

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MARCELO CABARRÃO SANTOS

O PROFESSOR-ORIENTADOR DE GRUPOS TEATRAIS NA ESCOLA: REFLEXÕES
BAKHTINIANAS

CURITIBA

2017

MARCELO CABARRÃO SANTOS

**O PROFESSOR-ORIENTADOR DE GRUPOS TEATRAIS NA ESCOLA:
REFLEXÕES BAKHTINIANAS**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Cultura, Escola e Ensino, Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Jean Carlos Gonçalves

CURITIBA

2017

Catálogo na publicação
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação – UFPR

Santos, Marcelo Cabarrão.

O professor-orientador de grupos teatrais na escola: reflexões Bakhtinianas. –
Curitiba, 2017.

131 f.

Orientador: Prof. Dr. Jean Carlos Gonçalves
Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da Universidade
Federal do Paraná.

1. Análise do discurso – Diálogos. 2. Professor-orientador. 3. Teatro – Estudo e ensino.
I.Título.

CDD 372.66



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



PARECER

Defesa de Dissertação de Marcelo Cabarrão Santos para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados, Prof. Dr. Jean Carlos Gonçalves, Prof.^a Dr.^a Heloise Baurich Vidor, Prof. Dr. Ismael Scheffler, Prof.^a Dr.^a Claudia Garcia Cavalcante, arguiram, nesta data, o candidato acima citado, o qual apresentou a seguinte Dissertação: "O PROFESSOR-ORIENTADOR DE GRUPOS TEATRAIS NA ESCOLA: REFLEXÕES BAKHTINIANAS".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que o candidato está Apto ao Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
Prof. Dr. Jean Carlos Gonçalves		APROVADO
Prof. ^a Dr. ^a Heloise Baurich Vidor		APROVADO
Prof. Dr. Ismael Scheffler		APROVADO
Prof. ^a Dr. ^a Claudia Garcia Cavalcante		APROVADO

Curitiba, 27 de março de 2017.

Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn
Coordenador do PPGE

Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn
Coordenador do Programa de
Pós-Graduação em Educação
MPAP 137022 / MSIAPE 2169216

DEDICATÓRIA

A todos os professores-orientadores de grupos teatrais na escola que por meio de seu trabalho possibilitam a aproximação do Teatro com as crianças, adolescentes, jovens e adultos, enfim, todos aqueles que de outra forma, provavelmente, não teriam a oportunidade de experimentar e se apaixonar por essa forma maravilhosa de arte.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Universo, pela sincronicidade em organizar magistralmente o encontro, nesse tempo espaço de minha existência, com as pessoas que me apoiaram, ensinaram, incentivaram e auxiliaram no processo de construção desse trabalho.

Ao meu companheiro de vida e melhor amigo, Rafael, pela presença constante, auxílio na coleta dos dados e principalmente nos momentos mais difíceis, por sua atenção, compreensão, pelo apoio permanente e por me fazer sentir amado, centrado e lúcido neste processo.

Aos meu pais João e Ilda, meus irmãos Luciana e Marcio, e a toda a minha família pelo apoio, incentivo aos estudos, compreensão e pelas orações.

Aos meus sogros e segundos pais, Dona Nice e Sr. Nelson, pelo carinho e pela acolhida em sua casa, cedida gentilmente como local de estudos em muitos momentos.

A minha irmãzinha de coração, Keila Vieira de Lima Perialisi, por ter sido a primeira pessoa a ter me apresentado a teoria de Mikhail Bakhtin, e também pela revisão cuidadosa de meu texto.

Ao meu orientador, professor Dr^o Jean Carlos Gonçalves, pelos ensinamentos preciosos sobre Bakhtin e o Teatro, pela condução firme, respeitosa, competente e gentil do processo de elaboração da pesquisa e construção do texto.

Aos professores membros da banca de qualificação e defesa: Dr^a Claudia Garcia Cavalcante (UFPR), Dr^a Heloise Baurich Vidor (UDESC) e Dr^o Ismael Scheffler (UTFPR), pela leitura cuidadosa e pelas generosas contribuições no texto.

Aos amigos e integrantes do ELiTe Silvana Sales, Zeca, Daíne, Reinaldo, Patrícia, Cintia, Alaor, Rafael, Silvia Lemes, Adriana Telles, pelas seus conselhos e por nossas conversas e risadas.

A Sabrina Cadori, pelo incentivo e pelos estudos preparatórios para o processo de seleção.

A Leila e Pedro, por compartilharem comigo o seu trabalho com o grupo de teatro, possibilitarem a obtenção do material de análise para esta pesquisa, enfim, por permitirem adentrar o seu cotidiano e conhecer sua rotina.

Especialmente aos mestres que a vida colocou em meu caminho e que contribuíram para me constituir enquanto estudante, professor e hoje um pesquisador: Professor Gilberto de Castro, professor Carlos Alberto de Paula, professora Regiane Bergamo,

professora Maria Eneida Fantin, professora Iris Miranda do Vale, (in memoriam),
Maria Tereza Bertolini e Ademir Fagundes dos Santos.

“A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é território comum do locutor e do interlocutor”.

Mikhail Bakhtin [Volochínov]

RESUMO

Esse trabalho, vinculado ao grupo de pesquisa ELiTe (UFPR/CNPq) - Laboratório de Estudos em Educação, Linguagem e Teatro, tem como objetivo compreender o discurso a partir dos enunciados de professores-orientadores de grupos de teatro, com base em suas práticas na esfera educacional. Tendo como princípio norteador que o discurso se efetiva na prática social, esta pesquisa analisou o discurso sobre a atuação de professores no desenvolvimento do grupo teatral na escola, na intenção de entender seus processos de trabalho e objetivos. O aporte teórico-metodológico foi ancorado nas teorias da Pedagogia do Teatro e na Análise Dialógica do Discurso (ADD), e tem nos estudos de Bakhtin e o Círculo sua principal fundamentação teórica. Entre as conclusões obtidas nesta pesquisa, destaco a importância de explorar a rotina e o cotidiano das atividades desses professores, compreendendo, de alguma forma, suas trajetórias, desejos, frustrações e dificuldades, e também, suas conquistas e contribuições.

Palavras-chave: Professor-orientador. Grupo teatral na escola. Análise dialógica do discurso.

ABSTRACT

This work, linked to the ELiTe research group - Laboratory of Studies in Education, Language and Theater (Laboratório de Estudos em Educação, Linguagem e Teatro - ELiTe/UFPR/CNPq) has the objective of understanding the discourse from the enunciation of the teacher-mentor in the theater group, based on their practices in the educational sphere. Having as a guiding principle the fact that the discourse takes place in the social practice, this research analyzed the discourse about the involvement of those teachers in the development of the theater group in the school, with the purpose of understanding their work process and objectives. The theoretical-methodological approach was established based on the Theater Pedagogy and the Dialogic Discourse Analysis (DDA) theories and it has its core theoretical foundation in the studies of Bakhtin and the Circle. Among the conclusions obtained in this research, I highlight the importance of exploring the routine and day-to-day activities of those teachers, understanding, in some way, their trajectories, wishes, frustrations and obstacles, but also their achievements and contributions.

Key-words: teacher-mentor, theater group in school, Dialogic discourse analysis.

SIGLAS

ADD	- Análise Dialógica do Discurso
ANPED	- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CNPQ	- Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCE	- Diretrizes Curriculares Estaduais
FAP	- Faculdade de Artes do Paraná
FURB	- Universidade Regional de Blumenau
SEED	- Secretaria de Estado da Educação do Paraná
UDESC	- Universidade do Estado de Santa Catarina
UFBA	- Universidade Federal da Bahia
UFPR	- Universidade Federal do Paraná
UFU	- Universidade Federal de Uberlândia
UNESPAR	- Universidade Estadual do Paraná
UNIRIO	- Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
USP	- Universidade de São Paulo
UTFPR	- Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 CAMINHOS DA PESQUISA	25
1.1 RELEVÂNCIA E PROPOSTAS DESTE ESTUDO	27
1.2 PROCESSO DE PESQUISA	29
1.3 O LUGAR DO TEATRO	35
1.4 BREVE PANORAMA DOS GRUPOS TEATRAIS	38
1.5 OS GRUPOS TEATRAIS NA ESCOLA	40
1.6 O ARTISTA-DOCENTE E O PROFESSOR-ARTISTA.....	43
1.7 TEATRO NA ESCOLA: PRODUTO VERSUS PROCESSO	47
2 BAKHTIN E O CÍRCULO	54
2.1 BAKHTIN NAS CIÊNCIAS HUMANAS E NA EDUCAÇÃO	62
2.2 BAKHTIN E O TEATRO	64
3 O QUE DIZEM OS PROFESSORES-ORIENTADORES DE GRUPO TEATRAL NA ESCOLA	67
3.1 ANÁLISE DOS ENUNCIADOS DA PROFESSORA LEILA	68
3.2 ANÁLISE DOS ENUNCIADOS DO PROFESSOR PEDRO	79
4 ALGUMAS POSSÍVEIS CONCLUSÕES	90
REFERÊNCIAS	97
ANEXOS	101
ANEXO 1 – Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz para Fins de Pesquisa	101
ANEXO 2 – Roteiro Roda de Conversa para a pesquisa	102
ANEXO 3 – Transcrição da conversa com a professora Leila	103
ANEXO 4 – Transcrição da conversa com o professor Pedro.....	114

INTRODUÇÃO

Desde o início, porém, o enunciado se constrói levando em conta as atitudes responsivas, em prol das quais ele, em essência, é criado. O papel dos outros, para quem se constrói o enunciado, é excepcionalmente grande, como sabemos. Já dissemos que esses outros, para os quais o meu pensamento se torna um pensamento real pela primeira vez (e deste modo também para mim mesmo), não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação discursiva (BAKHTIN, 2016, p. 62).

A partir de agora iniciaremos um diálogo, no qual, procuro apresentar minha pesquisa, os caminhos e escolhas que se constituíram na tentativa de investigar por meio de minhas observações e análises: “O professor-orientador de grupos teatrais na escola: reflexões bakhtinianas”.

Este estudo integra a linha de pesquisa: Cultura, escola e ensino, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Paraná e é vinculado ao grupo de pesquisa ELiTe (Laboratório de Estudos em Educação, Linguagem e Teatro), do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Nele, procurei estabelecer relações entre os pares que encontrei pelo caminho, buscando compreender e me fazer compreendido pelos sujeitos com os quais me deparei nesta jornada.

A primeira conexão estabelecida nesse processo, foi justamente com a temática desta pesquisa, que há muito tempo me encanta e me inquieta, o trabalho dos sujeitos orientadores de grupos teatrais em caráter extra disciplinar na escola. Tal temática me guiou até meus próximos interlocutores nesta trajetória, meus parceiros nessa relação dialógica que se estabeleceu: meu orientador no programa de mestrado, meus professores, os colegas da linha de pesquisa Cultura, Escola e Ensino e os professores que compuseram a banca de qualificação e defesa.

Estes foram meus interlocutores, que na esfera educacional me guiaram, impulsionaram e contribuíram para lapidar meu projeto e minhas estratégias, ao apontarem o norte para o melhor caminho a seguir. Para Bakhtin (2016, p. 113). “Na palavra do falante há sempre um elemento de apelo ao ouvinte, uma diretriz voltada para a sua resposta. Isto se manifesta com maior clareza no discurso dialógico”.

A partir de muitas alternativas e possibilidades deixadas pelo

caminho, ao dialogar com meus pares, pude definir algumas questões e decidir quais trajetórias trilhar nesta tarefa de investigação. Assim, novos diálogos nasceram e se desenvolveram com autores e pesquisadores, alguns já conhecidos e outros novos para mim, e com suas teorias, conceitos, definições e muitas reflexões, me direcionaram para meus próximos diálogos. Encontro nas palavras de Brait (2014b), muitos sentidos para sustentar a escolha pelo diálogo.

Das fronteiras do diálogo, de conversa em conversa, o diálogo, alçado a conceito paradigmático, revela, na relação que mantém com outros conceitos, a “coerência” da reflexão bakhtiniana, não sem razão designada “dialogismo” (BRAIT, 2014b, p. 128).

Iniciei muitas conversas com os sujeitos de minha pesquisa, os professores-orientadores de grupos teatrais na escola. Suas vozes e enunciados ressoam por todo este texto constituindo a essência desta pesquisa, que agora você, leitor, se une para criar um novo momento neste processo.

Dentre as possibilidades que se apresentaram, o objetivo geral definido para essa pesquisa foi compreender o discurso dos professores-orientadores de grupo de teatro sobre suas práticas na escola, para assim, permitir conhecer os sentidos de ser um professor-orientador de grupo teatral na escola.

Os objetivos específicos elencados foram: identificar o que fazem os professores-orientadores, em seus grupos. Conhecer os sentidos atribuídos por esses professores-orientadores à sua atuação frente ao grupo teatral na escola, buscando compreender as formas de fazer da cultura, dos saberes e práticas do ensino teatral, presentes no cotidiano dos professores-orientadores de grupos teatrais na escola.

A partir dessa proposta, não pretendo encerrar minha pesquisa com conclusões fechadas ou definitivas, e sim com um diálogo inconcluso, aberto a novas interações, esperando que este registro possa atrair novos interlocutores, para que sejam constituídas novas, infinitas e profícuas interlocuções com a temática de minha pesquisa.

Antes de mais nada, é fundamental que eu me dê a conhecer, a

partir de onde e de que forma me apresento e como enuncio a maneira com que construí minhas experiências, leituras e estudos. Apresento assim, os caminhos que escolhi, trilhei, que me constituíram e que me trouxeram até aqui, para relatar os passos de minha caminhada e de que maneira foi desenvolvida a jornada para a realização deste trabalho.

Sou formado em Artes Cênicas Bacharelado, pela Faculdade de Artes do Paraná – FAP e licenciado em Artes Cênicas pela Universidade Tecnológica do Paraná – UTFPR, por meio da participação no Programa Especial de Formação Pedagógica (PROFOP)¹, que me habilitou para o exercício do magistério na rede estadual de educação.

Minha primeira graduação me formou ator profissional, logo, a licenciatura em Artes veio e então descobri o interesse pela educação e me tornei professor da disciplina de Arte da rede estadual de educação do Paraná, a partir de 1997, na qual atuo na Educação Básica.

Meu interesse pelo teatro começou bem cedo, no período escolar do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, quando o conheci por meio de professoras (es) que, acredito, que não tinham a noção da importância do teatro na formação dos sentidos humanos, mas, apresentaram a prática de pequenas encenações de textos contidos na cartilha escolar ou no livro didático, para nos auxiliar na compreensão e interpretação desses textos.

Destaco que essas foram as minhas primeiras experiências com a encenação teatral no ambiente escolar, conheci desde muito cedo o jogo do faz-de-conta e as pequenas encenações, as brincadeiras e jogos da infância. Essas eram minhas brincadeiras favoritas, das quais não abria mão em troca de outros brinquedos como bola, bicicleta ou videogame.

Já nos Anos Finais da Educação Básica, tive outros estímulos ao teatro na escola, porém, não foram por meio das aulas da disciplina de Arte (na época denominada Educação Artística), que me foi possibilitado entrar em contato com o universo teatral, pois as aulas que tive dessa disciplina, eram focadas quase que exclusivamente no ensino das artes visuais, desenhos,

¹ O Programa Especial de Formação Pedagógica da UTFPR tem o objetivo de oferecer habilitação profissional aos portadores de diploma de graduação (bacharéis e tecnólogos) para o exercício de magistério em disciplinas do currículo que integram os Anos Finais do Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação Profissional de Nível Médio, nos diferentes sistemas de Ensino.

dobraduras, colagens, mas muito pouco de outras linguagens artísticas.

Foi, sim, nas aulas da disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, onde me foi aguçado o interesse pelo teatro como um possível caminho para minha escolha profissional, e foi lá que me ofereceram as primeiras experiências com o fazer teatral no âmbito de uma montagem teatral escolar.

A iniciativa veio de um de meus professores, ao solicitar que ao longo do ano organizássemos com a sala, um grupo teatral para que fizéssemos encenações para a turma, valendo-se dos textos do nosso livro didático. Esta experiência me marcou profundamente. Lembro-me de que os dias de aula deste professor eram os melhores de todos e por eles esperava ansioso.

Portanto, não é exagero dizer que, se não fosse a iniciativa daquele professor de Língua Portuguesa, que não possuía qualquer tipo de formação específica para abordar o teatro na educação eu dificilmente teria tido minhas primeiras experiências com o teatro no período escolar. Infelizmente, até concluir o Ensino Médio, não tive oportunidade de contar com qualquer outro professor, formado ou não em teatro, que tenha desenvolvido atividades relacionadas ao teatro em meu processo de escolarização na Educação Básica.

De fato, eu não teria me interessado tão intensamente pelo teatro a ponto de escolhê-lo como profissão, se não tivesse o contato com a linguagem teatral de uma maneira tão significativa, como foi ter participado de um grupo teatral na educação, em meu período de escolarização.

Já adulto, as salas de aula e os espaços escolares por onde atuei como professor, foram transformadas em espaços teatrais, não só em palcos, mas sim na conjugação espaço cênico e apreciativo, onde as formas de criar e apreciar se transmutam, perpassam, mesclam, confundem, enfim, se constroem a todo momento.

Os grupos de teatro dos quais tive a oportunidade de participar, como ator na esfera artística e/ou como professor-orientador na esfera educacional, exerceram imensa influência em minha formação e contribuíram para que me constituísse como professor, ator e pesquisador. Sem a experiência que obtive como organizador de grupos teatrais nas escolas, onde

trabalhei e trabalho, provavelmente não teria o repertório necessário para realizar tal estudo e análise a que me proponho nesta pesquisa.

O interesse por investigar os orientadores de grupo teatral na escola, me motivou a buscar o Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR), na linha de pesquisa Cultura, Escola e Ensino, do curso de mestrado acadêmico, na qual existe um tema de pesquisa que relaciona os estudos em educação, linguagem e teatro, em que pude desenvolver minha pesquisa e buscar o aprofundamento teórico sobre o meu tema de pesquisa que relaciona educação e teatro na escola.

Dessa maneira, atualmente, posso dizer que compreendo de uma forma mais apurada, por ter experienciado o teatro em diversos âmbitos, o entusiasmo e interesse que a participação em um grupo teatral pode exercer sobre os seus participantes, como aponta Ryngaert:

O entusiasmo por uma “formação teatral” permanece, tanto entre os atores aprendizes como entre todos os outros que não têm ambição profissional. O que se deseja é “entregar-se ao jogo” nesses espaços privilegiados que são as oficinas teatrais e os estabelecimentos de formação (RYNGAERT, 2009, p. 22).

Na minha carreira como professor, tive a oportunidade de identificar que, na rede estadual de educação do Paraná, é frequente a existência de grupos teatrais, especialmente nas escolas de Educação Básica. Esses grupos se mantêm, muitas vezes, por iniciativa de professores que desenvolvem processos educativos e/ou montagens cênicas com seus alunos, seja na disciplina de Arte, nas demais disciplinas do currículo escolar ou ainda em caráter de contra turno.

Esses grupos, muitas vezes, nascem e finalizam-se no ambiente escolar sem ao menos constar nos documentos oficiais das escolas como por exemplo, no Projeto Político Pedagógico, o que torna ainda mais difícil compreender esse fenômeno e saber mais sobre essas atividades. Esse fato, de certa forma, também contribuiu para meu interesse em conhecer melhor essas iniciativas.

Ao longo de seis anos (2005 – 2011), como técnico-pedagógico da disciplina de Arte, período em que trabalhei na Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), no Departamento de Educação Básica, atuando

diretamente na elaboração e direcionamento de políticas públicas em educação e na produção de material didático para professores e alunos de Arte, tive a oportunidade de visitar diversos municípios do Paraná e conhecer inúmeras iniciativas de professores que tinham entre suas atribuições, orientar um grupo teatral na escola. Este período foi muito profícuo, pois tive a possibilidade de adentrar, ainda mais, no universo do teatro na escola.

Nos últimos seis anos (2011 – 2017), atuo no Centro Estadual de Capacitação em Artes Guido Viaro (CECAGV), em Curitiba, como docente em cursos de formação continuada direcionados à preparação de professores da rede estadual de Educação Básica do Paraná, que orientam ou pretendem orientar um grupo teatral na escola. Lá, também tenho a oportunidade de exercer a atividade de professor-orientador de quatro grupos teatrais, compostos por crianças, adolescentes e jovens, que frequentam os grupos em caráter de contra turno, como atividade extra curricular, uma vez por semana.

Identifiquei ao longo de minha carreira como professor, técnico-pedagógico e orientador de grupos teatrais na escola e por meio de pesquisas, conversas, observações e atividades de formação, algumas das principais dificuldades e necessidades dos sujeitos que atuam como professores-orientadores de grupos teatrais nas escolas estaduais de Curitiba e região metropolitana, o que determinou, ainda mais, meu interesse pela presente pesquisa.

Nesta caminhada, pude compreender que a existência de grupos teatrais na escola pode manifestar alguns aspectos da cultura escolar. O cotidiano dos encontros do grupo teatral na escola, suas rotinas de trabalho, bem como as formas de organização das atividades pelo professor-orientador e os alunos, me instigaram a investigar tais procedimentos a partir do que revelam os próprios professores que os organizam em suas escolas.

Dessa forma pude observar, também, que são os professores de Arte, independentemente de sua habilitação (artes visuais, teatro, dança ou música), ou muitas vezes ainda, os professores das demais disciplinas do currículo que fomentam, orientam, organizam e mantem um grupo de teatro na escola, como atividade complementar.

Os professores cumprem esta atividade, mesmo que dispondo apenas de “entusiasmo”, pois em alguns casos não encontram nas escolas o

apoio, ou mesmo, as condições básicas para que o trabalho aconteça. Além disso, por vezes, não possuem a formação específica necessária para exercerem o papel de professor-orientador de grupo teatral na escola.

É fato que muitos professores que não completam a carga horária de aulas na sua disciplina de formação são destinados a assumir aulas e/ou projetos de outras disciplinas, entre eles o grupo teatral na escola, e assim esses assumem e realizam, mesmo que de forma intuitiva, a partir do conhecimento que possuem.

Essa atividade exige deste profissional uma intensa dedicação e empenho no processo que, muitas vezes, se vê despreparado para exercê-lo por não possuir formação específica na área de teatro. Em algumas situações, esses professores nem ao menos recebem remuneração pelo seu trabalho, limitado pela falta de espaço físico e tempo (duração) adequado para exercer essas atividades na escola.

Dessa forma, o improviso, que é uma das técnicas mais utilizadas no fazer teatral, torna-se no fazer cotidiano do professor-orientador de grupo teatral na escola, também, sinônimo ora de arranjo, ora de inventividade, ou ainda, uma tentativa de remediar as dificuldades de sua ação no grupo, com os recursos que têm à disposição.

Apesar de não haver um documento específico da SEED que oriente o trabalho pedagógico com teatro no âmbito de contraturno e/ou da atividade de complementação curricular, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná (DCE), o principal documento oficial da SEED, direciona o ensino de arte para a rede estadual e orienta o professor que ensina arte na escola, independente da área artística que esteja abordando, essa define que ele deverá:

[...] possibilitar o acesso e mediar a percepção e apropriação dos conhecimentos sobre arte, para que o aluno possa interpretar as obras, transcender aparências e apreender, pela arte, aspectos da realidade humana em sua dimensão singular e social (PARANÁ, 2008, p. 71).

No entanto, para que ocorra tal transcendência das aparências que as DCE apontam e para que esses sujeitos, de fato, possam oferecer aos alunos o ensino em sua dimensão singular e social, é fundamental possibilitar

as condições mínimas para o exercício dessa atividade, além de estar atento a um dos fatores determinantes na busca de uma educação de qualidade, a formação continuada, formal e não formal, dos profissionais da educação.

Com a inevitabilidade de analisar essa realidade, a pesquisa investigou o discurso de dois professores que atuam na rede estadual de educação do Paraná, no município de Curitiba, e que desenvolvem com alunos da Educação Básica de suas escolas de lotação, atividades relacionadas ao fazer teatral em caráter extracurricular orientando grupos teatrais de alunos, delimitando assim, os sujeitos dessa pesquisa.

Para estabelecer o recorte dos enunciados, a partir do *corpus* discursivo, selecionei enunciados que permitissem conhecer o cotidiano e a rotina de professores frente a seus grupos de teatro na escola, considerando aquilo que eles mesmos enunciam sobre seu trabalho, suas práticas, finalidades, e, a partir dos conhecimentos produzidos pela Pedagogia do Teatro e pela Filosofia da Linguagem, tomando as categorias de análise trazidas pelos estudos de Bakhtin e o Círculo, realizarei a análise.

Não pretendo, neste estudo, problematizar o fato de esses professores serem ou não graduados na disciplina de Arte, ou terem ou não formação específica em licenciatura em Teatro. Compreendo e atribuo essencial importância a necessária formação específica para atuação no ensino de teatro na escola, no entanto, a realidade percebida por meio desta pesquisa revelou a existência de outros fatos presentes no cotidiano da escola.

Adoto, nesta pesquisa, como aporte teórico e metodológico de referência para análise dos dados, os estudos teórico-práticos da área da Pedagogia do Teatro, que apontam novas dimensões de pesquisas sobre os processos de trabalho em teatro, e os estudos de Mikhail Bakhtin e o Círculo que contribuem na tentativa de apresentar como os discursos podem produzir sentidos sobre o que os professores enunciam sobre suas práticas com teatro nas escolas onde atuam.

O primeiro aporte teórico é a partir do campo da Filosofia da Linguagem, especificamente as contribuições trazidas pela abordagem dialógica do discurso. Desta forma, lanço mão da teoria de Bakhtin e o Círculo, especialmente os conceitos de: dialogismo, enunciação, alteridade, excedente de visão, cronotopo e discurso de outrem. Também utilizei, de alguns dos

principais comentadores da obra de Bakhtin e o Círculo, como: Brait (2014 a e 2014 b), Castro (2014), Faraco (2009), Amorim (2001), Freitas (2013), Gonçalves (2011 e 2016), entre outros.

A Análise Dialógica do Discurso (ADD), tem nos estudos de Bakhtin e o Círculo sua principal fundamentação teórica, sendo assim, a análise dos enunciados será feita tomando-se como referencial teórico a ADD. Dessa forma, o meio de acesso ao material linguístico da pesquisa será o discurso citado desses dois professores, pois, de acordo com Bakhtin [Volochínov] (2014, p. 150) “O discurso citado é o discurso no discurso, a enunciação na enunciação, mas é, ao mesmo tempo, um discurso sobre o discurso, uma enunciação sobre a enunciação”.

O segundo campo que apresento são os estudos teatrais e do teatro na educação, principalmente, os relacionados à Pedagogia do Teatro. Meus teóricos de base neste sentido, são: Ryngaert (2009), Telles (2013), Desgranges (2006 e 2003), Bogart (2011), Pavis (2005), Cabral (2006 e 2012), Pupo (2015), Icle (2002 e 2010), Concilio (2010), Fernandes (2000), entre outros que estabeleceram relação com a pesquisa.

Por compreender a existência e permanência dos grupos teatrais na escola como importantes reveladores do cotidiano e da cultura escolar, as análises buscarão atribuir sentidos às enunciações, proporcionar uma possível compreensão dos enunciados dos sujeitos participantes desta pesquisa a partir do que dizem quanto às suas atividades como orientadores de um grupo teatral na escola.

Compreendo que o discurso dos professores-orientadores de grupo teatral na escola também é produzido a partir do discurso do outro, e que as metodologias, por ele empregadas em suas práticas com teatro são, por vezes, citações de outros, ou ainda, “releituras” de práticas observadas a partir do trabalho de outros professores e pesquisadores, ou ainda, provenientes de processos de formação continuada dos quais tenha participado.

Dessa forma, não seria possível identificar e compreender os procedimentos presentes no discurso e na prática do outro, a partir das teorias de análise aplicadas a um *corpus* discursivo sem, também, entrar em diálogo com esses sujeitos, como aponta Bakhtin:

Assim o enunciado ganha, pela própria natureza, uma relação com o enunciado do outro, com o discurso do outro, com discurso real ou possível do interlocutor-ouvinte-leitor. E essa relação com o enunciado do outro define dado enunciado, encontra nele um reflexo (reflexo do discurso do outro) obrigatório (BAKHTIN, 2016, p. 135).

No entanto, esses sujeitos, por sua vez, também estabelecem outras relações dialógicas que possibilitam a construção de uma rede de discursos que podem ser percebidas nos seus enunciados. As formas de contato que esses profissionais têm com o conhecimento formal (sistematizado) sobre o teatro, seja por intermédio da leitura de livros especializados sobre o ensino do teatro, textos e artigos que abordem encaminhamentos metodológicos sobre o teatro e seu ensino, cursos e conversas com outros sujeitos na esfera que atuam, podem revelar o discurso no discurso presente em suas práticas.

Tais discursos constituídos a partir de experiências adquiridas por meio de discursos enunciados por outros e incorporados aos seus próprios discursos e práticas são possíveis de serem compreendidos à luz das ideias de Bakhtin, a respeito da teoria do discurso de outrem, pois, segundo Bakhtin:

O discurso citado é visto pelo falante como a enunciação de *outra* pessoa, completamente independente da origem, dotada de uma construção completa, e situada fora do contexto narrativo. É a partir dessa existência autônoma que o discurso de outrem passa para o contexto narrativo, conservando seu conteúdo e ao menos rudimentos da sua integridade linguística e da sua autonomia estrutural primitiva (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2014, p. 150, grifo do autor).

A partir do que aponta Bakhtin, compreendo os sentidos dos enunciados dos participantes para que possam revelar algumas pistas sobre vivências, escolhas e fontes de referência teórico-metodológica dos orientadores de grupos teatrais na escola. Como destaca Gonçalves (2011):

O próprio objeto de estudo, na perspectiva bakhtiniana, só pode ser concebido como enunciado. É a partir deles que são possíveis as reflexões, os diálogos, as conversas. Por isso o enunciado precisa ser entendido no seu contexto amplo, no qual pensamentos sejam advindos de pensamentos, no qual palavras sejam sobre as próprias palavras, e vivências sobre as vivências. Colocar o enunciado no centro dos estudos em ciências humanas é admitir que sem ele não há sentidos, caminhos, manifestações, exposições de vontade e expressões, não há realidade humana (GONÇALVES, 2011, p. 75).

O enunciado é o elemento central dos estudos no campo das

ciências humanas, portanto, no âmbito dos textos de Bakhtin e o Círculo, utilizados para a análise dos enunciados dos sujeitos envolvidos na pesquisa, destaco os capítulos: *O discurso de outrem*, da obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2014), *Os gêneros do discurso*, da obra, *Estética da Criação Verbal* (BAKHTIN, 2011) e a obra *Para uma filosofia do ato responsável* (BAKHTIN, 2010), entre outros, que se fizeram necessários e fundamentais à medida em que o *corpus* exigia.

Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. [...] A compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma “contrapalavra” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2014, p. 137).

Desse modo, neste processo, proponho apresentar a palavra dos sujeitos desta pesquisa buscando o diálogo necessário, para que possam produzir sentidos, sem com isso me eximir, de também participar desse diálogo, por meio de minha contrapalavra, que vem carregada das minhas escolhas, opiniões, experiências, por fim, de minha responsabilidade.

E nessa tarefa e responsabilidade de ser o outro de meus sujeitos da pesquisa, dando um possível acabamento aos seus enunciados, tentarei consentir ser orientado por eles, sem, no entanto, submetê-los tão somente ao crivo daquilo em que acredito. De acordo com Brait (2014b), uma das principais características da análise dialógica do discurso é a de construção de sentidos a partir de um embate entre diferentes pontos de vista:

Portanto, essa é sem dúvida uma das características de uma teoria/ análise dialógica do discurso: não aplicar conceitos a fim de compreender um discurso, mas deixar que os discursos revelem sua forma de produzir sentido, a partir de ponto de vista dialógico, num embate (BRAIT, 2014b, p. 24).

Então, a partir de uma condição basilar da teoria bakhtiniana, a inconclusibilidade indico aos meus interlocutores que esta pesquisa não pretende estabelecer considerações definitivas e sim um acabamento que permita a compreensão responsiva ativa deste texto.

Não quero com isso afirmar que não foram extraídas conclusões sobre o assunto, porém, as conclusões são provisórias e buscam abrir oportunidades para novas interpretações, novos olhares, novas formas de compreensão e novas propostas investigativas sobre este mesmo tema, de modo a oportunizar a ampliação de estudos sobre o assunto, proporcionando novas relações sobre o tema, ou seja, novos embates.

De modo a proporcionar uma maior compreensão das partes que integram este texto, apresento como a pesquisa está organizada, nesta dissertação. O texto é composto de três capítulos assim explicitados:

No primeiro capítulo, chamado *Caminhos da Pesquisa*, apresento para o leitor quais caminhos foram escolhidos, ou melhor, como os caminhos teórico-metodológicos foram se constituindo à medida que a pesquisa ia avançando e dialogando com meu objeto de estudo. São tratadas, também, algumas das relações pertinentes entre teatro e educação, uma breve apresentação das características do que é grupo de teatro e grupo de teatro na escola, bem como, algumas aproximações entre os estudos teatrais e sua relação com o pensamento bakhtiniano.

No segundo capítulo, denominado *Bakhtin e o Círculo*, apresento a teoria e a metodologia que embasam minha pesquisa e proporcionar as análises efetuadas para este texto. Nele, busco apresentar algumas abordagens sobre o pensamento de Bakhtin no campo das Ciências Humanas e Educação, bem como, as possibilidades de abordagem do teatro sob a perspectiva da Análise Dialógica do Discurso (ADD).

No terceiro capítulo, intitulado *O que dizem os professores-orientadores de grupo teatral na Escola*, discorro sobre as análises realizadas para esta pesquisa e apresento minhas observações a respeito das atividades dos professores-orientadores de grupos teatrais nas escolas estaduais. Em seguida, finalizo provisoriamente, meu texto, com algumas possibilidades de conclusibilidade, a partir da minha percepção e entendimento da noção de inconclusibilidade de Bakhtin.

1 CAMINHOS DA PESQUISA

Todo trabalho de pesquisa seria uma tradução do que é estranho para algo de familiar. O estranhamento sendo a condição de princípio de todo procedimento, eles advertem que, muitas vezes, é necessário construí-los. A imersão num determinado cotidiano pode nos cegar justamente por causa de sua familiaridade. Para que alguma coisa possa se tornar objeto de pesquisa, é preciso torná-la estranha de início para poder retraduzi-la no final: do familiar ao estranho e vice-versa, sucessivamente (AMORIM, 2001, p. 26).

Neste primeiro capítulo, apresento, por meio da descrição dos caminhos que percorri, a relevância desse estudo enquanto produção de conhecimento no campo da cultura e da educação, o idealismo que me trouxe até aqui, os propósitos, os caminhos percorridos, bem como, as teorias utilizadas para fundamentar as análises deste estudo.

Desde o início de minha carreira como professor de Arte, e provavelmente em função de minha formação inicial como bacharel em Artes Cênicas, me interessei em construir com meus alunos da escola pública, processos de aprendizagem em teatro possibilitando, sempre que possível, metodologias de construção coletiva de uma peça teatral. Nestes processos, procuro proporcionar aos participantes a apropriação de conhecimentos, por meio da experimentação das técnicas próprias do fazer artístico teatral.

Penso que o procedimento de montagem de uma peça teatral na escola junto com os alunos, pode ser um espaço de contextualização dos conhecimentos historicamente produzidos e a oportunidade de estabelecer conexões com as vontades, motivações e realidades dos estudantes. Dessa forma, busco construir conhecimentos que possam fazer mais sentido na vida dos estudantes, quando experimentados por meio de processos coletivos de criação artística em um grupo de teatro na escola.

Por também ser professor e orientador de grupo teatral na escola, por me preocupar com a formação artística, estética, cultural e crítica de meus alunos e pela inquietação proporcionada pela presença/ausência do teatro na educação, fui motivado para esta investigação. Desse modo, o que me trouxe a esse projeto foram minhas experiências, vivências, desafios, inquietações, etc., como um professor da rede estadual de educação do Paraná e, também, como um professor-orientador de grupo teatral na escola.

Como parte de um grupo de sujeitos, aos quais me refiro neste texto como professores-orientadores de grupo teatral na escola, procuro a partir de agora, me afastar deles, na medida do possível, para realizar essa análise a partir de minha exotopia.

Por perceber a insuficiência de que outra denominação pudesse conseguir expressar de forma mais específica o papel desse profissional no âmbito de um grupo teatral na escola, adoto para efeito desta pesquisa, a denominação *professor-orientador de grupo teatral na escola*. No entanto, percebo a insuficiência, também, desta denominação frente às características heterogêneas presentes na atuação desses profissionais.

Por diversas vezes refleti a respeito de outras possibilidades de entendimento da forma que deveria me referir a estes profissionais na escola, contudo, termos como diretor² e coordenador não contemplariam ou não expressariam adequadamente, a meu ver, a dimensão exigida desses sujeitos para esta atividade.

Desta forma optei por relacionar a palavra professor a um segundo termo que expressasse as características principais que percebo nestes profissionais, então, optei pela palavra orientador. Segundo Houaiss, orientador é: “que ou o que dirige, estabelece as diretrizes para o funcionamento de (algo); dirigente, diretor 2 que ou o que orienta, direciona; condutor, guia 3 que ou o que inspira alguém, servindo-lhe de modelo. (HOUAISS, 2001, p. 2080).

Portanto, da minha posição privilegiada, neste momento, a de analista, busco exercer uma possível análise, e (me) questiono sobre a presença desses sujeitos, os professores-orientadores de grupo teatral na escola, que por razões diversas, têm seu foco de trabalho num grupo teatral na escola. “O excedente de minha visão em relação ao outro indivíduo condiciona certa esfera do meu ativismo* exclusivo, isto é, um conjunto daquelas ações internas ou externas que só eu posso praticar em relação ao outro” (BAKHTIN, 2011, p. 22, grifo do autor).

Entretanto, como adverte Amorim, 2001, na epígrafe deste capítulo, numa pesquisa, imergir numa determinada situação pode promover uma

² Diretor: 3 CINE TEAT TV que ou quem dirige uma apresentação artística (espetáculo teatral ou musical, filme, programa de televisão etc.) e é responsável pela atuação dos artistas e pela coordenação geral do trabalho dos demais membros da equipe; cineasta (CINE), encenador (TEAT), *metteur-en-scène* (CINE, TEAT), realizador (CINE, P) (HOUAISS, 2001, p. 1050).

espécie de cegueira no pesquisador devido a familiaridade que possa existir entre o sujeito e sua pesquisa. Desta maneira, existe a exigência e necessidade de mirar os dados com o olhar atento de um pesquisador a partir do excedente de visão que me foi concedido.

Este é um risco que corro, devido a minha constituição como sujeito e agente da educação. Contudo, procuro exercer, a partir de minha formação, da atuação de minhas convicções e das convergências e contradições, o exercício de um pesquisador que analisa os discursos de outros, de forma a possibilitar que esses discursos possam revelar uma parte do universo presente no fazer desses sujeitos em seus grupos teatrais na escola.

A partir do *corpus*, a seleção dos enunciados para as análises seguiu alguns critérios necessários, visando maior objetividade na obtenção das análises. Dessa maneira, os critérios por mim definidos foram os seguintes: selecionar e analisar enunciados nos quais os sujeitos participantes relatassem aspectos do cotidiano dos encontros com o grupo, sua forma particular de interação com os alunos, seus processos de trabalho e objetos com o grupo, atendendo assim os objetivos estabelecidos para a pesquisa.

Destaco que utilizei, nas análises, excertos dos enunciados dos sujeitos da pesquisa tomados a partir dos critérios estabelecidos, e que estes serão por vezes tomados na íntegra ou em partes. De acordo com Faraco (2009, p. 67) “Relações dialógicas são possíveis não só entre enunciados completos (relativamente completos); uma abordagem dialógica é possível em relação a qualquer parte significativa de um enunciado”.

A seguir, apresento no decorrer deste capítulo, possíveis relevâncias para esta proposta de estudo, bem como, explico minha questão de pesquisa e descrevo como foi o processo de construção da pesquisa. Apresento algumas possíveis reflexões sobre o lugar do teatro na escola, a presença de grupos teatrais no âmbito artístico e escolar e o papel do professor no grupo teatral na escola.

1.1 RELEVÂNCIA E PROPOSTAS DESTE ESTUDO

Busco, junto aos meus pares, algumas possíveis respostas, mesmo que provisórias às minhas indagações e as minhas interrogações são muitas.

No entanto, para esta pesquisa elejo a seguinte questão para a pesquisa: quais são os sentidos atribuídos por professores-orientadores de grupos de teatro, ao ato de exercer essa atividade? E em quais condições isso se dá no âmbito de um grupo teatral na escola em caráter extracurricular?

Espero poder contribuir com esta pesquisa, de alguma maneira para o aprofundamento e detalhamento dos conhecimentos que temos hoje sobre o que é o trabalho do professor-orientador de um grupo teatral na escola, especificamente nas escolas de Educação Básica no Paraná. Como aponta Pupo (2015), estamos vivendo e promovendo uma mudança significativa no modo de compreensão do que são consideradas atividades teatrais, não só na esfera cultural, como também na educação.

O próprio fato de termos hoje como referência a categoria da pedagogia do teatro e nos interrogarmos sobre ela, revela por si só a amplitude dessas mudanças. Não se trata mais de pensar de modo estanque o teatro na escola, na formação profissional, no campo da prática amadora ou em outras modalidades de organização. Trata-se sim, de maneira mais abrangente, de refletir sobre as finalidades e procedimentos vinculados a processos de ensino/ aprendizagem da cena, processos esses que se manifestam de modo diverso em função dos variados contextos em que ocorrem (PUPO, 2015, p. 75).

Pupo (2015), ainda apresenta algumas reflexões sobre qual é o *status* dos estudos no campo teatral e argumenta a respeito de que o espaço do teatro na escola foi dilatado para além de meros procedimentos de ensino/aprendizagem. Concordo com Pupo, e trago para este estudo, também alguns dos teóricos, que segundo ela, contribuíram para esta ampliação e compreensão:

A lista de autores de diferentes campos da Artes e das Ciências Humanas que, de modo mais ou menos direto vêm contribuindo para a pesquisa em Pedagogia do Teatro é, evidentemente extensa, mas não podemos deixar de lembrar, entre as referências mais frequentes os nomes de Jean Piaget, John Dewey, Jean-Pierre Ryngaert, Lev Vigotsky, Mikail [sic] Bakhtin, Augusto Boal, Ana Mae Barbosa. Além da Educação, a Filosofia, a Antropologia, a Sociologia e a Literatura estão entre as áreas do conhecimento que vêm sendo seguidamente convocadas pelas investigações atuais. Tecidas aos desafios oriundos dos terrenos da experimentação, as contribuições desses autores vêm gerando investigações de relevo (PUPO, 2015, p. 70).

Além disso, essa expansão, possibilitou também a criação, na atualidade, de diversos núcleos de estudos teatrais, espalhados pelo país, que

se preocupam com temáticas relacionadas ao fazer teatral na educação.

Percebo, no entanto, que os estudos realizados nestes núcleos, apesar de terem, também, muitas pesquisas e produções focadas no ensino de teatro na Educação Básica, apresentam com maior expressão, uma vertente que tem seu foco no teatro, a partir da perspectiva do artista e da representação do ponto de vista do ator especificamente. Estes, quando tratam, sejam nas pesquisas, publicações e/ou eventos das questões do teatro e de seu ensino, têm como foco os estudos referentes à formação do ator no âmbito da graduação, ou seja, a formação do artista, nesse caso, o ator.

Eventos de cunho científico, como congressos, encontros e seminários, são também, importantíssimos instrumentos para a construção e divulgação acadêmica sobre questões do teatro e seu ensino e são poderosos veículos de disseminação de ideias e mudanças de pensamento.

Outro instrumento de produção e divulgação de conhecimentos são as revistas científicas, sendo que algumas são especializadas em divulgar produções relativas ao teatro, destacando as seguintes: *O Teatro Transcende*, da FURB (Universidade Regional de Blumenau) em Santa Catarina, *Sala Preta*, da USP (Universidade de São Paulo), *Urdimento*, da UDESC (Universidade do Estado de Santa Catarina), *Repertório*, da UFBA (Universidade Federal da Bahia), *O Percevejo*, da UNIRIO (Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro), *Rascunhos*, da UFU (Universidade Federal de Uberlândia) e a *Lamparina – Revista de Ensino de Teatro*, da Escola de Belas Artes/ Universidade Federal de Minas Gerais, ambas no Estado de Minas Gerais, entre outras. Destaco ainda, a *Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso* Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, que possui entre suas publicações, algumas produções importantes sobre a relação entre o teatro e a teoria de Bakhtin.

Especificamente na UNESPAR (Universidade Estadual do Paraná), no Campus de Curitiba - FAP, existe uma publicação científica semestral, denominada “Revista Científica/FAP”, que aborda diversos temas de interesse sobre pesquisas em arte, entre eles o teatro.

1.2 O PROCESSO DE PESQUISA

A partir de meu ingresso no programa de mestrado, tive a oportunidade de efetuar diversos estudos sobre os temas de interesse de minha pesquisa e desenvolver um estudo exploratório junto às escolas e professores da rede estadual de educação do Paraná em uma das disciplinas cursadas no programa.

Neste estudo exploratório, procurei como primeiro passo, conhecer por meio de alguns critérios previamente estabelecidos, quais e quantas escolas da rede estadual de Educação Básica, em Curitiba, possuíam um grupo teatral de alunos em caráter de atividade estritamente extracurricular, em contraturno ou complementação curricular. Para isso, busquei junto ao Núcleo Regional de Educação (NRE)³ de Curitiba, especificamente na equipe de coordenação pedagógica da disciplina de Arte, todos os dados necessários. Esse estudo me auxiliou na compreensão e definição do meu universo de investigação, delimitando os sujeitos da pesquisa.

Esse levantamento foi feito no segundo semestre do ano de 2015. A partir desse primeiro contato, pude identificar que existiam 21 escolas, cadastradas no NRE, com atividades de contraturno de caráter extracurricular relacionadas as atividades teatrais, de acordo com os critérios definidos. Assim, iniciei o percurso de definição do objeto da pesquisa.

Com a relação dessas escolas em mãos, o segundo passo na caminhada foi entrar em contato com as respectivas escolas, para verificar quais se tratavam efetivamente de atividades teatrais com caráter de grupo teatral na escola. O contato foi realizado via telefonema, no qual busquei conversar com a direção e/ou coordenação pedagógica das escolas.

O período de realização do contato ocorreu entre março a maio de 2016 e posso relatar que nesta atividade, encontrei algumas dificuldades em averiguar as informações intencionadas pela pesquisa, em função da falta de dados atualizados sobre as atividades existentes em algumas escolas, e até mesmo, em alguns casos, um total desconhecimento por parte da direção escolar sobre a sua existência.

Tendo em vista que a existência ou não de professores formados na

³ Forma de agrupamento dos municípios do Estado do Paraná em regiões, para fins de organização dos mesmos, que ficam sob a jurisdição do órgão gestor (NRE), subordinado à SEED.

área artística e/ou interessados, em desenvolver essas atividades na escola, é um dos determinantes da permanência ou não das atividades teatrais, muitas vezes, esses grupos deixam de existir completamente de um ano para outro. Dessa maneira, esse levantamento foi fundamental para conhecer a realidade atual de tais projetos. Então, após ter concluído o período de contato com as escolas, cheguei aos seguintes números:

- Das 21 escolas indicadas como tendo algum tipo de atividade teatral, a partir das informações fornecidas pelo NRE, constatei que 18 efetivamente desenvolviam atividades com um grupo teatral na escola.
- Das 18 escolas que possuíam atividades com um grupo teatral na escola no ano de 2015, apenas 10 delas mantinham operacionais estas atividades até o primeiro semestre de 2016.
- Das 10 escolas que mantinham as atividades em funcionamento com caráter de grupo teatral, pude realizar contato telefônico com os diretores e/ou equipes pedagógicas e conversar com 6 professores (as) orientadores (as) de grupos teatrais na escola.

Tendo posse do contato telefônico destes 6 professores (as), o terceiro passo foi conversar com eles sobre contribuir com a pesquisa. Não enfrentei qualquer tipo de resistência por parte dos professores-orientadores de grupo teatral na escola, pelo contrário, todos se mostraram dispostos a participar, no entanto, contei com a certeza da participação de dois sujeitos para a pesquisa: Leila e Pedro.⁴ O benefício da participação de um número reduzido de sujeitos foi a de propiciar análises detalhadas aos enunciados deles.

Dessa maneira, tendo os sujeitos definidos, em maio de 2016, o quarto passo tomado por mim, foi organizar um grupo de “bate-papo” no *WhatsApp*⁵, por onde íamos tratando dos encaminhamentos do procedimento de coleta de dados.

Então, a próxima etapa foi encaminhar a eles, um formulário,

⁴ Os critérios utilizados para a escolha de ambos foram: definir um sujeito que atuasse no Ensino Fundamental e outro no Ensino Médio, em turnos distintos, um (a) que desenvolvesse as atividades numa escola central de Curitiba e outro na periferia. Optei, também, por escolher como sujeitos para a pesquisa, um professor e uma professora, um (a) com menos tempo de experiência e outro (a) com mais tempo de experiência no magistério.

⁵ Aplicativo de smartphones para comunicação, por meio de mensagens de texto, imagens e vídeos.

desenvolvido por mim, via *Google Docs*⁶, para o levantamento de algumas questões específicas e quantitativas sobre o grupo. As questões encaminhadas foram as seguintes: nome, nome da escola, nome do grupo teatral, número de alunos e faixa etária dos participantes do grupo, qual seria o melhor dia e horário para realizarmos o encontro para a roda de conversa e coleta de dados para a pesquisa.

Após ter recebido os formulários, agendei o encontro para a coleta de dados para a pesquisa, ainda na primeira quinzena do mês de junho de 2016. O local escolhido pelo grupo foi um café, em Curitiba. O propósito em não realizar a coleta de dados nas dependências de uma instituição de ensino foi a de possibilitar que os professores pudessem se sentir mais à vontade, por não estar em ambiente de trabalho (escola), e que poderiam, de alguma forma, revelar mais e, espontaneamente, detalhes sobre sua rotina.

Então, busquei possibilitar que pudessem contar sobre qualquer aspecto de seu cotidiano e que não se sentissem na obrigação de apresentar, em seus enunciados, somente aspectos positivos de seu trabalho. Não gostaria, que de alguma forma, os participantes falseassem seus relatos para ir ao encontro de minhas expectativas, buscando o que seria uma empatia simulada. No entanto, essa foi somente uma precaução, visto que não se pode ter garantias mensuráveis de que isso resolveria tal problema.

O encontro para a coleta de dados, denominado por mim e meu orientador de *Café Dialógico*, foi, então, agendado para ocorrer em 17/06/2016 (sexta-feira), no *Exprèx Café*, localizado na Praça Santos Andrade, no centro da cidade de Curitiba. Leila e Pedro confirmaram sua participação no dia e horário combinado.

No dia do encontro, munido de caneta, papel, gravador, muita ansiedade e curiosidade, cheguei ao local do encontro. Ocupei um lugar na mesa, que havia reservado anteriormente, percebendo ser um espaço agradável e muito confortável, na lateral do café.

O encontro contou então com a presença dos dois profissionais convidados, Leila e Pedro⁷. A professora Leila chegou primeiro e o professor

⁶ Serviço para Web e smartphones que possibilita criar, editar e visualizar documentos de texto para compartilhá-los com outras pessoas.

⁷ Solicitei aos dois professores a utilização de seus nomes verdadeiros, por não perceber a

Pedro havia telefonado e avisado que iria se atrasar, enquanto Leila teria um compromisso logo após nosso encontro. Diante disso, optei por iniciar o “bate papo” primeiramente com Leila, e assim que Pedro chegasse, seria incluído.

Iniciei o encontro agradecendo a colaboração de Leila e o comparecimento dela. Apresentei meus objetivos com aquele encontro e retomei minhas intenções de pesquisa. Entreguei duas cópias do termo de autorização de uso de imagem e voz, elaborados por mim a partir de modelo disponibilizado no site da UFPR. Após ter lido e assinado as duas vias, iniciei a gravação de áudio, para posterior transcrição de seus enunciados.

Leila pareceu à vontade e muito relaxada ao falar de seu trabalho como o grupo. Conversamos por aproximadamente 37 minutos (tempo de gravação) (Anexo 3). Utilizei o roteiro com as questões disparadoras (Anexo 2), mas também, formulei questões que considerei pertinentes, no momento em que surgia o interesse. Quando estávamos quase finalizando, o professor Pedro chegou no local. Tivemos a oportunidade de todos juntos, ainda, falarmos um pouco mais até a saída de Leila para seu compromisso.

Agradei novamente Leila pela colaboração e ela saiu. Antes de continuar com Pedro, entreguei a ele o termo de autorização de uso de imagem e voz, o qual ele leu, assinou e me entregou prontamente, enquanto lhe apresentei minha proposta de pesquisa. Em seguida, demos continuidade a conversa, seguindo adiante a partir do que já havíamos falado conjuntamente entre os dois participantes. Tive o cuidado de reorganizar o roteiro para não retornar às questões disparadoras já discutidas anteriormente por Pedro.

A conversa com Pedro foi muito descontraída e divertida. O “bate-papo” durou aproximadamente 70 minutos (tempo de gravação) (Anexo 4). Assim que passamos por todas as questões disparadoras preparadas para o roteiro, ainda falamos sobre alguns outros assuntos relacionados ao tema teatro na escola. Ao final, agradei a Pedro por sua colaboração, concluímos o assunto e nos despedimos.

Sobre as questões apresentadas aos participantes, gostaria de destacar que elas foram elaboradas por mim, juntamente com a colaboração de meu orientador no programa de mestrado da UFPR, de forma que

necessidade de omissão, dado o caráter da pesquisa. Ambos concordaram, no entanto, a denominação de suas escolas, bem como a de seus grupos teatrais foi omitida.

favorecessem a possibilidade de ouvir os participantes, oferecendo o mínimo possível de interferência sobre seus comentários e/ou opiniões. Dessa forma, buscamos construir um roteiro de questões disparadoras, que pudesse gerar algumas novas possibilidades de questões durante o processo. Esse formato possibilitou maior flexibilidade na introdução de novos temas a partir do que íamos falando.

Sobre o espaço proporcionado durante o encontro, posso relatar que foi organizado de modo que os participantes encontrassem uma atmosfera acolhedora e um ambiente de confiança, para que pudessem falar sobre suas experiências e dificuldades, sem aparentar que estivessem sendo avaliados e/ou submetidos a qualquer forma de correção, inspeção ou repreensão de minha parte, ou de qualquer outro participante do encontro.

Busquei, por meio do encontro, conhecer os orientadores e saber sobre as indagações e curiosidades que a pesquisa, até aquele momento, pudesse me proporcionar. Oportunizei que pudessem falar sobre o que desejassem, e que contassem sobre suas práticas e cotidiano com o grupo. Perguntei sobre suas propostas de trabalho, intencionalidades, sobre si e sobre seus outros (os alunos). Em suma, busquei conhecer com mais profundidade seus procedimentos, sua rotina, seus caminhos e descaminhos. Desta forma, ao concluir essa etapa do processo de investigação, saí muito satisfeito com os resultados parciais obtidos.

Aspectos relacionados às práticas dos professores com seu grupo, foram foco dos recortes realizados nos enunciados para esta análise, assim, selecionei excertos dos enunciados dos participantes que considerei relevantes para a pesquisa a partir dos critérios descritos anteriormente nesta pesquisa. Destaco a pertinência e desejo de realização de análises dos trechos descartados, bem como novas análises a partir dos trechos já analisados, para que possam revelar novas e diversas interpretações a partir de novos e diversos olhares e alteridades.

Dessa forma, foi uma escolha disponibilizar na íntegra as transcrições das conversas realizadas para essa pesquisa que conforme indicado anteriormente, se encontram nos anexos desse texto. As análises realizadas a partir dos trechos selecionados, encontram-se no capítulo intitulado “O QUE DIZEM OS PROFESSORES- ORIENTADORES DE GRUPO

TEATRAL NA ESCOLA”.

1.3 O LUGAR DO TEATRO NA ESCOLA

Ao pensar o teatro na educação, seja em condições “ideais” ou nas reais condições da maioria das escolas estaduais no Paraná, cumpre refletir sobre o papel do teatro na educação e conseqüentemente, sobre a atribuição do grupo teatral e do professor-orientador de grupo teatral na escola. Estas são algumas das questões que serão discutidas por mim, a seguir.

Pupo, no prefácio do livro *Jogar, representar: práticas dramáticas e formação*, de Jean-Pierre Ryngaert (2009), ajuda a disparar essa discussão. Ao analisar a presença da expressão teatral em diversos contextos, ela lança a seguinte afirmação:

Estamos pois no coração de muitos dos princípios que fundamentam uma reflexão pedagógica, questão central hoje no Brasil se pensarmos na profusão de situações e contextos nos quais a aprendizagem teatral tem estado em pauta. É o caso de processo de aprendizagem que vêm ocorrendo em escolas, centros culturais, prisões e organizações não-governamentais, entre outros (RYNGAERT, 2009, p. 17).

Como mencionei anteriormente, em minha jornada, pela esfera educacional, pude conhecer muitos aspectos sobre a presença/ausência do teatro na escola. Desta maneira, percebi, que a escola é, de alguma forma, um grande campo de experimentos pedagógicos, sob diversos pontos de vista, e que os professores, sujeitos desses processos, muitas vezes, se utilizam, além do conhecimento proporcionado por sua formação inicial e continuada, também, em alguma medida de sua intuição para elaborar e realizar seus procedimentos educativos.

Por também fazer parte dessa esfera, percebo que o uso da intuição é muito frequente, principalmente entre os professores que desenvolvem suas atividades, fora do âmbito das disciplinas curriculares, em atividades de complementação curricular, visto que estas, muitas vezes não possuem conteúdos pré-estabelecidos ou definidos pelo currículo escolar.

Ao buscar compreender qual é o espaço do teatro nesse grande laboratório, que é a escola, é impossível não refletir sobre algumas

perspectivas das formas de contato que cada um de nós, que já passamos pelo processo de escolarização na Educação Básica, tivemos com essa linguagem em nossa vida. Para aqueles leitores que são ou já foram professores, essa foi provavelmente, uma das fontes de inspiração para exercerem suas atividades como educador posteriormente.

Refletindo, especificamente, sobre o teatro, é muito frequente a lembrança de ter assistido, ou mesmo feito parte, de alguma representação teatral na escola, principalmente, em datas comemorativas, tais como: festas cívicas, Semana da Pátria, festivas e até mesmo religiosas, como é o caso da tradição católica de representações teatrais da Semana Santa. Estas são algumas das expressões do fazer teatral na escola mais comuns de serem identificadas na perspectiva educativa, porém, não são as únicas.

Além dessas ocasiões, também, podem existir os que tenham visto ou feito parte de pequenas encenações que tinham como função “ilustrar” temas e/ou conteúdos das demais disciplinas do currículo. Muitos irão lembrar, também, das apresentações revivendo, por meio de encenações, fatos históricos, campanhas de prevenção às doenças sexualmente transmissíveis (DST's), prevenção ao uso de drogas, campanhas ecológicas de defesa do meio ambiente, entre outras. Ou seja, neste caso, o teatro sendo utilizado como recurso didático na apropriação de conhecimentos das demais disciplinas do currículo ou para promover a discussão de temas contemporâneos relacionados ao processo educativo.

Dentre as práticas de ensino do teatro na educação, presentes no cotidiano das escolas, tanto em atividades curriculares quanto extracurriculares, estão ainda atividades como os jogos teatrais e as improvisações. Estas práticas são utilizadas durante as aulas, encontros e no período de ensaios, muitas vezes, nos processos de preparação do corpo, da voz e na construção dos personagens.

Além da perspectiva educativa, a presença do teatro na educação também pode ser compreendida sobre a perspectiva cultural, sob a ótica dos estudos da Ação Cultural ou da Ação Artística na educação. Para pensar o lugar do teatro na escola é preciso compreender que tanto a educação quanto a cultura possibilitam compreender o mundo, pois segundo CARASSO (2012 apud PUPO, 2015, p. 122), essas duas dimensões podem ser

complementares.

Se a noção de ação cultural já está incorporada no vocabulário acadêmico e institucional, caberia examinar agora a pertinência de uma distinção entre ela e a ação artística. Enquanto a primeira diz respeito ao sentido antropológico de cultura - maneira de pensar, estar no mundo, o que inclui a frequência de obras artísticas - a segunda concerne à atividade artística propriamente dita, aos desafios inerentes ao ato de dar forma, à experimentação de uma linguagem simbólica visando a um efeito de ordem estética (PUPO, 2015, p. 122).

A ação cultural é composta por quatro fases interdependentes: produção, distribuição, troca e consumo das obras em que os participantes atuam em todas as fases do processo, pondo em prática uma determinada política cultural. Contudo, parece-me uma vã tentativa tentar emoldurar essas práticas em uma ou outra categoria, e assim encontrar um denominador comum, dada a diversidade de formas e intenções que tais atividades possam ter.

Assim, encontrar possíveis indícios que possibilitem uma maior compreensão do que signifique essas práticas teatrais em grupo, presentes no cotidiano das escolas paranaenses, parece exigir uma maior abertura de mentalidade para o entendimento de sua diversidade de formas a partir do ponto de vista da cultura, como aponta Cabral, 2012.

Na esfera da cultura, formas artísticas e de entretenimento se configuram como conhecimento incorporados que influenciarão o comportamento das pessoas e suas expectativas. A cultura como um processo pedagógico não explícito, mobiliza sonhos e imaginação...” (CABRAL, 2012, p. 38).

Uma outra tendência presente no ensino do teatro na escola é o drama como método de ensino. De origem anglo-saxão, o drama como método de ensino foi introduzido no Brasil por meio dos estudos e publicações de Beatriz (Biange) Cabral. “O drama é uma metodologia inglesa para o ensino do teatro na educação e caracteriza-se por ser um processo dramático de construção de narrativa teatral, em episódios, que utiliza um pré-texto como pano de fundo para seu desenvolvimento” (VIDOR, 2010 a, p. 116).

Cabral, 2006 apresenta algumas das qualidades básicas do drama como método de ensino.

Contexto e circunstância de ficção, que tenham alguma ressonância com o contexto real ou com os interesses específicos dos participantes; **processo** em desenvolvimento através de **episódios**, um **pré-texto** que delimite e potencialize a construção da narrativa teatral em grupo; e a mediação de **um professor-personagem**, que permite focalizar a situação sob perspectivas e obstáculos diversos (CABRAL, 2006, p. 12, grifos da autora).

Essas são algumas das formas de existência do teatro, presentes no cotidiano das escolas no Paraná, contudo, esse texto não se ocupa em investigar as demais, em função do universo definido para essa pesquisa e dada a pluralidade das formas como isso se dá na esfera educacional. Além dessas formas de presença do teatro na escola, tanto nas atividades curriculares, quanto extracurricular, percebo fortemente o desenvolvimento de atividades teatrais, por meio da presença de grupos teatrais realizados em contraturno na escola, grupos esses que se constituem como foco desta pesquisa.

Muitas dessas iniciativas nascem nas aulas da disciplina de Arte, mas também, em outras disciplinas do currículo, pois como argumentado anteriormente, os professores, muitas vezes utilizam-se do grupo de teatro ou de representações teatrais para melhor ilustrar ou desenvolver os conteúdos de sua disciplina para seus alunos.

Pensando nestes grupos como um movimento desenvolvido no interior da escola, motivado também por fatores externos, faço a seguir algumas reflexões sobre a presença do teatro na sociedade e na escola.

1.4 BREVE PANORAMA DOS GRUPOS TEATRAIS

Etimologicamente a palavra "grupo" vem do italiano *gruppo*, que significa nó, conjunto ou reunião. Na língua portuguesa a palavra "grupo" significa, de acordo com Houaiss (2001): “1 conjunto de pessoas ou coisas dispostas proximamente e formando um todo. 1.1 reunião de várias pessoas. 2. conjunto de pessoas ou coisas que têm características, traços, objetivos, interesses comuns”. (HOUAISS, 2001, p. 1487). Seja como for, a prática teatral, encontrou nesse tipo de formação, o grupo, um caminho profícuo para o ajuntamento de artistas e técnicos, focados essencialmente num processo de

construção estética que pode ser coletiva, colaborativa, ou ainda, um tipo de autoria compartilhada.

A organização de atores e diretores, entre outros artistas, compondo grupos, pôde ser percebida mais intensamente no Brasil a partir das décadas de 1970 e 1980, para que nos anos da década seguinte houvesse o fortalecimento e a afirmação deste tipo de movimento. Segundo Fischer (2010): “Outro acréscimo ainda é o estímulo espontâneo à formação de novas companhias que muitas vezes acontecem dentro de escolas, cursos e universidades” (FISCHER, 2010, p. 53).

Estes agrupamentos de artistas que pesquisavam e produziam, tiveram no ambiente universitário grande expansão e impulso para o nascimento de novos grupos teatrais e, possivelmente, devem ter motivado o surgimento de grupos teatrais no âmbito das escolas de educação básica também. Fischer (2010) ainda argumenta que:

Escolas e cursos técnicos ou superiores de teatro sempre foram pontos de encontro entre artistas que se mobilizaram para a formação de grupos. Companhias formadas a partir da saída de atores da Escola de Arte Dramática (SP), como o Teatro de Arena, Royal Bexiga's Company, o Pessoal do Víctor, são alguns exemplos. Seguindo essa iniciativa, muitas companhias teatrais dos anos 1990 tiveram suas origens nas universidades. Normalmente, jovens estudantes associados ou não aos seus professores de cursos superiores de Artes Cênicas, reúnem-se por afinidades para propor pesquisas de linguagens e experimentações de processos de criação (FISCHER, 2010, p. 53).

Desta maneira, o interesse pela pesquisa e produção artística colaborativa, impulsiona esse tipo de formação, que privilegia o ajuntamento a partir da diferença, ou seja, da diversidade de experiências e contribuições trazidas pelos participantes do grupo. E, ainda refletindo sobre as intencionalidades presentes nas iniciativas desses grupos, Fernandes (2000) diz que:

Cada agrupamento, como reunião de indivíduos singulares que se junta por alguma espécie de afinidade, manifesta-se de um modo próprio, e a reunião em equipe de pessoas afins vai definir um resultado diferente daquele conseguido por outro núcleo que, do mesmo modo, quer fazer aquele teatro que julga interessante e procura um meio de viabilizá-lo, tanto economicamente quanto cenicamente (FERNANDES, 2000, p. 219).

Analisando a afirmativa de Fernandes, relaciono-a com o surgimento de inúmeros grupos e companhias teatrais no país, apesar dos diferentes contextos do nascimento destes, faço algumas analogias sobre o surgimento e permanência de grupos, também, na esfera educacional, especificamente, na Educação Básica.

Fernandes nos faz refletir sobre alguns aspectos semelhantes, presentes na cultura dos grupos teatrais no âmbito da escola e/ou no âmbito universitário. O primeiro é a importância de haver afinidade entre os membros do grupo. O segundo é o objetivo de viabilizar um projeto teatral singular que é determinado, por fatores econômicos e opções cênicas.

1.5 OS GRUPOS TEATRAIS NA ESCOLA

Ao refletir sobre uma possível conjuntura do surgimento de grupos teatrais na escola básica, penso que esses grupos teatrais podem ter os mais variados objetivos. Destes, destaco alguns, a partir de observações sobre a rotina escolar, tais como a preparação de peças ilustrativas para conteúdos e/ou temas das disciplinas, peças preparadas para animação de eventos escolares, desempenhar um espaço de criação artística dos estudantes, entre outros, já elencados anteriormente.

Koudela (2015) discute possibilidades de interesse num grupo de artistas, no entanto, estabeleço algumas aproximações, a partir do que trata em relação à esfera educacional:

Parece correto afirmar que um grupo teatral seja caracterizado pelos interesses comuns, um conjunto de objetivos ou objetos de trabalho que o norteiam. São esses interesses comuns que levam esses artistas a compartilharem as mesmas pesquisas e os mesmos sonhos, coabitando as mesmas salas de ensaio e permanecendo juntos (...) (KOUDELA, 2015, p. 92).

Observando esses grupos, percebo e destaco a atuação de um dos sujeitos envolvidos no processo, ele que por estar “atrás das cortinas”, muitas vezes não obtém reconhecimento por seu trabalho, mas é ele quem organiza, coordena e orienta estas iniciativas, conduzindo os procedimentos, mediando os estudantes e organizando os tempos e espaços dos encontros, ele é o

professor-orientador do grupo teatral.

Como mencionei anteriormente, neste texto, me refiro a este profissional como o professor-orientador de grupo teatral na escola, entretanto, tal sujeito é conhecido por diversas outras denominações, como: professor de teatro, coordenador do grupo de teatro, algumas vezes por organizador ou formador, e até mesmo como diretor do grupo teatral na escola. Seja como for, este sujeito é responsável por organizar, entre outras coisas, um processo criativo e algumas vezes, colaborativo, de criação teatral na escola.

Ao ponderar sobre o idealismo destes professores ao criar e manter um grupo teatral na escola, posso elencar algumas possíveis motivações. Dentre elas, uma me chama especial atenção, o desejo criador desses sujeitos. A possibilidade de que esses profissionais possam estar buscando, muitas vezes, um espaço para realizar esse desejo de criar, não propiciado por sua formação acadêmica ou pelas limitações que suas atividades docentes impõem sobre sua ação criadora e transformadora no ambiente da escola, este é um dos aspectos significativos dentre as motivações que posso observar nesses profissionais.

Observo, também, a postura de uma tendência mais criadora e menos “utilitária” em alguns dos professores-orientadores de grupos teatrais na escola que, muitas vezes, mesmo tendo formação inicial em outra disciplina, diferente de Arte, optaram em desenvolver as atividades teatrais do grupo, sobretudo, motivados por questões estéticas fundamentalmente, sem a finalidade direta de utilizar o teatro como recurso didático para o ensino de sua disciplina.

Existem muitos professores de teatro, e mesmo alguns orientadores de grupos teatrais que surgem no interior da escola, não tendo entre suas principais intencionalidades o desejo de proporcionar uma experiência artística aos estudantes, pois sua principal preocupação não estão nos aspectos criativo e artístico proporcionados pelo teatro, seu foco é centrado numa abordagem “conteudista”, cuja essência é pragmática, ou seja, direcionada exclusivamente na transmissão dos conteúdos programáticos do teatro aos alunos.

Desgranges, (2006), apresenta suas observações, bem como, sua posição contrária sobre essa forma de teatro “didatizado”, presente na realidade de muitas escolas.

Assim, o teatro quando adentra a instituição educacional, não precisa, e não deve, ser um teatro “escolarizado”, “didatizado”, para que tenha importância educacional; ao contrário, deve ser preservado em sua potencialidade, pois seu principal vigor pedagógico está no caráter artístico que lhe é inerente (DESGRANGES, 2006, p. 91).

O foco de interesse desta pesquisa não é emitir julgamentos, nem qualquer tipo de sentença, mérito ou depreciação sobre as motivações dos professores de teatro ou dos professores-orientadores de grupos teatrais na escola, apenas apresento aqui algumas das minhas observações sobre a existência de semelhantes práticas presentes na educação, visto que a diversidade de iniciativas relacionadas ao teatro e aos grupos teatrais na escola é infindável.

Esses são alguns casos, identificados, por meio da empiria, anteriormente ao processo de pesquisa do tema no mestrado, e, não poderia me eximir de apontá-los neste estudo, visto que, ocorreram a partir das relações que me foram possibilitadas como sujeito da educação. Além do que, a partir dessas observações, tive despertado meu interesse e aguçadas as inquietações para esta pesquisa em conhecer com maior profundidade essas práticas.

Em relação às possíveis motivações dos alunos, acredito que sua participação no grupo de teatro, esteja ligada a busca de um espaço em que possam construir uma maneira de se expressarem, de exprimirem sua visão de mundo, angústias, necessidades, frustrações, desejos etc. No entanto, também, não posso deixar de mencionar as relações sociais e afetivas que se estabelecem no ambiente do grupo de teatro.

Muitos estudantes são motivados a participar ou continuar no grupo, mediante a presença e/ou permanência de outros membros, como amigos, colegas, namorados etc. Assim, o grupo de teatro na escola, também é compreendido como um lugar de vários tipos de encontro sociais: encontro com o outro, consigo mesmo, com seus desejos, anseios e medos, entre outros.

A diversidade de atividades presentes no fazer teatral em grupo, pode ser um outro atrativo para tal aproximação, pois dificilmente o interessado em participar do grupo terá dificuldades em se adaptar a alguma atividade.

Gonçalves nos auxilia a compreender as características essenciais neste tipo de agrupamento:

Neste modelo os sistemas de processos de encenação são discutidos a partir de sínteses enunciativas como a necessidade de partilhar tarefas na criação artística; é um negar da fragmentação das profissões no teatro. Cada integrante do grupo pode contribuir no todo da obra, e não somente nas funções de ator, diretor ou dramaturgo (GONÇALVES, 2011, p. 110).

Desta forma, o grupo teatral na escola pode exercer um importante papel como espaço de expressão, tanto dos alunos, quanto dos professores-orientadores de grupo teatral na escola, ou seja, o grupo pode oportunizar um espaço em que possam falar e também ser ouvidos.

E talvez seja esse um dos principais desafios de um grupo teatral na escola, o de proporcionar um ambiente que possibilite tanto aos estudantes, quanto aos próprios professores uma maneira de se expressar em seu modo particular de ver e compreender o mundo e realizar seu desejo criador. “É assim que podemos chegar àquilo que almejamos: tornar possível a um grupo a articulação de sua visão de mundo e dos seus desejos através de um discurso teatral” (PUPO, 2015, p. 22). Ou seja, configurar, um possível espaço de criação e expressão para os estudantes.

1.6 O ARTISTA-DOCENTE E O PROFESSOR-ARTISTA

A associação dos professores, em geral, à figura de um ator é muito presente no imaginário pelo fato que estes se utilizam intuitivamente do que se poderia se aproximar de técnicas teatrais em suas aulas, como o uso de expressões gestuais exageradas para reforçar uma explicação e alterações no tom e intensidade da voz para chamar atenção dos seus alunos. “Muitas vezes o professor, independente da matéria que leciona, é comparado a um ator ou animador que se expõe à plateia de alunos para ensinar” (VIDOR, 2010 b, p. 15). Por diversas vezes, também, fui visto por meus alunos como um ator-professor.

Dessa forma, podem existir muitos conflitos entre o eu professor e o eu artista, e por muitas vezes, grande dificuldade para “enquadrar-se” ao

ambiente escolar. O desejo criador é muitas vezes deixado de lado, em função das exigências do cotidiano dos processos de escolarização, tais como, dar conta dos conteúdos programáticos, seguir o planejamento escolar, realizar provas, entre outras atividades inerentes a atribuição de ser professor.

Como disse anteriormente, sou professor de Arte da rede estadual de educação do Paraná, formado em Bacharelado em Artes Cênicas, e só posteriormente licenciado em Artes, minha formação e minhas experiências me constituíram no papel de artista-docente.

Minha vontade criadora/ criativa me motivou a encarar os processos educativos como espaços de criação, não somente de conhecimentos, mas de ideias, cultura e arte. Telles (2013), auxilia a compreender o que seja um artista-docente: “O conceito de artista-docente parte da percepção não dissociativa entre a atividade artística e a pedagógica no âmbito teatral e sim, que ambas são subsidiadas pelos mesmo princípios” (TELLES, 2013, p. 19).

O autor discorre sobre a relação não dissociativa entre as atividades artística e pedagógica, desta maneira, o artista-docente procura relacionar os aspectos educativos e estéticos a partir de sua atuação no processo de possibilitar o acesso às especificidades do campo teatral aos estudantes.

Desta maneira, criar um grupo teatral na escola pode ser a maneira de concretizar o desejo de aproximação dessas duas realidades: a artística, enquanto um sujeito criador e a educativa, enquanto professor. Icle (2002), ainda nos proporciona um maior entendimento de que estas duas realidades são muito próximas:

O teatro, como linguagem artística, é idêntico, nos seus princípios, tanto para o ator quanto para o professor. As diferenças nas respectivas atividades configuram-se no contexto e, neste sentido, os princípios teatrais já prevêm [sic] uma adaptação de procedimentos a cada um. O teatro, em qualquer contexto, poderia assegurar ao indivíduo e ao grupo a possibilidade de um processo construído a partir das experiências dos sujeitos, na iminência de ser o resultado da interação de princípios comuns em realidades particulares (ICLE, 2002, p. 34).

No entanto, o simples fato de constatar essa característica e tentar desenvolvê-la por meio de um grupo teatral na escola, não possibilita uma harmonização instantânea dessas contradições. É muito delicado compreender as práticas com um grupo de teatro na escola, sabendo que essas atividades

são consideradas muitas vezes clandestinas, contraventoras, excluídas, pouco valorizadas enquanto processo, mas sim como produto, na escola.

Neste espaço de experimentos, de muita improvisação e criatividade, frente às muitas dificuldades, os professores-artistas vêm fazendo seu trabalho com seus grupos, construindo muito mais do que espetáculos, mas, produzindo conhecimento, experiências estéticas, vivências significativas a partir da exploração do teatro em grupo na escola.

As dificuldades existem, sejam elas de natureza material, como a ausência de um espaço adequado às atividades ou de ordem cultural, em relação a dificuldades impostas por barreiras sociais, religiosas, econômicas, etc.

Não me ocupo aqui em fazer uma ampla exposição sobre quais foram os caminhos percorridos pelo ensino de teatro na educação brasileira e paranaense ao longo dos anos, até chegarmos aos dias atuais, na tentativa de compreender quais são os possíveis papéis do professor ou do teatro na educação. O que faço é levantar a partir dos estudos de alguns pesquisadores da área teatral, alguns indícios que possam nos conduzir a uma compreensão sucinta do sujeito denominado, neste estudo, de professor-orientador de grupo teatral na escola.

Preocupada em analisar questões próprias do fazer teatral, na esfera educacional e na esfera artística, Pupo (2015), é incluída na discussão por trazer, também, argumentos relacionados a preconceitos presentes na visão do que seja ser artista e ser professor de teatro. Dessa forma, Pupo (2015) questiona:

Caberia então formular uma interrogação essencial: a que interesse serve essa ênfase no “ser artista” ou “ser talentoso”? Quais as implicações dessa divisão da humanidade entre comuns e agraciados? Qual é a concepção do teatro que está sendo ressaltada quando vêm à tona noções dessa natureza? (PUPO, 2015, p. 18).

Pupo em sua reflexão aponta para uma discussão sobre os limites de atuação do artista e do professor de teatro na escola. A autora faz algumas conjecturas sobre o teatro na educação estar vinculado a uma perspectiva pedagógica, que se preocupa com formação humana e teria uma importância menor em relação ao fazer dos artistas de teatro na esfera artística, que

segundo ela, seriam agraciados com um dom.

Icle, (2010) ajuda a refletir sobre a presença do professor de teatro, e o impasse enfrentado, por orientadores de grupo teatral na escola, e pode estar nos indicando uma possibilidade de articulação entre esses dois outros, ao apresentar o conceito do professor-artista:

Proponho pensar o professor não mais como alguém que ensina teatro, mas como alguém que cria, que pesquisa, que inventa, alguém que não deixa de ser ator ou diretor ao trabalhar com seus alunos. Isso pode fazer aparecer um novo modelo para essa sala de aula: o professor-artista (ICLE, 2010, p. 145).

Os questionamentos quanto às possíveis fronteiras existentes entre a performance do professor que atua com criação artística na escola e a do artista que trabalha com atividades docentes são alguns dos entraves enfrentados por alguns professores no ambiente escolar. Assim, o conceito de professor-artista é uma tentativa de compreender esta atividade, buscando agregar as principais características desses dois profissionais, no intuito de fazer surgir novas possibilidades de atuação do professor de Arte na educação.

Dessa forma, compreendo que existe uma tentativa de romper com alguns padrões já estabelecidos no campo de atuação desses dois profissionais, alguns dos quais já foram abordados neste texto anteriormente, mas também, em contrapartida, uma resistência em admitir que estas fronteiras estão próximas de serem desconstruídas no ambiente da escola. De acordo com Telles (2013):

Trabalhar com esse conceito é uma tentativa de junção de dois polos: um ligado à criação artística em seu aspecto amplo, no caso teatral envolvendo todas as funções: ator, encenador, cenógrafo, dramaturgo, (...) entre outros; e o outro, o ato da docência, ligado ao processo de ensino-aprendizagem que pode ocorrer em espaços formais de ensino e em espaços informais, de modo consciente, deliberado e planejado (TELLES, 2013, p. 19).

Também, neste sentido, Concilio, (2010) possibilita compreender melhor a dimensão do sujeito professor-artista inserido nos processos educativos, nos apresentando alguns indícios de resistências presentes no âmbito do fazer artístico e aponta um outro tipo de preconceito existente em relação à produção artística na escola, que esta não teria a dimensão criadora

e estética.

“(...) o conceito de professor-artista busca novamente fazer menção ao papel do profissional que ensina arte cênica e articula em sua pedagogia a dimensão criadora e estética que, infelizmente, passou a ser associada apenas ao teatro dito profissional. Importa afirmar, então, que um professor atrelado às concepções de ensino do teatro na contemporaneidade não pode deixar de afirmar seu papel de parceiro de criação junto aos grupos com os quais trabalha (CONCILIO, 2010, p. 04).

Compreendo, desta maneira que as diferenças entre esses dois profissionais, o professor e o artista, são justamente o fator que pode proporcionar a singularidade do perfil do professor-artista. Portanto, para pensar sobre a presença do professor-artista na educação, é fundamental lembrar de sua principal característica e que o torna único, a marca de um sujeito pluri, que torna o espaço escolar, um lugar de experiências e criatividade a partir das relações, em que o processo é ao mesmo tempo de aprendizagem significativa e de produção criativa.

1.7 TEATRO NA ESCOLA: PRODUTO VERSUS PROCESSO

Não são raros os questionamentos quanto à preocupação da escola em priorizar os processos de aprendizagem que se dão no ambiente educativo, destacando a importância de não se colocar tanta ênfase no produto em detrimento do processo. Como esta problemática está diretamente relacionada à temática desta pesquisa, discutirei a seguir, algumas das questões pertinentes a este assunto.

Existe no fazer teatral na escola, em perspectiva de grupo, um certo vislumbre do universo artístico, ansiado pelos estudantes em sua busca pelo acesso ao universo artístico e talvez até o acesso a uma possível profissionalização. Por sua vez, isso acaba gerando no professor uma preocupação extra, pois ele simultaneamente mediará duas dimensões no processo: a dimensão pedagógica, que exige uma preocupação com o caráter educativo do processo, e a dimensão estética, no desenvolvimento da construção da peça como uma produção artística (produto), mesmo que amadora.

O postulado que compreende o processo em oposição ao produto,

não é apenas, mas principalmente, relacionado às atividades artísticas na escola, pois muitos dos processos de construção de conhecimento realizados na disciplina de Arte, acabam por se transformar em produções artísticas, que pelas características intrínsecas ao relacionamento da arte com o espectador, conduzem a obra para o contato com o público.

No entanto, a problemática entre essas duas dimensões (pedagógica e estética), acaba colocando-as em conflito, muitas vezes, por presumir que o produto (a peça ou montagem), tenha menor importância, em relação ao processo (jogos, improvisações, ensaios, etc.). Koudela (2015) discute sobre este assunto, apresentando sua percepção em relação à escola:

A ideia de processo está ligada à instauração de procedimentos que favorecem a experimentação teatral. O produto está vinculado à configuração de formas cênicas, com base em processos de investigação cênicas. No âmbito educacional, muitas vezes o produto teatral ainda é encarado como algo menor, de valor insignificante para o aprendizado artístico dos alunos (KOUDELA, 2015, p. 144).

Quando se trata, especificamente, de uma montagem que visa uma apresentação teatral na escola, pode haver tanto a experimentação, em que os conteúdos programáticos serão desenvolvidos, quanto a investigação cênica, na qual possíveis estéticas, gêneros e estilos de encenação serão explorados pelos estudantes.

Portanto, seja no âmbito da disciplina curricular ou no interior do fazer do grupo teatral na escola em caráter extracurricular, a preocupação em equilibrar essa equação é constante. Cabral, 2006, ao discutir drama: teoria e método, apresenta seus argumentos sobre a aplicação do processo e defende que:

A ênfase no **processo**, tanto pelo professor quanto pelo diretor teatral, tem por objetivo lembrar que em qualquer tipo de atividade dramática a preocupação com a dimensão da aprendizagem, quer do contexto, circunstâncias ou valores focalizados, quer da linguagem cênica devem estar presentes. Em ambos os casos, se o processo se desenvolve de acordo com as regras do meio dramático, a experiência poderá ser considerada pela perspectiva do teatro e/ou da educação (formação do ator e/ou do indivíduo) (CABRAL, 2006, p. 17, grifo da autora).

Em qualquer tipo de atividade dramática, o cuidado com a dimensão

de aprendizagem deverá estar presente. Mesmo não sendo uma garantia, tende a oferecer a possibilidade de que o processo se constitua muito mais numa perspectiva educativa do que o contrário. A autora traz sua preocupação tanto com o contexto, quanto com a linguagem cênica.

Buscando desenvolver uma reflexão sobre possíveis pontos de contato entre produto e processo, Ryngaert, (2009), auxilia na ampliação da discussão, apresentando seus argumentos contrários em relação a oposição entre processo e produto:

É evidente que a representação encontra seu sentido em contextos diferentes, os quais não cabe avaliar. Acho simplesmente inútil a oposição radical entre o processo e o produto, entre exercícios e representação, cada vez que ela se apresenta em torno de desafios que nada têm a ver com a formação dos indivíduos (RYNGAERT, 2009, p. 31).

O autor corrobora com a discussão ao evidenciar que esse tipo de oposição pode gerar uma perda de foco no que realmente seja importante, a formação dos indivíduos. Refletindo sobre o âmbito do grupo teatral na escola, essas perspectivas (pedagógica e artística), muitas vezes acabam por se mesclar, dadas as condições, pois apesar de não ser uma disciplina, o grupo existe e funciona no interior de uma instituição de ensino.

Ao compreender o grupo de teatro na escola, pelo ponto de vista educativo, espera-se que o fazer teatral ofereça um espaço de construção de conhecimentos e de formação do cidadão, por meio da experimentação do fazer criativo e estético em grupo. Desta forma, por meio da elaboração de um processo de criação artístico coletivo, essas duas dimensões podem se realizar mutuamente.

No entanto, muitas vezes, o professor-orientador ao dar mais ênfase às qualidades estéticas do espetáculo, sejam elas relacionadas ao trabalho do ator, como a interpretação, marcação, voz, etc., sejam elas ligadas às qualidades externas ao ator, como a iluminação, o cenário, o figurino, etc. pode dar menos importância à dimensão pedagógica. Ao focar na estética, os demais elementos podem incorrer em pouca preocupação, ou até mesmo no abandono da perspectiva educativa, deixando de possibilitar que a participação dos estudantes no grupo de teatro na escola potencialize o processo educativo.

De tal maneira, o professor-orientador, acaba por tratar o cotidiano dos encontros e ensaios com o grupo como uma simulação ou recriação de um possível ambiente de ensaios de uma montagem profissional. Neste caso, os alunos são tratados como atores e atrizes e além de seu trabalho de interpretação, ainda colaboram participando do desenvolvimento dos elementos visuais, estéticos e técnicos que compõem a peça. O grupo, nessa perspectiva é entendido como uma companhia, o espetáculo tem um fim em si mesmo e a apresentação da peça será um elemento obrigatório ao fim do processo.

Ryngaert (2009) discute sobre as possibilidades de abertura a um público externo, dos trabalhos desenvolvidos a partir de um processo.

Da experimentação a qualquer preço às imitações do espetáculo obrigatório, existe todo tipo de abertura para o exterior, todo tipo de relação com os olhares. Consideremos, portanto, a abertura para um público como uma possibilidade, não como um objetivo final que deve ser atingido a qualquer preço, sobretudo em detrimento dos indivíduos. O acabamento de um trabalho (sempre provisório) é uma eventualidade, não uma exigência que impõe a ditadura de resultados visíveis (RYNGAERT, 2009, p. 31).

O autor trata sobre como, durante o processo, os participantes deverão ser sujeitos e não assujeitados às práticas de exposição, por meio de apresentações ao público da peça elaborada. Concordo com Ryngaert, pois a montagem pode ou não oferecer a possibilidade de abertura ao público e isso poderá ser discutido e decidido no âmbito do grupo. Desta forma, os sujeitos nas definições dos melhores caminhos dos processos acabam por aprimorarem sua percepção artística e estética criticamente.

Da mesma forma, Courtney (2003, p. 4) ao refletir sobre a importância do processo dramático compreende que este é "... um dos mais vitais para os seres humanos. Sem ele seríamos meramente uma massa de reflexos motores, com poucas qualidades humanas". É por meio das relações sociais, que os processos dramáticos, também, podem possibilitar que nos constituímos humanos.

Da mesma forma que existem os orientadores e grupos preocupados predominantemente com a montagem enquanto processo de construção artística, por outro lado, podem existir, práticas com grupos de

teatro na escola preocupadas exclusivamente com o papel educativo/ formativo do teatro.

Refletindo em relação ao ensino de teatro como disciplina curricular, espera-se que o professor cumpra a tarefa de desenvolver com os alunos, exclusivamente os conteúdos programáticos do teatro, conhecimentos tais como a história do teatro, jogos e improvisações, etc., sem que com isso seja produzido ao final do processo uma montagem teatral ou qualquer outro tipo de produção artística, que exerça o papel de estabelecer relação entre o processo e um possível público externo, além dos próprios colegas de turma que já assistem os ensaios da peça durante os encontros do grupo.

Telles (2013, p. 162), amplia a discussão nesse aspecto, pois segundo ele, o teatro na educação “(...) tem suas especificidades, como qualquer outra disciplina do currículo escolar, e seu alvo principal não é a apresentação, e sim a aquisição e a apropriação de saberes e fazeres em teatro”.

A discussão prossegue, quando incluo os argumentos trazidos no principal documento orientador para o ensino de teatro na educação básica do Paraná, as DCE (2008), que apontam que:

É fundamental que os conhecimentos específicos do teatro estejam presentes nos conteúdos específicos da disciplina a fim de contribuir para a formação da consciência humana e da compreensão de mundo. Esses elementos permitem que o ensino de Teatro, extrapole as práticas que o restringem a apenas uma oportunidade de produção de espetáculos ou como mero entretenimento. (...) buscase superar a ideia do teatro somente como atividade espontânea ou de espetáculos comemorativos (PARANÁ, 2008, p. 78).

No referido documento, observo a preocupação em orientar os professores em como desenvolver os conhecimentos teatrais nas aulas, também percebo que é tratado no mesmo documento, a percepção de que o teatro na escola ainda seja visto como atividade desvinculada do processo de aprendizagem e percebido como atividade espontânea e/ou apresentações de peças comemorativas.

A preocupação do referido documento é em relação aos conhecimentos do teatro a partir da perspectiva curricular e não no âmbito de um grupo, no entanto, os argumentos são válidos, pensando numa perspectiva

de campo expandido, para uma compreensão mais abrangente do que deva ser a presença do teatro nas escolas de educação básica.

Richard Courtney, amplia essa discussão e apresenta sua argumentação sobre a fundamental e necessária preocupação com a formação do “homem total”. Que segundo ele, deve ser assistida e promovida por todos os métodos de educação. Segundo Courtney (2003):

A crescente especialização de nossa sociedade científica tende a não se concentrar nas qualidades essencialmente humanas. Tanto em nossa educação quanto em nosso lazer precisamos cultivar o “homem total” e nos concentrarmos nas habilidades criativas do ser humano. A imaginação dramática deve ser ajudada e assistida por todos os métodos modernos de educação (COURTNEY, 2003, p. 04).

O autor aponta um importante aspecto que deverá estar presente, acima de qualquer preferência e/ou abordagem possível no trato com o ensino de teatro, a preocupação em cultivar o “homem total”. Courtney destaca ainda que a imaginação dramática deve ser um foco de atenção.

Mas, como então propiciar processos educativos, que ofereçam aos estudantes, além dos conhecimentos programáticos, também a possibilidade de exploração das dimensões estética e artística? Cabral (2006), traz uma possibilidade de conciliação entre estas duas dimensões e apresenta seus argumentos:

A constatação fundamental aqui é que as dimensões artística e educacional alimentam uma à outra – o desempenho artístico será tanto melhor quanto maior for o conhecimento adquirido sobre os conteúdos e as formas subjacentes ao processo dramático; o valor educacional da experiência na escola será tanto maior quanto melhor for o resultado artístico alcançado (CABRAL, 2006, p. 17).

A autora apresenta seu argumento pautada na concepção da interdependência dessas duas dimensões pois, se por um lado a experiência com o teatro na perspectiva de um grupo poderá desenvolver nos estudantes a compreensão da montagem enquanto experimento estético, o professor-orientador será, também, por sua vez, responsável por subsidiar com conhecimentos (conteúdos) todo processo, para que melhor seja o resultado desse processo – a peça.

No entanto, acima de tudo, são principalmente as escolhas do

professor-orientador que guiarão os estudantes, apontando quais os caminhos o grupo deverá trilhar. Movido por sua intuição, seu senso de responsabilidade e seus conhecimentos artísticos e pedagógicos é que fará suas opções teóricas, metodológicas, estéticas e éticas. Esse argumento é fortalecido pelas palavras de Bakhtin:

Somente o ato responsável supera toda hipótese, porque ele é – de um jeito inevitável, irremediável e irrevogável – a realização de uma decisão; o ato é o resultado final, uma consumada *conclusão* definitiva; concentra, correlaciona e resolve em um contexto único e singular e já final o *sentido* e o *fato*, o universal e o individual, o real e o ideal, porque tudo entra na composição de sua motivação responsável; o ato constitui o desabrochar da mera possibilidade na singularidade da escolha *uma vez por todas* (BAKHTIN, 2010, p. 80).

Este é o campo em que me proponho investir, é a minha realidade, é o meu espaço de atuação e de investigação, no qual fui constituído. Minha responsabilidade me trouxe até aqui. Portanto, apesar de meu esforço em manter um certo distanciamento em relação ao meu objeto de estudo e aos sujeitos dessa pesquisa, não será inteiramente possível me afastar, pois sou constituído pela esfera educativa e cultural. Assim sendo, me construí enquanto artista, enquanto professor, ou melhor: enquanto um professor-artista.

No próximo capítulo, apresento o campo teórico que será responsável por subsidiar as análises discursivas que farei dos enunciados dos professores- orientadores de grupo teatral. Tratam-se dos estudos de Bakhtin e o Círculo, teoria central nesta pesquisa que, juntamente com os estudos do campo da Pedagogia do Teatro, serão essenciais para fundamentar as análises que farei a partir dos enunciados selecionados para esta pesquisa.

2 BAKHTIN E O CÍRCULO

Bakhtin e seu círculo, à medida que elaboram uma teoria enunciativo-discursiva da linguagem, propõem, em diferentes momentos, reflexões acerca de enunciado/ enunciação, de sua estreita vinculação com o signo ideológico, palavra, comunicação, interação, gêneros discursivos, texto, tema e significação, discurso, discurso verbal, polifonia, dialogismo, ato/atividade/evento e demais elementos constitutivos do processo enunciativo-discursivo (BRAIT; MELO, 2014 a, p. 65).

Desde a década de 1970, com sua chegada no Brasil, a produção intelectual de Bakhtin e o Círculo vem adentrando o campo acadêmico, no entanto, pode ser percebida de forma mais crescente a partir da década de 1980. Principalmente nestes últimos anos, identifico o interesse de estudiosos e o desenvolvimento de diversas pesquisas cada vez mais no campo das Ciências Humanas. Eventos como seminários, publicações tais como artigos, revistas e livros de diversos comentadores da obra de Bakhtin e o Círculo, abriram caminho para novos e diversos outros estudos.

No Brasil, se convencionou chamar Bakhtin e o Círculo, o grupo de pensadores e intelectuais, de diversas formações e interesses, que se reuniam regularmente entre as décadas de 20 e 30, onde pesquisaram, refletiram e produziram estudos discursivos sobre a linguagem, pavimentando o caminho para os estudos de Filosofia da Linguagem, no território da antiga União Soviética.

Além de Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1895 – 1975), o grupo é formado por Valentin Nikolaïevitch Volochínov (1895 - 1936), e Pavel N. Medvedev (1892 - 1938), entre outros membros do círculo. O grupo teve grande importância na constituição de um novo modo de pensar a linguagem.

Para o grupo, a concepção de língua não era constituída apenas por um conjunto de regras gramaticais, cuja unidade de comunicação seria uma frase. Para Bakhtin e o Círculo, a compreensão é de que a unidade de comunicação discursiva é o enunciado.

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas [sic] nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofísico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações* (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2014, p. 127).

As teorias de Bakhtin e o Círculo foram conquistando grande relevância na discussão de temáticas relacionadas a diversos campos de conhecimento, sendo aos poucos introduzidas a educação. Bakhtin não escreveu diretamente para a educação, mas, seus estudos sobre linguagem e estética se constituíram um importante aporte teórico para esta área de conhecimento.

Inicialmente, no Brasil, os estudos de Bakhtin tiveram grande abertura no campo de ensino e pesquisa de Língua Portuguesa e Literatura. No entanto, percebeu-se que tais contribuições eram muito mais abrangentes em sua dimensão filosófica, para se tornarem então uma teoria indispensável, não somente no campo dos estudos de linguística, mas também de forma mais ampla, nos diversos campos da educação. Destaque especial aos estudos vinculados às pesquisas em ensino de arte, e por alcance, também, trazendo aos estudos teatrais uma profícua contribuição⁸.

Entre as suas contribuições, estão produções filosóficas sobre a linguagem, o sujeito, suas relações com a sociedade, consciência, comunicação, cultura, ética, estética, interação, e especialmente sobre a análise da recepção da palavra alheia. Brait (2014 b) reflete sobre algumas das muitas contribuições do grupo de pensadores:

(...) não se pode negar que o pensamento bakhtiniano representa, hoje, uma das maiores contribuições para os estudos da linguagem, observada tanto em suas manifestações artísticas como na diversidade de sua riqueza cotidiana. Por essa razão, mesmo consciente de que Bakhtin, Voloshinov, Medvedev e outros participantes do que atualmente se denomina *Círculo de Bakhtin* jamais tenham postulado um conjunto de preceitos sistematicamente organizados para funcionar como perspectiva teórico-analítica fechada (...) o conjunto das obras do *Círculo* motivou o nascimento de uma análise/teoria dialógica do discurso, perspectiva cujas influências e consequências são visíveis nos estudos linguísticos e literários e, também, nas Ciências Humanas de maneira geral (BRAIT, 2014 b, p.9).

Para Bakhtin, são as relações com os outros, em caráter dialógico, que nos constituem socialmente, e os discursos só existem porque existiram outros discursos que os constituíram, e assim por diante. Sendo assim, nenhum enunciado é sozinho, pois compõe-se dos enunciados que o

⁸ Ver: DESGRANGES (2003), GONÇALVES (2011 e 2016) e MCCAWE (2015).

antecederam e dos enunciados posteriores, uma elaborada cadeia dialógica, os discursos. Nessa perspectiva, a interação verbal é a categoria básica na concepção de linguagem para Bakhtin e o Círculo.

Em cada enunciado – da réplica monovocal do cotidiano às grandes e complexas obras de ciência ou de literatura – abrangemos, interpretamos, sentimos a *intenção discursiva* de discurso ou a *vontade discursiva* do falante, que determina o todo do enunciado, o seu volume e as suas fronteiras. Imaginamos o que o falante *quer* dizer, e com essa ideia verbalizada, essa vontade verbalizada (como a entendemos) é que medimos a conclusibilidade do enunciado (BAKHTIN, 2011, p. 281).

Conforme Bakhtin e o Círculo, o enunciado se constitui na unidade da comunicação humana. Desta forma, existem no mínimo duas vozes envolvidas numa enunciação, a voz do eu e a voz do outro. Cada sentença pronunciada em um diálogo, se constitui em um enunciado. Quando emite uma opinião, um questionamento, uma resposta, um argumento, etc., ou seja, a partir de uma relação dialógica, um sujeito está construindo enunciados/enunciações, que constituirão os discursos.

Os enunciados fazem parte, segundo Bakhtin, de um grande simpósio universal (BAKHTIN, 2011), em que não existe a primeira, nem a última palavra. Tendo como categoria fundante o dialogismo, os conceitos e as noções em Bakhtin são interdependentes e inseparáveis da concepção mais ampla de linguagem, compreendida como uma imensa rede de comunicação.

O dialogismo é uma das formulações centrais na obra de Bakhtin e o Círculo, a partir do entendimento de que vivemos em um universo dialógico, uma vez que a realidade é produzida a partir do que dizemos. Enquanto fala a humanidade está produzindo o mundo em que vive. Cavalcante (2013) auxilia na compreensão do que seja o dialogismo para Bakhtin.

Bakhtin entende que a linguagem é por si só dialógica, ou seja, um discurso não se constrói sobre si mesmo, mas pressupõe sempre outro. Para ele, o dialogismo é um princípio constitutivo da linguagem, resultado de uma interação verbal que se estabelece entre o enunciatador, cumprindo o papel de destinador, e o enunciatário que, por sua vez, desempenha o papel de destinatário do enunciado (CAVALCANTE, 2013, p. 1016).

E nessa imensa rede dialógica, segundo Bakhtin, não se pode viver

sozinho, pois vivemos em relação ao outro, e com este outro é que estabelecemos relações de comunicação a partir do diálogo, pois, todas as relações estabelecidas em nossa vida são dialógicas. Porém, para Bakhtin, a noção de enunciado não é considerada pronta e acabada. Brait (2014 a) discute que:

As noções enunciado/ enunciação têm papel central na concepção de linguagem que rege o pensamento bakhtiniano justamente porque a linguagem é concebida de um ponto de vista histórico, cultural e social que inclui, para efeito de compreensão e análise, a comunicação efetiva e os sujeitos e discursos nela envolvidos. Bakhtin e seu Círculo, à medida que elaboram uma teoria enunciativo-discursiva da linguagem, propõem, em diferentes momentos, reflexões acerca de enunciado/ enunciação, de sua estreita vinculação com o signo ideológico, palavra, comunicação, interação, gêneros discursivos, texto, tema e significação, discurso, discurso verbal, polifonia, dialogismo, ato/atividade/evento e demais elementos constitutivos do processo enunciativo-discursivo (BRAIT, 2014 a, p. 65).

O dialogismo é uma circunstância dentro das formas de comunicação humana, pois é impossível viver sem estar em relação com o outro. Entende-se por dialogismo, as relações que se estabelecem entre diferentes discursos, pois o interlocutor é compreendido, também, como um discurso. Não nos comunicamos, pois, com coisas e sim com os sentidos que lhes são dados, ou seja, os discursos que foram emitidos sobre tal. Para Bakhtin (2011) “O objetivo das ciências humanas é o ser expressivo e falante” (BAKHTIN, 2011, p. 395), pois a linguagem, além de constituir o homem, cria o mundo.

No ato de estabelecermos uma relação dialógica com o outro, nos colocamos em situação, ou melhor, em atitude responsiva diante dele, não com a finalidade de compreendê-lo, mas sim, procurando permitir que os discursos do outro se revelem, por meio de seus sentidos. Segundo Brait (2014 b):

Portanto, essa é sem dúvida uma das características de uma teoria/ análise dialógica do discurso: não aplicar conceitos a fim de compreender um discurso, mas deixar que os discursos revelem sua forma de produzir sentido, a partir de ponto de vista dialógico, num embate (BRAIT, 2014 b, p. 24).

Ao procurarmos nos colocar no lugar do outro, buscamos compreender os seus argumentos, em outras palavras, estamos nos

colocando, de alguma forma na posição do outro, a partir de uma atitude de alteridade. Brait denomina como *postura dialógica*, a esse tipo de procedimento numa teoria/ análise dialógica do discurso (BRAIT, 2014 b).

Somos constituídos e constituímos o outro a partir do que enunciamos e do que é enunciado por nós e/ou sobre nós pelo outro, ou seja, os discursos. Só existem relações humanas a partir dos processos de comunicação, sejam eles verbais, visuais ou verbo-visuais. As relações dialógicas são constituídas no embate entre lugares ocupados por sujeitos do discurso. De acordo com Bakhtin:

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos (BAKHTIN, 2011, p. 348).

Os seres humanos se refletem e refratam-se uns nos outros, desta forma, a noção de alteridade é um dos alicerces no processo de constituição das identidades. A alteridade seria o exercício de nos deslocarmos de nosso lugar, com a possibilidade limitada de visão sobre nós mesmos e sobre o outro, e nos colocarmos no lugar do outro, enxergando, ou melhor, procurando enxergar ou compreender como esse outro, vendo por meio de seu ponto de vista para então, de alguma forma, enxergar e compreender o mundo de uma maneira mais ampla a partir dessa perspectiva proporcionada por esse olhar.

Portanto, estar em atitude de alteridade é buscar o outro para compreendê-lo em suas motivações, em sua visão de mundo. Mas como estabelecer uma atitude de alteridade, se não deixamos de ser nós mesmos para ser o outro? Quando estabelecemos uma atitude de alteridade estamos acrescentando no processo dialógico, nosso excedente de visão, buscamos nos ver melhor, pois não conseguiríamos sem este excedente de visão proporcionado pelo olhar do outro, e dessa forma, retornamos ao nosso lugar de origem e produzimos possíveis acabamentos sobre o outro.

Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu

conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento (BAKHTIN, 2011, p. 23).

Na relação de alteridade, se constrói um modo de compreensão do outro e de mim mesmo, a partir da visão de mundo expandida, exotopia, que acrescento a partir de minha própria compreensão do outro e da situação que o envolve, e ao estabelecer essa relação de alteridade com o outro, lanço mão desse excedente de visão que me foi proporcionado, assim, tenho melhores condições de poder compreender de uma forma mais ampliada, na relação de alteridade, o meu outro e logo a mim mesmo, a partir do lugar e espaço que ocupo no mundo, ou seja, meu cronotopo.

O excedente de minha visão em relação ao outro indivíduo condiciona certa esfera do meu ativismo exclusivo, isto é, um conjunto daquelas ações internas ou externas que só eu posso praticar em relação ao outro, a quem elas são inacessíveis no lugar que ele ocupa fora de mim; tais ações completam o outro justamente naqueles elementos em que ele não pode completar-se (BAKHTIN, 2011, p. 22).

Exotopia e cronotopo foram conceitos elaborados por Bakhtin que tratam da relação espaço-tempo. Tzvetan Todorov cunhou o termo exotopia, em francês, para sistematizar, para a Europa Ocidental, o pensamento de Bakhtin” (AMORIM, 2014, p. 95). Para Bakhtin, apenas do meu lugar único e singular, que apenas eu ocupo, posso compreender o outro e estabelecer uma inter-relação com ele. Somente a exotopia é que pode possibilitar o excedente de visão.

O excedente de visão seria então a capacidade de que o sujeito dispõe de ver mais sobre um outro sujeito, do que ele mesmo conseguiria se ver sozinho. Minha visão exotópica (exterior) é que me permite esse excedente de visão. Esse olhar externo, que vê a partir de seus próprios valores é que pode dar o acabamento necessário ao outro, completando-o onde sua individualidade não o possibilitaria.

A noção de cronotopo foi inicialmente desenvolvida nos estudos literários, por Bakhtin. Vários outros de seus conceitos levam em conta esta relação de tempo e espaço na produção do discurso. Nascemos e vivemos numa determinada época e espaço, e no tempo que nascemos socialmente até agora, podemos conhecer, compreender e interagir com nossa época e

espaço. Desse modo somos determinados e determinamos nosso tempo e espaço, e essa relação tempo-espacial nos constitui, ou seja, estabelece os limites (provisórios) de como podemos compreender ou sermos compreendidos.

Enxergamos o mundo a partir do lugar que ocupamos em nossa própria época, somos frutos das condições materiais que nos foram possibilitadas, assim estabelecemos relações dialógicas a partir da visão de mundo que nos foi viabilizada pelas experiências por nós vividas, dentro do tempo-espaço de nossa vida.

Embora a teoria bakhtiniana do Cronotopo seja frequentemente mal interpretada (...), ela não está ligada apenas ao aspecto referencial da literatura. Ela não se dirige somente à percepção do mundo ficcional, mas também aponta para o encaixamento espacial e temporal da ação humana (...) (BEMONG et al, 2015, p. 12).

Ao estabelecermos uma relação dialógica, utilizamos nossos argumentos para construir enunciados, desse modo, entramos em relação com os argumentos de nosso outro, e nessa relação dialógica lançamos mão, muitas vezes, não só de argumentos por nós construídos, mas utilizamos para compor nossos enunciados, outros discursos, ou seja, construímos os nossos enunciados a partir dos discursos de outros.

Os discursos são constituídos a partir de outros discursos e assim por diante e de tudo o que falamos, muito se constitui do discurso de outros. Tudo o que já foi dito, de alguma forma pertence ao discurso enunciado por outros. Para Bakhtin e o Círculo, quando lançamos mão, ao construirmos nossos enunciados, do enunciado de outros, estamos incluindo em nosso discurso, o discurso do outro ou outrem.

Basta escutarmos e meditarmos sobre o discurso que ecoa em toda parte para chegarmos à seguinte afirmação: no discurso do dia a dia de qualquer pessoa que tem vida social, ao menos metade de todas as palavras que ela pronunciou são palavras alheias (aprendidas como alheias), transmitidas com todos os diversos graus de precisão e imparcialidade (ou melhor, de parcialidade) (BAKHTIN, 2015, p. 132).

Todo discurso circula dentro de um tipo de esfera social, desta forma, em um mundo mediado pela linguagem, segundo Bakhtin é fundamental

compreender a esfera na qual os enunciados são constituídos e estão inseridos. “Em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é esses gêneros que correspondem determinados estilos” (BAKHTIN, 2011, p. 266).

Ao falarmos, nossos enunciados constituem a esfera e são constituídos pela esfera na qual estes são produzidos, desta maneira, os moldamos a um determinado gênero discursivo o qual se faça adequado, exigido ou necessário àquela determinada esfera, entendendo que a diversidade dos gêneros do discurso é imensa, à vista disso, Bakhtin ainda nos apresenta uma proposta de estudo dos gêneros discursivos.

Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem. Nenhum fenômeno novo, (fonético, léxico, gramatical) pode integrar o sistema sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos (BAKHTIN, 2011, p. 268).

O ato de falar é de natureza social, todo ato enunciativo parte de alguém e se dirige a alguém, sendo que as interações verbais é que constituem a língua. Sem a linguagem o humano do homem não se alarga, pois é ela que possibilita a mediação entre eu e o outro. Na relação dialógica, a linguagem seria a atividade constitutiva, enquanto o diálogo seria o lugar construtor.

Para Bakhtin, os tipos de enunciados relativamente estáveis são denominados gêneros discursivos. De acordo com Bakhtin, os tipos de gêneros são infinitos, pois são inesgotáveis as possibilidades de atividades humanas (BAKHTIN, 2011).

Devido à diversidade de formas, a imprecisão, integridade, responsividade, inconclusibilidade, inesgotabilidade, abertura e dinâmica, entre outras qualidades da linguagem, seria extremamente difícil definir a natureza dos enunciados e assim “encerrá-los” apenas em um determinado gênero discursivo. No entanto, Bakhtin organiza os gêneros do discurso, entre primários (cotidianos) e secundários (ocorrências mais complexas de comunicação, como a esfera jurídica e acadêmica, entre outras).

A partir das condições socioeconômicas de uma sociedade é que o homem se constrói historicamente. Portanto, é necessário, além do nascimento

biológico, um segundo nascimento, ao que Bakhtin denomina nascimento social, uma vez que também os animais nascem biologicamente. O homem se constitui homem pela cultura para nascer socialmente.

2.1 BAKHTIN NAS CIÊNCIAS HUMANAS E NA EDUCAÇÃO

As ciências humanas são as ciências do homem em sua especificidade, e não de uma coisa muda ou um fenômeno natural. O homem em sua especificidade humana sempre exprime a si mesmo (fala), isto é, cria texto (ainda que potencial). Onde o homem é estudado fora do texto e independente deste, já não se trata de ciências humanas (...) (BAKHTIN, 2011, p. 312).

Como já mencionado anteriormente, as contribuições de Bakhtin se estenderam para além do campo de estudos da língua, nos quais alguns de seus textos, são presença obrigatória na construção e/ou orientação de currículos escolares, como é o caso da obra que contém a citação acima *Estética da Criação Verbal*, de Bakhtin.

O texto “Gêneros do discurso” foi, e é, muito utilizado na fundamentação de documentos orientadores do ensino da disciplina de Língua Portuguesa e de Literatura, por todo o país. Este, talvez seja o mais conhecido texto escrito por Bakhtin, presente na educação, por muitas vezes subestimado, subaproveitado e algumas vezes, inclusive, recebendo algumas interpretações duvidosas.

Porém, essa realidade está se modificando gradativamente, pois, existe um crescente interesse pela obra de Bakhtin e de seus conceitos, por pesquisadores de muitas outras disciplinas e campos de conhecimento na educação, que vão muito além das áreas de letras/ linguística. Segundo Gonçalves, (2016):

Não é surpresa, no entanto, que a perspectiva dialógica tenha se constituído, hoje, como uma das teorias mais estudadas no campo da educação. Sendo tomada, tanto por teoria de base como teoria coadjuvante, não são raros os trabalhos (artigos, dissertações e teses) e grupos de pesquisa que tem se dedicado a compreender a contribuição do pensamento bakhtiniano para a investigação das relações humanas e seus fenômenos em esferas educativas (GONÇALVES, 2016, p. 220).

Então, ao pensar as pesquisas a partir de uma perspectiva dialógica,

é fundamental se considerar entre outras coisas, os seus sujeitos constituídos de fora para dentro, em outras palavras, a partir de sua constituição social pelas relações dialógicas conferidas pelos processos humanos.

Dessa maneira, a compreensão da língua como constituída e constituidora do humano, possibilita a construção de um texto de análise crítica, bem como, revela os sentidos possíveis, dentre determinadas circunstâncias. Assim, de acordo com Amorim (2001):

Uma escrita crítica deve revelar não somente o contexto de enunciação em que esse texto se produziu, mas também a presença do olhar teórico através do qual fatos e descrições podem emergir de um determinado contexto (AMORIM, 2001, p. 93).

A autora reforça a importância do papel do analista, como um interlocutor crítico que, além de meramente apresentar o enunciado e seu contexto, demonstra as possibilidades de depreender sentidos sobre uma determinada realidade posta a partir de um enunciado. Então, a partir de uma perspectiva bakhtiniana, o pesquisador é, também, um interlocutor que participa da geração dos possíveis sentidos nos enunciados. Ele e seu outro participam ativamente do processo. Para Amorim, (2001, p. 97) “Não há linguagem sem que haja um outro a quem eu falo e que é ele próprio falante/respondente; também não há linguagem sem a possibilidade de falar do que um outro disse”.

A presença, cada vez mais constante, de Bakhtin e o Círculo em pesquisas em educação, fortalece a perspectiva dialógica como uma teoria “válida” para a investigação dos fenômenos culturais. Para Gonçalves (2016):

O que é a educação senão um jogo de relações humanas? O que é o objeto de pesquisa em educação senão o próprio homem, o próprio sujeito em relação com o outro? O que é fazer educação senão dialogar com o outro e nesse processo ensinar e aprender? (GONÇALVES, 2016, p. 221).

Nesse jogo das relações humanas, em que o próprio homem é o objeto das pesquisas nas ciências humanas, a teoria de Bakhtin poderá auxiliar na compreensão desse outro, que também sou eu, indicando como um possível caminho o diálogo. Desta forma, na próxima seção deste texto, apresentarei algumas reflexões sobre a relação entre o pensamento

bakhtiniano e o teatro.

2.2 BAKHTIN E O TEATRO

A palavra é um drama do qual participam três personagens (não é um dueto mas um trio). Ele não é representado pelo autor e é inadmissível que seja introjetado (introjeção) no autor (BAKHTIN, 2011, p. 328).

Em sua obra: *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas*, Amorim (2001, p. 121) compara o enunciado, ao teatro, enquanto evento: “Todo enunciado, mesmo o mais simples, é um acontecimento; uma espécie de drama cujos papéis mínimos são o locutor, o objeto e o ouvinte”. Mal sabia ela, anos depois de sua obra, a relação de aproximação entre o pensamento de Bakhtin e o teatro iria muito além de sua comparação.

Apesar de Bakhtin não ter mencionado, por muitas vezes a produção teatral em seus textos, em suas teorias fazia menções constantes a obras literárias. Ele aborda sim, o teatro em sua produção. Por exemplo, no texto *O autor e o herói*, Bakhtin trata do ato de apreciação de uma obra artística pelo apreciador, tomando como exemplo o texto *Édipo Rei*, de Sófocles (497 a.C. ou 496 a.C. - 406 a.C. ou 405 a.C.), um texto muito utilizado no teatro.

No campo dos estudos teatrais, as teorias de Bakhtin se fazem presentes, a partir das relações estabelecidas por alguns teóricos, pesquisadores e grupos de estudos. Apresento a seguir, alguns dos conceitos bakhtinianos que adentraram o terreno dos estudos teatrais.

Pavis, em sua obra: *A análise dos espetáculos* (2005), ao tratar das categorias de tempo, espaço e ação no teatro, faz sua abordagem a partir do conceito de Cronotopo de Bakhtin, no qual, procura explorar mais do que as possíveis alianças de tempo e espaço, que criariam, segundo ele, “blocos” espaço-temporais de ações. Segundo Pavis:

Ao tomar emprestado de Mikhail Bakhtin a noção de Cronotopo, perseguimos um objetivo ainda mais ambicioso que a simples aliança espaço-temporal. Queremos determinar se esta aliança pode tomar a dimensão de um Cronotopo artístico (PAVIS, 2005, p. 149).

O autor, ao mobilizar o conceito de Cronotopo busca uma possível maneira de aliar os dois enunciados concretos da peça: espaço e tempo como

um único enunciado, que possibilita compreendê-los não de uma forma fragmentada e pouco articulada, mas como um todo dentro da encenação de uma peça.

Também, Desgranges, em sua obra *A pedagogia do Espectador* (2003), se preocupa em lançar luz sobre as aproximações de Bakhtin com o universo teatral, a partir de sua pesquisa sobre as relações entre o espectador e a obra artística, procura relacionar conceitos bakhtinianos com a produção teatral, em que discute:

A atitude do espectador diante de uma peça teatral pode ser compreendida, segundo Bakhtin, como uma tensão constante entre ele e a obra: no primeiro movimento, o espectador se aproxima da obra, vivenciando-a, para, no segundo movimento, afastar-se dela e refletir sobre ela, compreendendo-a (DESGRANGES, 2003, p. 123).

Neste caso, Desgranges está apresentando, ao seu modo, a interpretação de duas noções centrais para o pensamento bakhtiniano, o conceito de excedente de visão e de exotopia, atribuídos por Desgranges ao ato da recepção teatral, nos processos de apropriação das peças teatrais, tema central de suas investigações.

O Estado do Paraná, conta com um grupo de pesquisa, do qual também faço parte, denominado ELiTe (Laboratório de Estudos em Educação, Linguagem e Teatro), vinculado à UFPR e ao CNPq, que conta com produções acadêmicas que exploram em suas pesquisas as aproximações da teoria de Bakhtin e o Círculo, bem como, a possibilidade de análises desenvolvidas a partir de materialidades produzidas por discursos teatrais e da dança.

Outra produção singular, que de uma forma mais direta, apresenta as relações possíveis entre o pensamento de Bakhtin e a teoria teatral é a obra do pesquisador inglês da *Royal Holloway, University of London*, Dick McCaw, que publicou recentemente o livro *Bakhtin and Theatre: Dialogues with Stanislavski, Meyerhold and Grotowski*⁹ (2015), obra ainda sem tradução para o Português.

⁹ Há uma resenha que apresenta a obra de Mc Caw na revista Bakhtiniana. GONÇALVES, Jean Carlos; SANTOS, Marcelo Cabarrão. Bakhtin and Theatre: Dialogues with Stanislavsky, Meyerhold and Grotowski [Bakhtin e o teatro: diálogos com Stanislavsky, Meyerhold and Grotowski]. **Bakhtiniana**: Revista de Estudos do Discurso, São Paulo, v. 11, n. 3, p. 213 - 218, 2º sem. 2016.

No texto de introdução, Dick McCaw, explica qual o seu interesse nesta abordagem:

Meu interesse é precisamente nestes diferentes "tipos de pensamento artístico": como é que os praticantes descrevem e defendem a sua abordagem para o fazer teatral? Como estes tipos de pensamentos artísticos conectam com os do Círculo de Bakhtin? A noção de 'pensamento artístico' convida-nos a considerar os diferentes tipos de teoria elaboradas por Bakhtin e os nossos profissionais de teatro escolhidos. (Tradução do autor)¹⁰.

Na obra, McCaw discute algumas possibilidades de aproximações entre conceitos elaborados por Bakhtin, como é o caso da noção de evento, que Dick McCaw relaciona com o conceito de circunstâncias dadas, desenvolvida pelo diretor e pesquisador russo Constantin Stanislavsky (1863 – 1938).

É possível ter ideia, a partir de alguns poucos exemplos elaborados acima, da dimensão e abrangência que o pensamento bakhtiniano está ganhando mundo afora, recebendo tratamentos diversos e interpretações de diferentes perspectivas, no exercício de colaboração do processo de compreensão do fenômeno teatral. Assim, também, é preciso reivindicar e defender a relevância da presença dos estudos de Bakhtin para mais este estudo.

Dentre os conceitos desenvolvidos por Bakhtin e o Círculo, apresento nesta pesquisa alguns em função da análise das materialidades, por mim analisadas.

No próximo capítulo, apresento as análises, realizadas a partir dos enunciados de dois professores-orientadores de grupo teatral na escola. Nelas procuro aplicar os conceitos de Bakhtin e o Círculo, bem como, as teorias do campo de pesquisa teatral e da Pedagogia do Teatro.

¹⁰ My interest is precisely in these different "types of artistic thinking": how do practitioners describe and defend their approach to theatre making? How do these types of artistic thinking connect with those of the Bakhtin Circle? The notion of 'artistic thinking' invites us to consider the different kinds of theory being written by Bakhtin and our chosen theatre practitioners (MCCAW, 2015, p. 23).

3 O QUE DIZEM OS PROFESSORES-ORIENTADORES DE GRUPO TEATRAL NA ESCOLA

A vida conhece dois centros de valores, diferentes por princípio, mas correlatos entre si: o eu e o outro, e em torno destes centros se distribuem e se dispõem todos os momentos concretos do existir (BAKHTIN, 2010, p. 142).

Neste capítulo irei apresentar as perspectivas analisadas a partir dos enunciados de dois professores que foram convidados e aceitaram participar de um bate-papo, no qual pude conhecer um pouco de sua rotina durante o processo de orientação de um grupo teatral na escola onde trabalham.

Os enunciados trouxeram muitas questões de fundamental interesse para a pesquisa, sobre os procedimentos com o grupo, escolhas tomadas e as atitudes responsivas realizadas frente aos desafios enfrentados pelos profissionais e seus grupos teatrais de estudantes.

Pude constatar o esforço permanente que os professores, por muitas vezes tem a necessidade de realizar estabelecendo inúmeros canais de negociações e certos tipos de concessões, não apenas com os estudantes que participam do grupo, mas também com colegas professores, com a coordenação pedagógica e com a direção, para que suas propostas de trabalho possam ser efetivadas no ambiente educativo.

Os enunciados trazem o trabalho e também o deleite dos professores-orientadores ao desempenhar suas atividades, mostram como o ambiente do grupo teatral, como sendo mais um dos laboratórios de criação e recriação dos processos educativos, pode favorecer a construção de conhecimentos mais significativos para os alunos.

Também estão presentes nos enunciados as contradições, desacertos e os tropeços nas buscas e indagações sobre que caminhos trilhar, que caminhos ignorar, que abordagens favorecer ou privar, que decisões (nem sempre as melhores) tomar, enfim, neste capítulo vou apresentar a partir de minha visão exotópica o que os enunciados trazem, bem como, o que pude interpretar. Então, por meio das palavras de Bakhtin [Volochínov], apresento minhas motivações ao analisar os discursos a seguir.

Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em

relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2014, p. 137).

3.1 ANÁLISE DOS ENUNCIADOS DA PROFESSORA LEILA

Iniciamos a Roda de Conversa, previamente organizada por meio de roteiro (anexo 2), porém, outras questões surgiram espontaneamente, a partir do interesse despertado pelo que ia surgindo no processo. Dentre os temas que foram se configurando, gostaria de destacar alguns, que serão tratados, a seguir, por meio de minhas análises.

Leila fala sobre suas certezas, dúvidas, contradições, enfim, sua multiplicidade, permitindo assim, que eu pudesse me enxergar melhor enquanto também orientador de grupo teatral na escola. Bakhtin (2011) diz que “Ao olharmos para nós mesmos com os olhos do outro, na vida sempre tornamos a voltar para nós mesmos, e o último acontecimento, espécie de resumo, realiza-se em nós nas categorias de nossa própria vida” (BAKHTIN, 2001, p. 14).

Os enunciados analisados de Leila demonstram sua paixão pela obra do dramaturgo inglês William Shakespeare (1564 – 1616), e como isso a inspira em suas propostas de trabalho. Os enunciados apontaram a dualidade vivenciada por Leila ao lidar com seus outros, enquanto professora da disciplina de Inglês e como coordenadora de seu grupo teatral na escola.

Estão presentes no embate, sua preocupação em proporcionar aos alunos, ao mesmo tempo, uma experiência estética e criativa, porém ainda vinculada aos procedimentos educativos. Leila manifesta sua visão do que seria um caminho do teatro na educação, bem como suas estratégias para manter o grupo, enfrentar as dificuldades, arrecadar fundos, envolver as famílias dos alunos e a comunidade em sua proposta de trabalho.

Ela me contou, logo no início, que a sua vontade era ser atriz, porém, ao assistir a uma peça de teatro de um grupo italiano, durante o Festival de Curitiba, desistiu de seus planos, devido ao fato de existirem cenas com atores nus na peça.

Nesse primeiro enunciado de Leila, procuro analisar em seu discurso suas motivações para orientar o grupo de teatro na escola. Leila contou que fez curso de ator no Colégio Estadual do Paraná e disse que foi por causa do teatro que resolveu cursar Letras em sua graduação, segundo ela, devido à paixão pela mitologia Grega.

Eu me apaixonei, né? Daí eu falei: - não, eu vou fazer uma coisa relacionada à literatura, daí fui para a PUC. Mas, que nem eu te falei, eu não consigo tirar o teatro da minha vida, né? Desde pequena o teatro tá na minha vida, desde a igreja, sabe? Aquelas peças de igreja (LEILA, 2016. Excerto 01).

O enunciado de Leila expressa sua aproximação com o teatro desde criança, por meio de atividades relacionadas ao teatro na Igreja. Ela não menciona, a qual denominação religiosa está se referindo, porém, as manifestações religiosas no período da Páscoa e do Natal são tradicionais na religião de matriz cristã e envolvem a comunidade, na organização de representações teatrais que ilustram passagens bíblicas para tais eventos.

Este tipo de encenação remete à própria origem do teatro no Brasil¹¹, quando os padres jesuítas lançavam mão de representações teatrais nas missas e celebrações religiosas. Segundo Magaldi (2004, p. 16), “As primeiras manifestações cênicas no Brasil cujos textos se preservaram são obras dos jesuítas, que fizeram teatro como instrumento de catequese”.

Como herança cultural, estas tradições se perpetuaram e, hoje são uma das formas na qual o teatro se faz presente na comunidade. Em algumas denominações religiosas, mas principalmente na Igreja Católica, a preparação destas representações fica a cargo de grupos teatrais amadores, que se organizam nas igrejas, geralmente composto por jovens e adultos. Este tipo de agregação, muitas vezes, oferece a muitas pessoas uma espécie de passaporte de entrada para o universo teatral, como aconteceu com Leila.

No entanto, Leila busca o curso de Letras para sua graduação, como ela mesma diz: “eu me apaixonei, né?, daí eu falei: - não, eu vou fazer uma coisa relacionada à literatura...”. De acordo com Sinisterra, (2016, p. 9), “... é evidente que existe um parentesco, uma vizinhança e uma espécie de

¹¹ Nesta pesquisa não pretendo historicizar o teatro, apenas situar alguns momentos da história do teatro para contextualizar o assunto tratado.

fraternidade entre a literatura narrativa e o teatro”. Tal parentesco ou vizinhança pode ter despertado o interesse de Leila, a partir de suas leituras da mitologia Grega a se interessar por buscar o curso de Letras.

Leila prossegue com outro enunciado que analiso a seguir:

Eu falei: - nossa, eu não seria a mesma pessoa se o teatro não tivesse feito parte da minha vida (LEILA, 2016. Excerto 02).

No enunciado, a professora Leila relata o quanto é constituída por suas experiências teatrais, possivelmente, relativas às suas vivências como aluna do curso de ator, bem como de sua participação em representações teatrais na Igreja. São os processos de interação que constituem os sujeitos, enquanto seres em processo, em constante embate consigo e com seu outro. Bakhtin [Volochínov] (2014).

Na sequência da conversa, perguntei à Leila sobre alguns aspectos do grupo de teatro coordenado por ela na escola, tais como: tempo de existência do grupo e como ele é subsidiado. Ela relatou que o grupo teatral foi formado a partir de suas aulas na disciplina de Inglês, informalmente, mas que, somente em 2013 se constituiu oficialmente como um grupo de teatro na escola.

Leila, em seguida, fala sobre a importância de apresentar aos alunos a organização espacial do teatro em seu espaço próprio, o palco, ao descrever sua iniciativa de leva-los à um espaço, próximo a escola onde trabalha.

Na frente do colégio, a gente tem um centro da juventude, que se chama “Portal do Futuro”, é da prefeitura. E daí ele tem um anfiteatro lá, sabe? Tem uma acústica, um palco assim. Na frente, é só atravessar, e aí a gente pode usar esse espaço, e os alunos assim... a agente acaba levando para apresentar lá, justamente pela questão assim, vamos sair um pouco do ambiente da escola, e muitos não conhecem, né? Muitos alunos não conhecem um teatro de verdade, né? Eles acabam achando que o teatro é aquilo ali, aquele anfiteatro, ali daquele jeito. Então é uma forma de a gente levar eles para fora um pouquinho. Eles gostam bastante, né. E os que vão se apresentar também, parecem que valorizam um pouco mais o trabalho deles (LEILA, 2016. Excerto 04).

No enunciado, Leila fala da experiência de levar seus alunos para se apresentarem em um anfiteatro, próximo a escola onde leciona, e como os seus alunos parecem reconhecer mais o seu próprio trabalho cênico nessas

condições. Leila descreve o espaço a partir de duas de suas características: acústica e palco. Segundo ela, a experiência é válida, por dois fatores: saída da escola e levar os alunos a conhecer um teatro.

Leila expressa perceber o espaço escolar (a escola), de certa forma, como um local “emprestado” ao teatro e não como um dos lugares possíveis de se fazer teatro na escola. Segundo ela, o anfiteatro que levou os alunos também não é um “teatro de verdade”, mas seria o mais próximo a isso, talvez pelo fato de ser um anfiteatro¹² e possuir “uma acústica, um palco...”.

Porém, como “muitos alunos não conhecem um teatro de verdade”, por aproximação, a experiência pode ser válida. Neste trecho, Leila salienta que: “Eles acabam achando que o teatro é aquilo ali, aquele anfiteatro, ali daquele jeito”. Novamente, Leila reforça, em seu enunciado, que possa existir um espaço ideal “de verdade”, no qual o teatro deveria acontecer.

Esta situação parece um tanto quanto paradoxal, haja vista que o espaço próprio que sua escola dispõe para que seus alunos façam teatro é considerado como um espaço “emprestado às práticas teatrais”, enquanto que o espaço, que na verdade é emprestado para que seus alunos façam teatro (anfiteatro), é considerado por Leila, um espaço mais próximo de um “teatro de verdade”.

Ryngaert, (2009) argumenta que, “Os clichês sobre o teatro remetem a um “estrado” ou a um “palco”. ” Sendo assim, as expectativas presentes no cotidiano escolar em relação ao espaço de atuação na escola são sempre idealizando um palco. “Por vezes, os espaços institucionais onde nos instalamos são excessivamente carregados de sentidos pelos participantes que vivem e trabalham neles” (RYNGAERT, 2009, p. 128).

A experiência oportunizada aos alunos de apresentar-se em um anfiteatro próximo de sua escola, os agrada tanto que “parecem que valorizam um pouco mais o trabalho deles”, e Leila destaca ainda em mais dois momentos deste enunciado, a necessidade de retirar os alunos do ambiente escolar, pois, segundo ela: “justamente pela questão assim, vamos sair um pouco do ambiente da escola (...) Então é uma forma de a gente levar eles

¹² Sala ou espaço, ao ar livre ou não, circular, oval ou semicircular, com arquibancadas e palco, estrado ou arena, us. para encenações teatrais, aulas, palestras etc. (HOUAISS, 2001, p. 216).

para fora um pouquinho”.

Na tentativa de apreender alguns sentidos dos enunciados de Leila, o relaciono à uma necessidade de “fuga” da escola, não só do espaço escolar (físico), mas ao próprio processo de escolarização, ao espaço e tempo escolar e essa necessária fuga pode ser um desejo, não só dos alunos, mas também de Leila. Nestes enunciados, a seguir discuto a noção de esferas, apresentadas por Bakhtin e o Círculo.

A saída do ambiente escolar (sala de aula) e a passagem, ou entrada, para um âmbito cultural (anfiteatro), estabelece uma possível mudança nas relações entre o professor e alunos, de acordo com o enunciado de Leila. No entanto, a relação dentro/fora da escola não é alterada completamente enquanto esfera escolar, pois apesar do espaço físico ser outro, as relações entre a professora, alunos e os objetivos se mantêm, ou seja, a saída da escola tem finalidade de realizar uma apresentação exigida pelo processo de ensino, relacionado ao processo de aprendizagem.

Desta maneira, a esfera educacional “se moveu” juntamente com os sujeitos para o auditório da apresentação, assim, compreendo que a esfera não está presa ao local, no qual, recebeu sua denominação (escolar = escola/sala de aula), mas foi expandida/dilatada ou deslocada temporariamente para outro espaço físico, que não à escola.

Gostaria de destacar, no mínimo, algo curioso e significativo referente ao nome do espaço onde existe o anfiteatro utilizado por Leila e seus alunos, ele se chama “Portal do Futuro”. As ideias contidas nessa denominação, podem revelar de alguma forma, alguns sentidos, atribuídos pelos alunos de Leila, ao fato de estarem conhecendo um espaço teatral chamado de “Portal do Futuro”.

A ideia de portal, como uma abertura, uma entrada, um acesso ao futuro, ao porvir, ao vindouro, ao amanhã, etc., pode se constituir como uma possível previsão do que esteja por vir adiante, após o período de escolarização, ou seja, a oportunidade de frequentar um espaço, mais adequado ao fazer teatral, que hoje (tempo presente) os alunos não dispõem em sua escola.

Deste modo, o ato de sair da escola e entrar no “Portal do Futuro”, de alguma forma, pode significar muito mais que conhecer um espaço

alternativo ao teatro de acordo com o que diz o enunciado de Leila.

Seguindo adiante, no próximo enunciado que analisei, perguntei a Leila sobre a motivação dos alunos na participação no grupo, ao que ela respondeu da seguinte forma:

Eu acho que a autoestima, acho que acaba trabalhando bastante essa questão da autoestima, eles estarem ali em evidência, fazendo alguma coisa, é... tendo um desafio, porque muitos ali... porque eu faço uma ficha de inscrição com eles, né?. - Porque você quer participar do teatro? Você já participou e tal? (...) eles escrevem o que que é. E muitos escreveram que a questão era... estaria sendo mais como um desafio. Pela questão da timidez. (...) vencer a timidez. E daí assim, eles acabam... depois eles relatam que desenvolveram mais a parte da criatividade, que se tornaram mais criativos, a improvisação. Até entrevista de emprego, já me relataram, que o entrevistador, no caso, se despertou pelo – Ah eu faço teatro. E daí chamou a atenção e foi uma coisa positiva, foi um diferencial, para quem estava entrevistando (LEILA, 2016. Excerto 05).

No enunciado, estão contidas algumas possibilidades de reflexão sobre o papel do grupo de teatro e do próprio teatro na escola. Leila revela que um dos fatores que motiva os seus alunos a participar do grupo é o favorecimento da autoestima. Ela relata que essa questão acaba sendo bastante trabalhada, pois segundo ela, o fato dos alunos estarem em evidência, fazendo algo, estabelece uma espécie de desafio. Ou seja, existiriam barreiras a serem transpostas pelos alunos, que a participação no grupo contribuiria.

Leila conta que os próprios alunos dizem isso, por meio de registro escrito em uma ficha de inscrição entregue por ela no momento que ingressam ao grupo. Entre os relatos contidos nessas fichas, segundo ela, estão argumentos como: “um desafio”, “pela questão da timidez”, “vencer a timidez”, entre outros. Bogart, (2011), ao conceituar a palavra desconforto, auxilia a compreender sobre o que seriam essas possíveis barreiras que os alunos de Leila gostariam de transpor ao participarem do grupo teatral.

Geralmente pensamos que desconforto é constrangimento, vergonha ou falta de jeito. Mas a etimologia da palavra sugere outras possibilidades úteis. A palavra *embarrassment*, desconforto, surgiu na língua inglesa em 1672 e deriva do francês *embarrasser*, que quer dizer enredar, obstruir ou incomodar; atrapalhar; impedir, tornar difícil ou intrincado; complicar. Em português, barra, é uma barra ou obstrução. Um embaraço é uma obstrução à navegação em um rio, causada pelo acúmulo de madeiras flutuantes ou troncos de árvores.

Embaraço, nesse sentido, significa atrasar, complicar e intimidar (BOGART, 2011, p. 117).

A relação entre timidez e constrangimento é relatada por alunos nos primeiros dias e até meses dos encontros num grupo teatral e isso faz com que alguns alunos tenham dificuldades em realizar muitas das atividades propostas nos encontros. Desta forma, faz muito sentido a aproximação feita por Bogart entre os termos: atrapalhar, barrar ou obstruir, quando causados pela timidez.

No entanto, esta é uma questão muito polêmica, pois pode estar relacionada à utilização do teatro como terapia no ambiente escolar. Ryngart (2009) aborda a temática presente no enunciado de Leila e busca discutir o que compreender como timidez e do que se trata:

Essa “timidez” difícil de superar impede toda manifestação vocal e motora, torna desajeitados sujeitos que habitualmente não o são. Ela se manifesta tanto em crianças como em adultos e não se explica somente pela cômoda noção de “pânico”. Ela poderia ser resumida por uma hipertrofia do “interno” e uma impossibilidade de abertura para o exterior. O jogador gostaria de ter a possibilidade de não se mostrar, de não falar, de não “ser” (RYNGAERT, 2009, p. 45).

A partir do que nos traz Ryngaert, o problema da timidez pode atrapalhar crianças e adultos, de forma que ao serem chamados à cena sintam o desejo de não se mostrar, de não serem vistos. Todavia, segundo apresentado por Leila, seus alunos, buscam no grupo teatral uma possível solução para esse tipo de problema, os quais são enfrentados por alguns deles. Assim, presumo que, de alguma forma, esses estudantes buscam, no grupo teatral uma possível solução para sua timidez.

A possibilidade de que o teatro possa contribuir, mesmo que de forma indireta para superar problemas com a timidez, faz parte das expectativas de muitos pais e estudantes ao procurarem os cursos de teatro e/ou grupos teatrais.

O senso comum predominante no fazer teatral na escola motiva muitas famílias encaminhar seus filhos à participarem de grupos teatrais como forma de contribuir para um superar “problema” com a timidez.

Ryngaert (2009) não se exime de discutir tal assunto, mesmo que de forma não aprofundada e extensa, e aborda a polêmica temática da relação entre teatro e terapia:

A propósito do jogo, falaremos também de terapia. A onda terapêutica, da qual já era possível medir os efeitos nos anos 1970, não parou de se propagar. Atualmente é difícil não considerar a busca individual, a importância dada à “biografia” de cada um no grupo de jogo. A busca de soluções pessoais para um bem-estar imediato modificou as oficinas de formação e, às vezes, aprimorou as imagens do mundo que se esperava fazer surgir. Portanto, trataremos de terapia se encarmos como tal uma busca de equilíbrio entre o fora e o dentro, entre o interior e o exterior, e o jogo como insubstituível espaço intermediário (RYNGAERT, 2009, p. 24).

Ryngaert relaciona a busca de soluções pessoais e um bem-estar imediato, por muitos interessados em fazer teatro, e que este fato, percebido por ele pelo menos nas últimas quatro décadas alterou, de algum modo, as relações e objetivos nos ambientes de formação teatral. No entanto, o autor busca uma possível conciliação entre os dois enfoques, ao propor uma nova perspectiva, apontando como ponto positivo de tal mudança, o aprimoramento e surgimento de imagens do mundo que se espera propiciar nesses ambientes.

Ainda sobre o enunciado, Leila considera como um ponto positivo o fato de que a participação no grupo possa ter auxiliado um de seus alunos numa entrevista de emprego. Quando Leila trata como “uma coisa positiva”, referindo a uma entrevista de emprego, onde um de seus alunos se destacou pelo fato de ter mencionado ao entrevistador: “– Ah eu faço teatro”, demonstra uma possível necessidade de atribuir ao seu trabalho com grupo uma finalidade prática.

Ao trabalharmos com o teatro e a arte, em geral, na escola, mesmo que inconscientemente existe uma busca por justificativas para sua existência no âmbito escolar. Busca-se uma função imediata, uma serventia, enfim, uma utilidade que justifique a permanência da Arte na escola. Lembro de uma citação do poeta Paulo Leminski, que trata justamente disso:

As pessoas sem imaginação estão sempre querendo que a arte sirva para alguma coisa. Servir. Prestar. (...) Dar lucro. Não enxergam que a arte (...) é a única chance que o homem tem de vivenciar a experiência de um mundo da liberdade, além da necessidade (LEMINSKI, p. 92, 1986).

Não estou atribuindo à Leila, a falta de imaginação de que trata Leminski, mas sim, uma possível reprodução do discurso de outros, e da própria sociedade. Ryngaert, nos traz um importante questionamento, que

dialoga com o sentido presente no enunciado de Leila: “E o representante comercial? E a aeromoça? E o político? Assim, todos precisaríamos das técnicas para vender mercadorias (...) a clientes muito familiarizados com as técnicas de marketing” (RYNGAERT, 2009, p. 22).

Outro enunciado selecionado para análise foi quando falamos sobre o que inspira os alunos a participarem do grupo de teatro, e ela disse:

E muitos, também, eles têm a questão de você extravasar, de você “sair da casinha”, entendeu? De ser você ser você mesmo, podendo ser você mesmo, sendo outros, né? Eles relatam isso, que é divertido, você poder ser outra pessoa. (Risos) ou um lado deles que eles não conseguem manifestar, eles conseguem ali (...) (LEILA, 2016. Excerto 06).

O aspecto, relacionado a extravasar emoções, ao que Leila, usou a expressão “sair da casinha”, pode estar relacionado ao que já foi apontado anteriormente neste texto, sobre as possíveis motivações dos estudantes ao participarem de grupos de teatro na escola. Sob a interpretação de Leila, os alunos estariam buscando uma possibilidade de auto expressão ou de manifestarem os seus outros.

Leila utiliza a seguinte expressão “... você ser você mesmo, podendo ser você mesmo, sendo outros”. No enunciado, posso entender que Leila está se referindo aos personagens, quando diz “podendo ser”. O termo ser, é utilizado algumas vezes em substituição a representar ou interpretar. Leila ainda prossegue e diz: “(...) ou um lado deles que eles não conseguem manifestar”.

No enunciado, posso compreender, a partir da fala de Leila, que os estudantes estariam, por meio do teatro manifestando um lado de sua personalidade, não um outro personagem, mas de si próprios. Desta forma, na tentativa de compreender o argumento de Leila, buscarei algumas aproximações com os conceitos bakhtinianos, para compreender a que “outros” Leila estaria se referindo, neste caso. Segundo Bakhtin (2011):

Eu mesmo estou todo *dentro* de minha vida, e, se de algum modo vejo pessoalmente a *imagem externa* de minha vida, no mesmo instante essa imagem se torna um elemento dessa vida [vivenciada] de dentro, enriquece-a de modo imanente, isto é, deixa de ser efetivamente uma imagem exterior que de fora conclui minha vida, deixa de ser a fronteira que pode ser submetida à elaboração

estética, que me conclui de fora (BAKHTIN, 2011, p. 78).

Bakhtin, a partir de seus conceitos de excedente de visão e exotopia, trata de como nos vemos por meio de uma imagem externa, podendo assimilar imediatamente esta imagem que irá integrar a visão que já tínhamos antes desse exercício. Com isso, estabelece relação entre o que diz Bakhtin e o enunciado de Leila, pois ao fazer teatro, os alunos têm a possibilidade de representarem “outros” de si mesmos e enxergarem a imagem de sua própria vida, de forma lúdica, podendo ampliar sua visão de mundo e de si próprios.

Bakhtin proporciona uma compreensão de como poderia a elaboração estética favorecer a visão exotópica dos sujeitos. Ele ainda prossegue, falando sobre a importância de cada sujeito se colocar fora do conjunto da sua própria vida, para assim, poder assimilar a vida de outra pessoa.

Mesmo supondo que eu possa me colocar fisicamente fora de mim, que eu ganhe a possibilidade – a possibilidade física – de me enformar de fora, ainda assim não me restará nenhum princípio interior convincente para me enformar de fora, para esculpir minha imagem externa, para dar acabamento estético a mim mesmo se não sou capaz de me colocar fora do conjunto da minha vida, assimilá-la como vida de outra pessoa (...) (BAKHTIN, 2011, p. 78).

A possibilidade de um sujeito se colocar fisicamente fora de si mesmo é tratada por Bakhtin, supostamente, para explicar a necessidade que temos do olhar do outro para nos esculpir nossa própria imagem, ou seja, para nos dar o acabamento estético necessário. O teatro poderia então oferecer a oportunidade para que os estudantes pudessem representar outros aspectos de si próprios, ampliando a compreensão que têm de si mesmos.

E para finalizar, provisoriamente as análises dos enunciados de Leila, gostaria de trazer um último enunciado dela para análise. Quando estávamos concluindo a conversa, disse a ela se teria algo mais que quisesse falar sobre seu trabalho e/ou sobre o grupo, ao que ela espontaneamente falou sobre a possibilidade de uma possível obrigatoriedade do ensino de teatro na escola.

Então. Eu acho assim, que o teatro, ele tinha que ser uma disciplina, é (Pensando), não sei se ele tinha que ser, porque daí já vai cair

na questão da obrigatoriedade, mas ele tinha que ser mais fornecido na escola. Teria que ter mais, eles teriam que ter mais acesso (LEILA, 2016. Excerto 07).

Leila inicia seu enunciado, dando sua opinião positiva em relação à criação de uma disciplina de teatro, porém, logo em seguida, ela demonstra hesitação, e ao refletir sobre as consequências de tal fato, muda seu comentário, dizendo não ter certeza disso ao citar a obrigatoriedade do ensino, como sendo uma característica negativa do ensino.

Em geral, o grupo teatral não é uma atividade obrigatória na escola, sua participação é voluntária, ou seja, todos que querem participar acessam o grupo e permanecem pelo tempo que quiserem e/ou puderem. Leila, em seguida, dá a sugestão de que o teatro seja mais promovido na escola, possibilitando que mais alunos tenham acesso.

Leila hesita ao definir sobre a inclusão do ensino de teatro como disciplina curricular, dessa forma, reflete de forma responsável sobre a questão e se vê diante de uma difícil escolha: por um lado deixar de enfrentar alguns dos problemas referentes às incertezas do teatro, enquanto uma atividade livre e de poucas garantias de permanência na escola, e por outro lado, aderir ao status de obrigatoriedade, que prevê o cumprimento de uma série de exigências inerentes aos processos educacionais, como já referimos, provas e avaliações, registros, conteúdo, notas, aprovação, reprovação, recuperação, entre outras.

No entanto, após breve reflexão, Leila opta por sugerir a ampliação da oferta do teatro na escola. Ela não diz exatamente de que modo, se por meio de um grupo teatral ou de outra maneira, mas destaca que os alunos deveriam ter mais acesso. Leila por conhecer as duas realidades na escola, a de ser professora de uma disciplina obrigatória na matriz curricular, e por outro lado, ser orientadora de um grupo teatral na escola, acredita que o trabalho numa atividade de cunho não obrigatório seja mais eficiente enquanto processo educativo.

A seguir, prosseguindo neste capítulo, apresentando o processo de análise dos enunciados do segundo sujeito de minha pesquisa, trata-se do professor Pedro.

3.2 ANÁLISE DOS ENUNCIADOS DO PROFESSOR PEDRO

Quando eu e a professora Leila estávamos concluindo nossa conversa, percebemos que havia uma pessoa aguardando na sala ao lado, tratava-se do professor Pedro, o outro professor convidado para a roda de conversa. Nos apresentamos e conversamos um pouco até a partida de Leila, então segui a conversa apenas com o Pedro.

Pedro é formado em Artes Visuais pela FAP, estudou três anos de Bacharelado em Artes Cênicas, mas não prosseguiu. Ele trabalha em um tradicional colégio de Curitiba gerido por freiras, onde orienta um grupo teatral com alunos da Educação Básica. Pedro desenvolve suas atividades com grupos numerosos de alunos (50 a 70 integrantes) e tem muito conhecimento e experiência em folclore e manifestações da cultura popular devido a sua participação em grupos artísticos, como o grupo Mundaréu¹³ e Garibaldis e Sacis¹⁴.

A conversa com Pedro teve duração de, aproximadamente, setenta minutos e pudemos discutir sobre diversos assuntos relacionados a teatro e educação, suas estratégias e caminhos para o desenvolvimento das atividades teatrais com um grupo tão numeroso, quanto é o dele.

Iniciamos a conversa falando sobre o surgimento do grupo de teatro na escola onde Pedro trabalha. Ele contou que o grupo de teatro existe há aproximadamente oito anos e que atua na coordenação desde 2015.

Seu grupo tem um grande número de integrantes devido à demanda de alunos interessados que procuram a atividade na escola. Pedro contou que não vê problemas em coordenar grupos tão numerosos devido a sua experiência em se apresentar para multidões nos grupos artísticos de que participou.

Dando prosseguimento à conversa, perguntei ao Pedro como é o cotidiano do grupo de teatro. Ele disse que teve, de início, alguns problemas relacionados a indisciplina, pois havia algumas brigas e discussões entre os alunos e que decidiu utilizar a estratégia de fazer os participantes assinarem

¹³ O grupo foi criado na cidade de Curitiba no ano de 1997 e se utiliza de recursos culturais do povo brasileiro em suas criações.

¹⁴ Bloco Pré-Carnavalesco da cidade de Curitiba surgido em 1999 que se apresenta nos domingos que antecedem o Carnaval.

um termo de ciência para conter esse tipo de comportamento. Dessa forma, o primeiro enunciado de Pedro analisado para esta pesquisa é o seguinte:

(...) fiz um termo de ciência e daí falei – Olha, nos ambientes da aula de teatro, (...) e no intervalo (...), quem falar duas vezes palavrão, ou palavras com o sentido do palavrão, tipo... como é que os meninos falam lá? Ah, sei lá, não é um palavrão, daí fala para outra pessoa com aquela intenção de palavrão, tá [sic] fora do grupo, e eles falaram, assim – Nossa, que louco, (...), eu tirei oito o ano passado, nisso, desse termo de ciência, os pais assinaram, veio um monte de elogio em agenda e bilhete, e tal, e não sei o que. Eu falei: - Cara, o mínimo é só o respeito, né? E eles não se ligam que é só o respeito, né. E aí nisso aí, o amiguinho do outro que foi tirado, ficou chateado que o amiguinho saio, daí saiu também, ah, aí a minha amiguinha que é a legal, mas só porque falou palavrão, é uma artista, mas falou palavrão, o professor tirou também, vou sair. Rolou vários melindres, assim, eu terminei (...) com quarenta e nove (PEDRO, 2016. Excerto 01).

Pedro, neste enunciado, aponta questões relacionadas à preocupação com o comportamento e uso de vocabulário ofensivo por parte dos alunos nas interações em sala e durante o intervalo, a ponto de exigir um documento escrito e assinado pelos pais dos alunos, o qual ele denomina de termo de ciência. A regra estabelecida é: quem disser duas vezes palavrões ou palavras com sentido de palavrões será excluído definitivamente do grupo.

A decisão de Pedro foi criticada pelos alunos, mas, no entanto, amplamente apoiada e elogiada pelos pais, segundo o que narra Pedro. Ele deixa explícito que seu objetivo foi manter o respeito entre os membros do grupo e que os alunos pareceram não perceber sua intenção. Devido a isso houve um aumento acentuado na evasão dos participantes, não apenas devido ao cumprimento da regra estabelecida, mas também, por parte daqueles que se solidarizavam com os colegas excluídos e que também saíam do grupo.

Pedro demonstra utilizar a estratégia da exclusão de alguns integrantes para tentar solucionar os problemas existentes em seu grupo. Mesmo se tratando de uma atividade livre e não curricular, a atitude de Pedro implica em “separar o joio do trigo”, segundo o seu próprio julgamento, independente qualquer vontade contrária.

Como orientador e responsável pela manutenção do grupo, Pedro parece admitir, com determinação, a perda de alguns integrantes em prol da permanência de uma “possível ordem” no grupo. Entretanto, ele não cogita em

momento algum, de nossa conversa, que sua opção por manter um grupo tão numeroso de integrantes possa, de alguma forma, estar interferindo no bom andamento das atividades, nem tão pouco, nas manifestações de desrespeito verbal existentes entre os alunos.

A palavra respeito é repetida, por Pedro, duas vezes neste enunciado, destacando uma preocupação com o comportamento dos alunos do grupo, sintetizado na palavra respeito. No entanto, Pedro não deixa claro se esse tipo de comportamento estaria interferindo negativamente também no processo criativo e no processo de ensino.

A objetividade da ação de Pedro, em resolver pontualmente um possível problema de indisciplina, aponta para uma das características mais marcantes da escola e dos processos de escolarização, a disciplinarização dos comportamentos, por meio da punição. Pedro acaba recorrendo a práticas tradicionalmente muito utilizadas nos processos de escolarização formal, em função da necessidade de (re) estabelecer uma possível e utópica ordem no seu grupo de estudantes.

Sabemos que muitas das práticas pedagógicas foram calçadas em bases rígidas e são provenientes da era da disciplina, da vigilância e da punição, pois a escola, historicamente, pode ser considerada um dispositivo de controle e poder, e ao professor coube grande parte desse poder (TELLES, 2013, p. 188).

Concordo com Telles, pois historicamente o professor exerce o poder de punir e/ou restringir o acesso ao conhecimento, ou especificamente neste caso, o próprio acesso dos estudantes à oportunidade de integrar um grupo teatral e exercer atividades artísticas previstas no âmbito teatral, devido a pena imposta ao aluno “indisciplinado”.

Pedro pode ter tomado essa atitude drástica, como último recurso, em função da necessidade de impor regras de “boa convivência” aos integrantes do grupo, oportunizando condições aceitáveis para o trabalho, ou ainda, como uma maneira de não necessitar intervir pedagogicamente nas causas reais do problema e desta maneira, simplesmente facilitando, ao seu modo, o seu trabalho.

A teoria de Bakhtin, por meio do conceito de ato responsável, pode oferecer alguns subsídios para compreender possíveis motivações presentes

na decisão de Pedro, ao tomar essa atitude e dessa maneira, perder alguns integrantes.

Bakhtin relaciona responsabilidade e responsividade, ou seja, uma vez que sou chamado a assumir uma decisão, devo por meio de ato responsável responder uma determinada demanda, simultaneamente, sou responsável pelo que digo e faço, e digo e faço em resposta aos vários elementos que me constituem.

... é o reconhecer-me insubstituível na minha participação, é o meu não-álibi em tal mundo. Esta participação assumida como minha inaugura um dever concreto: realizar a singularidade inteira como singularidade absolutamente não substituível do existir, em relação a cada momento deste existir. E isso significa que esta participação transforma cada manifestação minha - sentimentos, desejos, estados de ânimo, pensamentos - em um ato meu ativamente responsável (BAKHTIN, 2010, p. 118).

De acordo com Bakhtin, cada sujeito é único e assume, do lugar que ocupa, a responsabilidade pela sua existência e, consecutivamente, por suas ações. Desta forma, segundo Bakhtin, não há álbi para a existência. Viver é assumir certos pontos de vista, escolher/excluir e desta forma responsabilizar-se por seus atos.

Neste próximo enunciado, Pedro esboça algumas possíveis intencionalidades presentes em seu trabalho como orientador do grupo de teatro. Ele utiliza o termo “a mais” por quatro vezes em seu enunciado, oferecendo algumas pistas sobre o que espera com seu trabalho no grupo de teatro:

“...aqui é uma coisa a mais...”, “É para ter conhecimento a mais? ”, “...vocês estão aqui para algo a mais...” e “...por esse algo a mais que a gente vai fazer...”. (PEDRO, 2016. Excerto 02).

Pedro, além de apontar alguns propósitos de sua atividade com o grupo, pode também estar oferecendo em seu enunciado, durante a ênfase na utilização do termo “a mais”, um possível acabamento do que seja para ele o trabalho com o projeto de teatro que coordena.

Em contraposição pode, também, estar trazendo embutida em suas palavras uma crítica ao processo educativo, tradicionalmente curricular, que não esteja oferecendo esse “a mais” que seus alunos estariam recebendo por

sua participação no grupo de teatro na escola.

A escola e o atual processo de escolarização estão enfrentando sérias dificuldades em se reinventar diante do descontentamento dos alunos que tencionam uma relação mais direta e prática com o conhecimento, fato que vem ampliando ainda mais o abismo existente e evidente entre as práticas ditas “mais descontraídas”, e as “tradicionais” que têm entre suas características, a de serem mais teóricas e discursivas. Sobre esse assunto, trago a contribuição de PUPO, 2015:

Diante das intensas expectativas que pairam hoje sobre a atuação da instituição escolar, imersa na extrema complexidade de uma vida social perpassada por mutações incessantes, a escola vem assumindo sua incapacidade de responder sozinha, aos desafios que a contemporaneidade tem nos lançado em termos de educação. A crise da educação, que no Brasil – à semelhança de outros países latino-americanos – apresenta contornos particularmente dramáticos, não pode ser enfrentada simplesmente a partir do interior da própria escola (PUPO, 2015, p. 181).

Pupo traz a possibilidade de algumas reflexões em relação ao papel dos grupos de teatro na escola, que, por vezes, são considerados pelos alunos como pontos de refúgio à escola tradicional, e possam de alguma forma oferecer esse “algo a mais”, a que se refere Pedro, em seu enunciado.

Entretanto, como pontua Pupo, esse tipo de iniciativa da escola deveria responder às demandas e exigências em relação a ela, porém, sozinha corre o risco de não conseguir sustentar por muito tempo o interesse e motivação que fizeram com que os estudantes se interessassem.

Refletindo sobre o papel da escola e do conhecimento escolar no processo de aprendizagem, convido para participar dessa conversa, Freitas, (2013) que aponta algumas possíveis condições para que esse diálogo se (re) estabeleça entre alunos, professores e a escola. Segundo ela, o desafio que a contemporaneidade nos apresenta é de:

... derrubar os muros das escolas, penetrar na vida, na arte e construir a partir delas, com aquilo que os alunos experienciam, o conhecimento necessário. Um conhecimento marcado pela beleza, do som, das letras que fazem rir, chorar e encantar. Um conhecimento que não seja algo estéril, meramente reproduzido e memorizado mas algo que problematize, que leve a buscas de novas respostas, que ajude os alunos a compreender e se inserir responsavelmente no mundo em que vivem. Um conhecimento que

transforme alunos e professores não em meros repetidores, mas em autores, autores de suas palavras, criadores de novas possibilidades (FREITAS, 2013, p. 105).

O próximo excerto selecionado para análise é um enunciado no qual foi possível depreender sentidos ao papel de Pedro frente ao grupo de teatro. A partir do questionamento feito por mim quanto ao seu trabalho no grupo e como preferiria ser conhecido, ele responde:

Me colocaram como, né, [sic] só professor do grupo de teatro, mas eu me vejo como um oficinairo, né, [sic] que vai dar jogos, que vai dar sensibilização, que vai dar meios de improvisação, que vai ensinar técnicas vocais, técnicas corporais. Então seria um professor, para passar conteúdo, isso metade da aula e a outra metade seria um coordenador, seria um diretor, para dar um direcionamento mesmo, né [sic]. (PEDRO, 2016. Excerto 04).

Neste enunciado, existem muitos aspectos a serem analisados que podem permitir perceber mais profundamente como Pedro compreende seu trabalho no grupo. Inicialmente ele apresenta a maneira como se vê no grupo, e para isso, utiliza quatro diferentes substantivos: oficinairo, professor, coordenador e diretor.

O termo “oficinairo” utilizado por Pedro para descrever sinteticamente alguns dos procedimentos que realiza com seus alunos, entre eles, o de propiciar meios para a realização de improvisações e ensinar técnicas vocais e corporais aos alunos. Em seguida, Pedro usa o termo “professor” para relacionar algumas outras atividades efetuadas com o grupo, entre elas a de apresentar conteúdos. Pedro ainda utiliza um terceiro e um quarto termo para se auto-definir, o de “coordenador” e “diretor”, aos quais atribui a tarefa de dar direcionamento ao trabalho.

Pedro, ao utilizar três diferentes denominações para suas atividades com o grupo teatral, faz uma espécie de separação entre suas várias atividades e determina papéis bem definidos para cada uma delas. Percebo pelas palavras escolhidas por Pedro para se auto-definir, suas diferentes máscaras e funções. Ele não escolhe uma, mas três denominações, como se apenas uma delas não desse conta de defini-lo completamente.

Pedro e seus outros, se dividem para atender as demandas do grupo teatral, ora com questões práticas, ora teóricas e ora artísticas e

estéticas. Pedro, o oficineiro é responsável pelas questões relacionadas às técnicas teatrais, que tem sua maior expressão nos jogos de improvisação, nas práticas vocais e corporais. Pedro, o professor ficaria responsável por trabalhar os conteúdos com os alunos, isso na metade do tempo, pois na outra metade, entra em cena Pedro, o coordenador/ diretor.

O fato de Pedro ter utilizado diferentes papéis para se auto-definir, demonstra como essas diferentes dimensões do que seja ser um professor-orientador de grupo teatral na escola se dão no próprio ambiente escolar. No imaginário do que sejam essas atividades, elas são tradicionalmente fragmentadas.

Ser um professor-orientador é ao mesmo tempo ser multi e pluri, pois procedimentos técnicos, teóricos e estéticos circundam o campo de atuação desse profissional. Isso, parece implicar em um fator de estranhamento quanto à percepção da dimensão de totalidade dessa atividade para o próprio professor, pois Pedro também parece não conseguir conciliá-las numa única atividade.

Para Bakhtin, necessitamos da visão exterior do outro para que possamos conseguir um possível acabamento sobre nós mesmos, pois não conseguimos a partir de nosso próprio ponto de vista, nos perceber enquanto totalidade, somente o excedente de visão do outro é que pode me dar o acabamento necessário.

Somente pelo ato de alteridade do outro é que podemos obter um possível acabamento sobre nós mesmos, no entanto, se perguntássemos a outros professores, assim como Pedro que, também, coordenam grupos teatrais na escola, como se auto definiriam, possivelmente encontraríamos uma enorme diversidade de terminologias. Brait (2014 b), contribui para a compreensão do que seja esse olhar de fora, possibilitado pela exotopia.

O outro que está fora é quem pode dar uma imagem acabada de mim e o acabamento, para Bakhtin, é uma espécie de dom do artista para seu retratado. O acabamento aqui não tem sentido de aprisionamento, ao contrário, é um ato generoso de quem *dá de si*. Dar de sua posição, dar aquilo que somente sua posição permite ver e entender (BRAIT, 2014 b, p. 97).

Em função do que foi discutido a partir do enunciado de Pedro,

percebo, por meio da teoria de Bakhtin, que a tentativa de solicitar a ele uma auto definição sobre o seu trabalho necessita, fundamentalmente de meu excedente de visão para o completá-lo, acabá-lo, e esse acabamento externo, a partir do excedente de visão que me é possível possibilita completar e dar o necessário acabamento sobre a questão que propus a Pedro. Entretanto, farei essas possíveis reflexões na próxima parte desta dissertação (Algumas possíveis conclusões), onde será mais pertinente em razão da organização deste texto.

Para finalizar as análises realizadas para este texto, escolhi o último enunciado transcrito de minha conversa com Pedro. Ele foi originado a partir do tema lançado a Pedro sobre como se dá a preparação de suas aulas, ao qual ele responde da seguinte forma:

Eu sou muito do improvisado prá [sic] mim mesmo, eu crio jogos porque as vezes eu não sei o que fazer, eu vou lá ... Eu chego em casa, minha mulher: - que você tá [sic] fazendo? Eu falei: - tô [sic] bolando uma aula pra amanhã (Risos). Cara, não rola pesquisa, eu sou ... pra [sic] mim é mais fácil criar do que ir atrás da pesquisa (...) daí ela falou: - nossa, que legal esse aí. De onde você tirou essa ideia? – Ah, eu não sei. Tem que ter objetos inanimados, para eles tirarem de dentro deles, porque eles são pessoas inanimadas. Você fala: - faça não sei o que. E eles ... parece um balde. Um balde não se mexe, o adolescente não se mexe. Aí eu comecei a colocar essas: aspirador com gripe, o ventilador, ah, sei lá, manco e comecei. (PEDRO, 2016. Excerto 05).

Neste enunciado, Pedro conta sobre o seu modo particular de preparar suas aulas em resposta às demandas do grupo, que nem sempre sabe como tratar. Ele admite que considera mais fácil criar seus próprios procedimentos, do que procurar por outras fontes de pesquisa e utiliza-se também, da citação de uma conversa, aparentemente incentivadora, que teve com sua esposa e ainda diz que não sabe de onde retira suas ideias para os jogos.

No dia da conversa que tive com Pedro, sua esposa também estava presente, porém, não participou da conversa, no entanto Pedro, ao citar um diálogo que teve com ela em seu enunciado para a pesquisa acaba por incluí-la no diálogo. A esposa de Pedro, traz para o enunciado dois questionamentos centrais para originar a reflexão e a resposta no enunciado de Pedro: “O que você tá [sic] fazendo?” e “De onde você tirou essa ideia?”.

O enunciado de Pedro contém enunciado de outrem, sua esposa, ao que Faraco (2009) diz estar atravessado por uma dialogização interna. O autor apresenta sua contribuição trazendo o conceito de bivocalização para que seja possível compreender do que se trata essa ocorrência no enunciado de Pedro.

... ao ser dito, o enunciado espera uma resposta. E, ao mesmo tempo, por ser heterogeneamente constituído (o enunciado de um contém enunciados ou fragmentos de enunciados de outrem), está atravessado por uma dialogização interna (a bivocalização – nome que recobre os processos pelos quais mais de uma voz e mais de um acento avaliativo ressoam no mesmo enunciado) (FARACO, 2009, p. 122).

Pedro, neste e em outros enunciados, faz muito uso do recurso bivocalização, ao citar diálogos que teve com seus alunos do grupo de teatro. Por muitas vezes na transcrição e seleção dos excertos para análise observei a utilização deste recurso, por parte de Pedro. Ele narra seus diálogos com seus alunos, estabelecendo, de forma clara onde inicia seu enunciado, onde existe a réplica de seu interlocutor, e onde se posiciona fazendo uma reflexão pessoal sobre o que acabou de citar.

O discurso citado, ou a arte de nos reportarmos à palavra alheia, seria, assim, justamente com os gêneros do discurso, um dos elementos nucleares e norteadores do processo social de construção de nossas enunciações (CASTRO, 2014, p. 32).

Também percebi que Pedro, ao explicar um dos jogos que utiliza com seus alunos, utiliza-se do recurso linguístico da metáfora para caracterizar seus alunos do grupo ao dizer que eles parecem um balde, traduzindo assim como um adolescente que não se mexe. Ele utiliza outro recurso linguístico, o da generalização, para expressar sua opinião sobre como percebe os adolescentes em geral.

Pedro se utiliza do improviso na preparação de suas aulas, pois admite que algumas vezes não sabe o que fazer. Apesar disso, na sequência do discurso citado de sua esposa, ele relata a situação em que ela o interpela sobre o que estaria fazendo e ele explica que preparava sua aula para o dia seguinte.

Talvez na concepção de Pedro, improvisar, na preparação de sua aula esteja relacionado ao fato de que ele não necessita recorrer a teorias de

referência e, portanto, poderia “inventar” suas próprias metodologias e técnicas de trabalho, sendo o que chama de improviso.

A interpretação do enunciado de Pedro pode apontar para uma direção que demonstra que muitas práticas como essa se fazem presentes nas escolas. Muitos profissionais que atuam com o ensino de teatro, incluindo eu, em função da escassez de referencial teórico específico sobre o ensino de teatro nas bibliotecas escolares, acabam trilhando um caminho paralelo às teorias da Pedagogia do Teatro, criando seus próprios jogos e adaptando algumas técnicas experienciadas em outras esferas de sua atuação, como por exemplo, a esfera artística, acadêmica e/ou universitária, entre outras.

Pedro parece não ter receio nenhum em revelar algumas de suas características peculiares, mesmo sob o risco de expor uma possível fragilidade em relação aos seus procedimentos enquanto professor, desta forma, possibilita penetrarmos na rotina de seu planejamento/ improvisado, oportunizando de forma que possamos conhecer sua técnica de elaboração a partir de referenciais que parecem estar ligados à utilização de jogos teatrais e jogos de improvisação.

Concluimos o diálogo e agradeço a Pedro pela contribuição à pesquisa e nos despedimos. Os diálogos entre mim, Leila e Pedro foram encerrados, para efeito da pesquisa, no entanto, seus enunciados ressoaram durante toda a escrita desse texto e ainda reverberam sempre que penso sobre o que seja ou o que deva ser o meu papel enquanto professor de teatro.

Certamente tenho a sensação de ter deixado para trás muitos enunciados sem resposta, muitas possíveis análises por fazer e mesmo naquelas realizadas, tenho a impressão de que algo mais podia ser dito. Ainda assim, sinto chegada a hora de concluir estas análises e entregá-las a você, leitor, deste texto, que se encarregará de fazer novas e possíveis análises e reflexões, ampliando as possibilidades de que os enunciados de Leila e Pedro ainda ressoem por muito tempo.

E nas palavras de Castro (2014), encerro as análises desse texto para formular, a seguir, no próximo capítulo algumas possíveis conclusões sobre esta pesquisa.

... o diálogo é uma troca responsiva entre quem diz ou escreve e

quem ouve ou lê e que as respostas são movimentos complexos de sentido, e que justamente por isso podem se distanciar bastante do horizonte de expectativa de recepção que idealizamos na nossa cabeça (CASTRO, 2014, p. 28).

ALGUMAS POSSÍVEIS CONCLUSÕES

A conclusibilidade do enunciado é uma espécie de aspecto interno da alternância dos sujeitos do discurso; essa alternância pode ocorrer precisamente porque o falante disse (ou escreveu) tudo o quis dizer em dado momento ou sob dadas condições. (...) O primeiro e mais importante critério de conclusibilidade do enunciado é a possibilidade de responder a ele (...) (BAKHTIN, 2016, p. 35).

O presente trabalho após percorrer os caminhos possibilitados pela pesquisa, agora busca se ocupar em oferecer a você leitor algumas possíveis conclusões, finalizações, mesmo que provisórias sobre essa caminhada. Desta forma, mais do que concluir, gostaria de compartilhar o que foi possível aprender no processo de construção desse trabalho e oferecer algumas possíveis respostas às questões que mobilizaram meus esforços, desde a elaboração de meu problema de pesquisa até a finalização, mesmo que provisória deste texto.

O objetivo deste estudo foi compreender o discurso dos professores-orientadores de grupo de teatro sobre suas práticas na esfera educacional a partir da ADD, teoria advinda dos estudos de Mikhail Bakhtin e o Círculo, tomando como referência os discursos de dois professores-orientadores de grupo teatral nas escolas estaduais de Curitiba.

Ao conhecer melhor a rotina e o cotidiano das atividades destes professores, pude compreender como os discursos podem produzir sentidos sobre o que os professores, sujeitos desta pesquisa enunciam sobre suas práticas no âmbito de um grupo teatral na escola, sobre sua realidade e seu cotidiano.

Os diversos diálogos estabelecidos entre mim e os enunciados dos sujeitos da pesquisa, a interação por meio dos *feedbacks* generosamente oferecidos pelos leitores das primeiras versões do texto, a convivência cotidiana e frequente com as teorias que contornaram e fundamentaram esta pesquisa possibilitaram que esta produção se constituísse da maneira que hoje a apresento.

Os caminhos da pesquisa percorridos orientaram-me da seguinte forma: Inicialmente fiz a coleta dos enunciados de dois professores-orientadores de grupos teatrais na escola, constituindo assim o corpus

discursivo para minha pesquisa, em seguida realizei a seleção, a partir de critérios estabelecidos para a pesquisa, dos excertos da fala dos professores, destacando assim as materialidades para a realização das análises. Então, finalmente, realizei a análise desses enunciados, e com isso foi possível gerar sentido sobre os discursos dos professores-orientadores de grupo teatral na escola e a elaboração das análises.

Por meio desses discursos, foi possível adentrar o cotidiano dos grupos teatrais nas escolas, oportunizando assim conhecer a rotina desses grupos, seus processos, dificuldades, êxitos e estratégias de trabalho. A rotina desses professores-orientadores foi desvelada por intermédio de suas palavras e seus enunciados trouxeram os elementos que puderam apontar algumas características e especificidades do fazer do teatro neste espaço delimitado, denominado grupo de teatro na escola.

Dentre os muitos temas abordados, a partir dos excertos analisados para esta pesquisa, o tema responsabilidade acabou se destacando, seja direta ou indiretamente nos enunciados de ambos os professores. Uma das maneiras de organizar minhas conclusões neste trabalho, é tomar essa categoria, tão cara ao pensamento Bakhtiniano, para oportunizar possíveis conclusões.

O indivíduo deve tornar-se inteiramente responsável: todos os seus momentos devem não só estar lado a lado na série temporal de sua vida mas também penetrar uns nos outros na unidade da culpa e da responsabilidade (BAKHTIN, 2011. p. XXXIV).

Refletindo sobre as palavras de Bakhtin, desenvolvo a seguir alguns possíveis acabamentos provisórios sobre o que pude encontrar, identificar, constatar, descobrir e desvendar por meio do processo de elaboração dessa pesquisa. Desta forma, esta não é uma análise fechada e final, pois a ADD possibilita novas e diversas interpretações para um mesmo enunciado.

Pedro e Leila, procuram se auto-definir, enunciando o que pensam sobre si e sobre sua atividade no grupo de teatro, revelando particularidades da convivência cotidiana com seus grupos, assim ofereceram pistas e indícios para a compreensão do que seja e signifique suas atividades no grupo. No entanto, segundo Bakhtin, quando alguém confere ao outro seu excedente de visão, possibilita-lhe completar-se como sujeito no que a partir de sua

individualidade o mesmo não atingiria sozinho. Dessa forma, ofereço aqui o excedente de visão que me foi possibilitado a partir das análises de seus enunciados.

Pedro e Leila decidiram por não prosseguir com estudos específicos no campo do teatro, no entanto, ambos fazem questão de destacar em seus enunciados sua preocupação com o aprendizado dos códigos da linguagem teatral. A responsabilidade deles em propiciar uma experiência que vá além do entretenimento e diversão no grupo de teatro foi destacada em seus enunciados.

Sua formação acadêmica não se deu pelo teatro, no entanto acabou a serviço do teatro, pois devido a suas experiências anteriores em escolas, igrejas, grupos e mesmo na universidade foram se constituindo sujeitos professores-orientadores de grupo teatral na escola. A participação nessas experiências fez com que se envolvessem de forma decisiva com o universo teatral e que a partir de sua atuação no processo educativo, incorporassem em suas práticas o teatro.

A responsabilidade também foi identificada em seus objetivos com um grupo de teatro na escola, pois, percebe-se a necessidade de tornar a experiência da participação num grupo um processo educativo e/ou disciplinador, Pedro e Leila sentem-se na responsabilidade de possibilitar aos seus alunos, nas palavras de Pedro: "... vocês estão aqui para um algo a mais". E nas de Leila: ... "eles teriam que ter mais acesso". Essa afirmação de que os alunos merecem mais, fortemente presente nos enunciados dos professores denota sua preocupação e compromisso com sua atividade.

Dentre as estratégias de manutenção do grupo de teatro na escola, utilizadas pelos professores, pude identificar a tentativa dos sujeitos da pesquisa em buscar uma efetiva aproximação entre o grupo e a comunidade, possibilitando uma possível defesa da permanência do grupo. Destaco a estratégia de efetivar por escrito uma espécie de documento assinado pelos pais, que delega ao professor a responsabilidade da decisão pela permanência do filho no grupo, de acordo com seu comportamento no grupo.

Em nome da sobrevivência do grupo, respeito e responsabilidade são exigidas pelos professores em ações de responsabilidade dos alunos, e são postas como delimitadoras para a participação no grupo, desta forma, a

tática de atribuir responsabilidades aos alunos do grupo, fazendo com que também se sintam responsáveis por suas ações e omissões é utilizada por ambos os professores.

Pude perceber que a existência de um grupo teatral na escola é algo raro, delicado e sensível, que depende entre muitos outros fatores, da contínua aprovação e aceitação da comunidade escolar, do esforço dos professores e particularmente de diversas concessões para continuar a existir na escola. Encontrei nos enunciados dos dois professores, indicativos de abdições em prol da continuidade das atividades do grupo.

Destaco, entre elas, a utilização dos espaços para os encontros, que pude observar pelos enunciados, se tratar algumas vezes, de espaços improvisados e/ou adaptados para a prática das atividades teatrais. Pedro pode utilizar o auditório disponível em sua escola, no entanto Leila, utiliza uma sala que foi adaptada por ela e pelo grupo como espaço teatral.

Outra concessão percebida nos enunciados dos professores foi relacionada a atribuição de uma possível utilidade razoável e prática ao fazer teatral, bem como, possíveis benefícios mensuráveis ocasionados pelo teatro e percebidos nos alunos que participam do grupo. A exemplo, o caso relacionado por Leila, sendo o teatro visto como um possível facilitador para adentrar no mercado de trabalho, o que poderia de alguma forma contribuir para uma visão utilitarista do teatro na escola por parte dos pais, o que levaria a potencializar o apoio recebido da escola e mesmo da família às práticas de teatro em grupo na escola.

A posição ativa responsável e responsiva ocupada pelos sujeitos desta pesquisa possibilitou que os enunciados selecionados e analisados pudessem manifestar realidades presentes nos discursos dos professores, que por sua vez permitiram entrever em suas palavras sua forma particular e própria de planejar e realizar o seu trabalho. Nestas diversas facetas presentes e reveladas pelos seus discursos, pude receber a matéria-prima para analisar e compreender algumas formas de condução de um grupo teatral na escola.

Poder realizar a compreensão dos enunciados dos professores a partir da ADD, possibilitou a pesquisa uma ampliação de muitas percepções inicialmente superficiais em torno do fazer teatral na escola, no âmbito de um grupo teatral na escola.

Tive acesso a uma perspectiva de ampliação da visão da cultura do teatro na escola, além das obviedades, ideias preconcebidas ou mesmo cristalizadas que acumulei ao longo do tempo a partir de minhas próprias experiências como professor-orientador de um grupo teatro na escola, mostrando o quanto esse tipo de prática pode ser heterogênia de formas, estratégias, técnicas, objetivos e motivações, em diferentes realidades possíveis e presentes no interior das escolas públicas.

Dentre os temas pertinentes, destaco a preocupação de ambos em oferecerem aos estudantes processos formativos em arte. Por mais que o ambiente educativo, as normas e a própria cultura dos processos de escolarização se imponham, por muitas vezes, determinando de forma pragmática seus modos próprios de fazer, bem como seus objetivos, os dois professores-orientadores, de uma forma criativa conseguem subverter as normas estabelecidas e romper com os limites impostos, a priori, para suas atividades docentes e assim, realizar um trabalho de criação e pesquisa estética com seus alunos.

Pondero sobre o fato de os professores que orientam esses grupos, estarem ocupando os espaços do ambiente escolar, por meio do grupo teatral, no intuito de oferecerem opções de atividades extracurriculares aos estudantes, como uma maneira de atender às reivindicações dos pais e da sociedade em geral, que anseiam que esta ofereça algo mais, além do conteúdo das disciplinas curriculares e ainda, disponibilizar o espaço escolar aos alunos com a finalidade de mantê-los por mais tempo na escola.

Isso posto, cabe agora estabelecer um ponto de chegada, necessidade fundamental para concluir este texto, mesmo que de forma provisória. No entanto, a finalização desse trabalho não pressupõe conclusões definitivas e/ou fechadas sobre o que encontrei, aprendi e sei sobre o trabalho dos professores-orientadores de grupo teatral na escola, pelo contrário, percebo que as descobertas possibilitadas pela ADD nesta pesquisa, abrem muitas outras possibilidades de descoberta e propõe novos e diversos olhares sobre o que este texto foi capaz de organizar.

Não existe “sentido em si”, não existe sentido primeiro ou sentido último. O sentido é aquilo que responde a uma questão; aquilo que não responde a nenhuma questão é desprovido de sentido. O ato de

compreensão é ao mesmo tempo descoberta e adjunção, tomada de relação entre um todo acabado e um contexto ulterior inacabado (AMORIM, 2001, p. 193).

E para que possa existir sentido no que foi discutido nesta pesquisa, é necessário que eu também ofereça a partir do lugar de onde vejo, ou seja, de meu cronotopo, minha visão particular, meu excedente de visão sobre as conclusões que me foram possibilitadas em minha relação com os outros desta pesquisa, Leila e Pedro. Minha exotopia me conduz a elaborar alguns possíveis acabamentos sobre os sujeitos dessa pesquisa.

Pedro e Leila demonstram em seus enunciados seu interesse pelo grupo teatral na escola e o que fazem com seus grupos nos encontros de trabalho. Expressam como constituem e são constituídos por suas escolhas e decisões no grupo. Permitem que conheçamos suas motivações, desafios e realizações, manifestando sua visão particular e individual do que signifique ser um professor-orientador de grupo teatral na escola.

Em cada enunciado analisado, fiquei mais e mais convencido de que pelas características desse trabalho, ser um professor-orientador de grupo teatral na escola, não se trata apenas de ser professor e orientar um grupo, mas sim, organizar uma gama inumerável de responsabilidades e responsabilidades, que duas ou mais palavras nunca poderiam traduzir.

A busca por possíveis rastros ocultos nos enunciados dos sujeitos, permitiu que eu pudesse compreender de uma forma mais abrangente a natureza e o sentido do ser/estar frente a um grupo de teatro na escola. Perceber que em cada ato existe uma intencionalidade e uma responsabilidade desses profissionais.

Desde a introdução aos conceitos básicos da cena, a apresentação as grandes teorias do teatro, a iniciação à história, até a possibilidade de acesso ao universo estético e artístico, estes profissionais articulam teoria, prática, experiência, improvisação, intuição e boa vontade, para criar e desenvolver seu trabalho.

A pesquisa provou que o abismo existente entre as condições ideais e as reais de um grupo teatral na escola não inviabiliza a existência e permanência desses grupos no ambiente escolar, ao contrário, possibilita a descoberta e invenção de novas e incríveis alternativas para superar as

dificuldades encontradas pelo caminho.

Não tenho a intenção de finalizar este trabalho através de minhas conclusões, mesmo que quisesse, não seria possível. Ao atravessar este processo, utilizando como ponte a teoria de Mikhail Bakhtin, pude compreender que é necessário se dar ao processo uma devida conclusibilidade, no entanto, essa finalização é provisória e inacabada, tal qual a pretensão em dar acabamento permanente a este profissional que ambicionei denominar nesta pesquisa de professor-orientador de grupo teatral na escola.

O objeto é obviamente inexaurível, mas se tornar tema do enunciado (por exemplo, de um trabalho científico) ele ganha uma relativa conclusibilidade em determinadas condições, em certas situações do problema, em um dado material, em determinados objetivos colocados pelo autor, isto é, já no âmbito de uma ideia definida do autor (BAKHTIN, 2011, p. 281)

REFERÊNCIAS

AMORIM, Marília. Cronotopo e exotopia. In: **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2014 b, p. 95 – 114).

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2001.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. (VOLOCHÍNOV, V. N.). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2014.

BEMONG, Nele; et al. **Bakhtin e o Cronotopo: reflexões, aplicações, perspectivas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BOGART, Anne. **A preparação do diretor: sete ensaios sobre arte e teatro**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chaves**. São Paulo: Contexto, 2014 b.

BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2014 a.

BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2014 b.

BRAIT, Beth; MELO, Rosineide de. Enunciado/ enunciado concreto/ enunciação. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2014 a.

CABRAL, Beatriz. **Drama como método de ensino**. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.

CABRAL, Beatriz Ângela. **Teatro em trânsito**: a pedagogia das interações no espaço da cidade. São Paulo: Hucitec, 2012.

CASTRO, Gilberto. **Discurso citado e memória**: ensaio bakhtiniano sobre Infância e São Bernardo. Chapecó: Argos, 2014.

CAVALCANTE, Cláudia Garcia. Bakhtin no livro didático de português: a prática e a teoria dialogam? **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 42, n. 3, p.1012-1024, 2013. Disponível em: <<https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/908/489>>. Acesso em: 21 jan. 2017.

CONCILIO, Vicente. Introdução e criação em jogos teatrais: professor parceiro de jogo. In. **Revista de História e Estudos Culturais**. Santa Catarina: Udesc, 2010. Vol. 7, ano VII.

COURTNEY, Richard. **Jogo, teatro & pensamento**: as bases intelectuais do teatro na educação. São Paulo: Perspectiva, 2003.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do espectador**. São Paulo: Hucitec, 2003.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do teatro**: provocação e dialogismo. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERNANDES, Sílvia. **Grupos teatrais – Anos 70**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2000.

FISCHER, Stela. **Processos colaborativos e experiências de companhias teatrais brasileiras**. São Paulo: Hucitec, 2010.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

GONÇALVES, Jean Carlos. **VOZES DA EDUCAÇÃO NO TEATRO, VOZES DO TEATRO NA EDUCAÇÃO**: Diálogos Bakhtinianos sobre a prática de montagem na universidade, a partir da análise enunciativa de memoriais de formação em teatro. Curitiba: UFPR, 2011. Tese de doutorado.

GONÇALVES, Jean Carlos. Das relações [amorosas e sedutoras] entre Educação, Linguagem e Teatro: reflexões Bakhtinianas. In: HAGEMEYER, Regina C. de C. (org.); et al. **Diálogos epistemológicos e culturais**. Curitiba: W&A Editores, 2016.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

ICLE, Gilberto. **Pedagogia da Arte**: entre-lugares da criação. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010.

_____. **Teatro e construção de conhecimento**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2002.

KOUDELA, Ingrid Dormien (org.). **Léxico de pedagogia do teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

LEMINSKI, Paulo. **A arte e outros inutensílios**. São Paulo: Jornal Folha de São Paulo, caderno Ilustrada, p. 92, 18/10/1986.

MAGALDI, Sábato. **Panorama do teatro brasileiro**. São Paulo: Global, 2004.

MCCAWE, Dick. **Bakhtin and Theatre**: Dialogues with Stanislavsky, Meyerhold and Grotowski. Abingdon: Routledge, 2015.

PAVIS, Patrice. **A análise dos espetáculos**: teatro, mímica, dança, dança-teatro, cinema. São Paulo: Perspectiva, 2005.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. **Para alimentar o desejo de teatro**. São Paulo: Hucitec, 2015.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar**: práticas dramáticas e formação. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SINISTERRA, José Sanchis. **Da literatura ao palco**: dramaturgia de textos narrativos. São Paulo: É Realizações, 2016.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais para a sala de aula**: um manual para o professor. São Paulo: Perspectiva, 2007.

TELLES, Narciso (org.). **Pedagogia do teatro**: práticas contemporâneas na sala de aula. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2013.

VIDOR, Heloise Baurich. A construção da narrativa cênica em sala de aula com base no jogo teatral — diferentes possibilidades. **Ouvirouver**, Uberlândia, v. 6, n. 1, p.111-122, 2010 a.

VIDOR, Heloise Baurich. **Drama e teatralidade**: o ensino do teatro na escola. Porto Alegre: Mediação, 2010 b.

ANEXOS

ANEXO 1 – Modelo de termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz para Fins de Pesquisa.

Eu, _____,
Portador (a) de RG: _____, autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado (a) no projeto de pesquisa intitulado: “**O professor-orientador de grupos teatrais na escola pública**: um estudo enunciativo-discursivo”, sob responsabilidade de MARCELO CABARRÃO SANTOS, RG: 6.650.783-1, vinculado à Universidade Federal do Paraná, no Programa de Pós-graduação e Extensão – Mestrado em Educação.

Minha imagem e som de voz podem ser utilizadas apenas para: Análise por parte do pesquisador em atividades acadêmicas.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem, nem som de voz, por qualquer meio de comunicação, sejam elas televisão, rádio ou Internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e à pesquisa explicitadas acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e sons de voz são de responsabilidade do pesquisador responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável e a outra com o (a) participante.

Assinatura do (a) participante

Assinatura do pesquisador

Curitiba, ____ de _____ de 2016.

ANEXO 2 – Roteiro da Roda de Conversa para a pesquisa.

Temas disparadores para a Roda de Conversa:

1. Fale sobre o **grupo**: Há quanto tempo existe o grupo teatral na escola? Há quanto tempo você coordena este grupo? Como o grupo teatral é mantido na escola?
2. Fale sobre a **rotina de trabalho do grupo**: Quanto tempo dura cada encontro e quantas vezes por semana? Descreva o espaço onde são realizados os encontros.
3. Qual é a **motivação dos alunos** a participarem deste grupo de teatro?
4. O que é **diferente** entre o trabalho num grupo teatral e o trabalho com o teatro na disciplina de Arte da matriz curricular?
5. Quais são **suas atividades** no grupo teatral na escola? E os seus objetivos com este grupo teatral? Que autores, métodos, técnicas, teorias e livros você utiliza no seu trabalho com o grupo?
6. Como são escolhidos os textos ou temas para as montagens? O grupo faz apresentações? Com que frequência? Quem é o público?

ANEXO 3 – Transcrição da conversa com a professora Leila.

Entrevistador - Eu tenho seis questões disparadoras, são temas disparadores, você não precisa responder a isso, nós vamos conversar. (...) vamos falar um pouco do grupo. Quanto tempo existe o grupo de teatro na escola? Quanto tempo você coordena este grupo? Como o grupo teatral é mantido na escola? Se é pela escola, algum programa. Falar um pouquinho disso.

Leila – Então Marcelo, o grupo oficialmente começou em 2013, como um projeto de arte e cultura do governo do Estado do Paraná, e....., mas ele vem de um trabalho anterior, né? Um trabalho que a gente fazia informalmente, dentro da minha disciplina que é inglês, e começou a ficar em evidência, um trabalho assim que foi levado a sério, o pessoal queria um trabalho sério e daí se transformou num grupo de teatro, entendeu? Em 2013 que eu comecei com o meu primeiro grupo daí. Era um grupo pequeno e daí eu aproveitei e trabalhei com os meus alunos, né, com os que já estavam, que já eram os que eu conhecia, mas daí outros foram vindo e foram se interessando, daí já foram entrando, entrando, e aí ... o grupo ... inclusive o pessoal que começou o grupo de 2013, eles já são ex alunos do colégio, e eles não saem de jeito nenhum. Alguns não participam porque não têm tempo realmente, mas se tivesse, participariam, mas os que podem, eles tão aí, eles estão, eles ajudam os outros, eles trocam experiências, é bem bacana. O grupo, ele é ... na verdade, as horas aulas, no caso, que seriam as minhas, são mantidas pelo projeto, né. Arte e Cultura, que é um projeto, no contra turno, né um projeto de contra turno.

Entrevistador – É na quarta-feira, né?

Leila – é na quarta-feira, mas daí a gente acaba se encontrando, assim, muito mais que isso né? (risos) Principalmente ..., você sabe né?

Entrevistador – (Risos)

Leila – Principalmente na época de ensaios, então quando a gente está trabalhando no finalmente da peça, agente se dedica mais, né? Procura assim,

é... trabalhar com eles a noite, a noite é que é o dia oficial do grupo, a noite..., mais aí quando eu posso, eu trabalho durante o dia, assim, algumas tardes, né? Por daí os menores, né? Daí tem que ter a autorização do pais e tal, esse que é o problema, não tem tanta liberdade assim, né? Com o horário. Mas aí durante a tarde fica mais tranquilo, eu faço os dias que eu posso. E o grupo..., ele foi crescendo, a agente conseguiu doações com figurinos, nossa, hoje a gente tem um camarim cheio de figurino e eu nem sei de onde surgiu.

Entrevistador – São doações deles? Da comunidade?

Leila – Doações da comunidade, dos professores. Do pessoal que vem: ah eu vou doar esse vestido aqui, daí é um vestido épico, sabe? Mais ... daí a gente usa para princesa, para as coisas ... mas assim, é bem legal. Usam um material bem diversificado para trabalhar.

Entrevistador – E o espaço em que vocês se encontram, onde é? Como é esse espaço?

Leila – Então, o espaço, agora a gente tem um espaço na escola, daí o diretor, ele pegou uma sala, uma sala grande assim que pode ser assim um mini auditório, na verdade, né? Só que ele é uma sala multiuso, então os professores podem usar lá para várias coisas.

Entrevistador - Então não é exclusivo do teatro?

Leila - Não, infelizmente não, porque a gente acaba tendo que tirar. Então ele tem um palco, ele fez um palco, ele montou um palco com carteiras, reaproveitou assim, muito legal.

Entrevistador – a madeira?

Leila – a madeira das portas, das carteiras, ficou um negócio bem útil. E aí a gente tem o nosso material né? Porque a gente fez o que, é ... numa das apresentações a gente conseguiu fazer uma, uma... uma colaboração dos alunos assim, que foram assistir a peça, do próprio colégio né? Eu falei pra ele – olha eu não tô vendendo ingresso para vocês, (risos) eu tô explicando por que a gente quer comprar os nossos equipamentos de luz, a mesa de luz, mesa de som, daí a gente gasta em figurino, então a gente não recebe, a gente acaba não tendo verba né? Destinada para isso. E aí os alunos, não teve

problema nenhum, eles colaboraram como se fosse um ingresso, lá simbólico, um real, e aí a gente acabou juntando o dinheiro e a gente, como eu te falei, esses equipamentos. E aí como a gente não tem essa sala exclusiva nossa, a gente acaba tendo que tirar, e daí outros têm acesso né? Então a gente tem lá uma sala de camarim onde guarda as nossas coisas, por que eu tenho a chave, a gente tem a chave, mas acaba coisas no palco, assim cenário, as coxias, assim, a gente fazia de TNT, agora a gente já tem um tecido lá para usar. (risos) evoluímos. Então a gente acaba tendo que desmontar, né? Agente não tem o espaço, mas esse espaço, eu considero um espaço muito bom. E na frente do colégio, a gente tem um centro da juventude, que se chama “Portal do Futuro”, é da prefeitura. E daí ele tem um anfiteatro lá, sabe? Tem uma acústica, um palco assim.

Entrevistador - Ele é perto da escola?

Leila - Na frente, é só atravessar, e aí a gente pode usar esse espaço, e os alunos assim ... a agente acaba levando para apresentar lá, justamente pela questão assim, vamos sair um pouco do ambiente da escola, e muitos não conhecem, né? Muitos alunos não conhecem um teatro de verdade, né? Eles acabam achando que o teatro é aquilo ali, aquele anfiteatro ali daquele jeito. Então é uma forma de a gente levar eles para fora um pouquinho, eles gostam bastante, né? E os que vão se apresentar também, parecem que valorizam um pouco mais o trabalho deles.

Entrevistador - O que você acha que motiva eles a participarem do grupo? O que desperta o interesse, o que mantém eles no grupo?

Leila – Eu acho que a autoestima, acho que acaba trabalhando bastante essa questão da autoestima, eles estarem ali em evidência, fazendo alguma coisa, é... tendo um desafio, porque muitos ali, porque eu faço uma ficha de inscrição com eles, né?. - Porque você quer participar do teatro? Você já participou e tal?

Entrevistador – Isso é legal.

Leila – muito legal, eu tenho esse material.

Entrevistador - Eles escrevem?

Leila – Eles escrevem o que que é. E muitos escreveram que a questão era...

estaria sendo mais como um desafio. Pela questão da timidez.

Entrevistador - Vencer a timidez? Nossa Leila, você tem essas fichas?

Leila – Tenho sim.

Entrevistado – Esse material é muito legal para a pesquisa.

Leila – Tenho aham. Tenho o material sim, tenho um vídeo até, de um pessoal antigo dizendo porque eles faziam teatro.

Entrevistador – Vencer a timidez?

Leila – vencer a timidez. E daí assim, eles acabam, depois eles relatam que desenvolveram mais a parte da criatividade, que se tornaram mais criativos, a improvisação, até entrevista de emprego, já me relataram, que o entrevistador, no caso, se despertou pelo – Ah eu faço teatro. E daí chamou a atenção e foi uma coisa positiva, foi um diferencial, para quem estava entrevistando.

Entrevistador – e ele contou?

Leila – Contou como um ponto positivo.

Entrevistador – (comentário) é indireto o ganho em relação à timidez, então essa coisa que eles vão primeiro buscar, é indireto... porque o que se trabalha é a criatividade, e os ganhos né? Eles falam até de coordenação motora né?

Leila – sim... nossa, a gente acaba não conseguindo distinguir, por que você vai vendo a evolução é lenta né? Mas as pessoas, você, os outros professores, eles percebem a evolução do aluno assim. Por exemplo: eu tinha um aluno que tinha muito problema com dicção, ele tem que fazer fono, ele tem que fazer, né? Mas ele melhorou muito, por que, ele antes ia dar recado na sala e ele inclusive ele, esse aluno que eu te falei que é um aluno que já está se profissionalizando, já. Ele está num grupo de teatro que é o “Saltimbancos”, ele está profissional, ele já apresentou uma peça, ele está buscando, sabe? E ele é um aluno que os professores viram, assim, nossa, ele melhorou muito a dicção dele, e muitos ali assim a primeira vez que foram fazer os jogos teatrais, ali que a gente faz, até choraram lá no palco assim. Que a timidez faz aquilo sabe? E a pessoa não conseguia e ... aí no final, né, eu deixei tal, a pessoa disse – não, eu quero fazer, eu quero. E aí foi e fez, agora tá lá fazendo um

personagem, mas muitos têm essa questão. E muitos, também, eles têm a questão de você extravasar, de você “sair da casinha”, entendeu? De ser você ser você mesmo, podendo ser você mesmo, sendo outros, né? Eles relatam isso, que é divertido, você poder ser outra pessoa. (risos) ou um lados deles que eles não conseguem manifestar, eles conseguem ali na ... e eles adoram o dia do encontro, eles adoram os jogos teatrais, eles adoram.

Entrevistador – Tem mais meninos ou meninas?

Leila – Meninas, meninas. Eu trouxe agora uns alunos, que são meus alunos da disciplina lá, no regular, e porque eu fiz um trabalho, acabei fazendo um trabalho com eles, de uma turma que correspondia, como eu tava trabalhando Shakespeare, né? Eu trabalhei Shakespeare com eles, eles produziram cartazes, e aí eles me fizeram uma apresentação né? Eu dividi por peça, até eles fizeram uma apresentação do que falava a peça, e tal, tal, tal. E daí no final eles faziam uma encenação pequena assim, de cada peça, e aí os meninos de destacaram ali, sabe? Fizeram Hamlet, daí fizeram aquele duelo de espadas, lá daquela parte. Falei – Ah não, vocês vão ter que vir. (risos) E aí eu puxei eles para o ... agora eles tão vindo, tão gostando e, nossa, tem um menino lá tá fazendo um monólogo, aquele monologo do rei Claudio, nossa, maravilhoso o menino, pedi até um autógrafo, porque ele foi muito bom.

Entrevistador – talvez a ideia que eles façam do teatro antes de participarem, para você, tem diferença? O que eles achavam que era o teatro antes de participar do grupo e a ideia que eles passaram a ter depois de participar? Você acha que muda isso?

Leila – eu acho. Por que os meninos não esperavam que ... eu não esperava o que ouvir deles, quando eu vi as apresentações e outras também, né? Outras meninas, outros grupos e tal. Eu falei, nossa, como o teatro, ele faz um elo muito grande na ... eu posso falar como coordenadora do teatro e posso falar também como a professora da sala de aula, né? Porque eu fiz esse trabalho do teatro na sala de aula e eles conseguiram absorver muito mais, estando inseridos ali, e fazendo né? E participando e mostrando, e eles não precisavam, né? Porque não é a disciplina de Arte e nem de Teatro, mas eles fizeram e providenciaram e produziram e fizeram o figurino e correram, e hoje

eles, ... eu observo que esses meninos, que até eram meninos que assim..., um deles era um menino, assim mais rebelde na sala, assim, sabe? E ele tem mudado a atitude dele, o comportamento mudou bastante, assim né? Ele era meio agressivo, assim, meio ... e agora tá lá e saindo super bem assim. Eu falei nossa, parece isso vem de algum lugar, né? (risos) porque parece que tá ali, nossa da onde que veio isso né? Que o menino começou agora e fazendo... bem legal.

Entrevistador - Quais são as suas atividades no grupo? O que você faz? Qual o teu objetivo com o grupo e com o que você trabalha? O que você busca? O que você lê? O que você usa? Técnicas, jogos, intuição?

Leila - Então, eu gosto muito do Boal, né? Eu uso técnicas dele, eu começo com eles, primeiro da história do teatro, né? Porque daí muitos não sabem quem é o deus do teatro, onde que o teatro ocidental, ... onde que nasceu o teatro. Muitos dizem na Grécia, daí a gente vê que já tinha, né, algo do teatro muito antes disso, e daí eu passo essa parte teórica para eles, e passo a parte teórica daí a gente já entra em alguma época do teatro, por exemplo, agora esse ano por exemplo, eu já entrei com o Teatro Elisabetano, né, para trabalhar lá a questão do Shakespeare e tal. Então, daí eu tenho essa parte teórica, daí tenho a parte dos jogos teatrais, daquele da... Aquele livro da Viola Spolin, Stanislavski também.

Entrevistador - Você usa muita coisa do teu curso, né? Do Estadual?

Leila – eu uso.

Entrevistador – têm umas coisas bem específicas que a gente não têm muito acesso, se não for desse meio.

Leila – aí têm aquelas técnicas que o Maranhão fazia com a gente, escolher os personagens, nossa, aprendi muito com aquele velhinho, muito, muito. Mas, então, assim, e daí, muita intuição também, né? eles agregam também, eles trazem coisas, né? Compartilham.

Entrevistador – eu ia perguntar isso também. Quem decide, como são decididos os temas, os textos para montagem, como que surge a ideia, por exemplo, de montar Shakespeare?

Leila – então, eu sou assim... Eu sou apaixonada, né, por Shakespeare, ele está nos dois lados meus, no inglês e no teatro e todo ano eu trabalho, com a minha disciplina eu acabo trabalhando ali naquele período de abril, né. Aí esse ano, por ser o ano dos quatrocentos anos da morte dele, daí eu trouxe esse tema para eles, eu falei, olha gente, nosso projeto, porque o ano passado nosso projeto tava mais focado nos livros da Federal, lá nas duas obras lá, aí eu falei que tal a gente trabalhar essa temática agora, que é uma coisa que tá em evidência, que tá todo mundo falando, o mundo inteiro falando e tal.

Entrevistador – daí você trouxe a ideia para eles?

Leila - Daí eu trouxe a ideia, daí a gente foi vendo, foi vendo textos, foi ... E eles mesmos, trazendo textos, daí eu fiz um jogo, uma montagem, com os mais velhos, que os novinhos estavam entrando esse ano, daí os mais velhos, eu dei um tema, dei um texto, falei assim, esse aqui você vai improvisar, pode fazer o que você quiser com esse texto. Daí tinha Otelo, tinha todos. E eles montaram assim, eu dei meia hora, não preciso que vocês usem exatamente o que aqui e tal, e aí eles fizeram uma montagem de o anjo bom e o anjo mal no ouvido do Otelo, sabe? Daquela cena lá com a Desdemona, eles criaram ali. Aí a partir dali os mais velhos foram trazendo os textos, e daí a gente resolveu contar um pouquinho da história de Shakespeare, mas com uma narração, assim, bem curta, né. Uma narração muito longa acaba sendo muito cansativa. Dentro dessa peça, então tipo, “Shakespeare Vive”, a peça, daí a gente começa falando dele, o que ele representou para o mundo, com frases curtas e daí essas frases dentro de cada história. Então ele tem lá uma frase: “foi ciúme, foi a ganância, não foi o...”, né, e daí “o lenço?” Tipo, uma coisa, o narrador sendo um personagem dramatizando ali, sabe?

Entrevistador - Estilo, quem faz o epílogo e o prólogo.

Leila – Isso! Daí eles saem das coxias, assim, tipo como se tivessem conversando sobre aquilo, aí quando terminam de conversar daí acontece a cena, é um foco da cena, daí já começa a sonoplastia, a iluminação, toda a linguagem e eles atuando, aí blackout acabou, então é um mix assim, um negócio bem legal que acaba contato um pouquinho a história de Shakespeare assim sabe. Poucas peças, por que ele escreveu muitas, né? Não tem como

passar ali, mas eu peguei as tragédias, na verdade.

Entrevistador – as tragédias.

Leila – eu peguei as tragédias, algumas tragédias. Aí no final a gente faz uma brincadeira, a gente faz o Julieta e Romeu, é uma comédia. (risos) A gente pegou um texto, adaptamos um texto e tal, e daí principalmente as meninas novas, que estão começando, elas entraram na comédia, tá muito legal assim, tão se saindo super bem. Inclusive fazendo papel de homem, né. E como eu não tenho menino, daí acabo.

Entrevistador – Isso é uma realidade, né? As meninas acabam aprendendo para além dos meninos, até porque elas transitam entre os personagens femininos e os masculinos, né? Muitos meninos também fazem o papel de mulher.

Leila – sim, o papel de mulher, mas é mais difícil né?

Entrevistador – como tem pouco homem, você não vai perder homem (risos)

Leila – (risos) não vou perder o homem ali. Que nem eu falei, eu queria fazer o estilo do Teatro Elisabetano mesmo né? Que é o homem fazendo papel de homem ... (corrigindo) fazendo papel de mulher, mas não dá, tô fazendo o contrário aqui né.

Entrevistador – afinal, tem que aproveitar bem (risos) é homem, vai fazer papel de homem. (risos)

Leila – Vai apresentar homem (risos)

Entrevistador – Enquanto as meninas têm esse ganho, né. De poder desenvolver dois lados, né? Isso eu não tinha pensado antes. Como tem mais meninas, sempre elas são versáteis né.

Leila – E eu tenho uma menina que é nova agora, e ela encarnou o Mercutio, ela vai fazer, que é da comédia né. Nossa, ela encarnou, ela tá super contente porque ela tá encarnada com o Mercutio, (risos) muito engraçado.

Entrevistador – Legal. Leila, tem mais alguma coisa que você quer contar sobre o grupo? Você fique à vontade, tá? As minhas questões eram estas aqui,

e se você quiser falar mais sobre o grupo, se tem alguma coisa que você quer destacar, a importância do teu trabalho, da tua atuação, da importância desse trabalho com os alunos.

Leila - Então. Eu acho assim, que o teatro, ele tinha que ser uma disciplina, é (Pensando) não sei se ele tinha que ser, porque daí já vai cair na questão da obrigatoriedade, mas ele tinha que ser mais fornecido na escola. Teria que ter mais, eles teriam que ter mais acesso.

Entrevistador - Saber que poderiam ter, né?

Leila – poderiam ter e daí optar se queriam ou não. Por que eu vejo a professora de Arte trabalhando em teatro e eles gostam bastante, têm os que não gostam, mas não gostam porquê? Será que falta, de repente puxar um pouco mais e puxar e trazer né. Que as vezes você pode trazer o aluno pro teatro..., porque as vezes eu vejo um tímido, daí eu falo, não, você vai me ajudar na parte técnica ali, com a outra linguagem, sonoplastia e tal, daí ele acaba se envolvendo ali e quando e vê ele já tá lá.

Entrevistador – E muitos começam assim, né?

Leila – sim, daí e ele tá ali e ele acha que ele não tá fazendo parte, né, mas ele tá fazendo parte, porque o teatro, ele não tem só a linguagem ali do ator, ele tem a linguagem do figurino, ele vai ter a linguagem da sonoplastia, principalmente esta peça que a gente tá fazendo, que tem que ter muita sonoplastia, né. Que é a tragédia que a gente tá fazendo, a luz, né. Então, não é só a atuação deles ali, e o figurino também tem que dizer, né, falar alguma coisa. Daí eu falo, você vai ficar ali na parte ... e quando eu não tinha o grupo oficial, que aí eu acabava tendo que envolver uma sala, porque eu fazia o que, eu fazia uma avaliação com eles, né, referente aquilo, e eu tenho que avaliar a todos, né, então eu fazia isso – ah professora, mas eu não vô conseguir atuar ali e tal, tal, tal.

- Então vamo fazer assim, você vai trabalhar, você vai ser o ... você vai trabalhar nos bastidores, você vai ser a figurinista, você vai me dizer que figurino que tal personagem tem que usar e vai correr atrás, e do cenário, vai ser cenógrafo, né. Então eles faziam parte integrante daquilo, né. Eu fazia

questão de dizer: - não, isso tudo aqui é teatro. Por isso que o professor, é importante ele ter o conhecimento do teatro, né, ter estudado, ser curioso, porque você acaba tendo que ter alguma teoria, alguma coisa para explicar. Mas eles acrescentam muito, muito, muito, os alunos em si. E eles vem porque eles gostam mesmo.

Entrevistador - Você acha que o procedimento de alguns professores trabalharem só os jogos e as improvisações, sem a montagem, isso é um caminho suficiente, é um bom caminho, é um caminho alternativo?

Leila – Então, eu vejo assim, que é bom, melhor que nada, né. Mas eu acho que tem que ir para o fechamento, tem que ir para a montagem, porque é na montagem que você vai despertar o interesse do aluno, porque ali ele viu todo o teatro, o teatro mesmo, né. O que faz parte do teatro, e isso desperta. Foi o que te falei da questão do que eu trabalhei agora Shakespeare, com o segundo ano do médio, em forma de teatro ali. Despertou neles. Eu não teria porque trabalhar ali os jogos, não fazia parte da minha disciplina, mas se talvez eu fosse ali da disciplina de Arte e tivesse trabalhado os jogos só, e ficado nisso, não teria despertado o interesse do aluno em vir para o grupo de teatro, né, e vencer a timidez e ser desinibido, porque os alunos que eu vejo que participam do teatro, que se entregam, eles têm um ... eles apresentam melhor, eles têm uma postura lá na frente diferente, assim, uma presença de palco, sabe? Eles sabem jogar, improvisar, e isso é muito bom na vida, né? Pra vida. É isso que eu falo para eles, e eu fiz questão de chamar os pais dos alunos para uma reunião, esses que começaram agora, e agente fez um café lá, um coffee breake, cada um trouxe alguma coisa para contribuir, né. Porque a escola acaba não tendo e os pais vieram em peso, e aí eu mostrei para eles o que era o nosso trabalho, como que a gente trabalha, o que que eles vão fazer, para onde vai, e que eles têm que ser o exemplo, eu falei, para estar no grupo de teatro, eles têm que ser o exemplo, na questão da disciplina, na questão da nota, porque justamente por essa questão da arte ser vista de uma forma negativa, né? Assim – ah, é do teatro. Por isso que eu falei – a primeira coisa, ah tá fazendo bagunça, tem que ser do teatro. (risos). Né? Lógico que o teatro, ele tem ... isso que eu expliquei para os pais, ele tem muito mais regras, ele tem muitas regras, uma delas é a disciplina, a disciplina em estudar em casa,

em decorar o texto, a disciplina em chegar no horário, a disciplina em não faltar, é muita disciplina, teatro, não é entretenimento. Eles sabem disso. Eu falei – é um sacrifício vocês fazerem isso, porque eu cobro bastante, eu cobro, eu sou dura, eu sou amável, mas ao mesmo tempo eu ali, eu tô cobrando eles, né. Então acaba tudo isso sendo uma aprendizagem, né, de vida também, né, para eles, e aí eu passei essa questão para os pais, os pais viram, eu passei no telão um pedaço de algumas coisas que a gente já fez, do teatro, o que que é e o que que não é. E foi legal. Porque daí eu vejo, assim, que é interessante que eles conseguiram trazer os pais, e é uma coisa que a escola, às vezes, acaba não, por si só não consegue. Porque eu vejo na reunião dos pais, meia dúzia de gatos pingados, (risos) e aí eu tenho até fotos, depois eu passo para você, da reunião que a gente fez ali, os pais ali e tal. Encheu a sala, a maioria veio, por uma coisa que eles – não você tem que ir, você tem que ir. Então o pai, também, participando disso. Eu digo – cobrem deles, cobrem, porque a cobrança do grupo de teatro na escola, ela é muito maior que qualquer outra, por essa questão que eu te falei, então é isso aí.

ANEXO 4 – Transcrição da conversa com o professor Pedro.

Entrevistador – Qual é a sua formação?

Pedro – Eu sou de Artes Visuais, mas eu fiz Artes Cênicas, fiz bacharelado, mas fiz e desisti no último ano... e aí eu desisti no último ano, depois que eu fiz uma maravilhosa experiência com o Gerald Thomaz.

Entrevistador – Você trabalhou com o Gerald Thomas?

Pedro – aí falei: - Graças a Deus, é isso mesmo que eu não quero para minha vida (risos) odeio teatro, não quero fazer teatro. Aí um ano depois eu tava fazendo com o Mundaréu, o Guarnicê, e aí eu fiz a parte de teatro também, e daí fiz Artes Visuais e sou formado em Artes Visuais.

(...)

Pedro – comecei lá o negócio, foram para oitenta, dos oitenta terminou quarenta e nove. Ano passado eu fiz a peça com 49. Esse ano, eu falei – sabe de uma coisa, eu vou deixar se inscrever mais, porque o ano passado, foi com greve, foi com tudo confuso, então eu vou deixar mais, porque depois eles vão lá.

Leila – acabam desistindo?

Pedro – foram para cento e vinte. E ontem, por exemplo, que foi, tinham setenta e nove, então desses cento e vinte... e eu vo tirando, não é que eles vão desistindo, eu vou tirando, assim. Eu deixei bem claro que é uma opção deles, é uma coisa extracurricular, que não é obrigação de ninguém, então eu não vou lá para ficar igual professor em sala de aula. Quer fazer, quer, não quer fazer, tchau. Ontem eu tirei seis. Três protagonistas. Daqui três semanas, eu vou apresentar. Aí eles saíram, assim, eu falei assim – Santo Deus, vamo lá. Alguém aí quer fazer o papel deles? Tem bastante fala. Aí um menino topou. – Eu quero. Não, chamar a atenção mesmo. Daí os outros, nossa, loucura. Mas enfim.

Leila - Mas tem que ser, tem que colocar...

Pedro – e eu gosto de trabalhar multidão, eu gosto de trabalhar multidão.

(...)

Pedro – Eu desisti no quarto ano de cênicas (...) ficar perdendo tempo com esse povo que não sabe o que quer da vida, vou para com isso, vou trabalhar, vou fazer outra coisa (risos) e aí larguei a faculdade. Aí, só que a realidade caiu, né. Um ano sem estudar, assim, aí trabalhando em shopping, virei gerente de loja de shopping, tudo, eu falei, ui a outra realidade é pior! Vou voltar para a faculdade e aí me formei em Artes Visuais. (...)

Leila – A gente não consegue largar.

Pedro – eu terminei Artes Visuais e fui fazer uma pós em dança, que acabou não dando certo, daí os cara falaram – mas você trabalha com música, você fez teatro, você é formado em Artes Visuais, meu Deus. Eu falei – é porque eu não curto fazer uma coisa, eu gosto de tá envolvido com tudo. (risos).

(...)

Leila – Gente, eu posso me despedir de vocês, para não atrapalhar? Se precisar de alguma coisa.

Entrevistador - Muito obrigado, ficou ótimo.

(...)

Pedro – (para Leila) Qual colégio você tá?

Leila – Eu to no Roberto Langer.

Pedro – E tem anfiteatro?

Leila – Na verdade, tem uma sala improvisada, né, mas não tem.

Pedro – Mas com quarenta e cinco você não consegue apresentar nesse lugar.

Leila – consigo.

Pedro – É? Eu queria fazer um intercâmbio, levar vocês lá...

Leila – Eu também gostaria.

Pedro - ... e queria levar o grupo em outro lugar, só que tem que ter um lugar grande, se não, não cabe.

(...)

Entrevistador – é um bate papo, eu gostaria que você falasse do teu trabalho, no grupo...

Pedro – Porque eu acho que eu tô muito mais intuitivo...

(...) chega o garçom

Entrevistador – então assim Pedro, fala um pouco do grupo. Quanto tempo existe o grupo, quanto tempo você tá no grupo, como o grupo é mantido na escola, quem subsidia?

Pedro – Eu entrei no Estado, ano passado, através do concurso, lá de 2013...

Entrevistador - Chamaram o ano passado?

Pedro - Chamaram o ano passado, bem na época da greve, né. E aí tem uma questão que a irmã falou – ah eu vi teu currículo, eu vi que você fez também Artes Cênicas, e o professor que mantinha aqui, acho que era o professor Israel, se não me engano o nome, ... e aí você quer ficar com o grupo de teatro, quer dar aula para o grupo de teatro? Como eu precisava de mais aulas, eu falei – topo, então foi a princípio, foi a coisa financeira, né? Não escondo isso de antemão assim. E tem um nome, não é o Mais Educação, e depois eu tento descobrir o nome do projeto que mantém lá escola.

Entrevistador - Federal ou Estadual?

Pedro - Estadual. Tem alguma coisa a ver com a TECPAR, talvez. E tem o grupo de xadrez, tem o grupo de informática, um grupo de robótica ... um CELEM, o de coral e o de teatro, todos esses, eu sei que são mantidos por esse mesmo projeto. Então, como eu tava falando antes, quando a irmã falou – ah, ano passado tiveram uns quinze, começou uns trinta, de vinte, foram para uns quinze. Daí eu falei – então tá legal. Daí, como eu sou meio comunicativo, assim, de expansão, então eu vou dar aula de Artes, mas já dou aula de Música, e eu já tiro eles para o pátio, e já dou uma aula de Dança, tenho uma formação com cultura popular muito grande, com o Mundaréu e com o Garibaldis. Então meio que eu sou aquele cara que faz um pouco de bagunça, barulho. Então a criançada, meio que opa, que legal, e esses quinze se

transformaram em oitenta. E esses oitenta, daí foram desistindo e também uma coisa da indisciplina, da faixa etária, também, tava dando uma olhada na foto aqui dos flyers dos outros professores, adolescentes, mais velhos, eu to bem na faixa etária de sétimo, sexto e oitavo ano, são bem os menores, do Estado, assim, né. E aí essa pirralhada toda, eu deixei bem claro, né, que eu não ia trabalhar com indisciplina, se eu tivesse que chamar a atenção muitas vezes eu ia começar a tirar, por que eu queria trabalhar a arte, realmente, né, trabalhar a linguagem teatral e trabalhar com quem fosse afim, diferente da sala da aula. Então daí eu já fui tirando alunos, tem uma coisa, assim, bem engraçada que eu tenho, um termo de ciência, que eu fiz com eles de palavrão, porque... a gente fala também palavrão, a gente fala gíria, mas eu sou um cara, assim, muito loco e ao mesmo tempo, muito justo, assim, daí eu cheguei na sala de aula, no teatro, e aquela coisa assim de falar palavrão o tempo inteiro, que eles se xingarem e brigarem o tempo inteiro, peguei e fiz um termo de ciência e daí falei – olha, nos ambientes da aula de teatro, barará, barará e no intervalo, isso e aquilo, quem falar duas vezes palavrão, ou palavras com o sentido do palavrão, tipo... como é que os meninos falam lá? Ah, sei lá, não é um palavrão, daí fala para outra pessoa com aquela intenção de palavrão, tá fora do grupo, e eles falaram, assim. – nossa, que loco, num sei o que e tal, eu tirei oito o ano passado, nisso, desse termo de ciência, os pais assinaram, veio um monte de elogio em agenda e bilhete, e tal, e não sei o que. Eu falei cara, o mínimo é só o respeito, né? E eles não se ligam que é só o respeito, né. E aí nisso aí, o amiguinho do outro que foi tirado, ficou chateado que o amiguinho saio, daí saiu também, ah, aí a minha amiguinha que é a legal, mas só porque falou palavrão, é uma artista, mas falou palavrão, o professor tirou também, vou sair. Rolou vários melindres, assim, eu terminei a peça com quarenta e nove. Então, acho que... vou ver essa informação para você, mas acho que fazem uns sete ou oito anos que tem esse grupo na escola, uns quatro professores diferentes, eu assumi o ano passado, então, aí esse ano que eu fiquei mais conhecido então, na sala com os alunos, foram cento e vinte alunos inscritos, eu chequei a dar três aulas, com cento e vinte, mas como eu já cheguei falando – num vou aceita isso, não vou aceitar aquilo, vou entrar na sala, tão conversando, não vou ficar gritando, vou começar a chamada, não escutou, já vai embora, e não vai embora esse dia, vai embora, tchau, não vai

continuar no grupo, porque quem tá aqui, tá afim de fazer teatro, tá afim de improvisar, tá afim de... não é, tá aqui para passar tempo, tá aqui para fazer... já cheguei, assim, e eles não entenderam. E eu cheguei assim, vocês três. an? Vem cá. Pegue a mochila, oh, a porta tá ali, eu não sou grosso, mas eu acabei sendo um diretor de teatro, assim, a lá Gerald Thomas, que eu tive experiência, (risos), sabe, do tipo, vaza, né. Não sou grosso, mas vaza e tal, daí, como assim? Daí os outros ficaram quietos, passou mais duas semanas, e passando rasteira e tal, o piacadinha, mais adolescente caindo, eum,- Vem cá, vocês três, pega a mochilinha, a porta ali e tchau. Ontem eu tirei seis, né. Nessa coisa de ter que chamar a atenção vinte vezes, fala, ah não, vamo lá, e ontem eu falei: - Gente. Tirei três caras protagonistas e temos a apresentação prá [sic] daqui três semanas. Pergunto para vocês, continuamos? Não continuamos? Vou pôr a responsabilidade para vocês, e aí, alguém vai assumir esse papel? Tal, acho que não né? Vamo [sic] dividir. Aí uma menina falou: - professor, eu acho que tem que continuar, porque quem tá aqui é porque quer, não por obrigação. Fechei contigo então, então vamo [sic] lá, porque aqui é uma coisa a mais, é além, é para a gente respirar e isso, né. É para ter conhecimento a mais? É. É para experimentar? É. É para sensibilizar? É, mas vocês estão aqui para algo a mais e por esse algo a mais que a gente vai fazer, né.

Entrevistador – o que os alunos buscam no grupo na tua opinião? Por que eles participam do grupo?

Pedro – Então, é engraçado, porque o ano passado eram menos, eu consegui fazer uma sensibilização no começo, com mais ... escrito, fizeram um texto, a gente trocou ideias, conversou mais. Então, pelo ano passado, assim, todo mundo: - É porque meus amigos vieram. – É por curiosidade. - É porque eu curto teatro. Mesmo quando, depois que eu perguntasse o quer era teatro, não sabia responder direito. (risos) - Quero ir para Hollywood. (risos) duas apareceram, apareceram duas: - quero ir para Hollywood. Assim, minha formação profissional vai ser em teatro. Mas três, assim, - minha faculdade vai ser de teatro, quero fazer isso para o resto da vida, amo atuar, tiveram algumas, mas ainda nesse bolo de cem alunos que tem esse ano, acredito ainda que é por curiosidade e por um algo a mais que ainda não sabem direito o que é, assim. Porque, do começo do ano para cá, que eu já tirei ou

desistiram, ou por conta de fazer muito frio e os pais não quererem buscar, por causa do frio...

Entrevistador – Dá a primeira geada e eles somem.

Pedro – É, esses dias saíram uns dez. Eu ainda acredito que é uma questão da descoberta. Eu acho até a descoberta em relação, assim, da idade, né? 11, 12 13, 14, 15 anos, tão se descobrindo ainda como ser humano, tão se descobrindo esteticamente, estão se descobrindo, né, que tipo de roupa que eu vou me vestir, eu vou pros skatistas, vou pros dark ou eu vou pros nerds? Eu acho que o teatro como comunicação, ele dá esse poder para você se descobrir. A música também dá, mas acho que daí fica um nicho bem fechado e no teatro você pode atuar o que você quiser, você pode atuar sendo músico, você pode atuar sendo maluco, um pintor, um punk. Então acho que é legal para os adolescentes esse nicho da descoberta, assim.

Entrevistador - Como é a rotina de trabalho de vocês? Como vocês trabalham, como que é o encontro?

Pedro – Era uma possibilidade de dois encontros por semana, mas como eu também peguei o grupo de música, eu acabei forçando por um dia só, então é um dia semanal, um encontro semanal e esse ano tá um pouco mais atropelado, por que eu quis fazer duas peças para montar essa questão do repertório, eu acho que para eles é importante, também, ter um objetivo. Mesmo não sendo um grupo profissional, ou mesmo não tendo a necessidade de se apresentar, eu acho que tem que ter um objetivo. Só ir lá improvisar, só ir lá fazer esquetes, só ir lá se apresentar pros [sic] amigos. Eu acho que tem que ter um objetivo final, e a apresentação dá este objetivo, e ter um repertório, para que a gente possa ser convidado, para que a gente possa fazer, acaba contemplando este objetivo. (...o garçom voltou). Então, a rotina deste ano tá um pouco mais atropelada nisso, mas o ano passado eu consegui. (...Pedro sai para cuidar de sua filinha) ... então o ano passado eu conseguia fazer um aquecimento corporal, o aquecimento vocal, trabalhar a técnica vocal, aí a gente fazia jogos interativos.

Entrevistador - Mas o grupo tava menor?

Pedro – tava com 60, 70, né?

Entrevistador - Já é bastante, né?

Pedro – é o que eu tô quase trabalhando hoje. E aí depois, fazer improvisações e aí fazer criações de cena, porque essa peça que a gente tá apresentando, chama “Olhando além do olhar”, me veio, que eu tava escolhendo os textos, que eu ia trabalhar que com o primeiro ano tem que ser uma coisa rápida para a galera curtir, pro ano seguinte continuar e tal, só que essa questão do palavrão que eu te disse, veio muito nas improvisações que era só briga. – ah, vamo improvisar cenas que num sei o que. Ah, você é um balde e você é uma árvore, a árvore tá irritada e o balde está feliz, se vira vocês em dez, montem uma cena com uma árvore irritada e um balde feliz. Os outros personagens vocês se quiser todo mundo ser balde e uma árvore, se quiser todo mundo árvore e um balde, se quiser ter ser humano ou animal, vocês não têm limita para nada, vocês só tem que ter um balde feliz e uma árvore irritada. Aparecia que um tava andando e o outro tropeçava, por que não olhava e começava a brigar e num sei o que, e a árvore batia e ficava irritada e no final ficava todo mundo feliz porque o balde também tava feliz. Então, o mote da coisa era sempre uma briga. – Ah, o vaso quebrado com o aspirador gripado, o aspirador de pó gripado, esses os personagens, ah, tava indo na biblioteca e derrubou o livro da outra e começou uma discussão. Então, começou nas improvisações, só briga, eles só conseguiam mostrar a improvisação. – Ei, pare com isso, tira a mão de mim, ô. E era só briga, só briga. E aí tinham coisas maravilhosas, mas o mote da coisa ali, o que dava o start da coisa era discussão.

Entrevistador - Você acha que era justamente por reprimir a coisa do palavrão ou a violência já estava presente na realidade?

Pedro - Eu acho que a violência, os cliques de música, é os filmes, os joguinhos, é o universo. Ontem mesmo, chegando na sala, tavam dois brigando porque um empurrou o outro sem querer, de verdade, veio o outro defender, o outro achou ruim, e tavam brigando de verdade, vias de fato, né. Tive que separar, e esse é o universo que eles tão convivendo e tendo e aí refletiu nas cenas. Eu falei – caracas, não acredito que vai ter só isso e ah não, e eu não vou por

nenhum texto de teatro enquanto eu não trabalhar isso com eles.

Entrevistador - Antes de qualquer coisa você quer desenvolver isso.

Pedro - E aí o que que aconteceu, o Corrente do Bem, lá, aquele filme, mais manjado, levei lá pra eles para assistir, levei umas frases, além do aspirador de pó com gripe e tal, a coisa que era o star que eu tava fazendo naquele momento e falei: - Ótimo, vocês vão fazer novas improvisações, novas cenas, porém, tem que ter o que vocês viram no filme, tem que ter alguém ajudando alguém, né. Aí o que aconteceu, de quinze cenas, lá que apareceram, sete cenas apareceram ainda tendo briga e a solução era do bem (risos), mas o mote ainda continuou a briga, a violência. Outras sete já vieram por outra coisa. A menina tava com depressão, num sei o que, num sei o que, num sei o que, ah e o pai tava com alcoolismo em casa, ah, o outra tava na ponte querendo se matar e não sei o que e tal. E aí rolaram outras coisas e eu decidi fazer a peça a partir dessas cenas que eles fizeram e foram criando. Aí eu pedi para eles transcreverem as falas deles, levei para casa e comecei a jogar um papel em cima do outro, levei, fiz testes, voltei, fiz mais testes e aí viraram treze (...chega a esposa de Pedro). E aí e fiz a peça, chama "Olhando além do olhar", para eles poderem olhar o olhar do outro, a coisa da compaixão, a coisa do respeito e aí teve cenas maravilhosas assim, né, que eu fico bem orgulhoso, de eu ter costurado, mas vindo a partir deles. Então é a peça que eles fizeram no ano passado e é a peça que a gente vai fazer esse ano.

Entrevistador - Então, disparou a partir disso.

Pedro – Inclusive ontem eu tava ensaiando algumas cenas, por que hoje tava remontando com novos alunos novos e uma menina tava lá e uma cena que os meninos bebem todas, né, no bar e tal, e saem sem pagar, porque o novo dono não faz mais fiado e o cara não ganhou mesada da mãe, porque discutiu com a mãe, a mãe não pagou a mesada e ele saiu sem pagar e aí foram para rua, e passaram umas meninas e – Vem cá, vamo sair com a gente, vamo fazer uma festinha, vamo beber. E – Me larga, e me solta, não quero. E – Vamo aí. Até que vem a polícia que acaba pegando um dos meninos, todos fogem, e um menino é preso e aí depois desenrola. E aí ontem eu tava lá, a menina tava sozinha, que as amigas tinham faltado e aí eu vi que ela tava lá sem graça, eu

falei – Cara, eu tenho que dar um algo a mais para essa menina, para ela desenvolver, ela, esquecendo as outras meninas, para ela continuar com vontade de voltar, independente das meninas que faltaram. E na hora que eu pensei isso, eu falei: - Caracas, o estupro coletivo. A coisa do não, quer dizer não, e a cena dela tem tudo a ver. Aí eu cheguei nela e disse: - Você vai agora dar uma olhada na questão do estupro que teve, quero que você veja uma campanha de Curitiba, da prefeitura de Curitiba, que faz lá que o não quer dizer não e eu quero que você bole mais três, quatro falas novas pro teu personagem, para a tua cena e a semana que vem a gente vai ensaiar a tua cena com essas falas novas, para você deixar bem claro que as mulheres quando não querem, né, mostrar para os homens, ou para quem quer que seja, seja ela estiver bêbada, ou não, se ela tiver tomando alguma coisa ou não, que se ela não quer, é não. Ela olhou, assim, com aquela cara, assim, e eu fiquei feliz de poder colocar uma coisa que tá rolando agora, e que tá no contexto, ela é um pouco mais velha, não é tão mais nova, né. E ela ficou assim, com o olhinho, já brilhando e tal, e eu falei: - Ai cara, que legal. E pô, cem alunos, essa aí pescou essa ideia, pra mim já ta valendo, tá massa.

Entrevistador - Você está na matriz curricular, ou só com o projeto?

Pedro – Então, como eu tive essas experiências teatrais, eu também trabalho na sala de aula com as turmas.

Entrevistador - Com o ensino da disciplina de Arte.

Pedro – Eu trabalho com a disciplina de Arte, eu sou professor da disciplina de Arte.

Entrevistador - Qual é a diferença de uma coisa e outra?

Pedro – (risos) Não vou poder dizer cem por cento, porque, como a música pra mim é muito fácil, ela conquista muito mais rápido, inclusive ontem né, eu vou falando e vai te atropelando tudo. Ontem eu fiz avaliação prática, e eu tava dando, por conta de maio, e a questão não era por lei, essa questão da matriz afro, afro-brasileira, indígena, foi feito ai isso a três, quatro, cinco anos atrás, a quinze anos eu do isso, né, eu começo o ano já com música indígena, porque é a música primitiva nossa. E aí depois também trabalho o afro, porque o afro é

muito forte no meu trabalho, então eu trabalho os tambores, eu trabalho o jongo, eu trabalho dança, então pra mim, como é muito fácil, eu acabo puxando um pouco a sardinha para a dança e para a música. E porque eu to falando do teatro? Porque daí ontem, anteontem eu tava fazendo prova prática nos tambores. Então eu chamo com eles, e eles conseguem no tambor ainda passar um pouco da vergonha. Eu faço prova de quatro em quatro, de cinco em cinco, as vezes faço individual. Eu falo – pera aí os quatro, toca você sozinho, só pra eu ter certeza. Daí ele vai lá e eu: - legal, acertou, errou, falta fazer isso, falta aquilo. Só que dai eles foram cantar ontem, em cinco, a vergonha é impressionante. O tambor eles podem errar, podem fazer uma bagunça, ou tocar certinho. Eles ficam com vergonha, mas ainda conseguem tocar, bater palma também, mas chegou na hora de cantar. Trinta cantando, (TARARARARÁ). Tá, agora só vocês cinco, (tanananá). Tá, pera aí que eu não entendi. Só você. (risos), então, é horrível. Então, e aí o teatro que a agente usa para desenvolver isso, acaba rolando isso também. Eu acabai não fazendo muito em sala de aula, eu tentei o ano passado, um pouco e vi que essa coisa foi travando e aí eu falei, cara, eu vou... meu planejamento, aqui, tá um monte de conteúdo e tal e eu vou deixar um pouquinho, vou trabalhar mais no grupo, ano que vem eu vou retomar o teatro e esse ano ainda eu vou retomar depois das férias, então eu não posso te comparar muito o curricular com o extracurricular. Mas tenho, assim, na experiência da música, ainda, essa questão da vergonha.

Entrevistador - Tem mais meninas ou meninos no extracurricular, no contra turno?

Pedro – Eu tirei uma foto ontem que eu até brinquei com eles que ia fazer a chamada da responsabilidade, que eu falei vamo fazer a peça mesmo, então, mesmo com a galera desistindo?

Entrevistador – Quem tiver na foto vai ter que fazer a peça.

Pedro – Foi isso que eu falei. Independente dos que tão faltando hoje, que faltaram uns quinze, é porque eu enchi a peça, tinha uma cena com cinco, outra cena com... eu transformei em nove, mas eu posso voltar a fazer com quatro. Então eles: - Mas professor, nós vamo fazer mesmo assim?, eu falei: -

vamo galera, tá super inflada essa peça, eu posso tirar quatro e deixar dois, posso tirar oito e deixar três, né, vamo fazer numa boa. (mostrando a foto) Aqui tem bem mais meninas.

Entrevistador – Eu conheço esse auditório.

Pedro – é lá do Santa Candida. Bem mais meninas. Quase 500 pessoas cabem, o palco não é... deixa eu até pegar uma foto do começo do ano para você ver. (mostrando foto). Bem mais menina. Agora, o meu envolvimento com o teatro ultimamente, foi meu filho que foi o Pequeno Príncipe no Regina Vogue, né. Eu parei com o teatro e meu filho: - ah pai, nun sei o que, e como esses meninos faz o seriado na televisão? Eu falei: - Ah, tem que começar de algum lugar. Aí rolou um teste, eu falei: - Filho, vai rolar um teste. – Ah não eu tenho vergonha, eu não vou fazer. Passei a cena com ele, levei lá no Regina Vogue, chorou no teste, foi um fiasco, mas no fiasco, ele ainda conseguiu mostrar que tocava, que dançava e foi o Pequeno Príncipe na montagem do Regina Vogue, agora. Ficou três meses e meio em cartaz, bem legal.

Entrevistador – Legal. Quanto anos ele tem?

Pedro – 10, fez dez agora. (mostrando outra foto) Então aqui foi uma das primeiras aulas, aqui tava noventa.

Entrevistador – (vendo a foto) Meu deus!

Pedro - Então, o auditório é grande, mas o palco não é tão grande. Então, aqui eles tiveram que ficar tudo sentado, amontoados. Então, para fazer cena... por exemplo tem... eu falei que gosto de trabalhar com a coisa da multidão, então, essa peça começa uma cena com todo mundo e termina uma cena com todo mundo. Então, ano passado começou 50 e terminou 50, eu não sei ainda para terminar com 90, 80 sei lá quantos vão ter. (risos). Mas assim, eu começo com uma música e eu começo pegando no pé deles, começo fazendo todo mundo brigar, entra 2, 5, 10, 15, 20, 30, 40, 50, 60 e aí tem um lance na música e eles começam a discutir, brigar e gritar e se xingar e se empurra e cair no chão e brigar, só não pode vias de fato, mas tem de tudo, e aí tem um refrão na música, congela todo mundo. Uma experiência de flash mob, inclusive. Daí congela todo mundo e aí eu escolhi uns dez que fazem o bem, daquelas cenas

que eles trouxeram, né, que tem que fazer o bem, e esses dez não congelam, então, eles tão olhando de fora, meu deus que mundo é esse que nós vivemos, que loucura, que todo mundo briga. E aí, quando volta a música, todo mundo vai saindo de cabeça baixa, ficam os dez anjos no palco, e esses dez anjos, são cada um, de cada cena que vão ajudar as pessoas, vão ajudar os outros.

Entrevistador – Vai mostrar em cada cena a história deles?

Pedro – Sim. E aí no final entram todo mundo, que eles escolheram uma música. Aí quando os caras falaram: - Ah, Mc Pekenno, Mc num sei lá o que. Falei: - Mc quem? Eu falei: - ferrou né? Funk, já escolheram Funk. Mas como eu compro a ideia, que se eu não comprar a ideia deles, eles não vão comprar a minha e a gente tem que trabalhar junto.

Entrevistador – É uma negociação.

Pedro – Eu falei: - beleza, vai acabar agora. Começou com a André Abujamra, porque a música que eu ponho é do André Abujamra para começar, e vou acabar com um Funk, beleza. Fui escutar, era uma baladinha, que um desses de Funk, tem aquele momento, violãozinho.

Entrevistador - Que salvação eh?

Pedro - Nossa! Que salvação, que é “Valeu Amigo” (comentário: é uma versão da melodia da música I’m Yours de Jason Mraz), aí fechou, porque todas as cenas é um amigo mostrando o lado legal pro outro amigo.

Entrevistador - Aí, porque eles entenderam o tema das cenas.

Pedro - O lance da amizade. Aí nossa Senhora, trabalhou muito à meu favor. E aí fechou.

Entrevistador - Eu ia perguntar justamente isso. Como vocês escolhem os temas, os textos, como que é essa negociação para decidir, o que a gente vai montar?

Pedro - Então, como o ano passado não teve férias, na minha cabeça, trabalhando já com percussão e com criança, já, quinze anos, eu sempre gosto de finalizar um semestre com um experimento, que aí pode ser deles, pode ser meu, pode ser o que for e pro final do ano uma coisa que eu acabo conduzindo

mais. Como o ano passado não rolou por causa da greve, a gente foi construindo isso e acabou rolando essa peça que eu contei como, para o final do ano. Aí esse ano eu pensei assim, bem, eu deixo essa coisa rolar, que é as improvisações, a gente remonta a nova peça para o final do primeiro semestre e aí conversando com eles e conhecendo essa nova galera, a gente vai abrir uma coisa nova pro final do ano e eu não tinha decidido ainda se eu ia trazer um texto ou se ia montar de novo uma coisa através deles. Mas vendo, num sei o que, a cem anos de Shakespeare (corrigindo: quatrocentos anos de sua morte), aí eu já falei: - Poxa, eu tenho que puxar a questão didática, também tem que puxar cem anos, linguagem teatral, então, acho que vamos fazer alguma coisa de Shakespeare. Só que não tá decidido. Né, então, na minha cabeça ainda vai rolar, respondendo a tua pergunta, as duas coisas. Acho que meio ano a gente trabalha comparando ideias, vendendo ideias, brincando e uma outra, uma coisa mais direcionada, né, mas eu nunca fechei a porta para nada, então se uma aluna vem com uma ideia maravilhosa, a gente vai comprar a ideia maravilhosa da aluna. Se rolar coisas que é mais um senso comum, que eu acho que uns dos trabalhos da arte é sair do senso comum, mesmo que a gente trabalhe com coisas do senso comum, é apontar outros caminhos, né.

Entrevistador - Por meio da arte.

Pedro - Por meio da arte. Eu esqueci de quem de quem falou, se foi o Picasso ou se foi Bertold Brecht, não sei quem falou, não lembro. Que a gente tem que trabalhar a arte para mostrar a realidade fora do que a gente vive, né, porque infelizmente, tem muita coisa que é fora da realidade, que a gente compra como realidade e a arte mostra para gente isso.

Entrevistador - A arte é uma mentira que nos faz ver a realidade.

Pedro - É. Por exemplo: todo mundo assiste o Fantástico, num sei o que, e os trinta lá estupraram a menina e acham aquela coisa, ah, a coisa mais normal do mundo, só que quando a galera, através da arte leva aqueles cartazes com a boca toda manchada, ou põem trezentas calcinhas manchadas de suco de groselha na praia e a galera fala: - Ui que horrível isso. Aquilo lá choca, por que é arte. Mas a realidade dos trinta estuprando não choca.

Entrevistador - Tá banalizado né?

Pedro - Então, por isso que a arte tem que mostrar chocando né. E às vezes, lá, eles ainda têm essa dificuldade de ver. Eles assistem um monte de clipe de Funk, com um monte de absurdos acontecendo ali no clipe e quando eu venho com uma coisa eles: - Ai professor, como assim? Eles às vezes invertem.

Entrevistador - Eu tenho essa mesma impressão, a realidade com a arte.

Pedro – É, exatamente.

Entrevistador - A vida ficou banalizada né. Ainda bem que a arte ainda tá mexendo, fazendo eles pensarem, né?

Pedro - É.

Entrevistador – Pedro. As suas atividades no grupo. Pelo o que você é responsável? O que você faz com o grupo? O que você orienta? Qual é o teu trabalho no grupo? Você é o orientador, como diretor do grupo? Como você gosta de ser reconhecido?

Pedro – Me colocaram como, né, só professor do grupo de teatro, mas eu me vejo como um oficinairo, né, que vai dar jogos, que vai dar sensibilização, que vai dar meios de improvisação, que vai ensinar técnicas vocais, técnicas corporais. Então seria um professor, para passar conteúdo, isso metade da aula e a outra metade seria um coordenador, seria um diretor, para dar um direcionamento mesmo, né. Inclusive ontem, o meu filho, o que participou do teatro, ele acabou indo lá no meio da aula, que ela ia sair e tal e eu moro perto da escola, então ele foi para passar um tempo na aula, e aí ele perguntou: - Mas pai, tá todo mundo espalhado, você não vai dar aula? (Risos).

Entrevistador - A ideia de que a aula é assim. (Risos)

Pedro – Daí ele falou isso. E falei: - É filho, você não viu, mas a primeira eu tava com todo mundo, eu falei com todo mundo, eu disse o que todo mundo ia fazer, dei o direcionamento, falei o que eu queria pra cada um, prestar atenção no que era necessário nas cenas, e dei lá, vinte minutos, meia hora, para eles fecharem as cenas. Que agora a gente já tá ensaiando, já tá montando a peça. E agora eu to no palco, né, direcionando, marcando cena, peça por peça. – Ah

é? Falei, daí ele viu, daí eu fechei a cortina, né, e tava lá cena por cena. Então eu chamei lá uma cena, olha, como é que foi o ano passado? Ah, mas esses três não participaram, daí eu direcionando mesmo, vocês vão entrar dessa coxia, vocês vão entrar dessa aqui. Vocês têm que lembrar que vão ficar de lado, mas sempre direcionando a voz para o público, barará, barará, né. Direção mesmo, né. Fazendo uma direção, mesmo. Aí desceu, aí veio uma outra, de repente meu filho: - Pai, mas você não fez todas as cenas. Eu falei: - É, mas porque o tempo não deu hoje, semana que vem a gente vai trocar outras cenas. Inclusive, aí, eu fiz uma votação, eu disse: - Olha gente. Vi aí que tem um monte de gente que só ensaio a peça, mas daí ficou um tempão, né, relativamente nada, porque a cortina tava fechada, mas quando a cortina tava aberta vocês podem olhar, vocês acabam aprendendo assistindo o outro, né, não só fazendo. Mas vamos fazer uma votação aqui, e aí, vamo dividir só cinco cenas vem semana que vem e as outras cinco não vem? Ai agente troca, para vocês fazerem mais coisas? Ou é assim mesmo. Daí uma: - Ah professor, acho que não rola, porque daí vai faltar três de uma cena, daí a cena que vem já não vai poder ensaiar. – ah, mas eu acho que é ruim ficar aqui olhando e só, num sei o que. Aí meu filho, né, não é da escola né, levantou a mão e eu: João, você não estuda aqui. (risos). Mas vou falar para todo mundo, como ele fez uma peça, até a nível profissional, eu vou liberar, até pra vocês como uma experiência, fale, né João. Daí ele: - Eu ensaiei quarenta dias, tinha muitos dias, muitas tardes que eu ia lá, fazia aquecimento, fazia os jogos de improvisação e depois ficava sentado assistindo, porque não era minha cena e faz parte né? E aí a menina soltou: - professor, lembra que eu falei: quem tá aqui é por que quer, ninguém tá obrigado, então eu acho que tem que vir todo mundo mesmo, é o processo né? Cara, eles mesmos...

Entrevistador - Chegaram à conclusão. Cara que legal.

Pedro – Vão respondendo. (risos) até me emocionei. Falei, cara, é isso mesmo, fechou, então vai vir todo mundo e aí vai ficar todo mundo, se a gente conseguir passar todas as cenas, ótimo, se não, é o processo mesmo e faz parte e aí é dez, saiu todo mundo feliz e tal. É porque é ruim por causa do frio e daí essa coisa que... diferente do colégio particular que eu trabalhei um monte de tempo, a galera tem uma graninha, a cantina fica o tempo todo aberta, tem

uma conta e aí eles podem marcar para pagar depois, e lá no estadual é abriu na hora do intervalo, não tem conta, levou dinheiro levou, não levou lanche, não levou, comeu, não comeu. E eu já vi, ali, uma galera que vai ali pro lado porque fica com vergonha, por que não tem grana e não tem nada e os cara vão ali e abre um pacotão de cheetos e num sei o que, e não é da turminha e eu já falei: - aí galera, vamo compartilhar, mas não é uma coisa que eu possa forçar, né. E o ano passado, eu tenho ainda, no meu celular, nas anotações, tenho uma conta de dinheiro que eu empresto, eu empresto para os alunos, e eu empresto cinquenta centavos aqui, dois reais aqui, um e cinquenta ali, e eles meio que se acostumaram, só que eu to sem grana ultimamente. (risos) Eu falei: - galera, só pra avisar ai ó o professor não tá emprestando muita grana. Mas o ano passado eles se acostumaram, mas era legal também que criava um vínculo, tanto de amizade, como de responsabilidade. Na outra semana, eles vinham assim: - tá aqui ó professor, vim pagar meus dois reais, aqui tá o meu um e cinquenta, aqui tá meu dois. (risos) E aí eu falei tudo isso, porque tava rolando a coisa da falta, então tem uma galera mesmo assim que ta faltando, até por conta disso, porque não tem pra ficar e daí não levou o lanche e é um negócio muito loco, porque que são coisas que não tem nada a ver com a arte, né, e tem a ver com a vida, e a vida é muito mais importante que a arte.

Entrevistador - É urgente né?

Pedro – tão dando uma trapalhada no processo.

Entrevistador – Eles ficam o período e não tem um lanche do Estado ali no meio?

Pedro – Então, o que rolou é assim, que no ano passado era de manhã e eles ficavam a manhã toda, eu dava um intervalo, na hora do meio ali para eles comerem alguma coisinha ou só dá um intervalo e aí eles ficavam pra ter aula à tarde e ai tinha o Estado dava o almoço. Então iam lá os cinquenta, sessenta, trinta e cinco almoçava na escola, os outros vinte e cinco iam no Subway, iam na farmácia, iam num sei aonde comer, ou voltavam para casa e aí rolava isso. O que que aconteceu, metade dos alunos do ano passado foram estudar de manhã esse ano, e eu não quis perder o processo, então achei muito

importante continuar com alguns alunos e aí eu pedi pra irmã autorização para mudar para de noite e eu perdi um monte de alunos, que daí os pais não quiseram deixar para de noite, porque são novinhos, dez, doze anos, dez não, doze anos e ficar até de noite, mas por outro lado eu ganhei em alunos mais velhos, que daí de manhã, puderam vir fazer. Então, esse horário depois, então, daí não tem esse lanche, porque o lanche é só três e meia, quatro horas e o outro lanche é oito e meia, nove horas, quando eu já terminei, porque eu dou aula numa hora intermediária, das cinco e meia as oito e meia.

Entrevistador – São alunos ali do bairro Santa Cândida ou tem de Colombo também?

Pedro – Ah, tem bastante gente de vários lugares, que tem alguns de Colombo.

Entrevistador - Colombo fica ali pertinho, né.

Pedro – Tá ali no final do bairro, assim.

Entrevistador - Pedro. O que mais você quer falar sobre o teu trabalho, teu grupo, porque as minhas questões eu já perguntei.

Pedro - Eu acho assim que. Eu não digo nem ainda do teatro, mas em relação ao grupo lá, talvez seja uma coisa legal depois no geral, para você fazer uma planilha, é que ontem mesmo, eu tenho uma aluna, do terceiro ano do ensino médio, aí uns cinco, seis do segundo ano, mais uns cinco, seis do primeiro, mais uns quinze do nono ano, mas o grosso mesmo é do sétimo, do oitavo ano, menorzinhos. E essa grandona falou assim: - Ai, tô me sentindo numa creche. Né, porque ela era bem grandona e aquela pirralhada, aí e pegando fala, e ai ensaiando e tal. Então, esse grupo, especificamente, ainda eu acho que é uma coisa que tá engatinhando, que tá no começo, mas eu vi muitos alunos ali com muito interesse na arte do teatro mesmo, da encenação, de atuar, que eu acredito assim que se eu continuar no colégio ali, mais três, quatro anos, eu vou colher bons frutos, porque eles tão bem pequenos, mas mostram muita vontade né. Tem uma menina que falou: - Ah, talvez eu vá fazer CEFET, mas será que eu consigo uma autorização para permanecer no grupo? Mesmo não sendo mais aluno do colégio. Aí a outra: - ah, minha mãe falou que

são muito alunos e talvez eu não aprenda tanta coisa como ela queria. Você conhece algum particular? Algum outro grupo que eu possa fazer? Mas eu quero continuar aqui, porque você é muito legal. Então, assim, eu vejo assim, uma semente que va se tornar um grupo de teatro, como de repente tem aqui com a Tina aqui no Estadual ou como tem em alguns outros lugares, assim.

Entrevistador - Vai criando a tradição.

Pedro – É, porque lá no colégio, no Rosário, que eu era particular, eu fiz uma sementinha de um grupo de percussão, e eram alunos de terceira a quarta série, com oito, nove anos, que foi se consolidando, a gente fez apresentação pro Ariano Suassuna, fez apresentações muito legais, e que daí se formaram no ensino médio e foram fazer faculdade e retornaram depois, né, então criou um vínculo e ficou um grupo encorpado. Eu acho que isso, eu to vendo acontecer no grupo que eu to lá agora no Santa Cândida. E o teatro como eu falei, é a questão de poder comunicar e vivenciar qualquer universo e isso é uma coisa que tá me deixando com muita vontade, assim, (risos), no grupo, assim.

Entrevistador - Você acaba acessando universos: universo político, empresarial, a saúde...

Pedro - Tudo. Tudo, tudo

Entrevistador - A própria arte.

Pedro - E até a minha mulher veio assim: - Ah, mas eu to com vontade de fazer uma percussão, lá não sei o que e tal.

Entrevistador - Ela é de Arte também?

Pedro - Não. Daí ela falou assim: - Ué, então porque você não põe em alguma cena, né? E aí, nessa aqui, tem uma cena que era “quem é especial? ”, né, que eu dei nome para as cenas, para poder debater um pouco mais com eles. E era uma menina sem braço, sem um braço, assim tal, e ela vem cantando a Happy lá do Pharrell Williams, né. Aquela música, super, tô feliz com a vida, que eu to aqui sem um braço e tô feliz com a vida e tal. E aí vem uma galerinha. – Olha lá que esquisita, nossa que estranha, oh, aquela ali sem braço e tal e daí ela: - que foi minha roupa tá suja? E o outro assim: - ué, a gente tá fora de moda?

Não sei o que. Daí ela: - não, não, é o teu braço... ou melhor, que você não tem o braço, e tal. Ela: - nada a ver, o que você tá olhando, isso, aquilo e aquele outro e tal. E aí eu falei: - ah eu quero dá mais ênfase a essa cena esse ano, porque entrou uma cadeirante no grupo e aí eu falei: - cara, aquela cena lá do especial, eu vou meter ela na cena, mas não vai ser ela a especial, vai continuar alguém sem braço e ela vai tá junto, não quero por ela de especial, né, seria muito fácil eu coloca ela ali pra mostrar o teu problema aí, né, eu falei: - não, eu vou fazer um menino colocar a mão para dentro da blusa e continuar ele e ela vim e ter uma discussão, um debate na cena. E aí eu falei: - Cara, como é que eu posso mostrar essa felicidade maior ainda? Daí eu catei a galera e falei: - quem é da dança aí, quem curte dança e tal? Daí uma menina: - ah, eu faço dança contemporânea. Juntei um povo e agora tão ensaiando uma coreografia para essa dança, ao invés da galera só entrar feliz, para mostrar a galera dançando e ainda mais feliz ainda. Aí esses personagens vão entrar nessa dança, a dança sai e a galera vem: - ah, ó que estranha ela.

Entrevistador - Entendi.

Pedro – E que vai defender o carinha sem o braço, vai ser a cadeirante. – Pô, nada a ver né, qual é o problema? Né, se liga aí, bará, bará, bará.

Entrevistador - E dá oportunidade para ela não fazer o papel de vítima.

Pedro – Exatamente, essa era a ideia.

Entrevistador - Legal, Pedro, parabéns pelo teu trabalho. Precisa mostrar isso aí.

Pedro – Eu tô doido para isso.

(...)

Pedro – a coisa do flash mob, que eu falei, na escola particular, eu fiz lá um negócio, tava fazendo um negócio na sala, aí veio a diretora: - ah, porque a gente tem que conseguir mais aluno. E eu era meio a área de marketing também, eu sai da sala de aula e fiquei quatro anos como coordenador de eventos e marketing e a cara da escola e tudo né. Ai falei: - não, beleza, mas é que eu não quero conseguir o aluno só por propaganda, eu quero por valores, eu quero mostrar coisas legais e as pessoas venham por essas coisas legais.

E aí eu consegui fazer a cabeça dela, de fazer um flash mob na Boca Maldita, que levasse alunos, mas que levasse a família. Daí ela: - Mas como é que seria? Falei: - Não, tem uma música aqui que daí a gente pode fazer e daí tem um relóginho que a galera não para pra gentileza é toda essa coisa do respeito de novo, da violência ... e não para para olhar pro outro, então a gente podia ter uma música, pá, todo mundo andando, a música para então a galera fica estátua, para e aí quando ela voltar vai aparecer gente de tudo que é lado com flor, a gente pega a galera que parou, pega as flores, distribui, dá um abraço, um aperto de mão, não sei o que. – Ó, tá bom, vamo fazer, legal. – Posso fazer um teste, posso um câmara? Aí contratei, consegui verba para contratar um cara e fiz nos terminais: do Boa Vista e do Cabral. Levei uns alunos, uns trinta alunos. Tem no You Tube, lá e tal. Aí, levei os alunos. Eles fizeram no terminal. A gente entrou no terminal, saiu do ônibus e tal, e de repente eu dava um assobio, que não dava pra ter música no terminal, aí a galera parava, daí a galera olhava pros lados, a galera parando, né, aí, pum, parava lá e vinha dois professores com um negócio de... um cartãozinho e acho e dava, dava um abraço, aperto de mão. Fiquei um mês ensaiando a galera num ginásio, coloquei a música no sinal da escola, a galera tava assim, dando aula, batia o sinal e alunos paravam. (Risos)

Entrevistador - Que legal!

Pedro - O professor dando aula, ele: - já sei, o professor Pedro, né? (Risos) daí tinha uns que conheciam. – Daí gente, na próxima aula a gente ... (faz gesto de estátua) aí o professor entrava na dança, aí os avós, os pais começaram a entrar na dança. Levei um sistema de som no carro, fomos na Boca Maldita, contratei cara para filmar de cima, contratei um cara para tá no meio e tal e aí fiz a música, a galera foi lá e pum, saiu de traz do Bondinho, de vários lugares, rosas, aí só não ficou mais tão legal como no terminal, porque daí teve que entrar mais camiseta parecendo a escola, uma bandeira, daí não era só fazer, tinha que aparecer. E eu gostei tanto disso, que daí eu fazia isso para o resto da vida. (Risos). Porque eu cheguei lá no teatro, falei: - cara, primeira coisa, vou fazer essa piazada aí virar estátua, né, já é uma coisa de atuar, a estátua, você tem que fazer o personagem e manter o personagem.

Entrevistador - Performar.

Pedro – Aí comecei a colocar eles no intervalo, comecei a colocar eles lá na quadra. Só isso que inflamou o grupo, porque a galera viu. – Nossa, que legal o professor faz coisa lá fora, pum, no outro dia tinha um monte de gente no grupo. (Risos), muito louco isso. E eu acabei usando isso na primeira cena, que eu falei lá da briga, aí eles viram estátua.

Entrevistador - E dispara para as cenas.

Pedro - E dispara para as cenas.

Entrevistador - O mundo tá precisando mais disso, né Pedro?

(...)

Pedro – eu dando jongo, tudo bem que o jongo ele veio da religião, mesmo lá dos caras da África e os caras faziam rituais com o jongo e acontecia altas coisas espirituais, de Candomblé, de espírito...

Entrevistador - E a irmã deixa?

Pedro - ... que os caras dizem que é Macumba, mas isso à duzentos anos atrás, a coisa virou uma manifestação cultural, não é mais religião, essa semana, semana passada e tal, e coordenação chegando com pai: - que meu filho não vai mais fazer aula com o professor, que o meu filho não vai, mais não sei o que, que ele não vai tocar o tambor, porque o meu filho não vai dançar, ou seja, deixa a gente fazer o nosso trabalho, deixa a diversidade aparecer, deixa o respeito aparecer, mas não, o tempo inteiro: tá errado, tá errado, tá errado.

Entrevistador - A escola é laica.

Pedro - *Laica o cacete.*

Pedro – Eu sou muito do improvisado prá [sic] mim mesmo, eu crio jogos porque as vezes eu não sei o que fazer, eu vo [sic] lá e ... que nem, essa do aspirador de pó com gripe. Eu chego em casa, minha mulher: - que você tá fazendo? Eu falei: - tô [sic] bolando uma aula pra amanhã. (risos) Cara, não rola pesquisa, eu sou ... pra mim é mais fácil criar do que ir atrás da pesquisa (...) daí ela

falou: - nossa, que legal esse aí. De onde você tirou essa ideia? – Ah, eu não sei. Tem que ter objetos inanimados, para eles tirarem de dentro deles, porque eles são pessoas inanimadas. Você fala: - faça não sei o que. E eles ... parece um balde. Um balde não se mexe, o adolescente não se mexe. Aí eu comecei a colocar essas: aspirador com gripe, o ventilador, ah, sei lá, manco e comecei.

Entrevistador – Pedro, muito obrigado.