

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

MESTRADO EM ARTES

FAZER TEATRO NA ESCOLA...POR QUE NÃO?

ESTUDO SOBRE A PRODUÇÃO TEATRAL NO ESPAÇO ESCOLAR

CLEUSA JOCELEIA MACHADO

CAMPINAS

2004

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

MESTRADO EM ARTES

FAZER TEATRO NA ESCOLA...POR QUE NÃO?

ESTUDO SOBRE A PRODUÇÃO TEATRAL NO ESPAÇO ESCOLAR

CLEUSA JOCELEIA MACHADO

Dissertação apresentada ao Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas, como exigência parcial para obtenção do Título de Mestre em Artes, sob a orientação do Prof. Dr. Rubens José Souza Brito.

CAMPINAS

2004

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

MESTRADO EM ARTES

FAZER TEATRO NA ESCOLA...POR QUE NÃO?

ESTUDO SOBRE A PRODUÇÃO TEATRAL NO ESPAÇO ESCOLAR

CLEUSA JOCELEIA MACHADO

Dissertação apresentada ao Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas, como exigência parcial para obtenção do Título de Mestre em Artes, sob a orientação do Prof. Dr. Rubens José Souza Brito.

CAMPINAS

2004

Machado, Cleusa Joceleia.

M18f Fazer teatro na escola... porque não? : estudo sobre a produção teatral no espaço escolar / Cleusa Joceleia Machado. – Campinas, SP : [s.n.], 2004.

Orientador : Rubens José Souza Brito.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes.

1. Teatro. 2. Teatro na educação. 3. Educação.
4. Criação artística. I. Brito, Rubens José Souza.
II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Artes. III. Título.

ao Mauro

agradecimentos

Muito e a muita gente tenho que agradecer. Ainda bem!

Aprendi que escrever uma dissertação não é uma jornada tão solitária quanto parece à primeira vista. Recorri a tanta gente que talvez devesse creditar uma *co-autoria coletiva* a este estudo, de forma que todos que conviveram comigo nos últimos anos, desde a criação do Fazendo Gênero até a etapa final do Mestrado, estivessem contemplados.

Então, aviso: minha lista de agradecimento é extensa. Mesmo assim temo esquecer alguém. Prefiro correr este risco a omitir o apoio e carinho das pessoas que me acompanharam. Portanto, já aproveito para me desculpar pela falta do nome de alguém.

Início pelos coletivos:

À minha família, Vó Maria, Adão, Bete, André e Cristina, Sandra, Zeca e Mara, Sander, Paula e os meus sobrinhos Yuri, Luciana, Gabriel e Lorenzo. Por serem o *familião* e comporem uma torcida incondicional.

À UNICAMP e a todos colegas, funcionários e professores do Mestrado. Por me acolherem.

Ao Colégio de Aplicação da UFRJ. Por tornar tudo possível, o Fazendo Gênero e o Mestrado.

À equipe de Direção do CAP, da qual faço parte. Especialmente a Izabel Goudart, Sandra Amaral, Militza Putziger e Bia Porangaba. Por terem me concedido um inestimável *recesso acadêmico*.

Aos funcionários da Secretaria do Cap. Pelo apoio e paciência.

A todos que participaram do Projeto Fazendo Gênero: alunos e seus familiares, professores, funcionários colaboradores e apoiadores. Por inventarem esta *arte de fazer teatro* na escola.

Às empresas e instituições que contemplaram o Fazendo Gênero. Principalmente à Fundação Universitária José Bonifácio. Por terem prestigiado e patrocinado o Projeto.

Tenho também agradecimentos especiais:

Ao meu orientador, Prof. Dr Rubens Brito. Porque, de maneira objetiva e rigorosa, porém generosa e companheira, conduziu meu trabalho: incentivando minhas descobertas, ajustando meus rumos, dando apoio nos momentos mais difíceis.

À Fátima Novo, por ter acreditado tanto quanto eu no Fazendo Gênero.

Ao Fernando Bizarro e ao Everaldo Ramos, pela acolhida e pelas muito boas risadas e tagarelice em São Paulo.

À Denise Kaiuca e, novamente ao meu irmão, Sander. Pelos suportes especiais.

À Kátia Araújo, amiga e revisora deste trabalho. Pela compreensão e correção dos meus erros.

À Paulinha, também irmã e duplamente citada. Pela companhia acadêmica.

E ao meu marido, Mauro. Por fazer parte dos meus projetos. E por tantas outras coisas que é impossível listar.

Por último, faço um agradecimento póstumo, à minha mãe, D. Neuza.

sumário

INTRODUÇÃO	09
CAPÍTULO 1	18
narrativas	
CAPÍTULO 2.....	67
razões do cotidiano	
CAPÍTULO 3.	103
entre capianos, professores e artistas	
CAPITULO 4.	142
arte de fazer teatro	
CONCLUSÃO.....	168
BIBLIOGRAFIA.....	174
ANEXOS	
anexo 1 – sobre o Colégio de Aplicação – UFRJ	
anexo 2 – sobre o EncenaAÇÃO	
anexo 2 – sobre o Projeto Fazendo Gênero	

encena



introdução

ação

Esta imagem é a identidade visual do Espetáculo **EncenaAÇÃO**. Foi criada junto com a forma de escrever o nome do espetáculo, no ano da primeira montagem, por Thaís Quintella, na época estagiária de programação visual, e imediatamente aprovada por todos. Como o **EncenaAÇÃO** está indissociado do Projeto Fazendo Gênero, a imagem tornou-se conhecida na escola como a marca do Projeto. Por esta razão, está aqui.

introdução

O Projeto Fazendo Gênero, atualmente, encontra-se em fase de avaliação e re-direcionamento de rumos. Em parte porque eu e Fátima percebemos a necessidade de analisar a trajetória do Projeto, a atuação de ambas e os resultados obtidos, com vistas a refletir sobre sua produção, buscando novas ações. E também porque fui eleita para o cargo de Direção-Adjunta de Ensino do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do rio de Janeiro, o qual assumi em janeiro de 2002, criando uma situação de dificuldade para conciliar as demandas da minha nova função, somadas aos compromissos do Mestrado e a coordenação do Fazendo Gênero.

No ano de 1995, no entanto, as circunstâncias eram outras. Tão logo eu ingressei na escola como professora de Artes Cênicas, em várias turmas, os alunos já me pediam para *fazer teatro* e não só ficar *improvisando, andando pelo espaço ou jogando*. Não que houvesse alguma rejeição ao processo de ensino-aprendizagem artístico desenvolvido até então; na sua maioria os alunos reconheciam esse processo de auto-expressão como válido e prazeroso, mas eles queriam mais...*montar uma peça*.

Naquela ocasião, expus ao Setor Curricular de Artes Cênicas a solicitação dos alunos pela montagem teatral e passamos a discutir aquela possibilidade. Em relação a isso, ocorreu-nos muitos questionamentos, uma vez que o trabalho pedagógico do Setor vinha já há alguns anos encaminhando um outro tipo de ensino da linguagem teatral, rejeitando a encenação como objeto pedagógico:

“- por que os alunos apresentavam esta demanda? Havia algum equívoco ou percalço nas estratégias didáticas que o Setor Curricular vinha adotando? Quais?”¹

¹ No decorrer desta dissertação, quando eu apresentar alguma citação que seja o registro de um depoimento ou que expresse uma fala ou comentário, escreverei com diferentes tipos de fontes gráficas. Este procedimento tem o intuito de evidenciar o caráter informal e a não impessoalidade que envolvem estas manifestações, conferindo-lhes, pela diferença visual, o atributo de personalidade que contém.

“- será que havia uma espécie de necessidade intrínseca ao processo de aprendizagem artística que exigia a apresentação de algum resultado para fora do território da sala de aula?”

“- se os alunos apresentavam o interesse de montar, por que não? Não estaríamos negando o movimento deles em função de algum tipo de conservadorismo, preconceito ou ainda assumindo a postura de *donos da verdade*, ditando a *forma certa* de ensinar/ aprender a linguagem?”

“- Todavia, se encenássemos, não estaríamos compactuando com a notória e negativa influência que a mídia exerce sobre os adolescentes, destacando os aspectos glamourosos quanto a dinheiro, fama, e *status social* do exercício da profissão do ator?”

A partir dessas questões, eu e a outra professora de Artes Cênicas, Prof. Fátima Novo, decidimos iniciar estudos sobre a metodologia do ensino de Artes Cênicas e experimentar novas propostas didáticas.

O Projeto Fazendo Gênero surgiu daí. Em síntese, nosso objetivo era pesquisar e aplicar uma nova proposta pedagógica no Colégio de Aplicação para o ensino de Artes Cênicas no Ensino Médio, a qual incluísse a vivência do processo de montagem de um espetáculo, desde a preparação corporal e composição cênica até a concepção dos elementos que compõem o espetáculo e captação de recursos necessários para sua realização.

Era uma grande incerteza. Estávamos partindo para um caminho desconhecido. E assim o Fazendo Gênero foi sendo fabricado por muitos... Muitos sonhos, muitos corpos, muitos suores e muitos sorrisos. Muitos movimentos também: de pessoas e de coisas vividas, de esforços e de sentimentos, de aprendizagens e de novidades.

De fato, nos depoimentos dos alunos do Ensino Médio que participaram do Projeto Fazendo Gênero, a vivência da montagem do espetáculo **EncenaAÇÃO** aparece comumente descrita como uma experiência intensa e singular, repleta de diferentes situações afetivas. Momentos de encontro, nas ocasiões em que há descobertas ou união, como, por exemplo, achar a forma de expressão que se procurava, a flexão de voz, o sentido de um gesto etc. ou compartilhar sentimentos de intensa alegria e coesão em algum ensaio e na estréia. Momentos de perda, quando se decide por um ou outro caminho, abandonando outras possibilidades, quando se opta por um

movimento, quando alguém deixa o Projeto e, por último, o encerramento, que todo ano deixa uma sensação de perda. Momentos de confusão, em que o grupo sente-se disperso, sem rumo. E assim tantos outros momentos ocorrem, de confronto, de decisão, de insegurança, de satisfação etc.

Esta mobilização dos alunos frente à proposta pedagógico-artística do Fazendo Gênero e a inserção do Projeto no contexto capiano levaram-me a refletir sobre o processo de criação e produção estética na escola, suas possibilidades de contribuição para a formação do indivíduo e de transformação do espaço escolar.

As falas e as atitudes dos alunos demonstravam que eles, durante o processo de criação, tornavam-se capazes de compreender o fazer teatral como uma atividade de caráter coletivo, inscrita em um contexto social, com um processo consciente de criação. Indicavam também que, por meio desta proposta pedagógica, os adolescentes iam reconhecendo o produto teatral como resultado do trabalho de um grupo de pessoas que demanda a construção de um saber específico e circunstanciado social e culturalmente. Deprendia-se, ainda, das suas manifestações um comprometimento afetivo que envolvia o processo de criação e um amadurecimento que a vivência lhes proporcionava quanto à percepção de si e do outro, bem como à afirmação de sua identidade e do seu papel no grupo.

Por outro lado, a trajetória do Projeto no âmbito da UFRJ, principalmente no Colégio de Aplicação indicava que o Fazendo Gênero foi angariando espaço na comunidade e nas instâncias administrativas e políticas do Colégio e de outras unidades da Universidade.

Estas reflexões fizeram-me ponderar sobre o Fazendo Gênero e a sua prática. De como o Projeto foi, ao longo do tempo, enraizando-se no cotidiano acadêmico do Colégio de Aplicação/UFRJ e constituindo um processo de ensino de Teatro com características peculiares.

Todavia, logo me deparei com um problema: o Projeto Fazendo Gênero não foi criado para ser um objeto de pesquisa. Sua experimentação não estava pautada em uma ação dirigida, calculada e sistematizada como se esperaria de uma pesquisa, com ferramentas e instrumentos de registro, controle e análise. Foi uma criação espontânea. Surgiu de uma idéia e da vontade de experimentar esta idéia. E foi se inventando e agregando pessoas em torno de si.

Fotos, depoimentos, anotações... Havia muitos percursos a examinar, porém vários entrecruzamentos de *coisas vividas*. Trazer a tona este emaranhado de elementos foi um desafio para mim.

A análise do Fazendo Gênero, então, exigiu um ajuste duplo de perspectiva: acompanhá-lo como produto de uma forja diária e coletiva, que, transformando-se, transformava ao longo do seu processar; e examiná-lo a partir dos seus vestígios, procurando, nas marcas do caminho percorrido, traçar sua narrativa e seu engendramento. Parti do raciocínio abduutivo, seguindo o pensamento de Peirce, e dos conceitos presentes nos estudos de Michel de Certeau. E, junto com estes autores, fui encontrando outras contribuições que tornaram possível eu me debruçar sobre a dinâmica do processo.

Investigar o Fazendo Gênero foi também explorar minha trajetória profissional nesses anos. A minha relação com o Projeto Fazendo Gênero tem raízes na minha participação efetiva e afetiva na construção da sua experiência, o que atribui um sentido mais profundo a esta associação, nem sempre detectável e consciente, fugindo freqüentemente do controle dos Instrumentos metodológicos.

Durante o andamento da pesquisa, sentimentos de ansiedade e inquietação me acompanharam. Percebi o quanto o Fazendo Gênero estava ligado à minha experiência pessoal e o quanto seria difícil realizar minhas atividades de pesquisadora na perspectiva distanciada de observadora imparcial, onipresente e ausente, que eu planejava inicialmente.

Ao longo do desenvolvimento da pesquisa, incorporei uma atitude questionadora e crítica daquilo que eu estava produzindo como análise. Embora eu escolhesse privilegiar o que estava documentado, a minha leitura pessoal, construída pela minha percepção, memória e compreensão datada e localizada dos fatos, estava inexoravelmente sempre presente como referência.

Na coleta de dados, deparei-me com situações insólitas: em boa parte dos materiais coletados conviviam referências de cunho estritamente pessoal e informações pertinentes ao Projeto. Nas agendas da produção, por exemplo, junto com anotações de orçamento e relações de materiais, muitas vezes encontravam-se telefones pessoais, lista de compras de supermercado... Nos meus cadernos de acompanhamento das disciplinas de Mestrado estão conteúdos de semiótica e

metodologia científica, bem como bilhetes carinhosos de alunos e idéias para a montagem de 2000...

Na fase de análise, o que era insólito ganhou dramaticidade. Nem sempre o que foi encontrado de registro correspondia à minha lembrança do acontecido, ou algum dado relevante que eu lembrava não tinha nenhuma documentação.

Conclui que o Fazendo Gênero estava absolutamente imbricado com minha formação, vivências e opções estéticas, pedagógicas e sociais. Com meus valores, meus devires, enfim, com a minha forma de estar presente no mundo e a análise que eu poderia fazer dele estava comprometida e delimitada por esta relação.

À medida que fui me confrontando com essa condição, fui sentindo a necessidade de apresentar o meu ponto-de-vista, revelando-me como aquela que constrói essa perspectiva. Identifiquei-me com o conceito de **objectivação participante**² de Bourdieu e tomando-o como referência³, assumi a minha presença não só como definidora de uma perspectiva, mas também como produtora desta perspectiva. Decidi, como forma de explicitar este comprometimento, redigir o texto na primeira pessoa do singular. Portanto, um dos limites desta análise é a inscrição do meu ponto-de-vista, indissociado da minha própria experiência e compreensão do Projeto Fazendo Gênero.

Por fim, esta pesquisa investiga os cinco primeiros anos do Projeto Fazendo Gênero, de 1996 a 2000, período em que ocupei a maior parte da regência das turmas e a responsabilidade de Direção Geral do Espetáculo **EncenAÇÃO**. Em 2001 e 2002, em virtude do meu afastamento para realização deste Mestrado, a Prof. Fátima assumiu estas tarefas. Decidi não incluir estes dois anos na minha análise. Com a mudança da liderança do processo, observei sutis transformações no andamento do Projeto, as quais considerei mais adequado deixar para uma análise posterior, porque tratava-se de um novo material que demandaria uma perspectiva analítica diferente.

Em suma, o presente estudo propõe-se a examinar como o Projeto Fazendo Gênero estruturou seu processo criativo, averiguando a existência de um método de trabalho que tenha sido forjado nestes anos e compreendendo a rede relacional em que ele se

² Na sua definição das bases para o que ele denominou de uma sociologia reflexiva, Bourdieu afirma que o sociólogo em suas análises muitas vezes “*esconde-se por detrás da impersonalidade absoluta dos procedimentos[0]*” e assume uma postura de “*observador de um jogo que está a jogar*”. O exercício de tomada de consciência destes limites chamou de *objectivação participante*. BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. p. 51-58

³ Idem. p. 51-55

inscreveu e mobilizou. Sobretudo, pretende demonstrar, por meio desta experiência, o caráter formativo e as possibilidades pedagógicas do fazer artístico.

Está estruturado em cinco capítulos. No primeiro, apresentarei o caminho trilhado pelas ações do Fazendo Gênero. Para compor esta narrativa, verifiquei os processos de cada ano e procurei encontrar operações que se repetissem, estabelecendo uma linha de ação que pudesse tomar como modelo ou padrão. Assim, este relato foi organizado a partir de dois pontos de vista diferentes. Em um, detive-me em relatar o trajeto criativo do Fazendo Gênero, ou seja, a descrição da sucessão diacrônica e sincrônica de acontecimentos vividos durante um ano/modelo de execução do Projeto. Em outro, considereei a exposição da tessitura de determinadas situações chaves do processo.

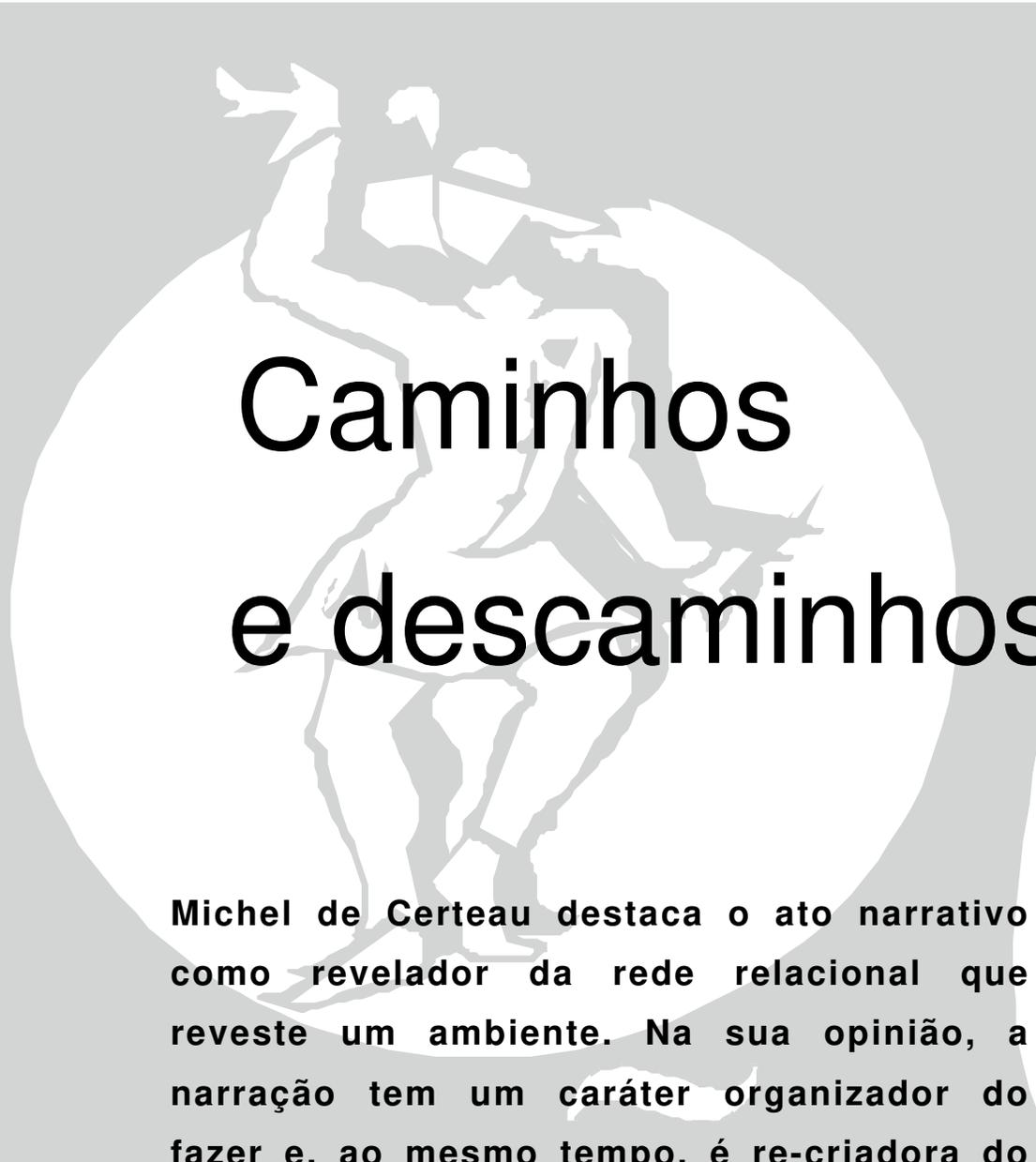
No capítulo seguinte, identificarei a lógica intrínseca a estas ações e o tipo de estatuto urdido no seu desenvolvimento.

O terceiro capítulo estará reservado para o exame da teia relacional engendrada pelo Projeto, analisando sua inserção no Colégio de Aplicação e no Ensino de Arte.

No quarto, serão apreciadas as diretrizes e soluções mais significativas do Projeto Fazendo Gênero, com fim de sistematizar o seu desenvolvimento e distinguir sua maneira de fazer teatro no espaço escolar.

Por fim, na conclusão, discutirei o processo de produção teatral na escola; como este caminho pode tornar-se uma atividade de relevante valor social, capaz de produzir significados e transformar a cultura do espaço escolar e, também, ter importante valor pedagógico, com potencialidade de integrar criação artística, experiência estética, desenvolvimento sócio-afetivo-cognitivo do aluno e conhecimento da Arte.

encena



Caminhos e descaminhos

Michel de Certeau destaca o ato narrativo como revelador da rede relacional que reveste um ambiente. Na sua opinião, a narração tem um caráter organizador do fazer e, ao mesmo tempo, é re-criadora do espaço onde está inserida a prática. Seguindo esta perspectiva, este relato irá contar sua versão da história do Fazendo Gênero, compondo uma forma peculiar ao

caminhos e descaminhos

capítulo 1

A narrativa deste caminho contempla o relato das ações e a discussão de alguns momentos estratégicos do Fazendo Gênero. Os procedimentos que estão aqui descritos, tanto do primeiro, quanto do segundo ano, não estão subordinados a uma seqüência de maneira obrigatória ou rigorosa. Em cada ano, foram modificadas a ordem e algumas formas de atuação conforme as situações se apresentaram durante o processo. Num ano houve greve, em outro só participaram duas turmas, em outro ainda só conseguimos definir um teatro três meses antes da data de estréia. Além disso, há os fatos mais simples, como doenças, conflitos, desmotivação, atrasos, compromissos acadêmicos, viagens... Um sem número de pequenas circunstâncias que direcionam e redirecionam continuamente o processo.

Neste capítulo, o enfoque será descritivo. Apenas apresentarei elementos que facilitem a compreensão do processo, guardando a análise para os capítulos adiante.

Iniciarei apresentando resumidamente as principais redes de relacionamentos, procedimentos e estatutos que circunscreveram a proposta do Fazendo Gênero. Explicarei algumas características do Colégio de Aplicação. Logo, abordarei a estrutura do Setor Curricular de Artes Cênicas do CAp. A seguir, trato sobre a organização do trabalho pedagógico da área artística no Ensino Médio do Colégio; e, por último, discorro sobre quem participa efetivamente do Projeto e com quais atribuições.

Logo após, tratarei da exposição do processo criativo do Projeto Fazendo Gênero na perspectiva da sucessão dos acontecimentos em cada ano e concluirei o capítulo, destacando alguns momentos capitais do processo do Fazendo Gênero para descrever o modo como foram articulando e engendrando a prática do Projeto.

o Colégio de Aplicação da UFRJ

O CAp-UFRJ, como é conhecido o Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, é uma escola pública, de ensino gratuito. Foi criado em 1948 por exigência do decreto-lei nº 9053/1946, que estabelecia a obrigatoriedade de uma escola de demonstração em todas as Faculdades de Filosofia. Nestes quase 60 anos de existência, vem se caracterizando como uma instituição escolar comprometida com a formação de professores e com um trabalho pedagógico de cunho experimental.

“De 1965 até os dias atuais, o CAp/UFRJ vem se caracterizando como uma escola singular, cujo trabalho pedagógico se encontra alicerçado em três pilares básicos: a transmissão de cultura geral, com ênfase na formação humanística, a utilização de metodologia ativa e uma carga horária semanal ampliada, através da incorporação de novas práticas educativas”.⁴

O Colégio possui cerca de 120 professores efetivos e substitutos, 4 técnicos de ensino e 20 funcionários. Atende aproximadamente 750 crianças e adolescentes divididos em duas turmas de 25 alunos da Classe de Alfabetização até a 4ª série, duas turmas de 30 alunos de 5º a 8º série e três turmas de 30 alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Médio.

Sua clientela é formada, em sua maioria, por filhos de famílias da Classe Média. No momento, o processo seletivo de acesso às vagas da escola é realizado por meio de sorteio público para ingresso na Classe de Alfabetização e na 5ª série. Para entrada no Ensino Médio, são realizadas duas fases de seleção: primeiro, há aplicação de provas de nivelamento em Língua Portuguesa e Matemática, com exigência de 50% de aproveitamento em cada uma delas; e em seguida, sorteio público para os aprovados nas duas avaliações.

Na sua história, o CAp passou por várias sedes e desde 1962 encontra-se em um prédio cedido pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, na rua J.J. Seabra, no Bairro Lagoa, Zona Sul da capital fluminense. Portanto, uma luta constante do Colégio é a transferência para uma sede própria com acomodações específicas que atendam a demanda de seu trabalho acadêmico.

⁴ COLÉGIO DE APLICAÇÃO – UFRJ. **CAp UFRJ 2000 Perfil Institucional**. p. 06.

Administrativamente, sua estrutura organizacional é composta da seguinte forma:

- Uma equipe de Direção formada por sete representantes nas seguintes funções: Diretor, vice-diretor, três Diretores-Adjuntos de Ensino, Diretor-Adjunto de Licenciatura e Estágios e Diretor-Adjunto de Projetos de Pesquisa e Extensão. Este grupo é nomeado pelo Reitor a partir da indicação de uma lista tríplice, retirada por meio de consulta de caráter eleitoral à comunidade capiana (funcionários, docentes e alunos);
- Um Conselho Pedagógico, com caráter deliberativo, presidido pela Direção do Colégio, composto por três membros da Direção (Diretor, vice-diretor, Diretor-Adjunto de Ensino), um Coordenador de cada Setor Curricular, um representante do Serviço de Orientação Educacional, três funcionários e três alunos. Nesta instância são discutidas e definidas as diretrizes políticas, administrativas e acadêmicas do CAP-UFRJ;
- 16 Setores Curriculares⁵. Estes setores correspondem às equipes de professores de cada disciplina que compõe a grade curricular da escola. Cada equipe indica um docente para ocupar a função de Coordenador, cuja atribuição mais significativa, entre outras, é representar administrativa e politicamente o Setor perante o Colégio e a própria Universidade.

Sendo uma instância de Ensino Básico dentro de uma estrutura de 3º grau, a trajetória de definição institucional do Colégio revela uma busca permanente para assegurar a autonomia do seu trabalho e pelo reconhecimento do caráter universitário de suas atribuições. Há quase seis décadas, vem consolidando uma atuação alicerçada no princípio fundamental da atuação de natureza universitária, que se traduz na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Atualmente, luta pela criação de uma carreira única na Universidade, para que seja extinta a carreira de professores de 1º e 2º Graus e que o seu corpo docente seja incorporado à carreira de magistério de 3º Grau, reconhecendo a paridade das funções.

⁵ Atualmente existem os seguintes Setores Curriculares, em ordem alfabética: Artes Cênicas, Artes Plásticas, Ciências Biológicas, Desenho Geométrico, Educação Física, Física, Francês, Geografia, História, Inglês, Língua Portuguesa, Matemática, Música, Núcleo Comum (que corresponde aos professores que atuam na 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental), Sociologia e Química.

o Setor Curricular de Artes Cênicas

É uma instância acadêmico-administrativa, composta por três professores, em regime funcional de 40 h com Dedicção Exclusiva, com formação mínima de Licenciatura Plena em Educação Artística.

Hoje, fazem parte deste Setor, além de mim:

- Prof. Mestre Maria Fátima Simões Novo. Docente graduada em Licenciatura Plena em Educação Artística pela EBA/UFRJ e História pela PUC/RJ e Mestre em Educação pela UFRJ.
- Prof. Andréia Pinheiro. Docente com formação em Licenciatura Plena em Educação Artística, habilitação Artes Cênicas pela UNI-RIO.

A atual Coordenadora do Setor Curricular de Artes Cênicas é a Prof. Maria Fátima.

As aulas são oferecidas em uma sala própria, denominada Teatro do CAP-UFRJ. É uma grande sala, retangular, com aproximadamente 90m², com piso de tábua corrida, iluminada por algumas lâmpadas fluorescentes. O teto e as paredes são pintados de preto, possui oito grandes janelas venezianas. Não há cadeiras, apenas cubos, praticáveis e alguns móveis que os alunos utilizam para os exercícios teatrais. Dentro desta sala, há três outras saletas que servem de depósito de materiais: uma para o acervo de figurinos, que se encontra sem manutenção, em estado precário de limpeza e deteriorado; outra para materiais didáticos, como o som, bolas e bambus etc. e uma terceira para outros materiais que não caibam nos outros espaços e onde encontram-se armazenados os pertences do Projeto Fazendo Gênero.

O Setor possui dois aparelhos de som portáteis com *CD player*, dois refletores um pequeno acervo de figurinos e objetos cênicos.

o trabalho pedagógico da área artística

O ensino de Arte ocupa a grade curricular, de caráter obrigatório, do Colégio de Aplicação da seguinte forma:

- Da Classe de Alfabetização a 4^a série do Ensino Fundamental - aulas de Música e Artes Plásticas;

- De 5^a a 8^a série do Ensino Fundamental - aulas de Música, Artes Plásticas e Artes Cênicas. As aulas são desenvolvidas em turmas divididas;
- No 1^o e 2^o ano do Ensino Médio - O aluno, no início do 1^o ano, opta entre Artes Cênicas, Música e Artes Plásticas, devendo acompanhar a linguagem escolhida até o final do 2^o ano. As aulas de Arte ocupam dois “tempos”⁶ geminados de 50’ por semana. Desta forma, sempre que me referir à aula de Artes Cênicas no Ensino Médio utilizarei como parâmetro estes dois “tempos” geminados.
- No 3^o ano do Ensino Médio, não há aula de Arte.

O Ensino Médio no CAP, em particular o 1^o ano, é um momento bastante significativo, pois ocorrem algumas transformações singulares na vida escolar. Há ingresso de trinta alunos por concurso e, para redistribuir todos os matriculados, há um sorteio público, formando as três turmas com dez alunos novos e vinte alunos de cada antiga oitava série. São incorporadas as disciplinas de Física, Química e Biologia na grade curricular. Ampliam-se as solicitações acadêmicas, exigindo-se maior autonomia do aluno quanto ao gerenciamento dos seus estudos. De acordo com as Normas de Conduta do Colégio, o aluno deste nível de ensino tem direito, com autorização dos responsáveis, a sair da escola nos intervalos ou tempos livres. Há modificações no perfil de trabalho de Arte e das línguas estrangeiras, que antes eram obrigatórias para todas as linguagens artísticas e também para Inglês e Francês e a partir desta série o aluno deve optar por uma área artística e uma língua estrangeira para os três anos do Ensino Médio. Para todos, é uma ocasião delicada e mobilizadora, seja pela escola nova, seja pelas novas obrigações acadêmicas. O nível de tensão é grande, produzindo um misto de euforia e ansiedade.

Os Setores Curriculares de linguagem artística, neste nível de ensino, estabeleceram um acordo a respeito da organização do trabalho pedagógico de Arte que defende o oferecimento de um programa de aprofundamento em cada uma destas áreas. É consenso que o professor que assuma o Ensino Médio, seja de Artes Cênicas, Música ou Artes Plásticas, desenvolva uma proposta de ensino que aborde um conteúdo específico da linguagem em questão, acompanhando uma turma durante os dois anos do Ensino Médio. Assim, na Música pode ser o estudo de um

⁶ No CAP chamamos a unidade hora-aula de *tempo*.

instrumento, como o violão; nas Artes Plásticas, uma técnica, como a pintura ou a animação e nas Artes Cênicas, um tópico ou um tema de reflexão sobre a linguagem.

A partir de 1996, com o surgimento do Projeto Fazendo Gênero, o conteúdo desenvolvido em Artes Cênicas no Ensino Médio passou a ser o estudo da Produção Teatral, com Fátima e, principalmente, eu, sendo responsáveis pelas seis turmas de Ensino Médio. Em consonância com os princípios de trabalho da área artística no CAP, o escopo pedagógico do Projeto propõe uma experiência diferenciada e desenvolve-se em dois anos.

Um aspecto importante do trabalho das áreas artísticas no Ensino Médio é a divisão das turmas. No primeiro dia de aula de Arte do 1º ano do Ensino Médio, entram juntos em sala os professores de Artes Cênicas, Música e Artes Plásticas e explicam para a turma a dinâmica do ensino de Arte no Ensino Médio e expõem seus respectivos projetos. Então, cada aluno opta por uma área, de tal modo que a turma se subdivide em três grupos, de dez ou doze alunos, correspondentes a cada linguagem. Desta forma, ao me referir a uma turma do Ensino Médio, estou, de fato, reportando-me à parte de uma turma que optou por Artes Cênicas.

Os alunos podem fazer a opção neste primeiro dia ou experimentar uma aula de cada linguagem antes da escolha definitiva. Na dinâmica de escolha, são expressos sentimentos de dúvida, hesitação e expectativa, o que é possível compreender frente às muitas circunstâncias novas com que estes adolescentes vêm se deparando. Os alunos colocam, por exemplo, a dificuldade de optar por uma linguagem, já que se identificam com todas. Apontam ser difícil escolher por dois anos. Alguns estudantes novos alegam nunca terem tido oportunidade de assistir aulas de Artes Plásticas, Música ou Artes Cênicas, sentindo-se sem parâmetros para uma escolha. E aparece ainda como uma questão de fundo o fato de as relações entre eles estarem ainda estruturando-se ou, para os antigos, reestruturando-se.

No 2º ano, no primeiro dia, também entram na sala-de-aula as professoras das três disciplinas artísticas, porém para ratificar as escolhas do ano anterior e reorganizar os grupos. Além disto, como há o retorno de alguns alunos por destrancamento de matrícula e ingresso de um pequeno grupo⁷ de novos alunos por concurso, é refeita a dinâmica de divisão, nos moldes do 1º ano. Há ainda os casos de alguns alunos que

⁷ Regularmente, há entrada de seis ou sete alunos, por concurso, no 2º ano, que são divididos pelas três turmas.

desejam trocar de área. Estes são discutidos a cada ano, levando-se em conta o histórico do aluno, o planejamento do professor e a situação da turma.

Nos anos que assumi a docência do 2º ano, permiti a saída de alunos, mas não aceitei aluno que cursou a 1ª série no Colégio e não optou por Artes Cênicas. Nestes cinco anos, argumentei que o primeiro ano do Projeto é fundamental para o desenvolvimento dos princípios básicos que norteiam o Fazendo Gênero e para a formação da identidade do grupo. Entretanto, ao aluno ingressante é garantido o direito de fazer a sua opção e, por isto, todo ano, um ou dois novos estudantes são incluídos em cada turma de Artes Cênicas.

Embora não haja nenhum registro que documente a justificativa da opção, é possível observar na fala de alguns que escolheram o Fazendo Gênero algumas motivações recorrentes, quanto a três temas básicos, enumerados a seguir:

- Quanto à *proposta*. Pode ser por identificação, curiosidade ou desejo de vivenciar uma forma de expressão diferente, no caso de quem já tem uma experiência em alguma outra linguagem. Foi o que aconteceu, por exemplo, com um aluno que tocava sax com habilidade e decidiu-se por participar do Projeto para saber como era estar em cena *interpretando* e não tocando um instrumento, como estava habituado.
- Quanto às relações de *amizade*. Normalmente, os adolescentes procuram escolher a mesma atividade de seu grupo de amigos ou das pessoas com as quais estabeleçam algum laço de afetividade;
- Quanto ao *professor*. O grau de relacionamento professor-aluno interfere muito nesta escolha, a maioria quer ficar com um professor considerado *legal*. Esta qualificação vem de um julgamento muito subjetivo dos adolescentes e é gerado e difundido nas conversas de corredor, sendo de conhecimento inclusive dos alunos novos. Havia um professor de música que *arrebanhava* grande parte dos meninos para seu projeto de Violão. Noto que tenho um bom conceito nesta avaliação afetiva dos alunos, possibilitando-me uma situação privilegiada no diálogo com os estudantes.

Há ainda uma outra modalidade de motivação, assumida pelos que não apresentam interesse em nenhuma linguagem, que expressa a opção pela disciplina artística

considerada pelos alunos como menos exigente academicamente, que solicita menos trabalho, menos envolvimento, enfim, como os próprios alunos se referem *a menos pior*.

os participantes do Projeto Fazendo Gênero

Regularmente, o Projeto envolveu cerca de 80 pessoas distribuídas em coordenação, alunos do Ensino Médio, universitários, colaboradores da UFRJ e pessoas externas à Universidade.

➤ Coordenadores

A coordenação do Projeto Fazendo Gênero foi dividida comigo pela Maria Fátima Novo. Ambas somos professoras do Setor Curricular de Artes Cênicas do CAP/UFRJ. Respondemos pelo planejamento, organização, direção e controle do andamento do Projeto, bem como pela orientação dos alunos universitários. Ambas respondemos também pela Produção Teatral das montagens.

Como o Projeto teve sua aplicação nas aulas regulares da disciplina de Artes Cênicas, dividimos entre nós a regência das turmas participantes de 1º e 2º anos do Ensino Médio, assumindo as tarefas docentes pertinentes ao trabalho pedagógico do CAP-UFRJ (avaliações, conselho de classe, reuniões de série etc.).

A professora que assumia o 2º ano respondia também pela Supervisão Geral e Direção Artística das produções do Fazendo Gênero, administrando, a partir de reflexões e decisões tomadas em conjunto, a seleção de textos, a distribuição de personagens, a organização das tarefas de Produção Teatral entre os estudantes, a construção da concepção cênica e o processo criativo dos alunos de Ensino Médio.

➤ Alunos do Ensino Médio

Normalmente, foi oportunizado aos alunos das seis turmas de 1° e 2° anos do Ensino Médio do Colégio participarem do Fazendo Gênero⁸. Levando em conta os que optaram por Artes Cênicas, foram aproximadamente 60 alunos a cada ano envolvidos no Projeto (trinta na 1ª série e trinta na 2ª).

➤ Alunos do Ensino Universitário

O Projeto Fazendo Gênero possibilitou a participação de alunos universitários oriundos dos Cursos de Graduação na área artística. Assim os bacharelados puderam incorporar-se ao Projeto adequando, suas especialidades a um compromisso educativo.

Os alunos bacharelados, ao participarem do Fazendo Gênero, tiveram a oportunidade de aplicar, sob supervisão, os conhecimentos de sua especialidade acadêmica, refletindo sobre o caráter pedagógico e social da Arte, agregando experiência e pensamento crítico a sua formação. Todos foram recebidos por nós, professoras coordenadoras, orientados e supervisionados quanto à proposta artístico-pedagógica que defendeu o Projeto.

Houve dois tipos de participação de alunos universitários, atuando apenas no processo de montagem, que acontece no 2° ano do Ensino Médio: como *aluno-diretor*, por meio de uma parceria com o Curso de Graduação em Direção Teatral; como um estágio supervisionado; ou como *aluno-participante*. A seguir descreverei estas formas de envolvimento:

A participação do aluno-diretor foi organizada por um acordo com a Coordenação do Curso de Direção Teatral da UFRJ. Foi acertado que o Fazendo Gênero ofereceria aos alunos desse Curso espaço de estágio, sendo selecionados pelo Curso supracitado e orientados por nós, professoras coordenadoras, e pelo Prof. Mestre José Henrique Moreira.

Esta parceria surgiu em 1997, no segundo ano do Fazendo Gênero. Naquele momento, havíamos iniciado a dinâmica da montagem do primeiro **EncenaAÇÃO**.

⁸ Com exceção de duas turmas que ingressaram no Projeto em 1999, devido a uma solicitação de um professor do Setor Curricular de Artes Cênicas para desenvolver um projeto individual com uma classe de Ensino Médio.

Estava sendo bastante árduo, pois eu ocupava a regência das três turmas e, portanto, assumia o processo de criação dos três grupos. Eu e a Fátima discutíamos e estabelecíamos as diretrizes, mas Fátima, naquele momento, preferia acompanhar mais a interferir diretamente na montagem. Certo dia, eu comentava com um professor sobre as atividades dos alunos e ele me sugeriu procurar o Curso de Graduação em Direção Teatral e propor um estágio. Segundo este colega, o Curso de Direção tinha dificuldade em encontrar atores disponíveis para atuar nas tarefas acadêmicas de produção teatral dos alunos diretores. O Prof. Coordenador daquela Unidade era uma pessoa bastante receptiva a novas idéias e certamente seria bem vinda semelhante proposta. Imediatamente, entramos em contato com o Prof. José Henrique Moreira, o coordenador do Curso, marcamos uma reunião, em que eu e a Fátima expusemos o Projeto. Naquela reunião, decidimos que o Prof. José Henrique orientaria um grupo de alunos universitários que ele selecionaria. Marcamos um encontro com estes alunos, conversamos, apresentamos novamente o Projeto e definimos algumas regras de conduta e em no máximo dez dias eu tinha três alunos-diretores em cada turma para dirigir os meus alunos de Ensino Médio. Eu e Fátima nunca chegamos a discutir o quê exatamente esperávamos dos estagiários, ou qual a sua responsabilidade exata. Os universitários se incorporaram e fomos observando, testando sua participação e construindo a relação coordenador-estagiário-aluno.

Desde então, o Projeto recebeu um grupo de 4 a 6 destes bacharelados a cada ano. Divididos em pequenos grupos de dois ou três membros pelo número de turmas participantes atuaram, sob orientação, nas aulas regulares da disciplina de Artes Cênicas, planejando e conduzindo as atividades escolares e se responsabilizando pela construção da concepção cênica e pela direção teatral do texto da classe em que foram distribuídos.

Ao longo dos anos, o Projeto foi sendo mais procurado por alunos universitários de início de curso e, a cada ano, foi ingressando maior número de alunos matriculados no segundo semestre. Portanto, para estes, o estágio foi a primeira experiência de montagem dos alunos da Direção Teatral.

Desta forma, foi se estabelecendo uma orientação ministrada pelo Prof. José Henrique com ênfase nos aspectos básicos da direção teatral, como compreensão do texto, elaboração de concepção cênica e estruturação do espaço cênico por meio da movimentação dos atores e do uso dos elementos do espetáculo, como luz, cenário, figurino etc.

Embora houvesse constante comunicação entre mim, Fátima e o Prof. José Henrique, não houve nenhuma ingerência do Curso de Direção Teatral no Projeto Fazendo Gênero. Após a seleção de textos e a concepção do espetáculo do ano, os alunos estagiários reuniam-se regularmente no Curso de Direção Teatral com o Prof. José Henrique para discussão do seu projeto de montagem e ainda comigo e com Fátima, no Colégio de Aplicação, para avaliarmos o andamento do processo.

Quinzenalmente, o Prof. José Henrique participava de aulas-ensaios no CAP. Então nos reuníamos para acompanhamento conjunto dos estagiários. Também aproveitávamos para discutir situações e rumos do Projeto.

Em 1999, O Conselho Pedagógico do CAP-UFRJ deliberou que esta participação teria a mesma condição do Estágio Supervisionado, realizado pelos licenciandos na disciplina Prática de Ensino da UFRJ. Foi uma iniciativa inédita no Colégio de Aplicação receber estagiários provenientes do bacharelado.

No decorrer do presente estudo, farei referência a estes estudantes como estagiários, universitários, alunos-diretores ou ainda somente diretores.

Houve também o envolvimento de outros alunos, provenientes de diferentes cursos de bacharelado na área artística da UFRJ, por exemplo, graduandos da Dança, da Cenografia, da Indumentária, da Música, da Comunicação. Chamo estes de alunos-participantes.

Incorporaram-se com o objetivo de exercitar-se em sua formação profissional, colaborando na especialidade com o desenvolvimento do Projeto. Conforme o curso de origem, estes alunos atuaram em etapas e níveis diferentes do processo. Assim, um bacharelado de Dança certamente estava presente no planejamento e condução das aulas, porém um estudante de Cenografia provavelmente participava de forma mais pontual e menos direta na relação com os adolescentes. Estes alunos, normalmente, chegavam até nós por convite de colegas que estavam trabalhando ou que já haviam desempenhado tarefas no Projeto.

A participação e o desempenho de universitários no Fazendo Gênero foi um caminho basicamente intuitivo. À medida que as situações ocorreram, originaram uma reflexão sobre o trabalho dos estudantes, modificando nossa maneira de conduzir e alterando o rumo do Projeto.

Como foi bem sucedida a parceria com a Direção Teatral, procuramos formar vínculo com o Curso de Cenografia e o de Indumentária. Nos primeiros anos, conseguimos também estes estagiários. Porém, em uma avaliação subsequente, os alunos diretores consideraram preferível gerenciar sozinhos a execução da concepção cênica da sua turma de adolescentes. Ponderaram que era muito difícil para eles administrarem tantas relações ao mesmo tempo: conduzir os alunos de Ensino Médio, discutir com os coordenadores e com o orientador, e ainda negociar com figurinista e cenógrafo. Concluíram que nesta primeira experiência de Direção seria interessante que eles se responsabilizarem por todas as etapas do trabalho de montagem. Levamos a discussão para os alunos do CAp, que percebiam a mesma dificuldade e ainda pontuaram o relacionamento delicado com os outros estagiários pelo fato de eles não acompanharem o processo tão de perto como os diretores e não formarem um laço afetivo tão estreito. Desde então, não nos esforçamos mais neste sentido, mas aceitamos a presença de alunos de fora da Direção Teatral quando, por motivos circunstanciais, aparece a oportunidade.

➤ Docentes e funcionários colaboradores

São profissionais vinculados à Universidade, que participaram do projeto prestando serviços ou orientando os alunos. São eles:

- Prof. José Henrique Moreira, Diretor-Adjunto da Escola de Comunicação/UFRJ - orientação técnica aos alunos de Direção Teatral e criação do projeto de iluminação;
- Francisco Leite Lopes, funcionário do CAp/UFRJ e maquiador profissional – concepção do projeto de maquiagem da montagem e realização de uma oficina, com vistas a ensinar aos alunos noções de maquiagem, capacitando-os a executar a caracterização de seu personagem;
- Izabel Goudart, professora do CAp/UFRJ e fotógrafa - registro fotográfico;

➤ Colaboradores externos à UFRJ

São profissionais contratados que prestaram serviços ao Fazendo Gênero, cobrando um valor abaixo do mercado. Normalmente, estes participantes possuíam algum vínculo com o Projeto: como amigos, familiares ou ex-estagiários. Atuavam

apenas no processo de montagem, entrando em contato com os adolescentes e estagiários para explicar e apresentar seu trabalho. Por exemplo, anualmente, a programadora visual, antiga bolsista do Projeto, encontrava-se algumas vezes com o grupo de participantes para expor algumas idéias suas do logotipo da produção do ano criado para ser aprovado por todos; esta era uma oportunidade de discussão sobre a imagem gráfica da concepção cênica e do ofício de *design*. Os profissionais que nos acompanharam foram:

- Thaís Quintella – programadora visual
- Sander Bazetti e Rogério Fraga – criação e manutenção da página virtual
- Célio Júnior – registro em vídeo

Trajetos do Projeto Fazendo Gênero

Antes do início das aulas, na época destinada ao planejamento escolar, eu e Fátima nos encontrávamos para avaliarmos o ano anterior e definirmos algumas ações e metas para o Projeto. Este encontro era o nosso primeiro contato com o Fazendo Gênero no ano. Era também o momento de nosso reencontro depois das férias, acontecendo em um clima animado e alegre. Além de discutirmos o Projeto, aproveitávamos para organizar algum material que não foi guardado no ano anterior por falta de tempo ou cansaço e conversávamos sobre nossa vida pessoal.

Naquele momento, procurávamos averiguar:

- Quais desafios que havíamos vivido e como foram equacionados – listávamos as dificuldades, investigávamos as causas, o impacto no grupo, se foi encontrada solução, como foi encontrada, quanto tempo levou e o seu grau de eficácia.
- O desempenho e a participação de todos, inclusive o nosso, dos alunos, estagiários e adolescentes, dos colaboradores e da platéia que é basicamente formada por familiares, amigos e comunidade capiana.
- A diferença entre o que foi planejado e os resultados obtidos.

- As características de cada turma e aluno, mais especificamente os do 1º ano. Discutíamos nossa percepção sobre cada um, como se estruturaram as relações: entre os alunos, entre as turmas e entre alunos e turmas com cada professora coordenadora e como se comportaram frente às situações de aprendizagem, seja de ordem criativa, como improvisações, consciência corporal ou qualquer outra forma de construção; seja de ordem comportamental, como respeito ao colega e às regras, aceitação da crítica, disponibilidade ao trabalho de forma geral.

Com base nestas reflexões, elaborávamos um planejamento em linhas gerais, que seria objeto de muitas reflexões e discussões com os estagiários e com os alunos do Ensino Médio ao longo do processo. Como o Projeto desenvolveu-se nas aulas de Artes Cênicas, conforme a grade curricular do CAP, a sua prática didática operacionalizou-se de acordo com a divisão do ano letivo e eventos acadêmicos definidos pelo calendário escolar do Colégio. Ou seja, a sua organização pedagógica estruturou-se em quatro bimestres, com um recesso de duas semanas em julho; comportando um dia de exame avaliativo por bimestre, incluído na Semana de Provas⁹ e considerando os Conselhos de Classe, as Reuniões de Série, as Reuniões de Pais e Professores, entre outras atividades escolares.

Nesta primeira conversa, elaborávamos um primeiro cronograma, que ia sendo revisto e atualizado no decorrer do ano. Listávamos tarefas básicas, como telefonar para o Prof. Orientador dos estagiários, revelar fotos, resgatar algum objeto com alunos etc., decidíamos a regência das turmas e os horários das reuniões de planejamento e orientação dos estagiários, bem como conversávamos sobre os aspectos gerais do plano de curso das séries, levantando sugestões sobre atividades e exercícios, novas formas de trabalho, textos dramáticos e propostas cênicas.

Funcionava como um despertar. Após o mês de recesso escolar, distante do envolvimento direto com o Fazendo Gênero, manipulávamos os pertences do Projeto - objetos, compromissos, idéias - voltávamos a tomar posse de seu universo e a estruturá-lo. Então, o Projeto Fazendo Gênero começava a tomar forma.

A cada ano, novas turmas iniciavam este caminho, enquanto outras o estavam concluindo, pois o Fazendo Gênero propunha um processo de ensino desenvolvido em

⁹ A Semana de Provas é um período em que ocorrem as provas bimestrais. Nessa semana não há aulas, a Direção-Adjunta de Ensino elabora um calendário, agendando no máximo três avaliações por dia.

duas etapas consecutivas equivalentes às 1^{as.} e 2^{as.} séries do Ensino Médio. Assim, todo ano, eu e Fátima coordenávamos simultaneamente o trabalho pedagógico destas duas séries, desenvolvendo em cada uma delas fases diferentes do processo.

Vale ressaltar que, apesar de as atividades das duas séries do Ensino Médio ocorrerem simultaneamente, escolhi dividir a descrição em dois relatos separados.

o primeiro ano

Na primeira aula, após o processo de escolha da linguagem artística, tanto eu quanto Fátima conduzíamos nosso grupo até a sala do Teatro, apresentávamos o espaço, o Projeto, a forma de trabalho (objetivos, regras, exigências, avaliação etc.) e conversávamos sobre as experiências artísticas de cada um e sobre as expectativas em relação ao Colégio, ao Ensino Médio e ao Fazendo Gênero. Dependendo da turma, em alguns anos foram realizadas atividades lúdicas de apresentação.

Os primeiros quatro ou cinco encontros eram destinados a atividades de caráter introdutório, com o duplo objetivo de desinibir, oportunizar a formação de vínculos e apresentar as noções fundamentais da linguagem cênica, bem como possibilitar para nós, professoras, uma averiguação da identidade da turma, suas qualidades, seu nível de envolvimento, participação, dificuldades, enfim, características que pudessem determinar ações e procedimentos na condução do processo. Eram denominadas de aulas de integração e as atividades na sua maioria eram baseadas na metodologia de Jogos Teatrais, criadas por Viola Spolin.

A partir destes primeiros encontros, eu e a Fátima elaborávamos um segundo planejamento. Considerávamos esta proposição o plano de ensino do 1^o ano e o seguíamos como linha básica na condução das atividades pedagógicas. Porém, esse plano era flexível e estava sujeito a ajustes e modificações durante o ano.

Para o Projeto Fazendo Gênero, a primeira preocupação no 1^o ano do EM era com a introdução dos alunos novos no CAp, que nunca tiveram aula de Artes Cênicas; outra ocupação era com a passagem de um processo sem expectativa de um resultado, centrado no desenvolvimento da expressão pessoal, para outro processo, no qual estivesse incorporada a elaboração de um produto artístico, tendo em vista a sua apresentação para uma comunidade. E a última inquietação, que permeava as

demais, era com a instrumentalização mínima necessária para o adolescente e o seu grupo enfrentarem uma experiência de criação e Produção Teatral¹⁰.

As respostas e soluções, experimentadas ao longo da meia década de aplicação do Fazendo Gênero, foram delineando uma prática pedagógica para o 1º ano do Ensino Médio com ênfase na preparação corporal, no estudo dos gêneros dramáticos e na reflexão sobre a Produção Teatral.

Em todos os planos de ensino examinados, constavam três grupos informações básicas:

- Programação acadêmica anual por bimestre, com o número de dias letivos de Artes Cênicas. Regularmente, contabilizaram-se oito aulas de Artes Cênicas por bimestre, em um total de trinta e duas anuais. Nos planejamentos, foi encontrada com frequência a reserva de dois dias por bimestre para avaliação, sendo um destinado à entrega ou apresentação de trabalhos e outro para análise em grupo do desempenho e rendimento no período. Em resumo, cada bimestre foi composto de seis encontros com atividades de ensino e dois com tarefas avaliativas.
- Organização do conteúdo do ano letivo em unidades didáticas¹¹, principalmente a seleção dos gêneros dramáticos e a definição de um direcionamento do trabalho corporal a serem desenvolvidos naquele ano. O início e término das unidades didáticas não seguiram necessariamente a duração de cada bimestre¹².
- A estrutura de cada aula. As aulas eram compostas basicamente de duas partes: trabalho corporal (ou simplesmente “corpo”, como se encontra em vários registros) e exercícios cênicos (momento em que são abordados os gêneros dramáticos). Ambas possuíam desenvolvimento próprio, com conteúdos e temas que podiam ser abordados de forma paralela ou não. Em cada um destes momentos havia uma seqüência articulada de ações que ia desde uma atividade

¹⁰ Passarei a grafar o termo Produção Teatral com as iniciais em letra maiúscula, para assinalar o seu emprego no sentido específico de um conjunto de atividades que operacionalizam os meios e condições necessários para a realização da montagem, como levantamento de custos e recursos, contratação de pessoal e serviços, locação de espaço etc.

¹¹ Segundo Definição de Libâneo: “Unidades didáticas são o conjunto de temas inter-relacionados que compõem o plano de ensino para uma série”. LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994. p.233.

¹² No exame dos planos de aula, nota-se a intenção de organizar o andamento didático de forma que coincida com estrutura do calendário escolar do CAP, embora, na prática, isto nem sempre se efetive.

introdutória até um fechamento. Porém, não se observava uma ligação obrigatória entre as duas partes.

Após a primeira etapa de integração, iniciávamos o estudo dos gêneros dramáticos. Regularmente, foram selecionados os quatro gêneros fundamentais, segundo Eric Bentley¹³ : Tragédia, Melodrama, Comédia e Farsa.

No período que se aproximava da apresentação do espetáculo do segundo ano, os alunos desta série eram convidados a envolver-se nas atividades de Produção Teatral. Participavam da execução dos elementos cênicos e, nos dias de apresentação, colaboravam nas tarefas de organização, como distribuição de senhas e programa na bilheteria, venda de camisetas no *hall* do teatro, contra-regragem, auxílio no camarim etc. Por intermédio deste procedimento, os alunos mais novos iam se familiarizando com a dinâmica que vivenciariam no ano seguinte.

o segundo ano

O 2º ano do Ensino Médio iniciava-se semelhante ao 1º ano: os três professores de Arte iam à sala-de-aula, davam boas-vindas, confirmavam a opção dos alunos, recebiam os novos e tomavam conhecimento dos casos de pedido de troca de linguagem. Também nesta primeira aula, eu costumava levar meu grupo para a sala do Teatro, expunha o plano de curso e conversava sobre o processo do ano, o compromisso, as tarefas e o significado da participação de cada um. Normalmente, desenvolvia uma aula de sondagem, com exercícios corporais e atividades lúdicas.

Nas primeiras semanas do ano letivo, recebíamos os alunos de graduação que iriam participar do Projeto. Regularmente, comunicávamos ao professor orientador do Curso de Direção Teatral, Prof. José Henrique Moreira, a data de início do ano letivo e o dia e horário da aula de Artes Cênicas de cada turma.

Então, iniciava-se a seleção dos estagiários do Curso de Direção Teatral. O professor enviava os universitários para assistir a uma aula e conversar comigo e com Fátima sobre algumas informações e regras básicas, tais como horários, suas principais responsabilidades, cronograma do ano etc. Depois deste primeiro contato, o aluno retornava a contatar o Prof. José Henrique e, se fosse consenso de todos, na

¹³ BENTLEY, Eric. *A Experiência Viva do Teatro*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

aula seguinte ele iniciava seu estágio. Recebemos, no máximo, nove alunos, sendo três por turma. Porém, a situação mais comum foi manter-se uma dupla por turma.

Quando o grupo de estagiários se estabilizava, eu e a Fátima marcávamos a primeira reunião de supervisão. Neste encontro, procurávamos colocá-los em contato com o ambiente do CAp e do Setor Curricular Artes Cênicas, esclarecíamos sobre o universo do Projeto Fazendo Gênero, seu histórico, proposta pedagógica e estética, metodologia, resultados etc. bem como definíamos os pares ou trios de alunos-diretores que ficariam em cada turma. Também apresentávamos o planejamento geral e, junto com os estagiários, delineávamos uma proposta de metas e cronograma anual para ser discutido com os alunos de Ensino Médio.

Nos três primeiros anos do Projeto, até a chegada dos alunos-diretores, mantínhamos uma continuidade das aulas do 1º ano, resgatando alguns exercícios, aprofundando a aquisição da linguagem cênica. A partir de 1999, introduzimos uma nova prática – O Exercício De Cena. Definimos que esta atividade seria um primeiro contato com a rotina de uma montagem, com ênfase na relação com o texto teatral e na preparação do aluno para as tarefas de Produção Teatral. Resolvemos configurá-la como a realização de uma leitura dramática, para ser apresentada entre o primeiro e segundo bimestre no Teatro do CAp/UFRJ. Decidimos que o processo seria dirigido pela professora regente da turma e que os estagiários atuariam como assistentes. Considerávamos que, desta forma, esta leitura dramática poderia ser um estratagema interessante para que os estagiários se familiarizassem com a rotina de sala-de-aula. E isto realmente ocorreu.

Normalmente, as três turmas montavam a mesma peça em conjunto, sendo reservado para cada turma um ato ou trechos do texto. Eram dedicadas oito a dez aulas para os ensaios da leitura, com a realização de atividades de análise dramática e compreensão teórica do texto e dos personagens e, sobretudo, exercícios lúdicos e corporais para experimentação e composição dos significados, situações e imagens do texto. Assim procurávamos possibilitar o surgimento de uma obra cênica resultante da criação e concepção dos alunos do Ensino Médio.

Paralelamente à criação do Exercício de Cena, desenvolvíamos as tarefas de Produção Teatral. Em uma reunião geral, que poderia ocorrer em um dos intervalos das aulas regulares do CAp, os alunos, eu e Fátima, definíamos um plano de Produção Teatral, ou seja, qual seria a data e horário da apresentação, quem seriam nossos

convidados, como divulgaríamos, o que pretendíamos confeccionar quanto a elementos do espetáculo e material gráfico e se haveria algum tipo de comemoração. Com estas informações elaborávamos um orçamento-base e decidíamos como arrecadar o valor estimado. Dividíamos em três grandes grupos de operações este trabalho de Produção Teatral:

- Levantamento de recursos. Este grupo era responsável por coordenar a arrecadação e as despesas, controlando as compras, guardando as notas e, por fim, apresentando uma prestação de contas.
- Divulgação. Esta equipe organizava as ações para difundir a atividade, ou seja, colava os cartazes, colocava os convites nos escaninhos dos professores, percorria as salas de aula do turno da manhã e da tarde e demais dependências da escola (como a biblioteca, a sala de professores, a secretaria etc.) difundindo a apresentação, bem como tinha a responsabilidade de representar o 2º ano do Ensino Médio, convidando formalmente a Direção da escola.
- Programação visual. Criava e confeccionava o material gráfico, composto na maioria das vezes de cartaz, convite e programa.

Cada turma assumia uma atribuição da empreitada, dividindo entre si as tarefas a serem executadas. Nesta primeira montagem, o trabalho de confecção de cenário, figurino e adereços era realizado em uma ou duas tardes em que todos dividiam o esforço e, quanto ao material, eram aproveitados objetos dos próprios alunos e era utilizado o acervo do Setor Curricular Artes Cênicas.

Na aula anterior à *estréia*, novamente reuníamos todos os alunos e elaborávamos com eles uma programação do dia, especificando:

- Os momentos básicos - como chegada, organização de figurinos e maquiagem nas salas que funcionariam como “camarins”, arrumação de cenário e adereços, caracterização do personagem, aquecimento, início da peça, final, agradecimentos, desmontagem, fechamento. Estes são exemplos de etapas, que poderiam ser modificadas conforme a necessidade.

- Os grupos de trabalho - quem se responsabilizaria pela montagem e desmontagem do palco, dos camarins e outras providências que fossem necessárias.
- A organização dos camarins - como estariam acondicionados os figurinos, adereços e maquiagem de cada um.
- Os grupos de caracterização – dividíamos o total de alunos em equipes de 8 a 10 para vestirem o figurino e comporem a maquiagem, pois eram muitos e a sala que normalmente ocupávamos não comportava todos se arrumando ao mesmo tempo.

As duas leituras dramáticas foram apresentadas em maio, na sala de Teatro do Colégio de Aplicação, por volta das 14h. Embora a apresentação tenha sido fora do horário regular das aulas do Ensino Médio, fomos prestigiados por uma numerosa platéia, formada por alunos, familiares, professores, funcionários e direção da escola.

Na aula posterior, avaliávamos o Exercício de Cena, quanto ao processo e resultado, desafios, metas e expectativas, sentimentos e impressões, opiniões da platéia e sobretudo quanto ao desempenho de cada um e do grupo frente às demandas do processo e na execução das tarefas. Em 2000, solicitei por escrito um depoimento pessoal sobre a vivência de cada um.

Em fim de maio, iniciávamos o processo de montagem do **EncenAÇÃO**. A primeira etapa a ser cumprida era a escolha de textos e delimitação de um tema para o espetáculo. Diferente do Exercício de Cena, o **EncenAÇÃO** era uma produção composta de um texto por turma, com duração máxima de 40 minutos, para que o espetáculo na íntegra não durasse mais do que duas horas.

Esta diferença entre a operacionalização do processo anterior e este que iria se iniciar era relevante na condução das aulas: no Exercício, as três turmas participavam juntas da montagem do mesmo texto, embora as aulas fossem ministradas em separado; enquanto no **EncenAÇÃO** cada turma vivenciava a construção de uma peça teatral, com início, meio, fim, que mais tarde iria se inserir em um espetáculo maior. Ou seja, no primeiro, o andamento da criação de cada turma estava imbricado e, neste último, a trajetória criativa dos grupos era construída de forma independente e

paralela entre si. Em ambas as atividades, agendávamos ensaios em horários alternativos que auxiliassem a ajustar e sintonizar algumas particularidades.

Durante duas ou três aulas, os alunos do Ensino Médio liam e discutiam alguns textos de uma seleção prévia realizada por mim, pela Fátima e pelos estagiários do que considerávamos adequados pela temática, pelo estilo, por se adaptarem ao número de alunos ou pela extensão. Cada turma de adolescentes então decidia pelo texto com que mais se identificava. E todos juntos delimitávamos um tema que seria objeto de reflexão durante o processo.

A próxima fase era a de distribuição de personagens e elaboração da concepção cênica. Durante a escolha de texto e personagem, minha coordenação ainda era bastante presente. Ambos os momentos eram estratégicos e a minha atuação, como professora regente, foi procurar alternativas para os eventuais impasses e conflitos, compreendendo as expectativas e ansiedades e administrando as demandas dos adolescentes e estagiários.

Um caso exemplar é o de um adolescente muito tímido, em certo grupo, que continuamente me avisava que gostaria de fazer um “papel pequeno”, seguido brincava comigo nas aulas:

“- Celeia, posso fazer uma árvore? Um personagem invisível?”

Eu sempre respondi que nada lhe seria imposto, que ele faria o personagem que mais o deixasse confortável para participar. Na aula em que definimos os personagens, a equipe de diretoras o convenceu a aceitar um personagem com poucas falas, mas que tinha uma grande importância na ação dramática, estando em cena praticamente o tempo todo. Ele concordou perante o grupo, eu observei calada e acreditei que tudo estava bem. No mesmo dia, mais tarde, o resto da turma pediu para conversar comigo, alegando que era injusto o que estava acontecendo com o colega, pois, segundo elas, as diretoras estavam *obrigando-o* a ficar com um personagem que ele não queria, que ele já havia falado comigo que gostaria de ter uma participação pequena e, sobretudo, cobrando-me a propriedade do processo.

“- Você sempre falou que o espetáculo seria nosso! Que conversaríamos sobre tudo! E agora chegam as diretoras e são elas que mandam?”

Ponderei a situação com as alunas, observando que o colega aparentemente não tinha manifestado nenhuma resistência, porém escutei a solicitação da turma e conversei com as alunas-diretoras. Estas se justificaram, afirmando que não tinham a intenção de impor o que fosse para o grupo. Na aula seguinte, as duas partes expuseram sua visão dos fatos, esclareceram os mal entendidos, rediscutimos a divisão, o aluno em questão encontrou um papel que lhe agradasse e que atendesse às necessidades da proposta cênica e tudo ficou acertado.

Aproveitei a ocasião para estabelecer um debate sobre o papel do diretor e do ator na criação cênica e uma reflexão sobre a posse de uma obra artística, procurando discutir no processo criativo da turma a inclusão de outras pessoas, além de mim e delas próprias, que iriam se somar a este *nosso* ao qual elas se referiam, colaborando, intervindo e transformando o **EncenaÇÃO** em um espetáculo de muitos.

Nestes anos, a melhor maneira que encontrei para resolver qualquer conflito sempre foi o diálogo. Mesmo nos momentos em que precisei mostrar assertividade, utilizando mais firmemente minha autoridade, procurei deixar um espaço para o questionamento e o confronto de opiniões. Acredito que assim demonstrei para o aluno a minha liderança na condução do processo de ensino, preservando seu direito de expressar suas idéias.

A dinâmica da divisão dos personagens era o primeiro passo do caminho criativo rumo à realização do **EncenaÇÃO** e ocorria simultaneamente à elaboração de uma proposta de concepção cênica pelos alunos-diretores. Depois da escolha definitiva do texto, realizávamos com os adolescentes uma leitura mais atenta, pontuando as idéias do autor, a linha de ação dramática, os principais conflitos, a estrutura narrativa e a composição dos personagens e a sua função na trama. Esta discussão acontecia no formato de um bate-papo informal, sendo bem recebidas todas as sugestões e impressões.

Após a definição da peça, distribuíam-se os personagens. Cada aluno colocava sua escolha para o grupo e a justificava. Se houvesse duas pessoas que escolheram criar o mesmo personagem, a turma deveria buscar um consenso ou decidir a partir do estabelecimento de um critério de seleção. Nós, da coordenação e estagiários, procurávamos interferir o mínimo possível nesta hora. Muitas vezes, os alunos-diretores planejavam uma série de aulas com exercícios e jogos, cuja orientação seria

deles, procurando possibilitar uma abordagem lúdica do texto e propiciar a experimentação dos adolescentes nos personagens.

Este era um período de transição entre a entrada dos alunos diretores como condutores do processo de criação e da minha retirada para a coordenação e supervisão desta trajetória. Cada equipe de alunos-diretores elaborava uma proposta de processo criativo e uma concepção cênica que deveria construir no decorrer do ano com os alunos do Ensino Médio. Desta fase em diante, gradativamente os diretores assumiam sob meu acompanhamento, da Fátima e do Prof. José Henrique, a orientação nas aulas, ocupando-se em dirigir os adolescentes na edificação da sua montagem.

Concomitantemente às aulas, eu e Fátima coordenávamos a Produção Teatral administrativa. Aos alunos de Ensino Médio era solicitada uma grande interferência nas escolhas e tarefas, ainda que eu e a Fátima fôssemos as pessoas a quem coubesse assumir as decisões finais. Assim como no Exercício de Cena, reuníamos todos os alunos, estudantes e estagiários, para definirmos o orçamento e ações para levantamento de recursos.

Durante o ano, ocorriam várias reuniões de Produção Teatral nos horários de intervalos das aulas, com as mais variadas pautas: consulta sobre alguma questão, como escolha do logotipo do espetáculo; agendamentos de data, como dia e horário para confecção de material cênico; divisão de tarefas, como a organização da chegada de materiais no Teatro na véspera da estréia; distribuição dos produtos de vendas e informes, como prestação de contas e andamento da Produção Teatral.

No final do processo de criação, faltando uma semana ou menos para a estréia, os alunos-diretores e a coordenação encontravam-se com Francisco, maquiador profissional e funcionário do CAp, para definirmos a caracterização dos personagens. Francisco criava, então, um plano de maquiagem e estruturava um curso básico de maquiagem teatral para os adolescentes, capacitando-os a realizar a caracterização de seu personagem. Praticamente em todos os anos, este curso aconteceu em uma manhã inteira de sábado e desenvolveu noções elementares de maquiagem para teatro e alguns aspectos históricos da maquiagem.

Em fim de novembro ou início de dezembro, estreava o **EncenaÇÃO**. O espetáculo era apresentado em dois dias em um espaço da rede pública de teatros¹⁴. Em todos os anos, realizamos um ou dois ensaios gerais no teatro. Nestes ensaios, os alunos tinham a oportunidade de experimentar seus movimentos no palco em que seria realizada a montagem, adequando-se o quanto fosse necessário. Para muitos, era o primeiro contato com o *lado de dentro* do edifício teatral, não exposto ao público. As coxias, os camarins, o urdimento, a cabine de som e luz, enfim todos os espaços pareciam mobilizá-los e emocioná-los. Em certo ano, uma aluna ao entrar no palco, exclamou com os olhos brilhando:

“- Meu Deus, isto era tudo o que eu esperava!”

É interessante observar como os elementos da iluminação impressionavam os alunos. Na maioria das vezes, surpreendiam-se com a dificuldade de enxergar a platéia provocada pela intensidade dos refletores, fascinavam-se pela escuridão das coxias que os obrigava a andarem com cuidado, envolvendo de mistério também o entorno da apresentação.

Cientes deste frenesi, oriundos do encantamento com o espaço novo somado à ansiedade e expectativa da estréia, eu e Fátima organizávamos duas reuniões:

- Uma, apenas com os estagiários, preparando-os para receber e dar suporte a esta gama de emoções dos adolescentes. Nesta reunião, também elaborávamos um planejamento detalhado das atividades dos dias que antecediam a estréia e dos dias de apresentação, distribuindo responsabilidades quanto à organização e ao controle dos alunos do Ensino Médio que orientavam. Por exemplo, fiscalizar a chegada do material cênico e coordenar a turma na sua arrumação, controlar a presença e a disciplina dos alunos nos horários de ensaio geral, passagem de luz e caracterização.
- Outra, com todos alunos, estagiários e adolescentes, com a finalidade de estruturar os dias de ensaio no teatro e de apresentação. Eu e Fátima repassávamos o planejamento realizado anteriormente, agendávamos datas e horários, distribuíamos para cada turma as tarefas quanto à arrumação de material pessoal e cênico, combinávamos detalhes da organização e

¹⁴ Com exceção de 1998, ano em que o SESC emprestou seu teatro de Arena, sem ônus para o Projeto.

discutíamos as regras e as atitudes adequadas e necessárias à boa realização do evento.

Neste cinco anos, nunca tivemos nenhuma queixa por indisciplina de qualquer aluno. Ao contrário, os administradores e técnicos do teatro normalmente elogiaram o comportamento dos alunos, surpresos com o clima de tranquilidade e respeito presente em um grupo com um número tão grande de adolescentes.

As aulas que restassem para o encerramento do ano letivo eram dedicadas à avaliação do processo individual e coletivo na atuação e realização do espetáculo. Esta avaliação era feita primeiramente com o grupo de estagiários em separado. E, depois, realizávamos outra reunião, com a presença deles, em cada turma do Ensino Médio que participou do Projeto.

Pontos do Trajeto Criativo

Ao longo da prática, surgiram situações que apresentaram questões ou desafios bastante específicos para o processo criativo. Para compreender a maneira de fazer teatro desenvolvida pelo Fazendo Gênero, é necessário acompanhar a forma como foram articuladas e que tipo de soluções foram encontradas para tais situações.

Dentre estas situações, destaco sete que considero mais relevantes:

- Etapas de acompanhamento,
- Trabalho corporal,
- Estudo dos gêneros,
- Introdução ao laboratório de montagem,
- Laboratório da montagem,
- Atividades de produção teatral,
- E exercício de apresentação.

etapas de acompanhamento

As etapas de acompanhamento foram compostas basicamente de atividades de planejamento e avaliação. Continham ações de organização, controle e direção do processo.

Compreendo planejar como estabelecimento de uma proposta, previsão dos procedimentos e operações necessárias ao seu andamento efetivo e programação de sua realização.

Estão, neste rol, atividades em diferentes níveis de participação. Desta forma, à coordenação, competia principalmente o planejamento geral, anual e de cada aula, bem como o preparo de proposições a serem discutidas no grupo no decorrer do processo, tais como triagem de textos, idéia do logotipo do ano, esboço de orçamento etc.

Aos estagiários, cabia tanto a preparação do seu projeto de encenação, como a definição de estratégias que permitissem realizá-lo.

Aos alunos de Ensino Médio, cabia discutir e planificar ações para o desenvolvimento da sua montagem, além de ajustar as suas responsabilidades acadêmicas, familiares com as do Fazendo Gênero de modo a administrá-las satisfatoriamente.

Eu e Fátima considerávamos importante que o processo criativo possibilitasse ao estudante aprender a adequar seu compromisso com o Projeto. Para isto, procurávamos estabelecer um contexto que favorecesse ao aluno identificar e negociar com o grupo seus horários de estudo, datas de avaliação, entrega de trabalho, compromissos com sua família e momentos de lazer.

As tarefas de *avaliação* são referentes à apreciação qualitativa do processo e consistem principalmente em verificação dos resultados, acompanhamento das ações propostas e identificação de progressos e dificuldades.

Estas atividades, como as de planejamento, também estiveram presentes nas diferentes esferas de participação. São exemplos de temas de avaliação: as condições e o estado em que se encontra o processo de criação, a conduta dos participantes, a efetivação das propostas planejadas, o relacionamento interpessoal etc. São exemplos

de situações avaliativas: os relatórios, os depoimentos, os trabalhos escolares, as discussões em grandes ou pequenos grupos etc.

o trabalho corporal

O trabalho corporal acompanhava os dois anos em que cada turma participou do Projeto. No primeiro ano, era totalmente orientado pela professora regente da turma. No segundo ano, até a escolha do texto, o professor regente conduzia a preparação corporal. Daí em diante, a orientação do processo passava a ser realizada pelos alunos-diretores, sob a supervisão minha e de Fátima. Portanto, nos anos que estão contemplados neste estudo, praticamente fui eu quem conduzi esta atividade.

A idéia de desenvolver uma prática corporal surgiu a partir da proposição minha e de Fátima de construir uma passagem do processo de ensino teatral de 5^a a 8^a série para outro direcionado principalmente para a realização de um objeto artístico. Nas séries do Ensino Fundamental, conforme planejamento curricular da disciplina de Artes Cênicas, a ênfase pedagógica recaía na linguagem cênica como suporte para a auto-expressão.

Havia uma inquietação maior com os adolescentes que ingressavam no CAP no Ensino Médio, pois muitos deles não tinham nenhuma vivência de Artes Cênicas. Com a mudança de enfoque, considerávamos necessário que os alunos tivessem certo comportamento em relação ao trabalho criativo, seu e do grupo, como compromisso, respeito, vínculo afetivo, autonomia, entre outras, além da compreensão da linguagem cênica.

Decidimos, então, que o primeiro ano seria para trabalhar um conjunto de competências fundamentais. Neste conjunto estariam incluídos basicamente o desenvolvimento de atitudes e de um vocabulário e um repertório expressivos que considerássemos adequados para empreender nosso objetivo. Nesta diretriz e com estas intenções, foram sendo desenvolvidos o trabalho corporal e o estudo dos gêneros dramáticos.

Em relação especificamente ao trabalho corporal, a perspectiva básica foi proporcionar meios para que o aluno descobrisse seu corpo como um veículo de expressão cênica e ampliasse suas possibilidades.

De forma geral, caracterizava-se pela utilização de técnicas introdutórias de movimento expressivo e consciência corporal (como Eutonia, Feldenkrais, Laban, Contato-improvisação), de fundamentos acrobáticos, de técnicas de dança clássica e moderna e de técnicas de treinamento de ator propostas por diferentes linhas de teatro.

Um dos principais desafios com que eu e Fátima nos deparamos foi perceber que qualquer prática corporal requeria uma continuidade e regularidade que nem sempre se estabelecia na rotina escolar. Nossas aulas eram semanais, às vezes entremeadas por feriados ou recesso escolar.

A segunda questão era administrar a expectativa dos alunos por *estar em cena*. Era necessário conquistar o interesse e a disponibilidade do aluno para os exercícios, mostrando a relevância da consciência e do domínio corporal na expressividade cênica. Percebemos que era mais proveitoso ocupar apenas uma parte do tempo da aula com atividades corporais e que era importante o estudante perceber a relação deste momento com sua produção na linguagem teatral.

Encontrávamos algumas possibilidades de condução destas problemáticas, experimentando temas corporais e formas diferenciadas de abordagem destes temas nas aulas e observando as respostas dos alunos. Ao verificar a estrutura didática da prática corporal, observou-se a introdução de constantes variações nos procedimentos. Embora estivesse sempre localizada na abertura das aulas, a cada ano a dinâmica deste trabalho apresentou sensíveis modificações na seleção e ordenação dos conteúdos, bem como nas propostas de atividades.

Em relação aos conteúdos, eu e Fátima considerávamos ter resultados mais satisfatórios quando repetíamos um mesmo exercício com algumas modificações do que quando tentávamos atividades muito complexas. Procurávamos propor temas simples e acessíveis, a fim de que o adolescente entendesse o que e o por que ele estava realizando e também que permitissem a apreensão de sua dinâmica rapidamente. Isto facilitava o envolvimento do aluno, pois favorecia sua compreensão e apropriação do movimento.

Em uma aula, eu estava orientando uma série de exercícios que ativavam os músculos abdominais com a finalidade de percepção do centro de irradiação dos movimentos do corpo. Eram exercícios simples: o primeiro constituía-se de uma

seqüência de movimentos de flexão dos joelhos e do pescoço, báscula da bacia e pressão da sola dos ps contra o chão; no segundo momento, eu solicitava que eles andassem pelo espaço exercendo uma pequena pressão nesta musculatura, atentando para a mudança na dinâmica do andar. Então, uma aluna exclamou:

“- e eu que pensava que abdominais era só para ganhar uma barriga durinha para mostrar na praia!”

Acredito que por meio desta expressão jovial ela demonstrou compreender a função da musculatura do abdmen e que o exercício ajudou a diminuir a resistência por este tipo de movimento.

Foram encontrados oito temas mais constantes, desenvolvidos não necessariamente nesta ordem ou nesta seqüência:

- Funcionamento e estrutura óssea, articular e muscular, com ênfase na consciência do esquema corporal, organização postural e fortalecimento da musculatura. Constituído principalmente de trabalho com ps, articulações, coluna vertebral e musculatura antigravitacional¹⁵;
- Sensopercepo, principalmente sensibilidade da pele e respiração. Nos planos de aula,  possível reconhecer o trabalho com as posições de controle¹⁶ e equilíbrio do tnus corporal da Eutonia.
- Consciência e exploração espaço-temporal, enfocando pulsação, níveis e direções espaciais e as noções de interno/externo, centro/periferia e contração/expansão. Percebeu-se, neste conteúdo, a presença de algumas formulações de Laban¹⁷. Dentre outras, destaco:

¹⁵ *Musculatura antigravitacional*  o nome dado a um conjunto de músculos responsáveis pela manutenção da postura ereta do homem. “ *De maneira geral, os músculos do tronco, os músculos flexores das extremidades superiores e os músculos extensores das extremidades inferiores são considerados músculos antigravitacionais*”. SMITH, Laura K; WEISS, Elizabeth L; LEHMKUHL, L. Don. *Cinesiologia Clínica de Brunnstrom*. São Paulo: Manole, 1997. p. 132 – 133.

Para ver a localização destes músculos no corpo humano, consultar o mapa de anatomia ilustrado encontrado na *homepage* de Marcos Arruda. ARRUDA, Marcos F. G. Músculos Antigravitacionais. *Fisioterapia* (On line). Available: <http://www.geocities.com/marcomidia2000>

¹⁶ As posições de controle são uma série de movimentos elaborados por Gerda Alexander, que podem ser realizados em seqüência ou separadamente. São muito semelhantes a algumas posições da yoga. E visam, principalmente a ativar as articulações. Ver: VISHNIVETZ, Berta. *Eutonia – Educação Do Corpo Para O Ser*. São Paulo, Summus, 1995. Parte I - cap. 8

¹⁷ As noções que descrevo encontram-se nas seguintes obras:

1. a “Kinesfera” ou “esfera do movimento” que é o espaço ao redor do corpo, “cuja circunferência se pode alcançar com as extremidades estendidas normalmente, sem mudar o lugar de apoio”¹⁸ e o Espaço Global, que é o espaço além da Kinesfera;
 2. as orientações espaciais, que sempre se estabelecem a partir da posição de quem se move. São duas referências: as **direções** – alto/baixo, direita/esquerda frente/trás e as diagonais que se originam quando estas direções se relacionam; e as **dimensões** – vertical, horizontal e sagital.
- Presença e postura cênica¹⁹. Compunha-se basicamente de técnicas de aquisição de pré-expressividade e de energia extracotidiana²⁰. Pré-expressividade é um termo empregado pela Antropologia Teatral para designar um nível de expressão do ator, que se ocupa “em fortalecer o bios cênico do ator”²¹ ou seja, “com e como tornar a energia do ator cenicamente viva.”²²
 - Dinâmica do movimento. Constituiu-se de princípios de estudo do movimento, seus atributos e condições. Neste conteúdo, encontrei uma ênfase nas seguintes propostas de investigação corporal:
 1. Análise de movimento articulada por Laban²³. Principalmente, seus conceitos básicos – gesto, movimento, rotação e transferência. Os fatores de movimento – fluência, peso, tempo e espaço. E os oito esforços ou ações básicos – golpear, flutuar, chicotear, fluir, torcer, apalpar, pressionar e sacudir.

LABAN, Rudolf. *Dança Educativa Moderna*. São Paulo: Ícone, 1990.

----- . *O Domínio Do Movimento*. São Paulo: Summus, 1978.

MIRANDA, Regina. *O Movimento Expressivo*. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1979.

¹⁸LABAN, Rudolf. *Dança Educativa Moderna*. São Paulo: Ícone, 1990. Pg. 85

¹⁹ Segundo Patrice Pavis, “Ter presença”, é no jargão teatral, saber cativar a atenção do público e impor-se; é também, ser dotado de um ‘quê’ que provoca imediatamente a identificação do espectador, (...)” PAVIS, Patrice. *Dicionário de Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1999. p. 305

²⁰ Peter Brook assinala a necessidade do ator empregar o espaço e o tempo de forma condensada e amplificada para obter expressividade.

BROOK, Peter. *O Ponto de Mudança*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.

----- . *A Porta Aberta*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

²¹ BARBA, Eugênio, SAVARESE, Nicola, *A Arte Secreta do Ator*. *Dicionário de Antropologia Teatral*. Campinas: Hucitec, 1995. Pg. 186

²² Idem.

²³ LABAN. Op. Cit.

2. Princípio das oposições²⁴ considerado por Eugênio Barba²⁵. Este autor postula que ao sublinhar no movimento as relações de contraste e antagonismo, como equilíbrio/desequilíbrio, simetria/assimetria, fluxo/repouso, o ator aumenta seu tônus muscular, conferindo às suas ações e gestual maior intensidade energética, amplitude e densidade.

- Comunicação e expressão pelo movimento. São os conteúdos que tratam da expressividade do movimento. Encontram-se temas de muitas técnicas como o peso/contrapeso do Contato-Improvisação, a liderança de partes do corpo proposta por Laban, dinâmicas com bastão de Eugênio Barba etc.
- Vocalidade. Os conteúdos vocais mais utilizados foram os de controle de diafragma e emissão sonora, articulação das consoantes, os ressonadores e a relação do movimento com a emissão vocal.

Quanto às proposições de atividades, encontrei quatro tipos básicos, utilizados separadamente ou combinados entre si: exercícios físicos; atividades lúdicas, como jogos e brincadeiras; execução de pequenas frases de movimento propostas por mim e, ainda, composição e improvisação de movimentos.

Na condução das aulas, privilegiamos iniciar pelos exercícios físicos e aproveitar as noções aí trabalhadas em uma atividade lúdica ou relacional. No exemplo anterior, é possível observar que começávamos com uma série abdominal no chão e evoluíamos para estabelecer uma relação do corpo no espaço. Ao longo do ano, este aproveitamento do conteúdo dos exercícios pela improvisação ia se tornando menos explícito e o trabalho corporal ia adquirindo uma dinâmica mais autônoma.

Desta forma, pretendíamos possibilitar ao aluno atribuir um significado para o que ele estava realizando. Proporcionando, progressivamente, o estabelecimento de uma relação mais sutil entre corpo e expressão.

Houve um evidente investimento no trabalho corporal como base para o exercício da atuação, durante todo o primeiro ano. Nem sempre se observou uma continuidade

²⁴ Este também pode ser considerado como um conteúdo pertinente ao desenvolvimento da presença cênica. Ver: BARBA, Eugênio; SAVARESE, Nicola. Op. Cit

²⁵ Idem. p.176

deste trabalho, quando os alunos diretores tomavam a liderança do processo criativo do espetáculo.

Pode-se observar que os alunos percebiam a falta destas dinâmicas. Se o diretor propusesse alguma outra prática corporal, sentiam-se contemplados e nunca houve caso de uma forte resistência. Senão, solicitavam que eu orientasse um ou outro ensaio, lembravam dos exercícios, resgatavam alguns deles nas aulas etc.

o estudo dos gêneros

Conforme já explicitiei no relato do trabalho corporal, o principal objeto de discussão era determinar quais habilidades e competências eram essenciais para possibilitar ao aluno a vivência da produção de um espetáculo e como proporcionar sua aquisição.

Na faculdade, em algumas disciplinas e cursos de extensão, eu havia experimentado composição corporal dos gêneros. Eu e Fátima discutimos e consideramos que poderia ser interessante este estudo como fio condutor do processo de desenvolvimento de atitudes e de uma instrumentalização teórico-prática que considerássemos adequada para empreender nosso objetivo. Assim surgiu o conteúdo programático do 1º ano do Ensino Médio.

O estudo dos gêneros dramáticos foi abordado por meio da compreensão dos aspectos teóricos e características formais de cada gênero, de uma prática expressiva e leitura de textos dramáticos pertinentes ao conteúdo. A seleção de quais gêneros comporiam o programa curricular foi modificando-se, alternando-se várias combinações. Em alguns anos, por exemplo, experimentou-se estudar o Drama, a Commedia Del'Arte e as propostas teatrais do século XX.

Contudo, é perceptível nos últimos dois anos uma fixação na escolha dos quatro gêneros básicos: Tragédia, Melodrama, Comédia e Farsa. Esta decisão ocorreu por se pretender ancorar sua prática no referencial teórico disponibilizado por Eric Bentley²⁶.

Observa-se a ocorrência da seguinte estrutura didática:

²⁶ BENTLEY, Eric. *A Experiência Viva do Teatro*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

- A primeira aula composta de uma explanação teórica, abrangendo o exame dos aspectos históricos e características formais do gênero, acompanhado por apresentação de trechos de filmes em vídeo que pudessem ilustrar a explicação e auxiliar na compreensão do tema;
- Depois, três ou quatro encontros de vivência, que denominamos de prática expressiva, compreendendo a vivência de situações dramáticas, composição corporal e linguagem gestual características de cada gênero;
- Como tarefa escolar, fora de sala de aula, havia a exigência da leitura um texto teatral que exemplificasse o gênero. A escolha recaía na condição de a peça reunir os elementos mais evidentes do gênero. Ao estudar o gênero trágico, os alunos liam dois títulos: um exemplar da tragédia clássica, como “*Édipo Rei*”, de Sófocles, e outro da tragédia moderna, como “*Hamlet*”, de Shakespeare. No Melodrama, normalmente eu e Fátima pedíamos “*A Dama das Camélias*”, de Alexandre Dumas. Algumas vezes, solicitávamos a leitura de um drama realista para contrapor com a narrativa melodramática. Na Comédia e na Farsa, geralmente escolhíamos alguma obra de Molière e Martins Pena. Regularmente, eu disponibilizava um horário depois das aulas para prestar apoio a esta leitura. Junto com a leitura, eles efetivavam uma análise dramatúrgica, abordando os elementos que compõem um texto dramático, como tema, enredo, conflito, ação dramática etc. Esta análise era baseada na proposta de Renata Palottini²⁷.
- E, por fim, duas aulas para fechamento, que podiam ser de apresentação de trabalho teórico ou prático ou ainda uma conjugação de ambos, bem como uma avaliação do que foi apreendido pelos alunos. Um exemplo de fechamento foi um trabalho individual solicitado em 1999 que consistia em ler e elaborar uma análise por escrito quanto a tema, enredo, personagem, linha de ação dramática e conflitos básicos do texto *A Casa de Bonecas*, de Henrik Ibsen. Depois de eu entregar corrigido, os alunos deveriam dividir-se em grupos e realizar uma comparação da personagem *Nora*, do texto de Ibsen, com a personagem *Marguerite* do texto *A Dama das Camélias*, de Alexandre Dumas, com o qual os alunos já tinham realizado um trabalho idêntico de análise dramática no bimestre anterior. Esta comparação poderia ser apresentada da forma que eles considerassem mais adequada e eficiente. Finalmente, nos dias destinados à

²⁷ PALLOTTINI, Renata. *Introdução à Dramaturgia*. São Paulo: Ática, 1988.

conclusão do conteúdo do Melodrama, os alunos apresentaram suas comparações. Um dos grupos surpreendeu, demonstrando a evolução da consciência da Mulher do seu papel social, por meio da apresentação de cenas das duas peças. Por exemplo, criaram vários diálogos entre *Nora* e *Marguerite*, aproveitando as falas originais dos personagens.

Também procurávamos iniciar o trabalho com uma relação concreta, o vídeo, para gradualmente estabelecer um vínculo mais consistente com o objeto do conhecimento. Esta estrutura permitiu um período satisfatório de dedicação a cada gênero, viabilizando seu estudo sem comprometer o interesse.

Os percalços que surgiram no desenvolvimento do estudo dos gêneros foram muito semelhantes aos do trabalho corporal. Em síntese foram: encontrar uma forma de condução e selecionar conteúdos que beneficiassem a compreensão do aluno.

Desta forma, eu e Fátima nos cercamos dos mesmos cuidados que descrevi no trabalho corporal quanto à adequação ao universo escolar, procurando organizar uma orientação pautada na simplicidade e na construção de vínculos entre aluno e conteúdo.

No caso dos gêneros, tratava-se ainda de não estabelecer uma perspectiva academicista e reducionista desta divisão. Preocupávamos em não inculcar a idéia de que toda e qualquer obra ou criação teatral deveria ser classificada conforme os gêneros.

Nosso procedimento foi tomarmos o estudo dos Gêneros como um meio pedagógico e não um fim em si. Na prática, fomos encontrando conteúdos latentes nos gêneros dramáticos que privilegiamos na condução das aulas, referentes à linguagem, ao processo histórico-social ou a alguma reflexão que considerássemos significativa para a formação dos alunos.

Acompanhando os temas selecionados em cada gênero que determinam a orientação pedagógica, assinalo:

➤ Para a Tragédia

No estudo do trágico, privilegiávamos o aspecto do conflito insolúvel e inevitável, o sentido de ordem, o seguimento de fatalidade e sacrifício que acompanha o destino do

herói e a concepção moral de conhecimento por intermédio do sofrimento²⁸. Narrávamos alguns mitos, falávamos sobre o mundo grego e estabelecíamos algumas distinções entre as tragédias gregas e as tragédias de Shakespeare.

Pedagogicamente, aproveitávamos para discutir os grandes temas existenciais humanos: quem somos, de onde viemos e para onde vamos. E, ainda, refletir com os alunos sobre as relações do teatro com o ritual e o sagrado.

Na prática, apresentávamos dinâmicas que favoreciam a conexão com o rito por meio de danças indígenas e de atividades com máscara. Introduzíamos a noção de que a atuação exige uma energia nos movimentos diferente da cotidiana, mais condensada e densa. Abordávamos a composição corporal do personagem trágico como fundada na economia dos gestos e na verticalidade. Ou seja, estruturada na oposição entre baixo e cima, céu e terra.

²⁸ PAVIS, Patrice. Op. Cit. p. 415-420

➤ Para o Melodrama

Quanto ao melodrama, selecionávamos o elemento patético, a ênfase na intriga e a tipologia dos caracteres.

Debatíamos sobre as dualidades humanas: o Bem e o Mal, Deus e o Demônio, a máquina e o homem. Vinculávamos o melodrama ao ideal romântico e contávamos a história de “*Fausto*”, de Goethe e de “*Drácula*”, de Bram Stoker.

Nos exercícios e jogos, enfatizávamos o princípio da oposição. Propúnhamos que os alunos experimentassem a linha desenhada pelo movimento quando se opõem os pontos que formam as diagonais, isto é, a diagonalidade. Por exemplo, um exercício típico é o de procurar desenhar com o andar linhas oblíquas e evitar frontalidade, assumindo o viés como sentido prioritário para os movimentos.

Propúnhamos também a composição dos tipos melodramáticos: a mocinha, o namorado, o vilão e o cômico. Para compor os tipos, realizávamos um exercício associando cada caracter à qualidade de movimentos de um animal. Normalmente, a escolha da turma recaía em ligar o cômico à galinha ou ao macaco; o vilão às aves de rapina; os mocinhos aos gatos ou aos passarinhos. Então, orientávamos para que cada um procurasse reproduzir o andar e o gestual do animal escolhido. Depois, deviam adaptar esta movimentação para a posição vertical e adequá-la à forma humana. Quando o animal assumisse uma forma compatível com a de um ser humano, incorporavam as oposições e a diagonalidade. Por fim, apresentavam os tipos e podiam reuni-los em alguma situação cênica.

➤ Para a Comédia

Em referência ao cômico, apresentávamos aos alunos as características da comicidade a partir das formulações de Henri Bergson²⁹. Das idéias deste autor, selecionávamos o cunho de racionalidade e moralidade do riso e as suas principais fontes: a repetição e a incongruência.

Eu e Fátima procurávamos oportunizar uma discussão sobre a faceta ridícula que é possível encontrar nas atitudes humanas. Trazíamos para o debate questões acerca do aspecto subversor e moral que contém o cômico, como é capaz de produzir

²⁹ BERGSON, Henri. *O Riso*. Ensaio Sobre A Significação Da Comicidade. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

situações de preconceito, denúncia etc. E ainda propúnhamos uma reflexão sobre a diferença entre a graça e o estereótipo, o óbvio e o mau gosto.

Na parte prática, enfatizávamos a relação com a platéia, a investigação corporal de gestos e formas exageradas e inusitadas. Promovíamos dinâmicas e improvisações em que os alunos percebessem ou criassem situações em que aparecessem a repetição e a incongruência.

Por exemplo, havia um exercício em que cinco alunos se organizavam em uma fila de frente para a platéia. O primeiro fazia um gesto ou uma ação pequena, como abanar para alguém. Do segundo até o último, ia-se ampliando gradativamente este gesto. Tornava-se cômica a situação. Este efeito era produzido pela repetição. Outro exemplo era uma improvisação simples. Em grupos de três ou quatro, os alunos deviam mostrar uma ação de dobrar um lençol, empregando as fontes do riso citadas.

➤ Para a Farsa

O estudo da Farsa era uma continuidade da Comédia. Como elemento farsesco, acrescentávamos a ênfase nas situações e na intriga.

O gênero dramático algumas vezes também serviu apenas como detonador de um outro conteúdo. Em 1998, ao ministrar os princípios do melodrama, os alunos manifestaram uma visão desqualificadora do gênero, imputando-lhe adjetivos de *brega*, *cafona* etc. Então, aproveitei para discutirmos o significado destas palavras, cotejando-as com excertos dos livros *A Experiência Viva do Teatro*, de Bentley, e *O Kitsch*, de Umberto Eco. Como culminância, propus que cada um compusesse um personagem cafona.

introdução ao laboratório de montagem

Há processos que antecedem e desencadeiam o laboratório de montagem. São eles:

- A triagem dos textos. Nestes cinco anos do Projeto Fazendo Gênero, privilegiamos os textos dramáticos já escritos. Eu e Fátima realizávamos uma primeira seleção de textos, sendo bem acolhida a participação dos estagiários. Como cada turma deveria decidir-se por um texto dramático, separávamos duas ou três possibilidades para cada turma ler e discutir. Basicamente os textos

eram selecionados quanto à adequação do tema ao perfil dos alunos adolescentes; ao número de personagens corresponder ou à possibilidade de adaptação para a quantidade de alunos da turma; ao tempo de duração e ao nível de complexidade cênica que o texto exigia para sua encenação. Neste caso, estou me referindo não só ao grau de sofisticação exigido quanto aos recursos cênicos, como também à possibilidade de compreensão pelos alunos das idéias e do discurso teatral e cênico elaborado pelo dramaturgo. Esta foi a maneira que encontramos para promover a participação dos adolescentes em todos os processos de criação da montagem, desde a sua concepção cênica até a composição de personagens, incluindo a seleção dos elementos do espetáculo e a produção.

- A leitura dos textos. A partir da primeira triagem, os textos eram lidos um a um e debatidos em sala-de-aula, considerando os mesmos critérios da triagem anterior.
- Seleção do texto. Normalmente, a turma escolhia consensualmente entre os selecionados por mim e Fátima. Caso isto não ocorresse, responsabilizavam-se por pesquisar novas alternativas e voltava-se ao início do processo.
- Escolha de personagens. Era uma fase intermediária, quando eu e Fátima estávamos introduzindo os estagiários da Direção Teatral na condução da turma e estendendo a eles a liderança do processo criativo. O formato desta dinâmica dependia das características do grupo de alunos do Ensino Médio e dos universitários. Havia turmas de Ensino Médio que rapidamente decidiam-se pelos personagens, outras solicitavam maior auxílio e orientação. Havia alunos-diretores que realizavam exercícios e improvisações visando à experimentação dos personagens por parte dos adolescentes; outros preferiam propor uma discussão sobre as características de cada papel, com o fim de facilitar a identificação dos alunos. No final desta etapa, cada um explicitava no grupo sua preferência. Se não houvesse problemas, o processo estava concluído. Se aparecesse alguma questão, como uma escolha que o grupo considerasse inadequada ou se o mesmo personagem fosse pretendido por duas pessoas, o grupo discutia o problema e apresentava alguma solução.

Distingui estes momentos do laboratório de montagem, porque caracterizaram um movimento singular. Percebo que mudava a atitude dos alunos a partir da eleição do

texto e da divisão dos personagens. Observo que, deste momento em diante, o processo de criação do espetáculo começava a materializar-se para os estudantes de Ensino Médio. Era como se fôssemos partir em uma viagem e aquele fosse o momento de fechar a mala. Cada um tinha uma forma de separar as roupas e objetos que iria levar. Esta tarefa era permeada por muitos sentimentos, como segurança, indecisão, demora, conflito etc. Um não sabia o que guardar, outro levava coisas demais, um outro esquecia algum pertence e outro ainda era muito lento.

Como coordenadora, aprendi que é fundamental saber observar o grupo e ter paciência para esperar sem pressa a decisão de cada um e ainda administrar a natural apreensão dos estagiários. Um processo de escolha de texto e personagem que ocorra de forma tranqüila não garante um caminho criativo sem percalços, mas permite a instauração de um clima de segurança e motivação no grupo.

laboratório da montagem

É constituído de atividades pertinentes à concretização da concepção cênica: preparação corporal, experimentação, improvisação, composição de personagens, marcação, etc.

A condução deste processo era de responsabilidade dos alunos diretores, sob orientação do Prof. José Henrique Moreira, e supervisão minha e da Fátima.

Nestes cinco anos, eu e Fátima franqueamos o direito de cada grupo de alunos-diretores elaborar e experimentar uma maneira própria de conduzir o processo criativo.

Embora incentivássemos a laboração de um caminho criativo centrado nos mesmos princípios da instrumentalização cênico-corporal do Fazendo Gênero, procurávamos interferir pouco na proposição dos diretores. Tínhamos em vista promover um espaço no qual os estagiários experimentassem e se experimentassem, aplicando os conhecimentos de sua especialidade acadêmica.

Logo após a definição do texto, ele era discutido pelos alunos, levantando o tema e as idéias centrais, suas possibilidades expressivas, as características dos personagens e, principalmente, a impressão de cada um sobre a peça. Desta

discussão, era delineada uma primeira concepção cênica, a qual sofreria modificações, sendo burilada e transformada ao longo dos ensaios.

Durante o trajeto de criação, eu, Fátima e o José Henrique íamos acompanhando o seguimento, a coerência e adequação das propostas dos diretores aos pressupostos do Fazendo Gênero, administrando os presumíveis percalços e orientando os desvios de rumo.

No decorrer do processo, apresentavam-se muitos desafios cuja solução articulada pelo Fazendo Gênero foi o diálogo e a discussão no grupo. Problemas de relacionamento entre os participantes, ansiedade, desmotivação, frustração, dificuldade de acompanhamento ou de condução são exemplos de situações críticas normais e presumíveis. São momentos em que percebo maior demanda de uma interferência cuidadosa e segura da coordenação, de maneira que os envolvidos sintam respeitados e garantidos seus direitos de terem opiniões e sentimentos diferentes dos demais.

Após a escolha de texto em cada turma, nós, coordenação, estagiários e alunos de Ensino Médio, procurávamos conferir uma identidade ao espetáculo **EncenaAÇÃO**, pois, nem sempre era possível eleger peças teatrais com um tema evidentemente comum. Apesar de a triagem favorecer a seleção de textos com alguma afinidade, a prioridade era beneficiar a escolha de cada turma. Contudo, no decorrer do processo, íamos encontrando os elementos afins e realizando esta *costura*, definindo uma abordagem cênica e temática para o ano, alguns elos de ligação, uma ordem das peças e uma forma de apresentação.

Na última semana antes da apresentação, eu e Fátima reuníamos os alunos e montávamos com eles uma agenda de *reta final*, contendo:

- Datas e horários de ensaios sem interrupção, que chamávamos de *passadão*. Havia vários tipos de *passadões*: de uma turma ou de todas as que constituiriam o espetáculo; com e sem figurino, adereços e maquiagem etc.
- Organização dos últimos compromissos e atividades, quanto à confecção de cenários, figurinos, entrega de convites para professores.
- Datas e horários de chegada no Teatro, nos dias de apresentação.

- Listagem do figurino, adereços e outros materiais de responsabilidade de cada um.
- Planejamento do acondicionamento e organização do material de cada peça. Normalmente, reservávamos algumas caixas de papelão grandes, em que guardávamos por categoria e por peça teatral o material dos alunos. Houve, por exemplo, uma caixa de figurino de “Pic-nic no Front”, outra caixa de adereços de “Roda -Viva”, e assim por diante.
- Relação e distribuição de tarefas dos dias de apresentação. Regularmente eram organizados grupos em cada turma para:
 1. Acondicionar o material do espetáculo para ser transportado do CAp para o teatro e vice versa;
 2. Auxiliar no transporte do material do espetáculo, como cenário, figurinos etc.
 3. Organizar a arrumação dos camarins;
 4. Organizar a arrumação do cenário e adereços e;
 5. Organizar o material de maquiagem.
- Condutas e atitudes adequadas no espaço do teatro

Este agendamento preparava os adolescentes para um conjunto de atividades que não era comum em sua rotina e que demandava uma grande expectativa.

O dia da estréia era um momento muito agitado, em que o adolescente se deparava com novas situações e sentimentos, como ocupar um lugar desconhecido que é o Teatro e suas dependências, a ansiedade e a euforia da estréia e muitas outras.

O fato de conhecer antecipadamente algumas disposições permitiu que ele ajustasse com calma, junto ao grupo, seus compromissos acadêmicos e familiares. E, sobretudo, proporcionaram maior segurança ao adolescente.

atividades de Produção Teatral

As atividades de Produção Teatral são todas as tarefas que têm por finalidade a definição do custo e a viabilização de obtenção de recursos e materiais para a realização do espetáculo. No Fazendo Gênero, estas tarefas eram discutidas e realizadas com a participação e envolvimento dos alunos de Ensino Médio.

Em 2000, os alunos apresentavam um grande interesse dos alunos pelas atividades de produção, conferindo valor e significado à qualidade dos elementos cênicos. Na Leitura de *Casa de Bonecas*, por exemplo, empenharam-se na procura de um figurino que desse a idéia de época passada, em uma estratégia diferenciada de divulgação, colando cartazes por todo o Colégio apenas com falas e referências do texto. Também se dedicaram à confecção de um cenário minucioso, que consistia em um fundo formado por três grandes painéis de plástico transparente; sobre os quais foram aplicadas bolinhas amassadas de papel de seda colorido representando um desenho de traços infantis de uma casa cor-de-rosa com chaminé flores e um sol amarelo.

No ensaio geral da mesma Leitura, questionaram a falta de iluminação específica, argumentaram que sem a luz a montagem perderia muito da possibilidade de encantamento. Eu e Fátima contrapusemos que a Leitura era um exercício de características mais simples que o **EncenaAÇÃO**, por isto sua apresentação se dava no Teatro do CAp, que não dispunha de recursos técnicos de iluminação. Então, uma aluna se comprometeu a solicitar o empréstimo de alguns refletores no Curso Particular de Teatro que ela freqüentava. Salientamos ainda o fato de a sala possuir grandes janelas, diminuindo o efeito dos refletores. Outro aluno responsabilizou-se por providenciar uma maneira de tapar as janelas, com papel ou cortinas. Evidentemente, concordamos com o uso da iluminação.

Este acontecimento ilustra a maneira como eram estabelecidas e divididas as exigências de Produção.

Em linhas gerais, este processo era organizado em 13 tarefas:

1. Definição do plano de produção, com a previsão dos insumos necessários à montagem. Procurávamos listar os materiais e serviços que pretendíamos utilizar, as tarefas que provavelmente precisaríamos executar e também procurávamos estabelecer os principais prazos e datas que serviriam de referência para todo o processo de montagem.

2. Definição do orçamento e planejamento de formas de obtenção de recursos. Dividíamos o custo em quatro tipos de recursos:
 - Materiais disponíveis no Colégio ou no acervo do Setor Curricular de Artes Cênicas: podiam ser mobiliários da escola, roupas, objetos e maquiagem do acervo de figurino do Setor, papel etc;
 - Materiais disponíveis no âmbito familiar, como roupas e objetos familiares e também algum serviço que um parente de aluno disponibilizasse;
 - Materiais obtidos por meio de auxílios institucionais já estabelecidos, como o material gráfico relatado acima e;
 - Materiais a serem obtidos por meio de apoios, auxílios ou desembolso de verba do grupo.³⁰
3. Planejamento para obtenção de uma verba do grupo. Normalmente, as turmas decidiam ter como responsabilidade a venda de produtos que tivessem a identidade do **EncenaAÇÃO** do ano e ficava estabelecido que o compromisso da coordenação era a captação de apoio cultural e verbas junto a empresas e instituições.
4. Elaboração do Projeto de Produção, contendo a apresentação do espetáculo **EncenaAÇÃO** do ano, a sua composição de textos e concepção cênica, a identidade visual e a discriminação orçamentária. E ainda um breve relato da história Projeto Fazendo Gênero e do seu escopo pedagógico.
5. Criação da identidade visual do **EncenaAÇÃO** do ano.
6. Captação de recursos. era a efetivação do que foi planejado. Quanto à aquisição dos materiais disponíveis nos espaços escolar e familiar, cada aluno realizava uma pesquisa individual na sua residência, procurando oferecer o que for possível e, em grupo, realizávamos várias buscas no CAp e no acervo do Setor de Artes Cênicas, investigando o que podíamos empregar no nosso projeto. Em relação à obtenção dos recursos financeiros, constituía-se de tarefas de

³⁰ Evidentemente, estes grupos não eram estanques e ao longo do tempo um ou outro item mudava de grupo: um aluno encontrava em sua residência um objeto que acreditávamos precisar comprar ou conseguíamos viabilizar uma parceria com alguma empresa ou ainda decidíamos que não havia necessidade de um determinado material.

concepção, levantamento de custos e confecção dos objetos, como cadernos, camisetas, canetas etc. e também a definição da quantidade que cada um ficaria responsável para vender e o valor. O controle da venda era realizado pela coordenação. Outra tarefa pertinente à captação de recursos era o contato e reunião com as instituições e empresas a fim de angariar o necessário para a montagem.

7. Seleção do teatro. Eu e Fátima procurávamos os teatros da administração pública mais próximos ao Colégio, negociando a agenda de dois dias de apresentação para o Projeto. Foi a única tarefa de competência exclusiva da coordenação. A participação dos alunos era apenas quanto à definição de melhor período, para que não colidisse com a semana de provas da escola ou outro compromisso pessoal.
8. Confecção dos elementos do espetáculo.
9. Criação e confecção do material gráfico. Eram produzidos cartazes, convites e programas.
10. Divulgação. Eram colocados cartazes por todo o CAP e em outras unidades da UFRJ. Eu e Fátima normalmente enviávamos uma sinopse do espetáculo para a assessoria de imprensa da UFRJ para ser divulgado em veículos de circulação interna.
11. Gravação de voz e trilha sonora. A trilha sonora e uma locução de abertura foram sempre gravadas em CD, em um estúdio de som de um ex-capiano que nos ofereceu seus serviços. Em grupo, elegíamos dois ou três alunos para gravar a locução. Na data marcada, os alunos-diretores realizavam o registro dos excertos musicais e os adolescentes eleitos compareciam no estúdio para gravar a locução.
12. Registro fotográfico e gravação em VHS.
13. Tarefas de representação social. Era o convite formal para os cargos representativos do CAP e da UFRJ, como professores, Direção, Decanias, sub-reitorias e Reitoria. Naquele momento, regularmente surgia a discussão sobre o significado e a importância do cumprimento das formalidades. Como tarefa de

representação social, estava incluída a organização de uma confraternização no fim do espetáculo de estréia, com todos os participantes e a platéia. Era uma ocasião de alegria e celebração.

exercício de apresentação

O resultado do processo criativo proposto pelo Projeto Fazendo Gênero era apresentado durante o ano letivo na forma de dois produtos artísticos: O Exercício de Cena e o espetáculo **EncenaAÇÃO**.

O Exercício de Cena era a leitura dramática de um texto teatral. Neste processo, as turmas atuavam juntas e a direção teatral era assumida pela coordenação.

Esta atividade era, para muitos dos alunos de Ensino Médio, o primeiro contato com a rotina de uma montagem; e, para os estagiários, um período de observação da dinâmica pedagógica de uma aula de Teatro.

O processo criativo da Leitura seguia os mesmos princípios e etapas da montagem do **EncenaAÇÃO**. Era apresentada durante um ou dois dias em meados do primeiro semestre no Teatro do CAp-UFRJ.

O **EncenaAÇÃO** era o nome do espetáculo produzido pelo Projeto e caracterizou-se como um exercício de criação em que os conteúdos básicos da linguagem cênica ganhavam destaque. Para a maioria dos alunos, tanto de Ensino Médio como de Graduação, foi a primeira oportunidade de vivenciar o processo de criação e realização de um espetáculo, desde a compreensão do significado de concepção cênica até o desenvolvimento de um projeto de montagem e a articulação dos elementos da linguagem que o concretizam.

Regularmente era levado a público, com entrada franca, em dois dias no final do ano letivo. O local usualmente era uma sala de espetáculos com recursos para uma apresentação profissional regular, com capacidade para 200 ou 300 pessoas.

encena

razões do cotidiano

A prática do Fazendo Gênero se construiu por meio de ações que foram se organizando ao longo do seu fazer, como frases de uma conversa que vão arquitetando, no transcurso da fala, uma sintaxe e um vocabulário peculiar. Desta forma, pergunto: ***Qual maneira de fazer teatro foi articulada pelo Projeto Fazendo Gênero no Colégio de Aplicação da UFRJ?***

ação

razões do cotidiano

capítulo 2

O que se verifica, no exame dos processos de criação e realização do Projeto Fazendo Gênero nestes cinco anos, é uma estrutura flexível arquitetada por uma série de operações que buscam responder aos desafios impostos pelo cotidiano.

O Fazendo Gênero foi uma iniciativa que se identificou mais com a intuição e com a busca de soluções para os desafios do cotidiano do que com uma experimentação de cunho científico embora esteja inscrito como projeto de pesquisa, segundo documento entregue em 1996 para cadastro nos órgãos competentes da UFRJ.

Assim, tarefa inicial desta análise é averiguar suas ações, examiná-las e procurar uma disposição que determine sua natureza, características e funcionamento. Neste sentido, cotejarei suas ações com as dinâmicas esperadas de uma intervenção científica. Para esta abordagem, utilizarei as idéias de Lakatos e Triviños como referência para construção do conceito e características fundamentais de um trabalho de pesquisa.

A escolha destes autores se deu por articularem tratamento diferenciado ao tema, propiciando condições para uma reflexão mais ampla. A obra de Triviños refere-se à pesquisa em Ciências Sociais, principalmente ao campo da educação. Destaca a pesquisa qualitativa e ocupa-se basicamente em apresentar três significativas correntes de pensamento (o positivismo, o marxismo e a fenomenologia) que incidem como base teórica e ideológica em qualquer pesquisa, sobretudo as de temática educacional. Lakatos aborda a pesquisa de forma mais geral, desenvolvendo aspectos do conhecimento científico, etapas e ferramentas metodológicas de pesquisa. Assim, vislumbra-se no primeiro autor um enfoque preponderantemente ideológico, preocupado em examinar a função social do pesquisador e o vínculo do seu estudo com uma concepção de mundo. Na segunda autora, é possível observar um perfil mais

técnico, com ênfase no tratamento didático dos procedimentos e técnicas de metodologia científica.

Para Lakatos³¹, “a pesquisa é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”. No mesmo livro, qualifica o conhecimento científico como sistemático, factual, contingente e verificável³² e afirma que não se distingue um conhecimento de caráter científico pela veracidade nem pela natureza do objeto, mas sim pelo emprego de um “conjunto de atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo – conhecimentos válidos e verdadeiros”³³, ou seja, um método que orienta os princípios e estratégias do que se busca compreender.

Mesmo nas pesquisas de enfoque qualitativo³⁴, como a *participante* e a *pesquisa-ação*, cuja abordagem admite a subjetividade e o processo caracteriza-se pela dinâmica e flexibilidade das etapas investigativas, encontra-se uma ênfase no contexto metodológico como uma premissa do aval científico³⁵.

*“É importante salientar, uma vez mais, que o pesquisador, orientado pelo enfoque qualitativo, tem ampla liberdade teórico-metodológica para realizar seu estudo. Os limites de sua iniciativa particular estarão exclusivamente fixados pelas condições da exigência de um trabalho científico. Este, repetimos, deve ter uma estrutura coerente, consistente, originalidade e nível de objetivação capazes de merecer a aprovação dos cientistas num processo intersubjetivo de apreciação.”*³⁶

Tanto Lakatos como Triviños delimitam algumas ações que definem um processo investigativo, organizando e orientando seu desenvolvimento.

³¹ LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas, 2001. p. 155

² Ibidem. cap. 3

³³ Ibidem. p. 83

³⁴ Uma peculiaridade importante da pesquisa qualitativa é reconhecer e incorporar a presença do pesquisador na investigação como elemento intrínseco a este processo e ao mesmo tempo delimitante e determinante do âmbito do estudo. “... sua (da pesquisa qualitativa) tendência definida, de natureza desreificadora dos fenômenos, do conhecimento e do ser humano; e por outro, relacionada com aquela, a rejeição da neutralidade do saber científico.”

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais. A Pesquisa Qualitativa em Educação: o Positivismo, a Fenomenologia, o Marxismo*. São Paulo: Atlas, 1987. p. 125

³⁵ Ibidem. cap. 5

³⁶ Ibidem. p. 133

A primeira autora propõe que a constituição de qualquer pesquisa, sem especificar o ramo de estudo ou ciência a que ela se vincula, deve respeitar seis passos:

- Seleção do tópico ou problema para a investigação,
- Definição e diferenciação do problema,
- Levantamento de hipóteses de trabalho,
- Coleta, sistematização e classificação dos dados,
- Análise e interpretação dos dados,
- Relatório do resultado de pesquisa.³⁷

Triviños, tratando de definir os procedimentos da pesquisa qualitativa, afirma que nesta modalidade investigativa, de forma muito geral, segue-se a mesma rota ao realizar uma investigação. Isto é, existe uma escolha de um assunto ou problema, uma coleta e análise das informações³⁸. O que a caracteriza principalmente é a dinâmica entre as etapas e o tratamento dado às hipóteses e aos dados³⁹, permitindo uma capacidade de autocorreção do método, de *feedback*, de avançar adaptando-se a circunstâncias que se apresentam⁴⁰.

Assim, podemos concluir que ambos os autores compreendem uma pesquisa como um empreendimento que pressupõe iniciativas planejadas e sistemáticas em relação ao fenômeno que se pretende compreender. Consideram também que o valor científico de um estudo é tanto mais reconhecido quanto maior coerência e rigor houver na escolha dos suportes metodológicos. Pode-se destacar, ainda, de suas considerações, duas premissas na realização de um projeto de pesquisa. São elas:

³⁷ LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Op. Cit. cap. 5

³⁸ Ibidem. p. 131

³⁹ Alguns procedimentos característicos descritos por Triviños que diferenciam a pesquisa qualitativa da quantitativa são: 1) a ausência da determinação *a priori* de hipóteses rígidas, sendo possível e desejável a sua formulação/reformulação durante as ações da pesquisa; 2) a descentralização do suporte estatístico como principal ferramenta de verificação, compreendendo este instrumento como um dos tratamentos da análise; e 3) a visão relacional das partes do estudo, sem uma divisão estanque entre coleta e análise de dados ou fundamentação teórica e idéias finais, estas etapas interagem e se retroalimentam constantemente ao longo da elaboração do trabalho. TRIVIÑOS. Op. Cit. Cap. 5

⁴⁰ Ibidem. p 123

- A delimitação de um objeto de estudo, por meio da definição de um tema e colocação de um problema;
- O planejamento e a organização de estratégias de ação, que permitam a interpretação e análise do objeto pesquisado.

Tendo por base esses dois pressupostos, observarei o Fazendo Gênero quanto à organização formal do estudo: formulação do problema, objetivos, hipóteses, metodologia, fundamentação teórica etc. e quanto às operações visando à aplicação da pesquisa.

Examinando a problemática, esta não se encontra postulada claramente no corpo do projeto escrito do Fazendo Gênero. Mas, no tópico intitulado **Justificativa**, há uma narrativa das pretensões do Projeto, apresentando o tema e sua relevância:

“Com estas preocupações, o Setor Curricular de Artes Cênicas propõe reformular o currículo da disciplina no 2º grau⁴¹. Como até a 8ª série do 1º grau no Colégio de Aplicação a ênfase curricular do ensino da disciplina tem sido a linguagem teatral como suporte para a expressão pessoal, o Projeto Fazendo Gênero: O Espetáculo na Perspectiva Escolar propõe que a partir do 1º ano do 2º grau, o programa da disciplina incorpore o uso da linguagem como instrumento de criação do fato teatral, através da vivência da produção de um objeto artístico.”

É perceptível nesse trecho o emprego de um tom mais propositivo do que investigativo. Salienta-se, sobretudo, a intenção de estudar uma reformulação curricular da disciplina no Ensino Médio do Colégio de Aplicação.

No tópico que expõe os objetivos, torna-se mais explícito este fim:

“Investigar a viabilidade de um novo programa curricular para a disciplina de Artes Cênicas no 2º grau, centrado no estudo dos gêneros dramáticos e no desenvolvimento de noções básicas de produção de uma montagem teatral, com o objetivo de possibilitar ao aluno compreender o fazer teatral não só como importante meio de expressão pessoal, como também processo complexo de criação e realização que envolve inúmeros profissionais e que se configura em um produto artístico significativo de e para uma comunidade.”

⁴¹ Na época em que foi escrito o projeto, o 2º Grau equivalia ao atual Ensino Médio.

O objetivo central do Fazendo Gênero está definido de uma forma bastante clara no corpo do seu projeto escrito. No entanto, na busca deste objetivo não foram demarcadas algumas balizas importantes. Eu e a Prof. Fátima não iniciamos o Projeto com um planejamento de uma vivência que deveria ser testada, avaliada e ajustada ao longo da aplicação. Possivelmente seria este o modelo de atuação caso se tratasse de uma pesquisa-ação. Pouco discutimos anteriormente a perspectiva pedagógica que nortearia as propostas em sala-de-aula. Também não discutimos concepções estéticas ou formas de abordagem da linguagem cênica para estruturar o trabalho de criação teatral. No primeiro ano, havia apenas uma proposta de um currículo experimental a ser aplicado, mas esta proposta era apenas um esboço de um plano, sem detalhamento sobre os gêneros teatrais e a prática corporal a serem desenvolvidos ou uma divisão clara das etapas do processo criativo, ou quaisquer outros elementos cuja explicitação pudesse ser oportuna.

O que se observa é um tema delineado de forma ampla, sem a demarcação de um objeto de estudo.⁴² Mesmo na pesquisa-ação, o estabelecimento do problema é a resultante fundamental e necessária de uma das etapas iniciais do trabalho de investigação.

Contudo, isto não impediu a realização de uma abordagem investigativa do tema, ainda que não sistematizada. Durante o processo da experimentação, foram surgindo várias indagações a partir do confronto com os desafios e as demandas do cotidiano. Como não havia um enquadre que definisse a seleção de um caminho, algumas questões tomaram um significado maior e aos poucos tornaram-se os nortes do Fazendo Gênero; seja por representarem algum tipo de reflexão, seja por pertencerem a processos decisórios importantes ou por motivos circunstanciais, como o fato de serem constantes e repetitivas.

⁴² TRIVIÑOS. Op. Cit. cap. 4

A respeito da organização de planos de ação e instrumentos de controle e análise, não é possível detectar no caminho metodológico do Fazendo Gênero uma investida claramente planejada nem técnicas de abordagem, como pressupõe a investigação de caráter científico. Embora, no projeto escrito, seja feita uma alusão à opção pela pesquisa qualitativa a descrição dos procedimentos não é precisa quanto aos seus usos e fins.

Na pesquisa qualitativa, o trabalho sobre um objeto de estudo exige uma série de passos organizados e estruturados, como questionários, entrevistas e formas de observação. Alguns pesquisadores do campo teatral propõem o uso de instrumentos de registro e acompanhamento do processo criativo, como *diário de bordo*⁴³ e *protocolo*⁴⁴. Outros constroem novas formas de abordagem, com referência nos instrumentais de outras ciências, como é o caso da *análise matricial*⁴⁵, método de estudo do processo criativo através dos produtos concebidos, que se utiliza de ferramentas analíticas oriundas da semiótica.

Enfim, um projeto pode decidir empregar diferentes conjuntos de tarefas, mas, qualquer que seja a escolha tomada, estará subordinada ao cumprimento de uma seqüência de passos e regras que propiciam o encontro de idéias embasadas e não um amontoado de achismos irrelevantes.

O Projeto Fazendo Gênero tem vários e expressivos documentos de registro do seu processo. As anotações, os trabalhos escolares, os relatórios e os depoimentos escritos dos alunos e estagiários são significativos no seu conteúdo e permitem o acesso às diferentes percepções e vivências do processo, entretanto são iniciativas pontuais, sem uma intencional ligação entre si. Estes mecanismos, que tornam possível verificar, acompanhar, controlar e avaliar o processo nos diferentes momentos do seu andamento, não se caracterizam como ferramentas científicas, pois não apresentam uma regularidade e uma sistematização que caracterizem uma ação estruturada em busca de informações.

⁴³ Marina Marcondes Ferraz discute o uso do Diário de Bordo e suas implicações na pesquisa e no processo de criação em Artes Cênicas. Ver:

MACHADO, Marina Marcondes. O Diário De Bordo Como Ferramenta Metodológica Para O Pesquisador Em Artes Cênicas. *Revista Sala Preta*, n.2. p. 259-263.

⁴⁴ Sobre o uso do protocolo como forma de registro de pesquisa ver:

GAMA, Joaquim C. M. *Produto Teatral: A Velha-Nova História*. São Paulo, 2000. Dissertação de Mestrado. ECA-USP.

KOUDELA, Ingrid. *Um Vôo Brechtiano*. São Paulo: Perspectiva, 1993

----- *Texto e Jogo*. São Paulo: Perspectiva, 1996

⁴⁵ GUINSBURG, J. *Diálogos sobre o Teatro*. São Paulo: EDUSP, 2002. cap. 4

Portanto, assim como no exame da definição do enquadre temático, na sondagem da especificação metodológica só foi possível encontrar o delineamento do emprego de um método por meio da observação da aplicação do Projeto. Ambos estão contidos não como atitudes dirigidas, mas como ações não coordenadas que vão adquirindo coerência e organização no percurso da experimentação. Isto demonstra a relevância da dimensão vivencial para o Projeto.

Torna-se, então, necessário empreender um ajuste e um reposicionamento da visão sobre as ações do Fazendo Gênero, ressaltando seu significado na concretização do Projeto. Neste sentido, proponho a sua inscrição como uma prática do cotidiano, de acordo com o pensamento de Michel de Certeau.

Segundo Certeau⁴⁶, há um modo de atuar no mundo que é produzido pelas demandas do dia-a-dia, que transforma e inventa a vida diária.

*“O cotidiano é aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão do presente. (...) O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. É uma história a meio-caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada. (...) É um mundo que amamos profundamente, memória olfativa, memória dos lugares da infância, memória do corpo, dos gestos da infância, dos prazeres. Talvez não seja inútil sublinhar a importância desta **história irracional**, ou desta **não-história**, como diz ainda A. Dupront. O que interessa ao historiador do cotidiano é o **Invisível**... Não tão invisível assim. (...)”⁴⁷*

Certeau denomina estes processos silenciosos e criativos de artes de fazer⁴⁸. São maneiras de agir que se originam e se arquitetam no uso e na combinação dos elementos de uma estrutura estabelecida que estejam à disposição. Tomemos um exemplo pessoal. Minha família, de origem gaúcha, precisou mudar-se para Olinda, Pernambuco. Moramos lá durante quase uma década. A cidade nordestina nos impunha um sistema e um modo de viver, muito diferente do nosso. Então, precisamos adaptar nossos hábitos, sobrepondo os atos mais corriqueiros da nossa

⁴⁶ CERTEAU, Michel de. *A Invenção do Cotidiano: 1. Artes de Fazer*. Petrópolis: Vozes, 2000.

⁴⁷ Ibidem. p. 31

⁴⁸ “É preciso, portanto, especificar esquemas de operações. Como na literatura se podem diferenciar **estilos** ou maneiras de escrever, também se podem distinguir **maneiras de fazer** – de caminhar, ler, produzir, falar, etc. Esses estilos de ação intervêm num campo que os regula num primeiro nível (...), mas introduzem aí uma maneira

cultura naquele ambiente. Nós tomávamos chimarrão na praia; meu pai fazia churrasco todo domingo e oferecia para um ou dois amigos da vizinhança ou então os vizinhos compravam a carne e pediam para meu pai assar; nas festas juninas, íamos de prenda e não de matuto. Ao mesmo tempo, curtíamos o carnaval de rua, eu freqüentava aulas de teatro de fantoches na escola, minha irmã aprendeu a cozinhar em panelas de barro, fazia vatapá e sarapatel deliciosos. De alguma forma, minha família criou para si um espaço de jogo, múltiplo e plural.⁴⁹

Desse modo, as práticas, ao mesmo tempo em que exercem, burlam uma ordem. São gestos criativos de não-conformismo. *“Nas determinações da instituição, se insinua assim um estilo de trocas sociais, um estilo de invenções técnicas e um estilo de resistência moral.”*⁵⁰

Muitos aspectos aproximam as dinâmicas do Fazendo Gênero de uma prática do cotidiano. Ao longo do seu percurso, o Projeto foi procurando formas de ajustar um processo de realização teatral ao sistema escolar. A sua principal característica, como foi observado, é justamente ser uma experiência organizada e configurada a partir de ações concretas em busca de um objetivo, que no caso era propiciar uma vivência de montagem nas aulas de Artes Cênicas. As situações ora apresentavam desafios, ora respostas, e o Projeto foi inventando uma maneira de lidar com estas situações, criando possibilidades e encontrando um espaço de jogo.

Em linhas gerais, Certeau define por artes de fazer esquemas de operações essencialmente combinatórias e utilitárias, que carregam em si implícitos, um tipo de funcionamento. Considero que é justamente no uso dos elementos do trabalho teatral e do trabalho pedagógico que o Fazendo Gênero foi articulando de maneira muito peculiar nestes anos é que pode estar a chave para a compreensão do processo que desenvolveu para a construção do conhecimento artístico.

Contudo, para o autor, não são aleatórias estas práticas, possuem lógicas, regras e procedimentos que são fabricados ao longo de um tempo e um espaço. Relacionam um modo de pensar indissociado de um modo de agir. Suas histórias engendram uma forma de falar do local e do momento em que foram construídas.

de tirar partido dele, que obedece a outras regras e constitui como que um segundo nível imbricado no primeiro.”
Ibidem. p. 92

⁴⁹ Luce Giard assim se refere a estas atitudes: *“(…) minúsculos espaços de jogo que táticas silenciosas e sutis “insinua” (...) na ordem imposta.”* Ibidem. Apresentação de Luce Giard.

⁵⁰ Ibidem. Apresentação de Luce Giard.

Certeau afirma ainda a relevância das artes de fazer na transformação do cotidiano, como formas de atuação social, dialogando com uma ordem institucionalizada, estabelecendo uma rede de forças que se confrontam. O modelo de ação do Fazendo Gênero está inscrito em um espaço educacional, no ensino de Artes Cênicas do Colégio de Aplicação. Esta inserção permite delimitar as circunstâncias de construção do seu caminho, desenhando uma rede de relações na qual o Projeto se movimenta.

Para Certeau, essa é a forma artilosa do homem comum resistir à disposição das coisas, de transgredir subrepticamente o que é institucionalizado. São processos mudos que abrem um caminho para a liberdade. Possuem um caráter inovador porque produzem novas formas, jogam com a astúcia, com o detalhe, com a artimanha, com a ocasião. E um aspecto político, porque negociam, ainda que tacitamente, a ordem vigente.

“Se é verdade que por toda parte se estende e se precisa a rede da “vigilância”, mais urgente ainda é descobrir como é que uma sociedade inteira não se reduz a ela: que procedimentos populares (também “minúsculos” e cotidianos) jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los; enfim, que “maneiras de fazer” formam a contrapartida, do lado dos consumidores (ou “dominados”?), dos processos mudos que organizam a ordenação sócio-política.”⁵¹

Percebe-se, ao investigar a sua natureza científica, que o Projeto está mais próximo de uma experiência do que de um trabalho de pesquisa. Por outro lado, fica evidente que a sua prática concretizou a busca de uma didática para as Artes Cênicas. No dia-a-dia, foi-se mapeando um caminho, lapidando possibilidades, encontrando uma forma, fundamentando idéias e conclusões.

Dessa forma, proponho que a reflexão sobre a prática do Fazendo Gênero esteja imbuída do pensamento de Certeau sobre as ações do cotidiano. Com isto, o tratamento da análise se modifica, permitindo apreciar suas iniciativas sob os seguintes pontos de vista:

- De um funcionamento consubstanciado no espaço e tempo presente. Como um fazer que foi se inventado no próprio ato de fazer. Com isto, torna-se

⁵¹ Ibidem. p 41

importante identificar a linha de condução do Projeto pelo viés do seu aproveitamento das circunstâncias que o rodearam.

- De um comportamento cultural. Isto implica em estudar a trajetória do processo criativo do Fazendo Gênero quanto a sua seqüência de passos e quanto a sua produção, isto é, em que contexto e como os passos foram surgindo e se articulando entre si, engendrando uma atuação coexistente com uma racionalidade;
- De um engenho de tessitura lúdica. Esta perspectiva possibilita observar a dinâmica do Fazendo Gênero, nos terrenos onde se insere, sob seu aspecto de jogo. Compreendendo o jogo dentro dos parâmetros de Huizinga⁵² - como um evento circunscrito no espaço e no tempo, sujeito a regras e atribuído de uma finalidade exterior aos ganhos materiais. Nas ocupações de caráter lúdico, está presente um aspecto de pleito, mas com outras pretensões que não só as de cunho economista. Bourdieu⁵³ confere o nome de *economia de bens simbólicos* a estas transações em que os rendimentos econômicos não são as referências de valor.

Compreender as ações do Fazendo Gênero como práticas do cotidiano redimensiona o olhar sobre o Projeto. E, sobretudo, possibilita acompanhar a sua experiência como um processo de invenção de um fazer teatral na escola.

Cada processo de criação do Fazendo Gênero traça uma história. Precisei mergulhar em cada uma destas trajetórias, atravessá-las, para compreender a quais desafios procuravam resposta, que ardis inventavam, que ações engendravam, ou seja, como foram articulando, no dia-a-dia das aulas de Artes Cênicas do CAp, uma prática pedagógica diferenciada, cuja proposta fundamental é a vivência da elaboração de uma obra teatral.

Bourdieu propõe uma teoria, segundo a qual “*a maior parte das ações humanas tem por base algo diferente da intenção, isto, é disposições adquiridas que fazem com que a ação possa e deva ser interpretada como orientada a tal ou qual fim, sem que se possa, entretanto, dizer que ela tenha por princípio a busca consciente desse*

⁵² HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens, O Jogo como Elemento da Cultura*. São Paulo: Perspectiva, 1971. cap 1 e 2.

⁵³ BOURDIEU, Pierre. *Razões Práticas. Sobre a Teoria da Ação*. São Paulo: Papirus, 2002. cap. 6

*objetivo.*⁵⁴ Afirma que na sociedade surgem universos autônomos que são regidos por regras intrínsecas a sua natureza, chamadas de leis fundamentais. São implícitas e não possuem a necessidade de serem postuladas, mas estão presentes naquele universo, determinando as ações que realizamos no dia-a-dia.⁵⁵ Estas leis produzem uma lógica prática muito singular de cada espaço. Dá como exemplo o sentido de jogo, em que o bom jogador sabe não só as regras e os passes, mas quando, durante o jogo, é o melhor momento de usá-los. No entanto, para isso, não há um momento separado de plano de ação e jogada. “*O jogador, tendo interiorizado profundamente as regularidades de um jogo, faz o que faz no momento em que é preciso fazê-lo, sem ter a necessidade de colocar explicitamente como finalidade o que deve fazer.*”⁵⁶

Por sua vez, Certeau defende a existência de uma racionalidade presente em cada arte de fazer que confere a dimensão da finitude de possibilidades e combinações de operações, uma “*maneira de pensar investida numa maneira de agir*”⁵⁷.

É possível capturar ao longo dos anos de prática do Fazendo Gênero a construção de um estatuto empírico que determina a validade de alguns comportamentos de análise e formas de busca de respostas. Como já foi explicitado, o Projeto se deparou com alguns questionamentos na sua iniciativa de desenvolver um processo de ensino-aprendizagem em Artes Cênicas que aborde a produção teatral. Estas interrogações foram absorvidas como material de reflexão e produziram um repertório de soluções possíveis, estruturando uma maneira investigativa de agir.

Tanto para Bourdieu como para Certeau, a sintaxe presente nas práticas do cotidiano configura a rede de forças em que se inscrevem e delimitam as circunstâncias com as quais elas atuam. É um elemento estruturante e balizador. Porém, para Bourdieu, os espaços sociais vão determinando inexoravelmente o jogo. E, para Certeau, o homem, apesar de sempre jogar em função de uma ordem imposta, vai encontrando brechas no sistema que lhe permitem escapar silenciosamente à conformação total.

Desta forma, para Certeau, as ações podem se caracterizar como **estratégicas**, quando manipuladas por um sujeito de poder; ou **táticas**, quando postuladas pela não

⁵⁴ Ibidem. p. 164

⁵⁵ Ibidem. cap. 5 e 6

⁵⁶ Ibidem. p. 64

propriedade de poder. As estratégias articulam um **Próprio**⁵⁸, que define um nome e um espaço, que controla e organiza o tempo e ainda que produz um saber que sustenta e determina o poder de conquistar este **Próprio**. Por outro lado, as táticas são articuladas sob a não existência deste **Próprio**, como não tem nome e nem espaço, multiplicam-se, pulverizam-se e associam-se ao tempo.

“A tática não tem por lugar senão o do outro, por isso, deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha.”

Segundo Certeau, as táticas postulam um *fazer com*⁵⁹. E é por meio desta lógica tática que o homem comum intervém na ordem imposta das coisas e vai inventando o cotidiano. Uma pessoa que ocupa um apartamento alugado é um exemplo deste *jogo*. Conquanto o proprietário seja o dono do imóvel, o inquilino ocupa o lugar como seu. Distribui os móveis, cria ambientes, enfim, institui a sua maneira de viver em um espaço que pertence a outro.

O Fazendo Gênero está ancorado em um terreno institucionalizado, que é o Colégio de Aplicação, e medra no ensino das Artes Cênicas. Foi inquilino desses senhorios. Seus movimentos fundam práticas que intervêm nestas duas propriedades, dialogando e redimensionando a sua forma instituída.

Assim, pode-se observar as ações do Fazendo Gênero como táticas, à medida que o Projeto surgiu e foi se inventando a partir de inúmeras combinações e negociações. Estes agenciamentos sobre os quais o processo de criação do Fazendo Gênero foi se construindo a cada ano são móveis, intercambiáveis e combinam-se entre si, articulando uma rede onde se inscrevem e delimitam as possibilidades de ação.

Destaco cinco táticas como eixo fundante da *arte de fazer* urdida pelo Projeto:

- Tática de movimento investigativo - aborda a forma de busca de um processo educativo de montagem;

⁵⁷ CERTEAU. Op. Cit. p. 42

⁵⁸ O conceito de **Próprio** tem um significado particular na metodologia de Certeau. Refere-se a uma qualidade existencial de estabilidade, a qualquer estrutura situada e organizada em um tempo e espaço, que caracterize com nome e contornos definidos uma identidade. Pode adjetivar uma ação, um campo, objeto, etc. No presente texto, sempre grifarei esta palavra quando a empregar no sentido dado pelo autor. Ibidem. cap. 3

⁵⁹ Ibidem. cap. 3

- Tática de associação aula/ensaio - versa sobre o espaço de ensino-aprendizagem;
- Tática de construção de “**Identidade Expressiva**” - trata das diretrizes do ensino da linguagem teatral;
- Tática da gestão participativa - diz respeito à dinâmica de gerenciamento do Fazendo Gênero e;
- Tática de Produção - refere-se à organização da administração e levantamento de recursos.

Estas táticas instauram uma lógica peculiar. São dinâmicas de ação. Não são operações em si, mas formas de operar. Levaram o Projeto Fazendo Gênero a adquirir espaço no Colégio de Aplicação e outras instituições ligadas à esfera acadêmica, como a própria UFRJ, as instituições de fomento à pesquisa e as instituições governamentais de administração dos teatros públicos. Fizeram também conexões com o ensino de Artes Cênicas e os saberes vinculados a este campo de conhecimento, como a Educação, o Teatro, a Produção e Gestão Cultural. Desta forma, fabricaram uma maneira de fazer teatro na escola, combinando e jogando com elementos disponíveis, dialogando com um sujeito que articula um poder, ou seja, um **Próprio**⁶⁰.

Embora cada tática tenha uma atuação particular e produza respostas específicas, na maioria das vezes, elas agem concomitantemente e exercem um movimento interdependente. Em conjunto, as táticas atuam em sinergia, auferindo e consolidando diferentes resultados.

Tática de Movimento Investigativo

A primeira tática caracterizou-se por um movimento de pergunta e respostas.

Como exposto anteriormente, o objetivo central do Projeto Fazendo Gênero foi bastante claro: desenvolver um processo pedagógico que abordasse a criação de um espetáculo teatral. Foi observado também que esta busca não procurou orientar-se por uma metodologia científica, com mecanismos de planejamento, controle e avaliação.

⁶⁰ Ibidem. cap. 3

Um dos principais atributos da experimentação do Fazendo Gênero foi justamente o seu direcionamento para a ação.

Verificou-se que a própria investigação foi se fabricando no ato de investigar. No início, havia somente um plano de realizar um espetáculo com os alunos do Ensino Médio nas aulas de Artes Cênicas. Essa era uma solicitação freqüente dos adolescentes. Havia também uma diretriz pedagógica. Para nós, eu e Fátima, esta experiência só fazia sentido se adquirisse uma possibilidade formativa, ou seja, se por meio deste processo pudéssemos discutir com os alunos aspectos da linguagem e da criação teatral diferentes do que tínhamos trabalhado até então. Ponderávamos que o *fazer teatro* continha a idéia de construir e produzir, por conseguinte seria possível desenvolver um processo de realização teatral, em que criação e produção estivessem intrinsecamente ligadas. Foi neste movimento que surgiu o Projeto Fazendo Gênero, com apenas estas duas coordenadas: construir uma proposta de ensino da linguagem cênica e abordar a produção teatral de forma processual.

Foi como procurar uma trilha para se chegar ao pico de um monte. Primeiramente, escolhemos o cume e a direção em que vamos caminhar, então procuramos a trilha. Vemos o pico ao longe e sabemos aonde queremos chegar, mais ou menos em que direção caminhar. Às vezes temos de abrir à força a estradinha, outras vezes seguimos uma vereda que dá em lugar nenhum. O importante é estar atento aos sinais da trilha: a picada aberta por outros caminhantes que ali passaram, as pedras amontoadas, as marcas no chão ou nas árvores ou algum indício do caminho.

Ao longo da aplicação do Fazendo Gênero, as situações diárias foram estabelecendo algumas problemáticas, que, por sua vez, instauraram indagações e demarcaram um rumo para a experimentação proposta pelo Projeto. É possível organizar os questionamentos surgidos nessa dinâmica em quatro grupos, estabelecendo os eixos temáticos de investigação em torno dos quais foi se organizando o Projeto. São eles:

- O estabelecimento dos pressupostos pedagógicos;
- A assunção de uma concepção estética;
- A elaboração de um processo criativo, articulando as perspectivas estética e pedagógica escolhidas e;

- A construção, integrada aos demais tópicos, de uma estrutura administrativo-financeira pertinente a qualquer realização teatral, mesmo sendo restrita ao âmbito escolar e por isto revestida de um caráter simples e de mínimo custo.

Esta tática estabeleceu parâmetros não só para a busca de um modelo de processo de produção de um espetáculo no âmbito escolar, mas também consolidou o próprio processo. Ao mesmo tempo em que formulou os temas para a investigação e direcionou o experimento, foi estabelecendo a linha mestra de operações do Projeto, definindo dinâmicas básicas, revelando e desatando os nós, ou seja, foi demarcando a trilha.

Tática de Associação Aula/Ensaio

A segunda tática foi um estratagema sutil e uniu duas atividades que a princípio apresentam conotações e fins sensivelmente diferentes: a aula e o ensaio.

O que é uma aula? Assim define Libâneo:

“aula é toda situação didática na qual se põem objetivos, conhecimentos, problemas, desafios, com fins instrutivos e formativos, que incitam crianças e jovens a aprender.”

E o que é um ensaio? Segundo o Dicionário de Teatro de Patrice Pavis, é:

*“trabalho de aprendizagem do texto e do jogo cênico efetuado pelos atores sob direção do encenador”.*⁶¹

Encerra o conceito de *“experimentação e de teste antes da adoção da solução definitiva.”*⁶²

A aula de Artes Cênicas pode conter elementos do ensaio teatral, e em um ensaio pode haver aspectos pedagógicos, como por exemplo, na compreensão das idéias do texto ou no estudo dos personagens. Apesar de um ensaio muitas vezes tratar da aquisição de conhecimentos, seu maior vínculo é com a resultante deste processo, que pode ser configurada em várias formas de uma obra teatral. Por outro lado, o elo fundamental da aula de Artes Cênicas é com o processo de ensino da linguagem

⁶¹ PAVIS, Patrice. *Dicionário de Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1999. p. 129

⁶² *Ibidem*

teatral, mesmo quando os alunos repetem um conjunto de ações para procurar a solução de uma cena ou para fixá-la. Este procedimento é um exercício didático que se esgota na sala-de-aula. O seu fim é o próprio aluno, a sua relação com a linguagem teatral e a manifestação expressiva de seu pensamento, emoções etc.

Examinando estas duas definições nas suas relações mais imediatas, pode-se perceber que as duas ocupações se aproximam porque contêm a idéia de um fazer direcionado para a assimilação de habilidades e competências, ou seja, ambas podem ser vistas como um processo cognitivo. Porém se distanciam na sua essência, nos princípios e objetivos de ação, pois, enquanto a aula está conectada ao ensino, o ensaio está vinculado ao desempenho de um ofício. Uma atividade diz respeito ao lugar onde ocorre o processo de assimilação dos saberes acumulados pela prática social da humanidade⁶³; outra, a um espaço em que se realiza o exercício de uma profissão.

Nestes dois espaços, a sala de aula e o ensaio, registram-se também diferentes níveis de relação interpessoal. A aula é de responsabilidade do professor, composta por alunos que formam uma turma. Todos se reúnem em torno de um campo de conhecimento. O ensaio é dirigido por um encenador ou diretor, é povoado de atores, cenógrafos, figurinistas, enfim, pessoas que se ocupam do levantamento do espetáculo, que podem constituir um grupo permanente ou não. Organizam-se em função de uma proposta de trabalho.

É possível perceber o quanto o Projeto Fazendo Gênero, ao longo de sua jornada, foi conjugando habilidosamente estes dois fazeres. Combinou as atividades próprias de um e de outro, promovendo discussão sobre concepção cênica, definição e repetição da marcação cênica e tarefas de produção junto com as tarefas escolares, planejamento, avaliações, horário e calendário acadêmico, Conselhos de Classe etc.

“Texto escolhido! A partir daí a coisa foi crescendo de tal forma, que eu, sinceramente, não estava esperando. Diretores chegando, cenógrafo, coreógrafa, programadora visual...”

J. H. ⁶⁴

⁶³ LIBÂNEO. Op. Cit. p. 178

⁶⁴ Com o fim de preservar a identidade dos adolescentes, indicarei a autoria dos depoimentos apenas com as iniciais do nome do aluno.

Um dos resultados foi a sobreposição das duas relações. Além do professor, incorporaram-se à sala de aula profissionais ou estagiários do ramo teatral, como diretores, cenógrafos, programadores visuais e outros.

“No início do Projeto, eu não imaginava que ele tomaria as proporções que tomou. Cada dia que passava era uma novidade a ser acrescentada ao seu corpo: diretores da Faculdade de Direção Teatral, cenografia, programação visual, iluminação, um teatro onde apresentar, vídeo, fotos, patrocinadores e muita gente interessada além de outras coisas.”

D. D.

Eu, Fátima, os alunos universitários, especialmente os da Direção Teatral, ocupamos este papel duplo de professor/diretor no processo diário de criação das leituras dramáticas e do **EncenaAÇÃO**. Todos entendiam que eu ou Fátima ocupávamos o papel de encenador, assumindo a *responsabilidade estética e organizacional do espetáculo*⁶⁵, no entanto todos, inclusive os estagiários, reconheciam-nos antes de tudo como as professoras. Com os universitários da Direção Teatral acontecia algo semelhante: no decorrer do processo de criação eles iam assumindo uma forma de agir educativa em relação aos meninos e meninas do Ensino Médio, tornavam-se preocupados em *“prover as condições e meios pelos quais os alunos assimilam ativamente conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções.”*⁶⁶ Procuravam atividades que aprimorassem não só o desempenho cênico dos alunos, mas também propiciassem uma melhora do nível de compreensão sobre a criação teatral e das relações entre eles. A evidência disto é que os adolescentes os confundiam com os estudantes de licenciatura.

No 1º ano do Ensino Médio, este estratagema não aparecia tão visível. Mas já era possível notar uma alteração na percepção dos alunos sobre a aula e uma mudança no comportamento. Os alunos desta série que optavam pelas Artes Cênicas escolhiam participar do Projeto Fazendo Gênero. Então, desde o momento da opção, eles já se reconheciam dentro de um processo de montagem e acompanhavam o processo de ensino-aprendizagem do primeiro ano como um estudo da linguagem teatral, imbricado

⁶⁵ PAVIS. Op. Cit. p. 128

⁶⁶ LIBÂNEO. Op. Cit. p. 29

com um sentido de preparação técnica. Nas avaliações orais, por exemplo, sinalizavam entre si as atitudes que são pouco respeitadas ou comprometidas com o trabalho do grupo como uma necessidade de mudança para que a turma assumisse desde então um compromisso com a criação teatral do próximo ano.

No 2º ano do Ensino Médio, esta combinação aula/ensaio tornava-se evidente. Havia uma série de atividades de decisão quanto à realização do espetáculo que fazem parte dos exercícios escolares. Apresentava-se uma equipe de pessoas que trabalhavam na montagem do ano, formada pelos estagiários, o Prof. Zé Henrique e os demais colaboradores. Objetivamente, as aulas passavam a tomar forma de ensaio, incorporando atividades peculiares ao ensaio teatral, como esforço criativo, fixação e repetição de algumas estruturas que viriam concretizar o espetáculo.

Também é possível detectar esta mistura de qualidades do espaço de aprendizagem e do campo profissional na formatação da montagem. O espetáculo tornou-se uma iniciativa que se caracterizou por fomentar um espaço de aprendizagem artística e estágio profissional, com uma proposta cênica de experimentação e experimentação dos fundamentos teatrais.

Pondero que nas apresentações do **EncenaAÇÃO**, o espaço teatral confundia-se com a sala de aula, tornando o espetáculo o momento culminante da integração do processo de ensino com o processo de trabalho artístico.

Assim, o Projeto subverte a sala de aula, ao permitir que sejam incorporados no processo pedagógico elementos de exercício profissional. Cria um espaço de jogo, em que o conhecer e o produzir se sobrepõem.

Esta segunda tática de aula/ensaio propiciou entre outras diretrizes:

- Considerar o *erro* como procedimento de trabalho. Se todos estão aprendendo e trabalhando, todos estão na mesma condição de aprendiz, procurando caminhos e respostas.
- Instalar um clima de comprometimento e responsabilidade com o próprio processo e com o do grupo. Na maioria das vezes, por uma série de razões, o aluno não se empenha adequadamente ao estudo escolar. Porém, em uma dinâmica de ensaio, tendo em vista um resultado concreto, é propiciada ao

aluno a compreensão de si como elemento importante da criação e da realização teatral. Este aluno passa a compreender que sem seu esforço legítimo dificilmente algo será efetivado, alterando sua atitude em relação às suas tarefas. É estabelecido um compromisso grupal em que cada um passa a exigir e ser exigido pelos seus pares.

- Multiplicar a atuação de cada um porque todos experimentam-se em vários papéis. Os alunos são estudantes e vivenciam o lugar do ator e do produtor teatral, entre outros. Os estagiários são alunos e exercitam seu fazer profissional e um fazer pedagógico. Eu e Fátima somos professoras, dirigimos e estamos sempre aprendendo sobre vários ofícios da produção teatral. Mesmo os colaboradores são professores e funcionários do CAp que atuam no Fazendo Gênero⁶⁷ ou, se são pessoas externas ao Colégio, sabem que, ao ingressar no Projeto, terão em algum momento que trocar com os alunos informações sobre sua ocupação profissional.

Portanto, é possível postular que esta tática construiu a forma de relacionamento entre os participantes e o processo de criação. Foi fundamental também na formulação dos pressupostos pedagógicos do Fazendo Gênero, como ética, autonomia e o significado social do trabalho artístico. Mais adiante, voltaremos ainda a discutir sobre estes valores formativos.

⁶⁷ Como é o caso do maquiador que ocupa o cargo de Chefe de Departamento Pessoal e da Professora de Química que é fotógrafa.

Tática de Construção de “Identidade Expressiva”

A terceira tática retratou a forma como o Fazendo Gênero conduziu o processo de ensino-aprendizagem da linguagem cênica, elaborando uma premissa diretriz. A esta premissa, darei o nome de “**Identidade Expressiva**”.

Vale ressaltar que esta formulação não foi expressa formalmente pelo Projeto. A concepção de “**Identidade Expressiva**” foi elaborada por esta análise com a finalidade de reunir em um conceito uma orientação ou condução implícita em muitos procedimentos e atitudes operacionalizadas pelo Projeto. Principalmente àquelas referentes ao estudo dos Gêneros Dramáticos, ao trabalho corporal e ao laboratório de criação do espetáculo **EncenaAÇÃO**.

Em síntese, a “**Identidade Expressiva**”⁶⁸ é a compreensão de que cada indivíduo ou grupo possui uma qualidade peculiar de expressão, com características e possibilidades próprias. Por conseguinte, postula que a forma de cada um exprimir-se carrega um cabedal de informações e valores sobre a pessoa e a sua convivência com o mundo.

A sua construção fundou-se em dinâmicas atribuídas de qualidades constitutivas e a formativas. No aspecto de constituição pautaram-se as ações que favoreçam o reconhecimento do conjunto de caracteres próprios e exclusivos da turma e de cada um dos adolescentes. Na perspectiva de formação alinharam-se as condutas que visaram a desenvolver estas características, colaborando para sua ampliação e seu aprimoramento.

De fato, a aquisição da linguagem cênica pretendida pelo Projeto evidencia uma preocupação em:

- Favorecer o desenvolvimento de habilidades e competências que dêem sustentação à jornada criativa e

⁶⁸ Embora esteja empregando este termo para referir-me à expressividade cênica, efetivada principalmente na enunciação vocal, gestual e corporal do ator, suponho ser factível pensar na existência de uma identidade expressiva que contemple todas as formas de manifestação humana.

- Oferecer condições para construção de um significado pessoal e coletivo no processo de realização teatral, que culmina no **EncenaAÇÃO**.

As formas que demonstram o objetivo de desenvolver a “**Identidade Expressiva**”, presente no Projeto Fazendo Gênero, são visíveis nas condutas que efetivam o processo pedagógico como planejamento, o feedback, a avaliação etc. Destaco, para exemplificar, a condução das atividades e a seleção de conteúdos.

Quanto à condução das atividades de ensino, eu e Fátima enfatizávamos os exercícios e as tarefas como desafios a resolver, procurando explicitar qual a sua problemática. As soluções propostas eram discutidas a respeito da sua eficácia e adequação ante o problema e as circunstâncias que o cercavam. Desta forma, pretendíamos avaliar o grau de envolvimento e iniciativa presente nas atitudes dos alunos e estimar o seu desempenho como uma maneira particular de encontrar respostas e soluções.

Havia uma evidente influência do sentido de **foco** ou **solução de problemas**, princípio fundamental do sistema de Jogos Teatrais de Viola Spolin⁶⁹. Porém, no Projeto Fazendo Gênero, este princípio foi expandido para todos os procedimentos didáticos, desde a preparação corporal até as tarefas de levantamento de recursos materiais.

Valem para o Projeto Fazendo Gênero as contribuições relatadas por Joaquim Gama do emprego do foco na aprendizagem teatral:

“Primeiro, porque favorece o isolamento de técnicas teatrais complexas, dividindo-as em etapas simples e progressivas, permitindo que os jogadores, ao longo do ensino, tornem-se conscientes de cada etapa. Segundo, porque facilita a disciplina artística entre o grupo e canaliza a energia criadora, para que ela possa ser compartilhada por todos. (...) ele é o

⁶⁹ Sobre o princípio do **foco**, ver as formulações da própria autora em:

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1982.

-----, *Jogos Teatrais: O Fichário de Viola Spolin*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

Ver também as formulações de Ingrid Koudela, pioneira no trabalho com os Jogos Teatrais no Brasil, e a tese recente de mestrado defendida por Joaquim Gama, sobre uma experiência que tem por base o sistema de Viola Spolin.

KOUDELA, Ingrid Dormien. *Jogos Teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 1971.

GAMA, Joaquim C.M. *Produto Teatral: A Velha-Nova História*. Dissertação de Mestrado. ECA/USP, São Paulo, 2000.

caminho para uma experiência total, perceptiva, não verbal, um salto para o intuitivo. (...)

Assim, a relação aprovação/desaprovação foi deixada de lado, passando a estar sob a apreciação do coletivo, a maneira como os jogadores lidavam com os problemas(..)”⁷⁰

Ligada à perspectiva de solução de problemas outorgada às atividades do ensino, estava o princípio de economia e simplicidade. Eu e Fátima acentuávamos a importância de reconhecer qual a medida adequada de esforço que era necessária para cada ação, encaminhando propostas que possibilitassem a consciência daquilo que dificultava, interferia ou sobrecarregava o movimento. Igualmente, salientávamos a necessidade de partir daquilo que se apresentava acessível para expandir as possibilidades. Isto era válido para um exercício físico, um gesto, uma proposta cênica ou uma atividade escolar.

Nosso ideal era antes ampliar os *limites do possível* e não *quebrar barreiras*. Ponderávamos que valorizar a dificuldade gera uma força e energia desorganizada e bruta. Tencionávamos com este parâmetro possibilitar a compreensão do aprendizado artístico como um processo de transformação sutil e delicado.⁷¹

Feldenkrais⁷² faz a seguinte observação:

“Quando o aprendizado se faz em condições de esforço máximo, e até quando nem este parece suficiente, não há nenhum outro meio de acelerar a ação, de fazê-la mais forte ou melhor, porque o indivíduo já alcançou os limites de sua capacidade. Nesse ponto, a respiração está impedida, há esforço supérfluo, pouca habilidade de observar e nenhuma perspectiva de melhora.”

Quanto à seleção de conteúdos, a ocupação com a **“Identidade Expressiva”** aparece na preocupação em oportunizar meios de investigação e descoberta de

⁷⁰ GAMA. Op. Cit. p. 53

⁷¹ Muitas técnicas corporais trabalham com este princípio. Entre outros, ver: ALEXANDER, F. M. *O Uso de Si Mesmo*. São Paulo: Martins Fontes, 1992. BERTHERAT, Therese; BERNSTEINS, Carol L. *O Correio do Corpo*. São Paulo: Martins Fontes, 2001. BEZIERS, Marie-Madeleine; PIRET, S. *A Coordenação Motora*. São Paulo: Summus, 1992. FEITIS, R. *Ida Rolf Fala*. São Paulo: Summus, 1986. FELDENKRAIS, Moshe. *Consciência pelo Movimento*. São Paulo: Summus, 1977. VISHNIVETZ, Berta. *Eutonia – Educação do Corpo para Ser*. São Paulo: Summus, 1995.

⁷²FELDENKRAIS. Op. Cit. p. 83

formas expressivas próprias. Havia uma clara eleição por temáticas que envolvessem a investigação das capacidades peculiares a cada um. Também escolhíamos temas que permitissem articular entre si as investigações de cada aluno, criando um fluxo entre o que era de domínio do pessoal e o coletivo. Desta forma, procurávamos privilegiar o reconhecimento do outro e a construção da identidade do grupo.

Na preparação corporal, esta intenção aparecia na escolha das técnicas e na seleção dos elementos destas técnicas a serem trabalhados. Ressalto os temas pertinentes à consciência corporal, articulando percepção e controle do seu funcionamento, do tônus e da postura. No desenvolvimento da linguagem cênica, contemplada no estudo dos gêneros e na aquisição de conceitos da linguagem, este objetivo apresentava-se na promoção de meios para construção de um vocabulário e repertório próprios, individuais e do grupo.

Portanto, observo que o Projeto Fazendo Gênero foi produzindo uma prática de ensino de Teatro tendo a noção de “**Identidade Expressiva**” como fio condutor e a sua construção como um pressuposto pedagógico.

Esta proposta pedagógica gestada pelo Projeto foi forjada por meio do emprego e combinação de técnicas, procedimentos e princípios recolhidos da multiplicidade de concepções e formas de trabalho dos diferentes sistemas e metodologias de aprendizagem do Teatro e da Dança.

Eu e Fátima não fizemos a opção por esta ou aquela metodologia de aprendizagem teatral. Não nos sentíamos comprometidas com nenhum princípio específico das várias pedagogias teatrais, íamos empregando os procedimentos, combinando-os e os adequando às circunstâncias escolares.

Por exemplo, em uma mesma aula, podíamos iniciar com um exercício de percepção do centro do corpo, formulada por Laban; passar para uma improvisação de movimentos utilizando a noção de peso/contrapeso do Contato-Improvisação; propor um jogo de regras de domínio público como Siga o Chefe, evoluir para um dos jogos teatrais de Viola Spolin; e terminar com um exercício de Jacques Lecoq para apresentar os elementos da farsa ou do clown.

Contudo, é possível observar que a experimentação não se deu de forma aleatória e dispersa. Basicamente, pode-se acompanhar três diretrizes nesta

composição pedagógica: favorecer a compreensão da corporeidade como matéria básica da arte do ator, propiciar o desenvolvimento da expressividade do corpo e tornar o conteúdo factível com a realidade escolar.

A primeira diretriz trata de promover a concepção de que o ator torna-se capaz de presentificar a forma cênica por meio da expressividade do seu corpo⁷³.

Ligada à primeira diretriz, encontra-se a finalidade de propiciar o desenvolvimento da expressividade do corpo por meio da consciência da mecânica e potencial sócio do movimento. É possível observar na prática organizada por mim e pela Fátima o investimento em exercícios que abordavam a estrutura e o funcionamento do movimento e dinâmicas lúdicas que proporcionavam uma vivência expressiva do corpo.

Como último pressuposto, tem-se a adequação do conteúdo à realidade escolar, quanto à sua complexidade e viabilidade.

A respeito de o conteúdo ser adequado quanto à complexidade com que articula os conceitos da linguagem cênica, qualquer noção ou exercício só tornava-se válido se durante a prática se revelasse como exequível de apropriação e sentido por parte dos alunos. Na nossa experiência, quando era precário este valor, a realização tornava-se mecânica, revelando-se desprovida de vivacidade e legitimidade.

Certo ano, propus aos alunos um exercício com bastões, cujo objetivo era propiciar a superação do limite das resistências físicas, bastante comum nas abordagens de Eugênio Barba e Grotowski. Porém, os adolescentes não apresentaram concentração suficiente, entediando-se e não mostrando empenho na sua consecução. Na avaliação, expressaram a incompreensão do exercício, do seu propósito e da sua relação com o seu aprendizado.

Quanto ao conteúdo ser factível ao espaço do Colégio, ressalto que qualquer escola possui algumas particularidades desde as mais estruturais até as de ordem mais mezinha que exigem consideração na hora do planejamento letivo. Posso citar:

⁷³ emprego *corpo*, enquanto estrutura orgânica totalizante, conferida dos atributos materiais do ser humano. Adoto o sentido formulado por Merleau-Ponty, de corpo como “*veículo do ser no mundo*”. Logo, considero toda sua constituição psicofísica, músculos, articulações, sistemas metabólicos, respiração, voz etc. Ver: CAMUS, Jean. *O Corpo Em Discussão. Da Reeducação Psicomotora Às Terapias De Mediação Corporal*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986. cap. 2

- Os horários de início e término da aula que determinam o recreio, momento importante de convivência e refeição dos alunos.
- A regularidade semanal dos encontros que estabelece um tipo de relação temporal.
- A disponibilidade de estudo dos alunos que precisa ser conquistada.

Tais particularidades incidem sobre a organização de qualquer aula e incidiram nas aulas do Fazendo Gênero. E havia ainda o questionamento do valor acadêmico que historicamente sofre a disciplina.

No mesmo exemplo acima, os alunos colocaram, com razão, seu incômodo de ficarem muito suados, com aspecto sujo, para a outra aula. Dei razão a eles, pois a escola não oferecia condições para uma higiene e nem haveria tempo para efetivá-la.

Eu e Fátima sempre procurávamos reservar temas de ensino que possibilitassem, no tempo e na regularidade da aula, produzir experiências significativas, preservando o sentido original da técnica. Desta forma, o trabalho em si revelava-se importante como articulação de conhecimento e aos poucos o aluno o ia legitimando.

A tática de construção da “**Identidade Expressiva**” foi composta de um conjunto de procedimentos responsável pela instalação da maneira de urdir o processo de ensino de Teatro no Colégio de Aplicação com turmas de Ensino Médio e de seu enquadre educativo.

Prescreveu uma conduta de composição e associação para a tarefa de conformidade do processo de ensino teatral. Instaurou, como ação estruturante da prática pedagógica, um exercício de investigação de recursos de horizontes diversos, amalgamando princípios e fundamentos de técnicas corporais e de metodologias da pedagogia de ator.

E estabeleceu a concepção que orienta os procedimentos didáticos e pedagógicos que constituem o percurso de aprendizado teatral, outorgando a todos a capacidade de atuar e produzir teatro e asseverando seu caráter artesanal.

A conferência de valor e legitimidade à produção de Arte de qualquer pessoa está presente na compreensão do ato criativo como manifestação de subjetividade, reconhecendo cada adolescente como proprietário de uma qualidade peculiar de expressão cênica, que lhe auferiu uma forma de estar e ser no mundo.

O aspecto artesanal faz-se evidente no Fazendo Gênero, quando o Projeto requer, para seu processo de ensino, uma busca e um investimento pessoal nas capacidades próprias e nos recursos que se tem, construindo por intermédio da laboração prática e constante um saber contextualizado.

Tática da Gestão Participativa

Esta tática tratou do gerenciamento das decisões do Projeto. Esta dinâmica esteve intimamente ligada às outras três e definiu o sentido coletivo do processo, de *fazer juntos* e não apenas o fazer individual.

Na descrição das ações do Fazendo Gênero, é perceptível o quanto as decisões foram extraídas da discussão no grupo. A escolha do texto, a divisão dos personagens, a definição do orçamento, a escolha do logotipo do espetáculo do ano são exemplos de momentos-chave em que os alunos, de Ensino Médio e universitários, foram chamados a se posicionar. A partir desta consulta, eu e a Fátima tomávamos as decisões.

Chamei este procedimento de “**gestão participativa**”, pois mesmo havendo envolvimento de todos nas decisões, a resolução final sempre coube a mim e a Fátima, como coordenadoras do Projeto. Considerávamos que assim contemplávamos a perspectiva do grupo de adolescentes e estagiários, cuja interferência do e no processo era mais representativa, e não deixávamos de assumir responsabilidade de dirigentes do Projeto.

São várias as dinâmicas para este procedimento, de acordo com o grau e o âmbito da decisão, porém há uma ação que, de maneira geral, foi mais comum e diz respeito à maioria das deliberações do Projeto. A coordenação levava uma ou mais propostas e os alunos avaliavam, questionavam, aprovavam ou escolhiam a que mais consideravam pertinente. Se o grupo não acolhia nenhuma proposição, encarregava-se de trazer outra alternativa para ser avaliada. Não apresentando nada, posicionavam-se a partir das elaboradas pela coordenação. Deste modo, eram tomadas decisões

desde a seleção de texto, definição de orçamento e de ações para levantamento de recursos até a formulação de normas de conduta e reflexão sobre determinadas atitudes individuais.

Normalmente, convocávamos o grupo em um horário especial, porque as turmas tinham aulas de Artes Cênicas em momentos diferentes, colocávamos a questão e, conforme o tema, apresentávamos nossa proposta ou deixávamos o grupo se pronunciar. Procurávamos sustentar nossas alegações com argumentos coerentes, ouvir e respeitar a opinião de todos e, sobretudo, incentivar a que eles trouxessem e também defendessem suas idéias. Todavia, um aspecto ficava bem nítido nesta ação: toda vez que entregávamos um assunto para o grupo debater, deixávamos claro que a decisão final competia a nós duas, professoras coordenadoras.

Algumas passagens ilustram o que acabei de descrever. Na leitura de *Bodas de Sangue*, que era uma montagem em quadros como se fossem fotografias, com cinco noivas diferentes, no último ensaio, os alunos reclamaram comigo, preocupados que ninguém entenderia. Conversamos durante muito tempo sobre o significado e a compreensão artística, mas eles continuavam com a mesma impressão. Então fizeram a proposta de elaborar uma síntese do enredo da peça e fixar na porta de entrada do Teatro. Na opinião deles, facilitaria a compreensão da história para seus convidados, que eram seus amigos e familiares. Eu e Fátima aceitamos.

Na montagem da Leitura de *Casa de Bonecas*, em um ensaio geral, percebi que a apresentação tinha duração de mais de três horas. Conversamos sobre isso e todos concordaram que estava longa demais e me prontifiquei a estudar uma solução. No ensaio seguinte, trouxe uma idéia de duas leituras com quadros diferentes do texto, um com estrutura em *flash-backs* e outro em seqüência temporal linear, já apresentando minha seleção das partes do texto. Todos gostaram e passamos a ensaiar a nova versão. Uma aluna, porém, não se conformava com um trecho seu que fora retirado. Em um encontro próximo à estréia, ela me pediu para que eu colocasse o trecho, pois havia criado um encaixe para a cena e já havia até ensaiado com uma colega. Todos vimos, todos gostamos, aprovei e foi apresentado.

No entanto, houve momentos em que a negativa foi necessária, atribuindo os limites do processo. Um grupo da mesma turma, na montagem do mesmo texto, era responsável pela divulgação da Leitura. Como estratégia, tinha se comprometido a confeccionar uma casa de bonecas em papelão para colocar no meio do pátio da

escola, na semana da apresentação. Por vários motivos, o grupo não conseguiu concluir seu intento, mas permaneceu o desejo de realizá-lo. Então, o mesmo grupo de alunos trouxe, da área de manutenção do CAp, vários tijolos, empilharam de maneira a reproduzir paredes e colocaram um papelão por cima, representando o telhado. Eu e Fátima fomos chamadas para ver. Olhamos e conversamos entre nós. Chamamos os alunos e dissemos que não era adequada aquela estrutura e que deveriam desmanchá-la. Os adolescentes ficaram perplexos e reagiram à nossa avaliação. Expusemos para eles que, além de apresentar um risco, já que os tijolos poderiam cair, machucando alguém, principalmente as crianças; aquela estrutura foi evidentemente confeccionada às pressas, sem cuidado, não condizendo com a qualidade do trabalho deles. No final, concordaram conosco.

Apenas em um caso, eu e Fátima entendíamos a decisão como de ampla competência dos alunos e procurávamos interferir o mínimo possível: a distribuição dos personagens do **EncenaAÇÃO**⁷⁴. Acreditávamos que a identificação por um personagem era pautada em redes sutis de motivação, com raízes na história pessoal de cada um. Por isso, considerávamos importante o aluno se pronunciar sobre sua vontade de ocupar-se com este ou aquele personagem. Na nossa percepção, essa forma de divisão de papéis possibilitava também um maior vínculo com o processo criativo. Quando havia alguma querela, solicitávamos ao grupo que definisse um mecanismo e um critério para realizar a divisão, resolvendo internamente o conflito.

Houve uma certa resistência por parte dos alunos da Direção Teatral, bem como do seu orientador em aceitar esta conduta. Mas a temos mantido nestes anos, pautadas na convicção de estarmos agindo em conformidade com os objetivos pedagógicos do Projeto. Nas avaliações orais, os estagiários reconheciam o quanto era interessante observar que esta escolha, muitas vezes motivada por aspectos mais intuitivos do que explícitos e intencionais, ia se revelando pertinente e adequada durante o caminho da criação.

A tática de *gestão participativa* fortaleceu o atributo de coletivo ao processo criativo do Projeto, postulando o significado e o valor de cada um e de todos na realização de um produto teatral. Ao participarem dos processos deliberativos da sua

⁷⁴ Como foi explicado anteriormente, nas Leituras Dramáticas, eu sugeri o arranjo dos personagens com a finalidade de agilizar o processo criativo. A sugestão é baseada no meu conhecimento sobre a qualidade do trabalho de cada um, construído em um ano de relação de sala de aula. Os alunos diretores não têm tempo para estabelecer este vínculo. Além disso, a Leitura ocupa aproximadamente um mês ou dois, enquanto a montagem do **EncenaAÇÃO** ocupa três bimestres e carrega a importância de *montagem do ano*.

trajetória para a montagem do espetáculo, os alunos apropriavam-se do seu fazer artístico e tornavam-se responsáveis por ele. Esta tática, enfim, estabeleceu o papel do grupo de alunos do Ensino Médio e universitários na gestão do Projeto Fazendo Gênero, determinando a sua ingerência nos momentos decisórios do processo.

Tática de Produção Teatral

A quinta e última tática assinalou as ações que concorreram para a construção de uma dinâmica peculiar de captar e administrar os recursos necessários para as montagens teatrais do Fazendo Gênero. Esta dinâmica peculiar caracterizou-se pela sua finalidade pedagógica e pela adequação ao âmbito escolar.

Observo que as ações do Projeto caminharam com o objetivo de estabelecer o caráter da encenação e de promover a participação efetiva dos alunos.

Por um lado, é visível a nossa preocupação de preservar o cunho escolar do Exercício de Cena e do **EncenaAÇÃO**. O perfil escolar está presente no seu compromisso com o aprendizado e com a experimentação. E também pelo seu pertencimento ao domínio de uma instituição de Ensino Básico, que é o CAp.

Na percepção minha e de Fátima, a estrutura que envolvia a montagem, necessariamente, deveria estar a serviço do processo de ensino, tanto dos alunos universitários, como do Ensino Médio. Então fez-se mister que todo e qualquer elemento da encenação se tornasse passível de articulação e compreensão do alunado, sem o qual corria-se o risco da perda de sentido e da transformação dos estudantes em simples repetidores, à mercê da idéia de outrem.

Para efetivar a participação dos alunos na realização de um espetáculo, o Projeto estruturou-se em um processo de ensino-aprendizagem artística no qual estavam inseridos conteúdos referentes ao domínio da linguagem cênica e noções de Produção Teatral. Assim, a compreensão pelos alunos do Ensino Médio e Universitários do esforço que envolve a viabilização da sua realização teatral foi uma importante meta pedagógica perseguida durante todo o caminho de construção da montagem.

Três etapas reuniam atividades relevantes no trajeto de levantamento da montagem: a discussão de um plano de produção, a definição orçamentária e o levantamento de recursos. Em todas as etapas, tomavam-se os posicionamentos por

meio da confabulação no grupo, conforme descrito na “**tática de gestão participativa**”. Este expediente foi recorrente, sendo empregado durante todo o caminho de construção do espetáculo.

A discussão do plano de produção foi uma etapa que visou a possibilitar a compreensão pelos alunos do caráter da realização e o montante de esforços necessários a sua produção. Todos contribuíam na elaboração da concepção cênica. Então, no que se refere à Produção Teatral, fazia-se uma estimativa de tarefas necessárias para sua consecução, listavam-se e selecionavam-se os afazeres, organizando-os em um cronograma e negociando algumas responsabilidades entre o grupo.

No momento do debate acerca da concepção cênica, eu e Fátima orientávamos a definição da proposta cênica nas bases do Projeto, conduzindo a escolha por elementos que oferecessem facilidade na sua obtenção, confecção e manuseio. Aproveitávamos para apontar, como tema de reflexão, a condição simbólica de cada elemento que compõe o espetáculo, sua importância na comunicação da idéia da cena, sua relação com os outros signos.

Igualmente, ponderávamos com os alunos que não é o aparato espetacular que confere valor artístico ou afetivo à encenação, muitas vezes inclusive o excesso de artefatos atrapalha o entendimento, emperra a expressão e descaracteriza a montagem.

A definição orçamentária consistia em delimitar os custos, de pessoal, materiais e financeiros, estabelecendo prioridades e metas. Este momento proporcionava ao aluno dar-se conta da demanda de bens de diferentes naturezas, como dinheiro, energia e tempo que despende uma encenação.

Por último, são elaboradas estratégias de levantamento e captação de recursos e materiais que viabilizassem o orçamento aprovado no grupo.

Em 1998, participava do grupo um aluno com muitas dificuldades no relacionamento entre os colegas. Quando as turmas decidiram-se por vender canetas e camisetas, apresentou um comportamento bastante reativo. A turma foi sensível a sua reação e concordou em assumir sua parte desta tarefa. Não houve contrapartida, foi um ato de simples solidariedade. Observei primeiro o aluno espantar-se e logo se comprazer com

a decisão inesperada. Na avaliação final, demonstrou ter percebido o espaço de continência que o grupo ofereceu e manifestou a sua surpresa com o vínculo que conseguiu estabelecer com aqueles colegas.

No Projeto Fazendo Gênero, normalmente, o grupo de participantes decidia:

- Pesquisar no acervo do Setor Curricular de Artes Cênicas, pelas dependências do colégio e nas suas próprias residências a existência de objetos e materiais disponíveis que pudessem ser reaproveitados para a confecção dos elementos do espetáculo;
- Averiguar, entre os familiares do grupo, a possibilidade de cooperação por meio da disponibilização ou da facilitação de algum material ou serviço. Por exemplo, o pai de uma aluna, proprietário de um *bureau* gráfico, confeccionou, durante todos esses anos, o material gráfico do Projeto;
- Confeccionar, com seu próprio esforço, os elementos de cenário e figurino e;
- Vender produtos que tivessem afinidade com o *espírito* do Projeto, como por exemplo camisetas e cadernos com a identidade visual do Espetáculo **EncenaAÇÃO**.

Havia um nível de captação de recursos que era de responsabilidade da coordenação, embora os alunos participassem efetivamente do andamento desta mobilização. Consistia em contatar e solicitar auxílio e apoio cultural junto a instituições públicas e empresas do setor privado.

O Projeto recebeu verba de fomento a projetos de extensão universitária da Fundação Universitária José Bonifácio/FUJB e firmou parcerias com empresas que cederam seus produtos e serviços para o Projeto ou os disponibilizaram a um preço mais baixo que o do mercado. Também estabeleceu vínculo com os órgãos de administração dos Teatros públicos que abriram espaço na sua pauta de programação e reservaram os dias necessários para apresentação do espetáculo, sem ônus para o Fazendo Gênero.

A contrapartida dos apoios culturais, da FUJB e das entidades administrativas dos Teatros foi a divulgação do nome e logotipo da instituição no material gráfico e

produção acadêmica do Projeto Fazendo Gênero. A FUJB solicitava também a prestação de contas pela verba atendida.

Assim como a tática de associação de aula/ensaio, este estratagema possibilitou incorporar no Projeto operações mais comuns a uma atividade profissional.

Esta tática também conferiu visibilidade ao processo o Projeto, porque estas atividades foram efetuadas geralmente fora do horário regular da disciplina de Artes Cênicas. Isso favorecia às pessoas assistirem ao andamento destas ações, permitindo à comunidade do Colégio e aos familiares acompanharem as fases de realização do **EncenaAÇÃO**.

Esse envolvimento interferiu subrepticiamente no cotidiano do colégio. Produziu um movimento na escola que instaurou interesse e curiosidade pelo que os estudantes estavam fazendo na aula de Artes Cênicas. Formava-se um burburinho em torno das ações do Projeto realizadas fora da sala, como as fotos do grupo, as camisetas e outros objetos que eram vendidos, a agitação dos alunos pintando e confeccionando os elementos da sua peça. Ao longo do tempo, a camiseta do **EncenaAÇÃO** foi sendo permitida informalmente como uniforme escolar⁷⁵.

Até os alunos de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental procuravam saber o que estava acontecendo. Na Leitura de *Casa de Bonecas*, os alunos resolveram colocar alguns cartazes que apenas sugeriam seu tema e indicavam a apresentação do evento. Nos cartazes estavam escritas falas das personagens ou alguma referência sobre o conteúdo da peça. Em um deles, por exemplo, havia a seguinte pergunta:

“- você já brincou de casa de bonecas?”

Foi muito interessante observar o encantamento provocado por este estratagema nas crianças. Algumas responderam nos cartazes, frases como:

“- não, eu não tenho uma casa de bonecas, minha mãe não quis comprar para mim”

⁷⁵ O uniforme escolar é de uso obrigatório no CAP. É constituído de camiseta do colégio, calça ou saia jeans, preta ou azul marinho e sapatos fechados.

Outras vinham nos perguntar o que ia acontecer. Os adolescentes e eu ficamos chateados porque não seria possível apresentar a Leitura para os menores, devido à inadequação do texto para aquela faixa etária.

Fundamentalmente, esta tática incalou no processo de criação em contexto pedagógico de Produção Teatral. Dimensionou a proposta cênica no domínio da

e
o
ge
pro

...piciou
...os na
...s de



entre capianos,
professores e
artistas

entre capianos, professores e artistas

capítulo 3

Certeau compreende a ação cotidiana sempre em relação a uma ordem estabelecida e descreve a atuação destas práticas como uma espécie de jogo. Esta dimensão lúdica das práticas, conforme postulado por Certeau, coaduna com os atributos do jogo definidos por Huizinga⁷⁶. Este autor confere quatro características fundamentais à ocupação lúdica: delimitação, ordem, desinteresse e liberdade. Indica também duas funções básicas: *a luta por alguma coisa* e *a representação de alguma coisa*.

O sentido de delimitação é dado pela condição de a atividade lúdica estabelecer-se em um espaço e tempo restritos, possuindo uma organização particular.

“Todo jogo se processa e existe no interior de um campo previamente delimitado, de maneira material ou imaginária, deliberada ou espontânea”⁷⁷.

A noção de ordem resulta do fato de o jogo ser estruturado por regras e só existir enquanto os jogadores lhes obedecerem.

“Ele (o jogo) cria ordem e é ordem”⁷⁸.

O jogo possui um caráter desinteressado porque sua motivação é determinada pelos valores do que se está jogando, ou seja, seu fim é intrínseco a ele mesmo. Por último, o fator de liberdade, porque implica em consentimento de quem está jogando.

Quanto às funções, expressam o princípio de que o jogo existe em função de algo ou alguma coisa. Para os jogadores é imprescindível reconhecer o que está *em jogo*. Os dois aspectos, de luta e representação, podem estar mesclados e confundir-se no

⁷⁶ HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens. O Jogo como Elemento da Cultura*. São Paulo: Perspectiva, 1971. cap. 1.

⁷⁷ Ibidem. p.13

⁷⁸ Ibidem .

jogo, “de tal modo que o jogo passe a “representar” uma luta, ou então, se torne uma luta para melhor representação de alguma coisa.”⁷⁹

Para Certeau, o cotidiano estabelece um tipo de jogo entre o homem comum e o sistema que dispõe e organiza as pessoas e as coisas. Os espaços sociais delimitam esse jogo, impondo os regulamentos e fixando os valores que estão em vigor. O autor compreende uma anuência do homem comum ao jogo, mas não uma conformidade. Ele faz parte de um time habilidoso que cria formas astuciosas de escapar dessa conformação.

Huizinga dedica especial atenção a dois tipos de jogadores e sua relação com o grupo. Denomina um comportamento de *batoteiro*, aquele jogador que trapaceia; e outro de *desmancha-prazeres*, aquele que dificulta o andamento do jogo por algum motivo, como imperícia, discordância etc. Huizinga afirma que este último é normalmente expulso, pois compromete a continuidade do jogo. Enquanto o *batoteiro* distancia-se, no entanto, finge reconhecer o jogo e agir conforme as regras; o *desmancha-prazeres* conflitua com o *espírito* do jogo. Este, então, quebra um contrato estabelecido com os outros participantes de manutenção daquele mundo próprio, ameaçando a sua existência.

*“Mesmo no universo da seriedade, os hipócritas tiveram mais sorte do que os desmancha-prazeres: os apóstatas, os hereges, os reformadores, os profetas e os objetores de consciência”.*⁸⁰

A atuação das práticas do cotidiano não é nem de um *batoteiro* nem de um *desmancha-prazeres*. Estes dois comportamentos resultam em um distanciamento do jogo, um pela trapaça, outro pela recusa. Não são ações de um rebelde ou revolucionário. As artes de fazer são ações de não conformidade silenciosa, de um sujeito que reconhece o jogo e suas regras, mas procura, nas jogadas do outro, brechas nas quais pode tirar vantagem. É um movimento de embate sem enfrentamento direto dentro de um território ocupado.

Estudando este jogo do cotidiano, Certeau formulou dois tipos de lances: a **tática** e a **estratégia**⁸¹. Estes conceitos foram retirados da teoria militar de guerra. A **estratégia** é uma ação calculada que administra uma base de controle sobre as

⁷⁹ Ibidem, p. 16.

⁸⁰ Ibidem. p. 15

relações com uma exterioridade que pode ser um alvo ou uma ameaça. As **táticas** são movimentos carregados de astúcia no campo do inimigo, que utilizam a percepção de ocasião para golpear o outro dentro do seu território.

Nesta linha de pensamento, a estratégia, como produtora e produto de um lugar de poder, é o movimento do **forte**; e a tática, como ação não proprietária deste poder e submetida a ele, é o recurso do **fraco**.

O jogo estratégico utiliza-se da resistência que proporciona o estabelecimento de um espaço (físico, teórico e de poder) em que as forças se distribuem. O golpe tático utiliza-se da ação do tempo que tudo gasta e corrói, aproveita as ocasiões e subverte o lugar do outro com as regras que lhe são impostas. Neste embate, os jogos e os golpes vão definindo e redimensionando o campo de luta.

Outro aspecto do jogo para Huizinga é seu caráter de não seriedade, constituído pelas idéias de graciosidade, comicidade, vivacidade, beleza. As artes de fazer de Certeau são gestos insinuantes e maliciosos. Cheios de mobilidade, aproveitam-se das ocasiões com sutileza e graça para apropriar-se do espaço social em que estão inseridas, transformando-o pela docilidade.

Sob o ponto de vista dos estudos de Certeau, as práticas cotidianas são golpes astuciosos dos fracos homens comuns em relação às fortes manobras do sistema estabelecido. Portanto, requer, como um aspecto importante da análise das artes de fazer, a atenção a sua rede de relacionamentos e o seu agenciamento com as estruturas vigentes.

No caso do Projeto Fazendo Gênero, identifiquei cinco táticas principais que compõem a sua forma de agir: uma articula o trajeto investigativo do Projeto, outra sobrepõe o espaço de aula e ensaio, uma terceira estabelece as condições do processo de ensino da linguagem cênica, a quarta tática infunde o caráter coletivo ao trabalho e uma última concebe formas de levantamento de recursos para a montagem.

As táticas descritas agenciaram as diversas relações do Fazendo Gênero. Este agenciamento se deu por meio de vários diálogos com muitos interlocutores que ocuparam e se ocuparam deste jogo aventurado pelo Projeto. Refiro-me a interlocutor

⁸¹ CERTEAU, Michel de. *A Invenção do Cotidiano: 1. Artes de Fazer*. Petrópolis: Vozes, 2000. cap. 3.

como todo aquele que fala com outro⁸², podendo se configurar como uma pessoa física, por exemplo, os participantes do projeto marcados pela sua história pessoal, ou um lugar, como o próprio CAP, ou ainda entidades mais abstratas como os saberes que o Projeto articulou.

As notações mais imediatas são o Colégio de Aplicação e o Ensino de Arte, especialmente o de Teatro. Foram estas referências que estabeleceram a paisagem da investigação ou o campo de jogo que lhe foi dado.

Compete apreciar cada um destes dois espaços, compreender o jogo que propõe, acompanhando os seus movimentos e os do Fazendo Gênero. Neste exame, contudo, cabe a análise de Bourdieu sobre os campos em que os interesses postos em jogo estão em outra esfera não diretamente ligada ao modelo econômico.

Para Bourdieu⁸³, a Arte, junto com a Língua, a Religião, a Ciência, constitui um dos sistemas simbólicos que permite ao homem construir o seu conhecimento e a comunicação com o mundo⁸⁴. Identifica estes universos simbólicos como estruturantes e estruturados. Estrutturantes, porque organizam a investida na realidade, instaurando as condições e as relações de tempo, causa, espaço, número etc. e tornando possível operar a representação⁸⁵. Estrutturados, porque ao conferir ordem, tornam-se a própria ordem.

Desta forma, os universos simbólicos exercem uma força de atribuição de sentido ao mundo. A esta faculdade, Bourdieu⁸⁶ denominou **poder simbólico**.

“ O poder simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem ‘gnoseológica’: o sentido imediato do mundo (e, em particular, o mundo social) (...)”

O **poder simbólico** possui uma conotação lógica e moral, porque estabelece parâmetros de verdade e valor, desempenhando um papel fundamental na manutenção

⁸² Dicionário Aurélio Eletrônico. Século XXI. Versão 3.0. Ed. Nova Fronteira, 1999.

⁸³ BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. cap 1

⁸⁴ No mesmo sentido, Fayga Ostrower afirma que o homem é um ser formal, na medida em que é intrínseca ao seu processo de compreensão da natureza e do mundo, a manifestação de uma forma aos fenômenos. OSTROWER, Fayga. *Criatividade e Processos de Criação*. Petrópolis: Vozes, 1986

⁸⁵ Bourdieu parafraseia a representação de Língua, concebida por Saussure: “ *Sistema estruturado, a língua é fundamentalmente tratada como condição de inteligibilidade da palavra, como intermediário estruturado que se deve construir para se explicar a relação constante entre o som e o sentido*”. BOURDIEU. Op. Cit. p. 9

⁸⁶ Ibidem.

e reprodução da ordem social. Enquanto sistemas estruturados e estruturantes, os universos simbólicos traduzem a ordem social na forma como estão apropriados, constituídos e produzidos pelo conjunto social⁸⁷.

Em outras palavras, as produções simbólicas, tais como a religião, cultura, as linguagens artísticas, os ramos científicos, refletem as idiossincrasias e contradições políticas, econômicas e sociais do espaço social em que foram construídos.

Bourdieu chama ainda a atenção para uma importante característica das produções simbólicas: sua operação em um âmbito quase mágico. *O poder simbólico* é exercido por meio da criação de um espaço de jogo, no sentido de *inlusio* que Huizinga dá ao termo⁸⁸, e pela mobilização de forças intrínsecas ao campo. Isto equivale dizer que no campo das produções simbólicas apresenta-se uma economia de bens simbólicos com referência a um capital e um tipo de troca, também simbólicos⁸⁹.

Como construção social, as referências da economia simbólica estão em constante fluxo, sendo permanentemente negociadas, transformadas ou preservadas pelos seus agentes.

É possível perceber esta dinâmica na Arte e seu ensino, por exemplo, no deferimento do que é Arte ou não-arte, na diferenciação entre arte erudita e arte popular ou nos princípios de divisão e reconhecimento do trabalho artístico.

É detectável também na Escola, por meio da observação, entre outros fatores, da maneira em que concebe o conhecimento, compartimentando-o em disciplinas e organizando estas disciplinas de forma hierárquica e na divisão e reconhecimento do trabalho acadêmico, enfatizando a dicotomia entre saber e fazer.

Basicamente, o Projeto Fazendo Gênero construiu sua *maneira de fazer* com as referências do universo do CAP e do Ensino de Arte, mais especificamente o de Teatro. Aí foi buscando elementos os quais pudesse utilizar e combinar para

⁸⁷ Bourdieu explica as relações de produção simbólica com as ideologias, que “por oposição ao mito, produto coletivo e coletivamente apropriado, servem interesses particulares que tendem a apresentar como interesses universais, comuns ao conjunto de grupo”, salientando, sobretudo a estreita ligação da cultura dominante com a classe dominante. Neste sentido, o poder simbólico é também um instrumento de dominação. *Ibidem* p. 10

⁸⁸ Palavra latina que significa *estar em jogo*. Huizinga confere ao caráter lúdico um investimento na manutenção do jogo, no respeito e crenças às suas regras. Sem este envolvimento, a existência do jogo corre perigo e a comunidade de jogadores tende a expulsar o elemento que o desestabiliza. HUIZINGA, Johan. Op. Cit. cap 1.

⁸⁹ BOURDIEU. Op. Cit. cap. 1, 3 e 4.

engendrar a sua prática, neste terreno foi negociando seu espaço. Este assentamento determinou as circunstâncias sob as quais se desenvolveu e lhe conferiu atributos específicos.

Passarei, então, a apresentar o que destaco como principais características destas duas referências, CAp e Ensino de Arte, para cotejar com o desenvolvimento do Fazendo Gênero. O estudo está dividido em duas partes, cada uma dedicada a uma destas instâncias.

O Colégio de Aplicação

Certeau⁹⁰ contrapõe os conceitos de **espaço** e **lugar**. Para o autor, o **lugar** é a configuração dos objetos na sua materialidade física, situados em uma determinada posição, que lhes confere uma existência única e singular. É a localização estática dos elementos em um dado universo. O **espaço**, por sua vez, diz respeito ao uso do lugar, é produto de um conjunto de movimentos e relações que se entrecruzam, tem uma natureza dinâmica e circunstancial. As noções de lugar e espaço, na sua metodologia, estão intrinsecamente ligadas e estruturam uma cadeia de associações com infinitas variáveis.

“O espaço é um lugar praticado”⁹¹

Portanto, as referências espaciais estão carregadas do processo de atribuição de uma ordem das coisas conjugado a uma maneira de atuar sobre estas coisas.

Neste ponto-de-vista, o Colégio de Aplicação pode ser compreendido como um espaço continente de milhares de geografias e percursos que se cruzam diariamente, os quais constroem uma paisagem onde é possível detectar formas de agir e modos de pensar peculiares. Assim vai se forjando, no dia-a-dia, uma cultura *capiana*, no sentido de **habitus**, utilizando a terminologia de Bourdieu⁹². O **habitus**, na sua concepção, é uma estrutura social gerada pela ação e relação dos seus agentes. Organiza uma forma de *viver* de um grupo, seus valores, crenças, condições de relacionamento etc. Quase imperceptível, assume a característica de *legado* social, produzindo e sendo produzido pelos indivíduos incessantemente. O **habitus** constitui

⁹⁰ CERTEAU. Op. Cit. p. 202.

⁹¹ Ibidem. p. 202

⁹² BOURDIEU, Pierre. *Razões Práticas: Sobre a Teoria da Ação*. Campinas, Papirus, 2001.

uma espécie de jogo social, com regras, objetivos, metas a alcançar e está investido de um sistema de recompensa, econômica ou não, com o qual todos os agentes envolvidos de alguma maneira estabelecem uma relação.

Sem a pretensão de elaborar uma análise sociológica ou antropológica, minha descrição apresenta o Colégio como um espaço de jogo, por meio do relato de seus elementos, como estão constituídos, e suas articulações. Por meio de uma descrição impregnada da minha prática e do meu itinerário pessoal, espero expor o seu **habitus**, procurando explicitar o que *está em jogo*, o que vale a pena ser jogado, as perdas e os ganhos, enfim, a sua organização, como a reconheço.

A trajetória histórica do Colégio de Aplicação é marcada por lutas políticas que procuram garantir seu espaço e reconhecimento na universidade e estabelecer uma prática democrática, demonstrando papel de liderança em novas propostas e reflexões sobre Educação. Este paradigma está presente no ambiente da escola, na sua rotina diária, nas conversas de corredor, na forma em que as questões pedagógicas mais simples são conduzidas. Este seu escopo institucional é também base para inúmeras argumentações, de defesa ou rejeição de propostas em reuniões decisórias, na justificativa para a organização do trabalho pedagógico e até na cobrança de atitudes acadêmicas.

Isto cria uma atmosfera democrática e participativa intensa no Colégio, tornando a mobilização política uma característica importante deste universo.

Tradicionalmente, o CAp é formado por professores e funcionários engajados nas contendas sobre políticas da educação, nas questões da universidade e nas lutas do movimento sindical. O aluno convive, desde o seu ingresso, que para muitos acontece com seis anos de idade, com esta dinâmica de debates e discussões. Exemplo disso é o Grêmio Acadêmico ser muito ativo e, particularmente, nos últimos anos, tem participado das alterações escolares com muita intensidade.

Nas greves, o CAp é conhecido pelo grande envolvimento dos professores, funcionários, alunos e familiares. Tem sido palco de manifestações importantes, como o adiamento do Vestibular da UFRJ em 2001, iniciativa dos alunos que mobilizou todo corpo docente.

Internamente, não é diferente. Ao longo dos anos, busca assegurar e ampliar os caminhos democráticos por meio da discussão e da participação coletiva. Vem absorvendo os diferentes grupos que compõem a escola, como os funcionários e os alunos, nos seus fóruns políticos. A gestão administrativo-pedagógica, por exemplo, é caracterizada por ser uma co-gestão da Direção, Conselho Pedagógico (COP) e Plenária de Docentes⁹³. Praticamente todas as decisões da escola são discutidas e deliberadas pelo coletivo. As mais variadas questões são problematizadas, discutidas e então votadas.

Palavras como representação, eleição e negociação são comuns neste espaço. No CAP, logo se aprende a importância de conhecer seus direitos, de organizar-se e organizar um grupo e as formas de reivindicação. Diante de algum problema, como a relação com um professor, horário ou precariedade de instalações, reúnem-se, escolhem um representante e negociam seus interesses. A maioria dos alunos sabe, por exemplo, que o calendário letivo é proposto pela Direção, aprovado em Plenária e referendado pelo COP e, que se os alunos quiserem realizar algum evento, o mais adequado e eficiente é propor alguma sugestão na época que está tramitando. Mas, se não for possível entrar na discussão, por perda de prazo ou qualquer outro fator, são capazes de procurar outras possibilidades institucionais. Em 2003, O Grêmio estava lutando pela criação de uma rádio estudantil. Apresentaram um projeto ao COP, mas receberam muitos questionamentos e não foi aprovado. Ficaram preocupados, esta era uma das plataformas pelas quais foram eleitos, o resto do corpo discente está cobrando. Houve, inclusive, uma crítica bem humorada na *Forja*, jornal editado pelos alunos. Então procuraram a Direção-Adjunta de Ensino e alguns Coordenadores de Setor para apoiá-los e auxiliá-los na elaboração do projeto da rádio. Esta atitude ilustra a maturidade e o conhecimento do jogo político da escola: através desta consulta eles puderam descobrir quais os fatores de resistência que levavam os professores a rejeitarem uma rádio e negociaram as condições, conquistando aliados. Os alunos não explicitaram este objetivo e talvez sequer o perceberam, sua iniciativa foi mais o fruto de uma lógica do cotidiano, de um saber vivenciado que inconscientemente reconhece a melhor forma de ação e age, do que um ato com outro

⁹³ Como já foi explicitado anteriormente, a Direção do Colégio de Aplicação é formada por um grupo de professores eleitos por docentes, funcionários e alunos; o Conselho Pedagógico é presidido pela Direção e formado por professores, funcionários e alunos, reunindo-se em sessões quinzenais, abertas à comunidade; e a Plenária de Docentes é uma assembléia mensal com todos os professores, também presidida pela Direção.

tipo de pretensões. Como observaria Bourdieu⁹⁴, há “*estratégias que só muito raramente estão assentadas em uma verdadeira intenção estratégica*”.

Outro traço significativo do perfil do CAp é a sensação de dignidade por pertencer à escola, devido à percepção de se fazer parte de um grupo privilegiado. Para ingressar no CAp, professor e aluno passam por um processo de seleção muito concorrido⁹⁵. Depois de entrar, a permanência não é fácil porque as exigências acadêmicas são rigorosas. Assim, há um sentimento geral de que estar no CAp é estar em um lugar de ensino incomum. É sinal de que, por parte do corpo discente, se está recebendo uma educação de qualidade; por parte do professor, se é um profissional de excelência. Esta percepção gera uma identificação e um vínculo forte entre os que lá trabalham ou estudam, bem como um espírito de orgulho por ser do Colégio de Aplicação.

- *“Isto não é postura de um aluno do CAp!”*

Frases como esta, ou com este significado, são freqüentes para chamar a atenção de uma criança ou de um adolescente sobre a inadequação de seu comportamento.

O terceiro caráter do CAp que considero relevante ao descrevê-lo tem raízes na sua inserção acadêmica. O Colégio de Aplicação é um órgão suplementar do Centro de Filosofia e Ciências Humanas, ou seja, é uma escola inserida no conjunto de unidades da UFRJ. Portanto, mescla atributos escolares e universitários. Ao mesmo tempo em que desempenha as funções de uma instância de Ensino Básico, exerce atividades de perfil universitário, mantendo-se, por conseqüência, em permanente diálogo com os princípios e valores que norteiam o Ensino Superior.

Esta sua natureza e seu vínculo com a universidade determinaram o surgimento de algumas discussões específicas dentro do seu espaço. Desde que foi criado, o CAp vem travando vários embates com vista a que sejam consideradas a sua autonomia de trabalho e a natureza universitária das suas especificidades, procurando afirmar sua

⁹⁴ BOURDIEU, Pierre. *Razões Práticas: Sobre a Teoria da Ação*. Campinas: Papyrus, 2001. p. 140.

⁹⁵ O ingresso de alunos ocorre por meio de sorteio na Classe de Alfabetização e na 5^a série. No Ensino Médio são realizadas duas etapas seletivas: provas de nivelamento de Português e de Matemática e posterior sorteio.

A seleção para professores efetivos é feita por meio de concurso de provas e títulos, conforme especificações contidas no regimento da UFRJ.

identidade de espaço de pesquisa e formação de professores. Está escrito no Dossiê CAp-UFRJ 2000⁹⁶:

“A trajetória do Colégio de Aplicação da UFRJ revela o compromisso dessa instituição com a busca permanente de caminhos políticos, administrativos, acadêmicos capazes de assegurar a plena autonomia do trabalho desenvolvido pela escola e pelo reconhecimento inequívoco, em todas as instâncias da Universidade e mesmo fora dela, do caráter universitário desse trabalho, comprometido com a formação de professores.”

Em referência à garantia da autonomia, está relacionada à manutenção da liberdade institucional de decisão, evidentemente norteada pelo regimento da UFRJ, sobre seu funcionamento, ações e rumos administrativo, acadêmico e político. Esta é uma prerrogativa não apenas do CAp, como também da maioria das instâncias universitárias.

Isto se verifica na conquista pelo direito de escolher o Diretor, cargo que antes era ocupado por um professor da Faculdade de Educação, na participação com representação em todos os órgãos colegiados superiores da UFRJ; na organização de critérios para seleção de novos alunos e professores; e ainda na opção por determinadas linhas pedagógicas.

Quanto à consideração do trabalho do CAp como eminentemente universitário, alicerçado nos eixos de ensino, pesquisa e extensão que regem a Universidade, evidencia-se, de um lado, a luta para que as várias instâncias da UFRJ validem e legitimem suas atividades como de caráter universitário; e, de outro lado, a iniciativa do Colégio de estruturar sua organização, tornando-se cada vez mais próxima à do padrão da universidade.

Neste caminho de pensamento, destaco dois grupos de ações cujos reflexos acredito serem mais perceptíveis no cotidiano:

- Na consideração que é dedicada à titulação, seja no plano de carreira, seja nos programas de incentivo à capacitação ou nos programas de financiamento e bolsas para projetos que privilegiam os doutores e pós-doutores;

⁹⁶ COLÉGIO DE APLICAÇÃO – UFRJ. *CAp UFRJ 2000 Perfil Institucional*. Rio de Janeiro, 2000.

- Na importância que é dada à produção acadêmica⁹⁷, evidenciada na política de avaliação do desempenho docente⁹⁸ implementada pelo MEC há cerca de dois anos, bem como no incentivo institucional (concessão de recursos financeiros, bolsas, licença de afastamento etc.) que são oferecidos para o exercício destas atividades.

Assim, há sempre alguém escrevendo ou defendendo sua dissertação, solicitando licença para estudos, viajando para participar de um congresso ou simpósio. Todos se interessam e perguntam sobre as dificuldades, sugerem bibliografia sobre o tema, há um sentimento de empatia e solidariedade. Se alguém se destaca ou ganha um prêmio é divulgado amplamente, sendo motivo de reconhecimento e deferência. Constantemente, formam-se comissões para organizar seminários, elaborar dossiês, desenvolver projetos.

É possível constatar uma consideração dada ao grau de titulação e o nível de realização acadêmica, presente formal e informalmente no corpo docente, discente e junto aos funcionários. O respeito da comunidade para com alguns professores e o fato de constar no regimento que só está apto para candidatar-se ao cargo de diretor um professor com título de mestre são ilustrativos do que acabei de afirmar.

Outro aspecto do relacionamento do Colégio com as demais unidades da UFRJ, que tanto diz respeito à busca por firmar-se como uma unidade institucional independente, como à procura pela legitimação acadêmica, trata do esforço de garantir que o CAp seja o espaço de estágio preferencial dos Cursos de Licenciatura, permanecendo com um papel importante na formação dos professores licenciados pela UFRJ. De acordo com o caráter de autonomia e em consonância com seus princípios educativos, o Colégio de Aplicação vem propondo e gerenciando uma prática de ensino junto à licenciatura, constituída de uma série de procedimentos de orientação e acompanhamento dos graduados, que envolve o Colégio, a Faculdade de Educação e o Instituto de Origem. Muitas Unidades da UFRJ não se integram nesta forma de trabalho e deixam de enviar seus alunos licenciandos, em virtude das mais variadas, e às vezes insólitas, alegações. Conflitos de horário, dificuldade de acesso,

⁹⁷ Como produção acadêmica compreendo uma série de atividades de uma mesma natureza. Por exemplo, elaboração de artigos, realização de palestras, participação em bancas, apresentação em eventos, organização de cursos e mesmo o desenvolvimento de projetos.

⁹⁸ No Governo Fernando Henrique Cardoso, o Ministério de Educação criou um tipo de remuneração para os professores das IFES cujo valor está relacionado a uma avaliação do desempenho profissional, constituída de um

discordância quanto a orientações pedagógicas e até questões de desavença pessoal ilustram as justificativas dadas. Esta batalha tem sido uma das mais significativas, porque representa um dos eixos fundadores do Colégio, que afixam o porquê de sua existência.

O aluno do CAP participa destas discussões, direta ou indiretamente, nos corredores, nas conversas com professores, nas reuniões de congregação, habituando-se a este ambiente que mistura caracteres escolares e universitários. De forma geral, adquire o gosto e o hábito pela reflexão e pelo debate. Aprende a apreciar o valor do conhecimento e do instrumental acadêmico. Assimila a presença do licenciando, reconhecendo suas atividades e compreendendo seu papel na estrutura *capiana*.

Enfim, apresentei um panorama do CAP, destacando alguns de seus atributos e a influência destes no relacionamento entre as pessoas que ali convivem. Pondero que muito da compleição do Projeto Fazendo Gênero está intimamente ligada às crenças e aos valores do Colégio.

A partir conceito de **habitus** de Bourdieu, busquei distinguir uma cultura particular ao Colégio de Aplicação, isto é, procurei caracterizar uma forma de pensar e agir *capiana*, implícita no espaço do Colégio e que dá conformidade ao seu ambiente.

Salientei alguns aspectos que norteiam a rede de valores capiana, criando uma tessitura social e estabelecendo relações de forças. O orgulho de pertencer ao CAP, o caráter politizado e a ligação com o domínio universitário foram as feições que sobressaltei. A partir desses referenciais, é possível apreciar quem e o que no espaço do CAP representa o forte, o válido, o legítimo, o aceito, bem como seus opostos e a dinâmica entre eles.

Observa-se que o jogo se estrutura em torno do Conhecimento e seus processos de produção e socialização, ou seja, do ensino e da pesquisa. Quem sabe, como faz para saber, quais conjuntos de saberes têm mais valor são orientações importantes para os jogadores *capianos*, produzindo uma maneira de atuar bastante peculiar. Assim, a titulação do professor ou a série do aluno, o número de docentes de um

sistema de pontuação das tarefas docentes. Para a carreira de professor do 3º grau, denomina-se Gratificação de Estímulo à Docência, **GED**; e para professores do Ensino Básico, Gratificação de Incentivo à Docência, **GID**.

Setor Curricular, a interlocução com as várias unidades da UFRJ são parâmetros de *sucesso no jogo capiano*.

Delimitado o território, resta saber em função do que se joga, o que está em jogo. É visível, na trajetória do Projeto Fazendo Gênero, uma conquista de espaço e reconhecimento no CAp. Por meio daquelas táticas mencionadas no capítulo anterior, o Projeto foi adquirindo respeito e ganhando terreno na rotina escolar do Colégio.

A estréia do **EncenaAÇÃO** tornou-se um evento da escola, aguardado por professores, funcionários, colegas dos que estão participando, ex-alunos que já fizeram parte ou não do Projeto e até os que já saíram da escola perguntam quando será a apresentação e comparecem no dia. A platéia do espetáculo é formada por amigos e pessoas do CAp ou ligadas ao grupo de estagiários. Antigos alunos assistem e relatam a mim e a Fátima seus sentimentos de saudade e identificação com os novos integrantes.

A estrutura administrativo-pedagógica procura respeitar as nossas solicitações em favor do Projeto, como horários da disciplina, organização de calendário de provas etc. Os próprios alunos do Ensino Médio negociam suas obrigações acadêmicas com os professores. E os docentes buscam adequar datas de avaliações e trabalhos em virtude dos compromissos dos alunos com o Projeto.

Em 1998, assumiu uma nova equipe de Direção no CAp e o então responsável pela elaboração da grade de horários do ano não respeitou nossos pedidos. Há uma solicitação do Setor Curricular de Artes Cênicas de agrupar os horários da disciplina no Ensino Médio em dois dias da semana, sendo um dedicado ao primeiro ano e outro ao segundo. Esta requisição tem principalmente a finalidade de otimizar o tempo do Prof. Orientador da Direção Teatral e dos alunos estagiários no Colégio. Eu e Fátima, após intentar em vão diferentes meios de negociação, fomos ao Diretor e nos posicionamos no sentido da inviabilidade de aplicação do Projeto frente aos horários fixados pela Direção Adjunta de Ensino para as Artes Cênicas no Ensino Médio. Os alunos ficaram sabendo de nossa decisão e um grupo, formado por estudantes que participaram do Projeto no ano anterior e alunos que iriam vivenciá-lo, foram também à Direção e reivindicaram a mudança nos horários, mencionando o significado do Fazendo Gênero. Na época, contaram-me que os ex-Fazendo Gênero alegaram que deveria ser dada a oportunidade de todos os alunos viverem o que eles tinham

experenciado. Foram trocados os horários e desde então não houve mais problemas quanto a isso.

Ao longo dos cinco anos, silenciosamente o Fazendo Gênero foi se tornando referência de realização capiana.

Certa vez, propus confeccionarmos umas canetas para a produção do espetáculo **EncenaAÇÃO**, nas quais não houvesse escrito o nome do colégio, pois a organização visual ficava mais harmônica. As turmas unanimemente não apoiaram, o argumento colocado foi o fato de eles gostarem de exibir o nome da escola, uma vez que o CAp era referência afetiva importante para eles e o caráter de seriedade e relevância que o nome do Colégio de Aplicação conferia a montagem. Percebi, então, o quanto o Projeto era importante para os alunos por ser uma produção *capiana*.

É significativo o depoimento escrito de um adolescente sobre a sua experiência no Projeto Fazendo Gênero:

“Certa vez, conversando com a Míriam, coordenadora da Direção Adjunta de Ensino⁹⁹ (DAE), ela me falou que existem dois tipos de alunos no CAp: aqueles que passam do 1º ao 3º ano no Colégio e ninguém fica sabendo nem ao menos o seu nome. E aquele que passa 11 anos na escola e deixa sua marca, seja da forma que for, mas todos vão lembrar dele pelo menos por um bom tempo, sendo eles verdadeiros capianos. Ela falou que eu, F. M., era um deles. Fiquei muito emocionado e acho que o projeto EncenaAÇÃO é a cara do CAp, que os alunos que por ele passam ficam na memória do colégio. E essa leitura representou para mim uma reafirmação de um aluno verdadeiramente capiano.”

F. M.

Esta qualificação foi construída como uma via de mão dupla: por um lado o CAp foi adotando o Projeto e, por outro, o Fazendo Gênero foi assumindo suas raízes no CAp.

Principalmente as táticas que misturam a aula com ensaio e as que proporcionam a visibilidade do Projeto para a comunidade outorgaram essa dinâmica de inclusão do processo criativo no dia-a-dia do CAp e vice-versa.

A criação teatral também está atribuída de um sentido de jogo. Um dos princípios lúdicos, formulado por Huizinga, afirma que *“dentro do círculo do jogo, somos*

diferentes e fazemos coisas diferentes”¹⁰⁰. A situação criativa estabelece um espaço onde valem as regras do faz-de-conta e é possível um se tornar outro. Este caráter mágico do processo produz uma ligação especial entre os participantes, uma percepção de estarem partilhando algo em comum.

Instala-se uma aura de encanto e mistério sobre os que participam da atividade criadora, pois é acompanhada do senso de que tudo que acontece ali é fora do comum e exclusivo de quem participa. Além disto, este sentimento perdura mesmo depois do encontro, marcando indelevelmente os que fizeram parte dele. É corriqueiro um grupo que ensaia há algum tempo utilizar expressões e fazer referências a situações originadas no processo criativo, do texto teatral ou de improvisações.

Estas sensações Huizinga descreve existir entre as comunidades de jogadores:

*“A sensação de estar separadamente juntos, numa situação excepcional, de partilhar algo importante, afastando-se do resto do mundo e recusando as normas habituais, conserva sua magia para além da duração de cada jogo.”*¹⁰¹.

Esta atmosfera é perceptível nos participantes do Fazendo Gênero. Os alunos, fora das aulas/ensaios, reúnem-se espontaneamente para ler e discutir o texto ou para ajudar-se mutuamente nas suas dificuldades. Depois de algum tempo, utilizam nas suas conversas com amigos ou entre si expressões que se referem às situações de criação ou ao texto. Por exemplo, houve um ano em que, em uma das peças, um ator olhava para o outro e dizia:

“ - o noivo! Ah! O noivo! ”

Esta expressão virou uma espécie de código entre os adolescentes que a repetiam em vários contextos do seu dia-a-dia. Da mesma forma, no ano em que foi montado Roda-Viva, as alunas cantavam insistentemente, em diferentes lugares do Colégio, a música-tema da peça.

As atividades de produção de responsabilidade dos alunos, como a venda de camisetas, geram uma agitação à volta do processo de montagem. A maioria das pessoas interessa-se para saber qual o tema do ano, muitos opinam sobre o logotipo escolhido ou as cores da camiseta, procuram as suas fotos e as de seus colegas no caderno, enfim, colaboram e se envolvem no processo dos alunos. Há ainda as fotos

⁹⁹ Prof. Míriam Kaiuca, Diretora Adjunta de Ensino em 2000.

¹⁰⁰ HUIZINGA. Op. Cit. p. 15.

do grupo todo no pátio da escola, a ida ao estúdio para gravação de abertura do espetáculo, a confecção dos adereços e elementos do cenário, a entrega dos convites, a distribuição dos cartazes etc. Todos estes pequenos empreendimentos criam um burburinho, instaurando uma curiosidade e uma simpatia pelo Fazendo Gênero.

Afora os exercícios escolares, os alunos comprometem-se com fazeres que dizem respeito a uma ocupação profissional. Nestas aulas, os estudantes discutem o seu processo de montagem, ensaiam, decidem sobre orçamentos, vendem objetos, fazem laboratórios de criação etc. Todas estas são tarefas não comuns à sala de aula. Além disso, no começo do ano, eu e Fátima solicitamos aos alunos não comentarem sobre a criação do grupo, para evitar uma má compreensão do processo por causa de uma informação descontextualizada. Isso acentua o caráter misterioso e de espaço reservado. Soma-se ainda o fato de que a montagem apresenta uma qualidade elevada tanto de produção, competência e desempenho artístico, quanto aos elementos do espetáculo e material de divulgação.

Este movimento vai cultivando uma expectativa em torno do processo e uma impressão de que nas aulas de Artes Cênicas do Ensino Médio, acontecem coisas excepcionais, de domínio apenas daquele grupo. Cria, sobretudo, um clima empático no grupo do Colégio que não participa diretamente da criação do espetáculo, dando origem a um sentimento misto de simpatia, solidariedade e respeito pelo grupo que está trabalhando no **EncenaAÇÃO**. No final das contas, é formado um contexto que propicia a participação da comunidade do CAp, representada pelos pais, amigos, funcionários e professores, e o **EncenaAÇÃO** torna-se uma realização *capiana* dirigida para a sua coletividade.

O Projeto Fazendo Gênero tornou-se uma referência de valor, mesmo tendo como registro espaços que historicamente lutam para obter reconhecimento consolidado na Instituição em que estão estabelecidos.

O Projeto é coordenado pelo Setor Curricular de Artes Cênicas. As disciplinas da área artística há muito buscam consolidar seu valor na escola, seja como experiência significativa para o desenvolvimento pessoal, seja como campo de conhecimento imprescindível na formação escolar do indivíduo. Esta luta também se estabelece no Colégio de Aplicação. É visível no esforço realizado por nós, professores de Arte, em assegurar igualdade de condições acadêmicas, principalmente nos embates

¹⁰¹ Ibidem.

administrativo-pedagógicos, como por exemplo na discussão sobre os critérios de distribuição de vagas de professores para reposição do quadro docente. Em outras palavras, continuamente, asseveramos e procuramos garantir que as aulas de Arte tenham o mesmo peso acadêmico que o de outras áreas e que a sua falta cause um prejuízo na formação do aluno tanto quanto qualquer outra disciplina.

Sobre esse fato, Fernando Hernandez¹⁰² faz a seguinte referência ao tratar do papel do conhecimento artístico na educação escolar:

“Vamos partir de uma premissa que é uma evidência para qualquer pessoa que conheça o mundo da escola: as Artes representam/oferecem uma forma de conhecimento cuja posição na educação escolar não é similar, não tem o mesmo peso específico, que outras formas de conhecimento como as derivadas da matemática, da história, da língua, da química etc.”

E mais adiante complementa:

“(…) diferentemente do que acontece com matérias provenientes de campos disciplinares de reconhecida presença no currículo, as matérias artísticas necessitaram sempre argumentar o porquê de sua inclusão no currículo escolar.”¹⁰³

Outra inscrição do Fazendo Gênero é o CAp. Já expus sua trajetória para que a UFRJ faça jus ao seu trabalho de natureza acadêmica, alicerçada nos princípios de ensino, pesquisa e extensão.

Apesar disso, nos cinco anos do Projeto que estou analisando, é possível acompanhar o quanto o Colégio de Aplicação e as instituições oficiais foram reconhecendo o Fazendo Gênero e abrindo espaço nas suas instâncias.

A disciplina de Artes Cênicas foi um dos primeiros Setores Curriculares do CAp, senão o primeiro, a ter alunos dos Cursos de Bacharelado estagiando nas suas aulas com prática docente supervisionada. O comum é ter alunos egressos dos cursos de Licenciatura. Em 1998, o Conselho Pedagógico¹⁰⁴ reconheceu formalmente o estágio dos alunos da Direção Teatral, estabelecendo as mesmas condições e direitos para

¹⁰² HERNANDEZ, Fernando. *Cultura visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. cap. 2

¹⁰³ *Ibidem*. p. 42

¹⁰⁴ Instância do Colégio correspondente à congregação das outras unidades da UFRJ.

estes estudantes e determinando a contagem das horas de supervisão como carga horária docente para mim e a Fátima. Também, deste momento em diante, o trabalho com os estagiários passou a contabilizar no cômputo do número de horas-aula para efeito de solicitação de professores para a disciplina de Artes Cênicas.

Desde o início, houve um grande esforço para levantamento de recursos. Nas Instituições de fomento à pesquisa são exigidas minimamente titulações de Doutorado ou Mestrado para ambas as coordenadoras. Como no nosso caso, até o presente momento, só Fátima possui semelhante título, nunca entramos com requerimento de auxílio.

Outra dificuldade para solicitar verba institucionalmente era a falta de um orçamento definido com pelo menos oito ou dez meses de antecedência. Nos primeiros anos, conseguimos com a FUJB – Fundação Universitária José Bonifácio¹⁰⁵ - um tipo de apoio de baixo valor denominado auxílio-emergencial. Porém, à medida que o Fazendo Gênero foi se consolidando, eu e Fátima conseguimos justificar o estabelecimento do custo da montagem durante o processo de criação, evidenciando a questão pedagógica que envolvia esta tarefa. Então, negociamos a entrega de um planejamento de expectativas de despesas baseado nas experiências das montagens anteriores e finalmente obtivemos o valor necessário para a produção.

Em 1997, a UFRJ criou um programa de Iniciação Científica e Cultural para o ensino universitário e abriu inscrições para solicitação de bolsas em projetos. Entramos com o requerimento e nos foram concedidas cinco cotas, a maior quantidade entre os projetos contemplados do CAp.

Outro desafio foi a busca de um teatro para as apresentações. O perfil singelo do espetáculo conferido pela tática de produção e o aspecto de prática profissional ligada à aprendizagem da linguagem teatral dado pela tática ensaio/aula contribuíram significativamente para viabilizar este esforço.

Qualquer um que se dispôs à tarefa de angariar um espaço para uma apresentação teatral compreende quão difícil é este empreendimento. Nos teatros públicos é complicado até para os grupos profissionais agendar, quanto mais um projeto de origem escolar! Os teatros privados são caros e o Fazendo Gênero nunca teve

¹⁰⁵ Órgão que tem função de captar recursos na iniciativa privada para atender os empreendimentos de pesquisa e de desenvolvimento da UFRJ.

recursos para tal encargo. Ser uma montagem que demanda recursos técnicos simples, com poucos elementos cenográficos e disposta a apresentar-se em dias e horários alternativos facilitou o encontro de uma brecha na pauta de um teatro. E, principalmente, o fato de utilizar o plano de iluminação da peça em temporada oficial, aproveitando as posições já fixadas dos refletores.

Por outro lado, o cunho de estágio profissional do Fazendo Gênero resulta em um diferencial deste projeto em relação a outras realizações escolares. É inegável que o fato de ser uma iniciativa que oferece oportunidade para formação de novos profissionais do ramo teatral, propiciou ao Projeto uma maior aceitação e aproximação da Rede Pública de Teatros do Rio de Janeiro.

Como último exemplo, o Fazendo Gênero foi agraciado com um Prêmio de Menção Honrosa no I Congresso de Extensão da UFRJ pelo Projeto **EncenaAÇÃO**.

Nestes cinco anos, o Projeto Fazendo Gênero foi procurando formas de mobilidade dentro deste terreno institucional que é o CAp, encontrando espaços para se firmar. Não de uma forma agressiva ou frontalmente questionadora, mas docemente. Por meio de ações sutis quase imperceptíveis o Fazendo Gênero foi criando brechas em alguns estatutos *capianos*, interferindo e subvertendo a ordem estabelecida.

Certeau afirma que o tempo é o grande aliado das práticas corporais. Ao longo do seu desenvolvimento, o Fazendo Gênero foi marcado indelevelmente pelas idiosincrasias acadêmicas. Contudo, é cabível afirmar que, neste percurso, também o Projeto produziu novas relações no ambiente *capiano*.

O Ensino de Arte

O domínio do Ensino de Arte, especialmente de Teatro, compõe certamente um dos principais terrenos de inscrição do Fazendo Gênero. Portanto, abordarei este domínio, apresentando um panorama da Arte-educação no Brasil, com ênfase no século XX, identificando algumas discussões mais relevantes para situar o Fazendo Gênero neste contexto.

Em 1996, o Setor Curricular de Artes Cênicas do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro iniciou uma série de estudos visando à reformulação curricular da disciplina. O objetivo fundamental era investigar uma prática pedagógica apoiada na reflexão crítica, que, de um lado, construísse o conhecimento da linguagem teatral e, de outro, desenvolvesse a capacidade do aluno de receber as impressões do mundo interno e externo e manifestar respostas pessoais destas impressões.

Essa não é uma discussão nova nem tampouco recente na história brasileira da Arte-Educação. O debate sobre a ênfase do processo de aprendizagem em Arte recair ora no desenvolvimento da expressão pessoal por meio do fazer artístico, ora na construção do conhecimento de uma linguagem artística vem acompanhando a trajetória histórica da implementação do ensino de Arte no sistema educacional brasileiro.

Joaquim Gama¹⁰⁶, em sua dissertação de Mestrado, identifica este debate no ensino de Teatro como uma dicotomia entre PROCESSO e PRODUTO¹⁰⁷. Pontua dois momentos representativos desta polêmica na história da Arte-Educação no Brasil.

O primeiro momento diz respeito à primazia ao PRODUTO e está vinculado à Pedagogia Tradicional, que outorga ao ensino de Arte a preparação técnica para o trabalho. *“Nessa época, afirma Joaquim Gama, em alguns estabelecimentos, o ensino de teatro assumia a função de animar festas comemorativas, tais como datas cívicas e festividades, sem nenhum entendimento do texto dramático, sem nenhuma instauração*

¹⁰⁶ GAMA, Joaquim C. M. *Produto Teatral: A Velha-Nova História*. São Paulo, 2000. Dissertação de Mestrado. ECA-USP,.

¹⁰⁷ Ao apresentar as reflexões de Joaquim Gama, utilizarei a grafia das palavras PROCESSO e PRODUTO em letras maiúsculas, pois na sua dissertação o autor as apresenta grafadas desta forma.

*de um processo que priorizasse a criação dos alunos ou a construção da linguagem teatral”.*¹⁰⁸

A partir da metade do século XX, é possível observar o surgimento das primeiras proposições para o ensino artístico no Brasil que ressaltam o valor da Arte infantil e o desenvolvimento da expressividade e espontaneidade da criança, polemizando ao condenar a observação e cópia de modelos, até então a forma ideal de ensinar Arte.

Dessa polêmica surge o segundo marco importante destacado por Joaquim Gama. Naquele momento a equação se inverteu e a ênfase passou a ser dada ao PROCESSO, tendo como base os princípios educativos da Escola Nova.

Essa nova forma de ensino artístico estabeleceu-se a partir da difusão, principalmente pela Escolinha de Arte do Brasil, criada por Augusto Rodrigues em 1948, do pensamento de Herbert Read. Sua idéia sobre **educação pela Arte** está baseada na expressão e liberdade criadora, tendo como princípios educativos a liberdade individual e a integração do indivíduo na sociedade. Neste período, propagou-se uma nova perspectiva para o ensino de Arte: o desenvolvimento criador como implemento das atividades escolares. A Escolinha tornou-se uma referência desta forma de compreender o ensino artístico, passando a organizar cursos para treinamento de Arte-educadores, além de manter suas aulas de desenvolvimento artístico. Com o objetivo de buscar uma educação mais criativa, experiências similares foram realizadas em todo o país, tomando tal relevância que, em 1958, o Governo Federal autorizou a criação de classes experimentais nas escolas públicas e firmou convênio com instituições de ensino privado para preparar professores nesta abordagem.

No Teatro-Educação, o Joaquim Gama indica Peter Slade e seu livro *O Jogo Dramático Infantil* como o grande referencial teórico desta corrente pedagógica. “ (...) No livro *O Jogo Dramático Infantil*, está expressa a idéia de um ensino de teatro que enfatiza e prioriza o desenvolvimento mental, físico e moral das crianças (...)” e exemplifica, citando Slade em um alerta a professores e aos pais: “(...) fazer peças teatrais nem sempre é um bom ensino de teatro ou educação”.

As propostas pedagógicas que seguiram esta linha de promoção de experiências artísticas centradas na auto-expressão e espontaneidade contribuíram para

¹⁰⁸ Ibidem . p. 34.

desvincular a atividade dramática de um aspecto mecânico e exibicionista, porém, na maioria das vezes, incidiram no equívoco de subestimar o ensino de Teatro enquanto desenvolvimento de uma linguagem artística. Como ressalta Joaquim Gama:

“Se, por um lado, as novas propostas do ensino de teatro romperam com as produções vinculadas às comemorações festivas e trouxeram uma atividade dramática mais viva e participativa para dentro das escolas, mais vinculadas com a elaboração de experiências produzidas pelos próprios alunos, por outro lado, parecem ter sido excluídos dos planejamentos objetivos que demonstrassem uma preocupação com o ensino de teatro enquanto área de conhecimento humano.”¹⁰⁹

Em 1972, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 5692/71, que propunha a reforma de 1º e 2º graus, a Educação Artística foi incluída no currículo escolar. Porém, como a Lei apontava para um ensino artístico de cunho polivalente, ou seja, que o aluno tivesse uma vivência global dos recursos artísticos de *comunicação e expressão*¹¹⁰, previa um professor de Arte para as séries iniciais que fosse capaz de lecionar música, artes plásticas e teatro, tudo ao mesmo tempo. Assim, ao serem criados, em 1973, os primeiros cursos universitários para a formação de arte-educadores tinham um currículo mínimo exigido pelo Ministério da Educação baseado em um conceito questionável de interdisciplinariedade e não continha disciplinas que contemplassem a reflexão sobre o ensino da Arte¹¹¹.

Com este panorama, a década de 80 marcou uma sucessão de eventos onde se discutiram, principalmente, o espaço da Arte, a prática pedagógica e a formação dos arte-educadores. Havia um descontentamento geral, os profissionais da área encontravam-se mergulhados em uma série de contradições políticas, conceituais e metodológicas.

Em 1984, a professora Ingrid Koudela, publicou o livro *Jogos Teatrais*, no qual fez a seguinte reflexão:

“Toda proposta de Teatro-Educação se debate em torno da definição do binômio que constitui seu fundamento. Até que ponto o orientador de

¹⁰⁹ Ibidem. p. 38.

¹¹⁰ Expressão retirada da Resolução n.º 23, de 23 de outubro de 1973, do Conselho Federal de Educação.

¹¹¹ Sobre o assunto ver :

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-Educação: Conflitos/Acertos*. São Paulo: Max Limonad, 1984, cap. I. BIASOLI, Carmen L. *A Formação do Professor de Arte: do ensaio... à encenação*. Campinas: Papirus, 1999.

um grupo de crianças ou adolescentes deve encaminhar o trabalho para o lado artístico ou até que ponto o ensino artístico é de menor importância, considerando-se que está lidando em primeiro lugar com uma atividade de caráter formativo?”¹¹²

A partir destes conflitos e questionamentos, nas últimas décadas do século XX, voltou-se a debater o ensino artístico trazendo a tona seu processo cognitivo.

Embutida neste debate, encontra-se uma discussão sobre a concepção de Arte, sua função social e, conseqüentemente, sua justificativa no ensino escolar.

Ao longo da história da humanidade, foram formulados muitos preceitos sobre a Arte. Mas, dentre as concepções mais modernas, três princípios aparecem mais constantemente como inerentes à condição artística: Arte como produção, Arte como conhecimento e Arte como expressão.

Ana Mae Barbosa afirma que *“na pós-modernidade o conceito de arte está ligado à cognição, o conceito de fazer arte está ligado à construção (...)”¹¹³*

Ferrari e Fusari identificam o tripé fazer/ conhecer/ exprimir¹¹⁴ como eixo fundamental do conteúdo de Arte, os quais determinam seu caráter intrínseco à experiência humana.

“(...) a arte como construir, como conhecer e representar o mundo e como exprimir. Num contexto histórico-social que inclui o autor, a obra de arte, os difusores e o público, a arte apresenta-se como produção, trabalho, construção; é representação do mundo com significação; é interpretação; é conhecimento do mundo; é expressão dos sentimentos, da energia interna, da efusão que se expressa, que se manifesta, que se simboliza. A arte é movimento na dialética da relação homem-mundo.”¹¹⁵

A nova abordagem da Arte-Educação procurou integrar estas três funções, reunindo à função formativa do ensino artístico um caráter epistemológico.

¹¹² KOUDELA, Ingrid Dormien. *Jogos Teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 1984. p. 17.

¹¹³ BARBOSA, Ana Mae. *A Imagem no Ensino de Arte*. São Paulo: Perspectiva, 1999. Pg. XIV

¹¹⁴ Apud BIASOLI. Op. Cit. cap. 4

¹¹⁵ Ibidem. p. 90

Fernando Hernández¹¹⁶, aprofundando o debate, aponta três aspectos oriundos do senso comum que dificultam esta compreensão do ensino da Arte como um campo do conhecimento que têm por objeto o próprio conhecimento artístico.

Um aspecto, com vínculos nos ideais românticos, denomina de *mito do gênio*, que seria a crença de que a Arte é um dom individual. Daí decorre o entendimento de que o ensino de Arte não é necessário, pois postula que a pessoa que não é *abençoada* pelo talento, nunca será um artista ou reconhecido como tal, acarretando a falta de compreensão da Arte como conhecimento construído e contextualizado histórico e socialmente.

O segundo aspecto diz respeito ao entendimento da Arte como *experiência agradável*. Hernández ressalta:

” sob a influência do pensamento neoliberal, o que se aprende no ensino de arte parece ter muito pouco a ver com as estratégias de racionalidade que a sociedade competitiva, produtiva e de eficácia reivindica.”¹¹⁷

Esta forma de pensar contribui para que a Arte e seu ensino sejam postos num plano de segunda ordem. Origina a falta de reconhecimento do valor social da Arte.

O Terceiro e último aspecto apontado por Hernandez tem origem na *atuação docente*, que não demonstra interesse em refletir sobre os processos de ensino-aprendizagem artístico, promovendo uma experiência artística descontextualizada e acrítica. Hernández denuncia a carência de investigações sobre a construção do conhecimento artístico, afirmando que isso “(...) *afeta o reconhecimento do potencial formativo dessa área de conhecimentos (...)*”¹¹⁸.

O que se pode observar é que o ensino de Arte, além da finalidade de promover uma experiência expressiva e propiciar noções básicas da linguagem, vem reivindicando para si a atribuição de investigar a natureza do conhecimento artístico-estético, como ele acontece e se produz, sistematizando suas relações.

Ingrid Koudela, referindo-se à trajetória do ensino de Teatro, observa:

¹¹⁶ Embora identifique os três aspectos na Espanha, o autor reconhece que a marca deles é detectável em outros países como o Brasil, inclusive. HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. p. 85-89

¹¹⁷ Ibidem p. 86

¹¹⁸ Ibidem p. 87

“Do ponto de vista epistemológico, se num primeiro momento os fundamentos do teatro na educação foram construídos a partir de questões dirigidas ou formuladas pela psicologia e educação como áreas capazes de fornecer os indicadores de caminho, hoje o vínculo com a área de formação fornece conteúdos e metodologias norteadoras para a teoria e prática educacional.”¹¹⁹

As iniciativas, deflagradas na década de oitenta, que procuraram reivindicar para a Arte um campo de estudo próprio, com um corpo de conteúdos e história peculiar a serem aprendidos, estudados e pesquisados, culminaram na concepção de ensino de Arte que tem entre seus representantes mais conhecidos a DBAE (Discipline-based Art Education).

A proposta da DBAE, em síntese, defende um ensino artístico que inclua produção de Arte, história da Arte, crítica e estética¹²⁰. Elliot Eisner, um de seus renomados defensores, afirma que esta metodologia de ensino *corresponde “às quatro mais importantes coisas que as pessoas fazem com a arte. Elas a produzem, elas a vêem, elas procuram entender seu lugar na cultura através do tempo, elas fazem julgamento acerca de sua qualidade.”¹²¹*

Esta formulação teve reflexos em diferentes propostas de Arte-Educação, em diversas partes do mundo.¹²² No Brasil, é perceptível sua influência na Metodologia Triangular, elaborada pela Prof. Ana Mae Barbosa, que sintetiza em três os eixos do processo de ensino artístico: a história da Arte, o fazer artístico e a leitura da obra de Arte.

Por sua vez, a Metodologia Triangular inspirou a moção curricular para o ensino de Arte dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Os PCNs relativos ao Ensino Médio estabelecem três conjuntos de competências e habilidades a serem desenvolvidas no ensino de Arte: a representação e comunicação, que correspondem ao fazer artístico; a investigação e compreensão, referentes à apreciação de Arte, que por sua vez,

¹¹⁹ KOUDELA, Ingrid D. A Nova proposta de Ensino de Teatro. *Revista Sala Preta*, n.2. p. 239

¹²⁰ BIASOLI. Op. Cit.

¹²¹ Apud. BIASOLI. OP. Cit. Pg. 96

¹²² ver: BARBOSA, Ana Mae. *A Imagem no Ensino de Arte*. São Paulo: Perspectiva, 1999. cap 3
HERNÁNDEZ, Fernando. Op. Cit. cap. 2 e 3

estão ligadas à análise estética e crítica de Arte e, ainda, a contextualização sociocultural, equivalente à compreensão da história da Arte¹²³.

Ingrid Koudela considera a proposta dos PCNs, um avanço para a área de Arte, pois *“incorpora como eixos de aprendizagem a apreciação estética e a contextualização, que se somam à expressividade/produção de arte pela criança e o jovem”*¹²⁴.

Nas últimas décadas, tem se apresentado uma nova abordagem para o ensino de Arte, a qual procura delimitar um corpo de conteúdos específicos para si, constituído principalmente de um conjunto de conhecimentos da linguagem artística e da epistemologia desta linguagem.

Enfim, procurei construir uma narrativa da trajetória histórica do ensino de Arte no Brasil, principalmente a partir da metade do século XX, onde fosse possível acompanhar os vários esforços no intuito de distinguir e delimitar sua área de atuação dentro dos campos da Arte e da Educação. Dentre estes esforços, considero dois os mais significativos:

- O reconhecimento como disciplina, no elenco das matérias escolares, de contribuição única e diferenciada para a formação do indivíduo e, portanto com uma prática pedagógica específica;
- O reconhecimento da natureza epistemológica da sua atividade, pressupondo que a experiência artística é intrínseca à vivência humana e por isto passível de ser apreendida e desenvolvida por qualquer pessoa e não só por alguns favorecidos.

Neste contexto, surgiu o Projeto Fazendo Gênero. Naquele momento, este parecia ser o desafio para o Setor Curricular de Artes Cênicas do CAp: desenvolver um processo de ensino-aprendizagem no qual estivessem presentes a construção do conhecimento específico da linguagem artística e o compromisso com o desenvolvimento global do indivíduo.

¹²³ BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC: SEMTEC, 2002.p. 181

¹²⁴ KOUDELA, Ingrid D. A Nova proposta de Ensino de Teatro. *Revista Sala Preta*, n.2. p. 234

Quando eu e Fátima iniciamos o Projeto, tínhamos a intenção de construir uma proposta de ensino da linguagem cênica que abordasse a produção teatral de forma processual. Intuitivamente, compartilhávamos da mesma compreensão que foi explicitada poucos anos mais tarde, por Joaquim Gama:

“Afirmamos que o PROCESSO e o PRODUTO podem se inter-relacionar de modo fértil no ensino de teatro dentro da escola. Sabemos agora que não se trata de optar pela primazia do PROCESSO em detrimento do PRODUTO ou vice-versa, e sim pela escolha de métodos que favoreçam a construção do conhecimento teatral dentro de parâmetros educacionais claros, participativos e criativos. Nessa perspectiva, com a presença de um público restrito (alunos) ou mais amplo (pais, professores e amigos), (a criação de um PRODUTO teatral¹²⁵) é sempre vista como constituinte do processo de aprendizagem.”¹²⁶

O Projeto foi criando uma relação com o ensino de Arte da mesma forma que as práticas do cotidiano atuam nos sistemas que as inscrevem, ou seja, por meio da assimilação silenciosa que absorve e utiliza à sua maneira os elementos disponíveis, modificando por dentro o espaço em que estão inseridas, mansamente, sem rejeitá-lo. Com a conformidade desses consumos *que “segundo critérios próprios, selecionam fragmentos tomados nos vastos conjuntos da produção para a partir deles compor histórias originais”¹²⁷.*

Ao analisar as artes de fazer, Certeau identifica uma dinâmica que chamou de **consumo**¹²⁸, configurada pelo (re)emprego e (re)apropriação dos espaços e dos elementos que estão disponíveis na estrutura em que estas artes de fazer estão inseridas. Uma particularidade dos consumidores é a sua habilidade em empregar os elementos do sistema que os fixa, fazendo-os funcionar em outro registro, sem intenção ou expectativa de transformá-los.

¹²⁵ acréscimo meu

¹²⁶ GAMA. Op. Cit. p. 249

¹²⁷ CERTEAU. Op. Cit. p. 98

¹²⁸ “ (...) diante de uma produção racionalizada, expansionista, centralizada e barulhenta, posta-se uma produção de tipo totalmente diverso, qualificada como ‘consumo’, que tem como característica suas astúcias, seu esfarelamento em conformidade com as ocasiões, suas ‘piratarías’, sua clandestinidade, seu murmúrio incansável, em suma, uma quase-invisibilidade, pois ela não se faz notar por produtos próprios (onde teria o seu lugar?), mas por uma arte de utilizar aqueles que lhe são impostos”. Ibidem. p. 38-40.

Observo que no espaço de jogo configurado pela Arte-Educação, o Fazendo Gênero foi, ao longo do seu desenvolvimento, negociando a incorporação no ensino de Artes Cênicas do CAP de aspectos compreendidos comumente como de maior competência do trabalho teatral.

A compreensão no campo do ensino de Arte de que existe uma natureza peculiar do ensino em contraste às especificidades do trabalho, ou seja, que há procedimentos artísticos de qualidades diferentes em uma sala de aula e em uma sala de ensaio, estúdio ou atelier é um aspecto importante a ser examinado.

Muitas das discussões no interior do campo do ensino da Arte procuram distinguir experiências artísticas de ação educativa escolar, ou seja, dirigidas àqueles que são “alunos”, das experiências artísticas de conduta profissional, orientadas no âmbito de competência dos que são artistas¹²⁹.

É possível observar nesta diligência a finalidade de evidenciar a importância da experiência artística para todos os indivíduos de forma geral e não só para aqueles dotados de uma sensibilidade ou inteligência especial.

Na literatura especializada, povoam expressões que denotam este teor, como:

“ Ensinar arte não é formar artistas, como ensinar história não implica em graduar um historiador.”

Um dos pressupostos do ensino de Arte é que embora qualquer indivíduo possa produzir Arte, nem todos necessariamente se constituirão artistas. Esta é uma das

¹²⁹ É longa a discussão sobre o que compreende a condição de artista. Para Bourdieu, uma das características da estrutura do campo de produção simbólica, como a Arte, é constituir um corpo de **especialistas**, como os artistas, os professores, os padres, os cientistas etc. A legitimação do **especialista** envolve continuamente um pleito e uma negociação por posição. É, portanto, relacional e contextual, tendo como referência o posicionamento de seus pares no interior do campo.

De modo geral, os artistas são atribuídos de uma função social de representação ou transformação da sociedade, possuem um domínio de saberes que lhes é próprio, articulando várias ações como conhecer, fazer, realizar, expressar, comunicar. Sua produção artística está agregada ao exercício de uma profissão que requer além da experiência criativa outros encargos, deveres e compromissos. Por exemplo, além de dominar a técnica do seu ofício, o artista necessita articular-se e posicionar-se frente a um mercado cultural, angariando espaços e recursos para manifestação de sua realização artística.

BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MAY, Rollo. *A Coragem de Criar*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

READ, Herbert. *Arte e Alienação, o Papel do Artista na Sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

FISCHER, Ernst. *A Necessidade da Arte*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

bases dos argumentos que justificam a presença do ensino de Arte no currículo escolar.

Esta distinção do caráter do fazer artístico nos âmbitos pedagógico e profissional é também perceptível nas diferentes nomenclaturas¹³⁰ que a disciplina vem adquirindo ao longo dos anos - Arte-Educação, educação pela Arte, educação artística, educação estética, ensino de Arte. Há uma procura em contemplar sua inserção na educação e explicitar a ingerência da Arte na formação do indivíduo.

Carmem Biasoli¹³¹ faz uma reflexão sobre as diferentes concepções implícitas nestas terminologias bastante similares. Salienta que embora tratem do mesmo tema, Arte no sistema educacional, divergem quanto ao contexto histórico-social em que foram propostas, à abordagem filosófica e à proposição de conteúdos e metodologia. Resume em cinco, as diferentes propostas e nomenclaturas:

- A “**educação pela Arte**” é uma formulação de Herbert Read¹³², concernente a um posicionamento idealista e filosófico que propõe a constituição de um programa educativo baseado nos princípios da Arte.
- A “**Arte-Educação**” é um movimento surgido na década de 70, no seu princípio fora do âmbito escolar, que buscava uma ação educativa mais criadora e ativa para o ensino de Arte. Requeria um papel de agente transformador da escola e da sociedade para o arte-educador.
- A “**educação artística**”, por sua vez, é o nome da disciplina instituída no ensino formal brasileiro em 1971, com uma contestada orientação polivalente.
- A “**educação estética**” compõe com educação artística, os eixos do ensino de Arte propostos por Ferraz e Fusari, responsável pela articulação do pensar e do fazer artístico.
- Finalmente, defende que o conceito mais difundido hoje em dia é “**Ensino de Arte**”, para desvincular a idéia de Arte como um elemento educacional e patenteá-la como área de conhecimento humano¹³³.

¹³⁰ Convém ressaltar que, no presente estudo, venho empregando indistintamente as várias nomenclaturas, no sentido fundamental que todas encerram de ensino de Arte no âmbito educacional.

¹³¹ BIASOLI. Op. Cit. cap. 4

¹³² READ, Herbert. Apud BIASOLI. Op. Cit. p. 85

Portanto, pode-se afirmar que a existência de um fazer artístico próprio do artista, com elementos que o aproximam e o distinguem do fazer artístico-pedagógico é uma percepção da prática pedagógica em Arte.

É importante destacar esta percepção, pois acredito que é justamente esta dinâmica entre elementos do trabalho teatral e do ensino artístico que o Projeto Fazendo Gênero vem agenciando na sua *arte de fazer*.

O conjunto das seis táticas foi fundamental neste agenciamento. Sua ação prescreveu a pergunta como forma investigativa, qualificando o diálogo, pois a ação indagatória manifesta uma enunciação curiosa, crítica e reflexiva. Também possibilitou trazer, para o interior do processo pedagógico, a vivência de situações e reflexões peculiares ao campo de realização artística, como formação profissional, política cultural, mercado de trabalho, papel da mídia etc.

Há uma percepção também por parte dos alunos de estarem realizando ações diferentes das comuns a um estudante de Ensino Médio, de estarem vivendo algo não muito ordinário à sala de aula, nem mesmo à aula de Artes Cênicas.

“(...) TAREFAS, RESPONSABILIDADE, LIDAR COM SITUAÇÕES ABSOLUTAMENTE FORA DAS NOSSAS REALIDADES E COTIDIANOS. NA MINHA OPINIÃO, ESSES FORAM PONTOS DE EXTREMA IMPORTÂNCIA E QUE SEM DÚVIDA, FIZERAM COM QUE CADA UM DE NÓS AMADURECESSE. ACHO QUE ATRIBUINDO TAREFAS GERALMENTE NÃO CONFIADAS A ADOLESCENTES FORAM CRIANDO SENSO DE RESPONSABILIDADE E COMPROMETIMENTO FUNDAMENTAIS PARA QUALQUER ATIVIDADE QUE SE REALIZE EM GRUPO.”

J. L.

Analisarei este agenciamento explicitando como o Projeto Fazendo Gênero permitiu ao aluno de Ensino Médio a experiência de viver situações peculiares ao ofício teatral, engendrando uma prática pedagógica que contém elementos da formação do ator, atividades de gestão e gerência da sua realização artística e dinâmicas que propiciam a vivência do papel social do artista.

¹³³ “(...) A arte não é uma parte da educação, pois arte é arte, educação é educação.” Ibidem. p. 88.

sobre os elementos da formação do ator

É evidente no Fazendo Gênero o investimento na busca de uma didática que desenvolva habilidades e competências no aluno do Ensino Médio, com a finalidade de prepará-lo para o percurso da montagem.

Esta didática pretendeu principalmente construir um embasamento teórico-prático da linguagem teatral que capacitasse o aluno a empreender e compreender o processo de montagem, enquanto trajeto criativo e realização de uma obra artística.

É possível detectar na trajetória do trabalho criativo do Projeto a concepção de corpo e seus atributos constitutivos - como voz, musculatura, sistema endógeno etc. - como base da expressão cênica coadunando com várias tendências de trabalho de ator do século XX, desde Stanislavski até as mais recentes linhas de teatro antropológico.

Eu e Fátima introduzimos no processo pedagógico, entre outros, conceitos como centro do corpo, kinesfera, espaço total, esforços de Laban¹³⁴, posições de controle da Gerda Alexander¹³⁵, peso-contrapeso do Contato-Improvisação, corpo dilatado, energia extracotidiana e equilíbrio de luxo da Antropologia Teatral¹³⁶ e de Peter Brook¹³⁷.

Empregamos também diversas técnicas improvisacionais, como os jogos teatrais de Viola Spolin, situações inspiradas em exercícios de Jacques Lecoq e Arianne Mnouchkine e ainda técnicas de improvisação de movimentos como contato-improvisação. Desta forma, foram incorporados na sala de aula preceitos como princípios de absorção total do jogo¹³⁸, organicidade¹³⁹, ações físicas¹⁴⁰ etc.

¹³⁴ LABAN, Rudolf. *Domínio do Movimento*. São Paulo: Perspectiva, 1978

¹³⁵ ALEXANDER, Gerda. *Eutonia, Um Caminho para a Percepção Corporal*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

¹³⁶ BARBA, E; SAVARESE, N. *A Arte Secreta Do Ator: Dicionário De Antropolgia Teatral*. Campinas: Hucitec, 1995.

¹³⁷ BROOK, Peter. *A Porta Aberta*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

¹³⁸ Ibidem

¹³⁹ FORTUNA, Marlene. *A Performance da Oralidade Teatral*. São Paulo: Annablume, 2000

¹⁴⁰ BONFITTO, Matteo. *O Ator Compositor*. São Paulo: Perspectiva, 2002.

Investimos também em uma fundamentação teórica, adotando a leitura de textos dramáticos e a análise dramatúrgica proposta por Renata Palottini¹⁴¹, incluindo no processo de ensino-aprendizagem o desenvolvimento da compreensão e reflexão teórica dos elementos que embasam uma peça de teatro, como conflito, ação dramática, intriga etc.

Para a construção desta didática, é evidente o quanto eu e Fátima fomos empregando, conforme as necessidades e objetivos do Projeto, elementos retirados de estudos sobre a pedagogia de ator e conceitos da teoria teatral, procurando adequá-los à sala de aula e à realidade escolar. A única regra que nos impúnhamos neste amálgama foi de trabalhar as várias técnicas e concepções de forma que os alunos do Ensino Médio pudessem compreender os princípios em uso.

Alguns alunos, no início, surpreendiam-se com esta nova abordagem pedagógica, estranhavam os diferentes exercícios e a exigência física. Porém, ao longo do ano, iam compreendendo e familiarizando-se com os princípios do trabalho lúdico e corporal, adquirindo uma qualidade muito boa de resposta e concentração. No fim do ano de 2000, influenciada por uma disciplina de Mestrado, propus vários exercícios aos adolescentes de tai-chi-chuan e meditação, com excelentes resultados quanto ao envolvimento e à dedicação.

Em 1999, com o 1º ano, desenvolvi um exercício coreográfico no qual a turma se envolveu muito. Tendo como base a música Socorro de Arnaldo Antunes, eu compunha uma seqüência de movimentos, em oito tempos musicais, abordando o tema queda e suspensão. A cada semana eu introduzia mais movimentos em oito tempos musicais. Ao incorporar os novos movimentos, propunha uma dinâmica de improviso, que consistia basicamente em repetir a seqüência estudada e nos últimos oito tempos musicais improvisar livremente. Nesta estrutura eu adicionava diferentes elementos como outra música com os mesmos movimentos ou atribuía um tema para a parte improvisada. Este exercício agradou muito, os alunos ensinavam aos colegas, dançavam no pátio da escola a pequena frase coreográfica e acrescentavam outros movimentos e ritmos.

¹⁴¹ PALLOTTINI, Renata. *Dramaturgia - Construção do Personagem*. São Paulo: Ática, 1989.
_____. *Introdução à Dramaturgia*. São Paulo: Ática, 1988.

sobre as atividades de gerenciamento da produção artística

Em capítulos anteriores, já descrevi como Eu e Fátima incorporamos no processo pedagógico várias procedimentos e atividades de produção teatral. Resumidamente, são duas esferas de tarefas: iniciativas direcionadas a reunir recursos e o trabalho de execução e elaboração dos elementos materiais da representação.

Quanto à primeira esfera, aos alunos do Ensino Médio foi propiciado aprender o que é um plano de produção com levantamento das necessidades materiais e expectativa de custo, pois elaborávamos com eles o orçamento do Projeto. Outra atividade foi a de solucionar a captação de recursos previamente definida.

Quanto aos esforços pertinentes à efetivação dos componentes do espetáculo, foi promovido um espaço de decisão conjunta dos alunos de Ensino Médio, diretores e coordenação sobre a concepção destes elementos a partir da adequação da proposta cênica às possibilidades do espaço escolar.

Na prática, durante as aulas, com as turmas, discutíamos, entre muitas coisas, formas de divulgação e maneiras de granjear o que necessitávamos de material e verba, determinando quais produtos compatíveis com a identidade do Projeto que poderíamos vender e os seus valores.

Os alunos discutiam a composição do material gráfico, cenário, figurino, adereço, maquiagem e luz. Debatiam sobre a identidade visual que iria representar o espetáculo do ano. Experimentavam serviços básicos de trabalhos manuais, como carpintaria, costura e bricolagem. Aprendiam noções de maquiagem com um professor e se tornavam capazes de empreender sua própria caracterização. Participavam da montagem da luz, vivenciando alguns aspectos da elaboração do plano de iluminação.

Desta forma, pude observar que:

- Houve a incorporação de uma terminologia técnica e administrativa do teatro. Os estudantes passaram a entender e empregar o significado de alguns termos e conceitos concernentes aos ofícios do ramo teatral, como luz frontal, pancake, pino, apoio cultural, bambulinas, patrocínio, passadão, caixa preta, queijinhos de maquiagem, ensaio de mesa etc.

- Houve uma reflexão sobre custo financeiro e o esforço de mão-de-obra que demanda uma obra teatral e;
- Houve um debate sobre o valor do seu próprio trabalho criativo perante a comunidade do Colégio, as empresas e os órgãos institucionais como a própria UFRJ, as entidades de apoio à pesquisa e as instâncias administrativas dos teatros públicos.

Todos estes elementos possibilitaram a discussão sobre o mercado e a política cultural, o valor da obra de Arte, a função e o papel das várias profissões do ramo teatral, a ingerência da mídia no meio artístico etc.

sobre a vivência do papel do artista

Há um movimento no Projeto Fazendo Gênero que é de uma qualidade muito tênue, porém indelével, presente mais na esfera dos sentimentos que impregnam as ações do que nas operações propriamente ditas.

Trata-se de uma dinâmica que reveste sutilmente os alunos de Ensino Médio do papel de ator. Este ardil quase imperceptível do Projeto Fazendo Gênero pode ser identificado em dois contextos: na assunção da máscara e na função social de porta voz da comunidade.

O contexto de adoção da máscara está carregado do sentido de que o ator é aquele capaz de dotar de corporeidade a um outro por meio do seu próprio corpo.

A idéia de investidura de uma pessoa em ator por meio de uma relação consentida entre um que assume a concreção da máscara e outro que aceita e assiste assinala a marca fundamental do fenômeno teatral¹⁴². Para Patrice Pavis:

*“o ator se constitui como tal assim que um espectador, ou seja, um observador externo, o olha e o considera como “extraído” da realidade ambiente e portador de uma situação, de um papel, de uma atividade fictícia ou pelo menos distinta de sua própria realidade de referência”.*¹⁴³

¹⁴²Ver:

BROOK, Peter. Op. Cit.

GUINSBURG, J. *Da Cena em Cena*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

¹⁴³ PAVIS, Patrice. *Análise do Espetáculo*. São Paulo: Perspectiva, 2003. p. 50

Este processo está evidenciado no trabalho de composição dos personagens do espetáculo **EncenaAÇÃO**. Pode ser também compreendido em todos os jogos e exercícios do percurso criativo em que estivesse imanente a ação de incorporar a existência de um que é diferente de si.

Quanto à assunção do papel de porta-voz da comunidade, está associada à condição do Fazendo Gênero de produção capiana, conforme já explicitarei no capítulo anterior.

O artista manifesta uma forma de ver o mundo contextualizada social e culturalmente, por isto está enraizado na sociedade em que insere. Por meio de sua arte, traduz a maneira de viver e ver o mundo do seu grupo, expressa seus valores, narra o vivido pela sua comunidade. Realiza um movimento constante de construção, desconstrução e reconstrução em outras formas simbólicas¹⁴⁴.

Por isto, pode reunir ao mesmo tempo a idéia de capacidade de transformação do homem e da sociedade¹⁴⁵, de legitimação desta mesma sociedade¹⁴⁶ ainda de consciência não-criada da raça humana, expressão formulada por Rollo May, a respeito da capacidade do artista de manifestar o que é latente no seu meio¹⁴⁷.

Quando o Projeto Fazendo Gênero oferece a oportunidade de compor uma obra teatral para a comunidade do CAp, outorga-lhe também um papel de falar de e sobre aquele grupo. De alguma maneira, o *ethos capiano* é tecido no material textual¹⁴⁸ do espetáculo e se expressa nas mínimas escolhas das formas artísticas. Ou seja, é possível detectar os valores acadêmicos do Colégio na preferência por este ou aquele tema ou textos; as idiossincrasias da classe média estão presentes na composição do gestual dos personagens.

¹⁴⁴ Por essa razão a arte pode ser compreendida como um ato de conhecer em processo. Ver: BIASOLI, Carmen. Op. Cit.

FRANGE, Lucimar B. P. *Por Que Se Esconde a Violeta?* São Paulo: Annablume. 1995.

¹⁴⁵ READ, Herbert. *Arte e Alienação O Papel do Artista na Sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

FISCHER, Ernst. *A Necessidade da Arte*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

¹⁴⁶ BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

¹⁴⁷ MAY, Rollo. Op. Cit.

¹⁴⁸ Designo como *material textual* o conjunto de elementos, aos quais são atribuídos um significado e, portanto, passíveis de leitura. Portanto são *materiais textuais*, além da palavra, o gesto, a música, a intenção da fala, os códigos etc. ver: GUINSBURG, J. *Da Cena em Cena*. São Paulo, Perspectiva, 2001. cap. 3

Contudo, embora expresse a conduta capiana, também apresenta uma visão crítica deste mundo, sob o ponto de vista do aluno e do adolescente. Nos temas que escolhe dar relevância, no que acentua de comicidade, e, principalmente na forma como o espetáculo se totaliza manifesta sua opinião sobre o espaço do CAp e as pessoas que lá estão inseridas. Os capianos reconhecem e se identificam com o que os alunos falam por meio da linguagem teatral. E aí se dá o encontro.

Acredito que uma das razões por que o Fazendo Gênero angariou significado no Colégio foi o fato de se caracterizar como uma produção de e para a comunidade em que está inserido - o próprio CAp.

encena



arte de fazer teatro

A partir desta análise, tornou-se possível delinear uma dinâmica geral das ações do Fazendo Gênero. Ou seja, uma descrição dos aspectos essenciais do conjunto de princípios, relações, processos e parâmetros que constitui o Projeto Fazendo Gênero, servindo como base para outras aplicações, sejam elas novas investigações, análises ou práticas.

ação

arte de fazer teatro

capítulo 4

Este capítulo tem a finalidade de reunir e atribuir uma configuração sistematizante aos elementos que foram decompostos no esforço analítico, destacando alguns aspectos que considero diretrizes da prática de ensino de Teatro engenhada por este Projeto.

Organizei esta exposição a partir de três eixos: processo criativo, concepção estética e princípios pedagógicos¹⁴⁹. Então, ilustrarei esta apresentação com quatro exemplares de um trabalho escrito realizado pelos alunos de Ensino Médio no fim do processo criativo de 2000.

O Processo Criativo

O percurso criativo do Fazendo Gênero é composto por várias situações processuais, desde antes do primeiro encontro com os alunos do Ensino Médio até o encerramento do Projeto, que se dá posteriormente à apresentação do **EncenaAÇÃO**. Esses processos dentro do processo são constituídos por um conjunto de operações que seguem um determinado modo de agir, com alguns objetivos e procedimentos característicos.

Três desses processos identifico como os fundamentais na consecução do caminho de criação proposto pelo Fazendo Gênero:

- Instrumentalização cênico-corporal;

¹⁴⁹ Estes eixos são resultantes do agrupamento de reflexões emergentes de uma das táticas que descrevi ao explicar a lógica de atuação do Projeto. A tática na qual caracterizei como um movimento de perguntas e respostas produziu uma série de questionamentos que por sua vez balizaram a investigação intentada pelo Fazendo Gênero.

- Atividades de produção teatral e;
- Exercício de apresentação.

Eles são interdependentes e podem se realizar sucessiva ou simultaneamente. Articulam entre si um constante movimento de retroalimentação.

instrumentalização cênico-corporal

O Projeto Fazendo Gênero desenvolveu uma didática com a finalidade de proporcionar ao aluno de Ensino Médio a instrumentalização na linguagem teatral e a aquisição de uma presença cênica, por meio da construção do que caracterizei como “**Identidade Expressiva**”. A partir deste preceito, o processo de instrumentalização baseou-se em favorecer o encontro do registro expressivo individual e do grupo, proporcionando meios e recursos para ampliá-lo e refiná-lo.

A preparação corporal, a prática improvisacional e a fundamentação teórica nortearam a instrumentalização cênico-corporal pretendida pelo Fazendo Gênero.

A **preparação corporal** teve o duplo objetivo de possibilitar de um lado um maior conhecimento e percepção do próprio corpo, proporcionando uma melhor organização postural, a diluição das resistências físicas e uma soltura de movimentos. Por outro lado, teve como fim propiciar o encontro da teatralidade do corpo, que, por natureza, não é teatral e desenvolver a sua expressividade e comunicabilidade¹⁵⁰.

A **prática improvisacional** objetivou desenvolver a compreensão da linguagem cênica, por meio do oferecimento de situações de jogo, estimulando o desenvolvimento da inventividade e da espontaneidade. Esta didática constitui-se por meio da utilização de técnicas introdutórias de movimento expressivo e consciência corporal (como Eutonia, Feldenkrais, Laban, Contato-improvisação), de técnicas de dança clássica e moderna e de exercícios de diferentes processos de treinamento de ator, como os formulados pelo Teatro Antropológico, Peter Brook, entre outros.

A **fundamentação teórica** compreendeu o embasamento nos principais conceitos teóricos e reflexões sobre estética, história e função social do teatro. Um exercício

¹⁵⁰ Segundo Roubine, *o corpo “precisa aprender a se movimentar, e mesmo a estar, no espaço artificial que é o palco.”* ROUBINE, J. J. *A Arte do Ator*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985. p. 43

importante foi a leitura de textos dramáticos e a realização de análise dramatúrgica, objetivando a compreensão de conceitos teatrais básicos, como ação dramática, conflito, enredo etc.

A instrumentalização cênico-corporal contemplou os princípios mais relevantes no desenvolvimento de habilidades e competências relativas à criação teatral que o Projeto Fazendo Gênero foi articulando na sua proposta de vivência de processo criativo de uma montagem por alunos de Ensino Médio.

Privilegiei apresentar estes princípios e não o estudo dos gêneros dramáticos, porque considero que o estudo dos gêneros dramáticos caracterizou-se mais como um recurso didático do que um conteúdo. Para mim e Fátima, era mais necessário que o aluno construísse um conjunto de atitudes frente ao seu trabalho criativo e do grupo do que apreendesse informações sobre os gêneros dramáticos.

Em outras palavras, o estudo dos gêneros dramáticos foi o meio que o Projeto Fazendo Gênero utilizou para efetivar uma maneira de oportunizar ao adolescente o desenvolvimento de um suporte teórico prático da linguagem que o auxiliasse a realizar o empreendimento da montagem.

Portanto, os princípios aqui expostos sobre a preparação corporal, prática improvisacional e fundamentação teórica estão implícitos no estudo dos gêneros dramáticos desenvolvido no 1º ano do Ensino Médio e também na atividade de preparação básica constituinte do laboratório de montagem do 2º ano.

atividades de produção teatral

Uma das problemáticas que acompanhou o processo de experimentação do Fazendo Gênero foi encontrar um modo de produção teatral adequado ao âmbito escolar e à perspectiva pedagógica. Ao longo do seu desenvolvimento, o Fazendo Gênero construiu uma dinâmica de Produção Teatral de maneira a possibilitar a participação e a ingerência dos estudantes de Ensino Médio.

Como prática formativa, foi estruturando-se em uma proposta de ensino-aprendizagem artística na qual inserem-se conteúdos referentes ao domínio da linguagem cênica e noções de Produção Teatral. Isto determinou um enfoque

diferenciado quanto à configuração cênica dos produtos teatrais resultantes do seu processo criativo e quanto às atividades pertinentes à Produção destas montagens.

A configuração cênica do espetáculo **EncenaAÇÃO** seguiu os princípios que nortearam o Projeto: de experimentação e experimentação dos fundamentos teatrais, fomentando o estudo do significado de cada elemento que compunha a cena. Caracterizou-se, portanto, como uma montagem econômica, seletiva, simples e prática quanto aos elementos que compõem o espetáculo. Teve a finalidade de promover a realização de uma produção teatral condizente com o âmbito escolar e possibilitar que os próprios alunos elaborem, angariem e confeccionem seu material.

A dinâmica da Produção Teatral estruturou-se, basicamente, em três etapas: a discussão de um plano de produção, a definição orçamentária e levantamento de recursos. Durante o processo de criação, foram promovidas condições para que os alunos debatessem sobre seu projeto cênico, examinando formas de viabilizá-lo e acionando esforços de operacionalizá-lo.

A discussão de um plano de produção apreendia a definição pelo grupo de um plano de gerenciamento, em que listam e organizam as atividades necessárias à realização do seu espetáculo. Depois de listar as tarefas, fixavam datas e prazos. Observo que este procedimento facilitava a organização de seus outros compromissos.

A definição de uma estimativa de custos tratava da compreensão pelos alunos do Ensino Médio e Universitários do conceito de previsão orçamentária e elaboração de um planejamento financeiro que tornassem possível a realização das suas idéias quanto à concepção cênica.

O levantamento de recursos abarcava o conjunto de operações que levam à aquisição dos insumos definidos no orçamento. Primeiro, decidiam-se as formas de obtenção destes recursos. Havia basicamente quatro modalidades de angariá-los: pela averiguação de possibilidades no colégio e no grupo familiar, pela execução e confecção do próprio grupo, pela transação de objetos que se identificassem com o Projeto e com a proposta artística e, por último, recorrendo a instituições e empresas. Então, dividiam-se as tarefas entre os membros do grupo, ficando evidentemente esta última por responsabilidade da coordenação. Pondero que esta partição de compromissos possibilitava ao grupo a envolver-se e compartilhar esforços.

Acredito que, desta forma, o Projeto Fazendo Gênero promoveu uma participação dos alunos com propriedade na gestão da sua obra, porque ofereceu a eles condições para que compreendessem o processo de realização artística.

Eu e Fátima tínhamos o firme propósito de propiciar a reflexão sobre o trabalho artístico como fator de produtividade social, capaz de mobilizar um conjunto de esforços e recursos e, por isto, atribuído de um papel na geração de bens de uma sociedade.

exercício de apresentação

Anualmente, o Projeto Fazendo Gênero elaborou duas encenações: O Exercício de Cena e o espetáculo **EncenaAÇÃO**. A produção artística foi abordada como um exercício lúdico, expressivo e coletivo. Para chegar à encenação, construiu uma proposta de caminho na qual a montagem é o fruto de um esforço cujo objeto produzido está intrinsecamente ligado a um processo educativo.

A Concepção Estética

Examinando o processo de criação do Fazendo Gênero, é possível afirmar que o Projeto vinculou-se às práticas teatrais que atribuem ao ator o papel central e estruturante da encenação¹⁵¹ e coadunou com os pensamentos que situam a arte como manifestação e representação simbólica de uma coletividade social¹⁵².

Esta idéia desprende-se da prática criativa do Fazendo Gênero, por estar implícito no seu fazer o favorecimento de um processo que contemple a construção de subsídios que auxiliem o aluno a elaborar sua atuação cênica e o envolvimento com o universo capiano.

No que se refere ao trabalho de ator, é possível aproximar seu encaminhamento didático das acepções de treinamento e composição, fundamentais nas concepções teatrais que compreendem a expressividade do ator como objeto de conhecimento.

¹⁵¹ Para encontrar esta temática articulada em seus aspectos principais, ver BONFITTO, Matteo. *O Ator Compositor*. São Paulo: Perspectiva, 2002.

¹⁵² Sobre esta reflexão, ver BIASOLI, Carmen L. A. *A Formação Do Professor De Arte: Do Ensaio...À Encenação*. Campinas: Papirus, 1999.

A concepção de treinamento refere-se à compreensão de que a atividade artística requer o domínio de um conjunto de competências, a disciplina sobre si mesmo e o contato com uma tradição, no sentido do acervo de conhecimentos, práticas e valores deste fazer que são transmitidos através dos tempos. Uma função importante do treinamento é também a formação do ethos do grupo que compartilha da prática do treino¹⁵³.

O conceito de composição faz alusão ao termo *ator-compositor*, utilizado por Matteo Bonfitto¹⁵⁴ para designar o labor artístico do ator como constituído por tarefas de combinação, arranjo e construção dos vários elementos e materiais pertencentes ao fenômeno teatral. Na composição está presente uma dinâmica dialética entre o pensar e o pensar o fazer.

*"Com diferentes texturas trabalha o ator-compositor. A diferentes texturas ele deve dar um sentido, uma unidade. Tal unidade, por sua vez, só pode emergir de um diálogo – entre o fazer e o pensar o fazer. O fazer com seu sentir e perceber transforma o pensar. E o pensar, com a força da sua elaboração, transforma o fazer. Assim o fazer transformando o pensar e o pensar transformando o fazer geram uma espiral incessante. É nessa espiral que se move o ator-compositor."*¹⁵⁵

Quanto à perspectiva da Arte como expressão da cultura de um grupo, é significativo o caminho de reconhecimento e inserção do Projeto Fazendo Gênero no Colégio, tornando-se uma produção representativa e referencial da escola.

Considero relevante distinguir duas diferentes maneiras de refletir o mundo que os processos criativos pronunciam.

Um percurso se compromete com a construção de um processo auto-referente, estático, que simplesmente espelha as relações e traços imediatos da realidade, sem

¹⁵³ Richard Schechner aponta cinco funções do treinamento do ator: "(1) interpretação de um texto dramático; 2) transmissão de um texto de representação; 3) transmissão de segredos; 4) auto-expressão; 5) formação de grupo". Apud BARBA, Eugênio; SAVARESE, Nicola. *A Arte Secreta do Ator: Dicionário de Antropologia Teatral*. Campinas: Hucitec, 1995. p. 247-249.

¹⁵⁴ BONFITTO, Matteo. Op. Cit.

Ver também:

LEONARDELLI, Patrícia. O Ator Sem Espetáculo. *Revista Sala Preta* n. 2. p. 25-32.

¹⁵⁵ BONFITTO, Matteo. Op. Cit. p. 140

crítica e carente de possibilidades dialógicas¹⁵⁶ com seu lugar de inscrição.

Outro trajeto de criação se dedica a articular no espaço simbólico as narrativas das experiências sociais do grupo. Neste caso, é atribuído de uma função epistemológica e reflexiva sobre o meio em que se insere. O Projeto Fazendo Gênero procurou seguir este caminho.

É possível observar o propósito de possibilitar o surgimento de uma expressividade peculiar à faixa etária e condições sócio-culturais na trilha criativa de cada turma, mantendo um cuidado de evitar a recorrência direta e estereotipada aos conteúdos adolescentes e da vida escolar do CAp.

Destaco duas maneiras de atuar peculiares ao processo criativo do Fazendo Gênero, forjadas na sua prática cotidiana, como determinantes do posicionamento artístico enunciado: “**Identidade Expressiva**” e “**Senso Coletivo da Criação**”.

Ambas traduzem formas de agir já descritas como táticas. Não estão expressas explicitamente, mas manifestas na rede de ações e relacionamentos que constituem a maneira de fazer engendrada pelo Projeto. A partir de agora procurarei tornar explícito o direcionamento estético que articulam.

identidade expressiva

Como já expliquei, a “**Identidade Expressiva**” é uma formulação teórica do presente estudo sobre uma postura pedagógica embutida no processo de ensino-aprendizagem da linguagem teatral engenhado pelo Fazendo Gênero. Considero um preceito fundamental da instrumentalização cênico-corporal, proposta pelo Fazendo Gênero, pois determina uma perspectiva sobre a construção da expressividade.

O que denominei como “**Identidade Expressiva**” é uma concepção que compreende cada pessoa ou grupo como atribuível de um conjunto de caracteres expressivos próprios e exclusivos. Este conjunto é formado pelas diversas experiências e características pessoais do indivíduo, como determinações genéticas, constituição física, inserção sócio-cultural, história de vida etc. Ao mesmo tempo, estes traços individuais dão forma ao que é vivido por cada um.

¹⁵⁶ Paulo Freire emprega o termo *dialógico* para explicitar uma relação constituída de conflito e diálogo que se estabelece entre iguais e diferentes. FREIRE, P; GADOTTI, M; GUIMARÃES, S. *Pedagogia: Diálogo E Conflito*.

Logo, a noção de “**Identidade Expressiva**” confere ao fazer artístico os atributos de diferenciação e personalização do ser humano.

Atribuo à expressividade o sentido de enunciação do pensamento e do sentimento, isto é, como aptidão humana de criar formas para manifestar, comunicar ou representar o mundo¹⁵⁷. Por este estudo estar inserido no campo do teatro, refiro-me à expressividade enquanto capacidade de criação de formas teatrais.

Partindo da premissa que o corpo do ator¹⁵⁸ é uma das principais, se não a mais fundamental, materialidade da linguagem teatral, uma vez que é dada a ele a função de “*corporificar em ato o fenômeno teatral*”¹⁵⁹, pondero que a “**Identidade Expressiva**” é uma faculdade de exprimir-se, através da linguagem teatral, articulando corpo, sentimento e pensamento¹⁶⁰, que se traduz de maneira peculiar em cada um. Nesta concepção, o corpo é o elemento que confere concretude a este eixo triádico.

Há uma ênfase explícita no favorecimento da compreensão da mecânica do corpo, como meio de tornar o movimento mais consciente, preciso e organizado, para que, com tais qualidades, o movimento seja capaz de fornecer condições a fim de que as potencialidades de cada um ganhem forma¹⁶¹.

O conceito de “**Identidade Expressiva**” compreende que o corpo de cada pessoa traduz seus limites físicos, seu trajeto de vida pessoal e seu modo de pensar e viver¹⁶².

São Paulo: Cortez, 2000.

¹⁵⁷ Sobre a capacidade humana de expressão ver:

LANGER, Susanne K., *Filosofia em Nova Chave*. São Paulo: Perspectiva, 1989.

_____, *Sentimento e Forma*. São Paulo: Perspectiva, 1980.

¹⁵⁸ Refiro-me a ator como todo aquele investe o papel de atuar em uma circunstância convencionalmente cênica, podendo ser qualquer pessoa, criança, adolescente ou adulto, na condição de aula, treino, ensaio, apresentação etc. Sobre este assunto, ver:

GUINSBURG, J. *Da Cena em Cena*. São Paulo: Perspectiva, 2001. cap. 3

¹⁵⁹ Ibidem p. 19

¹⁶⁰ Peter Brook identifica o domínio do sentimento, o pensamento e o corpo como a base do trabalho do ator. BROOK, P. *A Porta Aberta*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. p. 15-18

¹⁶¹ BERTAZZO, Ivaldo. Cidadão Corpo Identidade e Autonomia do Movimento. São Paulo: Summus, 1998. cap. 2

¹⁶² A discussão sobre o corpo como sujeito e objeto das características e experiências psicológicas, sociais e afetivas do ser humano, pode ser encontrada em:

DAMÁSIO, Antônio R. *O Erro de Descartes*, São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

WALLON, Henri. *As Origens do Pensamento na Criança*. São Paulo: Manole, 1989

VAYER P. & TOULOUSE, P. *Linguagem Corporal, A Estrutura e a Sociologia da Ação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

YVGOSTKI, L.S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

LAPIERRE, A.; AUCOUTURIER B. *A Simbologia do Movimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

Cada corpo é marcado por características físicas, como altura, estrutura óssea, massa muscular, que produzem e reproduzem diferentes possibilidades de relações e representações do mundo. Uma pessoa alta e magra constrói formas e imagens diferentes com o seu corpo de uma outra mais baixa e gorda.

Seguindo os conceitos de fatores de movimento formulados por Laban¹⁶³, pode-se verificar que cada pessoa move-se segundo uma combinação particular de Peso, Espaço, Tempo e Fluência. Enfim, as tensões e as posturas, geradas pelo jeito de viver de cada um, manifestam-se em uma maneira de utilizar o corpo e de se movimentar, que por sua vez marcam um vocabulário pessoal de expressão.

Também as vivências culturais, dadas pelo meio de inserção social e pelo acesso às diferentes formas de cultura influenciam nas condições da criação artística, suscitando juízos e padrões de valor estético. Um adolescente que pratique capoeira possui uma disponibilidade expressiva diferente de outro que dance balé clássico ou que não tenha qualquer vivência em exercícios físicos. A mesma diferença ocorre entre uma criança nascida no Nordeste do Brasil e outra carioca, por exemplo.

Desta forma, a base da “**Identidade Expressiva**” é a consciência sobre o próprio corpo, enquanto funcionamento e estrutura, e o reconhecimento de sua corporeidade peculiar. O princípio fundamental é propiciar ao adolescente a percepção de sua capacidade e qualidade de expressar-se, favorecendo a afirmação de um registro pessoal de expressividade com vistas ao desenvolvimento de vocabulário e um repertório, bem como sua ampliação e refinamento.

É importante ressaltar que neste conceito está presente uma noção de diferença e não de desigualdade¹⁶⁴. A diferença assinala os elementos individualizadores de cada pessoa, como um direito de ser humano e cidadão. A desigualdade reforça uma relação de poder, em que uns são melhores do que outros.

Acredito que, por meio da concepção de “**Identidade Expressiva**”, o Fazendo Gênero asseverou que cada pessoa tem uma forma singular de expressão, que é dotada de valor e significado individual e social.

LABAN, Rudolf. *Domínio do Movimento*. São Paulo: Summus, 1978.

¹⁶³ LABAN, Rudolf. Op. Cit.. cap. 2

¹⁶⁴ Sobre a igualdade e a diferença serem elementos estruturantes da prática democrática e da cidadania ver: CHAUI, Marilena. *Escritos sobre a Universidade*. São Paulo: UNESP, 2000. cap. 1
FREIRE; GADOTTI; GUIMARÃES. *Pedagogia Dialogo e Conflito*. São Paulo: Cortez, 2000.

senso coletivo da criação

O “**Senso Coletivo da Criação**”, como a de “**Identidade Expressiva**”, também é um conceito formulado por esta análise, conferido a uma conduta que está impregnada.

A concepção de “**Identidade Expressiva**” já foi explicitada no capítulo dois como constituindo uma tática e neste capítulo como um preceito de posicionamento estético. Está intrinsecamente ligada ao processo de ensino-aprendizagem da linguagem teatral proposto pelo Fazendo Gênero, orientando todo o processo criativo, como base da instrumentalização cênico corporal e da composição de personagens.

Embora articule procedimentos explicitados principalmente na descrição da tática de Gestão Participativa, considero que o “**Senso Coletivo de Criação**” está presente em diferentes naturezas de ações ao longo do Projeto Fazendo Gênero.

Este termo é empregado por Patrice Pavis para definir uma prática criativa na qual esteja presente a “*coletividade do sentido e do sujeito do enunciado teatral*”¹⁶⁵. Parafraseando este autor, designo como “**Senso Coletivo de Criação**”, uma conduta artística na qual está inerente a idéia de que todos os que participam do processo de criação são autores do seu produto.

É uma noção estética e ideológica. Estética porque assume a encenação como uma composição produzida por muitos “autores”, sejam diretores, atores, dramaturgos etc.; ideológica porque socializa a propriedade da criação. Brecht, no “Pequeno Organon”, faz a seguinte referência ao trabalho teatral:

*“A fábula é explicitada, construída e exposta pelo teatro inteiro, pelos atores, cenógrafos, maquiadores, figurinistas, músicos e coreógrafos. Todos inserem sua arte na empresa comum, sem, no entanto abrirem mão de sua independência.”*¹⁶⁶

Identifico este senso, por exemplo, no esforço empreendido pelo Fazendo Gênero no sentido de dotar o aluno de Ensino Médio do máximo de capacidade de compreensão sobre o processo de realização teatral, desde um aparato instrumental expressivo até noções de gestão de produção.

¹⁶⁵ PAVIS, Patrice. *Dicionário de Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1999. p. 80

Desta forma, pondero, o Projeto oferece ao adolescente recursos para gerir sua criação em diversos níveis, possibilitando-lhe apropriar-se dos meios que lhe permitam pensar e fazer arte, interferindo em seus rumos, enfim legitimando sua autoria.

O público também tem sua participação neste *Coletivo de Criação*. Já demonstrei o quanto a comunidade do Colégio de Aplicação é incorporada no processo. Amigos, familiares, professores e funcionários acompanham e colaboram de diversas maneiras durante o percurso da montagem, manifestando opiniões, dando sugestões, comprando camisetas, perguntando sobre os ensaios, ajudando na captação dos recursos e na confecção de materiais e de muitas outras formas sutis, às vezes quase imperceptíveis, como um conselho, uma palavra carinhosa e animadora, uma troca de data de provas.

Assim, o Projeto Fazendo Gênero patenteia o espetáculo **EncenaÇÃO** como expressão da gente do CAp, consolidando a compreensão de que a criação artística é carregada de significados de e para uma comunidade.

Os Princípios Pedagógicos

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio¹⁶⁷ estabelecem três fundamentos para o Ensino Médio Brasileiro: a estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade.

Com a estética da sensibilidade, requer para o ensino a formação de pessoas capazes de conviver com o incerto, imprevisível e diferente, estimulando a criatividade, a curiosidade e a afetividade. Pretende, por meio do relevo à leveza, delicadeza e à sutileza, ressaltar o aspecto lúdico e resgatar a noção do belo e da criação nos relacionamentos e no trabalho. Valoriza as manifestações e expressões humanas, postulando o respeito e a compreensão da diversidade cultural brasileira.

Por meio do princípio de política da Igualdade, postula o reconhecimento dos direitos humanos e o exercício dos direitos e deveres da cidadania. Enfatiza o respeito

¹⁶⁶ BRECHT, B. Apud PAVIS, Patrice. *Dicionário de Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1999. p. 80

¹⁶⁷ BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC: SEMTEC, 2002.p. 59-118

e o senso de responsabilidade pelo outro e pelo público, fortalecendo condutas de solidariedade e participação.

A ética da identidade outorga para a educação não um processo de transmissão de valores e sim um caminho de construção de identidades. Tem como objetivo mais fundamental o favorecimento da autonomia, constituída a partir dos valores de solidariedade e responsabilidade. Aposta principalmente *“na finalidade ambiciosa de reconciliar no coração humano aquilo que o dividiu desde os primórdios da idade moderna: o mundo da moral e o mundo da matéria.”*¹⁶⁸

Estes fundamentos encontram consonância na prática do Fazendo Gênero. Desprende-se das ações do Projeto um fazer pedagógico que manifesta tal vínculo. É possível assinalar três intenções formativas implícitas nas ações do Projeto que se tornaram a base dos seus princípios educativos. São elas: o reconhecimento da identidade, a construção da autonomia e a configuração de um contexto de trabalho.

reconhecimento da identidade

Pressupõe o reconhecimento da existência singular própria e do outro e o direito a esta existência.

O Projeto Fazendo Gênero, por meio de sua prática, cria condições e subsídios que favorecem e fortalecem a construção das subjetividades e a maneira como são manifestas. Cria situações de aprendizagem que propiciam a percepção pelo sujeito das suas características e processos psíquicos, emocionais, sociais, cognitivos, culturais etc. durante seu processo e ato criador.

Isto se evidencia principalmente na construção da identidade expressiva, patrocinando a percepção de si mesmo, por meio da aquisição de uma maior consciência psicofísica e do encontro da forma pessoal de produzir significados.

Contudo, a identidade constitui-se na relação com o outro, mediada pelas várias linguagens compartilhadas pelo ser humano¹⁶⁹. O processo e o ato da criação teatral são conferidos de um atributo eminentemente coletivo¹⁷⁰. Assim como o próprio

¹⁶⁸ Ibidem. p. 78

¹⁶⁹ ibidem

¹⁷⁰ Ver:

PAVIS, Patrice. *Dicionário de Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

universo escolar¹⁷¹. Ambos constroem e constroem-se a partir de uma rede de subjetividades. Ao beneficiar o surgimento e o intercâmbio das singularidades, dispondo-se a trabalhar com a diversidade no seu processo criativo, o Projeto promove um espaço continente e de pertencimento.

construção da autonomia

Postula o caráter de responsabilidade e solidariedade à identidade. De um lado, outorga um estado de asserção das capacidades e características próprias, habilitando o indivíduo a tomar decisões, realizar escolhas pessoais e efetivar seus projetos na vida. De outro, exige o reconhecimento da condição de existência singular do outro, assumindo posição contrária às manifestações de intolerância, exclusão e intransigência e defendendo o princípio de igualdade.

Este fundamento é asseverado quando o Fazendo Gênero organiza ações que procuram oferecer possibilidades para que o aluno venha a compreender ao máximo sobre todas as etapas criativas e gestoras de seu processo de montagem, instrumentalizando-o para que participe, definindo conscientemente e com integridade os rumos da sua realização artística.

*“A autonomia não se presentifica no homem sem uma preparação prévia, sem a instalação de uma ação consciente – ou de uma consciência na ação, como se preferir. O preço da liberdade é a eterna vigilância”.*¹⁷²

Estão contemplados aqui, sobretudo, a gestão participativa e o senso coletivo de criação.

configuração de um contexto de trabalho

Requer a compreensão do trabalho como uma das principais atividades humanas de produção e forma de interação do homem com a natureza e o mundo social.

O cotidiano do Projeto Fazendo Gênero, ao longo do seu processo, foi organizando, em sala de aula, estruturas e dinâmicas nas quais se articulam as relações da

GUINSBURG. Op. Cit.

¹⁷¹ KENSKI, Vani Moreira. Múltiplas Linguagens na Escola. In: CANDAU, *Linguagens, Espaços e Tempos no Ensinar e Aprender*. Rio de Janeiro: DP&A/Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). 2001. p. 123-140

¹⁷² BERTAZZO, Ivaldo. Op. Cit. p. 15

produção em arte, permitindo a reflexão e o debate sobre temas do meio profissional do teatro, desde capacitação e formação artística até política e mercado cultural. Criando um espaço em que se mesclam aula e ensaio, são vivenciadas questões como a organização, a gestão, o esforço coletivo, a qualidade, o trabalho de equipe e liderança situacional.

Nesse contexto, cada turma vai estabelecendo um compromisso ético com o trabalho, de natureza explicitamente escolar, proposto pelo Fazendo Gênero. Tal compromisso sela um estatuto do grupo que legitima e valora as exigências da aula de Artes Cênicas no ensino Médio diferenciadamente dos outros anos ou de outras obrigações escolares. Neste momento, as avaliações e notas bimestrais tornam-se menos importantes como elementos apreciativos do desempenho escolar, do que a manifestação de um estado de envolvimento e esforço com a aprendizagem, a composição dos personagens, o percurso de criação e elaboração do texto, as atividades deliberativas e participativas na produção etc. individuais e coletivas.

Institui-se um sentimento de que cada um está ali por escolha própria e, portanto, requer-se que se responsabilize pelo andamento adequado do seu processo e do grupo. O controle da disciplina passa a ser dividido entre os alunos, pois todos se interessam e se sentem responsáveis pela condução do processo do Fazendo Gênero. Muitas vezes, um membro da turma chama atenção de outro porque este se demorou no pátio, conversando no intervalo, e atrasou o início da aula ou a turma se reúne para discutir sobre determinada conduta do grupo ou de um aluno.

A Perspectiva dos Alunos

Em 2000, após as apresentações do Espetáculo **EncenaAÇÃO** e o encerramento do Projeto Fazendo Gênero, eu e Fátima solicitamos uma tarefa escolar que poderia ser realizada em grupo, inclusive combinando com alunos de turmas diferentes, com o objetivo de acompanharmos a compreensão dos estudantes de Ensino Médio das etapas do processo criativo que haviam vivificado. O enunciado do trabalho era:

“Como você descreveria o processo de montagem de um espetáculo a partir da sua experiência no EncenaAÇÃO?”

Ao recebermos os trabalhos nos surpreendemos com o nível de entendimento dos adolescentes quanto a sua trajetória: narravam com bom humor, mas de maneira bastante clara os passos, os momentos críticos e os desafios da experiência.

Para consubstanciar o que venho apresentando e principalmente por considerar bastante significativo o conteúdo de suas expressões, transcreverei os quatro trabalhos escolares recebidos. Por meio destas narrativas, percebe-se o quanto é significativa a experiência do Fazendo Gênero. Verifica-se que, apesar deles se referirem à vivência como um caminho árduo, muitas vezes cansativo, conflituoso e desgastante, sinalizam o prazer, a alegria e o desenvolvimento pessoal que a envolve. O tom lúdico em que estão escritos é um indício desta afirmação, usam da galhofa, da ironia e da metáfora brincalhona para relatar e criticar os momentos mais marcantes, os difíceis, os prazerosos e os característicos do Projeto.

No entanto, antes de abordar os trabalhos, é necessário tecer algumas considerações sobre o processo de 2000.

Naquele ano, havia duas turmas de 2º ano de Ensino Médio participando do Fazendo Gênero. Até maio, envolveram-se na realização da Leitura Dramática de *Casas de Bonecas*, texto teatral de Ibsen, e no espetáculo **EncenaAÇÃO** foram realizadas as montagens de *Apolo de Bellac*, de Jean Giradoux, e *Fantasio*, de Alfred Musset.

Cada turma teve um processo bastante diferenciado. O do grupo de *Fantasio* foi inconstante. Era um grupo de personalidade forte, heterogênea e com muita iniciativa. Havia alunos de desempenho acadêmico extraordinário, outros com experiência teatral em várias montagens amadoras de cursos livres (como o Tablado, por exemplo); alguns participavam do Grêmio Estudantil e nutriam interesse na reflexão política, outros tinham hábito de organizar eventos e festas e por isto gostavam das relações sociais. Eram cheios de entusiasmo, mas indisciplinados na hora de atender ao que foi acordado. Fizemos um vínculo muito afetivo e de confiança. Eram conscientes das suas dificuldades e solicitavam uma atuação enérgica da liderança.

A turma escolar da qual eram originários teve um grande número de reprovações no primeiro ano do Ensino Médio. Assim, houve uma profunda alteração na configuração do grupo. Quanto aos alunos de Artes Cênicas, houve a saída de duas meninas e a entrada de outras duas. Isto não interferiu de maneira significativa no

comportamento coletivo. As novas alunas foram rapidamente incorporadas ao trabalho, sem maiores problemas.

Tiveram uma participação intensa e ficaram felizes com o resultado da leitura de *Casa de Bonecas*. Envolveram-se com a polêmica feminista do texto e discutiram cada personagem frente aos papéis feminino e masculino na sociedade através da história.

No processo de criação do **EncenaAÇÃO** foi diferente, desde o início não se identificaram com nenhum dos textos que apresentei. Combinaram que procurariam alternativas, mas não trouxeram outra proposta e aceitaram o texto *melhorzinho* dentre as opções que ofereci.

Tinham uma atitude displicente nos ensaios e não foram devidamente corrigidos pelos diretores, apesar das nossas advertências. Eles próprios reconheceram esta atitude em determinado momento e pediram uma ação mais assertiva. Dessa forma, foram apresentando pequenos problemas de relacionamento com os alunos-diretores, muitas vezes oferecendo resistência e questionando a sua condução. Por isso, demandavam minha presença freqüentemente para intermediar os conflitos e qualificar ou corrigir as iniciativas dos estagiários.

A despeito disso, construíram uma relação excelente entre eles e empenharam-se com alegria nas tarefas de produção. Também envolveram-se no processo de criação, mas percebiam que poderiam e deviam se esforçar mais, porém tinham dificuldade de o fazerem por si mesmos e pediam mais do que ajuda a mim e aos estagiários. Muitas vezes, discutimos esta questão no grupo, colocamos os limites do poder da coordenação e da direção teatral e refletimos sobre a responsabilidade de cada um.

*" O **EncenaAÇÃO** não se resume a exercícios de aquecimentos, ensaios, figurino, música, estresse. Nesse tempo todo, a gente construiu muita coisa - tanto dentro da gente quanto ao nosso redor. O **EncenaAÇÃO** é convivência. São amigos. São relações humanas que, mais do que nunca, têm que aprender a contornar os erros, as dificuldades, as mágoas. É, você tornar-se mais humano. É também, você se conhecer melhor. Gostar mais de si mesmo. Confiar em si mesmo, estabelecer uma relação de amizade."*

M. K.

O resultado não foi tão positivo quanto a leitura dramática, mas foi uma vivência muito rica e peculiar. Na avaliação final, colocaram que seu processo foi dificultado por dois aspectos: a peça - e explicitaram o sentimento de que eu havia imposto o texto a eles - e a relação com os diretores, reconhecendo a responsabilidade da turma neste relacionamento. Concordo com suas críticas e cogito que eu deveria ter conduzido de outra forma a escolha do texto.

A turma-elenco do “*Apolo de Bellac*”, por sua vez, era formada só por meninas. Eram todas tímidas, disciplinadas e com bom desempenho acadêmico. Foi aos poucos e cuidadosamente que o grupo foi ganhando confiança em si e em mim, tornando-se paulatinamente mais à vontade e agindo com maior desenvoltura nos exercícios corporais e jogos dramáticos.

Nesta turma, houve uma adolescente que trancou a matrícula por motivo de viagem por intercâmbio cultural em julho do 1º ano do Ensino Médio e retornou no final do segundo bimestre do 2º ano. Além disso, ingressaram duas alunas novas. Estas meninas eram também acanhadas e demoraram mais para se integrar no grupo e no trabalho. Estes movimentos interferiram sensivelmente no desenvolvimento do grupo. Na leitura de *Casa de Bonecas*, embora revelassem alegria e envolvimento nos ensaios, demonstravam um certo embaraço no processo criativo e insegurança quanto ao seu desempenho.

Mas, durante o processo de montagem do **EncenaAÇÃO**, esta relação foi se transformando.

“Nossa, que diferença você vai sentir nesse depoimento em comparação ao primeiro, Celeia.

Vamos começar então. O EncenaAÇÃO obviamente foi diferente da leitura da Casa de Bonecas para todos, mas mais ainda para mim (pelo menos eu acho!). Porque desse projeto eu participei desde o início mesmo, da escolha do texto, da personagem, de tudo que envolvia o EncenaAÇÃO...”

P. L.

Os alunos-diretores estabeleceram rapidamente uma relação empática, com um bom caminho de liderança, produzindo uma sinergia bastante positiva no grupo. A colega que chegou do exterior no meio do ano era muito atuante e querida por todos, estimulando o processo.

Portanto, os processos foram bastante distintos e, cada um na sua peculiaridade, construiu um universo de relações com o fazer teatral. Os quatro trabalhos que apresentarei ilustram este caminho. Optei por transcrevê-los, pois a composição visual dos alunos contém elementos bastante expressivos da narração. Assim, procuro preservar sua forma original e acrescento notas e comentários apenas para auxiliar a compreensão, possibilitando ao máximo a realização de várias leituras.

O primeiro trabalho transcrito foi realizado por seis alunos, quatro participantes da montagem de *Fantasio* e dois de *Apolo de Bellac*. O segundo trabalho foi elaborado por quatro alunas da montagem de *Fantasio*. O próximo foi um trabalho individual de um aluno da turma de *Fantasio*. E o último é de autoria de cinco alunas integrantes do grupo de *Apolo de Bellac*. Eram todas alunas novas no CAP, três ingressaram no 1º ano do Ensino Médio e duas no 2ºano.

trabalho 1



COMO MONTAR UM ESPETÁCULO

MANUAL PRÁTICO

"Para haver teatro é preciso haver história, alguns atores para representar e um palco."
(Maria Clara Machado)

Eis a receita do sucesso:

Ingredientes:

- ❖ Um molho de atores bem dispostos e bem temperados
- ❖ 200ml de diretores criativos e competentes
- ❖ Uma pitada de boa imaginação e talento
- ❖ $\frac{1}{2}$ xícara de compromisso e responsabilidade
- ❖ 1kg de platéia madura e bem preparada
- ❖ 2 caixas de torradas e 6 pacotes de massas folhadas Aroza (a fome ta negra!!!)
- ❖ 1 saco de figurinos
- ❖ 1 dúzia de sensibilidade
- ❖ Um palco com recheio de "merda"
- ❖ Várias cabeças de pais, alhos e amigos bem doces, dispostos a pagar a parte salgada
- ❖ Uma coxia bem "recheada" (de atores! Bem calmos e quietos...)
- ❖ Uma tulipa azul no lugar certo, cubos na marcação e luz no foco certo
- ❖ Expectativa e boa vontade 'a gosto

Modo de Preparo:

Junte tudo isso e bata no liquidificadooooooooooooor. Acrescente um friozinho na barriga e bastante trabalho, enrole num papel laminado, espere 6 meses para render bastante, e deixe explodir em aplausos. Depois, é só abrir e saborear o sucesso com quantas pessoas quiser, a porção rende pra muitos e por muitos anos.



Como vimos, para ter-se uma peça é preciso muito mais do que se aparenta inicialmente. Por vezes pode ser muito trabalhoso e fica bem difícil botar tudo em palavras. Para montar um espetáculo não basta ter pessoas com roupas estranhas em cima de um palco, é preciso dar espaço na nossa vida para que outras vidas se passem.

O grande segredo é viajar para um mundo de sonhos e conseguir levar a platéia junto, em apenas uma noite.



Como montar um espetáculo *“Tem que estar a fim”*

1. Um bom começo é escolher um texto que agrade a todo o grupo. Caso isso não aconteça, os insatisfeitos devem se empenhar em trazer novas idéias. Assim, não ficarão arrependidos após constatar, do palco, que o diretor da escola está ADORANDO... a sua soneca. (Mas não se preocupe, pois no dia seguinte ele te elogiará do mesmo jeito).
2. Distribuição dos personagens: cada ator deve pronunciar-se sobre o personagem com quem mais se identifica. Isso é muito importante para tornar o processo prazeroso. Caso haja brigas, monte um ringue na sala de aula e que vença o mais forte.
3. Inicia-se, então, o estudo do texto teatral. É comum encontrar falhas nas traduções. Faz-se necessária uma pesquisa do vocabulário, de referências históricas, dos nomes dos personagens e uma adaptação das gírias e termos em desuso (caso o texto seja antigo) – afinal, tresandar a espião a léguas é coisa para salta-pocinhas.
4. O grupo deve se reunir para fazer leituras dramatizadas do texto e buscar as intenções das falas. É dessas leituras dramatizadas do texto que vão surgir os perfis dos personagens e as primeiras idéias relativas à marcação, cenário e trilha sonora da peça.
5. Trabalho de personagem: essa é uma etapa mais individual de cada ator do que coletiva. Através de exercícios em sala ou mesmo em seu dia a dia, os atores buscam descobrir o perfil do personagem, que irão construir a cada ensaio. Essa é uma das etapas mais interessantes do processo, pois envolve criatividade e toda uma visão de mundo. A possibilidade de entrar na pele de outra pessoa – criada por você mesmo – é uma das sensações mais fascinantes proporcionadas pelo teatro.
6. Para que se iniciem as marcações das cenas, é necessário que o cenário esteja ao menos esboçado. Explorando a criatividade, pode-se fazer de objetos simples, como **pneus** (e cubos), um maravilhoso cenário. As marcações são lentas e cansativas (principalmente para quem assiste), porém fundamentais.
7. Nessa altura da montagem, os atores devem estar com o texto memorizado, para que os ensaios possam fluir e ser mais produtivos. É inconcebível que, a um mês do espetáculo, as falas ainda não estejam decoradas (ops!).

8.	Ensaio	Ensaio	Ensaio	Ensaio
	Ensaio	Ensaio	Ensaio	Ensaio
.	Ensaio	Ensaio	Ensaio	Ensaio
	Ensaio	Ensaio	Ensaio	Ensaio
.	Ensaio	Ensaio	Ensaio	Ensaio
	Ensaio	Ensaio	Ensaio	Ensaio
.	Ensaio	Ensaio	Ensaio	Ensaio
	Ensaio	Ensaio	Ensaio	Ensaio
.	Ensaio	Ensaio	Ensaio	Ensaio
	Ensaio	Ensaio	Ensaio	Ensaio
.	Ensaio	Ensaio	Ensaio	Ensaio
	Ensaio	Ensaio	Ensaio	Ensaio
.	Ensaio	Ensaio	Ensaio	Ensaio
	Ensaio	Ensaio	Ensaio	Ensaio
.	Ensaio	Ensaio	Ensaio	Ensaio
	Ensaio	Ensaio	Ensaio	Ensaio
.	Ensaio	Ensaio	Ensaio	Ensaio
	Ensaio	Ensaio	Ensaio	Ensaio

"Faltou o ensaio? Dormiu? Esqueceu? DIRETO PRO TRONCO!"

"Próximo ensaio: esse feriado, sábado, a partir das 7 sem hora para acabar!"

É' guerra...

8. Ensaia-se primeiro as cenas separadamente com intermináveis interrupções para aperfeiçoamento das marcações e intenções. Ao longo desses ensaios monta-se a trilha sonora, escolhendo-se músicas que acompanham a intenção das cenas.

PASSADÕES

Todos os atores devem estar presentes, as interrupções agora são raras e é proibido fazer xixi e beber água. Todos devem estar atentos à sua entrada e ninguém pode esquecer da velhinha surda da última fileira. Por isso, é importante fazer, antes de cada ensaio, exercícios de aquecimento, concentração e voz.

9. Escolher figurinos e maquiagens de fácil acesso e que encaixem no perfil de cada personagem. Todos os detalhes são importantes, pois, mesmo o público não reparando no brinco que você usa, por exemplo, ele faz parte de um todo.
10. Ensaio técnico no teatro com passagem de iluminação. Nós não sabemos como fazê-la, mas para os atores é quase tão emocionante quando um passado comum.
11. Quebre a perna e tenha diarreia na véspera.

Produção

Essa etapa é mais simples. O grupo só deve:

1. Conseguir um teatro para se apresentar (de preferência de graça).
2. Divulgar em locais estratégicos de circulação de seu público alvo.
3. Correr atrás de patrocínio para cobrir os gastos da produção e fornecer lanchinhos gostosos para os atores (que só vão poder comer num dia, pois a comida some misteriosamente durante a noite).
4. Contratar pessoas ou escravizar calouros para trabalhar no dia das apresentações (eles fazer maquiagem, cabelo, bilheteria, lanche, figurino, enfim, tudo o que você pedir)
5. Arranjar meios de arrecadar fundos, visto que os patrocínios nunca bastam. Para isso, vão aí algumas diquinhas de especialistas no assunto:
 - tráfico de drogas
 - Av. Atlântica ou Lapa
 - Venda de órgãos
 - Sequestro de embaixadores
 - Venda de camisetas transparentes e gigantes

BOA SORTE !!!

Como montar um espetáculo?

- Imaginação (para escolher um bom texto e também para as outras coisas)
- Um BOM texto
- Atores
- Paciência (principalmente com os atores)
- TEMPO DISPONÍVEL (senão o espetáculo não vai ficar pronto é nunca!).
- Muitos, **MAIS MUITOS...** Bom, quantos mais ensaios melhor.
- Dinheiro (caso você não consiga a maioria das coisas abaixo de graça – o que é bem provável).
- Cenário
- Figurino
- Maquiagem
- Adereços
- Iluminação
- Um pouquinho antes de começar a peça: bilhetes, bilheteiro, e alguém para maquiar os atores que estão enchendo!
- Se preparar porque na hora tudo pode acontecer...
- Tudo isso que está escrito pode ser uma grande baboseira, mas O mais importante é se divertir!



8 / 12 / 00

Manual de como se montar um espetáculo

- 1 -> Entrar no cap.
- 2 -> Escolher Artes Cênicas
- 3 -> Aguentar a Celeia e a Fátima (Beincadeizinha?)
- 4 -> Estar disposta para as aulas
- 5 -> Desmarcar todos os compromissos, para poder ter todo o tempo disponível p/ ensaios.
- 6 -> ter certeza de que é realmente isso que você quer fazer.
- 7 -> Se entregar de corpo e alma.
- 8 -> Aceitar a opinião do grupo.
- 9 -> Se fazer de maluca, andando na rua destando o texto, mesmo com todos olhando de um jeito estranho pra você.
- 10 -> Olhar botas e botas no espelho, fazendo caras e bocas, até captar as intenções do personagem.
- 11 -> ter calma e paciência quando tiver que ensaiar numa manhã ensolarada de Domingo
- 12 -> Se especializar em pintura de aubos e aguentar a dor de tanto carregá-los.
- 13 -> Persuadir sua família e amigos a comprar tudo que tiver pra vender.
- 14 -> Selecionar os melhores diretores para que o espetáculo seja bem dirigido.
- 15 -> E no final aproveitar ao máximo cada momento em cena
- 16 -> Se divertir.

© A.A. Milne and E.H. Shepard

Based on the works
of Winnie-the-Pooh works

© DISNEY

encena



conclusão

ação

conclusão

O objetivo principal deste estudo foi sistematizar o processo artístico pedagógico desenvolvido pelo Projeto Fazendo Gênero nos seus cinco primeiros anos de atividade no Colégio de Aplicação da UFRJ, com os alunos do Ensino Médio.

Durante a análise deste Projeto, encontrei toda uma miríade de materiais com milhares de pequeninos fragmentos que por sua vez compunham vários processos. Cada participante estabelece uma maneira de viver o Projeto que produz um processo novo e específico a cada ano de experimentação, em um jogo de espelhos infinito.

Na investigação, eu não queria perder os pequenos gestos, as maquinações sutis, os imprevistos, enfim a delicadeza presente no desenvolvimento de uma experiência artística. Acredito que o fazer artístico está marcado por estes afetos carregados de sentimentos de magia e imponderabilidade. São esses elementos que, na sua constante interação, delimitam o caminho de cada processo criativo, tornando-se importante não perdê-los de vista e resgatá-los quando nos propomos a examinar a experiência artística, como forma de preservar o elemento lúdico e poético da criação.

Pondero que o processo de criação se desenrola por meio de infinidades de acontecimentos, gestos, intenções. Tão sutis que às vezes passam despercebidos até para quem está criando. Nem sempre o mais significativo é o que está visível, muitas vezes o imperceptível é que tem força de representatividade.

Acredito que são estes atos tecidos sob uma rede de relações que podem contribuir para a reflexão sobre a realização artística na escola.

Nesse sentido, procurei evidenciar que o percurso do Fazendo Gênero foi construído na sua prática cotidiana, engendrando uma maneira peculiar de fazer teatro na escola. Optei por assumir um tratamento analítico que me permitisse acompanhar o Projeto como uma *arte de fazer*, emaranhada e engendrada a partir das possibilidades

do cotidiano. Por conseguinte, evidenciei seu funcionamento circunstanciado por um espaço e um tempo, por seu significado cultural e por seu caráter lúdico.

Meu esforço objetivou esquadrihar suas ações, identificando seu funcionamento, principalmente, quanto às suas características, quanto à lógica e aos valores intrinsecamente embutidos na sua forma de atuar. Neste caminho, encontrei as cinco táticas que compõem seu estatuto fundamental: Tática de Movimento Investigativo, Tática de Associação Aula/Ensaio, Tática de Construção de “**Identidade Expressiva**”, Tática da Gestão Participativa e Tática de Produção.

Ocupei-me em acompanhar como o Projeto foi se inventando a partir do agenciamento e negociação da rede de circunstâncias que o rodearam. Enfatizei o caráter social e lúdico desta construção, compreendendo-a como tecida em campos de produção simbólica, como a Arte e a Educação, cujos domínios estabelecem critérios de distinção e hierarquia sobre o que é continente e conteúdo do seu sistema. Por meio destes critérios, são adotados no seu interior índices diferentes do modelo político-econômico, permitindo a instalação de uma forma de funcionamento específica com relação à produção, distribuição e consumo de bens. Nestes campos, o capital de referência passa a ser simbólico, expresso nos elementos inerentes ao próprio campo que vão ganhando significado de valor ou não. Esta dinâmica toma o aspecto de jogo, é socialmente construída, de forma dinâmica e contextual.

Nesse exame, apresentei sua articulação com seus principais espaços de locação: o Ensino de Arte e o Colégio de Aplicação, averiguando as tramas materiais e simbólicas que em cada um destes campos se geram, as quais revestem de significado e valor as ações de quem está inserido.

Da relação com o CAp, apontei o quanto o Projeto Fazendo Gênero foi se tornando parte do universo do Colégio ao mesmo tempo em que foi se formando *capiano*. Assinalei o quanto esta atitude conferiu o significado cultural do Projeto, pois permitiu o estabelecimento da conexão com seu espaço social, tornando-se uma manifestação da forma de ser e existir do universo capiano. Com isso, proporcionou a compreensão e reflexão por parte do aluno da função social do processo artístico e seu cunho iminentemente contextual.

Sobre o vínculo com o Ensino de Arte, destaquei como foi recolhendo de outras práticas, teatrais e não-teatrais, elementos para o seu processo de criação e como foi

produzindo uma didática da linguagem teatral, na qual foram associados ao processo de ensino elementos do labor profissional do Teatro.

Enfim, demonstrei o quanto o Projeto Fazendo Gênero ao longo da sua efetivação, silenciosamente, foi escapando da conformação, abrindo caminhos e mobilizando estruturas. Por meio desta análise, evidenciei como um processo de criação pode tornar-se um elemento transformador. Ressaltei como o processo de criação de um produto teatral pode interferir no contexto em que se instaura. As ações que constituem o caminho da montagem encerram uma capacidade de intervir e transformar a cultura da coletividade em que está inscrita, mesmo que não contenha esta expectativa.

Analisando a experiência do Fazendo Gênero, considero que trilhar o caminho da criação de uma encenação pode ser um *processo produtor* de sentido. Em outras palavras, o processo de produção teatral é capaz de favorecer a construção de significado, pois oferece oportunidade do estabelecimento de vínculos entre o criador e o objeto de sua criação e entre o produto artístico e o espaço social em que está inserido.

De fato, o Projeto possibilita ao aluno construir uma razão de ser no seu ato criativo, apropriar-se da sua elaboração artística e tornar-se efetivamente participante da maneira de existir do CAp.

Na escola, o processo criativo pode criar formas lúdicas de modificar o cotidiano. A comunidade vai sendo cativada e termina por agregar-se à trajetória da criação. Assim, o processo criativo vai absorvendo e sendo absorvido pela rede de relacionamentos e circunstâncias que configuram o espaço que o contém¹⁷³.

Aponto três aspectos fundamentais do trabalho teatral que possibilitam uma proposta de ensino de Teatro pautada no reconhecimento da identidade, na formação

¹⁷³ Tal dinâmica também está presente na experiência de Joaquim Gama, como mostra este trecho de seu estudo: *"Preparar-se para a estréia tornou-se um ato coletivo de ações e soluções estéticas. Mais uma etapa do PROCESSO de investigação, para o encontro dos alunos-atores com o público: 'Um momento de festa, de alegria'.*

Trazer para a escola a 'festa' e a 'alegria', foi como romper com a visão acadêmica da escola, com o aprendizado confinado à sala de aula, com a imagem dos enfileirados em carteiras, com o mutismo dos corredores, com o cerramento dos portões. " GAMA, Joaquim. *Produto Teatral: A Velha-Nova História*. São Paulo, 2000. Dissertação de Mestrado. ECA-USP, p. 229.

ética, na construção do conhecimento em Arte, na aquisição da autonomia e no exercício da cidadania¹⁷⁴ :

- Seu cunho intrinsecamente coletivo e gregário,
- A contextualização no seu tempo e espaço e;
- A demanda de um domínio de uma *ciência artesanal*, ou seja, de um saber indissociado de um fazer, que se constrói a partir da subjetividade e da experiência de cada um.

Identifico também um caráter pedagógico no percurso criativo de qualquer montagem teatral, dentro ou fora do espaço escolar. Destaco seu potencial mobilizador, capaz de possibilitar transformações das estruturas internas do indivíduo¹⁷⁵.

A criação artística é uma experiência que articula uma rede muito complexa e delicada de movimentos e afetos. Manifesta-se em um incessante construir e desconstruir, trazendo em si atributos que remetem à esfera da magia, do imponderável e do inescrutável.

Euforia e tédio, surpresa e frustração, angústia e prazer alternam-se no processo de criação. Se, em um dia, todos parecem confiantes de seu desempenho, no outro, afigura-se no grupo um clima de cansaço e desmotivação. Sem contar com sensação de que:

“- nunca conseguirei compor este personagem!”

Ou a emoção de se reconhecer realizando um gesto nunca experimentado até então ou ainda a expectativa de que o público compreenda as intenções da concepção artística.

¹⁷⁴ Estes objetivos encontram consonância com as quatro premissas apontadas pela UNESCO como orientadoras da educação na sociedade contemporânea: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser. Ver:

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC: SEMTEC, 2002.p. 29 - 38

¹⁷⁵ Marcos Bulhões Martins tece o seguinte paralelo sobre a pedagogia do teatro e a encenação: “A *pedagogia entendida não só como ‘a comunicação de uma experiência e de um saber’, mas também como uma investigação coletiva sobre o homem e o teatro’(...)*” MARTINS, Marcos Bulhões. O Mestre-Encenador e o Ator como Dramaturgo. *Revista Sala Preta*, n.2. p. 240.

Outra característica da criação artística é sua contextualidade, seu laço estreito com as conjunturas do âmbito social onde se insere. O ato criativo manifesta aquilo que é característico e predominante nas atitudes e sentimentos dos indivíduos da sua comunidade, marcando as realizações de quem cria.

Este estudo, assim espero, confirmou a importância do Projeto Fazendo Gênero como proposta pedagógica e artística, a qual integra o saber e o fazer artístico e discute a realização teatral na escola. Fortaleceu também meus planos de continuar a investigar a produção estética como processo artístico e pedagógico no qual a criação está intrinsecamente ligada à formação do ser humano.

Considero que as concepções formuladas nesta análise abrem caminho para novas pesquisas em Artes Cênicas. Acredito que alguns conceitos, delineados nesta dissertação, como Identidade Expressiva, Senso Coletivo da Criação e Gestão Participativa merecem ser desenvolvidos e aprofundados, podendo colaborar ou mesmo servir de base para futuras experiências e estudos sobre o processo de criação teatral.

encena



bibliografia

ação

bibliografia

ALBERTI, Verena. *O Riso e o Risível Na História do Pensamento*. Rio De Janeiro: Zahar, 1999.

ALEXANDER, F.M. *O Uso de Si Mesmo*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

------. *A Ressurreição do Corpo*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

ALEXANDER, Gerda. *Eutonia - Um Caminho para a Percepção Corporal*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

ARRUDA, Marcos F. G. *Fisioterapia* (On-line). Available: <http://www.geocities.com/marcomidia2000>

ASLAN, Odette. *O Ator no Século Xx*. São Paulo: Perspectiva, 1994.

BALL, David. *Para Trás e para Frente*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

BARBA, Eugênio. *Más Allá Delas Islas Flotantes*. Buenos Aires: Firpo &Dobal, 1986.

BARBA, E; SAVARESE, N. *A Arte Secreta do Ator: Dicionário De Antropologia Teatral*. Campinas: Hucitec, 1995.

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-Educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 1986.

------. *A Imagem no Ensino de Arte*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

------. *Arte-Educação:Conflitos/Acertos*. São Paulo: Max Limonada.

BARBOSA, A.M et alli. *Arte-Educação: Leitura no Subsolo*. São Paulo: Cortez, 2002.

- BENTLEY, Eric. *A Experiência Viva do Teatro*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- BERGSON, Henri. *O Riso - Ensaio sobre A Significação da Comicidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BERTAZZO, Ivaldo. *Cidadão Corpo*. São Paulo: Summus, 1998.
- BERTHERAT, T; BERNSTEINS, C. *O Correio do Corpo*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BERTHOLD, Margot. *História Mundial do Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- BEZIERS, M. M; PIRET, S. *A Coordenação Motora*. São Paulo: Summus, 1992.
- BIASOLI, Carmen L. A. *A Formação do Professor de Arte: do Ensaio...À Encenação*. Campinas: Papirus, 1999.
- BIENFAIT, Marcel. *Fisiologia da Terapia Manual*. São Paulo: Summus, 1989.
- BONFITTO, Matteo. *O Ator Compositor*. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- , *As Regras Da Arte*. São Paulo: Cia das Letras, 1996.
- , *As Razões Práticas*. Campinas: Papirus, 2001.
- BORIE, Monique et alli. *Estética Teatral: Textos de Platão A Brecht*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian, 1996.
- BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília:MEC; SEMTEC, 2002.
- BRECHT, Bertold. *Teatro Dialético*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

- BRIKMAN, LOLA. *A Linguagem do Movimento Corporal*. São Paulo: Summus, 1989.
- BROOK, PETER. *O Ponto de Mudança*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.
- . *O Teatro e seu Espaço*. Petrópolis: Vozes, 1970.
- . *A Porta Aberta*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- CANDAU, V. et alli. *Linguagens, Espaços e Tempos no Ensinar e Aprender*. Rio De Janeiro: Dp&A, 2001.
- CARVALHO, Ênio. *História e Formação do Ator*. São Paulo: Ática, 1989.
- CERTEAU, Michel De. *A Invenção do Cotidiano: Artes de Fazer. Vol.1*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- . *A Invenção do Cotidiano: Morar,Cozinhar Vol.2*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- . *A Cultura no Plural*. Campinas: Papyrus, 2001.
- CHACRA, Sandra. *Natureza eE Sentido da Improvisação Teatral*. São Paulo: Perspectiva, 1983.
- CHAUÍ, Marilena. *Escritos sobre A Universidade*. São Paulo: Unesp, 2000.
- COLÉGIO DE APLICAÇÃO/UFRJ. *CAP-UFRJ 2000 Perfil Institucional*. Rio de Janeiro, 2000.
- I CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISA E PÓS GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS. Anais, ... São Paulo: ABRACE, 1999.
- COURTNEY, Richard. *Jogo, Teatro e Pensamento*. São Paulo: Perspectiva, 1980.

- COUTY, Daniel et alli. *Le Théâtre*. Paris: Bordas, 1980.
- DAMÁSIO, ANTÔNIO R. *O Erro de Descartes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- DELEUZE, G. *A Lógica do Sentido*. São Paulo: Perspectiva, 1988.
- DELEUZE, G; PARNET, C. *Diálogos*. São Paulo: Escuta, 1998.
- DUARTE JUNIOR, João Francisco. *Fundamentos Estéticos da Educação*. Campinas: Papyrus, 1988.
- ECO, Umberto. *A Definição da Arte*. Rio de Janeiro: Elfos, 1995.
- ECO, U; SEBEOK, T. *O Signo de Três*. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- FEITIS, R. *Ida Rolf Fala*. São Paulo: Summus, 1986.
- FELDENKRAIS, Moshe. *Consciência pelo Movimento*. São Paulo: Summus, 1977.
- FERRAZ, M; FUSARI, M. *Metodologia do Ensino de Arte*. São Paulo: Cortez, 1993.
- FISCHER, Ernst. *A Necessidade da Arte*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.
- FORTUNA, Marlene. *A Performance da Oralidade Teatral*. São Paulo: Annablume, 2000.
- FRANGE, Lucimar B. *Por Que Se Esconde A Violeta?* São Paulo: Annablume, 1995.
- FREIRE, P; GADOTTI, M; GUIMARÃES, S. *Pedagogia: Diálogo e Conflito*. São Paulo: Cortez, 2000.
- FREITAS, L. C. *Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática*. Campinas: Papyrus, 1995.

- GAMA, Joaquim. *Produção Teatral: A Velha-Nova História*. São Paulo. 2000. Dissertação de Mestrado. ECA/USP.
- GROTOWSKI, Jerzi. *Em Busca de um Teatro Pobre*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.
- GUINSBURG, J. *Da Cena em Cena*. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens*. São Paulo: Perspectiva, 1971.
- JOHNSON, Allan. *Dicionário de Sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
- KOUDELA, Ingrid. *Um Jogo de Aprendizagem*. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- , *Um Vôo Brechtiano: Teoria e Prática da Peça Didática*. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- , *Texto e Jogo*. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- , *Jogos Teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 1984.
- LABAN, Rudolf. *O Domínio do Movimento*. São Paulo: Summus, 1978.
- , *A Dança Educativa Moderna*. São Paulo: Ícone, 1990.
- LAKATOS E; MARCONI M. *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas, 2001.
- LANGER, Susanne. *Filosofia em Nova Chave*. São Paulo: Perspectiva, 1989.
- , *Sentimento e Forma*. São Paulo: Perspectiva, 1980.
- LAPIERRE A; AUCOUTURIER, B. *A Simbologia do Movimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

- LE CAMUS, Jean-Jacques. *O Corpo em Discussão - Da Reeducação Psicomotora às Terapias De Mediação Corporal*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- LIBÂNEO, José. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1992.
- MAGALDI, Sábato. *Iniciação ao Teatro*. São Paulo: Ática, 1985.
- MAY, Rollo. *A Coragem de Criar*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.
- MIRANDA, Regina. *O Movimento Expressivo*. Rio de Janeiro: Funarte, 1979.
- MORA, José Ferrater. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- ORLIC, M.L.. *A Linguagem do Corpo*. Lisboa: Livraria Socicultur, 1975.
- OSTROWER, Fayga. *Criatividade e Processos de Criação*. Petrópolis: Vozes, 1986.
- PALLOTTINI, Renata. *Introdução à Dramaturgia*. São Paulo: Atica, 1988.
- PAVIS, Patrice. *Dicionário de Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- , *A Análise dos Espetáculos*. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- PEIRCE, Charles. *Semiótica*. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- , Charles. *Semiótica e Filosofia*. São Paulo: Cultrix, 1984.
- PIMENTA, Selma et alli. *Saberes Pedagógicos e Atividade Docente*. São Paulo: Cortez, 2000.
- PUPO, M.L. *Palavras em Jogo: Textos Literários e Teatro-Educação*. São Paulo. 1997. Tese de Livre Docência. ECA/USP.
- READ, Herbert. *Educação pela Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

------. *Arte e Alienação O Papel do Artista na Sociedade*. Rio De Janeiro: Zahar, 1983.

REVISTA SALA PRETA - Publicação do Departamento de Artes Cênicas. São Paulo: ECA/USP, n.1, 2001.

REVISTA SALA PRETA - Publicação do Departamento de Artes Cênicas. São Paulo: ECA/USP, n.2, 2002.

ROUBINE, Jean-Jacques. *A Arte do Ator*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

------. *A Linguagem da Encenação Teatral:1880-1980*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

SANTAELLA, Lúcia. *A Teoria Geral dos Signos, Semiose e Autogeração*. São Paulo: Perspectiva, 1995.

SMITH, Laura K; WEISS, Elizabeth L; LEHMKUHL, L. Don. *Cinesilogia Clínica de Brunstrom*. São Paulo: Manole, 1997.

SPOLIN, Viola. *Jogos Teatrais : O Fichário de Viola Spolin*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

------. *Improvisação para o Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1982.

STANISLAVSKI, Constantin. *A Preparação do Ator*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

STOKOE, Patricia. *La Expression Corporal Y El Niño*. Buenos Aires: Ricordi, 19-
-.

TAFNER , M et Alli. *Metodologia do Trabalho Acadêmico*. Curitiba: Juruá Ed., 1999.

TRIVIÑOS, A. N. *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

- VAYER, P, Toulouse, P. *Linguagem Corporal, A Estrutura e A Sociologia da Ação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- VERGARA, S.C. *Projetos e Relatórios em Administração*. São Paulo: Atlas, 1997.
- VISHNIVETZ, Berta. *Eutonia - Educação do Corpo para Ser*. São Paulo: Summus, 1995.
- VYGOTSKI, L.S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- . *Psicologia da Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- WALLON, Henri. *As Origens do Pensamento Na Criança*. São Paulo: Manole, 1989.

encena



anexos

ação

anexo 1 – sobre o Colégio de Aplicação - UFRJ

artigo publicado na revista *Veja Rio*, 07/01/2004



O reitor dom Tadeu com alguns dos campeões do Colégio São Bento: melhor média do Enem em todo o Brasil

Os campeões do ensino

São Bento e CAp UFRJ lideram avaliação do Enem

FÁTIMA SÁ

O melhor ensino médio do país está no Rio. Fica nas mãos de monges beneditinos, é oferecido exclusivamente a meninos e custa, no mínimo, 647 reais por mês. Com um currículo que ultrapassa, e muito, as exigências do Ministério da Educação, o Colégio São Bento, no centro da cidade, desbancou concorrentes de todo o Brasil e obteve as melhores notas no Enem, o Exame Nacional de Ensino Médio, realizado em agosto do ano passado em 605 municípios. Enquanto a média geral das escolas privadas ficou em 64,32 (máximo de 100), a do São Bento foi de 84,53. Mas não é a única boa notícia para os cariocas. Também fica no Rio a melhor escola pública de ensino

médio. Famoso por estimular o senso crítico e a criatividade de seus alunos, o Colégio de Aplicação (CAp) da UFRJ, na Lagoa, conseguiu as melhores notas do Enem na categoria. Registrou média de 78,17 pontos, diante da média geral de 48,78 das demais escolas públicas do

país. Que ninguém pense em ranking. Avesse a comparações desse tipo, o Inep, instituto que aplica o Enem, não divulga a lista completa.

Em sua sexta edição, o Enem 2003 contou com a participação de 1,3 milhão de alunos, que se submeteram a provas de múltipla escolha e redação. Ao todo, 2 111 escolas, entre públicas e privadas, tiveram mais de 90% de participação dos alunos. Considerado um modelo de avaliação, o Enem funciona como raio X do ensino médio do país, equivalente ao antigo 2º grau. Em 2003, ele mostrou que a excelência pode estar em filosofias de ensino bem diferentes. O CAp UFRJ lucra com a proposta de escola aberta ao diálogo, estimulando a reflexão e o questionamento, da alfabetização ao 3º ano do ensino médio. Cumpre o currículo básico, mas também investe em aulas de artes cênicas e música. Tem, em média, 35 alunos em

Na ponta do lápis

- O Enem avalia estudantes do 3º ano do ensino médio com provas de múltipla escolha e redação
- **1,3 milhão** de estudantes de **605** municípios fizeram as provas
- **2 111** escolas tiveram mais de **90%** de participação. Estão entre elas, em geral, as melhores escolas do país. Foram **1 662** estabelecimentos privados, **41** municipais, **370** estaduais e **38** federais

São Bento	
Fundação:	1858
Turmas:	da 1ª série do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio
Ingresso:	por concurso
Diferenciais:	comandado por monges beneditinos, é exclusivo para meninos e prima pela formação cultural e moral dos alunos. São, no máximo, 35 alunos por turma. Da 1ª à 4ª série funciona em semi-internato obrigatório. No currículo, cultura clássica, música, história da arte, filosofia, duas línguas estrangeiras e ensino religioso. Mensalidade de 647 reais (externato, da 5ª à 8ª) a 1.268 reais (semi-internato, da 5ª à 8ª)
Em sala de aula:	1.150 alunos e 110 professores
Média no Enem:	84,53. A média geral das escolas particulares foi 64,32

sala, e o corpo docente é um de seus diferenciais. Por ser um colégio de aplicação, o CAP forma os alunos de licenciatura da UFRJ. "Nossos professores são formadores de professores. Então, estão sempre se atualizando", afirma a diretora, Militza Bakich Putziger. Para ingressar no CAP, onde estudaram Villa-Lobos e Jô Soares, até 1998 era necessário passar em concurso. Hoje, as vagas são sorteadas, e em determinadas séries também é preciso teste de nivelamento. "A escola ficou mais democrática", conta a diretora. A boa colocação do CAP UFRJ desafia ainda a crise por que passa o ensino federal. Com 710 alunos, a melhor escola pública do país luta contra verbas minguadas, instalações precárias e quadro de funcionários incompleto.

Do outro lado da cidade, o Colégio São Bento tem como trunfo o princípio de que não basta ensinar matemática, história, português. É preciso investir numa formação ampla do aluno. Inclusive moral. Por isso, a grade curricular conta com aulas de cultura clássica, apreciação musical e religião, claro. A marca beneditina é a disciplina, com episódios polêmicos de proibições a cabelos compridos

e brincos. Por ora, a porta continua fechada às meninas. Dom Matias Fonseca Medeiros, reitor que tomou posse em 2001 anunciando seu desejo de tornar o colégio misto, deixou o cargo em 2003. Há menos de dois meses, o cauteloso vice-reitor dom Tadeu de Albuquerque Lopes assumiu a função. O colégio aceitará meninas? "Talvez a partir de 2005", pondera ele, lembrando que é necessária uma série de adaptações para que isso aconteça. Os alunos fazem piada. Dizem que a média da escola vai cair com o ingresso das garotas. Manter a escola fechada, porém, todos sabem, é remar contra a correnteza. "Muitos pais solicitam a abertura", argumenta dom Tadeu.

Outra aposta do São Bento é o tempo de permanência do aluno na escola. No ensino fundamental, até a 4ª série a escola funciona apenas como semi-internato, e da 5ª à 8ª série o semi-internato é opcional. A partir daí, no ensino médio, há apenas externato. "Muitos alunos passam o tempo livre na própria escola", conta Luiz Leal Ferraz, professor de biologia e coordenador do ensino médio do São Bento. O que talvez explique o bom rendimento nos concursos. "Há dez anos somos primeiro lu-

gar no vestibular da UFRJ", lembra Ferraz. Apesar do resultado mantido, os tempos não são os mesmos. Há dez anos, o colégio podia dar-se ao luxo de abrir e fechar suas inscrições no mesmo dia. Havia sempre quatro, cinco vezes mais interessados do que vagas. A perda de poder aquisitivo da classe média, obrigada a cortar gastos até em áreas essenciais como educação, deixou sua marca na escola. Hoje, o número de inscritos é apenas 50% maior que o número de vagas. "Mas mantemos o nível de ensino", afirma dom Tadeu. ■

Colégio de Aplicação da UFRJ	
Fundação:	1948
Turmas:	da alfabetização ao 3º ano do ensino médio
Ingresso:	por sorteio
Diferenciais:	a filosofia do colégio é formar alunos reflexivos, com senso crítico apurado e criatividade estimulada. O currículo inclui aulas de artes plásticas, música, artes cênicas e de duas línguas estrangeiras. São, em média, 30 alunos por sala. Os professores também formam alunos de licenciatura da UFRJ, portanto estão em permanente atualização
Em sala de aula:	710 alunos e 78 professores efetivos e 30 substitutos
Média no Enem:	78,17. A média geral das escolas públicas foi 48,78



Os professores do Colégio de Aplicação da UFRJ: líderes nacionais no ensino público

VEJA RIO 7 DE JANEIRO, 2004 9

Em:
Os Campeões do Ensino – São Bento e Cap UFRJ lideram avaliação do ENEM. *Revista Veja*, *Veja Rio*. Abril, ano 13, n. 1. 07/01/2004. p. 8-9.

anexo 2 – sobre o EncenaAÇÃO

histórico publicado em novembro de 2003 no catálogo

Cenas de uma Década, 10 anos de Direção Teatral na Eco/UFRJ

1993	1993	1993	1993	1993	1993	1993	1993
1994	1994	1994	1994	1994	1994	1994	1994
1995	1995	1995	1995	1995	1995	1995	1995
1996	1996	1996	1996	1996	1996	1996	1996
1997	1997	1997	1997	1997	1997	1997	1997
1998	1998	1998	1998	1998	1998	1998	1998
1999	1999	1999	1999	1999	1999	1999	1999
2000	2000	2000	2000	2000	2000	2000	2000
2001	2001	2001	2001	2001	2001	2001	2001
2002	2002	2002	2002	2002	2002	2002	2002
2003	2003	2003	2003	2003	2003	2003	2003

Quarta estação

Participações em projetos de outras unidades da UFRJ

Produzem-se anualmente, no projeto EncenaAÇÃO, espetáculos de caráter multidisciplinar, levados a público pelos alunos do Ensino Médio do Colégio de Aplicação da UFRJ (CAp) e os alunos do Curso de Direção Teatral. Para os do ensino médio, a experiência representa a iniciação no uso da linguagem teatral como instrumento de criação estética. Para o universitário, trata-se de uma oportunidade a mais de exercício e aprimoramento na sua futura profissão.

Destaque-se também os exercícios de escrita dramática, tanto no uso de textos originais dos próprios estudantes, quanto na adaptação de obras já consagradas. Coordenam a iniciativa as Professoras Fátima Novo e Celéia Machado, do CAp. O Professor José Henrique Moreira orienta os alunos-diretores.

Projeto EncenaÇÃO

1997

“Todos nós recebemos uma educação um tanto estranha. Ensinam-nos a escrever. Ensinam-nos, até certo ponto, a falar. Mas nunca, ou muito raramente, nos ensinam a movimentar nosso corpo.”

Jean-Louis Barrault



CAP - Turma de 1997

A higiene

Texto: Artur Azevedo

Direção: Ricardo Leite Lopes

Elenco: João Canela, Laura Arcoverde, Stella Morocha

Úrsula, a muda

Texto: Jean Anouilh e Jean Aurench

Direção: Ana Luísa Magalhães, Alexia Maltner, Mariana Oliveira

Elenco: Antônio Carregal, Camila Melo, Cristiane Cardozo, Júlia Gastaldoni, Maira Menezes e Paola Ferreira

Coreografia: Ângela Sales

Um agosto jantar

Texto: Alcione Araújo

Direção: Antônio Ney Braga, Joana Lebreiro, Luísa Olinto

Elenco: Ellen Correa, José Helou, Thais Macieira, Vicente Rodrigues

O cancro

Texto: Artur Azevedo

Direção: Celéia Machado

Elenco: Graziela Belmiro, Maria Augusta Teles

A verdade

Texto: Artur Azevedo

Direção: Celéia Machado

Elenco: Sílvia Campos, Thiago Gonçalves

O ensaio

Texto: Ricardo Leite Lopes

Direção: Ricardo Leite Lopes

Elenco: Priscilla Pinheiro, Juliana Mattos

O candidato

Texto: Harold Pinter

Direção: Marcos Guimarães

Elenco: Clarice Ruggeri, Denise Dweck, Rafael Sinaÿr

1998



Pic-nic no front

Texto: Fernando Arrabal
Direção: Joana Lebreiro, Luíza Olinto
Elenco: André Ramos, Bruno Vilanova, Camila Joels, Carolina Lyrio, Giselle Leal, João Felipe
Cenografia e adereços: André Greco
Figurino: Gabrielle Evellim

Sistema Goudron

Texto: André Lorde
Direção: Alexia Maltner, Mariana Oliveira
Elenco: Andrei Huszar, Carla Stank, Carlos Felipe, Daniela Weksler, Duda Costa, Juliana Mercês, Isis Cerinnotti, Raquel Duque
Cenografia e adereços: André Greco
Figurino: Gabrielle Evellim

Édipo Rei

Texto: Sófocles
Direção e adaptação: Marcos Guimarães e Ricardo Leite Lopes
Elenco: Daniel Leal, Evellyn Santana, Fernanda Mota, Luciana Matos, Luciana Mota, Miguel Oliveira, Paula Santos, Priscila Levy, Rômulo Brillo
Cenografia e adereços: André Greco
Figurino: Gabrielle Evellim

1999

“[...] sobrepujando todas as deficiências sociais, éticas, individuais, existe uma necessidade superior em cada ato de criar, fazer algo que preencha interiormente o vácuo que é a razão dessa mesma necessidade - é a necessidade de realização, completação e razão de ser da vida”.

Hélio Oiticica

Jogos na hora da sesta

Texto: Roma Mahieu
Direção: Luís Fernando Donadio
Preparação corporal: Ângela Salles
Elenco: Antônio Terra, Joana Bittencourt, Diego Rebouças,
Júlia Alexim,
Helder Pinho, Sabrina Galeno, Joana Ávila, Viviane
Nascimento
Maquiagem: Francisco Emanuel Leite

Roda viva

Texto: Chico Buarque
Direção: Patrícia Ubeda e Cássia Lopes
Coreografia: Ângela Salles
Elenco: Ana Carolina Jobim, Ana Cristina de Andrade, Carla
Calvet,
Juliana Ennes, Luana Sicuro, Maira Ribas, Marcela Martins,
Tamara Melo, Thais Alenquer
Maquiagem: Francisco Emanuel Leite

Parangolés

Direção Celéia Machado
Coreografia: Ângela Salles
Maquiagem: Francisco Emanuel Leite



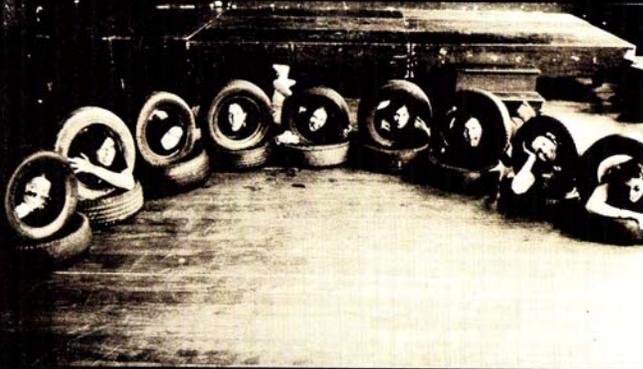
A falecida do Encantado

Texto: Oduvaldo Vianna Filho
Direção: Tatiana Aragão e Fidel Reis
Elenco: Gabrielle Gallih, Leticia Ponzoni,
Manuela Gago,
Marcos Benzecry, Michele Viváqua, Tiago
Monteiro
Maquiagem: Francisco Emanuel Leite



2000

“Aqui a comida não leva três minutos pra ficar pronta, você não aperta um botão e sai o seu dinheiro. Não tem uma voz robótica agradecendo e senha para liberar os seus desejos de ter algo mais palpável.”
Sander Bazetti



Apolo de Bellac

Texto: Jean Giraudoux

Direção: Ana Beatriz Figueras,
Marcelo Guerra, Rita Lemgruber

Elenco: Ana Gabriela Pinheiro, Jeanine Creusen,
Joana Sant'ana, Marina Medeiros, Náthali
Rodrigues, Patrícia Acioli, Raquel Nunes, Rita
Gabriela Arruda, Suellen Franco, Tais Martins
Maquiagem: Francisco Emanuel Leite

Fantasio

Texto: Alfred de Musset

Direção: Tatiana Aragão e Fidel Reis

Elenco: Érika Didier, Fábio Hardman, Isabel Corrêa e Castro,
Júlia Lyra, Júlia Telles, Laura Landi, Maria Kallás, Maria Rita Oliveira,
Pedro Bernardes, Raquel Braz
Maquiagem: Francisco Emanuel Leite

Em:

ESCOLA DE COMUNICAÇÃO/UFRJ. *Catálogo do Evento Cenas de uma Década, 10 anos de Direção Teatral na Eco/UFRJ, 35 anos de Escola de Comunicação*. Rio de Janeiro, 2003. p. 69 – 75.

anexo 3 – sobre o Projeto Fazendo Gênero

Será apresentada a produção intelectual e artística mais relevante do Projeto Fazendo Gênero pelo ano de realização.

1997

Foi realizado o 1º espetáculo **EncenaAÇÃO**.

EncenaAÇÃO 97 teve duração de 90 minutos, sendo composto de seis esquetes de autores nacionais e estrangeiros:

- *O Candidato*, de Harold Pinter
- *Augusto Jantar*, de Alcione Araújo
- *Úrsula, a Muda*; livre adaptação do texto "Húmulos, o Mudo", de J. Anouilh e J. Aurenche
- *A Verdade*, de Artur Azevedo
- *A Higiene*, de Artur Azevedo
- *Cancro*, de Artur Azevedo

Cada esquete foi dirigido por um grupo de alunos universitários/diretores, proporcionando uma diversidade de propostas expressivas e conferindo dinamismo e riqueza estética ao espetáculo.

Em 97, O Projeto Fazendo Gênero foi contemplado pela Divisão de Atividades Extracurriculares/UFRJ com 05 (cinco) cotas de bolsas de Licenciatura e Iniciação Cultural e Artística.

1998

EncenaAÇÃO 98 foi composto de três esquetes cômicas, com duração total de 90 minutos. Neste ano, o espetáculo foi convidado a integrar o evento Comemorativo do Cinquentenário do Colégio de Aplicação/UFRJ e da Declaração dos Direitos Humanos

e apresentou como eixo temático a reflexão sobre a relação do Homem e a Lei, seja ela social ou divina, na busca de reconhecimento, dignidade e liberdade.

Foram apresentados os seguintes textos teatrais:

- *Piquenique no Front*, de Fernando Arrabal
- *Sistema Goudron*, de André Lorde
- *Édipo Rei - Tragédia de Sófocles*, adaptação de "Édipo Rei ", de Sófocles

Em maio de 98, a experiência pedagógica proposta pelo Projeto foi apresentada pelas professoras coordenadoras Celeia Machado e Maria Fátima Novo no IX ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, realizado em Águas de Lindóia - SP.

Em novembro de 1998, os alunos estagiários da Direção Teatral participaram da Jornada de Iniciação Científica da UFRJ.

1999

A partir de 99, o Projeto Fazendo Gênero passou a desenvolver dois processos de montagem durante cada ano: o Exercício de Cena, na forma de uma leitura dramática, e o espetáculo **EncenaAÇÃO**.

Em maio, foi a público na Sala de Artes Cênicas do Colégio de Aplicação, a Leitura Dramática de *Bodas de Sangue*, texto dramático de Federico Garcia Lorca. Esta montagem teve um cunho multidisciplinar, integrando as disciplinas de Artes Cênicas e Música. Contou com aproximadamente cem participantes e a produção foi realizada pelos alunos (eles criaram e confeccionaram os cartazes, programas, convites e um mural com textos e ficha técnica da apresentação, bem como coletaram roupas e objetos para compor os figurinos e adereços da Leitura).

Em dezembro de 99, realizou-se a 3ª edição do **EncenaAÇÃO**.

Neste ano, o espetáculo propôs-se a estudar a produção teatral dos anos 60 - década que o Brasil viveu os anos de chumbo da ditadura, quebras de tabus, profundas transformações sociais, investigações e proposições estéticas inéditas. Foi

inspirado na produção artística dos anos sessenta. Por meio da montagem de três peças teatrais e do Happening com parangolés, pretendeu resgatar o espírito da arte de expressão coletiva, transformadora e libertária.

As peças que compuseram o espetáculo foram:

- *Jogos na Hora da Sesta*, de Roma Mahieu;
- *A Falecida do Encantado*, adaptação do texto "O Morto do Encantado Pede Passagem", de Oduvaldo Viana Filho; e
- *Roda Viva*, de Chico Buarque.

Em 1999, foi apresentado no I Congresso de Extensão da UFRJ, sendo agraciado com o Prêmio Menção Honrosa.

2000

Em abril, o Projeto **EncenaAÇÃO** realizou a Leitura Dramática de Casa de Bonecas, texto dramático de H. Ibsen, em quatro apresentações na Sala de Artes Cênicas do Colégio de Aplicação.

Em novembro, foi a público o espetáculo **EncenaAÇÃO**. Em 2000, propôs uma reflexão sobre a progressiva deterioração dos valores humanos neste fim de século. A perda de identidade, o processo de individualização e a solidão, a aparência e a essência foram temas discutidos e levados à cena de forma poética e irreverente.

As peças que compuseram o espetáculo foram:

- *Apoio de Bellac*, de Jean Giraudoux
- *Fantasio*, de Alfred Musset

Neste ano, foi apresentado pelas professoras coordenadoras no X ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, realizado no Rio de Janeiro. Em novembro, os alunos estagiários da Direção Teatral participaram da Jornada de Iniciação Científica da UFRJ.

Em 2001, foi apresentado na 24ª Reunião Anual da ANPED, em Caxambu/MG, e no II Congresso de Extensão da UFRJ.

Além disto, a *home page* do **EncenaAÇÃO** - www.cap.ufrj.br/encena - foi disponibilizada na Internet com vistas a possibilitar a troca de informações e idéias sobre o universo das Artes Cênicas, bem como divulgar o Projeto e seus colaboradores.