



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES - IDA
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS - GEN
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES - PROF-ARTES

HUGO NICOLAU VIEIRA DE FREITAS

**Cartografia Teatral: o ensino/aprendizagem por meio
da leitura e compreensão do espaço**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Brasília

2016

HUGO NICOLAU VIEIRA DE FREITAS

**Cartografia Teatral: o ensino/aprendizagem por meio
da leitura e compreensão do espaço**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Departamento de Artes Cênicas do Instituto de Artes da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Arte, com habilitação em Teatro na linha de pesquisa processos de ensino, aprendizagem e criação em artes.

Orientador: Professor Doutor José Mauro Barbosa Ribeiro

Brasília
2016

Hugo Nicolau Vieira de Freitas

Cartografia Teatral - O ensino do teatro por meio da leitura do espaço

Trabalho aprovado. Brasília, ____ de _____ de 2016.

**Professor Doutor José Mauro Barbosa
Ribeiro**
Orientador

Sônia Marise Salles Carvalho
Professora convidada

Clarice da Silva Costa
Professora convidada

Brasília
2015

Durante um piquenique realizado com o grupo da oficina teatral Leve Supra Cena, no Parque da Cidade Sarah Kubitschek, Brasília/DF, um homem de uns quarenta e poucos anos, morador de rua, se aproximou e perguntou se poderia juntar-se ao grupo. Todos concordaram. Passado algum tempo, alguém se dirigiu a mim me tratando de professor. Ele se surpreendeu e declarou que eu havia escolhido a profissão mais linda do mundo. Que eu não fazia ideia de quão bonito era estar reunindo tantos jovens para uma atividade cada dia menos frequente. Perguntou então sem rodeios se poderia me pedir algo: — Professor, o senhor pode me dar um abraço? Surpreso com o pedido, caminhei em sua direção e o abracei. Um longo abraço durante o qual me pediu que prestasse atenção ao seu coração: — Professor, o senhor sente o meu coração? Respondi afirmativamente enquanto sentia o palpitar do dele e o do meu. Então, ele concluiu: — Ele ainda bate! O nome do morador de rua é Frederico Aimoré (ele gosta de ser chamado de Aimoré). Dedico este trabalho ao Aimoré, um dos tantos socialmente feitos invisíveis, pelo generoso abraço que me trouxe à lucidez.

Agradecimentos

Caben placeres en la piel como peces en el mar. Mas no hay placer como vivir y alguien te quiera acompañar. Rojas (2008)

Os que generosamente nos ajudaram a viabilizar a oficina Leve Supra Cena - Teatro de Pesquisa e o espetáculo “Dispa-se”.

O Ricardo Cruccioli pelo companheirismo e dedicação e por compartilhar tempo e experiência.

A Aline Seabra por compartilhar seu tempo e experiência.

O Governo Federal por intermédio da CAPES por viabilizar financeiramente essa pesquisa.

Os responsáveis e pais dos estudantes da oficina por nos confiarem seus filhos.

A Regina Dark e a Aládia Maria, respectivamente diretora e vice-diretora da Escola Parque 313/314 Sul, por todo o apoio e confiança; e por acreditarem que uma educação pública de qualidade é possível.

A Antônia e o Augusto, servidores da Escola Parque 313/314 Sul, por todo o auxílio dado para que os alunos fossem bem acolhidos, sempre com os espaços limpos e preparados para nossas atividades. O Alexandre Cerqueira (professor de Artes Cênicas do CEM-SO) por todo empenho e auxílio prestado para divulgação da oficina Leve Supra Cena.

A Silvia Paes, a Adriana Tupinambá e a Maristela (Professoras de Artes Cênicas da Escola Parque 313/314 Sul) por todo o carinho e ajuda.

O Nei Cirqueira pela consultoria.

O professor orientador José Mauro Ribeiro por toda a atenção, paciência e por ter sido tão generoso em compartilhar tantas histórias, livros e conhecimento.

Os professores do Prof-Artes/UnB Clarice Costa, Sônia Marise, Marisa Cobbe e Maria Cristina por todo o conhecimento generosamente compartilhado e pela contribuição enorme dada ao nosso crescimento pessoal e profissional.

Amiga Rafaella Lira pelo carinho, apoio e conhecimentos compartilhados.

Prima Rafaela Sudário pelo carinho, conhecimento e luz.

Jislene Lopes e Juliana de Freitas por nos socorrerem nos sábados em que não dispúnhamos de tempo para preparo do almoço dos nossos estudantes.

Toda a família: pais, irmãos e agregados.

Os adolescentes participantes do processo, gigantes, imensamente generosos conosco: Álvaro Eduardo por todas as piadas e reclamações do nosso café amargo, Ângelo Augusto pela coragem e confiança creditadas a nós, Bruna Lima por confiar tanto e confidenciar suas inquietações, Carina Santos pela generosidade em nos contar sua história de vida, Catarine Andrade pelas energias positivas, Esdras Souza pelas ideias e contribuição com nosso texto, Gabriel Chavier por todos os sorrisos, piadas e golpes de artes marciais, Gabriel Paulin pela atenção, foco, compromisso e determinação, Hírian Goulart por todas as músicas e sorrisos, Hamilton Wallyson por todas as manhas, jogos e “músicas de games”, Jennifer Aguiar por toda a paciência e compreensão, Lucas Campos por ter nos dado a Diná e tantas alegrias, Lucas Gama por nos encantar com sua dança e arte, Lorena por ser tão Jiló e nos ofuscar com tamanha beleza, Marcelo Almeida por encarar um desafio tão grande, Nathália Lidiana pela generosidade musical e leveza, Rebeca Santos por nos explicar o Esdras, Vinícius Goulart por fixar seu olhar e balançar tantas vezes sua cabeça afirmativamente e Dara Audazi por tamanha luz.

Tornaram-se todos credores da minha gratidão pois dão sentido e verdade a um lugar-comum:

Esse trabalho não existiria sem vocês.

“Nós nascemos, por assim dizer, provisóriamente, em algum lugar; pouco a pouco é que compomos, em nós, o lugar de nossa origem, para lá nascer mais tarde e, a cada dia, mais definitivamente”.

Rainer-Maria Rilke

Resumo

Esta pesquisa investiga um processo de composição de espetáculo teatral com adolescentes de três escolas públicas de ensino médio das cidades de Brasília e Guará tendo como processo de ensino/aprendizagem a leitura da espacialidade ou leitura do meio – metodologia de ensino muito utilizada em estudos geográficos. A partir da oficina teatral Leve Supra Cena – Teatro de Pesquisa, lanço meu olhar sobre as seguintes questões: ensinar teatro a partir da leitura da espacialidade contribui para a aproximação entre o estudante do ensino médio da escola pública com essa linguagem artística? Pode auxiliar o estudante a se relacionar melhor com o espaço que o cerca? Como a produção de conhecimento se dá quando os adolescentes realizam um processo de ensino de teatro pela leitura da espacialidade onde haverá um produto final? Guiado por essas e outras questões, ministrei oficina teatral de 100 horas com 17 adolescentes entre 16 e 18 anos de idade. Como referencial teórico para três áreas de conhecimento distintas e que aqui se complementam – Geografia, Pedagogia e Teatro – busco suporte em Milton Santos, Paulo Cesar da Costa Gomes, Lev Vygotsky e Paulo Freire, entre outros. Como metodologia de pesquisa utilizo a pesquisa-ação integral (P-AI) de André Morin e René Barbier e alguns elementos da pesquisa-ação participante de Kemmis, visto que essa forma de pesquisa privilegia as vozes dos sujeitos nela imersos. O resultado do processo contribuiu para muito além das estruturas estéticas evidentes em composições artísticas teatrais, dada a evidente integração socioafetiva dos estudantes e sobre a forma como estes se têm posicionado frente aos questionamentos cotidianos. Como resultado estético, discorro sobre a criação do espetáculo teatral Dispa-se.

Palavras-chave: Leitura da espacialidade, Ensino de teatro, Composição de espetáculo.

Abstract

This research investigates the process of composing a theatrical production with students from three public high schools in the cities of Brasília and Guar. I employed the reading of spatiality, or reading of geographical space, in the teaching-learning process - a methodology that is widely used in geographical studies. Through the dramatic workshop, *Leve Supra Cena- Teatro de Pesquisa*, I turned my gaze to the following questions: Does teaching theatre from the perspective of reading spatiality contribute to a proximity between the public high school student and this artistic language? Can this method help students relate better to their surroundings? How does the production of knowledge occur when teens engage in an educational theatre process through the reading of spatiality towards a final production? Guided by these and other questions, I taught theater workshops for 100 hours with 17 teenagers between 16 and 18 years old. As a theoretical framework that supported me in three distinct areas of knowledge (geography, pedagogy, and theatre), I employed among others Milton Santos, Paulo Cesar da Costa Gomes, Lev Vygotsky and Paulo Freire. As a research methodology I used the Action Research Integral by André Morin and René Barbier and some elements of Kemmis' research-action participation since this research privileges the voices of the subjects immersed in it. I observed that the results of this process contributed far beyond the aesthetic structures that are typically evident in theatrical production given the apparent socio-affective integration of students and the way they positioned themselves before everyday questions. As an aesthetic outcome, I discuss at length the staging of the dramatic production, *Dispa-se (Undress Yourself)*.

Key words: reading of spatiality, theater school, spectacle composition.

Lista de Figuras

Figura 1 – Primeira experiência com revitalização do ambiente escolar.	20
Figura 2 – Parede da sala de artes revitalizada e sem pichações.	21
Figura 3 – Outras experiências de revitalização do ambiente escolar.	22
Figura 4 – Trajeto entre a escola de origem dos estudantes e a escola da realização da oficina.	24
Figura 5 – Quadro de fases da Pesquisa-ação de David Tripp	62
Figura 6 – O encontro das mãos - União desde a primeira aula.	74
Figura 7 – Primeira e segunda etapas do exercício	76
Figura 8 – Obras de arte de Tim Noble e Sue Webster utilizadas no exercício .	78
Figura 9 – Obra de Bertrand Pras	78
Figura 10 – O ser humano como elemento invisível no espaço.	81
Figura 11 – Imagem poética nos espaços urbanos	82
Figura 12 – Um objeto e um indeciso. Haverá ajuda dos transeuntes?	83
Figura 13 – Visualidades negligenciadas vistas pelo espelho	83
Figura 14 – Interferências nos espaços cotidianos	84
Figura 15 – O objeto ressignificado no espaço	84
Figura 16 – O deslocamento irregular no espaço	85
Figura 17 – Ações copiadas no espaço urbano	86
Figura 18 – Oferta artística	86
Figura 19 – Personagem criado a partir da leitura do espaço	105
Figura 20 – A mãe	108
Figura 21 – O menino do regador.	110
Figura 22 – O militante: Fotografia do espetáculo Dispa-se	112
Figura 23 – Joel - O cabeleireiro místico	114
Figura 24 – Amélia e espelho distorcido - a autoestima revista.	117
Figura 25 – O homem - outras formas de ver os lugares cotidianos	119
Figura 26 – Val	120
Figura 27 – Hugo Presley	122
Figura 28 – A Drag	124
Figura 29 – O narrador	125
Figura 30 – Filha e mãe	127
Figura 31 – O filho mimado	128
Figura 32 – A Miss	129
Figura 33 – Mari	131
Figura 34 – Lu - Numa outra “vibe”	132
Figura 35 – O músico	134

Figura 36 – Cartaz do espetáculo Dispa-se.	165
Figura 37 – Encontro de mãos. Forma como fechamos todas as aulas da oficina.	167

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Cronograma da oficina Leve Supra Cena - Março de 2015	71
Tabela 2 – Cronograma da Oficina Leve Supra Cena - Abril de 2015	71
Tabela 3 – Cronograma da Oficina Leve Supra Cena - Maio de 2015	71
Tabela 4 – Cronograma da Oficina Leve Supra Cena - Junho de 2015	71
Tabela 5 – Cronograma da Oficina Leve Supra Cena - Julho de 2015	72
Tabela 6 – Cronograma da Oficina Leve Supra Cena - Agosto de 2015	72

Sumário

1	Introdução	14
2	No mapa, o ponto de partida	17
2.1	Foco da pesquisa	17
2.2	Contexto da pesquisa	22
2.3	Revisão de literatura: olhares sobre arte e espaço	26
2.4	Conceitos básicos utilizados	32
2.5	Referencial teórico	35
2.5.1	Fundamentos pedagógicos de Vygotsky e Paulo Freire	36
2.5.2	Concepções geográficas: o indivíduo, o espaço, o tempo e o olhar	46
2.5.2.1	Olhar e espaço como modelos investigativos	50
3	Metodologia e sua aplicação no Leve Supra Cena	59
3.1	Sobre a pesquisa-ação	59
3.1.1	A estrutura cíclica da pesquisa-ação e a concepção adotada	61
3.1.2	Aplicação de projeto, coleta e análise de dados.	66
3.2	O Projeto Leve Supra Cena: das primeiras experiências à concretização cênica	67
3.2.1	A oficina	69
3.2.2	O passo a passo da oficina	72
3.2.3	Exercícios cênicos de leitura espacial realizados em ruas e parques urbanos	80
3.3	Dispa-se: o espetáculo cênico como resultado final	96
4	O ponto de vista diante do espelho	98
4.1	A avaliação vinda dos adolescentes	103
4.1.1	O mendigo	103
4.1.2	A mãe	106
4.1.3	O menino do regador	109
4.1.4	O militante	111
4.1.5	O cabeleireiro místico	113
4.1.6	Amélia: o espelho distorcido	115
4.1.7	O homem	117
4.1.8	Val: na moda ou careta?	119
4.1.9	Hugo Presley	121
4.1.10	A drag sai da jaula	123

4.1.11	O narrador	125
4.1.12	A filha	126
4.1.13	O filho	127
4.1.14	A miss	128
4.1.15	Mari: a adolescente	130
4.1.16	Lu: uma outra “vibe”	131
4.1.17	O músico	133
5	Considerações finais	135
	Referências	140
	APÊNDICES	145
	APÊNDICE A – O espetáculo: do mapa cênico ao texto dramático .	146
	ANEXOS	159
	ANEXO A – Informativo de divulgação da oficina	160
	ANEXO B – Ficha de inscrição	164
	ANEXO C – Cartaz do espetáculo	165
	ANEXO D – Certificado de participação na oficina	166

1 Introdução

Se hacen los caminos a golpe de sangre y esperanza. Rojas (2008)

Conforme a escola foi se instituindo como meio de transmissão de saberes acumulados pela humanidade, alguns fatores foram colocados de lado. Um desses fatores é a forma como a escola estabelece a relação existente entre as ditas áreas de conhecimento e/ou disciplinas e ainda outro e mais importante no que diz respeito à construção de conhecimento, o sabor da descoberta, ou em outras palavras, o valor da experiência. Negligenciar esses aspectos faz com que a escola, como instituição, tenha entrado em decadência e tornado seu cotidiano obsoleto, quase sem significado. A escola deixou de desempenhar a função de evidenciar a relação das “coisas do mundo” com o sujeito imerso nela. As disciplinas passaram a ser um recorte do real experienciado por alguém, e perderam a capacidade de provocar novas experiências entre as pessoas que têm acesso a elas.

Preocupadas com o contexto da aprendizagem e em retomar a produção do conhecimento por meio do estudante evidenciando-o como pesquisador, algumas metodologias vem se consolidando como novas formas de ensinar e aprender, como por exemplo, o estudo do meio ou da espacialidade.

Sobre a relevância dessa perspectiva de ensino/aprendizagem Pontuschka e Vesentini (2004) afirmam que:

O estudo do meio realiza um trabalho coletivo e interdisciplinar que exige a postura de um pesquisador que não conhece a totalidade dos fatos, que vai “ao campo” com olhos de quem quer ver, que tem alguns poucos fragmentos e precisa encontrar outros para estabelecer relações, que tem a consciência de que precisa ir mais longe e conhecer as determinações sociais, políticas e econômicas que se consubstanciam em um espaço social e físico aparentemente organizado ou desorganizado, mas sobretudo contraditório. Aluno e professor descobrem juntos fatos importantes, têm uma “atitude de estranhamento” diante de algo que sempre foi familiar, que sempre foi considerado “natural”.(VESENTINI; PONTUSCHKA, 2004)

Algumas possibilidades quanto ao ensino/aprendizagem têm sido oferecidas por intermédio da pesquisa na área de educação teatral e se firmado como um terreno fértil para a investigação científica e experimentações estéticas de naturezas diversas (SANTANA, 2013). A apropriação da leitura do meio ou espacialidade, no ensino de teatro, entre outros aspectos, pode favorecer o envolvimento do estudante com os diversos elementos presentes nas artes cênicas. Além disso, a leitura da espacialidade coloca o

estudante na condição de pesquisador e produtor tanto do conhecimento acerca do mundo, como da potencialidade estética do teatro enquanto linguagem artística. Essa nova perspectiva possibilita novas dinâmicas de aprendizagem teatral na medida em que a leitura da espacialidade se apresenta como ferramenta eficiente.

Ao longo de minhas práticas pedagógicas como professor de artes da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, tenho promovido a relação entre os recursos e potencialidades disponíveis na leitura da espacialidade com o ensino de Teatro. O resultado desse processo tem sido, em geral, um produto teatral¹. Convencido de que o ensino do teatro pode ser realizado de muitas maneiras além do ensino tradicional de técnicas de interpretação, geralmente pautadas em atividades corporais, aponto a espacialidade como elemento fundamentalmente relevante para toda e qualquer prática relacionada ao teatro.

A prática da leitura do meio permeia minhas práticas docentes desde que desenvolvi um projeto de revitalização de estrutura física de instituições de ensino, formais ou não - Projeto Ideia Minha. Tal projeto desenvolvia a recuperação do ambiente escolar por meio de intervenções artísticas que utilizavam técnicas de reaproveitamento de material e também materiais de baixo custo. Com o desenrolar dos anos, algumas questões vieram à tona. Comecei a observar que ao realizar o referido projeto, os estudantes envolvidos estabeleciam uma relação mais próxima e de apropriação do espaço escolar que ocupavam. O processo causava certo impacto nos estudantes.

A partir dessa experiência, surgiram algumas questões que foram fator motivacional para o desenvolvimento desta pesquisa. Aqui pretendo investigar a utilização da leitura da espacialidade como possibilidade de prática pedagógica em processo de montagem de produto artístico capaz de proporcionar a produção de conhecimento na linguagem teatral. Proponho para tal analisar o referido processo por meio de referenciais teóricos.

A pesquisa está pautada em três pontos distintos: a leitura do meio ou espacialidade, presente na perspectiva da Geografia Nova; a teoria histórico-cultural, que nos ampara na área da Pedagogia e os estudos sobre a espacialidade no teatro. A partir dessa tríade, tento responder às questões que seguem: ensinar teatro a partir da leitura da espacialidade contribui para a aproximação entre o estudante do ensino médio da escola pública com essa linguagem artística? Pode auxiliá-lo a relacionar-se melhor com o espaço que o cerca? Como a produção de conhecimento se dá quando os adolescentes realizam um processo de ensino de teatro pela leitura da espacialidade onde haverá um produto final?

¹ O produto teatral a que me refiro aqui são pequenos esquetes ou espetáculos realizados nas escolas onde os elementos cenográficos que os compõem evidenciam o aprendizado por meio da leitura da espacialidade.

Como campo empírico e levantamento de dados, ministrei na Escola Parque 313/314 Sul de Brasília, Distrito Federal, uma oficina teatral - Leve Supra Cena - Teatro de Pesquisa² - para 17 adolescentes, todos estudantes entre 16 e 18 anos, alunos de escolas públicas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Metodologicamente, me pauto na pesquisa-ação, que permite investigar de dentro do processo, como participante e ouvinte, elaborando o conhecimento e o reconhecendo como científico.

O trabalho está organizado em três capítulos: o primeiro, aponta o foco da pesquisa, seu contexto, a revisão de literatura, os principais conceitos básicos utilizados e o referencial teórico adotado. Nele descrevo as concepções sobre a espacialidade nas três vertentes analisadas: Geografia, Pedagogia e Teatro. Abordo questões relativas à integração entre as concepções de espacialidade e o ensino/aprendizagem de teatro.

O segundo capítulo aborda a metodologia que ampara a pesquisa, a pesquisa-ação, discorrendo sobre as concepções de René Barbier, André Morin e Kemmis e sua aplicação no Projeto Leve Supra Cena. Trato da relação e percepção do adolescente com o espaço; da realização da oficina passo a passo e da metodologia de composição cênica por meio da leitura e compreensão da espacialidade. Há também análise do produto final resultado da oficina, o espetáculo teatral Dispa-se.

Por fim, o capítulo três destina-se à avaliação e aos relatos dos adolescentes sobre o processo.

² Leve Supra Cena - Teatro de Pesquisa será melhor detalhado no capítulo 2 desta dissertação.

2 No mapa, o ponto de partida

Do lado do cipreste branco, à esquerda da entrada do inferno está a fonte do esquecimento. Vou mais além, não bebo dessa água. Chego ao lago da memória que tem água pura e fresca e digo aos guardiões da entrada: - Sou filho da terra e do céu. Dai-me de beber que tenho uma sede sem fim. Russo (1993)

As considerações que serão feitas nas próximas linhas lançarão olhar sobre a relação entre o ser humano e os espaços que ele ocupa com a finalidade de tentar evidenciar a forma como essa relação constrói e cria interferências tanto no espaço quanto no próprio ser humano. Apontarei ainda os fatores que me trouxeram até esta pesquisa e que desencadearam no Projeto Leve Supra Cena, que será apresentado no capítulo dois dessa dissertação. Apresentarei alguns conceitos básicos que utilizo tanto como apoio teórico para essa escrita, como para sustentar o Projeto Leve Supra Cena.

2.1 Foco da pesquisa

Não há mentiras nem verdades aqui. Só há música urbana. Russo (1986)

A necessidade de ler e transformar o espaço que ocupo com a finalidade de melhor compreendê-lo e utilizá-lo sempre esteve presente durante minha vida pessoal e minha trajetória acadêmica. Teatro e Educação são as principais lentes que utilizo para realizar a leitura dos espaços ao meu redor. E do interior de Goiás, Alto Paraíso, trago minhas memórias mais remotas, que me fazem crer ter optado por enveredar pelo mundo das artes entrelaçado à educação.

Numa escola pública, Moisés Nunes Bandeira, dirigida na época por meus pais, comecei a ter contato com o mundo letrado e a aprender a registrar o mundo do pensamento.

O trabalho realizado nessa escola foi uma das coisas mais significativas que já experienciei no que diz respeito ao processo ensino/aprendizagem. O propósito pedagógico da escola, onde refletíamos a partir de nossas experiências práticas, propiciava um mundo inteiro a descobrir. A escola era de todos e nunca ficava limitada ao seu espaço físico. A comunidade escolar começou a entender os propósitos positivos da instituição e a comprometer-se com ela dando-lhe o valor necessário e atribuindo-lhe um sentido. As conquistas eram de todos. A comunidade era carente, mas a merenda escolar era servida o ano todo, inclusive nas férias, e hoje percebo claramente o objetivo

disso. As necessidades da comunidade não entravam de férias. Havia empenho em promover inúmeros acontecimentos culturais onde talentos foram revelados. Um aluno foi estudar dança na França.

Entre esses acontecimentos, lembro-me de um evento cultural que se chamava “Musical”, no sentido próprio da palavra e também uma referência ao falar de alguns integrantes da própria comunidade que assim pronunciam a palavra “musical”.

Os alunos tinham tempo para ensaiar suas apresentações em que a cultura local ficava em evidência. Desde catira a uma canção popular conhecida eram interpretadas pelos próprios alunos, individual ou coletivamente.

O teatro também marcava presença constante e por meio dele professores chamavam a atenção, por exemplo, para questões ambientais. O lúdico alinhavava o tema à cena, da forma mais descontraída possível, abordando problemas sociais com leveza. A linguagem falava a todos. Da criança ao adulto.

Tínhamos aula de artesanato, sempre exposto em feiras realizadas na escola.

As festas escolares figuravam entre os principais acontecimentos da cidade e contava com a participação e mobilização de grande parte da comunidade escolar.

No que se refere aos esportes, vivenciava-se um campeonato chamado FU-FUHA, de futebol de salão, futebol de campo e handebol.

A reforma da escola, da quadra esportiva à cozinha, teve a participação de todos os integrantes da comunidade escolar e as necessidades de cada espaço eram estudadas para que as modificações necessárias fossem feitas.

As aulas eram bastante divertidas e completamente fora do “padrão tradicional”.

Lembro-me claramente da cartilha desenhada à mão por minha mãe, uma das alfabetizadoras da escola. Não preciso nem fechar os olhos para me lembrar do desenho da lição do ovo, do índio, dentre tantas outras.

Recordo-me como se tivesse sido ontem, as aulas que tínhamos debaixo de duas imensas árvores no pátio da escola, desfrutando suas enormes sombras.

Ainda me vem facilmente à mente a biblioteca da escola, que tinha o nome de uma poetisa de importância significativa para o estado de Goiás e para o Brasil: Cora Coralina.

As experiências vividas eram tão proveitosas que chegavam a ter momentos muitas vezes poéticos como, por exemplo, num dia em que debaixo das árvores numa aula de ciências, a professora pegou uma semente que caíra de uma das árvores e pediu que observássemos a árvore e a semente e nos levou a ver que toda a grande magia da criação está numa simples semente. A imensidão da árvore é o potencial da

semente.

Descrever as memórias trazidas até aqui se faz importante no sentido de evidenciar a relevância da experiência no processo de formação do sujeito, como indivíduo e como cidadão. Principalmente no tocante à arte e à minha formação e ao espaço como propiciador da experiência.

Ter passado por tais experiências e ter refletido sobre elas foi, em grande parte, o que me conduziu ao ponto profissional em que me encontro hoje, como professor de teatro. Para que me tornasse professor, optei por passar por duas experiências formativas na área educacional. Uma em artes cênicas, como primeira formação, e a segunda em pedagogia, ambas pela Universidade de Brasília – UnB.

Durante a licenciatura em teatro, acentuou-se a identificação com o universo artístico e ainda mais a necessidade de compreensão sobre as práticas pedagógicas que teria que realizar como professor que viria a ser. Daí a opção pela segunda experiência formativa em pedagogia.

No decorrer da graduação em pedagogia inicio o contato com questões acerca da importância do espaço para o desenvolvimento do ser humano: ponto de partida em práticas pedagógicas nas aulas de artes e o objeto da pesquisa que disserto.

No curso de pedagogia, as disciplinas Educação em Geografia e Projeto 4 - em Economia Solidária me instigaram à criação do Projeto Ideia Minha. O projeto tratou da revitalização dos espaços educativos escolares e não escolares públicos que tinham sua estrutura física deficitária, como ferramenta para a valorização do ambiente educativo.

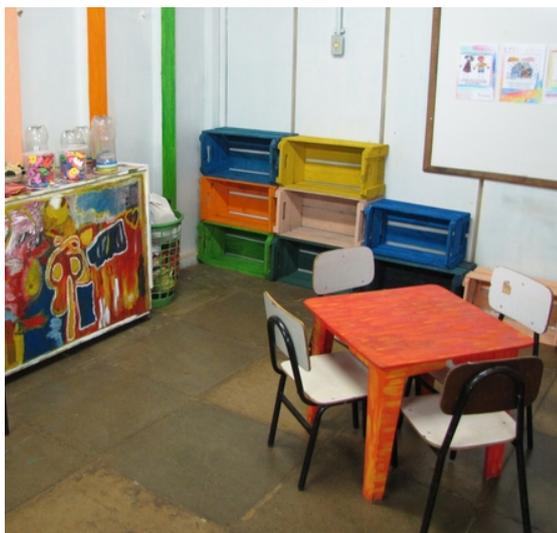
Realizado em três instituições educativas do Distrito Federal – CEF 1 do Planalto, CEF 16 de Taguatinga e ONG - AASM - Associação Atlética de Santa Maria –, o projeto Ideia Minha propôs soluções simples por meio de intervenções sem ou de baixo custo, que viabilizaram melhorias ao ambiente educativo escolar e não escolar como possibilidade de valorização do homem como fator fundamental na sociedade.

A relação entre homem e espaço começa a se tornar evidente frente às minhas inquietações.

Refletindo sobre as dinâmicas existentes nas relações sociais Morin (2007), afirma que:

toda evolução é fruto do desvio bem-sucedido cujo desenvolvimento transforma o sistema onde nasceu: desorganiza o sistema, reorganizando-o. As grandes transformações são morfogêneses, criadoras de formas novas que podem construir verdadeiras metamorfoses. De qualquer maneira não há evolução que não seja desorganizadora/reorganizadora em seu processo de transformação ou de metamorfose. (MORIN, 2007)

Figura 1 – Primeira experiência com revitalização do ambiente escolar.



Fotografia de Hugo de Freitas. Arquivo do autor.

Para que uma possível evolução reorganizadora ocorresse no ambiente educativo, este projeto foi criado durante a realização dos estágios de observação e regência do curso de pedagogia da Universidade de Brasília, posto que a estrutura física da escola onde tais estágios foram realizados estava em péssimo estado.

As intervenções no ambiente educativo realizadas à época foram as mais diversas possíveis e levaram em consideração a localidade onde estavam inseridas, aspectos como os materiais mais facilmente encontrados nas imediações deste ambiente e a disponibilidade dos agentes transformadores do espaço.

O projeto contou ainda com um sítio virtual colaborativo.

O sítio virtual – www.ideiaminha.net – disponibilizava a possibilidade de postagem de ideias de intervenções, quaisquer que fossem elas, no intuito de agregar melhorias e apontar soluções simples ao ambiente educativo.

Para a realização do Ideia Minha, observamos primeiramente as teorias sócio-interacionistas vistas ao longo do curso de pedagogia. Essas teorias pregam que o amplo desenvolvimento do ser humano depende da relação sujeito/sujeito e sujeito/meio.

Pautados no sócio-interacionismo como base de desenvolvimento cognitivo, observamos como a relação entre as pessoas poderia ser afetada pelo ambiente em que se relacionavam e como estes poderiam interferir ou não nessas relações.

Como o projeto foi sempre realizado em ambientes educativos, escolares ou não, pensamos na organização desses espaços para que fossem propícios ao desenvolvimento das atividades que nele se desenvolviam.

Figura 2 – Parede da sala de artes revitalizada e sem pichações.



Fotografia de Hugo de Freitas. Arquivo do autor.

Percebeu-se ainda o fato de que em muitas ocasiões a forma como os espaços eram organizados acabavam por reforçar estigmas que os utilizadores desses espaços carregavam, conscientemente ou não. Quando os alunos das escolas públicas onde o projeto se desenvolveu eram questionados sobre os motivos pelos quais sua escola tinha instalações precárias, em geral, obtinha-se como resposta, que aquela escola era destinada a população pobre ou de baixa renda, reforçando o estigma de que o pobre deve se contentar com o que é ruim.

No intento de viabilizar uma possível mudança nessas concepções trazidas pelos estudantes, efetivamos a experiência de ler e transformar o espaço a fim de enxergá-lo como parte fundamental de nossa trajetória.

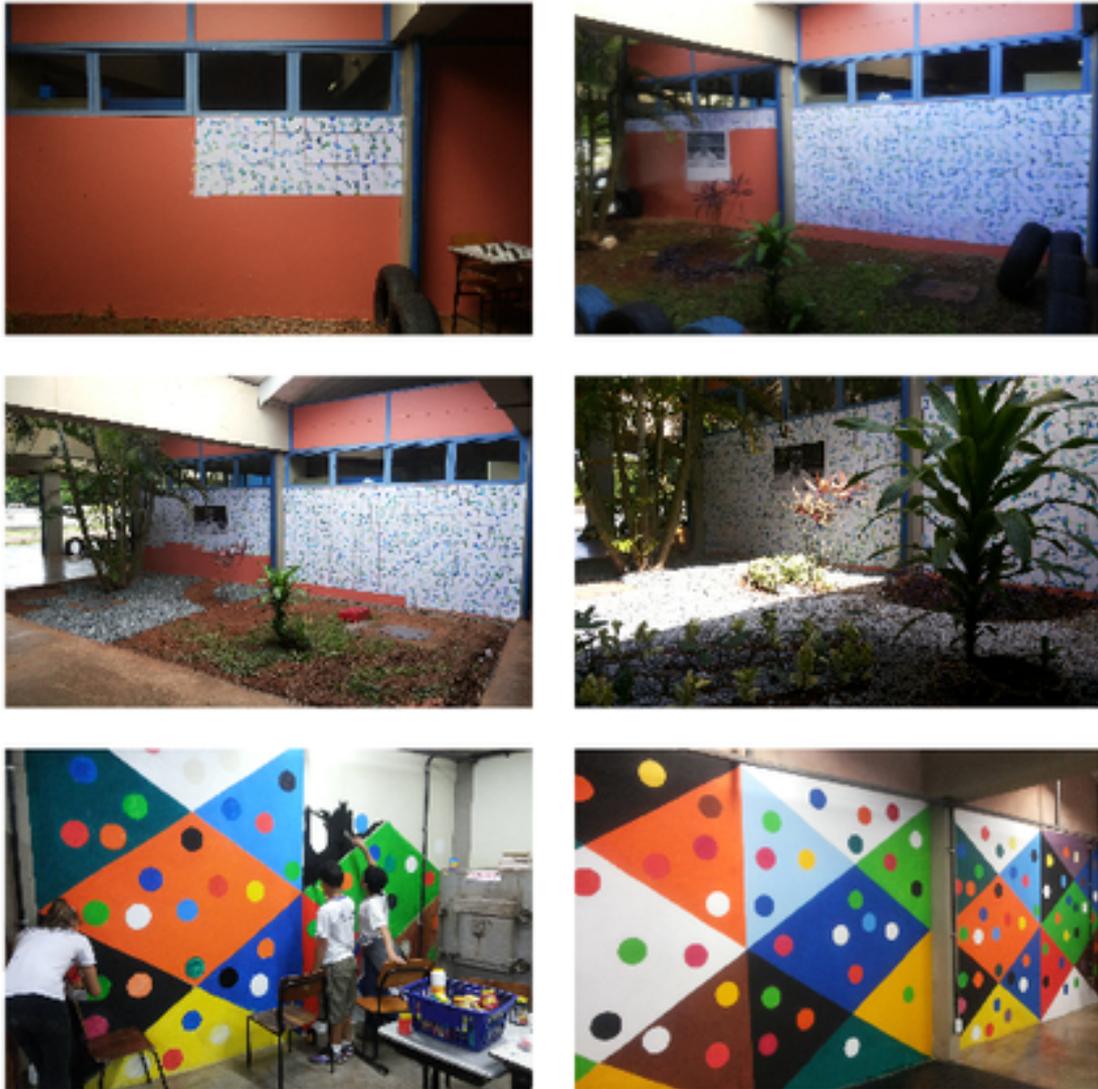
A disciplina de Educação em Geografia amparou o projeto no sentido de apresentar autores, como Milton Santos, Nídia Pontuschka e Lana Cavalcante, e conceitos que ampliassem a compreensão sobre o Espaço e Leitura da Espacialidade ou Estudo do Meio.

Nesse percurso traçado até aqui, aponto práticas pedagógicas intimamente ligadas ao espaço e à relação entre ser humano e espaço. No entanto, tais práticas estiveram mais ligadas ao ensino das artes, de modo geral, ou mesmo ligadas às artes visuais.

Ao longo dessa trajetória, senti a necessidade de perceber como a leitura do espaço poderia contribuir para o ensino do teatro, visto ser minha primeira área de

formação e atuação profissional, o que deu origem ao processo que disserto a seguir.

Figura 3 – Outras experiências de revitalização do ambiente escolar.



Fotografias de Hugo de Freitas. Arquivo do autor.

2.2 Contexto da pesquisa

Não é o ângulo que me atrai. Nem a linha reta, dura, inflexível, criada pelo homem. O que me atrai é a curva livre e sensual. A curva que encontro nas montanhas do meu país, no curso sinuoso dos seus rios, nas nuvens do céu, no corpo da mulher amada. De curvas é feito todo o universo. O universo curvo de Einstein. Niemeyer (1988)

A pesquisa aqui descrita teve como base para coleta de dados a realização da oficina teatral “Leve Supra Cena – Teatro de Pesquisa”, realizada com 17 estudantes

oriundos de três escolas públicas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, nas cidades de Brasília e Guará.

A cidade de Brasília agrega algumas idiossincrasias que a difere da maioria das outras cidades brasileiras. Planejada e construída na década de 50 do século passado para ser a sede do Governo Federal, Brasília, capital brasileira, exibe traços urbanísticos e arquitetônicos modernos, o que a faz patrimônio mundial pela UNESCO. Está localizada, estrategicamente, na região centro-oeste do Brasil para facilitar a interação com as demais regiões brasileiras.

A política de planejamento da cidade, como a localização de prédios residenciais em grandes áreas urbanas – quadras, a divisão em blocos numerados, setores para atividades pré-determinadas, como o Setor Hoteleiro, Bancário, de Embaixadas e a amplitude da cidade através de enormes avenidas e a sua divisão em setores, trazem características únicas.

O plano urbanístico da capital, conhecido como “Plano Piloto”, foi elaborado pelo urbanista Lúcio Costa. A cidade, planejada em 1956, por este urbanista e pelo arquiteto Oscar Niemeyer, foi inaugurada em 21 de abril de 1960 pelo então presidente Juscelino Kubitschek.

De acordo com Roscoe (2014) e Couto (2002), a cidade possui o segundo maior produto interno bruto *per capita* em relação às capitais brasileiras, cerca de três vezes maior que a renda média.

No entanto, não é todo o Distrito Federal que apresenta as características de Brasília. Ao redor dessa cidade estão as chamadas regiões administrativas, popularmente conhecidas como cidades-satélites. Ainda de acordo com Roscoe, há grande polêmica entre pesquisadores e estudiosos a respeito de Brasília, sobre o fato de esta se limitar geograficamente ao chamado Plano Piloto, ou como a maioria dos pesquisadores apontam, ser a união entre Plano Piloto e todas as Regiões Administrativas.

O fato é que as cidades-satélites, comparadas à Brasília, ou ao Plano Piloto, possuem índices de criminalidade bastante altos. A criminalidade nas cidades-satélites é também herança do crescimento desordenado dessas cidades e seus níveis estão entre os maiores do Brasil.

É comum no cotidiano de Brasília um fluxo de moradores das diversas regiões administrativas do Distrito Federal que adentram a cidade para trabalharem como assalariados nos mais diversos setores econômicos.

Nesse contexto, há várias famílias que acabam por levar os filhos para estudar nas escolas públicas da cidade de Brasília, geralmente próximas de seus locais de trabalho. A clientela da escola difere-se muito da grande maioria do restante do país, geralmente composta pela comunidade dos bairros circunvizinhos.

Há um outro fator que deve ser levado em consideração no que diz respeito à composição do Distrito Federal e que reflete diretamente no contexto da presente pesquisa. A chegada dos imigrantes para a construção da cidade evidencia uma transposição de lugares para um novo lugar. A cidade já começa com uma dinâmica que agrega diferentes raízes histórico/culturais. Há a inserção de pessoas oriundas de praticamente todas as regiões do Brasil para um novo espaço, espaço esse que já era habitado.

Pautado nessas particularidades, os estudantes foram escolhidos primeiramente pelo fato de que a maioria deles estudava perto da escola onde realizaríamos a oficina e também pelas boas referências da escola de origem desses estudantes.

Figura 4 – Trajeto entre a escola de origem dos estudantes e a escola da realização da oficina.

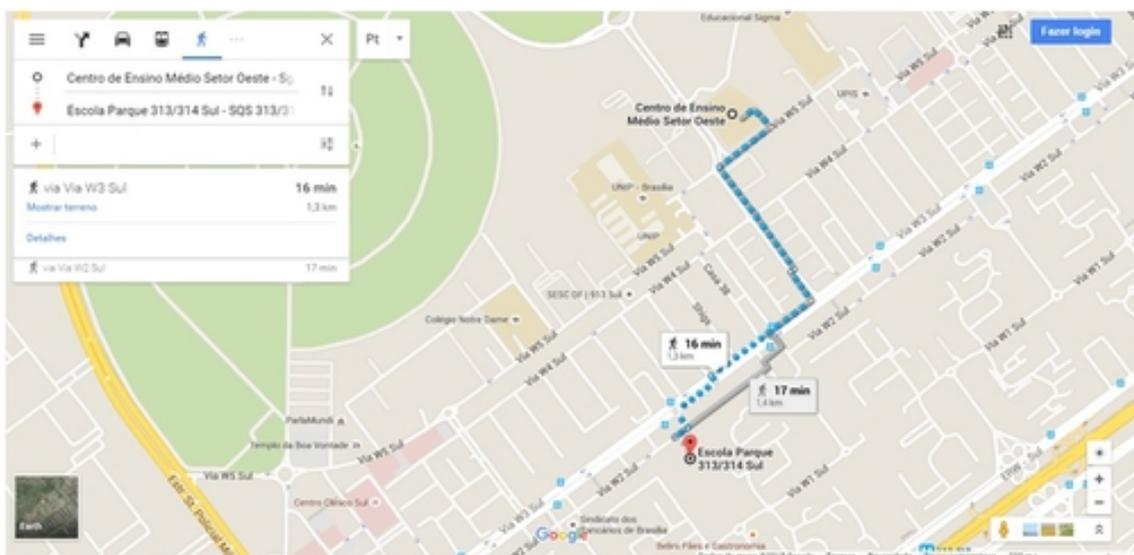


Imagem do Google Maps.

Levou-se em consideração também o fato de que a proximidade entre a escola de origem dos estudantes e a escola de realização da oficina não traria nenhum custo financeiro além dos habituais para os participantes da oficina.

A escola de origem da maioria dos estudantes da oficina, CEM-SO – Centro de Ensino Médio Setor Oeste, está localizada no final da Asa Sul, um dos principais pontos do Plano Piloto. Essa escola tem uma particularidade: os estudantes, em sua quase totalidade, não moram nas imediações da instituição. Como os moradores de Brasília têm, em geral, alto poder aquisitivo, acabam colocando seus filhos em escolas particulares, esvaziando as escolas públicas do Plano Piloto, o que faz com que essas escolas acolham estudantes de outras Regiões Administrativas do Distrito Federal.

A escola é frequentada por estudantes de médio e baixo poder aquisitivo que em grande parte, vão em busca de melhores professores e condições de ensino. O CEM-SO tem, comparado com outras instituições de ensino públicas do Plano Piloto, bons

índices de aprovação em universidades públicas, principalmente a UnB – Universidade de Brasília.

O sistema educacional brasileiro, tal como foi idealizado pelo educador Anísio Teixeira e pelo antropólogo Darcy Ribeiro, abarcava outras peculiaridades. Foi pautado nos pressupostos do movimento Escola Nova, que prioriza o desenvolvimento intelectual em detrimento da memorização. As escolas primárias foram divididas entre escolas-classe e escolas-parque. Nas primeiras, as crianças passariam quatro horas diárias aprendendo conteúdos, e nas segundas, mais quatro horas praticando atividades extracurriculares: artes e esportes.

Dentro desse sistema, ao concluírem os anos iniciais do ensino fundamental, seriam encaminhadas aos hoje chamados CEFs – Centros de Ensino Fundamental – para cursar os anos finais do Ensino Fundamental e depois seguir para os atualmente chamados CEMs, Centros de Ensino Médio.

É comum encontrarmos então, entre os estudantes do - CEM-SO, ex-alunos da escola-parque onde a oficina teatral dessa pesquisa foi realizada. Há uma espécie de caminho percorrido na trajetória dos estudantes que concluem o ensino médio no CEM-SO. Eles começam em escolas classes do final da Asa Sul, onde paralelamente frequentam uma escola-parque, durante os anos iniciais do ensino fundamental, posteriormente, nos anos finais do ensino fundamental vão para uma escola chamada Polivalente e por fim chegam ao CEM-SO para concluírem o ensino médio.

A oficina foi realizada numa escola-parque, outra peculiaridade presente no sistema educacional brasileiro. Também idealizada por Anísio Teixeira tem a finalidade do ensino de artes e de educação física.

Influenciado pelos pensamentos do filósofo e pedagogo americano John Dewey e na condição de inspetor geral de ensino do Estado da Bahia, cargo equivalente hoje ao de secretário de educação, Anísio implementou a reforma do sistema educacional brasileiro, pautado na corrente de pensamento da Escola Nova, que entende que a educação deve, como princípio, enfatizar o desenvolvimento do intelecto e a capacidade de julgamento, diferentemente da escola tradicional que prioriza a memorização.

No projeto inicial de Anísio Teixeira, chamado de Centro de Educação Popular, a escola primária teria como principal objetivo dar às crianças educação integral.

Implementou, enquanto inspetor geral de ensino da Bahia, novo modelo de escola que priorizava a vivência ampla do ser humano para sua formação, buscando ampliar a permanência da criança por mais tempo no ambiente escolar.

Criou então o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em Salvador, Bahia, que veio a ser conhecido também como escola-parque.

A escola-parque teria a finalidade de atender às atividades educativas relativas a trabalhos manuais, artes industriais, educação artística, educação física e atividades socializantes.

Durante a construção de Brasília, Anísio teve a possibilidade de implementar sua proposta de modelo educacional e a cidade recebeu cinco escolas-parque, todas no Plano Piloto.

Atualmente, as escolas-parque de Brasília não atendem à totalidade dos propósitos idealizados por Anísio, mas ainda tentam manter-se guiadas por seus princípios norteadores. Seu maior legado é a estrutura física.

Essa estrutura foi um dos fatores determinantes para a escolha do local de realização da oficina teatral Leve Supra Cena. Outro fator facilitador é que sou professor da escola-parque 313-314 Sul. Houve ainda o amparo por parte da direção, que entendeu ser excelente oportunidade para avaliar seus ex-estudantes no campo das artes.

A escola conta com salas de aulas planejadas para o ensino das artes e da educação física. Dispõe de ampla biblioteca, salas de aula apropriadas para o ensino de artes visuais, teatro, dança e música. Conta ainda com laboratório de informática, teatro de arena, auditório com 120 lugares com possibilidade para até mais 40 assentos extras, duas quadras poliesportivas e campo de futebol com gramado sintético.

Tivemos à disposição para a realização da oficina o espaço do auditório, o teatro de arena e também salas de aula.

As atividades da oficina Leve Supra Cena não tiveram nenhum vínculo pedagógico com a escola de aplicação da oficina no que diz respeito à clientela da própria escola. A relação estabelecida foi meramente de cessão e utilização do espaço físico tendo como contrapartida a apresentação gratuita do espetáculo resultado da oficina ao público geral na própria escola.

2.3 Revisão de literatura: olhares sobre arte e espaço

Na medida, porém, em que me fui tornando íntimo do meu mundo, em que melhor o percebia e o entendia na "leitura" que dele ia fazendo, os meus temores iam diminuindo. Freire (1996)

A discussão acerca da relação entre as questões da espacialidade e o teatro está presente de forma intensa na atualidade. Alguns pesquisadores apontam a maneira como a espacialidade teatral foi se modificando ao longo da história, evidenciando os fatores que levaram a essas mudanças, que podem ser de caráter político ou para novas soluções estéticas. É perceptível que a espacialidade tem cada vez mais influenciado

as práticas teatrais na contemporaneidade. Atores e diretores têm mostrado maior facilidade em seus processos criativos quando lançam seus olhares aos espaços que os cercam, entre eles, o espaço urbano.

Ao analisar o processo criativo do grupo teatral da cidade de Brasília, Teatro do Concreto, Carvalho (2014) se propõe a investigar em sua pesquisa de mestrado intitulada Teatro do Concreto de Brasília: cartografias da encenação do espaço urbano, a relação da cena com a cidade, na perspectiva da encenação, com o propósito de identificar e analisar processos metodológicos que possam contribuir para o trabalho do diretor teatral. Essa pesquisa abarca a relação que os artistas estabelecem com as cidades e discorre sobre quais seriam os aspectos que movem os artistas a irem ao encontro com as cidades em seus processos criativos.

O pesquisador questiona se seriam essas interações caracterizadas como teatro, dança ou performances. Aponta ainda que a proposta de prática teatral fora do espaço convencional destinada ao teatro – o teatro como edifício onde se apresentam espetáculos teatrais – tem provocado outras relações entre os espectadores com a cidade e com a própria experiência artística. De acordo com Carvalho, a contribuição de sua pesquisa se dá na perspectiva do percurso criativo do diretor onde este propõe um sentido para as cenas construídas por meio de diálogos com as cidades ao explorar as possibilidades que o espaço urbano pode oferecer.

Carvalho afirma que

Ao intuir que um determinado espaço pode ampliar as leituras de uma cena e sua conseqüente construção de sentido, é porque reconheço, em algum nível, que nessa operação estética há diferentes camadas de discurso que podem compor, se atirar, se justapor, se complementar. Se escolhermos um lago e não um teatro ou uma praça para determinada cena ou performance, é porque há, nesse espaço específico, elementos que interessam na elaboração desse discurso e no jogo que se deseja estabelecer com os transeuntes ou espectadores. (CARVALHO, 2014, 43)

Há na referida pesquisa o levantamento de possibilidades de identificação de procedimentos metodológicos para a encenação no contexto das cidades. A pesquisa está voltada para a análise do processo de criação artística e fica evidente que a relação estabelecida entre a cidade e o coletivo de artistas do Teatro do Concreto foi elemento essencial para a formação da identidade desse grupo.

Os pesquisadores Barreto (2008) e Rebouças (2010) estão num contexto muito próximo ao de Carvalho. Barreto discorre sobre as questões referentes à cidade como elemento viabilizador de intervenções artísticas. Comparando três grupos brasileiros de teatro - Galpão e Armatrix de Belo Horizonte e o Teatro da Vertigem de São Paulo - tenta entender como a arquitetura, enquanto elemento da história das cidades e das

sociedades mundiais em seus mais diversos períodos, pode abrigar teatralidades no que chama de vazios urbanos das cidades.

A cidade é um organismo vivo em constante transformação; seu espaço, dessa forma, é mutável, como também as pessoas que nele habitam. Ao representar fatos reais, históricos e questões do cotidiano, o teatro desses grupos revela-se como grande instrumento de comunicação da cidades com seus cidadãos, aproximando os agentes vivos, atores urbanos, dos espaços públicos da metrópole. De igual forma amplia a relação entre a vida e a arte, fortalecendo o encontro social e ético desses cidadãos diante da contemporaneidade e da complexidade dos fatos que desafiam o cotidiano de quem mora nas metrópoles do início do século XXI. (BARRETO, 2008, 157)

Há também a intenção de avaliar como o processo de prática teatral nos espaços urbanos pode se comunicar com as pessoas e com o universo da metrópole. Pretende-se ainda levantar algumas práticas comuns presentes nos grupos teatrais analisados e como essas semelhanças podem ser incorporadas como ferramentas para a prática teatral contemporânea no Brasil. Evidencia-se também a forte formação da identidade dos grupos observados relacionada à espacialidade urbana e à maneira como a cidade torna-se o lugar de criação de espetáculos.

No contexto de Rebouças, temos descritos os processos de construção da espacialidade teatral do Grupo XIX de teatro. Há como finalidade apresentar a criação de procedimentos para realização de poética e estética específicas. O pesquisador toma como referência a premissa de que os espaços reais, tomados como linguagem (cenário) contribuem para a definição da identidade da escrita cênica. Interferem diretamente na construção do sentido do espetáculo, pois sugerem, através de sua história, sensações e memórias. Rebouças (2010, 11)

Ao analisar a relação entre arte e cidade, Vignoli (2011) explicita um processo artístico composicional de intervenção urbana, a Intervenção Suspensões e Deslocamentos. Em seu contexto de pesquisa, a cidade de Brasília, a autora avalia o que chama de superfície urbana, ou seja, tudo o que é sua parte exterior visível, aquilo que circunscreve a cidade. (VIGNOLI, 2011, 12)

De acordo com Vignoli, observar a superfície urbana de Brasília possibilita uma intervenção que detecta outras formas e outras materialidades nela contidas, muitas vezes passadas despercebidas. . . desvela outras visualidades, antes escondidas. (VIGNOLI, 2011, 12)

A autora destaca o habitante da cidade como peça fundamental para a compreensão do espaço urbano. A subjetividade é o que permite ao espaço urbano ser único e singular, múltiplo e plural ao mesmo tempo. Nesse contexto é interessante observar a relação que a espacialidade também vem exercendo nos artistas visuais

contemporâneos e como a relação entre os espaços e as pessoas podem provocar novas experiências estéticas nos sujeitos do cotidiano de uma urbes ou mesmo dar acesso aos que não frequentam locais destinados à circulação artística.

Nas palavras de Adriana Vignoli

Ao detectar a presença do habitante na cidade, volto-me para as subjetividades existentes no espaço urbano. São as pessoas e seus movimentos que me servem de pistas e meios de aproximação revelando uma diferente superfície desenhada. . . a forma da cidade, no decorrer da história vai se tornando mais difícil de ser apreendida como unidade. (VIGNOLI, 2011, 34 e 35)

Observo como relevante contribuição dada pela pesquisa de Adriana Vignoli, a busca por uma leitura da espacialidade como possibilidade de propor a formação de um novo homem, de uma nova sociedade capaz de ressignificar seu espaço cotidiano, quando este passa a compreender os espaços como transitórios, provisórios, intermediários e inacabados, ao olhar os espaços existentes entre os espaços visivelmente habituais.

No processo investigativo de Zamarioli (2009) percebemos a contribuição da leitura dos objetos contidos no espaço como influência na corporeidade do ator. Concatenando com pensamento que relaciona o ser humano com o meio, a autora traz ainda a evidente contribuição da relação com outras pessoas no processo formativo do sujeito. Há nesse caso a percepção de que existem múltiplas formas de pensar, de se expressar, que são em muitas ocasiões diversas na nossa própria maneira. É a possibilidade de se confrontar com outros pontos de vistas, outros significados para uma mesma coisa.

Em suas palavras

Ao compreender que existem pensamentos e formas de expressão diferentes em nós mesmos, entendemos que podemos escolher. Olhar de outro ângulo, sentir de outro jeito, tomar outras atitudes. O outro se torna parte de nós mesmos. Vemos que a identidade está na alteridade. *Nos transformamos ao ver o outro.* (ZAMARIOLI, 2009, 99)

Para a pesquisadora, passar por esse processo permitiu a cartografia de seu próprio processo de aprendizagem e de suas criações.

Já a contribuição de Lima (2009) para as pesquisas acerca dos espaços se dá na cartografia construída ao analisar as apresentações realizadas em porões. Em seu artigo “Uma ratazana de porão e sua cartografia do teatro ao alcance do tato”, a autora evidencia que o teatro feito em porões de grandes cidades poderia vir a ser território para uma poética específica. Lima concebe e apresenta espetáculos de teatro

em espaços de porão desde 1990 e em 2004, em pesquisa de mestrado, lança de fato seu olhar sobre a trajetória percorrida entre esses anos com a finalidade de evidenciar a poética existente no teatro criado e praticado em porões.

Sobre a análise do espaço Lima preocupa-se com o que chama de espaços entre os espaços, ou espaços pouco ou quase nunca analisados e afirma

em princípio, que na criação artística nada está separado de nada, ou melhor, que nada pode ser separado de nada, mesmo nas obras-dobras, aparentemente fragmentadas em sua concepção, porque reconheço a existência de um entre; entre os “pedaços” da obra; entre obras. (LIMA, 2009, 192)

De acordo com ela, traçar uma cartografia dos espetáculos criados nesses anos todos possibilita a reinvenção de si mesma e pode vir a ser uma proposta de processo criativo em teatro.

Claramente, esse processo busca uma estética teatral específica.

Foram levantadas ainda como revisão de literatura as considerações de Bueno (2007), pesquisadora da USP. Em seu objeto de estudo, Bueno preocupa-se em fazer um apanhado histórico sobre a cenografia da cidade de São Paulo, analisando cenografias feitas para a caixa cênica tradicional e cenografias produzidas em espaços não convencionais para a cena.

Bueno sugere um provável elo relativo às formas de utilização das técnicas da construção cênica, entre o início do século XX e o início do século XXI, no que se refere à transformação tanto de material humano, quanto de predicados técnicos. Destaca-se mais uma vez a relação que se estabelece entre seres humanos e espaço, e a maneira como esse processo é capaz de transformar tanto o sujeito quanto o próprio espaço.

A transposição de um espaço real para um espaço que deverá vir a ser a representação do real deve expor o quão impregnado de significações humanas esse espaço está. De acordo com Bueno

a linguagem cenográfica é baseada em formas, cores, volumes, texturas e movimentos. Um cenário não usa palavras, não descreve: ele mostra. Sem subterfúgios, a Cenografia é cruel, não se tem como escondê-la, a não ser apagando as luzes. Utiliza-se de brutalidade ou de leveza. Ora é hermética, ora é irritantemente óbvia. A Cenografia melhor servirá à Dramaturgia, não importando a linguagem utilizada, quanto mais expressar plasticamente o conteúdo de um espetáculo, quanto melhor dominar os elementos da expressão gráfica: cor, textura e forma. (BUENO, 2007, 116)

Além da excelência na elaboração da trajetória histórica da cenografia na cidade de São Paulo, observo os apontamentos de Bueno sobre as cenografias por ela

analisadas, como sendo soluções estéticas e inovações para espetáculos teatrais. Há também preocupação com o estabelecimento de relação íntima entre os cenógrafos com os demais profissionais do teatro a fim de que o produto estético seja eficaz.

Há ainda na dissertação *Seis Espaços*: possível referência para o estudo e a construção do corpo cênico de Noronha (2009), o estudo do espaço evidenciando a espacialidade enquanto possibilidade de formação do trabalho corporal do ator/dançarino. Noronha traz diferentes conceitos de espaço que estão intimamente relacionados à sua forma de construção corporal enquanto atriz, como o espaço pessoal, espaço parcial, espaço total, espaço social, espaço cênico e o espaço Ma. De acordo com a autora, esses espaços estariam consecutivamente um dentro do outro e partindo da percepção do espaço pessoal é que podemos adquirir melhor relação com os espaços subsequentes e potencializar nossa interação com o espaço cênico. Segundo Noronha, a abordagem dos seis espaços aponta um caminho singular na construção de uma linguagem específica. Para Noronha (2009, 133) é na transição entre estes que habita a poética dos movimentos cênicos.

No que diz respeito à espacialidade no contexto de ensino/aprendizagem, temos ainda duas pesquisas acadêmicas, uma na área da dança e outra das artes visuais. Cabe ressaltá-las aqui visto a preocupação que estas têm tanto com a sistematização metodológica, em que a espacialidade exibe sua importância quanto com a relação espaço/estudante.

Na área da dança, Freitas (2011) em “Para a cidade habitar um corpo: proposições do uso de espaço urbano e seus acréscimos na formação do artista cênico” traz a necessidade de formação de um bailarino que ocupe o espaço urbano (espaço de risco) como espaço cênico, mas que tenha a formação corporal e artística realizadas nos espaços urbanos. Para ele, a formação de um bailarino realizada nos espaços de academias (espaços seguros) não possibilita a apropriação de elementos que estão presentes apenas nos espaços urbanos. Nesses espaços, tipos variados de solos ou mesmo a presença de um público e outros fatores das áreas abertas das cidades interferem diretamente na formação corporal do bailarino. Freitas propõe então a criação de exercícios próprios para bailarinos que queiram se formar por meio dos espaços urbanos (corpografias).

O autor acredita que a formação no espaço da urbes permite

avaliar as corpografias urbanas involuntárias, a fim de estimular as corpografias voluntárias, ou seja, acreditar na possibilidade de apreensão de corpografias urbanas presentes nos corpos dos indivíduos, denunciando usos e modos de interação entre corpo e cidade. Pretende-se através delas, propiciar a outros indivíduos formas de conhecer a cidade, através do estudo da corporeidade dos cidadãos, pressupondo uma assimilação da mesma, gerando uma cidade incorporada. (FREITAS,

2011, 31)

A importância dessa pesquisa está na aproximação entre cidadão e cidade por intermédio de processo metodológico que aponta as possibilidades diversas da espacialidade.

No contexto das artes visuais, cabe colocar o pesquisador Moraes (2014) que demonstra as visualidades no contexto escolar enfatizando as intervenções visuais não autorizadas, feitas em instituição escolar pelos próprios estudantes, intituladas por ele de intervenções clandestinas. Moraes analisa imagens que são consideradas como atos depredatórios compreendendo-as como elementos da espacialidade e as contextualizando. Em suas palavras

As imagens muito dizem do contexto na qual estão inseridas. Uma vez que a escola se configura como extensão de vida dos alunos, as imagens que habitam suas vidas passam a coexistir no cotidiano escolar. As intervenções provocadas pelos alunos não se tratam de rabiscos inúteis ou apenas atitude de transgressão. Ao contrário, essas manifestações apontam para contextos de vida. A imagem é tão importante na relação entre ensino e aprendizagem, que orienta diversas atividades de nossas vidas, como um mapa, o layout do computador. (MORAES, 2014, 53)

A contribuição dada por Moraes no campo da espacialidade está tanto no âmbito de analisar um fenômeno que se dá no ambiente escolar, quanto em observar a imagem como um dos fatores fundamentalmente relevante na formação e leitura de um espaço.

Essa revisão de literatura possibilitou evidenciar a existência de pesquisas que tratam do tema da espacialidade e de formas diferentes de sua leitura. No entanto, tais trabalhos, em quase sua totalidade, se atêm às experiências estéticas possibilitadas pelos espaços urbanos em processos de criação artística individual ou em grupo. Embora alguns dos trabalhos realizados abarquem metodologias de ensino/aprendizagem, estas estão intimamente ligadas à metodologia de criação artística com finalidade de resultado estético artístico. A relevância dessas pesquisas está mais vinculada ao fazer artístico do que ao processo de ensino/aprendizagem e principalmente ao que se refere ao ensino/aprendizagem no contexto escolar. A presente pesquisa tenta então contribuir como proposta de metodologia de ensino de teatro no ambiente escolar, unindo leitura da espacialidade e fazer artístico.

2.4 Conceitos básicos utilizados

De longe parece mais fácil. Frágil é se aproximar. Mas eu chego, eu cobro. Duncan (1996)

Durante a realização da oficina de leitura da espacialidade, utilizei alguns conceitos específicos que carecem ser expostos aqui. Usei como parâmetro para composição dos exercícios da oficina alguns conceitos presentes nas artes, atrelando-os a concepções da geografia. Embora alguns dos termos que serão descritos sejam objetos de análise de outras áreas e/ou ciências, me ative aos esclarecimentos trazidos pelas duas vertentes citadas. A intenção aqui não é também uma análise aprofundada dos termos abordados, mas sim dar esclarecimentos sobre a maneira como eles foram pontuados como ferramentas da leitura espacial.

Embora haja a possibilidade de utilização dos cinco sentidos – tato, paladar, olfato, audição e visão – para a realização da leitura da espacialidade ou meio onde estamos inseridos, levo em consideração um dos pontos mais habituais para o ato de ler: a visão.

Quando abordo os conceitos com os adolescentes no contexto da oficina teatral, uma das considerações que faço é a de que podemos, com o sentido possibilitado pelos olhos, realizar duas coisas distintas: *olhar* e *ver*.

Dessa maneira, *olhar* significa o ato de capturar tudo o que está em nossos arredores, de maneira descomprometida e insignificante, meramente para permitir nossa inserção nos espaços, evitando eventuais riscos ou perigos. O ato de olhar é então contínuo e sem critérios.

Já o *ver* significa absorver da fluidez do olhar o interesse sobre algo visto. O *ver* está intimamente relacionado ao valor conferido à coisa vista.

Em “O lugar do Olhar: elementos para uma geografia da visibilidade”, Gomes (2013) afirma que

O ato físico de olhar é pouco criterioso e se nutre de um homogêneo e generalizado desinteresse. O olhar percorre e não se fixa. Por isso, ver algo significa extraí-lo dessa homogeneidade indistinta do olhar, significa conferir atenção, tratar esse algo como especial. (GOMES, 2013, 31 e 32)

Assumo os conceitos trazidos pelo autor a fim de evidenciar a amplitude e generalização da visão em confronto com as potencialidades dirigidas e fragmentadas do fenômeno da visibilidade.

Atrelado ainda ao que diz respeito a *ver*, trago a atenção sobre o que podemos ver, o algo visto, que comumente chamamos de *imagem*.

Considero o conceito de *imagem* como a visualidade que constitui um ou mais objetos/coisas que são o real ou a representação do real. A imagem é a unidade mínima de uma cena.

É relevante compreender a dimensão que as imagens têm tomado na contemporaneidade como constituintes das espacialidades, principalmente nas cidades. Há verdadeira invasão imagética e, vinculado a isso, a competição entre as imagens para que sejam vistas.

Há uma imensa competição das imagens pela captura de nossos olhares. Não apenas dos olhares: algumas imagens deliberadamente procuram, sobretudo, atrair nossa atenção. Em um universo de múltiplas e contínuas possibilidades colocadas ao olhar, as imagens que conseguem prender nosso interesse estabelecem para si um campo de visibilidade privilegiado. (GOMES, 2013, 6)

As palavras de Gomes nos alertam quando colocam a influência que as imagens são capazes de exercer sobre nós seres humanos. É possível atribuir os valores dados a esse conceito de imagem tanto no viés das artes quanto no geográfico.

Há outro termo que necessita ser apontado aqui quando se observa o conceito de imagem - *negligência visual*.

A *negligência visual* ocorre sempre que estabelecemos uma relação de visão sobre determinada coisa ou imagem. Todas as vezes que nossos olhos são atraídos por determinada visualidade, acabamos por negar todas as outras imagens ou coisas presentes no nosso campo de visão, ainda que saibamos que elas estão lá.

A negligência visual nos leva a outro termo, o da *invisibilidade*.

Coferir caráter de invisível a algo que obviamente está em nosso campo de visão parece, à primeira vista, um pensamento absurdo. Contudo, há em momentos do nosso cotidiano a transformação de objetos, coisas e pessoas, para as quais olhamos em coisas que não vemos. Esse fenômeno está vinculado às funções imagéticas e também sobre a influência das visualidades sobre os seres humanos. Quando o meio nos faz conferir a algo completa desnecessidade, automaticamente tomamos esse algo invisível.

Quando trago o termo *visibilidade*, este está ligado à imagem/lugar, tempo e pessoas presentes num espaço tempo. É tudo o que está em nosso campo de visão fortemente armado para seduzir nosso olhar como acontecimento significativo. É o que está visível no senso comum, intenso em significados relevantes à atualidade e que ganham significados por intermédio dos que veem.

É o que aponta Gomes em outras palavras, afirmando que

Três elementos são fundamentais para a caracterização da visibilidade: a caracterização dentro de um contexto espacial no qual se inscreve um fenômeno; a morfologia do espaço físico que se dá a exposição, e a presença de observadores sensíveis aos sentidos nascidos da associação entre o lugar e o evento. (GOMES, 2013, 90)

Quando coloco a expressão *ponto de vista*, esta não deve adquirir caráter de senso comum, como sentido de opinião que se tem sobre um assunto. O termo aqui deve ser entendido como lugar que possibilita visão de uma determinada espacialidade. Há estreita relação entre quem olha e o que está sendo olhado. Nas palavras de Gomes, o ponto de vista é um dispositivo espacial que nos consente ver certas coisas. Gomes (2013, 19)

Já o termo *composição* aqui deve ser compreendido como um conjunto de elementos estruturados e que apresentam em suas formas, tons, cores e tamanhos, determinado resultado resultante dessa combinação. Há uma dinâmica proporcionada pelo jogo de posições dos elementos da composição.

Por fim, trago o termo *exposição* como aquilo que é posto em posição de exterioridade. Apontamos no caráter de exposição, onde sempre está presente determinada composição, o fato de que sempre existirão, no que é exposto, partes escondidas e partes mostradas. Como meio de exposição, abraçamos os espaços urbanos.

2.5 Referencial teórico

Estamos todos presos à armadilha dos esquemas de percepções, de representações e de ações que nos chegam de nossa família, de nossa classe social e que nos arrastam a um conformismo social inconsciente. Barbier (2007)

Até aqui é possível perceber a relevância e a abrangência do tema investigado, tanto para a área artística quanto para a área educacional e as particularidades inerentes ao processo de pesquisa quando temos tantas práticas sociais transpostas numa única realidade, numa escola da cidade de Brasília.

Para prosseguirmos, é necessário apoiar o discurso aqui apresentado em teóricos que fundamentam e discutem de forma consistente questões sobre a importância do meio para a formação do ser humano em seus mais diversos aspectos.

O intuito é lançar o olhar a três áreas do conhecimento distintas, mas que se amparam e se complementam: a Pedagogia, a Geografia e o Teatro, e promover a aproximação entre elas.

Então, como o meio ou a espacialidade são vistos no que se refere ao desenvolvimento do sujeito e do conhecimento nessas três áreas?

No tocante ao campo pedagógico, os pensamentos do educador Paulo Freire dão ênfase ao meio enquanto fonte de leitura, chamada aí de leitura de mundo, que deve ser conquista primordial para/e na formação de sujeitos emancipados e autônomos.

Na teoria sócio-interacionista de Vygotsky, a importância do meio para a forma-

ção do sujeito, por intermédio do que ele convencionou chamar de Zona de Desenvolvimento Proximal, é fator fundamental não só para proporcionar o aprendizado, mas por meio dele chegar ao desenvolvimento mais complexo do ser humano.

As concepções trazidas por Milton Santos e pela Nova Geografia, referentes ao espaço e suas implicações na atualidade, trazem questões sobre a representatividade espacial na formação do sujeito crítico capaz de compreender-se como agente histórico atuante no meio em que está inserido.

O estudo do meio ou a leitura da espacialidade enquanto metodologia de ensino da geografia na Escola Anarquista, por sua vez, provoca condição para que o sujeito em seu próprio meio seja capaz de não apenas olhar, mas de ver, na concepção crítica que o termo traz.

Já no teatro, algumas perspectivas pelas quais o espaço teatral foi tratado ao longo da história, trazem novos sentidos não apenas restritos ao espaço cenográfico, mas na implicação do meio, espaço de convivência humana, como fonte alimentadora de reflexões apontadas pelo próprio teatro.

Esclareço então esses pensamentos que me guiam nas linhas que seguem.

2.5.1 Fundamentos pedagógicos de Vygotsky e Paulo Freire

Quem pensa por si mesmo é livre e ser livre é coisa muito séria. Russo (1996)

Embora seja de conhecimento de senso comum que existam algumas perspectivas da psicologia do desenvolvimento humano, como as Ambientalistas, que têm Skinner como teórico de maior referência, em que as mentes das crianças são vistas como “cadernos em branco” e o aprendizado se dá por meio de imitação ou estímulo a fim de preencher tais cadernos, as Inatistas, fortemente representada por Chomsky, que acredita ser a estrutura biológica o principal fator de desenvolvimento humano, a Evolucionista, que se ampara em Fodor para apontar o desenvolvimento como resultado de interações de ordens genética e ecológica, ou mesmo a Psicanalítica, de Freud e Erikson, onde o consciente e inconsciente são motivadores para o desenvolvimento humano, é na perspectiva Sócio-interacionista, cujo nome de maior relevância é Vygotsky que amparo essa pesquisa.

As ideias do cientista e pensador bielorrusso Lev Vygotsky, também conhecidas como teoria histórico-cultural, fundamentam-se no processo de aprendizagem pela relação que se estabelece entre o sujeito (ser humano) como outros sujeitos e com o meio que o cerca, processo capaz de proporcionar seu desenvolvimento pleno.

De acordo com Veer e Valsiner (2014), Vygotsky foi o primeiro psicólogo moderno

a evidenciar que a cultura e o conhecimento tornam-se parte constituinte de cada ser humano em seu complexo desenvolvimento num contexto histórico e cultural. O próprio Vygotsky (2007) afirmava que na ausência do outro, o homem não se constrói homem. Ou seja, seu maior pressuposto é o de que o ser humano é um ser de natureza absolutamente social.

A teoria histórico-cultural origina-se no contexto da União Soviética, nas décadas iniciais do século XX, e veio rejeitar as questões estabelecidas nas teorias behavioristas e inatistas, de Skinner e Chomsky, respectivamente, que se limitam a justificar o desenvolvimento cognitivo exclusivamente por suas potencialidades biológicas ou por estímulos recebidos pelo meio onde o ser humano estivesse inserido. Estabelece também oposição às ideias de Jean Piaget quando estas atribuem maior importância aos processos internos, biológicos, do que aos interpessoais, históricos e culturais no desenvolvimento humano.

Dessa forma, é válido salientar que as teorias que precedem a histórico-cultural falham ao afirmar que o ser humano já carrega consigo, ao nascer, um conjunto de aptidões, capacidades e habilidades que vai desenvolver quando chegar à fase adulta. Isso implicaria aceitar que, caso o indivíduo não nasça com essas habilidades, aptidões e capacidades, não será capazes de obtê-las e ou desenvolvê-las.

É fato que o ser humano é biologicamente dotado de um aparato pronto para que o desenvolvimento cognitivo ocorra, o distinga entre outros animais e o dê a qualidade de humano. No entanto isso por si só não é suficiente.

Numa simples comparação entre nós seres humanos e qualquer outro bicho da natureza, Morais (2008) esclarece que:

Distantemente das térmitas, das abelhas e de outros animais, cuja vida societária é uma fatalidade biológica, o homem tudo teve que construir e tudo tem que aprender. Isto é: se separarmos larvas de abelhas da colméia-mãe, e lhes dermos condições normais de umidade e alimentação, quando essas larvas tornarem-se abelhas repetirão a exata organização social: serão abelhas operárias, guerreiras, rainhas, zangões etc., vivendo em sua milenar forma de sociedade e produção da própria sobrevivência, uma vez que foram biologicamente especializadas para viver societariamente. (MORAIS, 2008, 17)

O exemplo das abelhas não se aplica quando um humano vive em circunstâncias que não são as criadas e mantidas por uma cultura particularmente humana.

Há diversos registros de crianças que por motivos diferentes acabaram sendo afastadas das sociedades a que pertenciam e que passaram a viver com animais diversos, como lobos, leopardos, macacos entre outros, e quando reencontradas em condições de vida na selva, possuíam comportamento próprio do animal com o qual

conviviam e sem domínio da linguagem, ainda que tivessem tido certo domínio de vocabulário antes de terem sido separadas do meio humano.

Há alguns casos reais registrados na literatura em que crianças foram separadas da sociedade em que viviam, como a história de Oxana, que de acordo com Barbosa (2015) foi abandonada por pais alcoólatras e viveu dos três aos oito anos num canil no quintal de casa em Novaya Blagoveschenka, Ucrânia. A menina encontrou abrigo entre os cães num barracão nos fundos de casa. Isso fez com que aprendesse os comportamentos caninos. Suas ações eram iguais aos sons de seus cuidadores. Ela rosnava, latia, andava como um cão selvagem. Cheirava a comida antes de comer e seus sentidos de audição, olfato e visão eram extremamente aguçados. Quando resgatada só sabia dizer “sim” e “não” e teve dificuldades para adquirir habilidades sociais e emocionais inerentes ao meio humano, que deve ser compreendido em sua amplitude de cultura material ou imaterial, sociedade, práticas e interações, ora distintas ora globalizadas, ou na pós-modernidade, distintas e globalizadas ao mesmo tempo. Os objetos presentes em cada cultura e os significados atribuídos a eles e também os hábitos e costumes a que somos expostos e submetidos, enfim, todos os aspectos sociais são constituintes do meio. A temporalidade também se faz presente no meio atribuindo-lhe caráter histórico.

Em comparação entre homens e animais, em seu livro “A formação social da mente”, Vygotsky (2007) aponta sobre a cultura humana os objetos pertencentes a ela e os significados atribuídos a eles como um aspecto especial da percepção humana – que surge ainda em idade muito precoce – e que não se tem correlato análogo na percepção animal, e por esse termo entende que o mundo não é visto simplesmente em cor e forma, mas também como um mundo com sentido e significado. Ao olhar para algo redondo e preto com dois ponteiros, vemos um relógio e somos capazes de distinguir um ponteiro do outro. Essas observações sugerem que toda percepção humana consiste em percepções categorizadas em vez de isoladas. (VYGOTSKY, 2007, 24)

Partindo dessa premissa, o autor considera o ser humano como um ser biológico, social e histórico, onde a interação com o espaço social é o que dará a possibilidade de desenvolvimento humano. O ser humano assim, não nasce humano, mas aprende a sê-lo nas relações sociais estabelecidas pelo lugar onde vive.

Diversas pesquisas apontam para o fato de que a humanidade se desenvolveu na medida em que seu sistema social se constituiu e evoluiu e vem evoluindo na medida em que sua cultura fixou-se e transformou-se.

Tal transformação vem ocorrendo de forma assistemática, em diferentes níveis, nas diversas regiões onde o homem se desenvolveu e o fato de, em todas as regiões ocorrerem este fenômeno, nos faz verificar que a socialização e o desenvolvimento

cultural do homem sempre dependeram da transmissão ao seu semelhante de tudo o que aprendeu, manipulou e interferiu na natureza para manter-se vivo.

Diferentemente de todos os animais existentes na natureza, o homem é capaz de reinventar-se superando e modificando tudo que está ao seu redor, modificando e aprimorando seu modo de vida, dentro de uma relação íntima que desenvolve com o lugar onde vive.

Isso pode ser observado ao se lançar olhar sobre as diferentes culturas existentes no mundo. Cada uma, a sua maneira idiossincrática, fixou-se, transformou-se e foi capaz de estabelecer certo domínio sobre a natureza à sua volta, manipulando-a e percebendo-se como parte dela.

Diferentes povos criaram sua própria maneira de habitar, por exemplo, movidos pela necessidade, dificuldades e materiais encontrados no local a ser habitado.

Os esquimós desenvolveram como forma de morada o que conhecemos como iglu, construída completamente de gelo. Alguns dos indígenas brasileiros habitam suas enormes ocas, sustentadas por resistentes vigas de madeira e forradas com palhas de coqueiro de forma que nenhuma gota de chuva molhe o interior da construção.

Foram condições físicas naturais e a participação coletiva que os levaram a fazer suas casas de maneira singular.

É de extrema relevância ressaltar aqui a ideia de que o determinismo geográfico tem suas limitações na construção cultural de qualquer povo, como nos chama a atenção o antropólogo Laraia (2004), em seu livro “Cultura: um conceito antropológico.” É possível e comum existir uma grande diversidade cultural localizada em um mesmo tipo de ambiente físico. Laraia (2004)

De acordo com o referido autor, no caso de dois povos que habitam um local físico semelhante, as reações e relações ao ambiente externo se darão inevitavelmente, mas não da mesma maneira, o que nos traz idiossincrasias culturais tão variadas.

Laraia discorre como exemplo,

Os lapões e os esquimós. Ambos habitam a calota polar norte, os primeiros no norte da Europa e os segundos no norte da América. Vivem, pois, em ambientes geográficos muito semelhantes, caracterizado por um longo e rigoroso inverno. Ambos têm ao seu dispor flora e fauna semelhantes, era de se esperar, portanto, que encontrassem as mesmas respostas culturais para a sobrevivência em um ambiente hostil. Mas não é isso o que ocorre. (LARAIA, 2004, 21)

As palavras do antropólogo a exemplificar os lapões e os esquimós demonstram que os primeiros usam pele de rena na construção de suas casas e já os segundos constroem os iglus de gelo com a mesma finalidade.

Nos cabe aqui tomar como fator de análise as relações e reações do ser humano com o meio em que este está inserido na construção cultural do mesmo. Ao observarmos os exemplos anteriormente citados, percebemos que não foi da primeira vez que, em ambos os casos, as construções chegaram a ser como as que conhecemos hoje. Muito foi aprimorado, tecnicamente falando, durante a construção de novas habitações, transferindo a técnica já desenvolvida aos novos construtores, que por sua vez deram novas ideias às mesmas, inovando e recriando a própria cultura.

Nessa perspectiva, observamos que é fator fundamental para o homem desde sua mais remota existência, o “reinventar” e o viver social.

Dessa forma, podemos pensar na dinâmica cultural que busca prioritariamente a sobrevivência da espécie humana, na qual o aprendizado é socialmente compartilhado, como o primórdio básico do que hoje entendemos por Educação. Tudo o que é desenvolvido pelo ser humano em sociedade é transmitido a seus semelhantes e ocorre, em via de regra, uma transformação do anteriormente desenvolvido e aprendido. Há assim evolução nos mais diversos sentidos, como o tecnológico e o cultural evidenciando a educação como integrante da trajetória humana.

A respeito dos pensamentos de Vygotsky, a Doutora em Educação Mello (2004) afirma que o ser humano nasce basicamente com apenas uma potencialidade, a potencialidade de aprender potencialidades e com a capacidade ilimitada de aprender e com o processo de aprendizagem, desenvolver sua inteligência, tanto no que diz respeito à linguagem oral, atenção, memória, pensamento, sua conduta moral e ética, a escrita, o desenho, a estima, afetividade etc. Ressalta que, historicamente, o homem nunca parou de modificar a si mesmo e, principalmente, de transmitir aos seus descendentes os conhecimentos outrora desenvolvidos.

Nesse contexto fica evidente que o ser humano se desenvolve a partir de três fontes: a biológica, pelos aparatos que nos dão as possibilidades cognitivas; as experiências individuais, que nos dão as necessidades iniciais de desenvolvimento; e as coletivas, que nos colocam por meio da cultura humana, efetivamente como seres humanos.

Essa compreensão de como o ser humano se constitui, que a teoria sócio-interacionista toma para si, é o que dá a possibilidade de pedagogicamente viabilizar o processo de ensino/aprendizagem de forma diferente.

A pedagogia alcança os pensamentos desenvolvimentistas de Vygotsky ao pressupor que as aptidões estão externas aos seres humanos e que estas se darão pelas condições de vida, educação e cultura onde os indivíduos estão inseridos.

Vygotsky (2007) afirma que as funções psíquicas humanas são formadas primeiramente de forma “interpsíquica” – entre pessoas – e posteriormente “intrapíquicas”

– dentro da pessoa. Ou seja, primeiro ocorre determinada relação do sujeito com o meio/objeto/cultura e/ou com outro(s) para que posteriormente os resultados oriundos dessa interação se tornem interno à pessoa.

A cultura e os objetos culturais, ou seja, o meio, é que vão influenciar o desenvolvimento humano e para que o desenvolvimento humano ocorra é necessário o processo de aprendizagem.

De acordo com o autor, o processo de aprendizagem ocorrerá por meio das Zona de Desenvolvimento Real e Zona de Desenvolvimento Proximal.

A Zona de Desenvolvimento Real é o desenvolvimento psíquico já realizado pela criança, ou seja, o que ela já é capaz de fazer sozinha.

Já a Zona de Desenvolvimento Proximal é a possibilidade de, com o auxílio de um mediador mais experiente, a criança fazer atividades que não consegue fazer sozinha. Esse é o processo que propiciará a aprendizagem. Quando a criança passa a fazer sozinha o que foi capaz e fazer com o auxílio de um indivíduo mais experiente ela amplia sua Zona de Desenvolvimento Real, ou seja, se desenvolve.

Para possibilitar Zonas de Desenvolvimento Proximais é necessário que a criança tenha um motivo. Dessa forma ela alcançará um objetivo. É aí que a escola deve se apropriar dos pensamentos de Vygotsky e provocar situações em que surja o desejo pelo conhecimento, humano, histórico e cultural.

A meu ver, a escola vem colocando o processo de ensino/aprendizagem num molde demasiado artificial e por sua vez impossibilitando o desejo de aprender. Os estudantes a cada dia têm menos motivos para realizar as atividades escolares, que são cobradas como “um mal necessário” para a formação do sujeito. Sem objetivos claros, ou que os estudantes sejam capazes de compreendê-los, as escolas atuais que ainda seguem os moldes da escola do século XVIII, lhes têm negado a possibilidade de se verem como sujeitos sociais, históricos e culturais, reduzindo a possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento.

O papel da escola frente a estas argumentações seria então o de proporcionar Zonas de Desenvolvimento Proximais pautadas em observações sobre habilidades ainda não alcançadas pelos estudantes, provocando nestes o desejo de aprender, em que hajam motivos para atingir seus objetivos e assim serem capazes de se desenvolver com maior amplitude, como sujeitos conscientes do mundo.

Acredito ser pertinente trazer a essa pesquisa as considerações sobre o educador brasileiro Paulo Freire dada a íntima relação que este tem com uma pedagogia amparada na leitura do meio capaz de formar cidadãos críticos, autônomos e livres e também pelo diálogo que este estabelece com os apontamentos de Vygotsky acerca do espaço como potencializador do desenvolvimento humano.

De maneira geral, o pensamento freiriano aborda a necessidade de emancipação do sujeito humano pautada nas possibilidades imediatas do meio ao seu redor. A preocupação maior em seus apontamentos é a de evidenciar, nas interferências formativas ocorridas na interação entre ser humano e cultura, fatores opressores aí existentes que possam tornar o sujeito alienado e com seu potencial humano negado ou mesmo reduzido.

Nesse sentido, a obra de Freire (2007) traz caráter intimamente político na formação do sujeito, devendo potencializar a leitura do próprio meio que o cerca, da cultura em seus mais diversos aspectos – sejam eles positivos ou negativos – ou seja, a leitura do mundo.

Entre suas diversas obras em que podemos observar o pensamento acima exposto, estão “A pedagogia da Autonomia” e “A importância do Ato de Ler”, que por ora nos são relevantes e suficientes para fazer valer a argumentação até aqui exposta.

Como o fator principal que move esse trabalho é a leitura, seja ela da palavra, dos símbolos ou dos aspectos culturais que nos cercam, vejo a necessidade de esclarecer as ideias de Freire sobre a importância do ato de ler.

No livro que leva esse mesmo nome, dividido em três capítulos, Freire discorre sobre uma de suas experiências na Educação de Jovens e Adultos e bibliotecas populares; outra em São Tomé e Príncipe, também sobre Educação de Jovens e Adultos e a que ressalto aqui - “A importância do ato de ler”.

Refletindo sobre o processo de leitura, Freire afirma ser a leitura do mundo sempre precedente à da leitura da palavra o que implica dizer que ler está diretamente vinculado à experiência existencial do sujeito.

Freire (1989) usa suas próprias memórias para explicar seu posicionamento sobre a leitura enquanto o indivíduo ainda não é capaz de ler a palavra. Ao retomar as experiências de sua infância, passada na cidade do Recife, ele demonstra como já era capaz de ler o mundo, seu “pequeno mundo em que se movia”, e como o meio em que estava inserido era capaz de afetá-lo. De acordo com suas palavras, aquele mundo especial que a ele se dava era como o mundo de suas atividades perceptivas, por isso mesmo como o mundo de suas primeiras leituras. Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto - em cuja percepção ele experimentava, quanto mais o fazia, mais aumentava sua capacidade de perceber - se encarnavam numa série de coisas, de objetos, de sinais, cuja compreensão ele ia apreendendo no seu trato com eles nas suas relações com seus irmãos mais velhos e com seus pais.

De acordo com o autor, a despeito das experiências de sua infância,

Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto se encarnavam também no assobio do vento, nas nuvens do céu, nas suas cores,

nos seus movimentos; na cor das folhagens, na forma das folhas, no cheiro das flores - das rosas, dos jasmims -, no corpo das árvores, na casca dos frutos. Na tonalidade diferente de cores de um mesmo fruto em momentos distintos: o verde da manga-espada verde, o verde da manga-espada inchada; o amarelo esverdeado da mesma manga amadurecendo, as pintas negras da manga mais além de madura. A relação entre estas cores, o desenvolvimento do fruto, a sua resistência à nossa manipulação e o seu gosto. Foi nesse tempo, possivelmente, que eu, fazendo e vendo fazer, aprendi a significação da ação de amolegar. (FREIRE, 1989, 10)

Essa forma de leitura apresentada vem esclarecer a direta relação entre o ser humano com o meio enquanto base de seu desenvolvimento como vimos nos pensamentos propostos por Lev Vygotsky. Até aqui Freire aponta a percepção do sujeito em desenvolvimento estabelecida pela manipulação de objetos e pelas sensações do vivido com o meio, mais intimamente ligado ao meio natural. Isso requer pensar que o autor aponta o desenvolvimento humano, primeiramente pela leitura do mundo, mas iniciada por seu mundo mais imediato.

Posteriormente, o autor expõe a necessidade de compreensão de certas coisas, ou seja, de outras formas de leitura que julga serem possíveis na presença de adultos, que estão presentes no mundo imediato dos seres humanos nas fases iniciais de seu desenvolvimento.

Sobre o mundo imediato dele,

Fazia parte, por outro lado, o universo da linguagem dos mais velhos, expressando as suas crenças, os seus gostos, os seus receios, os seus valores. Tudo isso ligado a contextos mais amplos que o do meu mundo imediato e de cuja existência eu nem podia sequer suspeitar. (FREIRE, 1989, 10)

Percebo aí a preocupação do autor em evidenciar as conquistas de leituras às quais os seres humanos são capazes de assimilar enquanto agentes do meio natural, e também meio cultural imediatos, ou seja, mais próximos de seu universo infantil e das referências culturais presentes nos adultos ou indivíduos mais experientes que também fazem parte de seu universo mais imediato, para a posterior inserção na cultura maior, onde todos os indivíduos estão imersos.

Nesse sentido é possível afirmar ser relevante a Freire que antes de que os indivíduos humanos sejam lançados à artificialidade das palavras escritas, palavras essas que são parte do arsenal cultural, social e histórico dos seres humanos, há um desenvolvimento natural propiciado pelo meio e que este deve ser levado em total consideração a fim de que a palavra escrita venha ser grande ferramenta para registrar as leituras que os indivíduos fazem do mundo e não findarem-se apenas em mera

forma de registrar fonemas por meio de signos. As palavras escritas devem então servir à leitura que fazemos do mundo e é sobre essa leitura que os professores devem se preocupar enquanto profissionais.

A alfabetização freiriana é concebida então como uma dinâmica entre a expressão oral das leituras do mundo e a expressão escrita. Nela o sujeito é visto como sujeito participativo, histórico e cultural. As palavras do povo, que vem por meio da leitura do mundo deve voltavar a ele, exposta em codificações - palavras escritas. As representações da realidade, do povo possibilitam aos grupos populares, dar às palavras leitura cheia de sentidos. Assim o ato de ler impulsiona a percepção crítica, a interpretação e dá a possibilidade de reescrita do lido.

Desse modo, acredito ser fundamental a leitura do mundo para a compreensão da importância do ato de ler. Os indivíduos que assim o fazem serão capazes de ler, escrever ou de reescrever e transformar o mundo e a si mesmos por meio de uma prática consciente.

O sentido maior dessa obra de Freire é promover os aspectos centrais do processo de alfabetização, diferentemente dos propósitos deste trabalho que se realiza. No entanto, a ideia de que a alfabetização deve abranger as expressões escritas e orais e de que estas devem vir do vocabulário dos grupos populares, expressando a linguagem presente em seu universo e carregadas da significação de sua experiência existencial me ampara na percepção de que a leitura do mundo, do meio, ou espacialidade, aqui por mim discutida, é fundamental para o desenvolvimento maior do ser humano.

De outra parte, no livro “*Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*”, Freire (1996) vem apontar a necessidade por parte do professor de pensar a sua prática para promover no seu educando a criticidade.

Em três capítulos que são os assuntos estruturantes da obra – Não há docência sem discência; Ensinar não é transferir conhecimento e Ensinar é uma especificidade humana, o autor introduz o leitor em itens necessários à prática docente que despertem criticidade. Aqui aponto alguns desses itens que julgo mais próximos ao exposto nas linhas anteriores sobre leitura e a importância do ato de ler.

O primeiro aspecto apresentado é o fato de que o ensinar deve sempre respeitar os saberes dos educandos, visto que estes são saberes constituídos socialmente em práticas comunitárias. Ainda que sejam conhecimentos aos quais chamamos de senso comum, estes devem ser evidenciados a fim de que educador e educandos apercebam-se das dinâmicas culturais e por meio destas possam superar aspectos ingênuos aí presentes.

Nesse sentido, percebo como respeito aos participantes de uma prática educativa o aproveitamento de suas leituras prévias do mundo, o que é importante no sentido

de não continuísmo do processo colonizador presente na prática educativa tradicional. Para Freire, pensar dessa forma é pensar como pesquisador e leva o indivíduo à “curiosidade epistemológica”, ou seja, à construção de saberes por meio da reflexão entre sujeito indagativo e objetos inertes.

Outro ponto interessante trazido por Freire e que agrego aqui ao ato de ler é a consciência de que ler nos coloca fatalmente em risco e exige aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação. Pela leitura o sujeito de pensamento solitário passa a sujeito comunicante e pode ser capaz de desconstruir preconceitos e reestruturá-los, atribuir-lhes caráter de conceito e perceber que outras formas de pensar fazem dele, sujeito, coparticipante na criação de novos conceitos.

Há ainda nas considerações do autor sobre o ato de ensinar, a necessidade de reflexão crítica sobre a prática, que não se finda, a meu ver, apenas na prática do ensinar. Na prática da leitura, que aqui significa ler o mundo, há sempre um convite à reflexão sobre ela e ao refletir sobre o que é lido o ser humano gradativamente se desfaz da curiosidade ingênua e vai se tornando crítico.

O autor aponta ainda a importância de se assumir diante da cultura que cerca a todo e qualquer ser humano e constitui sua identidade cultural. Segundo ele,

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade de meu *eu*. (FREIRE, 1996, 18, 19)

Dessa forma, assumir-se dá ao educando a possibilidade de inclusão num mundo que vem se estabelecendo cada vez mais segregador. A ideia trazida pelo autor demonstra um passo extremamente relevante no que diz respeito à leitura que o indivíduo deve ser capaz de realizar acerca de si e do mundo. É uma leitura de ato afirmativo que o possibilita verdadeiramente ser. Como vimos nas prerrogativas da obra “A importância do ato de ler”, é do mundo mais imediato do indivíduo que surgem suas primeiras leituras e acredito ser muito mais difícil ler o mundo e o outro, quando o indivíduo se acha incapaz de ler a si mesmo ou tem dificuldade de ver ou assumir a identidade que o compõe.

Por meio desse passo, assumir-se diante da identidade cultural que compõe os seres humanos, será possível dar um novo e relevante passo, o de compreender-se como sujeitos inacabados. A consciência deste inacabamento coloca

... o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca. Na verdade, seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse em tal movimento. É neste sentido que, para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível. (FREIRE, 1996, 24)

Todas as ideias trazidas por Freire em sua vasta obra têm apontado para a formação de um sujeito crítico capaz de ler o mundo a fim de saber colocar-se nele, melhor vivendo e melhor se desenvolvendo e assim, desenvolvendo também o mundo e a cultura que o cerca. A meu ver, ler o mundo é, então, urgente e fundamental. Como vimos, há uma dinâmica imprescindível no que tange à formação do ser humano enquanto ser pensante que se destaca entre todos os bichos da natureza. É a necessidade indispensável do viver cultural que se estabelece, como demonstrou Vygotsky, por meio das interações ser humano/ser humano/meio que seu aparato biológico o transformará cultural, social e historicamente em humano.

Como os dois autores esclarecem a relação tão indissociável entre sujeito humano e meio, no que tange ao seu desenvolvimento, e como o meio é fator de extrema necessidade para promover e potencializar tal desenvolvimento, me vi levado a buscar na Geografia, ciência que está diretamente fundamentada na leitura das espacialidades para compreender melhor alguns aspectos aí presentes. É o que trago no próximo item.

2.5.2 Concepções geográficas: o indivíduo, o espaço, o tempo e o olhar

As palavras fogem se você deixar. O impacto é grande demais. Cidades inteiras nascem a partir daí. Mata (2010)

A Geografia Nova preocupa-se em explicar o espaço geográfico não mais pela relação do homem com o meio físico, mas como resultante das relações sociais.

Essa ideia, aparentemente simples, eleva o espaço a uma nova categoria de análise, em que as percepções das produções humanas sobre um determinado meio passam a não ter tanto valor quando confrontadas com todas as dinâmicas das relações sociais presentes nele.

Essa perspectiva traz o conceito de que o espaço só terá suas características físicas, econômicas e culturais quando ocupado, em certa temporalidade, por seres

humanos que lhes atribuirão valores e significados.

A obra do geógrafo brasileiro Milton Santos é agregada a esta pesquisa por apresentar um posicionamento crítico ao sistema capitalista e por seus pressupostos teóricos atribuírem ao espaço a perspectiva acima citada.

Seu pensamento propõe a concretização de uma “Geografia Nova”, marcada pela crítica ao poder e pela influência do pensamento marxista. Predominantemente suas ideias defendem o caráter social do espaço enquanto principal enfoque do geógrafo e em suas palavras é através do estudo do lugar que o mundo é empiricamente percebido. Santos (2012)

De acordo com Saquet e Silva (2008), Milton Santos teve participação como pioneiro e renovador da Geografia centrado em princípios do materialismo histórico e dialético como método de interpretação, a partir de elaborações sobre a relação tempo-espaço como materialidade central da dialética sócio-espacial, fundamental para a compreensão de determinados processos sociais.

Dessa forma, o espaço geográfico passa a ser parte da explicação e compreensão do mundo. O espaço passa à categoria intimamente humana e de análise.

Um dos conceitos trazidos por Santos para a nova forma de concepção do espaço é a noção de “meio técnico-científico informacional”, transformação do espaço natural por intermédio dos seres humanos pelo uso de técnicas difundidas no processo de globalização e propagação de novas tecnologias.

Nessa perspectiva, o mundo não pode ser explicado sem as suas diferentes partes, sendo o tempo no espaço necessário para interpretação de diferentes escalas geográficas.

O espaço é, de acordo com o autor, o conjunto indissociável de sistemas de objetos naturais ou fabricados e de sistemas de ações, deliberadas ou não pelos seres humanos.

Entre algumas das obras em que o autor aborda questões sobre o espaço, estão “Por uma Geografia Nova” (1978), “Espaço e Sociedade” (1979) e “Espaço e Método” (1985).

Em “Por uma Geografia Nova”, o conceito de espaço é apontado como um conjunto de formas representativas de relações sociais do passado e do presente e por uma estrutura representada por relações que estão constantemente ocorrendo e se manifestando por meio de processos e funções humanas. Para Santos, o espaço é uma instância da sociedade.

Nessa perspectiva, o espaço deve ser considerado como totalidade, enquanto um conjunto de relações realizadas por meio de funções e formas trazidas ao longo

da história humana, por processos tanto do passado quanto do presente. O espaço é resultado e condição dos processos sociais. Segundo Santos, o espaço evolui pelo movimento da sociedade total. (SANTOS, 2012, 171)

Sobre isso, Silva e Saquet afirmam que

O espaço social corresponde ao espaço humano, lugar de vida e trabalho: morada do homem, sem definições fixas. O espaço geográfico é organizado pelo homem vivendo em sociedade e, cada sociedade, historicamente, produz seu espaço como *lugar* de sua própria reprodução. (SAQUET; SILVA, 2008, 31)

Essa proposição do conceito de espaço tão intimamente humano me faz aproximar as ideias trazidas por Vygotsky e Freire sobre o desenvolvimento das pessoas. O espaço - criado, percebido e afetado pelo ser humano - de forma recíproca é espelho formador do sujeito. Desde os primeiros contatos com o mundo, os mais imediatos, como trouxe Freire, cada indivíduo se forma temporal e espacialmente. Ao mesmo tempo, o mundo mais imediato, o espaço mais imediato, vai tendo a ele atribuídas todas as características daquele indivíduo, no tempo presente, sem deixar de possuir em si, as marcas de significações outrora a ele atribuídas.

Assim, o espaço é construído processualmente e contém uma estrutura organizada por formas e funções que podem mudar historicamente e em cada sociedade.

Em "Espaço e Sociedade" (1979), o autor aborda novamente o espaço, trazendo o conceito de "*forma*" como componente e fator de análise do espaço.

De acordo com Santos (1979), a *forma* seria o aspecto visível, exterior de um conjunto de objetos espaciais que variam no tempo e assumem as características de cada grupo social. É a inserção da temporalidade histórica no espaço.

Milton Santos esclarece que as *formas* se fixam como herança das dinâmicas ocorridas no passado e as formas novas surgem como exigência funcional das dinâmicas da atualidade. Assim, as formas não têm as mesmas significações ao longo da história do espaço e representam a acumulação de tempo. Para compreendê-las, dependemos do que foram as dinâmicas sociais anteriores, de outros tempos.

Nessa obra, o espaço é apontado mais uma vez como objeto social e com grande imposição sobre o ser humano. É colocado como parte do cotidiano das pessoas em suas práticas sociais. O espaço, mais uma vez, é produto e condição da dinâmica socioespacial.

Já na obra "Espaço e Método" (1985), Santos reafirma os conceitos sobre o espaço abordando-o como humano, analítico, com ambição metodológica. O homem como componente do espaço.

Inicia a obra tentando desvendar o próprio conceito de espaço, considerando-o como uma instância da sociedade, tanto quanto a economia ou a cultura-ideológica.

De acordo com o autor, pensar o espaço como instância, faz com que este contenha e seja contido pelas demais instâncias sociais. Ou seja, a cultura está no espaço assim como o espaço está na cultura e dessa forma o espaço passa a ser essencialmente social.

Para o geógrafo, o espaço não pode ser então formado apenas por coisas e ou objetos geográficos, naturais e artificiais. O espaço seria todos esses elementos e mais a sociedade. Para Santos, cada fração da natureza abriga uma fração da sociedade atual. (SANTOS, 2014)

Nessa perspectiva, o autor esclarece que existem os objetos distribuídos num território, dispostos aos nossos olhos. De outra parte, o que dá vida e significado a esses objetos são representatividades sociais dadas num espaço tempo. Sem as formas, funções e processos, a sociedade não seria essencialmente possível.

Para Santos, cada lugar está sempre mudando de significação graças ao movimento social, visto que a cada instante as frações de sociedade que lhe cabem não são as mesmas.

Ao espaço o autor atribui qualidade de temporalidade ou “áreas temporais de significação”. Segundo ele, qualquer análise a ser feita no espaço carece de significação de temporalidade sob a pena de errarmos nossos esforços interpretativos.

Outra ideia sobre a dinâmica do espaço, no que diz respeito à sua análise, está diretamente relacionada com o tamanho do lugar examinado. De acordo com o autor, quanto mais amplo o espaço analisado, mais fácil será sua análise. Quando observamos um lugar pequeno, maiores serão as interferências sofridas por esses espaços pelos outros espaços de nível global.

Nas palavras do autor, cada lugar é, ao mesmo tempo, objeto de uma razão global e de uma razão local, convivendo dialeticamente. Santos (2008, 273) . Cada lugar é, à sua maneira, o mundo. Santos (2008, 152)

O autor afirma que para uma boa leitura espacial deve-se manter uma classificação dos elementos da espacialidade e a mais rigorosa possível, dada a multiplicidade de combinações de variáveis possíveis de fenômenos observáveis. Quanto melhor a classificação do objeto lido, melhor serão análise e síntese do algo lido. Essa combinação, no entanto, não pode ser feita de modo aleatório, mas sim amparada no dado momento de seu acontecimento, para que as instâncias, econômicas, culturais etc., sejam adequadamente consideradas.

Sobre os pensamentos de Santos, (CASTROGIOVANNI; CALLAI; KAERCHER,

2000) afirmam que

O espaço é construído ao longo do processo de construção da própria sociedade. As relações sociais que ocorrem se materializam em edificações que podem ser observadas fisicamente. São as paisagens dos lugares. E se existe uma materialização física da vida, concretizada no espaço, cabe-nos, fazer o estudo e interpretação dessa realidade, a partir da análise espacial, sem ficar na aparência apenas. (CASTROGLIOVANNI; CALLAI; KAERCHER, 2000, 95, 96)

No que diz respeito à promoção do cidadão crítico, o pensamento de Milton Santos tem muito a acrescentar, principalmente quando lança luz ao espaço enquanto essência cultural humana. É como nos chama a atenção Arroyo (1996), sobre a contribuição de Santos. Segundo a autora, o pensamento do geógrafo pretende aperfeiçoar e renovar conceitos, visando a construção de uma teoria social renovada que permita um entendimento aprofundado do mundo contemporâneo para, dessa forma, contribuir na sua transformação”. (ARROYO, 1996, 55)

Se os pensamentos de Santos na Geografia Nova apontam a perspectiva de que o espaço geográfico não pode mais ser explicado pela relação do homem com o meio físico, mas como resultante das relações sociais, se o autor dá centralidade ao ser humano na construção do mundo e do espaço, parece ser importante colocar o próprio ser humano em contato com o espaço, de forma a saber lê-lo, para possibilitar seu desenvolvimento amplo, proposta que será vista no próximo item.

2.5.2.1 Olhar e espaço como modelos investigativos

Ninguém me perguntou se eu estava pronto e eu fiquei completamente tonto, procurando descobrir a verdade no meio das mentiras da cidade. Russo (1985)

Os pontos de vista pedagógico e geográfico apontados até aqui esclarecem que o processo de ensino/aprendizagem que pretenda ser eficiente deve colocar os aprendizes numa condição que não seja a de passividade, onde haja motivação e interesse por parte dos mesmos.

De outra parte, ilustra a importância do contato dos indivíduos com o *meio* para que possa se compreender como sua parte integrante, capaz de lê-lo de maneira crítica e assim se posicionar diante de suas dinâmicas sociais.

Como visto na revisão de literatura anteriormente apresentada, a pesquisa teatral vem se ocupando com a investigação acerca das questões do meio ou espaço enquanto fator relevante a esse fazer artístico. No entanto, as contribuições desses estudos para com a área educativa ainda se mostram bastante acanhadas.

Cabe aqui então lançarmos nosso olhar a um dispositivo educacional muito importante, o *Estudo do Meio ou Espaço*, e como este pode contribuir para com o ensino/aprendizagem teatral.

O *Estudo do Meio*, ao longo dos processos educativos em diversas áreas de conhecimento, se constitui como ferramenta importante e privilegiada de compreensão do mundo por parte do indivíduo. Configura-se, de forma geral, como saídas de campo onde estejam presentes demandas individuais e coletivas, com objetivo de busca de informações por meio de pesquisa de campo, bibliográfica etc., a fim de que se produza conhecimento epistemológico.

De acordo com Lopes e Pontuschka (2009),

o Estudo do Meio pode ser compreendido como um método de ensino interdisciplinar que visa proporcionar para alunos e professores o contato direto com determinada realidade, um meio qualquer, rural ou urbano, que se decida estudar. Esta atividade pedagógica se concretiza pela imersão orientada na complexidade de um determinado espaço geográfico, do estabelecimento de um diálogo inteligente com o mundo, com o intuito de verificar e de produzir novos conhecimentos. (LOPES; PONTUSCHKA, 2009, 173)

Para entender os motivos pelos quais esse dispositivo educacional é abraçado por diversas áreas de conhecimento, é necessário apresentar um pequeno apanhado histórico sobre ele, restringindo-o à sua realidade no Brasil.

O modelo industrial brasileiro do início do século XX pregava que a riqueza de um país era medida por seus bens materiais e patrimoniais, negando completamente o ser humano e a cultura promovida por ele. Tal modelo destinava as escolas aos filhos das classes sociais mais abastadas e, aos trabalhadores, o analfabetismo na medida certa para que soubessem apenas operar as máquinas das fábricas.

Havia nessas escolas materiais didáticos que representavam algumas realidades por meio de imagens, fazendo com que os estudantes fossem levados a compreender o mundo por uma representação e não pela realidade em si mesma, ou seja, o registro da leitura de mundo realizada por outras pessoas.

De acordo com Pontuschka, algumas instituições escolares de São Paulo, no ano de 1900, se preocupavam com os prejuízos trazidos pelo modelo industrial que estava, naquele momento, instituído no país e passaram a buscar metodologias pedagógicas que alfabetizassem os operários, tornando-os conscientes de seus direitos e de seus deveres, fazendo-os pensar com sua própria cabeça, lendo o mundo a partir de seu cotidiano mais imediato.

Essas eram escolas livres, independentes do Estado e espelhadas no chamado pensamento anarquista, que se preocupa com o desenvolvimento do ser humano de

forma plena, capaz de formar um povo bastante instruído, consciente de sua cultura, onde os sujeitos sociais possam ser atendidos indistintamente. O pensamento dessas escolas e do anarquismo se pauta ainda na ideia de que todos os indivíduos devem ser colocados nos mesmos meios naturais comuns, sem distinções de classes sociais, filosóficas, raciais etc., distinções essas que não estão presentes na natureza, mas que foram criadas pelo próprio ser humano.

Essas escolas tinham pensamento moderno que, ainda de acordo com Pontuschka, objetivava oferecer um ensino racional, atraente, fundamentado na observação e formação do espírito crítico.

Olhar o mundo seria então uma maneira prática de levar a epistemologia aos estudantes daquelas escolas e o *estudo do meio ou do espaço* seria o método apropriado para que isso ocorresse.

De fato, algumas escolas que implementaram tal modelo obtiveram êxito com os sujeitos que vivenciaram o método. A classe operária, mesmo que de forma acanhada, passou a se compreender como parte fundamental na sociedade brasileira e as mudanças oriundas desse processo se inscrevem na história de nosso país.

Essa metodologia ficou praticamente adormecida nas práticas educativas brasileiras, dado outro fator histórico - a ditadura militar que se instaurou no país entre os anos de 1964 e 1985.

Posteriormente redescoberto, o estudo do meio passou a ser utilizado com maior frequência pelas escolas que na atualidade procuram ser inovadoras, como a Escola Nova que, como se sabe, prioriza a integração do sujeito com o meio em detrimento ao conteúdo rígido, transmitido sem nenhum vínculo com o estudante que aprende.

A apropriação desse dispositivo de ensino por parte das escolas inovadoras se deve ao fato deste ter algumas características muito familiares às propostas pedagógicas dessas instituições.

Como principais características, o estudo do meio ou espaço possui caráter multidisciplinar, sem deixar de lado as especificidades das disciplinas; promove aproximação entre saberes fragmentados; abarca a relação histórica e de temporalidade; agrega fatores culturais, como a língua materna e linguagem local; aborda a realidade de forma direta; contempla todas as classes sociais; evidencia o papel do sujeito na sociedade onde está inserido; promove a formação de valores e atitudes; possibilita o contato do estudante com o conhecimento popular e com o científico. E talvez o mais relevante: possibilita, por intermédio da pesquisa, a transformação de observações realizadas em conhecimentos elaborados e a emancipação do sujeito.

De acordo com Pontuschka e Lopes, o Estudo do Meio pode tornar mais significativo o processo ensino/aprendizagem e proporcionar aos seus atores o desenvolvimento

de um olhar crítico e investigativo sobre a aparente naturalidade do viver social. (LOPES; PONTUSCHKA, 2009, 174)

Do ponto de vista intelectual, o Estudo do Espaço pode favorecer o desenvolvimento de diversas capacidades cognitivas, entre as quais a observação, organização e análise de registros orais e visuais.

Outro aspecto relevante a ser esclarecido é seu caráter interdisciplinar que promove a aproximação de saberes fragmentados quando os contrasta com a realidade direta dos meios observados.

De acordo com Fernandes (2013), para aprender a complexidade do real, faz-se necessária a existência simultânea de muitos olhares e da reflexão conjunta que articula, necessariamente, um conjunto de ações direcionadas para o objetivo proposto pelo grupo de trabalho. Fernandes (2013, 128)

Ao analisar certo espaço o estudante percebe a integração entre os diversos elementos lá presentes, podendo assimilar conceitos da Física, da Biologia, da Química, das Artes, História, Geografia, etc., e como estas são indissociáveis, diferentemente de como o currículo escolar os apresenta. Ao observar um rio, por exemplo, o estudante pode perceber questões geográficas, desde a cartografia da localidade, o aspecto da água, contaminada ou não por produtos químicos, a população que vive as suas margens, se o rio promove alguma fonte econômica, se abriga vida, sua diversidade biológica etc.

Nessa perspectiva, Fernandes ressalta que o Estudo do Meio tem o potencial de fazer com que os conteúdos curriculares deixem de ser estáticos e cristalizados e sejam transpostos para a vida em três perspectivas: do olhar para si mesmo, para o coletivo e para a sociedade de modo geral.

Já no que diz respeito ao caráter histórico e de temporalidade, quando o estudante tem o contato com um espaço real e com as relações lá presentes, pode ver as marcas da temporalidade impressas diretamente naquela espacialidade. Pode perceber a dimensão do passado e presente e as transformações sofridas ao longo do tempo, na maneira como as pessoas viviam em cada época e, ainda, pensar sobre perspectivas futuras, reflexos das interferências que estão sendo realizadas no presente.

De acordo com Pontuschka, nesse vaivém ativo entre presente, passado, presente com projeções para o futuro, próximo e distante, o aluno vai abrindo a mente para compreender e explicar as diferenças entre os papéis dos homens na organização e na produção do espaço.

Essa imersão no espaço cotidiano tem o potencial de romper com a linearidade dos modelos estabelecidos nos currículos escolares. O estudante poderá perceber que os tempos vividos pelos seres humanos, ainda que chamados de passado, presente

e futuro, não estão isolados e em unidades que não dialogam. É uma oportunidade ímpar de percepção da temporalidade humana e do ser humano enquanto histórico.

Como visto em Freire, a inserção do sujeito na sociedade se faz por intermédio das relações estabelecidas primeiramente com seus familiares, para posterior apropriação de saberes e conceitos mais abrangentes, das relações sociais além da família, ou seja, de sua historicidade mais particular para uma historicidade mais abrangente e que estará sempre relacionada à historicidade ainda mais abrangente presente nas percepções dos familiares. Sobre esse aspecto ressalta Nidelcoff (1979)

O meio é toda aquela realidade física, biológica, humana que rodeia os alunos, estando ligados a eles de maneira direta, através da experiência com o qual estavam em intercâmbio permanente. Não se pode, portanto, precisar os limites do meio porque, à medida em que a criança cresce, seus relacionamentos com a realidade que a rodeia se tornam imperiosos. O meio é cada vez mais amplo, se estende: do meu quintal, minha rua, meu bairro, meu lugarejo, os arredores do meu lugarejo.(NIDELCOFF, 1979, 10)

As dinâmicas presentes no meio não estão fragmentadas em delimitações, sejam elas rígidas ou flexíveis. Estão em relações de troca constante, fazendo e refazendo as percepções do ser humano ao longo de sua vida, ainda que este não tenha consciência disso.

Estudar o meio promove a observação, sistematização e interpretação das informações ali presentes. Os discentes têm a possibilidade de levantar hipóteses, olhar de outros pontos de vista, se colocar no lugar do outro, testar suas premissas e atribuir-lhes valores verdadeiros ou falsos.

No tocante aos aspectos culturais e artísticos, ler o espaço coloca o estudante em contato direto com todas as dimensões possíveis da formação social do espaço observado.

Há a possibilidade de observação da produção artística local e sobre como essa produção dialoga com o espaço onde está presente. A aceitação desta pela comunidade local, se ela é uma forma de protesto, se estabelece relação com outros lugares, de forma a sofrer influência deles ou se são influências para outras espacialidades.

A leitura cultural coloca o estudante em contato com os comportamentos dos indivíduos sociais e seu modo de vida, forma de vestir, falar, morar etc. O estudante pode ver como o indivíduo dialoga com o espaço, seja ele urbano ou rural, afetando-o e sendo afetado por ele. O indivíduo se expressa, produz a cultura, a coloca nos espaços e ao mesmo tempo é influenciado por ela, moldado, afetado.

Essa leitura promove a percepção do sujeito como parte social, fundamental, como nos mostrou Freire, para a formação de um sujeito autônomo e crítico. Quando

os discentes veem todas as dinâmicas estabelecidas num espaço, veem claramente como cada ser humano é responsável pelo o funcionamento do mesmo. O estudante é levado a questionar-se sobre o seu papel social, como estudante, como vizinho, filho, etc. Por essa leitura, várias coisas presentes em sua cultura, em outro tempo, negadas ou não percebidas, podem passar a ter valor e sentido. A costureira do bairro, o lixeiro, o grafiteiro etc., cada um como parte integrante de um todo coletivo.

Ainda nesse sentido, ler o espaço promove a reflexão sobre valores e atitudes nos participantes do processo de ensino/aprendizagem que se guie por esse método. Os estudantes são levados a pensar em atitudes que realizam cotidianamente e que não são reflexivas.

Ao se confrontar com um espaço poluído, por exemplo, o estudante que tem o costume de jogar lixo na rua, pode ser levado a pensar na sua parcela de culpa sobre sujeira e poluição encontrados num espaço cotidiano.

Sobre esse aspecto da leitura do meio, Fernandes afirma ser importante que se aborde com os estudantes conteúdos relacionados a atitudes como respeito ao outro e ao lugar do outro; cooperação e compromisso com o grupo e o trabalho; olhar reflexivo sobre preconceitos; valorização de diferentes tipos de saberes e conhecimentos; capacidade de escuta e postura dialógica.

Outra característica do estudo do espaço é a promoção do contato do estudante com os saberes populares, geralmente por meio da oralidade.

Entrevistar moradores e/ou transeuntes de um espaço cotidiano agrega no sentido de possibilitar que o estudante perceba que a oralidade também é uma expressão do espaço.

Para Castrogiovanni, Callai e Kaercher (2000), a memória presente na oralidade a cada dia mais vem sendo importante para a interpretação e desenvolvimento de conhecimento em várias disciplinas.

De acordo com os autores, por meio da linguagem oral, as pessoas vão transmitindo a sua maneira de compreender o mundo, os espaços que ocupa ou ocupou em algum momento. Na história de vida pessoal está presente a relação íntima que cada sujeito estabelece com o meio.

Acredito que fazer o discente dialogar com os sujeitos dos espaços cotidianos pode fazer com que ele se aperceba de que escutar também é uma forma de ler o mundo.

Penso que, de modo geral, a leitura do meio agrega ao tornar todo o processo de leitura em curiosidade epistemológica, ilustrada por Freire, transformando informações colhidas em conhecimento significativo.

De acordo com Fernandes, um dos objetivos fundamentais do estudo do meio é que esse procedimento pode propiciar aos estudantes a construção de conceitos e também colocá-los em contato com procedimentos de pesquisa ainda na educação básica e contribuir para a aprendizagem significativa.

Olhar o espaço parece ser urgente a fim de que os estudantes se libertem de representações e leituras preestabelecidas em materiais didáticos e em aulas que ocorrem em um único espaço. De acordo com Castellar (2006), o estudo do meio pressupõe uma pluralidade de espaços de aprendizagem. Segundo a autora,

No espaço geográfico encontramos objetos técnicos, transformados ou não, nele há relações simbólicas e afetivas, que revelam as tradições e os costumes, indo além da relação ser humano-natureza. Nesse contexto, ao observar os elementos que compõem o espaço vivido, o aluno perceberá a dinâmica das relações sociais presentes na organização e produção desse espaço, bem como o significado do processo de construção de sua identidade individual e coletiva. (CASTELLAR, 2006, 105)

Esse método tem ainda a vantagem de abarcar todas as classes sociais, visto que sua aplicação não necessita de grande investimento financeiro. Qualquer que seja a possibilidade de aplicação, até mesmo nas imediações da escola, já é possível desenvolver nos discentes a capacidade de leitura dos espaços múltiplos e, quando eles estiverem em qualquer espaço não convencional ou cotidiano serão capaz de lê-lo mais criteriosamente.

Não há um rigor metodológico, um passo a passo rigoroso sobre como proceder um estudo do meio ou do espaço. Existem alguns critérios geralmente utilizados, que abarcam finalidades específicas para o espaço que será lido. De acordo com Castrogiovanni, Callai e Kaercher (2000), Lopes e Pontuschka (2009) e Fernandes (2013), a estrutura do estudo deve servir e favorecer os interesses de seus organizadores e aplicadores.

De forma geral, estão entre os referidos autores as seguintes etapas que caracterizam o Estudo do Meio:

- consolidação de um método de ensino interdisciplinar denominado estudo do meio, no qual interagem a pesquisa e o ensino;
- verificação de testemunhos de tempos e espaços diferentes: transformações e permanências;
- levantamento dos sujeitos sociais a serem contatados para as entrevistas;

- observações a serem feitas nos diferentes lugares arrolados para a produção de fontes e documentos: anotações escritas, desenhos, fotografias e filmes;
- compartilhamento dos diferentes olhares presentes no trabalho de campo mediante as visões diferenciadas dos sujeitos sociais envolvidos no projeto;
- coleta de dados e informações específicas do lugar, de seus frequentadores e das relações que mantêm com outros espaços;
- emersão de conteúdos curriculares disciplinares e interdisciplinares a serem contemplados na programação;
- produção de instrumentos de avaliação em um trabalho participativo;
- criação de recursos didáticos baseados nos registros;
- divulgação dos processos e do resultado. (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, 177, 178)

Ainda de acordo com Castrogiovanni, o estudante deve compreender, previamente ao estudo do meio, os conceitos: observar; descrever; comparar; relacionar; relatar; correlatar; concluir e sintetizar.

Com esses conceitos apropriados, os discentes poderão executar melhor as atividades propostas na leitura das espacialidades.

É comum entre os referidos autores apontarem a utilização de alguns instrumentos de registros por parte dos discentes na leitura do meio.

Entre eles: fotografia, desenho, anotações, diários de bordo, coleta de amostras etc.

Antes de ir a campo, é necessário preparar um roteiro e um cronograma das atividades a serem desenvolvidas durante a pesquisa, trabalhar com textos e mapas de apoio, fazer roteiros de entrevistas, criar os diários de bordo com espaço para anotações, desenhos e croquis, separar materiais para possíveis registros fotográficos e coleta de amostras, quando for o caso.

Embora haja consenso entre os autores sobre as etapas da leitura do meio, não encontrei nenhuma referência entre eles que demonstrasse a necessidade de trabalhar

as invisibilidades presentes nas espacialidades, conforme esclareceram Gomes e Santos.

Adiante poderá ser vista a aplicação do estudo do meio, ou leitura das espacialidades no ensino de teatro. Também a relevância de se acrescentar ao método de estudo do meio a leitura das invisibilidades presentes nas espacialidades para a promoção de um estudante e cidadão crítico.

Ao contrastar os pensamentos abordados até aqui com o modelo de ensino/aprendizagem presente na grande maioria das escolas atuais, percebo o quanto ultrapassado ele está. Do currículo à forma de abordagem pedagógica.

Adiante tratarei disso e também da metodologia de pesquisa utilizada nesta pesquisa.

3 Metodologia e sua aplicação no Leve Supra Cena

A humanidade é desumana, mas ainda temos chance. Russo (1989)

Ao discorrer sobre concepções metodológicas de pesquisa, em *Etnografia da Prática Escolar*, André (1995) expõe os pensamentos que deram origem à abordagem qualitativa onde o foco é a subjetividade. De acordo com as palavras de André

Não aceitando que a realidade seja algo externo ao sujeito, a corrente idealista-subjetiva valoriza a maneira própria de entendimento da realidade pelo indivíduo. Em oposição a uma visão empirista de ciência, busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados. Tornando-se inaceitável uma postura neutra do pesquisador. (ANDRÉ, 1995, 17)

Dessa forma, a opção pela metodologia da presente pesquisa como qualitativa se deu frente à posição confrontadora que ela assume diante do método quantitativo de pesquisa. Por acreditar no potencial das informações contidas na subjetividade e por não acreditar numa concepção de mundo completamente positivista, que se restringe a ser justificado apenas por essa abordagem, é que abraço as possibilidades da pesquisa qualitativa. Como tipo de pesquisa contido na abordagem qualitativa me guio pela pesquisa-ação.

3.1 Sobre a pesquisa-ação

Telenovelas y comerciales a la gente para dejar su mente reflejos de avestruz. Rojas (2008)

De acordo com Morin (2004) a pesquisa-ação é um método utilizado com vistas a uma ação estratégica que requer a participação de autores e é identificada como uma nova forma de construção de saber em que há constante relação entre teoria e prática, pesquisa e ação. É base estrutural da pesquisa-ação o autoestudo.

Autores como Barbier (2007), André (1995), Maria Amélia Franco (2005), Toledo e Jacobi (2013) trazem a informação de que a origem da pesquisa-ação está historicamente associada a Kurt Lewin. É relevante entender o contexto da pesquisa de Lewin, de caráter psicossocial para o desenvolvimento do que hoje entendemos como uma maneira idiossincrática de pesquisa, a pesquisa-Ação. Em sua forma particular de investigação Lewin, pretendia investigar as relações sociais e conseguir mudanças em atitudes e comportamentos dos indivíduos. André (1995, 31)

Partindo dessas intenções Lewin buscou a sistematização de uma metodologia de pesquisa que o amparasse. Seria necessário então que a estrutura investigativa da pesquisa-ação tivesse necessariamente análise, coleta de dados e conceituação de problemas, planejamento de ação, execução e nova coleta de dados para avaliá-los e, posteriormente, a repetição desse processo. A partir da sistematização estabelecida por Lewin, algumas linhas de pesquisa-ação vão surgindo. Esse fato ocorre visto que esse método foi utilizado por várias áreas de atuação, como aponta Tripp (2005), sugerindo sua aplicação no final da década de 40 e início da década de 50 do século passado pela Administração (Collier), Desenvolvimento Comunitário Lewin, (1946), Mudança Organizacional Lippitt, Watson, Westley, (1958) e Ensino Corey, (1949, 1953) Tripp (2005, 446), entre outros.

Como aqui o foco é a área educacional, parece ser importante apontar o campo da pesquisa em Ensino de Corey. Aí a pesquisa-ação é chamada de investigação-ação, e foi sistematizada de maneira que os praticantes do referido método, devem orientar, corrigir e avaliar suas ações e decisões com a finalidade de estudar seus problemas. Alguns autores trazem a informação de que Corey abordava a pesquisa-ação com enorme rigor técnico, conferindo-lhe assim caráter positivista. Além disso, o professor presente em determinada pesquisa não participava ativamente como pesquisador, não contemplando assim o caráter de autoestudo característico da pesquisa-ação, como afirma Franco sobre Corey.

Seus trabalhos pautavam-se mais em uma ação pesquisada, em que partiam da identificação de problemas na escola; buscavam os fatores causais dos mesmos; formulavam uma hipótese de intervenção; aplicavam com os docentes; e avaliavam coletivamente as ações empreendidas. Percebe-se que, nesse caso, o pesquisador tem um papel de investigador, mas os docentes não eram, na realidade, alçados à condição de pesquisador. No entanto, mudavam suas ações e refletiam sobre os resultados. (FRANCO, 2005, 487)

Outros pesquisadores, posteriormente a Corey, acabam desenvolvendo novas correntes de pesquisa-ação na área educacional, deixando para trás seu caráter positivista. Carr e Kemmis, fundamentados na Teoria Crítica, veem a possibilidade de, por intermédio da pesquisa-ação, realizar programas de melhorias das escolas, sendo necessário para isso observação e reflexão. Seus pensamentos influenciam muitas das pesquisas recentes que utilizam como metodologia a pesquisa-ação.

De acordo com Franco, a pesquisa-ação como autoestudo, na área educacional, desenvolve-se frequentemente em três vertentes de pesquisa-ação influenciadas por Carr e Kemmis. A pesquisa-ação colaborativa, a pesquisa-ação crítica e a pesquisa-ação estratégica. As definições da autora sobre pesquisa-ação reflexiva me fazem crer ser essa metodologia a aprimorada para a condução e realização desta pesquisa.

A autora esclarece ainda que a pesquisa-ação reflexiva deve envolver necessariamente a integração entre pesquisador e o grupo de pesquisa, valorização da construção cognitiva de conhecimento que advenha de processo de reflexão crítica coletiva e também a perspectiva de emancipação dos sujeitos imersos na pesquisa.

Essa estrutura nos aproxima dos pensamentos de Paulo Freire, abordados no capítulo dois desta dissertação, tendo em vista que a pesquisa-ação reflexiva tem caráter emancipatório, que pretende dar voz aos sujeitos para que sejam capazes de compreender e transformar o mundo.

Sobre isso temos a assertiva de Franco.

A pesquisa-ação crítica considera a voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido, mas não apenas para registro e posterior interpretação do pesquisador: a voz do sujeito fará parte da tessitura da metodologia da investigação. Nesse caso, a metodologia não se faz por meio das etapas de um método, mas se organiza pelas situações relevantes que emergem do processo. Daí a ênfase no caráter formativo dessa modalidade de pesquisa, pois o sujeito deve tomar consciência das transformações que vão ocorrendo em si próprio e no processo. É também por isso que tal metodologia assume o caráter emancipatório, pois mediante a participação consciente, os sujeitos da pesquisa passam a ter oportunidade de se libertar de mitos e preconceitos que organizam suas defesas à mudança e reorganizam a sua autoconcepção de sujeitos históricos. (FRANCO, 2005, 486)

Tomo como maior contribuição para esse processo de pesquisa as possibilidades de emancipação do sujeito por meio da reflexão. Embora hajam estruturas diferentes, como se fossem fases a se realizar durante a pesquisa-ação, opto por não me ater a nenhuma das estruturas fixas cunhadas por autores em pesquisa-ação. Amparado pelo posicionamento de Franco que acredita na flexibilização metodológica da pesquisa-ação como possibilidade de resultados mais eficazes, estruturo esta investigação conforme aponto no próximo item.

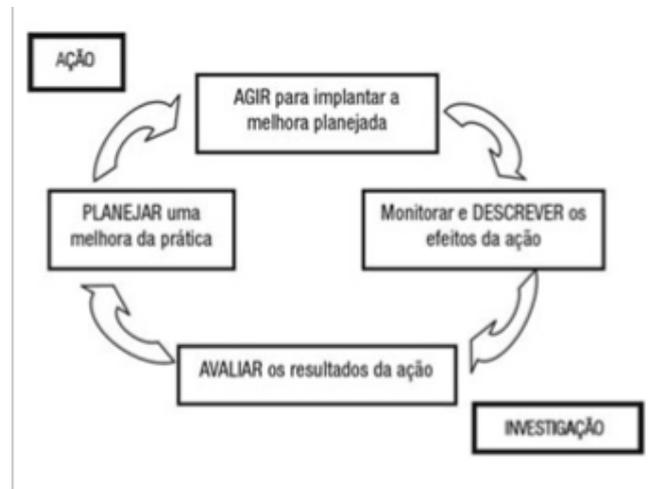
3.1.1 A estrutura cíclica da pesquisa-ação e a concepção adotada

"Amo quem me ofusca, pois acentua o escuro dentro de mim". Char (2000)

Como exposto anteriormente, Lewin estruturou a pesquisa-ação com um modelo que exige continuidade. Esse passo a passo, ou esquema prático, é apontado por diversos autores a exemplo, Tripp. De acordo com o autor, o processo que siga o ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela é considerado uma pesquisa-ação. Tripp (2005, 445, 446)

Tripp estabelece quatro fases básicas para a realização de qualquer pesquisa-ação, como podemos observar no quadro a seguir.

Figura 5 – Quadro de fases da Pesquisa-ação de David Tripp



Ciclo da pesquisa-ação - David Tripp

Junto, na realização desta pesquisa, algumas características referentes à pesquisa-ação participante de Kemmis, à pesquisa-ação integral (P-AI) de Morin e alguns conceitos defendidos por Barbier, estruturados no ciclo apresentado por Tripp como forma de flexibilização metodológica.

Podemos observar o empenho que os pensamentos de Kemmis têm em evidenciar a pesquisa-ação como uma ciência estruturada além da ciência prática e moral, mas também como ciência crítica. Segundo o autor, a pesquisa-ação é uma forma de investigação autorreflexiva em que, professores, alunos e direção, por exemplo, podem indagar às instituições educativas a fim de melhorar suas práticas e também a realidade por intermédio da racionalidade e justiça. Um dos princípios trazidos por Kemmis que contribuem com a maneira como esta pesquisa se realiza é o fato de que os sujeitos e ou contribuintes da pesquisa devem se implicar como sócios da mesma, ou mesmo como participantes ativos no processo de investigação.

Em artigo científico sobre pesquisa-ação participativa, Torrecilla (2010-2011) afirma que para Kemmis

Os principais benefícios da pesquisa-ação participante são a melhora da prática, a compreensão da prática, a compreensão da prática e a melhora da situação em que a prática tem lugar. A pesquisa-ação se propõe a melhorar a educação por meio de mudanças e aprender a partir das consequências das mudanças. O propósito fundamental da pesquisa-ação não é tanto a geração de conhecimento quanto o questionar as práticas sociais e os valores que a integram com a finalidade de explicitá-los. (TORRECILLA, 2010-2011, 6)

A estrutura cíclica de Kemmis pressupõe quatro etapas: *Planejar*, prospectiva para a ação; *Agir ou atuar*, sempre pautado no que foi estabelecido, planejado; *Observar*, prospectiva para a reflexão e, por fim, *Refletir*, fundamentado nas observações realizadas.

De acordo com Torrecilla, essa estrutura pressupõe o desenvolvimento de um plano de ação criticamente realizado para melhorar o que está ocorrendo; um acordo para que seja possível colocar o plano em prática; a observação dos efeitos da ação no contexto em que foi realizada e a reflexão sobre os efeitos das ações para dar base a um novo plano de ação.

A estrutura estabelecida por Kemmis se aproxima em muitos aspectos da estrutura estabelecida por André Morin na pesquisa-ação integral (P-AI), à qual não pude ignorar, tomando para essa pesquisa seus apontamentos.

Barbier afirma sobre a Pesquisa-ação Integral de Morin, que esta visa que os atores de todas as condições sociais possam planejar, organizar e realizar eles mesmos as mudanças de um modo consciente, livre e inteligente com o máximo possível de reflexão. Barbier (2007, 77)

Salienta ainda que a estrutura da P-AI deve conter cinco dimensões pré-estabelecidas a serem desenvolvidas *in loco*: *contrato*, *participação*, *mudança*, *discurso* e *ação*. Estas devem possuir dinamismo e ser compreendidas de maneira interdependente.

O *contrato*, de acordo com Morin, é uma negociação entre partes conscientes, é uma espécie de entendimento. Em geral é feito entre um grupo e o pesquisador, não importando se a procura pela realização da pesquisa parte do grupo ou do pesquisador. É preciso que esse contrato seja feito de forma aberta, formalizada e, o mais importante, que não seja estruturado, visto que isso poderia impedir formas de questionamento do processo, o que descaracterizaria a pesquisa-ação. Sobre o contrato sistematizado por Morin, Barbier salienta a necessidade de este não ser estruturado para poder adaptar-se às circunstâncias e aos imprevistos e pode levar o processo de pesquisa a ter uma cogestão. No caso desta pesquisa, o contrato foi estabelecido primeiramente com os pais e/ou responsáveis dos participantes da pesquisa e, posteriormente, com os próprios participantes, traçando objetivos iniciais e o papel (também inicial) de cada participante envolvido na pesquisa. Parte desse contrato foi realizada de forma escrita e sistematizada, em informativo de divulgação da oficina, que se encontra anexo a esta dissertação. Contudo, partes verbais e demais mudanças foram ocorrendo ao longo do processo.

Já a *participação*, ainda concatenando com Morin, deve ser vista na dimensão dos discursos. Esses discursos, realizados mediante participação é o que darão possibi-

lidade de gerar conteúdos referentes à pesquisa. Essa participação exige engajamento pessoal, abertura à atividade humana, sem relação de dependência, em que o diálogo prevalece nas relações de cooperação ou de colaboração. Sobre a participação apontada por Morin, temos as palavras de Barbier ressaltando a importância de haver participação efetiva de todos, por meio de mecanismos de cooperação, a fim de que não haja conflitos durante o processo. O participante deve ter caráter ativo.

De outra parte a *mudança* caracteriza-se por sua definição óbvia, de passar de um estado a outro. Representa modificação, mutação, transformação. Morin esclarece que a opção pelo termo “mudança” e não “melhoria” se dá no aspecto de que “melhoria” não demonstra transformação completa. A mudança é o objetivo final da pesquisa-ação integral e seu processo deve ser realizado em uma espiral de revisões para a ação e pensamento.

Esse processo revela a produção do conhecimento, não de forma linear, mas sim num vaivém interativo pautado nas experiências dos sujeitos, mesmo que estas não estejam explícitas. Morin afirma ainda que a mudança se traduzirá na ação e no discurso. Barbier salienta sobre esse processo que a mudança estimula muito mais o ato de explorar do que o ato de verificar. É a oportunidade de se olhar para outras possibilidades.

Por sua vez, o *discurso* é concebido por Morin como ferramenta que possibilita aos sujeitos serem autores de sua própria história. Está pautado no que chama de projeto educativo revolucionário de educação de Paulo Freire, tendo em vista que este enxerga o homem como sujeito de sua própria história, sendo capaz de, por meio do diálogo com seus parceiros humanos, atingir um nível de consciência crítica que lhe permitirá transformar a sociedade circundante. Nas palavras de Barbier, o discurso é o entendimento em oposição à intuição. Só terá sentido se ele se inserir na ação e favorecer a interdisciplinaridade. Deve ser sobretudo compreensível a todos os sujeitos envolvidos no processo e estar interrelacionado com o vivido. Ou seja, o discurso deve favorecer a conscientização.

Por último, a etapa da *ação* deve trazer consigo interligação direta com a pesquisa e não a qualquer ação cotidiana. É indispensável que as ações sejam definidas por atores do grupo para não correr o risco de vir a ser hierárquica. Estudar a ação é avançar em um labirinto que conduz a lógicas existenciais e de experiências de vida. A ação terá maior eficácia quanto maior for o número de adeptos a ela. Quanto maior o consenso entre os atores da pesquisa, maior a possibilidade de compreensão do real estudado.

Há a necessidade de redação de um relatório final ao término da (P-AI) cujo objetivo é a longa análise do processo. Esta dissertação representa esse relatório.

Dois conceitos trazidos por Barbier também compõem essa pesquisa: *Escuta Sensível* e *Escrita Coletiva*.

A *escuta sensível* tem se tornado cada vez mais necessária e presente nas pesquisas das ciências sociais. Ela se apoia na empatia e cobra do pesquisador postura cuidadosa e atenção sobre questões afetivas, do imaginário e do cognitivo dos sujeitos. É um processo de compreensão do outro, a partir de seu “interior”. A escuta sensível reconhece a aceitação incondicional do outro. Preocupa-se em não julgar, medir ou comparar, mas sim em compreender sem necessariamente aderir às opiniões. A escuta sensível tem a pretensão de abrir um novo leque de possibilidades de “modos de existência”, diferentes dos papéis e status já ocupados pelo sujeito. Pretende compreendê-lo em seu ser, como pessoa complexa que possui liberdade e imaginação criadora. Deve haver, no entanto, o cuidado de não limitar a escuta sensível à projeção de angústias e desejos. Seu objetivo deve ser evidenciar a relação do sujeito com a realidade.

Ainda de acordo com Barbier, a escuta sensível não deve estar assentada sobre as interpretações dos fatos. Isso porque a ausência de interpretação também reduzirá a possibilidade de julgamentos. Os sujeitos que passam pela escuta sensível precisam atribuir sentido ao fato. É necessário que ele seja retraduzido em função do contexto.

Por fim, trago a *escrita coletiva*, que tem caráter contrário à forma como é feita a redação final da pesquisa clássica. Como forma de assegurar que no relatório final não conterão apenas as impressões do pesquisador ou até mesmo uma unidade de estilo, a escrita coletiva busca dar voz a todos os sujeitos participantes. Não há necessidade de que todos os textos sejam escritos coletivamente, mas sim que os textos sejam colocados ao acesso de todos para possibilitar questionamentos. A escrita coletiva permite que não esteja presente o rigor acadêmico em determinada parte do relatório. Trechos pessoais ou mesmo ingênuos em conjunto com elementos descritivos e teóricos podem estar presentes na redação final. Também há aí espaço para desenhos, fotografias, poemas etc. É nessa dinâmica, ressalta Barbier, que se encontra a natureza essencial da pesquisa-ação.

É importante observar como a pesquisa-ação dialoga de maneira tão próxima com o estudo do meio, em que, como afirmam Pontschka e Lopes, todas as etapas e respectivas ações que o estruturam são realizadas na busca de acordos e contratos pedagógicos possíveis que, sem negar os conflitos consubstanciais a qualquer relação social, têm, como ponto de partida e chegada, a realidade vivida pelas pessoas envolvidas na construção de um projeto educativo em uma determinada unidade escolar. (LOPES; PONTUSCHKA, 2009, 174)

A utilização dessas etapas e ferramentas metodológicas apresentadas pela pesquisa-ação permite a aproximação entre os sujeitos da pesquisa facilitando o

desenvolvimento do processo e o caminho em busca de soluções para as inquietações que nos guiam durante a pesquisa. Compreender a pesquisa qualitativa como meio de estudar o sujeito como fator fundamental para e na construção do conhecimento traz, a meu ver, significação efetiva ao conhecimento.

Quando busco mecanismos de ensino de teatro por meio da leitura da especialidade e me amparo nas possibilidades da pesquisa-ação, me insiro na totalidade da pesquisa entre todos os sujeitos imersos nela, evidencio minhas limitações e tenho a possibilidade de ampliar minha visão, ver de outros ângulos. Conquisto a possibilidade de absorver da fluidez das minhas certezas uma quantidade enorme de equívocos. Percebo-me aprendendo a ver novamente, agora, sabendo a importância real de todos os outros olhos.

3.1.2 Aplicação de projeto, coleta e análise de dados.

A prática humana e social é percebida como portadora de uma infinidade de referências que ninguém, nem mesmo o sujeito, poderá esgotar na análise. Barbier (2007)

A aplicação do Projeto Leve Supra Cena - Teatro de Pesquisa possibilitou a coleta de dados para esta pesquisa. Entre os dados coletados, tenho fotografias, vídeos, anotações pessoais do pesquisador, anotações pessoais em diários de bordo dos participantes da oficina, diálogos realizados virtualmente por meio do aplicativo de celular WhatsApp, tanto coletivamente, num grupo criado com essa finalidade, quanto individualmente, quando os participantes, sentindo necessidade de conversar de forma particular, mandavam mensagem pelo aplicativo de forma privada.

É válido ressaltar que as fotografias feitas por mim, durante o processo, tentam traduzir a escuta sensível proposta por Barbier que aponte anteriormente.

Quanto aos vídeos, em que aparecem alguns exercícios realizados durante a oficina, o intuito foi o mesmo: registrar questões afetivas e mensagens transmitidas de forma menos óbvia entre os participantes para possíveis análises.

Há vários vídeos em que os sujeitos da pesquisa apontam de forma direta seus posicionamentos sobre as questões trabalhadas, como reflexões sobre as ações, etapa necessária à pesquisa-ação.

Todo material levantado encontra-se devidamente organizado, identificado, numerado e aparecerá, quando citado neste trabalho, representado por suas respectivas mídias.

Cabe ressaltar que é inviável a transcrição completa das falas dos participantes nos vídeos e áudios, em vista da quantidade de material levantado. Quando necessário,

as falas serão transcritas e reportadas ao tipo de mídia em que estão registradas.

Como material levantado durante a pesquisa, possuo: caderno de anotações do pesquisador; cadernos de diálogos de grupo em aplicativo WhatsApp, contendo 637 páginas de informações passíveis de análise; caderno de diálogos privados em aplicativo WhatsApp, com 51 páginas de mensagens particulares; caderno contendo a reprodução de todos os diários de bordo dos adolescentes, organizado em ordem alfabética; cinco mídias de DVD com fotografias da oficina, organizadas por data e por autores; uma mídia de DVD com fotografias dos ensaios do espetáculo Dispa-se; uma mídia de DVD com fotografias do espetáculo Dispa-se; oito mídias de DVD com vídeos da oficina, organizados por data e autores e duas mídias de DVD com a gravação das apresentações do espetáculo Dispa-se nos dias 08 e 09 de julho de 2015. Há ainda um artigo, contendo 12 páginas, escrito por uma das alunas que entrevistou todos os participantes da oficina.

Embora os dados sejam passíveis de análises diversas, estes são usados para tentar responder as questões desta pesquisa no que diz respeito ao ensino de teatro por meio de leitura da espacialidade.

A análise dos dados e a maneira como a metodologia da pesquisa-ação foi utilizada podem ser observadas no capítulo seguinte.

3.2 O Projeto Leve Supra Cena: das primeiras experiências à concretização cênica

De qualquer quintal faço cidade. Russo (1993)

O Projeto Leve Supra Cena – Teatro de Pesquisa nasceu da junção da prática pedagógica de três professores de teatro da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal: Aline Seabra, Hugo de Freitas e Ricardo Cruccioli. Tem como foco o ensino do teatro a partir de três vertentes: o processo colaborativo, a leitura do espaço, e a construção da dramaturgia por meio do estudo de personagens teatrais.

A proposta de ensino de teatro por meio do processo colaborativo, modelo de teatro que se configura altamente relevante nas práticas teatrais da atualidade, e que se pauta na colaboração não hierarquizada entre os profissionais do teatro na construção de um espetáculo teatral, é o que a professora Aline Seabra mantém em sua prática.

Já o ensino do teatro no qual o foco é a construção do texto dramaturgicamente por meio do estudo de personagens teatrais é a proposta de docência em teatro do professor Ricardo Cruccioli.

Por fim, como vimos até então, a proposta de ensino do teatro por meio da leitura do espaço é por mim articulada.

Integrar essas três formas não tão convencionais do ensino do teatro, pelo menos no que concerne ao ensino de teatro no ambiente escolar, foi ideia que surgiu aos poucos, conforme esses três profissionais se deram conta de como tais práticas poderiam se complementar.

O Leve Supra Cena começou em 2012, em escolas-parque, com montagens teatrais para crianças e pré-adolescentes dos anos iniciais do ensino básico, na configuração das três vertentes juntas. Apesar de seu êxito, em 2013 foi interrompido em virtude de questões burocráticas: os professores foram trabalhar em escolas diferentes.

No ano de 2015 foi reativado com o retorno dos três professoras à mesma escola e seu ingresso no mestrado profissional em artes – Prof-Artes. Pensou-se, então, na realização de uma oficina para estudantes de ensino médio a fim de que se pudesse observar os resultados obtidos com público mais experiente.

A proposta da oficina é a integração dessas três formas de ensino de teatro para levantamento de dados para análise em pesquisa teatral.

Cada um dos profissionais executou sua prática pedagógica durante a realização da oficina, pautados num planejamento prévio realizado em conjunto.

Não cabe aqui realizar a análise de nenhuma das práticas pedagógicas dos outros dois profissionais envolvidos no projeto e na oficina Leve Supra Cena, dado o direcionamento que a presente pesquisa tem se proposto e a minha impossibilidade de abordar de forma contundente os assuntos que por mim não foram aplicados. O que poderá ser visto aqui, em alguns momentos, serão algumas interferências e/ou intersecções entre os projetos.

Por fim, acho interessante apontar como o nome do projeto veio a ser Leve Supra Cena.

É bastante comum, nas conversas entre profissionais do teatro, ao observarem uma cena cotidiana que seja crítica, engraçada ou que gere uma estética interessante, a frase: Leva isso pra cena. Como percebi que esta frase era bastante recorrente nas minhas aulas com as crianças, a generosidade e a facilidade de elas levarem para a cena o que chamamos de fé cênica - tão importante para uma boa atuação - e como as crianças têm certa leveza ao encenar, me ocorreu juntar essas informações. A leveza das crianças em cena e a tão recorrente fala: leva isso pra cena. Então cheguei ao nome Leve Supra Cena, que falado rapidamente soa como Leva isso pra cena. Temos um nome que retrata bem as cenas realizadas pelas crianças, que são, a meu ver, leves e supra cenas.

3.2.1 A oficina

Moramos na cidade, também o presidente, e todos vão fingindo viver decentemente. Só que eu não pretendo ser tão decadente não. Russo (1987)

A oficina teatral Leve Supra Cena foi dividida em quatro etapas: 1 – Planejamento, divulgação da oficina e reunião com os pais dos estudantes interessados; 2 – Aulas teórico/práticas da oficina; 3 – Ensaios e apresentações do espetáculo teatral “Dispa-se”, construído durante a oficina e 4 – Avaliação de todo o processo.

A primeira etapa se propôs a divulgar a oficina para a seleção dos estudantes participantes. A equipe que conduziu o processo optou por selecionar os estudantes do CEM-SO, como relatado anteriormente. A divulgação foi feita com o auxílio e parceria do professor de artes da referida escola e também da direção. Foram feitos pequenos cartazes com a divulgação da oficina e um anúncio no sistema interno de rádio da escola.

As primeiras palavras dos adolescentes, vindas pelos e-mails, já indicavam o que a oficina poderia receber e também avaliar o tamanho da responsabilidade que seria atribuída aos professores, dada a grande expectativa lá expressa, como os exemplos que seguem.

“Há um tempo atrás, pensando no que cursar e tentando seguir o clássico conselho de fazer o que se gosta, me dei conta que tinha uma paixão especial: cinema! Então pensei: “Se até o terceiro ano nada mudar, é isso“. Mas mudou. A paixão aumentou, não só pelo cinema, mas também pelo teatro. Queria começar de algum jeito, só não sabia como. Quando fiquei sabendo do projeto, não pensei duas vezes. Por isso, gostaria muito de ter a oportunidade de conhecer o teatro na prática, até mesmo para ter certeza de que estou fazendo a escolha certa, afinal de contas, pretendo fazer do cinema e do teatro, a minha vida.” Yandara.

“Meu nome é Lucas da Gama, sou estudante do CEM-SO. Estou interessado em participar da oficina de teatro, sou uma pessoa que gosta muito de artes e já venho fazendo cursos de street dance e de canto. Realizo também um trabalho como cover do Michael Jackson. Acredito que essa oportunidade de participar desta oficina de teatro vai me enriquecer bastante como pessoa e artista, e acredito também que a minha participação no grupo poderá enriquecer a experiência de todos. Muito obrigado pela oportunidade e aguardo contato.”

O número de inscritos foi inferior ao número de vagas. Foram 27 e-mails com as cartas de intenções, sendo que desses apenas 19 deram prosseguimento ao processo seletivo.

Após o processo seletivo, foi realizada uma reunião com os pais e/ou responsáveis pelos estudantes a fim de esclarecer toda e qualquer dúvida sobre a oficina e também para que estes pudessem preencher a ficha de inscrição/autorização de participação nas pesquisas que estavam sendo realizadas, com o termo de cessão de imagem, como consta modelo anexo deste trabalho.

Essa reunião de pais com a assinatura das fichas de inscrição caracteriza-se como um dos passos fundamentais da pesquisa-ação, o *contrato*, tratada anteriormente e que orienta o desenvolvimento dessa pesquisa.

A oficina contou então com 19 estudantes no total, com idade entre 16 e 18 anos. Desses, dois desistiram da oficina por problemas particulares. Um deles teve que iniciar a vida laboral e o outro acabou ficando sobrecarregado com tantas atividades que realizava. Ambos não se desvincularam completamente do processo e acompanhavam quando os encontros eram realizados aos sábados e/ou horários alternativos.

Dois dos estudantes não eram do CEM-SO e foram convidados a participar do processo seletivo por colegas. Um veio do Centrão e o outro do GG, ambas escolas do Guará.

Álvaro – Taguatinga;

Ângelo – Octogonal;

Bruna – Granja do Torto;

Catarine – Lago Norte;

Esdras – Jardim Botânico;

Gabriel Chavier - Valparaíso/GO;

Gabriel Paulin e Lucas Campos – Guará;

Hírian, Hamilton e Lucas Gama – Asa Sul;

Jennifer e Nathália – Vicente Pires;

Lorena – São Sebastião;

Marcelo – Paranoá;

Rebeca – Cruzeiro Velho;

Yandara – Sobradinho.

A segunda etapa referente às aulas teórico/práticas e será descrita detalhadamente pouco mais adiante. As tabelas abaixo demonstram as quatro etapas da oficina.

Tabela 1 – Cronograma da oficina Leve Supra Cena - Março de 2015

Março/2015	
16 – 20/03	Divulgação da oficina
23 – 31/03	Solicitação de participação na oficina (e-mail)

Tabela 2 – Cronograma da Oficina Leve Supra Cena - Abril de 2015

Abril/2015	
01-07/04	Solicitação de participação na oficina (e-mail)
09/04	Divulgação dos selecionados (e-mail)
11/04 (sábado)	Reunião com os pais e alunos selecionados. Informações sobre a oficina; preenchimento das fichas de inscrição e assinaturas das autorizações de participação.
14/04	Aula inaugural com apresentação dos alunos, de metodologias de trabalho e exercícios teatrais.
16/04	Atividades corporais e de criatividade - fotos e quem sou eu?
23/04	Atividades corporais e de criatividade
28/04	Aula sobre leitura de imagem e ponto de vista
30/04	Aula sobre processo colaborativo

Tabela 3 – Cronograma da Oficina Leve Supra Cena - Maio de 2015

Maio/2015	
05/05	Cenas/depoimento pessoal - Quem sou eu?
07/05	Cenas/depoimento pessoal - Quem sou eu?
09/05 (Sábado)	Orientação para as cenas
12/05	Retorno de cenas e aula sobre espaço
14/05	Aula sobre personagem teatral
19/05	Aula sobre personagem
21/05	Aula de leitura da espacialidade nas ruas da Asa Sul
23/05 (sábado)	Aula de leitura da espacialidade no Parque da Cidade
26/05	Retorno das aulas sobre leitura da espacialidade
28/05	Levantamento de cenas por meio do tema escolhido

Tabela 4 – Cronograma da Oficina Leve Supra Cena - Junho de 2015

Junho/2015	
------------	--

Junho/2015	
02/06	Levantamento de cenas por meio do tema escolhido
09/06	Improvisos sobre as cenas
11/06	Primeira experimentação com textos - dramaturgia
13/06 (sábado)	Ensaaios de cenas individuais
16/06	Ensaaios do Dispa-se ainda com formação de cenas
18/06	Ensaaios do Dispa-se ainda com formação de cenas
20/06 (sábado)	Ensaaios do Dispa-se ainda com formação de cenas
23/06	Ensaaios do Dispa-se ainda com formação de cenas
25/06	Ensaaios do Dispa-se com texto final quase pronto
27/06 (sábado)	Ensaaios do Dispa-se com texto final quase pronto
30/06	Ensaaios do Dispa-se com texto final pronto e consultoria do Nei Cirqueira

Tabela 5 – Cronograma da Oficina Leve Supra Cena - Julho de 2015

Julho/2015	
02/07	Ensaaios do Dispa-se com texto final pronto
03/07 (sexta)	Ensaaios do Dispa-se com texto final pronto
04/07 (sábado)	Ensaaios do Dispa-se com texto final pronto
06/07 (segunda)	Ensaaios do Dispa-se com texto final pronto
07/07	Ensaio geral e apresentação
08/07 (quarta)	Apresentação
09/07	Apresentação e entrega de certificados

Tabela 6 – Cronograma da Oficina Leve Supra Cena - Agosto de 2015

Agosto/2015	
06/08	Avaliação da oficina (professores e estudantes)

Já a terceira etapa prestou-se a realização de ensaios e apresentações do espetáculo teatral “Dispa-se”. O espetáculo foi criado inteiramente pelos estudantes da oficina: o tema, os elementos estéticos possíveis de ser produzidos naquele momento e a escrita de um texto dramático.

Por fim, a quarta etapa, melhor descrita mais à frente, foi realizada pelos estudantes e professores somente um mês após a realização das apresentações do “Dispa-se”, em virtude das férias escolares.

3.2.2 O passo a passo da oficina

Mas como chegar até as núvens com os pés no chão? Russo (1989)

As aulas da oficina foram realizadas sempre às terças e quintas-feiras, no período vespertino, assim divididas: primeiro momento, rodas de conversas; segundo momento, exercícios de aquecimento corporal e vocal e de alongamento, somados a jogos teatrais já tradicionalmente conhecidos; terceiro momento, lanche, sempre oferecido pelos professores; quarto momento, exercícios e jogos teatrais; último momento, roda de conversa.

Os jogos e os exercícios teatrais tradicionalmente conhecidos, realizados no início da oficina, foram gradativamente substituídos por exercícios relacionados à proposta das pesquisas em andamento. Nas três primeiras aulas, eles se fizeram bastante presentes, mas posteriormente estes, quando aplicados, serviam como apoio aos outros exercícios trabalhados.

A dinâmica da aula fundamentou-se na atividade cíclica da pesquisa-ação. Nas rodas de conversa eram tratadas as sensações vividas nas atividades realizadas, alguns conflitos eram resolvidos e as expectativas para a próxima aula eram evidenciadas. Com base nisso as aulas seguintes, já previamente planejadas, eram adequadas para possibilitar a inserção das identidades individuais dos adolescentes e a resolução de problemas levantados durante a aula.

Embora o processo tenha sido realizado em 33 encontros, é inviável aqui analisar todos eles, visto que alguns encontros enfatizaram mais os objetos de pesquisa dos outros dois professores envolvidos.

A aula inaugural da oficina, ocorrida no dia 14/04/2015, foi reservada à apresentação dos estudantes e professores da oficina. Os professores apresentaram a proposta do que seria a oficina e cada um explicou um pouco sobre sua metodologia de trabalho. Os estudantes apresentaram-se dizendo quais eram suas expectativas em relação ao curso de teatro e falaram um pouco sobre o contato que já possuíam com as artes de forma geral. Alguns jogos teatrais foram aplicados para que a aula não ficasse apenas expositiva e para que os alunos suprissem suas expectativas sobre práticas teatrais.

Essa aula possibilitou saber sobre domínios artísticos por parte dos estudantes oficinairos. Uns demonstraram ter domínio de certas linguagens artísticas, como a dança e a música. Alguns demonstraram saber tocar instrumentos musicais e um deles mostrou seu trabalho como compositor. Também foi trazida a informação de que a maioria deles havia participado da produção independente de curtas-metragens para trabalho escolar.

Ficou evidente, após esse primeiro contato com os estudantes, que estes tinham interesse real na participação da oficina, o que gerou certa tranquilidade entre os professores sobre possíveis desistências no processo.

Ainda nessa aula foi entregue a cada estudante um bloco de anotações com a proposta de que o utilizassem como diário de bordo para registrarem suas impressões sobre cada aula.

Também foi criado um grupo num aplicativo de troca de mensagens – WhatsApp – com o intuito de facilitar a comunicação e transferência de informações entre os participantes. As informações oriundas das trocas de mensagens formaram involuntariamente uma espécie de diário de bordo coletivo e, como dito anteriormente, está organizado em um livro de 637 páginas e serve como dados para possíveis análises nesta pesquisa.

Além disso, contamos com um grupo para as mesmas finalidades na rede social Facebook.

Ao término da aula, a convite do professor Ricardo Cruccioli, todos os participantes, alunos e professores colocaram-se em pé, numa roda e ergueram seus braços direitos em direção ao centro do círculo formado. Todos se juntaram ao caminhar em direção ao centro, até tocarem suas mãos num mesmo ponto. Ao terem as mãos todas juntas, estas foram colocadas em formato de concha, o que trouxe resultado estético incrível. Pareceu a todos traduzir o sentimento de união que ali começava a se formar. Virou nossa forma de concluir as aulas e também um dos símbolos do Leve Supra Cena. Além disso, ao término da aula, cada um dos estudantes e professores deveria escolher uma palavra para representar o que a aula tinha significado para si.

Figura 6 – O encontro das mãos - União desde a primeira aula.



Fotografia de Hugo de Freitas. Arquivo do autor.

A impressão dos adolescentes sobre a primeira aula foi boa, conforme o confirmado nas mensagens trocadas pelo WhatsApp:

“14/04/2015, 21h55 - Marcelo Byrnison: Primeira aula hj foi qualidade

14/04/2015, 19h30 - Yandara: Foi incrível

14/04/2015, 19h33 - Bruna Lima: Foi nota mil

14/04/2015, 19h33 - Bruna Lima: Meu diario de bordo!!!

14/04/2015, 21h30 - Gabriel Paulin: Aaaaaa, eu quero essa foto!!!

Ao final da aula subsequente, no dia 16/04, antes de abordar qualquer assunto sobre leitura da espacialidade, solicitei aos alunos que realizassem um exercício de registro fotográfico. A tarefa era simples e de possível realização por parte de todos osicineiros, visto que possuíam smatfones com câmeras fotográficas.

Eles deveriam fotografar algum lugar que fosse um recorte do seu cotidiano e que não dissessem a ninguém onde era o lugar retratado e tampouco compartilhassem a fotografia com os colegas. O exercício deveria ser feito em duas etapas e com duas fotografias. A primeira fotografia seria realizada em um dia, em preto e branco e enviada por meio do facebook, de forma privada para mim. A segunda fotografia deveria ser feita no mesmo lugar da primeira, num outro dia e, dessa vez, colorida.

O intuito desse exercício era evidenciar que os lugares ocupados cotidianamente são repletos de características físicas e que quem atribui a qualidade de identificação dos espaços cotidianos são os habitantes desse lugar.

A fotografia preto e branco serviu para que o próprio estudante tivesse retirado do registro de um lugar cotidiano um elemento fundamental na composição de uma visualidade: as cores presentes no espaço. Isso reduziu algumas características da visualidade representada na fotografia.

A segunda fotografia, feita em dia diferente da primeira, serviu para que o estudante tivesse a possibilidade de começar a perceber que os lugares que ocupam também são carregados de temporalidades. O simples fato de fotografar o mesmo lugar, ainda que em espaços tão curtos de tempo, já possibilita ver transformações causadas pelo próprio tempo. A luminosidade, as nuvens, ou mesmo a presença ou ausência de objetos no lugar retratado já serve para nos apontar a temporalidade presente nos espaços.

Não mostrar a fotografia para os colegas, serviu para evidenciar que as identidades presentes nos espaços vistos são dadas por quem vivencia esses espaços. Alguns espaços podem até ser coletivos, mas muitas das fotografias retratadas, só eram passíveis de compreensão quando os estudantes atribuíam significado aos elementos

retratados nas fotos. Antes disso, os lugares presentes nas imagens poderiam ser qualquer lugar.

O exercício não trouxe resultados tão satisfatórios. Acredito que isso se deveu ao fato de que nem todos os estudantes o levaram a sério. Alguns fizeram as fotografias no mesmo dia, uma na sequência da outra. Outros enviaram a mesma fotografia em versão preto-e-branco e colorida. Outros se esqueceram de realizá-lo. Quando finalizei o exercício, tive que utilizar apenas as fotografias de uma das alunas para exemplificar o que supus inicialmente que os estudantes descobririam por si mesmos.

Os resultados não satisfatórios do exercício em questão foram colocados na roda de conversa, ao final da aula, e evidenciou a necessidade de responsabilidade por parte de todos os integrantes do Leve Supra Cena para que o trabalho realizado pudesse vir a ter êxito.

Foi nesse ponto da oficina também que se reafirmaram as questões trazidas pela pesquisa-ação sobre o ato da *participação*, que possibilita alcançar os objetivos pretendidos existentes no processo em andamento. Aí foi concretizada a ideia de que a *participação* exige engajamento pessoal sem relação de dependência, no qual o diálogo prevalece nas relações de cooperação ou de colaboração.

Figura 7 – Primeira e segunda etapas do exercício



Fotografias de Dara Audazi

Mesmo que certos procedimentos pedagógicos não traga em si os resultados almejados, eles podem e devem ser analisados a fim de que se trassem novas medidas para que se atinja o objetivo de tal procedimento.

Na aula posterior, tive a possibilidade de abordar alguns conceitos importantes para a leitura da espacialidade ou do meio. Iniciei perguntando para os estudantes sobre o que significava para eles a expressão *ponto de vista*.

Entre alunos que se propuseram a responder a questão, a totalidade disse que a expressão significava a forma de pensar que cada pessoa tem. Ou seja, as respostas estavam ligadas ao senso comum, ao significado que foi ganhando ao longo do tempo.

Partindo disso, para que pudesse ir à origem que fundamenta tal expressão

e também para dar início sobre a importância da imagem na espacialidade e como usualmente as vemos, passei para um exercício de observação com material por mim elaborado, projetado no telão do auditório da escola.

Lá constavam as obras de arte de dois artistas plásticos ingleses: Tim Noble e Sue Webster, que utilizam a projeção de luz sobre um amontoado de lixo para a produção de imagens figurativas por meio das sombras resultantes de tal projeção.

Inicialmente osicineiros foram convidados a dizer o que viam nas fotografias que estavam observando.

Primeiramente coloquei as fotografias recortadas de forma que aparecesse apenas o amontoado de lixo. Todos descreveram que estavam vendo lixo e alguns relataram os objetos que poderiam ser vistos na imagem. A princípio, não era possível dizer nem ao menos em qual lugar aquele lixo estava. A fragmentação do espaço e da visualidade agora já fazia sentido para os estudantes. Conforme olhavam para a imagem já traziam a informação sobre a falta de referências identitárias das imagens. Surgiram perguntas como: Onde as fotos foram tiradas? Em qual contexto?

Saber que os conceitos utilizados como ponto de partida do processo estavam presentes nas palavras trazidas pelos estudantes me trouxe certo otimismo.

Após a reflexão sobre isso, mostrei as mesmas imagens, mas dessa vez um pouco menos fragmentadas. Podia ser visto o amontoado de lixo e que este estava dentro de uma sala, mas as sombras projetadas na parede ainda não podiam ser vistas. O lugar agora já estava presente. Uma sala.

O simples fato de o amontoado de lixo estar numa sala já levou os adolescentes a levantarem suposições sobre esse lugar. Talvez uma sala de um museu, ou galeria de arte, disseram.

Por fim, apresentei as imagens completas, onde as sombras refletidas na parede da sala atribuíam ao lixo categoria de obra de arte. Foi literalmente revelador. A conversa seguiu abordando as considerações sobre a maneira idiossincrática que cada ser humano tem de ver uma mesma coisa e como podemos atribuir sentido a algo quando lançamos luz, metaforicamente falando, a alguma coisa.

Nas referidas obras, o ponto de onde se vê – ponto de vista, ou mesmo o ponto de iluminação lançado sobre algo para que este seja visto de determinada forma demonstra a maneira como sempre tudo é visto, de um determinado ponto.

Esse conceito traz a percepção de que, quando olhamos para algo a fim de lê-lo, olhamos de um ponto e que esse ponto sempre nos trará irremediáveis limitações. Mudar o ponto de onde se olha possibilita novas leituras, visualidades e amplia as possibilidades. Foi o que vimos no capítulo primeiro desta dissertação sobre a diferença

entre olhar e ver. A mudança de ponto de interesse que atribuímos ao objeto visto é que fará com que ele efetivamente se revele.

Figura 8 – Obras de arte de Tim Noble e Sue Webster utilizadas no exercício



Fotografias de divulgação - Internet

Outro exemplo sobre ponto de vista foi mostrado por meio de um vídeo que se encontra disponível em https://www.youtube.com/watch?v=WACRSg0tn_A.

Lá pode se ver uma escultura anamórfica do artista francês Bernard Pras, também feita de lixo, que forma a imagem de um homem apenas quando a observamos de um determinado ponto de vista.

Figura 9 – Obra de Bertrand Pras



Fotografias de divulgação - Internet

Além do *ponto de vista*, o conceito de *imagem* pôde ser trabalhado e experimentado pelos rapazes e moças durante esse exercício de observação.

Os conceitos trabalhados foram fundamentais como forma de preparo para a aula que seriam realizar em algumas ruas da Asa Sul e no Parque da Cidade Sarah Kubitschek.

Em algumas aulas que se seguiram, ainda anteriores às na rua, adaptei alguns exercícios de aquecimento para que as questões sobre o ponto de vista fossem vivenciadas pelos adolescentes.

Um desses exercícios consiste em caminhar pela sala, ocupando todos os espaços. Ao caminhar, deve-se olhar para um ponto fixo e ir em direção a ele. Quando estiver chegando ao ponto, deve-se imediatamente procurar outro ponto e novamente ir ao encontro dele. Durante essa caminhada, pode-se variar de ritmo, ora mais lento ora mais veloz. O importante é preservar o foco sempre. Trabalha-se aí o foco e o espaço cênico.

A adaptação que fiz foi solicitar que durante a realização desse exercício os estudantes se colocassem em três filas paralelas. Ao meu comando deveriam olhar para o ponto fixo que estaria na pessoa à sua frente. Nesse momento, o que quase todos estariam vendo seria a nuca dos colegas. (Apenas os colegas que ocupavam os primeiros lugares da fila, obviamente, não tinham essa possibilidade.)

De início, dei um comando qualquer para que os adolescentes fizessem as filas. Quando formaram, pedi que alguns deles dissessem à sua maneira a frase: - Daqui eu vejo apenas a sua nuca. Depois, a outro sinal pedi que voltassem a caminhar pelo espaço trabalhando o foco.

Como a realização do exercício trouxe certo caráter militar na forma de condução e a fala “daqui eu vejo apenas a sua nuca” mostrou a limitação da visualidade, reduzindo o colega que estava à frente meramente a uma “nuca”, passei a dar o comando “nuca” para a formação da fila e “livre” para que pudessem buscar outros focos.

O exercício teve grande receptividade entre os estudantes e ultrapassou minhas expectativas iniciais. Ao término da aula, na roda de conversa, os oficinairos trouxeram suas impressões sobre a liberdade de se poder ver e sobre a obrigatoriedade, quando da determinação do que deve ser visto. Reduzir seus espaços e fazê-los limitar seus colegas a um fragmento de seu corpo trouxe a percepção de que isso acontece fora do exercício teatral e que em muitas ocasiões as pessoas não se apercebem disso.

Os estudantes ficaram empolgados e dialogaram por horas no grupo do WhatsApp após a aula sobre como o exercício os tinha tocado. Começaram inclusive a planejar uma apresentação utilizando o exercício em um “trote solidário” que costuma acontecer no CEM-SO, o que de fato se concretizou.

Alguns outros exercícios foram planejados para a vivência da leitura da espacialidade e realizados na Asa Sul e no Parque da Cidade Sarah Kubitschek, conforme

pode ser observado a seguir.

3.2.3 Exercícios cênicos de leitura espacial realizados em ruas e parques urbanos

Não se pode fechar os olhos, não se pode olhar pra trás sem se aprender alguma coisa pro futuro. Russo (1996)

Para a realização das aulas na rua, cada aluno recebeu uma miniapostila com alguns conceitos necessários para a realização da leitura do espaço. Esse material foi elaborado com a finalidade de seguir uma das etapas do Estudo do Meio: material de apoio. Os conceitos foram: espacialidade, visibilidade, ponto de vista, composição, exposição e relação tempo/espaço.

As atividades partiam da seguinte pergunta: O que torna uma coisa *visível* sob um ponto de vista geográfico?

De acordo com Gomes, Castro e Corrêa (2012), a resposta mais simples para essa pergunta é: *a posição*. Existe o lugar e as coisas visíveis nele. A posição dos objetos, coisas e pessoas dentro de determinada espacialidade é que permite a visibilidade.

A variação da posição desses objetos, coisas e pessoas altera completamente nossa percepção e apreciação e/ou até nosso interesse sobre eles. Há um sistema de referências das coisas e dos lugares, que interferem diretamente na construção de nossos sentidos.

Os lugares são impregnados de sentidos quando são ocupados por coisas. Algumas coisas ganham novos sentidos por estarem em determinados lugares.

A combinação entre coisas e lugares é o que produz sentido.

A análise espacial promove a leitura de lugares, coisas e pessoas na produção de um significado.

Ainda de acordo com Gomes, para que ocorra a visibilidade, precisamos de três elementos básicos:

- a estrutura do lugar;
- a existência de um público e
- uma narrativa que fará com que uma coisa, pessoa ou fenômeno mereça destaque. Depende da relação tempo/espaço.

Esses três elementos nos levam ao fenômeno da *exposição*.

Esse conceito está ligado ao de exibição e necessita de público. Isso faz ocorrer a submissão de algo ao olhar e julgamento do outro. Significa, de certa forma, correr riscos.

Com base nos conceitos estabelecidos, propus alguns exercícios para leitura espacial (do meio) com a finalidade de apropriação de elementos que contribuam ao ensino do teatro.

Descrevo esses exercícios a seguir.

EXERCÍCIO 01 - Exercício de observação de objeto e ponto de vista.

Colocar um objeto em alguma parte da cidade e observar a relação que os transeuntes estabelecem com ele. Posteriormente evidenciar esse objeto de forma que fique o mais visível possível, até mesmo atrapalhando o fluxo urbano se necessário. Registrar no diário de bordo suas impressões sobre o exercício.

EXERCÍCIO 02 - Exercício do mendigo (visibilidade e invisibilidade)

Um dos estudantes, voluntariamente, deverá caracterizar-se como mendigo que esteja numa situação muito precária, incluindo sua vestimenta. O exercício será dividido em duas etapas: primeiro o estudante “mendigo” deverá ficar sentado por alguns minutos na calçada enquanto os outros estudantes observam o que ocorre. Durante a observação, estes devem agir de forma a não serem percebidos como observadores do processo e sim misturarem-se às pessoas cotidianas dos espaços onde o exercício se desenvolve.

No segundo momento, o estudante “mendigo” deverá entrar numa lanchonete para comprar alguma refeição como qualquer pessoa tem o direito de fazer, pedindo o cardápio e sentando-se ao balcão ou à mesa para ver o que acontece. Dentro da lanchonete, haverá outros estudantes observando o que ocorre com o suposto mendigo.

As observações serão registradas nos diários de bordo e por meio de fotografias feitas pelos próprios estudantes.

Figura 10 – O ser humano como elemento invisível no espaço.



EXERCÍCIO 03 - Exercício da visibilidade invisível

Todos osicineiros deverão parar em algum ponto da cidade e olhar para o telhado de algum edifício como se estivessem vendo alguma coisa. Essa coisa vista, não existirá de verdade. Um de cada vez deverá chegar ao ponto estabelecido e olhar para o telhado. Conforme forem se colocando, um próximo ao outro, devem criar diálogos curtos, sobre o algo que imaginariamente estarão vendo. Observar a reação dos transeuntes em relação à cena que se estabelece no lugar da interferência. As observações serão registradas nos diários de bordo.

EXERCÍCIO 04 - Exercício da lupa

Com uma máquina fotográfica ou smartfone, o adolescente deverá registrar algo que chame sua atenção nos espaços que serão ocupados no decorrer dos exercícios realizados. Esse algo deve ser buscado em todos os lugares por onde passarem. É como se estivesse olhando com uma lupa específica. Lupa da desigualdade, da poluição, da riqueza, da arte, dos padrões, da mídia, da moral etc.

EXERCÍCIO 05 - Exercício de imagem poética

Os estudantes deverão escolher um lugar para realizar uma cena apenas composicional, como num quadro, e permanecer estáticos. Um deles deverá registrar a cena por meio de fotografias. O objetivo é criar a melhor estética possível integrando lugar, objetos do lugar e os estudantes. As observações serão registradas nos diários de bordo.

Figura 11 – Imagem poética nos espaços urbanos



Fotografias dos estudantes

EXERCÍCIO 06 - Exercício do elemento evidente

Três estudantes deverão sentar-se em bancos de madeira ao longo da calçada. Algumas bolinhas coloridas e um livro ficarão entre eles, dispostos na calçada. Eles terão que fazer poses que demonstrem a tentativa de pegar essas bolinhas e esse livro para ver qual a reação das pessoas que passam por ali. Registrar no diário de bordo suas impressões sobre o exercício.

Figura 12 – Um objeto e um indeciso. Haverá ajuda dos transeuntes?



Fotografias feitas pelos estudantes

EXERCÍCIO 07 - Exercício do selfie ou negligência visual (o que se vê e o que se oculta)

Juntos, os estudantes deverão posicionar-se em um lugar específico, olhando para uma determinada paisagem e observá-la. Após observação e registro sobre a composição espacial, deverão, no mesmo lugar em que estão posicionados, olhar por um espelho para a paisagem que ficou para trás. Um dos estudantes ficará de costas e fará um selfie com todos os outros se vendo pelo espelho.

Registrar no diário de bordo suas impressões sobre o exercício.

Figura 13 – Visualidades negligenciadas vistas pelo espelho



Fotografias de Hugo de Freitas e Hamilton Wallace

EXERCÍCIO 08 - Exercício da ação cotidiana em espaço deslocado

Os estudantes estarão distribuídos pela calçada e com seus espelhos deverão se arrumar, se ver, pentear, maquiar etc. Alguns ficarão de fora para observar a reação das pessoas que passam no lugar.

Registrar no diário de bordo suas impressões sobre o exercício.

EXERCÍCIO 09 - Exercício da ação surreal – O estranho no espaço cotidiano

Figura 14 – Interferências nos espaços cotidianos



Fotografias de Hugo de Freitas - Arquivo do autor

Um dos estudantes deverá sentar num banquinho no meio da calçada com um regador e um guarda-chuva em sua frente. Quando as pessoas passarem, ele deve pedir a qualquer colega para que o regue. O colega deverá pegar o regador e jogar água sobre um guarda-chuva que estará aberto sobre sua cabeça. Posteriormente outro estudante fará a mesma coisa, só que dessa vez em pé, regando o pé do outro. O executor do exercício pode também testar a reação dos transeuntes solicitando que estes o reguem.

Registrar no diário de bordo suas impressões sobre o exercício.

EXERCÍCIO 10

Exercício da paisagem por interferência sonora

Caminhar pela rua escutando as músicas previamente encaminhadas pelo professor aos estudantes. Cada estudante terá músicas com temáticas que traduzem sentimentos diferentes e deverão fotografar as paisagens que as músicas os levarem a ver.

Registrar no diário de bordo suas impressões sobre o exercício.

EXERCÍCIO 11 - Exercício de observação de objeto, ponto de vista e ressignificação.

Figura 15 – O objeto ressignificado no espaço



Colocar um objeto no meio da rua e observar. Depois, um dos estudantes usará o objeto como se fosse um carrinho puxado por um barbante. Os outros oficinairos observarão de longe.

Registrar no diário de bordo suas impressões sobre o exercício.

EXERCÍCIO 12 - Exercício do rolamento em pé ou ação surreal (o estranho no espaço cotidiano)

Os estudantes deverão colocar-se um ao lado do outro, encostados em uma parede. O primeiro da fila deverá rolar por cima dos outros até chegar ao final da fila. Todos os adolescentes deverão repetir a ação até que o último da fila tenha feito a atividade.

Registrar no diário de bordo suas impressões sobre o exercício.

EXERCÍCIO 13 - Exercício da ação comum exagerada

Todos os estudantes deverão jogar lixo na rua. Lixo pequeno e lixo grande. Observar a reação das pessoas. Logo após, recolher todo o lixo de uma só vez, numa grande ação coletiva.

Registrar no diário de bordo suas impressões sobre o exercício.

EXERCÍCIO 14 - Exercício do deslocamento conjunto (o deslocamento irregular no espaço cotidiano)

Os adolescentes deverão caminhar pelas ruas com sua perna direita unida à perna esquerda de um colega e experimentar o deslocamento pela cidade dessa forma. Poderá ser realizado de dois em dois e de três em três. Registrar no diário de bordo suas impressões sobre o exercício.

Figura 16 – O deslocamento irregular no espaço



Fotografias de Hugo de Freitas e dos estudantes

EXERCÍCIO 15 - Exercício do espelho em fila (o deslocamento irregular no espaço cotidiano)

Figura 17 – Ações copiadas no espaço urbano



Um dos estudantes vai caminhando e fazendo gestos. Outro entra atrás e vai copiando os gestos e assim todos vão se incorporando ao demais, formando uma fila onde os gestos parecem reflexo de espelho.

Registrar no diário de bordo suas impressões sobre o exercício.

EXERCÍCIO 16 - Exercício da oferta artística (o estranho no espaço cotidiano)

O “mendigo” vai chegar numa banca e começar a olhar as revistas. Posteriormente, um estudante vai chegar e perguntar para alguém que esteja na banca se ele pode tocar uma música para a pessoa: - Você quer uma música grátis? Caso a pessoa não aceite, ele pergunta para o “mendigo”, que deverá dizer que sim. A ação pode ocorrer em outros lugares.

Registrar no diário de bordo suas impressões sobre o exercício.

Figura 18 – Oferta artística



EXERCÍCIO 17 - Exercício da limitação espacial

Os estudantes colocarão uma corda no chão, formando um quadrado ou retângulo. Posteriormente, quatro deles ficarão em pé, um em cada canto do desenho formado pela corda. Os outros deverão observar.

EXERCÍCIO 18 - Exercício dos lugares pessoais – lugares que nos constituem.

Os adolescentes deverão parar alguma pessoa desconhecida na rua e realizar a seguinte pergunta: Quais são os lugares que você leva dentro de você? Deverão

ouvir atentamente as respostas e registrá-las em seus diários de bordo.

Registrar no diário de bordo as impressões sobre as respostas obtidas.

EXERCÍCIO 19 - Exercício da pergunta inesperada

Os adolescentes deverão parar alguma pessoa desconhecida na rua, perguntar seu nome e posteriormente realizar a seguinte pergunta: “Fulano”, e se eu te pedisse para matar tudo o que há de “Fulano” dentro de você, o que te sobraria?

Caso obtenham respostas, anotá-las em seus diários de bordo.

Registrar no diário de bordo as impressões sobre as respostas obtidas.

EXERCÍCIO 20 - Exercício da pergunta inesperada

Os adolescentes deverão parar alguma pessoa desconhecida na rua e realizar as seguintes perguntas: Quando a vida te coloca de joelhos, como você reage? E também: Quais são os remédios que te sugerem diante dos problemas do mundo?

Caso obtenham respostas, anotá-las em seus diários de bordo.

Registrar no diário de bordo as impressões sobre as respostas obtidas.

Conforme pode ser visto, as aulas de teatro por meio da leitura da espacialidade que ocorreram em espaços urbanos foram pautadas em vinte exercícios e realizadas em dois momentos distintos. No primeiro, em algumas ruas e quadras dos arredores da escola onde a oficina se desenvolveu e em uma estação de metrô, durante um dia útil, numa quinta-feira. No segundo, no Parque da Cidade Sarah Kubitschek, num sábado. Trago a informação sobre os dias da semana em que os exercícios foram realizados visto que algumas leituras feitas pelos adolescentes sobre os exercícios apontam observações sobre comportamentos pessoais dos sujeitos no espaço urbano pautados em dias de trabalho e dias de descanso.

Relatar e analisar aqui a execução de todos os vinte exercícios seria trabalho dispendioso e demandaria um tempo que o mestrado profissional não viabiliza.

Realizo assim, o relato e análise dos exercícios que, por meio das leituras oriundas dos sujeitos participantes da oficina, me parecem ter sido mais significativos e que são, por ora, suficientes para abordar o que este trabalho se propõe.

Um dos exercícios que mais gerou discussão entre os sujeitos participantes da oficina, tanto nos diários de bordo, quanto no WhatsApp e em várias rodas de conversa foi o exercício do “mendigo”.

Tive certo receio ao criá-lo visto que este poderia colocar o sujeito que o realizasse em situação de risco e/ou constrangedora. Pensei em alguns momentos nos prós e nos contras da realização do mesmo. Conforme as rodas de conversa ao final das aulas iam acontecendo, pude observar que a confiança que estava se estabelecendo

no grupo apontava para a viabilização do exercício. Pude observar qual dosicineiros possuía as características que eu julgava necessárias para sua realização.

Levei em consideração as características físicas que, preconceituosamente, de forma geral, povoam o imaginário das pessoas sobre um morador de rua. Em geral, ressalto que preconceituosamente, a grande maioria das pessoas olha para as outras como “tipos” ou, como chamo aqui, estereótipos.

Como a figura estereotipada do mendigo parece abarcar uma pessoa sem as possibilidades de higienização cotidiana, como tomar banho, cortar cabelo e fazer a barba, observei entre os adolescentes algum que estivesse com os cabelos a serem cortados e a barba por fazer. Dessa forma, para torná-lo convincente como figura estereotipada de mendigo, bastava pedir que não cortasse os cabelos e nem tampouco aparasse a barba. A maquiagem traduziria esteticamente a falta de banhos.

Levei em consideração, além da necessidade de criar uma figura que fosse convincente como personagem cotidiano do mendigo, a forma como o estudante se doava ao realizar os exercícios propostos em sala de aula. Acreditava que, para a realização dessa atividade, o estudante não poderia ter receio de realizá-la. Isso poderia colocar tudo a perder. Não haveria possibilidade de substituição do estudante para executar o exercício depois de estarmos na rua.

Houve preparo por algumas semanas de forma que o adolescente ficou sem cortar os cabelos e também sem aparar a barba. Este se propôs, por livre iniciativa, a utilizar uma mesma bermuda durante alguns dias para que esta ficasse bem suja. Não contamos a nenhum dosicineiros sobre a atividade para não gerar qualquer tipo de expectativa ou suposições sobre a mesma.

No dia da aula na rua, o participante estava então com a barba por fazer, os cabelos sem corte, vestindo uma bermuda suja, uma sacola de lavanderia como se fosse uma capa de chuva e levava pendurada no ombro uma camiseta. Foi maquiado de forma a parecer sujo e também, por iniciativa própria, levava um cigarro (apagado) na orelha e um copo plástico com café.

Durante a saída da turma para a rua, o “mendigo” deveria estar sempre destacado dos demais. Não poderia deixar transparecer a nenhuma das pessoas que estariam nos espaços das ruas da cidade, que ele tinha qualquer relação com os demais estudantes.

Conforme visto, o exercício foi dividido em duas etapas. Na primeira, o estudante “mendigo” ficou sentado por alguns minutos na calçada, enquanto os outros estudantes observavam, sem serem percebidos como observadores do processo, misturados entre as pessoas cotidianas dos espaços onde acontecia a ação.

A intenção dessa atividade foi a de trabalhar o conceito de *invisibilidade* na

leitura do meio. Poderia ter pensado em uma atividade que pudesse conduzir os oficinairos a observar algumas visualidades presentes no cotidiano e que habitualmente não são vistas, como algumas placas ou cartazes velhos que tornam-se invisíveis frente a propagandas mais novas e/ou com linguagem mais apelativa aos olhos.

No entanto, fiz a opção por tornar invisível um ser humano. Pretendia que os estudantes observassem no cotidiano como nossos olhos, quando desprezam pessoas, são capazes de “desumanidades”. Queria ressaltar também a importância do ser humano na composição das espacialidades.

Ao *olharem* para uma paisagem tão cotidiana, só que agora instigados a não apenas *olhar*, mas *ver*, de forma crítica e por perceberem que o colega “mendigo” era tornado insignificante pelos transeuntes, os estudantes se conscientizaram de que realmente tornamos invisíveis muitas coisas do nosso cotidiano. Também se aperceberam da crueldade e desumanidade que podem estar atrelados a essa ação.

Ver o amigo, um conhecido, sendo desprezado por todos que por lá passavam trouxe diversos questionamentos que não se findaram com a conclusão da atividade. Consta em depoimentos registrados nas rodas de conversa, diários de bordo e também nas trocas de mensagens do WhatsApp a indignação por parte dos adolescentes sobre a forma de tratamento dada ao colega. A esse respeito podemos observar uma das estudantes:

Mas era o Marcelo! Como as pessoas podiam passar pelo Marcelo e não dar ajuda? Como as pessoas passavam reto e não davam a mínima? Era o nosso Marcelo. Eu sei o por que. Elas não conhecem e por não conhecerem a pessoa a tornam em um objeto e num objeto sem valor. Simplesmente desprezam. Por quantos Marcelos, não devemos passar todos os dias? Acho que fazemos isso com o porteiro do prédio ou a moça da padaria. Não os vemos como são. Tornamos eles invisíveis como pessoas. Talvez visíveis de outras formas, quando nos interessa. Dara Audazi. Anotações do professor.

A função do exercício, que inicialmente tratava apenas das questões das visualidades, passou a ter caráter de leitura crítica do mundo que cerca a todos os seres humanos. Passou a dar certa criticidade na forma de absorção das informações obtidas a partir das visualidades cotidianas. É o que Gomes (2013) afirma ser a capacidade de não apenas *olhar* descompromissadamente, mas absorver do olhar o caráter significativo - *ver*. É o que Freire aponta como fundamentalmente relevante para o ato de ler, ser capaz de posicionar-se criticamente sobre o que é lido.

Passou ainda a dar possibilidade de reflexão sobre o homem como sujeito histórico quando os adolescentes criticaram a organização social que permite esse fato desumanizante.

É importante salientar a noção prévia dos adolescentes frente às questões trabalhadas. Todos já possuíam certa leitura do mundo e num processo de ensino/aprendizagem, como aponta Freire (2007), jamais pode ser desconsiderada. Temos como exemplo a fala de um dos sujeitos da pesquisa.

Eu já tinha noção dos preconceitos das pessoas antes dos exercícios da rua. Então eu não me surpreendi muito com o exercício do mendigo. Mas a reação do público quando o mendigo (Marcelo) começou a cantar com o Hírian, foi realmente diferente. Hamilton

É possível, por intermédio da fala apresentada, observar que as ações trazidas pelo exercício teatral agregam, mesmo quando os discentes já possuem certa leitura crítica sobre algo. Há possibilidade de expandir os conceitos já previamente existentes quando estes saem com os olhos preparados para a ação de *ver*.

Há também as impressões do estudante que executou o exercício não apenas como observador. Dele, que se passou por mendigo, vieram relatos sobre sensações que jamais poderão ser traduzidas pelas observações de outras pessoas.

Na roda de conversa desabafou sobre as sensações vividas: “É terrível! Horrificante!”.

Nas palavras de Santos (2008), é a perversidade trazida pela globalização.

Já o segundo momento do exercício, em que o “mendigo” deveria entrar numa lanchonete tinha como finalidade demonstrar que um mesmo elemento constituinte de uma espacialidade, dependendo de onde está posto, pode ser ou não visto.

Ao elaborar o exercício acreditei que o fato de o “mendigo” entrar na lanchonete comportando-se como qualquer outro cliente daria a ele caráter de *visibilidade* em vista do incômodo que ele possivelmente causaria, diferentemente da situação vivenciada na rua.

A dinâmica apresentada pelo exercício tinha a intenção de instigar nos adolescentes a percepção de que as coisas, objetos, placas, faixas, propagandas e outros elementos que ocupam nosso cotidiano assim o fazem com alguma finalidade e que quando algum componente do espaço é transposto para outro lugar este pode passar a ter outras características.

No entanto, a segunda etapa do exercício não chegou a ser realizada conforme o planejado. Ocorreu que, durante a aula em que o “mendigo” foi acompanhando as outras atividades realizadas na rua, quando ele estava próximo a alguns estabelecimentos comerciais, causava certo incômodo. Numa das ocasiões, um comerciante fechou a porta do estabelecimento e, em outra, com a aproximação do “mendigo” as funcionárias de uma casa de festas pediram para que o segurança ficasse atento.

Essas observações, feitas tanto por mim quanto pelos adolescentes, por si só já apontaram para os objetivos da atividade: torná-lo visível. Não haveria assim a necessidade de colocar o adolescente numa situação que, como já se sabia, seria constrangedora.

Um fato inesperado contribuiu com a pesquisa e que acabou por agregar nova perspectiva sobre a leitura das visualidades.

Durante a realização do exercício de número nove, em que um dos estudantes deveria se sentar num banquinho no meio da calçada com um regador e um guarda-chuva e pedir que o regassem, o estudante “mendigo” atravessou a rua e sentou-se entre duas lojas do comércio local. Ocorre que havia por ali uma dupla de policiais que costumam fazer a segurança do local e estes, vendo o “mendigo” sentado, prontamente colocaram as mãos em suas armas e foram abordá-lo.

Nesse instante fui ao encontro dos policiais e impedi que eles chegassem a abordá-lo de fato. Avisei que ele era um estudante sob minha responsabilidade, que aquilo era um exercício teatral e que ele não era “mendigo” de fato.

A situação se resolveu facilmente.

No entanto, nas rodas de conversa habituais, chegamos a um ponto comum nas ponderações trazidas pelos estudantes. Concluímos que, em algumas ocasiões, transportar elementos que figuram a espacialidade, de um lugar para outro, pode não só tornar tal elemento visível ou invisível. Pode também dar-lhe caráter de **supervisível**.

Concluímos a atividade então com três conceitos pertencentes a leitura da espacialidade: *Invisibilidade*, *Visibilidade* e *Supervisibilidade*.

A *supervisibilidade* passa a ser então a visibilidade rápida ou percepção instantânea de qualquer componente de uma espacialidade quando este agrega em si caráter desconfortante, de estranhamento e de negação a condição de possibilidade de pertencimento ao lugar por ele ocupado.

Acredito que a criação do termo supervisibilidade aponta para as possibilidades de produção de conhecimento por parte dos estudantes, um dos potenciais que a escola é capaz de desenvolver e que vem se perdendo quando insiste em permanecer em seus moldes do século XVIII. Demonstra também que as possibilidades de ampliar a forma de aprender, proposta no modelo anarquista do estudo do meio, tem sua eficácia em ações de curto prazo.

Outra atividade que gerou grande discussão entre os rapazes e moças da oficina foi o exercício da ação surreal, ou o estranho no espaço cotidiano, descrita no número nove.

Nele, um dos estudantes deveria sentar-se num banquinho no meio da cal-

çada com um regador cheio d'água e um guarda-chuva e pedir a qualquer colega ou transeunte daquele espaço cotidiano que o regasse.

O intuito dessa atividade era proporcionar aos discentes a possibilidade de interação com um público ao criarem certo tipo de cena num espaço cênico não convencional e também a apropriação do termo *exposição*, tanto no que se refere às visualidades inerentes às espacialidades, como àquilo que é posto em posição de exterioridade, quanto à prática artística teatral, em que a ator se submete ao público durante sua apresentação.

Pode ser visto na estrutura do exercício que existem as peças fundamentais para que o fenômeno da visibilidade ocorra. Há certa estrutura do lugar, com existência de um público e uma narrativa, que fará com que o fenômeno ali realizado mereça destaque.

Essa atividade ocorreu em duas ocasiões específicas: a primeira na aula da rua e a segunda no Parque da Cidade.

Na primeira ocasião, o exercício foi executado em um dia útil, numa quinta-feira, numa quadra comercial da Asa Sul, ao lado de um semáforo com faixa de pedestre - local de grande circulação.

Quando os adolescentes iniciaram a atividade, as pessoas que por ali passavam ficaram, a princípio, um pouco curiosas sobre o que poderia estar acontecendo. Algumas se afastaram, outras pararam para observar e alguns trabalhadores do comércio foram para a porta a fim de saber o que de inabitual acontecia por ali.

Conforme o exercício foi se desenvolvendo, o estudante pedia para que as pessoas o regassem, mas nada acontecia. Inicialmente, as pessoas que eram convidadas a interagir com a cena nada falavam. A grande maioria fingiu não ter escutado o convite a ser regado, vindo do adolescente.

Uma das participantes começou então a questionar as pessoas que por ali passavam sobre o motivo pelo qual elas eram incapazes de regá-lo. Nesse momento, a interação com o público mudou significativamente. As pessoas passaram a perceber que havia algo ali a ser realizado, ainda que não soubessem exatamente a finalidade daquilo.

A estudante convidava mais veementemente e, com as recusas, respondia às pessoas que o rapaz que ali estava não crescia porque ninguém o regava. Era uma maneira poética de falar sobre a forma como as pessoas se disponibilizam tão pouco para o desenvolvimento de outras.

Havia, presente na ação que ocorria num espaço não convencional para a realização do fazer teatral, certa iniciação à narrativa, vista assim pelos estudantes ali

presentes, e também uma visualidade estranha àquele espaço por parte das pessoas que por ali passavam. Havia de fato uma ação num espaço deslocado do lugar onde esta deveria ser realizada.

Uma vendedora de frutas observava atentamente a cena se indignou com o fato de tantas recusas por parte dos transeuntes e num ato repentino, saiu de seu posto de trabalho e regou o adolescente conforme ele desejava.

É interessante ressaltar que as pessoas que por ali passavam estavam com certa pressa, em horário de trabalho, o que, de acordo com as observações dos adolescentes, contribuiu para tantas recusas. De acordo com as leituras vindas dos oficinheiros, a temporalidade influencia contundentemente a espacialidade e as dinâmicas nela presentes. Essas leituras me fazem perceber a apropriação por parte dos sujeitos participantes da oficina de mais um conceito importante para a leitura dos espaços: a temporalidade; mesmo que esse exercício não tivesse especificamente esse intuito.

Acredito que essas leituras foram fruto da comparação entre a aplicação do exercício na rua com a do Parque da Cidade.

Quando da realização no parque, muitas pessoas se propuseram a regar o rapaz sem que a estudante que ficava com o regador tivesse que interferir na ação.

As contribuições com a ação de regar eram bem tímidas. De modo geral as pessoas tinham certo receio de molhar o adolescente. Faziam de forma a molhar muito pouco.

Sobre isso, os adolescentes atribuem o fato de que enquanto as pessoas estão num lugar propício a atividades variadas, fora de sua rotina dos dias úteis da semana, reagem de maneiras diferentes às situações presentes na espacialidade.

Até mesmo as pessoas mais acanhadas acabaram cedendo ao convite. Um desses momentos gerou uma situação, a meu ver, demasiadamente poética.

Uma senhora que estava fazendo Cooper foi convidada pelo oficinheiro a regá-lo. Ela se recusou. Aí a adolescente que estava com o regador que disse a ela: "Sabe por que ele não cresce?" e ao receber uma negativa concluiu: "Por que ninguém rega ele!".

A senhora imediatamente parou de correr, e retornando em direção aos estudantes disse ter achado aquela situação provocativamente linda. Regou então o adolescente da cabeça aos pés e lhe desejou sorte.

Esse exercício foi amplamente discutido pelos adolescentes o que acabou gerando uma das cenas do espetáculo teatral *Dispa-se*. Serve para apontar o conceito de *composição*.

O conjunto de elementos estruturados nessa ação foi percebido em suas formas, tons, cores e tamanhos, poética e efeito entre os atores e espectadores. Essa

combinação determinou o resultado estético dessa ação que, adaptada, virou cena no espetáculo Dispa-se.

Há ainda outros exercícios muito comentados entre os adolescentes em seus apontamentos nos diários de bordo e grupo do aplicativo WhatsApp: os das perguntas realizadas no Parque da Cidade, de números dezenove e vinte.

O objetivo dessas atividades era colocar os adolescentes em contato com informações sobre a forma como as pessoas leem o mundo. As respostas coletadas por eles apontaram perspectivas sobre as pessoas e a forma como os lugares em que elas vivem ou viveram influenciam e influenciaram sua vida.

De outra parte, serviu para provocar as pessoas que estavam em seus espaços cotidianos a se questionarem sobre isso.

Quando perguntadas sobre quais lugares elas portavam dentro de si, falaram aos adolescentes, na maioria das vezes, de viagens que foram realizadas para algum lugar dos sonhos e também sobre lugares onde passaram sua infância.

Não é possível afirmar sobre a forma como essas questões afetaram as pessoas que usufruíam do seu espaço cotidiano. No entanto, a meu ver, ficou evidente que tanto a interação inesperada ocorrida naquele espaço, quanto as respostas dadas, provocaram reflexões sobre o convívio humano e sobre este com os espaços que o cercam. Acredito que, em muitos dos casos, os entrevistados podem ter continuado a refletir sobre o que lhes foi perguntado.

Os estudantes fizeram leituras das respostas obtidas. Evidenciaram a relação que as pessoas estabelecem com lugares novos ou desconhecidos quando vão viajar, por exemplo. Relataram que conhecer lugares novos causa interferências imediatas nas pessoas, em vista da leitura que elas fazem da cultura do lugar visitado.

Trouxeram também, como leitura das respostas recebidas, evidências de que os lugares nos quais as pessoas passam sua infância exercem significativa influência sobre elas. Entre os apontamentos dos rapazes e moças podem ser percebidos novos questionamentos sobre os lugares em que os seres humanos convivem. Muitos se perguntaram o porquê de tantas pessoas terem citado os lugares de sua infância e, logo em seguida, fizeram a observação de que com certeza as crianças se apropriam demasiadamente dos lugares em que vivem. Evidenciaram também pensamentos que sugerem que, de forma geral, as pessoas adultas tendem a não estabelecer uma relação tão forte com o espaço em que estão imersas como o fazem na infância.

Quanto à pergunta sobre a possibilidade de eliminar tudo o que há de pessoal dentro de si, serviu para que os adolescentes observassem que todas as pessoas são compostas pelas relações que estabelecem com os outros e com o meio.

As leituras das respostas obtidas pelosicineiros evidenciaram a percepção destes sobre o fato de que muitas das coisas que compõem as pessoas, de maneira geral, estão vinculadas à forma de pensar de outras pessoas de seu convívio imediato. A formação do caráter, da ética pessoal, de conduta entre outros, ocorre no confronto com as diferentes formas que os seres humanos têm de ver, perceber e reagir ao mundo.

Esses exercícios foram agregados ao espetáculo Dispa-se enquanto fala dos personagens a fim de que o público pudesse experimentar tais provocações sobre as questões oriundas da espacialidade vividas pelosicineiros.

Por fim, há o exercício da negligência visual, em que os adolescentes utilizaram um espelho para olhar todos os elementos que estavam atrás de cada um deles e assim perceber como somos incapazes de estar efetivamente num lugar lendo-o em sua totalidade.

Ao realizar o exercício, os estudantes relataram a importância de olhar mais profundamente para as visualidades presentes num lugar a fim de que a leitura sobre ele possa ser ampliada. Olhar o que está sempre, de certa forma, negligenciado pode mostrar as potencialidades e ou contrastes existentes naquele lugar. Pode ainda mudar completamente a percepção estética que as pessoas têm sobre as visualidades dos espaços cotidianos.

Acredito que a realização dos exercícios por parte dos estudantes adolescentes da oficina teatral Leve Supra Cena serviram como ferramenta fundamental para ampliar suas leituras de mundo, fundamentais para o desenvolvimento de um cidadão crítico com afirmaram Freire e Santos.

Os exercícios trouxeram a possibilidade de observação da autopoção dos adolescentes no mundo e possibilitou motivar a busca por mudanças, como Saviani e Duarte (2012) ao discursarem sobre os pensamentos de Freire e Vygotsky sobre os seres humanos e as situações em que vivem. Nas palavras dos autores,

O homem não se mantém preso às suas condições situacionais e pessoais. Ele é capaz de transcender a situação, assim como as opções e os pontos de vista pessoais, para se colocar na perspectiva universal, entrando em comunicação com os outros e reconhecendo suas condições situacionais, assim como suas opções e seus próprios pontos de vista. (SAVIANI; DUARTE, 2012, 14)

A meu ver, as ações da oficina servem claramente como promoção do ser humano como cidadão crítico, histórico e cultural, ação necessária para qualquer prática pedagógica que pretende ser eficiente no século XXI.

3.3 Dispa-se: o espetáculo cênico como resultado final

¿Que problema hay con andar en cueros, quiero decir con el alma en cuero? ¿Pero que problema hay con ser sincero y parecerse a lo que sientes en verdad? Rojas (2008)

As palavras de Rojas acima citadas servem bem para explicar o assunto discutido no espetáculo teatral construído durante a terceira etapa da oficina, o Dispa-se.

Como observado nas considerações sobre o estudo do meio, as problematizações emergem da realidade mais próxima dos discentes e docentes e o assunto a ser trabalhado tem como ponto de partida e chegada o real vivido.

Ao longo da oficina, ficou evidente a quantidade de inquietações que os estudantes traziam acerca da fase da adolescência.

Ficaram evidentes assuntos tais como: escolha da profissão; o que seus pais esperavam a cerca de seus comportamentos frente à sociedade; a pressão que os pais exercem sobre eles; namoro; sexualidade; drogas; a forma de ser; enfim, a não aceitação de sua pessoa como ela realmente é.

Como é parte fundamental da pesquisa-ação a reflexão sobre as inquietações oriundas dos sujeitos participantes de seu processo, cada exercício e etapa da oficina eram pensados e/ou adaptados a fim de que dessem possibilidade de evidenciar e/ou resolver conflitos dos adolescentes.

A certa altura da oficina, ficou nítido para os estudantes que as pessoas vão se formando pela relação que estabelecem com o meio em que vivem e que este, em muitos sentidos, pode oprimir ou libertar, restringir ou potencializar. O fato é que ele sempre irá moldar, modelar.

Então, chegamos a uma pergunta fundamental para a apropriação dos assuntos trabalhados a partir da leitura das espacialidades e crucial a geração do tema escolhido pela equipeicineira: - O que te modela?

Os adolescentes passaram, então, a trazer em forma de cenas curtas, alguns fatores presentes na sociedade, muitos já discutidos nas rodas de conversa, sobre questões que os modelavam.

Nessas pequenas cenas os discentes evidenciaram a opressão vinda da sociedade quando esta tenta impor a todas as pessoas um mesmo padrão estético. Citaram a mídia como modeladora cruel, difusora de um único padrão; a família, como padrão mais imediato a ser seguido; a religião, quando estabelece padrões rígidos de comportamento e a forma como ela é taxativa quando eles não são seguidos ou quando são questionados; os ambientes de convívio, como a escola, os amigos etc.

Essas pequenas cenas foram sendo trabalhadas por meio de atividades oriundas tanto do *processo colaborativo* quanto da *construção dramatúrgica*, propostas dos outros docentes da oficina.

Os conceitos levados às cenas pelos adolescentes eram tratados nas rodas de conversas e modificados a fim de que pudessem ir tomando forma. Como meio de trabalho, as cenas eram interpretadas num primeiro momento pelos criadores das mesmas e num segundo momento por outros estudantes para que estes pudessem perceber tanto o fator de funcionamento interno quanto externo delas.

Após a realização da cena, em rodas de conversa, eram discutidas as necessidades de melhoramento a fim de deixar claro o que seria tratado com o espectador.

Assim, o espetáculo *Dispa-se* organiza-se num texto conduzido por um narrador que liga cenas independentes e que faz reflexões sobre quais os fatores, lugares e coisas modelam os seres humanos oprimindo-os.

As cenas tratavam assuntos específicos, como modelos que a mídia impõe, os padrões familiares, religiosos, sexuais, estéticos etc.

O texto final do *Dispa-se* é resultado do processo de leitura das espacialidades, do processo colaborativo e da construção dramatúrgica por meio de personagens teatrais e encontra-se completo em anexo.

No que se refere à aplicação da pesquisa-ação, a produção do *Dispa-se* se configura como o passo da *ação*. Ação eficiente em razão de a totalidade dos sujeitos participantes ter sido adepta a ela e por ter possibilitado aos atores da pesquisa maior compreensão do real estudado.

4 O ponto de vista diante do espelho

Tengo un catalejo. Con el la luna se ve , Marte se ve, hasta Plutón se ve. Pero el meñique del pie no se me ve. Tengo un catalejo. Cuando lo pongo al revés no se entender y lo pongo otra vez en su lugar porque así es como único se mirar. Rojas (2008)

Como a proposta desse mestrado acadêmico atem-se à reflexão sobre a prática pedagógica de seus discentes, saliento considerações a respeito da escola atual e as observações sobre o processo da oficina.

Aqui configura-se, dentro da proposta de pesquisa-ação, a mudança que, como se pretendeu mostrar, caracteriza-se por sua definição óbvia, de passar de um estado a outro, de representar modificação, mutação, transformação e, como Barbier salienta, a oportunidade de se olhar para outras possibilidades.

Trata-se também da quarta etapa da oficina teatral *Leve Supra Cena*.

O ensino/aprendizagem do teatro por meio da leitura dos espaços de convivência humana evidenciou que a escola tradicional, persistente em manter seu modelo instituído no século XVIII, vem se afastando cada dia mais de outras instâncias sociais, desvinculando-se do mundo real.

Seu currículo prioriza a instrução atendendo ao modelo industrial, no qual determinada informação é superprivilegiada em detrimento à relativa às sensações tão comuns aos seres humanos — medo, alegria, amor, raiva . . . —, estas relegadas. O saber de si parece estar desvinculado da escola. Talvez por isso haja correlação, no Brasil, entre a evasão escolar e o avanço na faixa etária.

Ao se manter “tradicionalista”, a escola acaba contribuindo de forma eficiente não com o desenvolvimento (ciência&humanidade), mas para a formação de analfabetos funcionais, reprodutivistas e assimiladores de conteúdos por vezes sem significado. Nesse molde a informação quase nunca se transforma em conhecimento: ensinar (ensinar) é prover de signos, sinais, a vida humana em toda sua integridade.

Quando pensada como um dispositivo a serviço da interação dos estudantes com o processo evolutivo humano; e observado todo respeito e consideração pelos saberes que trazem ao chegar à escola, a cultura mostra-se, ao longo da história, como viabilizadora na produção de novos conhecimentos. Amalgama relação entre os elementos de conhecimento já desenvolvido com a vida imediata dos envolvidos no processo educativo.

Peças fundamentais no processo, o estudante (a razão de ser da escola) e o

professor (o que ensina, o que domina os signos), é certo que, para que haja mudanças nos moldes das escolas, ambos devem estar dispostos a concertar (para consertar) suas posições.

O professor — na escola tradicionalista mero burocrata transmissor de informações — deve, numa escola pretendente à inovação, se colocar como figura facilitadora no processo de ensino/aprendizagem; se (pre)ocupar na construção de saberes novos e, na abordagem de conteúdos do acervo dos conhecimentos humanos, ser capaz de relacioná-los com as informações já pertencentes aos estudantes, oriundas de sua cultura e de seus espaços cotidianos.

Faz-se necessário ao discente moderno provocar situações cada vez mais desafiantes de aprendizagem, nas quais sejam respeitados os ritmos e sensações dos estudantes.

Trato aqui da leitura das espacialidades: urgente lançar outro olhar — novo olhar — sobre o espaço destinado ao ensino/aprendizagem a fim de que este seja visto, na concepção crítica, já anteriormente mencionada. Urge também aos profissionais envolvidos em processos pedagógicos aperceberem-se da resistência oferecida quanto a abandonar velhos hábitos.

Sair em buscas de novos espaços de aprendizagem: o conhecimento se dá em todos os lugares acolhedores do ser humano e espaço é questão de perspectiva.

Espaço além da geografia, no qual o estudante não se sinta literalmente perdido.

De deslocado a colocado — incluído — o novo estudante vai experimentar o protagonismo.

Importante aperceber-se de que da situação de passividade frente a tantos conteúdos nada significantes não lhe cabe culpa. Mas abrir os “olhos de ver” é sim de sua competência e inteira responsabilidade.

Aprender se aprende e o processo é de mão dupla. O interesse do estudante pelo aprender acontece mais amiudamente quando o professor aprende junto: a busca e produção do conhecimento deve ser obra coletiva.

O desconforto dos estudantes nos espaços de ensino/aprendizagem é notório. Os espaços, não importa se antigos ou modernos, são bons se adequados. Adequados, claro, aos estudantes.

Reflexão crítica sobre o assunto conduz a resultados quando envolve professores e estudantes. Ao contrário do que se observa, o pessoal de apoio pode participar da reflexão sem a pretensão de protagonismo: pessoal de apoio, apoia.

A responsabilidade (do estudante) advém do protagonismo.

O respeito aos protagonistas é o desafio da coletividade.

Talvez seja válido, como nos trouxe Freire, a valorização da perspectiva histórico-cultural dos discentes. Parece exitosa a escola que valoriza a cultura local dos estudantes visto que lhes promove a percepção de como ser cidadão.

Convidado a ver sua cultura imediata com bons olhos, o discente constatará que não existe cultura “superior”. Pelo contrário, as alternativas apresentadas como superiores afastam-no de sua identidade e “curtir” torna-se passividade.

E descobre: “eu era feliz e não sabia.”

A leitura do contexto onde está inserido promove sua efetiva valorização como ser humano e possibilita a criticidade sobre aspectos culturais diversos, com questionamentos e até mudanças, como nos chama a atenção Callai quando afirma que

Muitas vezes sabemos coisas do mundo, admiramos paisagens maravilhosas, nos deslumbramos por cidades distantes, temos informações de acontecimentos exóticos ou interessantes de vários lugares que nos impressionam, mas não sabemos o que existe e o que está acontecendo no lugar em que vivemos. (CASTROGIOVANNI; CALLAI; KAERCHER, 2000, 85)

A aceitação pela escola da relevância dos aspectos culturais dos seus discentes promove, inclusive, a aproximação da instituição com o estudante possuidor de certa consciência sobre a importância de sua cultura imediata, negada em tantas escolas.

Então, pode-se colocar o estudante em situações de conflito ou problemáticas a fim de que sua criatividade seja desafiada/exercitada na busca de saídas/alternativas.

Olhar para novas espacialidades pode promover a percepção por parte de docentes e discentes de que não é apenas na escola que se aprende. Pode inclusive evidenciar que a escola, tal como está configurada, é por vezes obstáculo à aprendizagem.

No tocante ao processo do Leve Supra Cena, os adolescentes puderam vivenciar um processo educativo que não objetivou — mas não descartou — o desenvolvimento pessoal, tão presente no modelo da escola tradicional. A oficina se propôs a realizar atividades de ensino/aprendizagem que mostrassem a importância da coletividade para a formação do ser social e para a produção de conhecimento. Essa observação também foi promovida pela leitura da sociedade. Se os seres humanos vivem em sociedade e dela dependem, não há algo de errado na escola persistente na formação para a individualidade? Qual o reflexo que essa formação individual tem na sociedade?

A interpretação das espacialidades se mostra eficiente no que diz respeito a privilegiar as potencialidades inatas de cada estudante e a sua leitura de mundo; e

em colocar em segundo plano os conteúdos já estabelecidos nos currículos, o que, na escola tradicional, parece massa pronta para preencher supostas lacunas existentes nos estudantes.

Aprender nos espaços e com os espaços coloca o ser humano em sua temporalidade cotidiana e confirma dado: a aprendizagem ocorre a todo momento, e como alerta José Pacheco (2014), raramente durante uma aula.

A proposta da oficina — colocar os estudantes em contato com informações básicas sobre o teatro e sobre a leitura dos espaços — serviu como passo fundamental para que os adolescentes se sentissem estimulados a descobrir o que viria a acontecer, ou seja, a busca pelo conhecimento.

Cada descoberta individual foi recebida no coletivo como uma grande conquista. Dessa forma o conhecimento particular, agora compartilhado, tornou-se grande, coletivo e plural. Assim ocorre também a formação do vínculo afetivo, também fundamental para qualquer escola que pretenda ser atual.

Grande mudança de paradigma entre a escola que segue o modelo do século XVIII e a escola que pretende ser hodierna está justamente na maneira de pensar o espaço e seus espaços. Olhar para a sala de aula como único lugar de aprendizagem é reduzir as próprias possibilidades de que a aprendizagem ocorra. É urgente pensar em espaços de aprendizagem amplos, múltiplos, plurais, correlacionados e parte efetiva do mundo.

A sala de aula é o espaço onde as questões surgidas do estudo do meio serão aprofundadas e não o lugar para explanação de conceitos já formalizados. As rodas de conversa dão caráter democrático e valorizam a escuta das opiniões de todos os discentes. Há nesse espaço/tempo a socialização de informações e possibilidade de análise coletiva e simultânea.

Tudo além de quatro paredes e confinamento.

Nessa perspectiva, os estudantes não estarão presos aos mapas e representações cartográficas. A eles serão dadas todas as possibilidades existentes num território.

A aproximação entre o espaço e o teatro deve ser promovida constantemente para que os estudantes possam desvendar as questões de convergência (união).

Quando o estudante é desafiado a pensar sobre as questões da espacialidade ele necessariamente será levado à reflexão acerca de si mesmo. É a oportunidade de desconstrução de visões preconceituosas e pouco reflexivas e criação de conceitos agora pensados, pautados em observações, ou seja, a epistemologia a que tanto se refere Freire.

Não basta à nova educação proporcionar voz aos sujeitos (protagonistas) da

aprendizagem. É mister a audiência, a atenção dada a quem e ao que se fala, com a possibilidade de expressão e de vivência de gostos pessoais.

A nova escola aponta para uma dinâmica do aprender fazendo. Descarta a postura de passividade do conhecimento embalado para presente em coloridos e bem ilustrados livros didáticos — o “livro do professor” para o mestre —, mais afeitos à memória que à inteligência.

O Leve Supra Cena é transformador porque cada participante é capaz de levar (fermento) o que aprendeu para outras pessoas (o mundo). Porque o estudante que por ele passa torna-se capaz de perceber sua incompletude e, por isso, buscar no outro novas possibilidades de encarar o mundo. Transformador porque o indivíduo se dá conta de sua relevância para o mundo e daí saber falar, se colocar e reconhecer a importância da sua voz no coletivo. Porque muda o olhar o outro.

O projeto Leve Supra Cena possibilitou a escuta das inquietudes dos adolescentes, seus anseios, conflitos familiares; o conhecer seus contextos de vida, seus espaços cotidianos para assim vislumbrar soluções aos problemas do viver.

Outro aspecto importante do processo, a possibilidade de se conhecer tantas realidades diferentes trazidas pela diversidade de locais de vida dos estudantes.

O projeto incentiva a autonomia dos estudantes para concluir que há novas e saudáveis formas de hierarquia. Não mais quem manda e quem obedece, quem ensina ou quem aprende. Mas vontade de conquistas, o coletivo dando sentido às buscas, o aprender juntos, o compromisso.

Questões como liberdade, autoridade, autogoverno são discutidas na percepção de que as ações individuais interferem diretamente no espaço e que este é coletivo (os outros, eu incluído).

Nesse clima de saudáveis formas de hierarquia, a ascendência do professor jamais desaparece porque existe, e a reciprocidade do respeito torna o mestre mais cuidadoso com eventuais “julgamentos” sobre atitudes/comportamentos: uma palavra, um olhar podem inibir iniciativas e propostas dos estudantes.

Na oficina, trabalha-se com o “não juízo de valores”. Em vez de certo ou errado, análise sobre as ações realizadas e sobre serem cabíveis ou não naquele momento.

Do meu ponto de vista, do lugar de onde eu falo, percebo claramente que a proposta pedagógica realizada na presente pesquisa trouxe resultados bastante satisfatórios, num curto espaço de tempo, e que esses êxitos foram possíveis na medida que me distanciei dos moldes que estão estabelecidos nas escolas.

O grupo buscou compreender algo em comum, sem ter preocupação com erros e acertos, pôde enxergar a si mesmo como um coletivo, necessário ao mundo, inserido

dentro de outros tantos coletivos, cada um à sua maneira único, plural e cheio de sentidos.

4.1 A avaliação vinda dos adolescentes

Quero ter alguém com quem conversar. Alguém que depois não use o que eu disse contra mim. Russo (1986)

Pautado na pesquisa-ação que foi utilizada como metodologia de trabalho, aqui aparece a voz direta dos sujeitos que participaram da pesquisa. É uma espécie de escuta sensível que de acordo com Barbier

aceita deixar-se surpreender pelo desconhecido que, constantemente, anima a vida. Por isso ela examina as Ciências Humanas e permanece consciente das fronteiras e das zonas de incertezas delas. Nesse plano, ela é mais uma arte do que uma ciência, porque toda ciência procura delimitar seu campo e impor seus modelos de referência, até prova em contrário. É uma arte sobre pedra de um escultor que, para fazer surgir a forma, deve primeiramente passar pelo trabalho do vazio e retirar o que é supérfluo, para tomar forma. No domínio da expressão humana, o que é supérfluo cai, desde o momento em que se encontra diante do silêncio questionador. É com efeito no silêncio, que não recusa os benefícios da reformulação, que a escuta do sensível permite ao sujeito desembaraçar-se de seus “entulhos” interiores. (BARBIER, 2007, 97)

Esse tópico está destinado aos relatos dos alunos sobre a oficina teatral onde eles demonstram aproximações com os conceitos trabalhados nas aulas de leitura da espacialidade e ainda as mudanças pessoais adquiridas por meio dessa experiência. Para a produção dos textos seguintes, realizei alguns encontros com os estudantes a fim de que estes pudessem conversar sobre as experiências vividas por eles na oficina, rememorar-las e levá-las ao registro que fariam.

Aqui evidenciam-se outras etapas da pesquisa-ação, a escrita coletiva com os relatos feitos pelos sujeitos/atores do processo e o discurso, entendimento em oposição à intuição.

4.1.1 O mendigo

“A vida é a arte do saber. Quem quiser saber tem que viver”. Ritchie (1983)

Quando iniciei a oficina imaginava que a leitura de espaço seria relacionada à interpretação (das cenas) em vários espaços diferentes do espaço tradicional, do

palco, de um auditório. Conforme a oficina foi sendo realizada observei que veríamos o espaço de outra forma.

No primeiro exercício que foi sobre o ponto de vista, observei que a expressão “ponto de vista” deixa de ser uma figura de linguagem e passava a ser o ponto de onde se olha, ou seja, quando olhamos para algo de um ponto, podemos dar um sentido a esse algo. Quando olhamos para o mesmo de outro ângulo, podemos dar um novo sentido a esse algo, fazendo com que o esteriótipo se perca.

Acredito que o ser humano é feito daquilo que ele viveu, de suas experiências. Quando olhamos para alguma coisa atribuímos valores para essa coisa pelas experiências vividas por nós. Por exemplo, algumas vezes, a classe social faz com que a percepção de uma pessoa “rica”, sobre determinado assunto, seja diferente da percepção de uma pessoa menos favorecida. Um operário nem sempre é visto da mesma forma por “ricos” diferentemente daqueles que sabem o que esses vivem.

Quando fomos para a rua executar o segundo exercício sobre leitura de espaço, recebi a proposta de realizar tal exercício não como espectador, mas sim como peça chave na execução do mesmo.

O exercício seria para vivência dos conceitos de visibilidade e invisibilidade. Para isso me passei por um mendigo. Durante o trajeto que fizemos por uma quadra da Asa Sul, fui caracterizado, vestido apenas com uma bermuda suja, um saco plástico de lavanderia no lugar da camiseta, uma camiseta no ombro. Já na rua, para dar mais realismo ao personagem, incorporei ao mendigo, um copo de café e um cigarro encontrados no chão, ao lado de uma banca de revistas.

Como estávamos em grupo executando vários exercícios, e as pessoas que transitavam na cidade não podiam saber que eu era componente desse grupo, tive que me manter afastado o tempo todo. No entanto, sem sair do campo de visão dos meus colegas de oficina.

Como primeira etapa do exercício (invisibilidade) ficaria perambulando pela rua para sentir como as pessoas reagiriam em relação ao mendigo. Percebi que a atividade estava funcionando pela reação das pessoas que passavam como se eu não estivesse ali. Isso me foi relatado pelos outros participantes da oficina.

Já na segunda etapa (visibilidade), deveria entrar em uma lanchonete, e pedir como qualquer outra pessoa, um lanche e ver como as pessoas reagiriam. Entretanto, não chegamos a realizá-la, pois o objetivo do exercício foi alcançado ainda na realização da primeira etapa (invisibilidade), onde pessoas se incomodaram com minha presença e se esconderam dentro de lojas, chegando numa das ocasiões ao fechamento de uma delas. A conclusão do exercício se deu à reação de dois policiais militares, que ao me verem sentado frente a uma loja, prontamente colocaram as mãos em suas armas

e caminharam em minha direção para uma abordagem. Nesse momento o professor interrompeu o exercício e explicou que era apenas uma aula de teatro.

Figura 19 – Personagem criado a partir da leitura do espaço



Fotografia de Hugo de Freitas - Arquivo do autor

Quando fomos conversar sobre o exercício, ao final da aula, percebemos que não só fui visto como fui **supervisto**.

Antes do exercício não havia pensado sobre o fato de haver coisas ou pessoas que estão na cidade que não são vistas.

Passar por essas experiências me fez quebrar alguns preconceitos e perceber que há outros pontos de vista. Percebi ainda que nem tudo é como a sociedade impõe.

Percebo que as pessoas que estão compartilhando um mesmo espaço possuem, cada uma delas, de sua própria forma, suas vivências e que isso faz com que elas vejam ou reajam de formas diferentes a esses lugares ou sobre um mesmo ponto.

Acredito que é importante aprender a ler o espaço de forma diferente para melhor compreendê-lo.

A leitura do espaço da forma como foi trabalhada é importante para compreender melhor a forma como as pessoas agem.

4.1.2 A mãe

“Qualquer coisa que se mova, qualquer coisa nova, qualquer coisa é um alvo e ninguém está a salvo”. Gessinger (1990)

Quando ouvi as propostas de trabalho de cada um dos professores, o único que me gerou dúvidas foi justamente a do Professor Hugo. “A análise do espaço deve ser sobre o cenário”, pensei. A princípio, achei que trabalharíamos com a leitura e compreensão do cenário através de experiências fora do palco. Aprenderíamos o porquê de cada coisa estar em determinado lugar e como ela se colocaria no palco, como se houvesse uma forma correta de criar cenários e preencher o espaço.

De algum jeito, fizemos isso. Mas não estudamos só o cenário do palco, estudamos diversos ambientes, o que me fez perceber que era um equívoco achar que um cenário existia somente no palco, quando na verdade para o teatro qualquer ambiente se transforma em um.

Ao fazer o exercício do Ponto de Vista, pude ver que isso é muito mais que uma expressão, a qual eu nunca tinha parado para pensar no seu conceito. Pude perceber também, quantas visões podemos ter sobre o mesmo objeto ou lugar se nos movimentarmos e o explorarmos melhor, principalmente com ambientes e coisas cotidianas. O caminho que fazemos da nossa casa à parada de ônibus por exemplo. Depois de um tempo fica tão automático fazê-lo que você só o conhece por um ponto de vista e se acomoda com ele. Se saíssemos da nossa zona de conforto, conheceríamos composições incríveis de lugares e objetos.

Pensando nisso, notei a importância do movimento para o espaço. Não é só a disposição de objetos que o constituem, mas também o movimento deles e das pessoas que o ocupam. Movimentos esses capazes de deixar essas pessoas e esses objetos visíveis ou invisíveis de acordo com a proposta do espaço.

Depois fizemos o exercício do mendigo, onde o Marcelo perambulou pelas ruas com roupas sujas e um cigarro na orelha. Percebi o quanto somos egoístas ao ficarmos indignados com a forma que o trataram. Indignação essa justificada pelo fato de conhecermos o Marcelo, sabermos que ele não representaria jamais um risco a sociedade. Apesar disso, esquecemos que nós mesmos fazemos igual quando vemos moradores de rua.

No começo, ele se tornou invisível para quem passasse pelas ruas, afinal de contas, as pessoas passariam e o deixariam para trás. Depois, ele se tornou extremamente visível para os lojistas e comerciantes, pois eles permaneceriam ali durante o resto do dia e não se sentiam confortáveis com uma possível ameaça aos seus negócios, assim tornando sua presença não só visível como incômoda também, a

ponto de dois policiais o abordarem.

Somos seres extremamente visuais, mas algumas coisas fazemos questão de não ver perdendo a chance de enxergar a beleza mais pura daquilo. Um dos momentos que mais me marcaram nesse processo, aconteceu em um exercício executado no Parque da Cidade, onde perguntávamos às pessoas o seguinte: “Fulano, se eu pedisse para você matar agora tudo que há de fulano em você, você mataria?”, diante disso, escutei muitos não, mas nenhum tão convicto quanto o de um mendigo que ao ser questionado do porquê, concluiu “Porque o que morre não descansa.” Assim, como se fosse um bom dia, sem pensar muito. Imediatamente vi que a fonte de conhecimento nem sempre é alguém que se veste bem e conhece o alfabeto.

Tornamos muita gente e muita coisa invisíveis apenas por ser cômodo. O faxineiro, o pedreiro, o cobrador, o motorista, o atendente, o porteiro, e etc.

Logo mais, fizemos o exercício do regador. Sentado em um banquinho de madeira, com um guarda-chuva na mão, o Álvaro foi cercado por uma faixa de TNT envolvida na cintura de quatro pessoas no meio da calçada de uma rua. Me surpreendi principalmente com a disposição do público em participar do exercício, pois pensei que ninguém o regaria por estarmos em Brasília, onde grande parte das pessoas não são suscetíveis a relações imediatas. No parque, senti uma resistência maior do público, talvez por causa da ausência do guarda-chuva. Mas depois que ele foi regado a primeira vez, ficou mais convidativo e claro que as pessoas poderiam realmente regá-lo e também por que nesse momento eu tive voz ativa para convencer o público a regá-lo. “Sabe por que ele não cresce? Porque ninguém rega ele.”, e com esse argumento uma moça voltou e o regou totalmente.

Os lugares e as pessoas que os frequentam moldam o nosso comportamento. Alguns lugares nos inibem e nos intimidam, mas é natural do ser humano tentar tomá-lo e torná-lo seu território. Assim, o que realmente nos constrange são as pessoas. Elas ditam o ritmo do lugar, as regras, os hábitos e as convenções sociais responsáveis pela construção de laços, ou seja, a abertura e os caminhos para construirmos ligações uns com os outros. Por exemplo, passamos um ano em uma turma de em média quarenta alunos na escola e na maioria das vezes essas convenções sociais só nos permitem criar vínculos com um pequeno grupo de cinco pessoas, quando em uma oficina de teatro ficamos juntos três meses com quase vinte pessoas e esses vínculos foram construídos com todos, em níveis diferentes é claro, mas com todos, inclusive com os professores. É surpreendente, porque apesar de ser um número menor de pessoas, o tempo é bem mais curto e frequência de convívio foi de um ou dois dias.

A percepção desses pequenos detalhes que obtivemos através dos exercícios, foi extremamente importante para a construção do espetáculo final e com certeza não teria sido a mesma coisa se não tivéssemos passado por esse processo. Além

de poder sentir um pouco do que é a reação do público com o “espetacular”, essas reações embasaram nosso roteiro e nossos personagens. Algumas falas, algumas atitudes, algumas expressões e trejeitos foram extraídos diretamente da observação do público na rua, ao se relacionarem com os exercícios. Em relação aos personagens, foi essencial para uma construção sólida e consistente da história e do jeito de cada um, o que proporcionou uma segurança ímpar no palco, nos permitindo brincar e dar, não só vida, mas sentido a cada gesto.

Figura 20 – A mãe



Fotografia de Hugo de Freitas - Arquivo do autor

Com isso, a flexibilidade dos espaços das aulas, como a rua, a sala, o auditório e o teatro de arena, nos permitiram ter uma espécie de parâmetro comparativo e foram imprescindíveis, não só pela diversidade de público e espaço, mas principalmente para entendermos a magia que existe no palco e o efeito que o mesmo tem sobre nós, para depois aprendermos como essa compreensão de palco se funde a presença de uma plateia e completam o ator em cena.

Alguns exercícios foram levados para o espetáculo, como a cena do menino e o regador. Ficou claro que o palco inibiu as pessoas a participarem daquele momento, talvez por conta da relação de espaço palco-ator/plateia-espectador e por achar que tudo aquilo fazia parte do show e assim ficaram com medo de interferir, ou até mesmo porque elas se tornariam automaticamente parte do espetáculo e conseqüentemente um ponto de atenção principal. Os motivos podem ter sido vários, mas ficou claro o receio de ter influência sobre uma cena ou até mesmo sobre o espetáculo.

A essência do teatro é extremamente simples, afinal, precisa-se somente de ator, texto e público. Sendo assim, pode, cabe e deve ser feito em qualquer lugar para qualquer pessoa.

Mas por que apenas ator, público e texto? Não precisa-se de espaço também? É claro! E ele está atrelado ao público. Como já disse, o espaço nos modifica e nós modificamos o espaço, inevitavelmente. O teatro trabalha com representações, e tudo que levamos pro palco é fruto da observação que exercemos sobre o nosso meio todos os dias com uma pitada de exagero, o que deixa claro ao público como nós **invisibilizamos** alguns detalhes cotidianos, e como o teatro os tornam visíveis no palco.

É onde a simplicidade do teatro torna-se belíssima. Quando através de mínimos gestos somos capazes de representar milhões de pessoas.

Invisibilizar: *Ação proposital, inata ou inconsciente de tornar algo invisível.*

4.1.3 O menino do regador

É mesmo, como vou crescer se nada cresce por aqui? Russo (1987)

Quando iniciamos a oficina eu imaginava que a leitura de espaço seria apenas a execução de exercícios teatrais em ambientes diferentes. Imaginava que fossemos fazer exercícios na rodoviária ou em um campo de futebol aberto, sei lá, em lugares bem alternativos. Imaginava que os mesmos exercícios que realizássemos no auditório ou na sala de aula seriam executados nos espaços alternativos.

Na primeira aula sobre leitura de espaço vimos o conceito de ponto de vista e naquela época eu imaginava que aprenderíamos a respeitar a opinião das outras pessoas. Depois do exercício com a luz sobre os objetos aprendi que dependendo do lugar de onde olhamos damos sentido ao espaço.

No segundo exercício, realizado na rua, que era de leitura da espacialidade observamos um dos estudantes, Marcelo fazendo um mendigo. Percebi que para algumas pessoas ele era invisível por que era um personagem cotidiano, no momento em que estava deitado ou sentado na calçada. Quando ele ficava perto das lojas, achava que ele incomodava e então se tornava visível. Acho que ele passou a incomodar os policiais e se tornando ainda mais visível. Acho que o fato dos policiais abordarem os mendigos é algo habitual, mas não acho correto visto que o mendigo não está fazendo nada de errado.

Essa aula serviu para fortalecer uma visão que eu já tinha sobre como as pessoas são tratadas por estarem em camadas sociais diferentes.

Depois dos exercícios passei a perceber que o espaço interfere nas pessoas e as pessoas interferem no espaço.

Saímos para um novo exercício na rua onde tive que ficar sentado num banquinho cercado por um tecido que delimitava um espaço. Do lado de fora havia uma colega com um regador cheio de água. Eu pedia para as pessoas que passavam pela rua para que me regassem. O que mais me afligiu foi o fato de que a maioria das pessoas não me regava. Era algo muito simples de se fazer, mas as pessoas não me davam crédito. Acho que ficavam com vergonha ou com medo de sua própria imagem ser julgada por outras pessoas que passavam na rua.

Figura 21 – O menino do regador.



Fotografia de Hugo de Freitas. Arquivo do autor.

Já na realização do mesmo exercício em outro ambiente, no parque da cidade, foi um pouco diferente. As pessoas ajudaram mais. No parque fui mais acolhido, embora no começo tenha havido certa resistência. Acredito que o lugar proporcionou certa liberdade para que as pessoas pudessem fazer o que eu pedia. Estavam ali para fazerem exercícios físicos, descontraídas, num final de semana. Acho que o fato do tempo interferiu bastante no exercício. Acho que a relação das pessoas com o espaço também tem relação com o tempo disponível para as atividades que elas realizam. O cotidiano das pessoas pode interferir na forma como elas interagem ou reagem a um determinado espaço.

Acredito que os exercícios de leitura do espaço contribuíram para a construção do espetáculo visto que interferiram no nosso processo criativo. Utilizamos elementos e até perguntas que foram feitas durante os exercícios nas ruas para compor nossas cenas. Os significados dados as questões colocadas no espetáculo foram mais intensos como experiência pois os vivemos e pudemos compreender melhor questões do mundo.

Realizamos o exercício do regador também em cena, dentro de um auditório próprio para a realização do teatro, e nesse espaço, apropriado, onde as pessoas, espectadores sabiam da realização cênica, tiveram mais medo de interagir com meu personagem.

A minha percepção sobre o espaço ampliou. Acredito que é possível fazer teatro em qualquer espaço.

4.1.4 O militante

Quero ter alguém com quem conversar. Alguém que depois, não use o que eu disse contra mim. Russo (1986)

O projeto Leve Supra Cena foi algo que me ensinou a olhar para o teatro e para o que está em minha volta de uma maneira inovadora. Cada professor desenvolveu algo diferente com os alunos, e que com certeza, cada pesquisa foi muito importante para o resultado final, o Dispa-se.

Um tema trabalhado por nós foi a Leitura de Espaços. A princípio achei o tema vago, pois não havia entendido a real proposta dessa pesquisa que o professor Hugo tinha o interesse de desenvolver. Até então, eu nunca tinha parado para fazer uma relação entre teatro e espaço, nem de espaço com qualquer outra coisa. Mas na verdade essa relação é feita por nós a todo momento. Em cada espaço que estamos habitando fazemos uma leitura automática, e que essa leitura fica evidente e clara na maneira como agimos e pensamos em relação aquele espaço. Durante toda a oficina notei algo que é sempre falado nas minhas aulas de sociologia na escola, o fato de que o meio influencia o indivíduo, e o espaço faz parte desse meio.

Um das aulas o professor Hugo trabalhou com a gente sobre ponto de vista. Essa aula foi pra mim de grande importância, pois me ajudou a ver como devo lidar com as pessoas que estão em minha volta e para com coisas que frequentemente ocorrem na nossa sociedade. As disputas pela verdade já vem acontecendo há séculos, tanto no âmbito científico quando no individual, cada ser humano busca a dita, verdade. Muito dos conflitos sociais (ou todos), dos mais simples aos mais complexos, ocorrem por conta de que os indivíduos querem impor a sua verdade sobre o outro. Mas o que a aula sobre ponto de vista tem a ver com tudo isso? Aquela aula mostra que existem várias verdades, e que cada uma delas só existe por conta do ponto de vista de cada um que está analisando.

Está sendo muito complexo tentar entender tudo que o teatro significa e traz consigo. Mas tive duas aulas que foram de extrema importância para o meu entendimento do que é Teatro. As aulas na rua. O teatro está presente e pode estar presente em todo lugar. A única coisa que vai determinar isso, são nossos objetivos. Algumas

vezes o espaço criado pelas pessoas, pode se tornar opressor em relação a aqueles que não se encaixam nos padrões já estabelecidos. Isso ficou bem claro no exercício com o mendigo, onde o único espaço que ele pôde ficar foi naquele que não tinha mais ninguém, não podendo ir além da rua. Quando está no “lugar de alguém” ele é um incômodo para as pessoas, tornando visível apenas no momento em que virou esse incômodo.

Algo interessante que ocorreu no Leve Supra Cena foi que realizamos as aulas em vários espaços diferentes: sala de aula, rua, auditório, teatro de arena e Parque da Cidade. O legal é que tínhamos que nos moldar de acordo com os limites físicos estabelecidos por cada ambiente. Por exemplo: Ensaíamos a peça inteira no auditório (local onde apresentamos a peça), e teve um dia que ensaiamos o mesmo espetáculo no teatro de arena, um lugar bem menor do que o que estávamos habituados. Ensaiar lá foi muito ruim, pois o nosso espetáculo, da maneira como ele foi estruturado, não condizia com o ambiente em que estávamos. Caso tivéssemos apresentado o Dispa-se no teatro de arena, com certeza teria sido outro espetáculo, já que o ambiente influencia muito na peça, tornando-se intimidador ou acolhedor.

O Dispa-se foi fruto de um processo maravilhoso e surpreendente. E que para ter acontecido do jeito que aconteceu, muita coisa foi envolvida. Cada conversa, cada anotação, cada dia de aula, cada briga, cada um dos momentos felizes que tivemos antes do espetáculo ajudaram a montá-lo. Entender as propostas dos professores foi algo fundamental nos dias que estávamos apresentando, pelo menos pra mim. Não só nesses dias. Até hoje as coisas trabalhadas durante o processo estão presentes no meu dia a dia e nas minhas observações individuais.

Figura 22 – O militante: Fotografia do espetáculo Dispa-se



Fotografia da plateia - Autor desconhecido

O meu personagem, o Militante, teve uma relação com o espaço de uma maneira

diferente da dos outros personagens. Não tinha um lugar que o personagem estava, como, por exemplo, uma casa, um salão ou em um show. O militante estava apenas no palco, do jeito que o palco estava, lidando com os objetos do jeito que eles eram. Meu personagem trabalha no espaço psicológico, onde o objetivo dele era estar na mente de cada pessoa que o assistia falando, tentando impor o ponto de vista dele sobre determinada situação que tinha acontecido.

Uma das cenas que realizamos no nosso espetáculo também foi feita na rua em forma de exercício. Duas coisas tão iguais em sua essência que foram completamente diferentes. Foi a cena do regador. Na rua houve uma certa estranheza das pessoas. Algumas foram grossas e outras gentis, mas com certeza teve estranheza. Já no espetáculo, as pessoas não tiveram aquela reação, porque o ambiente em que estavam submetidas era de acordo com o que estava acontecendo ali. Mas por qual motivo na rua as pessoas tiveram uma estranheza do que estava acontecendo e no auditório não? Porque o espaço rua (físico, social e psicológico) não foi constituído com esse objetivo. Nada impede o espaço de ser moldado, já que os espaços são mutáveis.

O espaço faz parte do teatro, sem ele não haveria essa arte tão maravilhosa e fabulosa. Ele é algo de fundamental importância, que influencia tudo o que acontece no teatro. É algo básico, mas ao qual não dão tanta atenção. Porém está lá, sempre lá, ditando as coisas, moldando quem está nele, e sendo moldado pelos mais ousados. Vivemos no espaço, fazemos parte dele: Eu, você e o teatro.

4.1.5 O cabeleireiro místico

Dime lo que escuchas y te diré quien eres. Rojas (2008)

Um das minhas maiores dúvidas no início da oficina foi quando o professor Hugo disse que iríamos trabalhar com o espaço. Eu não tinha entendido muito bem o que ele queria nos passar. Então criei uma expectativa grande, curiosidade talvez, mas sem saber o que esperar. Achei que seria algo relacionado com cenário ou com posicionamento no palco. Mas depois vi que era totalmente diferente.

Trabalhar o exercício de ponto de vista na rua foi totalmente diferente pra mim. Além de ser em locais que eu considerava incomuns para a prática do teatro, eu estava com um pouco de medo misturado com ansiedade.

Na rua pude observar como as pessoas agem em circunstâncias que acontecem normalmente. Quando não sabem que está acontecendo uma encenação no seu cotidiano, como aconteceu no exercício do “mendigo”, onde o Marcelo se passava por um morador de rua, observei que as pessoas passavam reto por ele, como se ele fosse invisível. Quando ele estava num lugar próximo ao comércio já era o contrário. Os comerciantes ficavam atentos por ele parecer trazer um risco para seus negócios.

O mais interessante pra mim sobre esse exercício foi que com ele foi criado um personagem para o espetáculo Dispa-se, que trazia uma mensagem muito bonita sobre o que acontece normalmente. Moradores de rua são seres humanos e trazem consigo uma história de vida para as quais as pessoas não ligam, ignoram.

Fizemos também o exercício do “regador” que pra mim foi o mais engraçado. Foi interessante poder ver a reação das pessoas na rua quando experimentavam algo incomum.

Acho que se a gente não tivesse realizado todos os exercícios de leitura da espacialidade não teríamos conseguido um resultado tão bom com nosso espetáculo. Comigo, a maior influência nesses exercícios foi ter que fazer meu personagem o mais humano possível, ou seja, fazer com que parecesse que ao sair do teatro, o público encontraria um Joel em um salão sendo ele mesmo. E acho que consegui cumprir com meu objetivo.

Ter aulas em diferentes ambientes, sendo eles o auditório, o teatro de arena, a sala de aula, a rua e o parque, me possibilitaram experimentar diferentes formas de fazer teatro. Isso me influenciou muito. Pra mim essa dinâmica me fez ter que me adaptar nos diferentes locais para fazer, seja uma cena, um improviso ou um exercício.

Figura 23 – Joel - O cabeleireiro místico



Fotografia da plateia - Autor desconhecido

As minhas aulas favoritas mesmo foram as do auditório, pois lá eu me sentia

em casa, um local onde eu poderia fazer exercícios, improvisos entre outras atividades que eram muito legais de fazer.

Algumas cenas do nosso espetáculo surgiram dessas atividades realizadas na rua. As atividades fizeram com que surgisse a “cena do regador”, muito parecida com a atividade na rua. Pude perceber que as pessoas na apresentação do espetáculo, no teatro, diferentemente da rua, não estranhavam tanto a cena. Talvez por ser uma peça de teatro. Acho que isso deve-se ao fato de ser em locais diferentes e momentos diferentes.

Devido a essas aulas eu pude perceber que eu sabia pouco de teatro, pois eu pensava que teatro era somente em um palco com cenário e plateia, mas não, teatro pode sim ser feito em locais diferentes sem cenários e até quando só os atores sabem que a plateia é plateia. Todas essas aulas me ensinaram muito e abriram minha mente pra muitas coisas que eu não tinha percebido.

4.1.6 Amélia: o espelho distorcido

Olho e não vejo nada. Eu nem sinto os meus pés no chão. Lee (1970)

Assim que o professor Hugo nos disse que iria trabalhar com espaço, imaginei que estava falando do espaço cênico onde aconteceria o nosso espetáculo e o posicionamento dos objetos cênicos no palco. Achei que trabalharíamos a espacialidade do nosso espetáculo, o que também aconteceu, mesmo que de um modo diferente do que havia pensado.

Quando fomos para a rua realizar nossa primeira aula, comecei a entender do que se tratava a sua proposta de trabalho. Fizemos vários exercícios e entre eles, o do ponto de vista. Por meio dele tive uma percepção de como as coisas acontecem.

Quando fazemos o exercício percebi mais sobre o mundo a nossa volta, como é contrastante o que está a nossa frente e que há sempre algo que se passa nas nossas costas e que não vemos. Usando um espelho pudemos observar como nunca temos a noção total do que nos rodeia. Assim ampliamos em vários pontos nossa percepção com relação ao espaço. Além disso, observei que diversas vezes ficamos presos apenas ao que está a nossa frente. Na maioria das vezes olhamos para as coisas mas não as vemos.

Outro exercício que fizemos foi o do mendigo com o Marcelo. No início o que mais me chamou a atenção foi uma mulher que estava pedindo dinheiro. Ela não foi vista nem ouvida mesmo estando entre nós. Mesmo tratando do assunto não tivemos coragem de encará-la. Apenas a ignoramos. O Marcelo passou por isso, mas além de ser ignorado também foi temido. No momento em que ele se sentou perto de uma loja

alguns funcionários fecharam a porta. Não sei se por medo. Quando ele foi colocado de uma forma mais visível todos prestaram atenção nele. Prestaram atenção por medo, e foi aí que percebi que pessoas que são como as que o Marcelo estava representando só são vistas desse modo, quando representam um suposto perigo para a sociedade. Essas pessoas são uma parte da sociedade esquecida por serem tão ignoradas.

Já o exercício do regador foi um exercício muito divertido de se ver. Não participei diretamente na execução do exercício, mas pude observar a reação das pessoas que passavam por ali. Elas não entendiam o que estava acontecendo no primeiro momento. Depois de observar um pouco queriam participar. Porém nem todos gostaram da ideia. Me lembro de uma mulher que estava com um carrinho de bebê e não gostou nada daquela situação. Algumas mulheres que estavam observando a cena chamaram o Álvaro (que estava participando do exercício) de “Moreninho Delícia”, o que achei super engraçado.

Com essas experiências pude perceber que quando não conhecemos um lugar temos a tendência a nos sentir acuados e intimidados. Eu me senti assim quando trabalhamos na rua, mas logo isso passou.

Nas aulas de teatro tivemos que trabalhar em vários lugares (auditório, teatro de arena, sala de aula, rua e parque da cidade) e percebi que o lugar podia influenciar em como eu agia durante as atividades da aula. Por exemplo, na sala eu me sentia presa, coisa que nunca senti no auditório. Sentia que o espaço me prendia pelo seu tamanho e que não poderia me soltar completamente.

A minha personagem tinha muitos problemas com questões da autoestima. Um dos mais marcantes era a falta de percepção do que estava ao seu redor, sobre como as pessoas faziam ela se enxergar. A percepção que tínhamos trabalhado na rua foi a que usei na composição da personagem.

Estudar os diversos ambientes me ajudou a perceber que não importa se estou na rua ou em um grande auditório o meu trabalho deve ser o mesmo, independente do espaço que temos. Também comecei a me sentir menos desconfortável quando tinha que encarar novos lugares. De todos os lugares que mais gostei de trabalhar sem dúvida foi o auditório. Ele me ganhou, com toda a certeza, pois sempre que eu ia para lá, ou vou, eu sinto o Leve Supra Cena. Mesmo que tenhamos usado a sala por algum tempo é do auditório que tenho as melhores recordações. É onde me senti mais livre.

Levamos alguns exercícios da leitura do espaço para o espetáculo Dispa-se. Quando alguns exercícios foram levados para o palco houve diferença. No palco as pessoas tinham receio de entrar por ter o conceito de que no palco só se pode ter os atores. Já na rua elas estavam no “espaço” delas e se sentiam mais confortáveis para interagir.

Depois de todo o processo percebi que no teatro todas as áreas trabalham em sintonia e que o espaço que é trabalhado faz parte dessa sintonia. Para mim o espaço é uma das coisas mais importantes para o teatro.

Figura 24 – Amélia e espelho distorcido - a autoestima revista.



Fotografia de Hugo de Freitas. Arquivo do autor.

O nosso espetáculo foi uma junção de várias coisas que fizemos ao longo de todo o processo e todas foram fundamentais para que o Dispa-se fosse o Dispa-se. Creio que sem alguns exercícios o espetáculo não teria sido o mesmo. Teria sido incompleto.

O espaço é que permitirá que aconteça o espetáculo, independente de espaço que seja.

4.1.7 O homem

Tú sin ser tan tu, yo sin ser tan yo. Rojas (2008)

A oficina com o grupo Leve Supra Cena me garantiu uma experiência incrível e crescimento, pessoal e interpessoal notável. Dentre os assuntos trabalhados, vou falar sobre a questão do ponto de vista.

Esse termo é um tanto quanto curioso e ao mesmo tempo abrangente. Eu não tinha noção do peso que essa expressão carregava até ter essa experiência.

Percebi que se olhar de diferentes lugares, existirão incontáveis novas possibilidades. Os pontos de onde olhamos podem ser tão diversos que várias situações podem ocorrer derivadas dos mesmos.

Fizemos uma série de exercícios voltados ao aprendizado dessa questão. Fizemos uma aula em que vimos várias fotografias e vídeos, que mostravam sombras refletidas em uma parede. Essas sombras eram derivadas de pilhas de lixo e formavam verdadeiras obras de arte dependendo do ângulo em que a luz era colocada sobre o lixo. Elas formavam cenas do cotidiano.

Esse é um dos exercícios que me ajudou a mudar a forma como vejo as coisas. Os exercícios de leitura da espacialidade me ajudaram muito a prestar atenção na forma com que eu observo e capto as coisas ao meu redor.

Também me fez ter consciência de algo que considero importante: que uma atuação pode parecer terrível e/ou impossível de se resolver, dependendo exatamente do seu ponto de vista.

A mesma situação pode ser encarada como algo um tanto menos impossível muitas vezes. Basta mudar a forma como você a vê.

Esses exercícios, obviamente, nos prepararam “para o pior”: a parte prática, tanto no teatro como na preparação para as cenas.

Saímos na rua e tivemos que nos virar para fazer as pessoas ao nosso redor acreditarem que estávamos vendo ou fazendo algo claramente inexistente.

Foi uma experiência divertidíssima e, apesar da vergonha inicial, foi incrível constatar que as pessoas de fato podem acreditar em algo quando você realiza esse algo da forma correta.

Levamos isso diretamente para as cenas.

O teatro é acreditar, não tenho dúvidas nisso, e quando você acredita naquilo que está fazendo, em cena, o outro automaticamente passa a crer também.

Nesse caso, nosso ponto de vista deve ser intenso o suficiente para levar outros a enxergarem como nós enxergamos naquele momento, naquela situação, naquela cena.

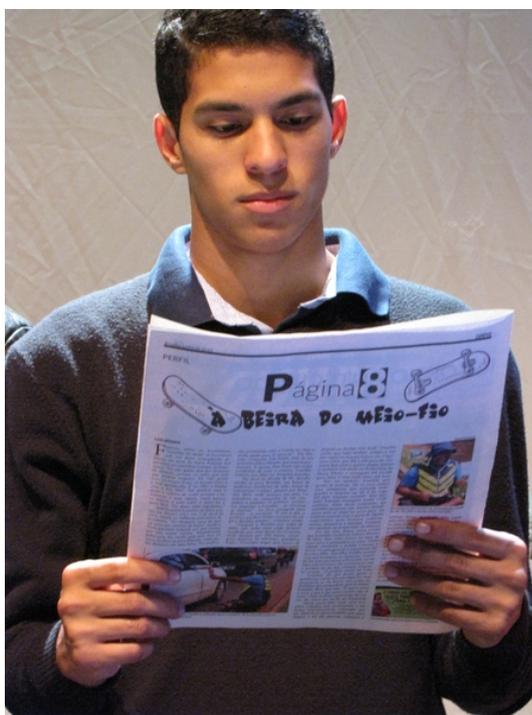
Outro detalhe que foi trabalhado conosco foi a questão da noção espacial. Na prática, vi que a noção espacial é de uma importância singular. É ela quem vai determinar meus limites em cena, os lugares que devo, posso ou não ir e também vai agir na interação dos próprios personagens entre si ou com a plateia.

Com isso, vi que tudo na verdade é como uma enorme teia. Na hora “X”, a prática para os outros, tudo está interligado. Todas as coisas acontecem ao mesmo tempo e nos mesmos intervalos para que se possa obter o êxito de encantar os outros.

E também, não posso negar que todas as coisas que aprendi, levarei comigo para sempre.

Afinal, a própria vida é uma ininterrupta e contínua atuação.

Figura 25 – O homem - outras formas de ver os lugares cotidianos



Fotografia de Hugo de Freitas. Arquivo do autor.

4.1.8 Val: na moda ou careta?

Parece cocaina mas é só tristeza, talvez tua cidade. Russo (1989)

Os exercícios teatrais da leitura do espaço fizeram com que a gente exercitasse a mente e o corpo. A mente com a parte da improvisação. A física com exercícios corporais.

A minha forma de ver e perceber as pessoas na rua mudou. Percebo que todo mundo tem seus compromissos e responsabilidades, mas temos que estar ali e reparar no próximo.

Para fazer teatro não importa nada: não importa cor, idade, tamanho, qualidade nenhuma ou defeitos e muito menos lugar. Isso porque teatro você não faz, sente. É a liberdade de expressão mais linda do ser humano.

Ah, o exercício do mendigo eu gostei. Lembro sobre o exercício do Marcelo que percebi como as pessoas que mais precisam do apoio da sociedade são as mais excluídas e ignoradas. As pessoas passam e nem olham, ficam com medo, não ajudam, não oferecem nem um sorriso e pelo contrário, apenas discriminam, como se eles não fossem pessoas também.

Depois de ver o Marcelo nessa situação é que parei pra reparar mais nisso.

Vou escrever sobre personagem. Posso falar sobre a cena? Ou mais sobre personagem?

A Val, menina maloqueira surgiu em uma cena rápida de improvisação. Estávamos simulando uma escola em que a maloqueira influenciava as colegas de classe a usarem drogas. Daí então aproveitamos essa personagem para o “Dispa-se” porque era isso que a gente queria mostrar. Mostrar que as pessoas mostram uma certa máscara para expor uma vida que não faz bem pra pessoa e que elas só querem viver aquilo pra mostrarem que podem ser melhor e se encaixarem em algum grupo social.

Em relação ao meu personagem levei alguns exercícios feitos na rua para fazer crescer minha cena. Fazer a menina maloqueira foi uma experiência incrível e foi também a representação do que eu vejo todos os dias: adolescentes que se drogam pra falar que são da “moda”, pra não serem “o careta” ou algo do tipo.

Figura 26 – Val



Fotografia de Hugo de Freitas - Arquivo do autor

Posso dizer que fazer teatro foi a melhor experiência da minha vida até agora. Me fez crescer como pessoa. O Leve Supra Cena foi uma família pra mim, que vai deixar saudade. Mas vou levar eternamente cada um no meu coração. Sou muito grata

pelos professores de me darem essa oportunidade e serem os melhores professores da minha vida. Se todos os profissionais fossem como eles, tenho certeza que educação no Brasil seria bem mais evoluída e prazerosa.

O teatro significou muito na minha vida. Ajudou muito na minha parte física e psicológica. Com os exercícios que fizemos, sentimos nosso corpo e exercitamos nossa mente com a improvisação. Pudemos ver e reparar mais nas pessoas nos exercícios feitos no Parque da Cidade. Fazer teatro não importa o lugar, não importa a idade ou o jeito dele ser dado. Não importa nada disso porque o que eu sinto dentro do teatro é liberdade. Não importa nada. Apenas sentir e fazer.

4.1.9 Hugo Presley

E tudo aquilo contra o que sempre lutam é exatamente tudo aquilo que eles são. Russo (1997)

O palco e a interação com o público me fascinam.

Meu personagem se chama Hugo Presley. Dei esse nome para o personagem porque na minha cena eu ia fazer um Elvis Presley. Como me identifiquei com o professor Hugo, acabei dando o nome do personagem de Hugo Presley.

Pra mim, fazer o Hugo Presley foi tranquilo. Pude pegar um lado meu que gosto muito e transferir pro meu personagem e através deste convívio com o personagem descobri outro lado meu. Foi uma experiência incrível.

Após a oficina me percebi mais maduro como pessoa e como ator e vejo que isso também aconteceu com meus colegas.

Pela compreensão das diferenças e semelhanças que nos unem, percebi a melhoria do relacionamento com meus colegas. Pude me enxergar uma pessoa ainda melhor do que eu era antes, pois consegui ampliar meu conceito sobre ser artista.

Estou me esforçando pra melhorar a minha dança, o meu canto e aprendendo a representar.

O Hugo trabalhou com a gente sobre se adaptar no espaço cenográfico e como se adaptar com o público durante em cena.

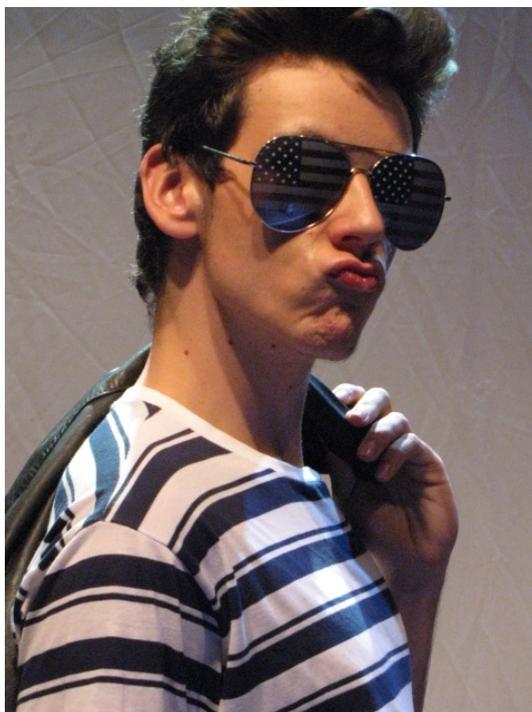
O espaço é muito importante pra fazer teatro. Ele ajuda a te mostrar o seu verdadeiro lugar em cena.

Ler o espaço ajuda também bastante para descobrir muitas coisas e aproveitar isso em cena.

Eu acho muito importante ler o espaço urbano, pois assim que você vai começando a observar o espaço urbano você entende o que tem nele que faz crescer a sua

cena.

Figura 27 – Hugo Presley



Fotografia de Hugo de Freitas - Arquivo do autor

Vi bastante coisa diferente entre os exercícios feitos nas aulas dos outros feitos na rua.

Isso mudou bastante minha visão de mundo, pois pude descobrir algo nas pessoas. Por um lado, todos nós temos algo em comum, e por outro lado, não.

Levei coisas dos exercícios da rua para praticamente quase todas as cenas. O espetáculo não teria sido o mesmo sem os exercícios. Eles foram muito importantes pra gente, pois foi a partir dos exercícios que fomos aprendendo e construindo uma nova etapa.

Se não tivéssemos feito os exercícios, iríamos nos apresentar de qualquer maneira e ficar meio perdido no palco. Isso não seria um conjunto profissional.

O Leve Supra Cena representou pra mim um grupo de amor e união. Percebi que cada pessoa com quem trabalhei estava ali pra se descobrir. Elas mostram que amam o que fazem que é atuar. Ficam felizes em dividir isso com pessoas que também tem esse mesmo sentimento e isso representou bastante pra mim.

Essa oficina mudou minha vida e me ajudou bastante como sou como artista e pessoa.

4.1.10 A drag sai da jaula

As grades do condomínio são pra trazer proteção, mas também trazem a dúvida se é você quem está nessa prisão. Yuka (1999)

Primeiramente eu queria dizer que participar de tudo isso me tornou especial! Fazer parte de algo especial te torna especial!

A minha personagem, “a drag”, foi uma coisa bem difícil de decidir fazer. Foi difícil de aceitar e isso por que ela veio de dentro de mim mesmo.

Eu nunca tinha me transformado daquela maneira. Decidi colocar um salto pra mostrar que homens também podem ser divas.

Ser a drag ajudou muito a me entender e a superar um pouco do preconceito que sofri/sofro em casa, na rua e etc.

Quando descobri que meu pai iria assistir ao espetáculo, quase desisti de apresentar.

Não tenho mais vergonha de ser quem eu sou. Propor minha personagem num exercício, mostrando-a para os outros estudantes foi uma forma significativa de dizer que estamos juntos e que a união (literalmente ou não) faz a força. Foi importante para entender melhor o esforço e o caráter dos meus colegas.

Consegui perceber as outras pessoas de formas diferentes. Aquelas pessoas que na escola não se falavam começaram a se tornar brilhantes e eu conseguia admirar cada um, tanto que depois da oficina eu não enxergava apenas colegas e sim amigos!

E por falar em escola, ela muitas vezes não permite que o aluno assuma sua identidade. Tenta mostrar o certo e o errado de uma forma oculta e nos impede de ser livre e de mostrar nosso verdadeiro talento, seja na arte ou na matemática.

Se você é bom nisso e ruim naquilo, sempre vão pegar seus erros e você se sente com medo de mostrar sua real identidade e alguém dizer que é errado. Na escola, mostrar seu “eu” interior se torna algo nada equilibrado.

No palco eu sentia que eu podia tudo!!! PODIA SER E FAZER TUDO QUE EU QUERIA. Eu me senti representado no espetáculo, não somente pela Drag e sim por cada personagem que ia para as cenas.

Embora eu não tenha ido à aula da rua, acho com toda certeza que ler o espaço urbano foi fundamental no nosso teatro. Tivemos curiosidades em como criar um ambiente dentro de um palco. Tivemos noções dos nossos limites nos ensaios e apresentações. Foi de uma grande ajuda todos sairmos e conhecermos o “mundo” com outro olhar.

O exercício do ponto de vista, das obras de arte que eram feitas de lixo, me

fizeram desconstruir a ideia de que ponto de vista era apenas a minha opinião. Percebi que quando olhamos para alguma coisa, podemos olhá-la de várias formas, de vários ângulos e que assim, essa coisa pode ser vista mais próximo do que ela realmente é.

Um dos exercícios que mais me agradou foi quando deitamos em silêncio e tivemos que ouvir os pequenos detalhes, nossa respiração, um canto de um pássaro, a buzina de um carro, as pegadas de alguém na rua! Eu nunca tinha reparado como ouvir é bom!

Tudo isso mudou minha forma de ver o mundo. Não precisamos sempre de uma tecnologia para perceber o mundo e o universo em que estamos rodeados.

O Leve Supra Cena me ajudou a reconquistar aquele garoto solitário que eu tinha dentro de mim. A cada momento, assim como a “drag”, o garoto solitário foi saindo da jaula, se adaptando e aprendendo a respeitar e ser respeitado por todos, sem julgamentos.

Figura 28 – A Drag



Fotografia da plateia - Autor desconhecido

Eu amei participar da oficina. Ela foi minha primeira experiência teatral e eu jamais vou esquecer cada detalhe, de cada pessoa, de cada sonho que tinha em todos nós ali.

O Leve Supra Cena significa para mim sonhos e liberdade. Foi onde eu pude me expressar sem ser julgado, pude ser quem eu era e quem eu sou.

A “diva” que vive dentro de mim conseguiu, de certa forma, se realizar. Aliás, todo mundo tem uma “diva” dentro de si que precisa se realizar.

4.1.11 O narrador

Minha procura por si só já era o que eu queria achar. Barreto (2003)

O Leve Supra Cena é para mim uma experiência/desafio diferente que me ajudou de muitas maneiras, desde conversar com pessoas a arte do charlate.

Eu já tinha noção dos preconceitos das pessoas antes dos exercícios da rua. Então eu não me surpreendi muito com o exercício do mendigo. Mas a reação do público quando o mendigo (Marcelo) começou a cantar com o Hírrian, foi realmente diferente.

Figura 29 – O narrador



Fotografia de Hugo de Freitas - Arquivo do autor

Percebi também que eu era muito chato. E também a reação dos próprios participantes da oficina em relação aos exercícios.

Fazer esses exercícios mudou de várias maneiras a minha forma de ver o mundo. Me ajudou muito a quebrar meus preconceitos e me ajudou a me soltar mais. Me tornou uma pessoa mais sociável, menos irritante e mais tolerante as coisas do mundo.

Acho que o espaço é importante para se fazer teatro, mas eu acho que o mais importante é o tipo de gente que está nesse espaço. Eu tenho que considerar que cada espaço atrai um tipo de público diferente.

Eu não levei muitas coisas dos exercícios da rua para o meu personagem, mas eu tirei mais o modo de falar das minhas cenas de desenhos e personagens de jogos,

que fazem parte do meu espaço cotidiano.

Eu gostei muito de participar da oficina do Leve Supra Cena, ou vocês acham que eu teria continuado se eu não gostasse? Brincadeira. Na realidade eu gostei muito. Descobri muito e me libertei muito. Fora que eu ganhei um círculo social novo.

4.1.12 A filha

E saiba que forte eu sei chegar, mesmo se eu perder o rumo. Barreto
(2003)

O Leve Supra Cena significa família, sonho, força de vontade e amigos.

Os professores foram inspiradores. Eles nunca desistiram e tiveram uma paciência que muitos não teriam. O Hugo foi um dos professores que mais me ajudou, não somente ali dentro, mas em todo e qualquer momento em que precisei. Tenho um carinho enorme por todos, mas um carinho um pouco maior pelo Hugo que estava sempre me aconselhando e me vendo chorar fora dos palcos por problemas pessoais.

Na oficina dele percebi que o Teatro pode ser feito em qualquer lugar. O teatro pode até ser o lugar.

O nosso dia a dia é um teatro e nós somos os atores. Não é necessário um local exato e pra fazer teatro só precisamos encenar.

Pelos exercícios de leitura do espaço, percebi que temos pontos de vista e opiniões completamente distintas e vemos cada espaço como uma possibilidade diferente de ação, por exemplo.

Eu mudei o meu ponto de vista e o meu comportamento em devidos lugares e com diversas pessoas.

Na rua fizemos coisas que as pessoas tinham medo, estranhavam ou até nos achavam malucos. Já no palco, era tudo normal para elas.

Na rua eu observava que os olhares das pessoas queriam dizer algumas coisas e no teatro as reações dos espectadores vinham das nossas ações.

Para conseguir encenar é preciso concentração. Fazer os exercícios na rua, onde tem muito barulho, movimento, etc., ajudou a ter concentração em cena. No palco, somos os espectadores, meus companheiros de cena (se tiver) e eu, mas eu preciso da mesma concentração.

Eu fiz uma filha que era “excluída” digamos assim, pela mãe. A mãe dava toda atenção e carinho para o filho. Eu me senti como em casa, mesmo não tendo um irmão e sendo filha única. Às vezes me falta atenção em casa.

Depois do Leve Supra Cena percebi que eu tenho duas identidades. Uma sou eu mesma, que na verdade, nem sabia que estava comigo.

Figura 30 – Filha e mãe



Fotografia da plateia - Autor desconhecido

4.1.13 O filho

Quero me encontrar, mas não sei onde estou. Vem comigo procurar algum lugar mais calmo, longe dessa confusão e dessa gente que não se respeita. Tenho quase certeza que eu não sou daqui. Russo (1989)

O que eu achei disso tudo, desses três meses? Eu posso falar que eu sou a mesma pessoa?

Não. Eu não posso.

Nesses três meses eu tive um convívio social que eu acho que se não fosse o teatro eu não iria ter. Tem algumas pessoas que são da minha escola e que eu só vim descobrir depois da oficina.

Embora eu ache que algumas pessoas da oficina me vejam como criança, eu acho que eu amadureci muito. Eu sou assim, eu estou levando a sério e ao mesmo tempo estou brincando com tudo.

Pra mim a oficina ficou dividida em três etapas. A primeira conhecer, a segunda foi mostrar quem eu sou e a terceira foi fazer amizades mesmo.

Eu odeio meu nome Gabriel. Depois da oficina eu percebi porque eu odeio meu nome. Passei a gostar do meu outro nome Chavier.

Quando foi o dia da apresentação eu fiquei ansioso. Não com medo, mas ansioso com o que ia acontecer. Como a plateia ia reagir?

Na minha cena com a mãe, eu achava que ninguém ia rir. Quando a plateia riu e pensei: - O que está acontecendo?

Figura 31 – O filho mimado



Fotografia de Hugo de Freitas - Arquivo do autor

Quanto ao meu personagem, eu acho que eu errei muito. Acho que se eu tivesse pesquisado eu teria feito ele um pouco melhor. Depois da peça eu fui assistir a um filme e vi como realmente é um menino mimado.

Eu tive que sair de casa para fazer esse curso de teatro. Tive que ir morar com a minha avó. Sair da minha casa foi horrível.

Um ponto positivo foi que melhorei as notas do colégio depois que comecei a fazer teatro.

4.1.14 A miss

Não me entrego sem lutar, tenho ainda coração. Não aprendi a me render, que caia o inimigo então. Russo (1991)

Criar um personagem que foi baseado a partir da minha história foi algo que me incomodou de início, pois apesar de ser um personagem ali tinha uma parte do meu passado, totalmente minha.

Contracenar com personagens diferentes, foi entender seus detalhes e porquês, cada um no seu mundo. Nós sempre vivemos em sociedade, mas nem sempre temos a

percepção das pessoas como outros seres humanos, que também tem seus conflitos e alegrias. Nem sempre nos encontramos nessa mesma sociedade, queremos ser o que não somos para agradar a pessoas que nem imaginam como é nosso verdadeiro “Eu”.

Através da pesquisa, das frequentes perguntas de quem éramos, fui excitada a responder cada vez mais precisamente e encontrei dificuldades, pois quem algum dia parou tanto tempo para se encontrar? Com tanta correria, seria possível sentir a própria essência?

Figura 32 – A Miss



Fotografia de Hugo de Freitas - Arquivo do autor

Após meses no Teatro com tantos momentos de reflexões, me encontrei de fato e percebi que a “Rebeca” antes do Leve Supra Cena, simplesmente não era. Eu entendi que minha verdadeira paixão sempre esteve na arte, escrevendo poesias. Que eu não deveria parar de escrever o que eu sentia para agradar pessoas, pois nem mesmo elas são o que aparentam ser.

No espetáculo “Dispa-se” me senti bem por estar fazendo varias críticas e a mais importante, o fato da mídia nos modelar. Percebi no quão fútil ela nos transforma, ficamos dependentes dela e dificilmente aceitamos outra opinião que não saia de uma revista, Tv ou redes sociais. Não vivemos nossas verdades, vivemos a verdade criada para uma sociedade alienada.

Durante todo processo, fomos nos descobrindo e juntamente outras pessoas foram nos conhecendo. Formamos uma família sem perceber, sentíamos falta de quem faltava, esperávamos ansiosos para mais um dia de exploração interior, a verda-

deira humanidade. Vivenciamos classes sociais totalmente distintas, gosto musicais, orientações sexuais e religiões.

Os exercícios tiveram muita importância para a construção do “Dispa-se” e creio que sem eles não passaríamos a mesma mensagem no olhar, no falar e nas atitudes no geral.

Vivemos em um mundo que cada um tem seu ponto de vista. Um mendigo pode ser somente mais um nas ruas, que precisamos ter medo e ignorá-lo e por outro lado um ser humano precisando de ajuda, atenção, AMOR.

Acredito que nós temos o poder de moldar o lugar, mas também acredito que a mídia tem o mesmo poder sobre nós. Então fica a indagação, se a mídia nos modela, é ela que modela os lugares?

O Teatro pode ser feito em qualquer lugar, até porque viver já é atuar!

4.1.15 Mari: a adolescente

Se o mundo é mesmo parecido com o que vejo, prefiro acreditar no mundo do meu jeito. Russo (1989)

Muito se afirma que fazer teatro está somente definido em uma interpretação corporal, porém o teatro vai além. O conjunto espaço e corpo para o teatro é muito significativo, pois não tem como ser algo sem ter um espaço para ser.

Dessa maneira, uma das frentes estudadas na oficina de teatro Leve Supra Cena foi o espaço.

Ao fazer teatro, compreendemos a importância de ler o lugar em que se atua, pois cada parte de todo espaço pode significar algo.

Durante nossa oficina trabalhamos com o meio urbano, e o ensinamento de como fazer a leitura desse espaço foi e é muito significativo, até mesmo para quando não se tem o fim teatral, pois se cria uma sensibilidade de perceber todo lugar do qual se vive, de vários pontos de vista.

Fizemos, juntamente com o professor Hugo, exercícios teatrais fora da escola e percebemos como uma interferência no espaço urbano cotidiano causa surpresa nas pessoas. Estamos tão habituados a viver nossas rotinas diárias que ficamos assustados quando algo de diferente ocorre.

Dividimos os exercícios em fazer coisas diferentes do que vivemos no dia a dia e interpretar coisas que são normais no cotidiano.

Um dos nossos colegas fez o papel de um mendigo. A reação das pessoas diante daquela personagem foi a mesma da reação diante de um real morador de

rua, porém, nós do grupo, tivemos um olhar diferente, pois reparamos na reação das pessoas e pudemos perceber o quanto somos preconceituosos e não caridosos ao nos depararmos com um mendigo, como observado na reação nas pessoas.

Figura 33 – Mari



Fotografia da plateia - autor desconhecido

Nesse sentido, o teatro fez um importante papel de conscientização, porém, para que essa ação fosse possível, usamos o espaço, que influenciou em todo papel interpretado pelo nosso colega.

O espaço não só é importante, ele é necessário para se fazer teatro. Na peça em que fizemos, utilizei dos conhecimentos adquiridos na oficina, inclusive a forma como tratar o meu espaço de cena.

A oficina mudou minha forma de enxergar, pois compreendi que não existe somente um ponto para se olhar, mas sim vários pontos de vista que podem fazer toda a diferença no entendimento do espaço.

4.1.16 Lu: uma outra “vibe”

O que sinto muitas vezes faz sentido e outras vezes não descubro o motivo que me explica porque é que não consigo ver sentido no que sinto, o que procuro, o que desejo e o que faz parte do meu mundo. Russo (1989)

Eu sempre pensei em fazer alguma coisa em relação à arte. Eu sempre gostei muito desse negócio de artes.

Aí chegou um dia na escola e anunciaram a oficina. Eu topei na hora. Vamos lá fazer teatro!

Na primeira semana eu me senti meio deslocada, acho que até o início dos ensaios. Mas depois dos ensaios eu percebi que eu cresci não ó mentalmente, mas emocionalmente. Eu sinto que amadureci. Eu aprendi muito e melhorei em muitas coisas no dia a dia. Tipo a timidez, por exemplo. Eu era muito tímida e agora eu sou cara de pau mesmo. Eu cresci com isso.

Durante os exercícios eu observei coisas que nunca tinha observado antes. Tenho certeza que sim. É interessante o impacto que causamos nas pessoas, meio que uma "fuga da rotina".

Foi como se quebrássemos o que é ideologicamente cercado por regras, padrões. Na rua não existe um palco, um local fechado. O palco é a rua e você é livre pra escolher o espaço que quer atuar e observar os impactos que isso causará nas pessoas.

Às vezes vivemos no piloto automático, e não paramos para apreciar as menores coisas, não sentimos as coisas a nossa volta, não sentimos nós mesmos.

Figura 34 – Lu - Numa outra “vibe”



Fotografia de Hugo de Freitas - Arquivo do autor

Com os exercícios eu comecei a prestar mais atenção nas coisas mais supérfluas, nas pequenas coisas que acontecem na nossa vida.

Eu não gostei de participar da oficina Leve Supra Cena. Eu amei. Foram dias

mágicos, ficava almejando a próxima aula, e quando estava lá, era como se não existisse o mundo aqui fora.

O Leve Supra Cena significa para mim liberdade, amor, confiança. O que aconteceu lá foi além de um projeto de mestrado. Teve sentimento, amizade, companheirismo e trabalho em equipe. Foi a junção de incertezas, de mundos diferentes, de visões diferentes em torno de um objetivo e que acredito que foi atingido com êxito!

Talvez não tenhamos feito como atores profissionais. Talvez nossos espetáculos não tenham sido um dos melhores. Talvez pudesse ter sido melhor. Mas para nós, aquilo foi sensacional, foi de longe o mais bonito que se podia acontecer. Foi surpreendente e dentro de nós ficará para sempre.

Tem uma obra de Shakespeare (manual de sobrevivência) que quando eu estou triste e vou lá e leio porque eu acho muito linda. Eu separei um trecho aqui para vocês.

“Aprende que as circunstâncias e o ambiente acabam influenciando sobre nós, mas que nós somos responsáveis por nós mesmos.

Começa a aprender que não nos devemos comparar com os outros, mas com o melhor que podemos ser.

Descobre que leva muito tempo para se tornar a pessoa que se quer ser, e que o tempo é curto.

Aprende que não importa aonde já chegou, mas onde está indo. Mas se você não sabe para onde está indo, qualquer lugar serve.”

Eu acho que essa parte do texto é muito Leve Supra Cena e fazer a oficina foi ótimo.

4.1.17 O músico

Vai diminuindo a cidade, vai aumentando a simpatia. Quanto menor a casinha, mais sincero o bom dia. Ulhoa (2005)

A oficina me ajudou muito e ajuda até hoje, pois ainda uso tudo que aprendi com os professores. Antes eu era muito preconceituoso, e durante esses três meses da oficina consegui mudar isso de vez. Me tornei mais responsável, compreensível, social e mais crítico comigo mesmo, pois através disso pude crescer.

Trocamos conhecimentos musicais e de vivência, o que fez com que eu deixasse de ter a cabeça tão fechada e aprender a confiar mais em mim e nos outros.

O espaço é muito importante para se fazer teatro.

A leitura do espaço urbano é importante para fazer intervenções urbanas. Não só para o “fazer teatro” mas também para fazer teatro nas ruas.

Figura 35 – O músico



Fotografia de Hugo de Freitas - Arquivo do autor

Como proposta num dos exercícios de leitura dos espaços eu tive que oferecer músicas para as pessoas. Não acrescentou muito na construção do meu personagem “o músico” porque eu fui eu mesmo na hora do exercício. Toquei em certos pontos da quadra. A proposta era promover música para as pessoas que trabalhavam e para quem esperava o ônibus. Gosto de tocar para ver sorriso.

Gostei muito de participar do Leve Supra Cena.

O Leve Supra Cena representou para mim, o início da minha vida nos palcos. Sem ele eu não teria esse contato com o teatro que eu tenho hoje.

A oficina influenciou para que eu escolhesse Artes Cênicas, já que antes dela eu nem queria fazer ensino superior.

Além de ser uma proposta muito boa, de levar tudo para a cena, fazendo um trocadilho, significou a “merda” que adubou meus frutos artísticos e me fez florescer para o teatro.

Cada professor trabalhou uma parte diferente em nosso processo. Creio que o trio se completou e resultou num lindo espetáculo. Os três foram fundamentais para o conjunto da obra, acredito que se fossem apenas dois dos três, não teria sido a mesma coisa. Ps.: Desculpem pela palavra chula. Risos.

5 Considerações finais

Qual foi a semente que você plantou? Tudo acontece ao mesmo tempo. Nem eu mesmo sei direito o que está acontecendo. E daí? De hoje em diante todo dia vai ser o dia mais importante. Russo (1989)

É proposta desta pesquisa a verificação do processo de ensino/aprendizagem de teatro quando atrelado à produção de um espetáculo — no caso o espetáculo teatral *Dispa-se* —, tendo como metodologia de ensino uma ferramenta emprestada da geografia: a leitura do meio.

Os estudos baseiam-se nas atividades de uma oficina teatral com dezessete adolescentes de diversas (três) escolas públicas do Distrito Federal. Um contexto cuja texturização remonta ao projeto da criação de Brasília, fator de convergência de todos os brasis para o Planalto Central.

Momentaneamente egressos das cidades-satélites filhos de definitivamente egressos de tantos brasis não mostravam consciência dessa realidade quando da composição do grupo na sede Brasília.

A interação dos membros do grupo resulta em parte dos saberes/experiências trazidos de seus locais de origem, às vezes além de uma geração, e por outra parte pela provocação resultante das intenções deste projeto/pesquisa.

Os efeitos alcançam os grupos/locais de origem quando do retorno de cada adolescente para casa, de alguma forma mudado, enriquecido.

Não bastasse como se deu a texturização de seu povo, a cidade de Brasília permanece a receber muitos moradores das cidades de sua proximidade — de Goiás e de Minas Gerais —, o que significa escolas públicas com clientela bastante diversificada e nada sedentária.

Uma homogeneidade cultural, se possível, não provem do igual, mas da descoberta pelos elementos de um grupo que pertencem a uma mesma natureza e, por isso, podem/devem estreitar laços e evitar aprofundar desigualdades.

Brasília — e suas escolas — é um espaço a comportar (conter em si) muitos espaços.

A oficina favoreceu-se dessa característica.

Por essa razão, a pesquisa pôs em discussão fundamentalmente o processo metodológico de ensino de teatro por meio da leitura do meio ou espacialidade, o modo como os adolescentes se apropriam (do) e registram o conhecimento teatral, o regresso

às famílias e, por fim, como o conhecimento oriundo dessa experiência pode se inserir na conjuntura das práticas teatrais da contemporaneidade.

O espaço aqui é visto como território de investigação, capaz de evidenciar as relações tanto entre seres humanos como deles com o espaço que o cerca, evidencia as singularidades e pluralidades inerentes a toda e qualquer sociedade.

As discussões promovidas pela pesquisa procuram evidenciar as possibilidades várias que esta prática pedagógica pode proporcionar à educação teatral, contribuindo com a aproximação dos estudantes adolescentes da linguagem teatral e das infindáveis dinâmicas abarcadas eventualmente no ensino dessa linguagem.

De metodologia qualitativa, a pesquisa busca a subjetividade em detrimento do cartesianismo, e foi desenvolvida no contexto da pesquisa-ação. Utilizamos ainda a flexibilização metodológica proposta por Marli André — na qual os já referidos estudiosos da pesquisa-ação nos são contribuintes. Essa estrutura possibilitou a imersão do pesquisador de forma a cumprir tanto o papel de resolução de um determinado problema diagnosticado quanto o da melhora da prática docente, pressupostos da pesquisa-ação em educação.

A pesquisa auxiliou na reflexão sobre o ensino/aprendizagem de teatro e no desenvolvimento de mecanismos facilitadores de prática pedagógica própria; e a interação dos estudantes com essa linguagem artística.

Contribuir para a prática docente concernente à educação teatral, mais especificamente como proposta viável quando aplicada ao público adolescente é uma das metas do projeto/pesquisa.

Relevante ressaltar: durante o processo realizado foram observados muitos fatores de ordem afetiva. O que isso quer dizer? Que tanto durante a realização da oficina quanto nos ensaios do espetáculo, o grupo conseguiu arbitrar por si próprio, de forma autônoma, a resolução dos conflitos ocorridos, próprios (de) e presentes em processos coletivos.

A maturidade revelada certamente contribuiu/refletiu no resultado final, o espetáculo *Dispa-se*.

Quer dizer: não se perseguiram apenas resultados estéticos necessários a uma obra artística. Crescimento observado em elementos de ordem afetiva, familiar, social, comunitária, histórica (protagonismos de vida), resultou do processo inequivocadamente. Ou seja, os adolescentes quando se veem historicamente situados são capazes de transpor sua subjetividade de maneira mais veemente e convicta num coletivo.

O diálogo como ferramenta de sucesso se explica pela imperiosa necessidade do adolescente de ouvir e ser ouvido. As rodas de conversas realizadas ao término de

cada aula propiciaram um diálogo além do trivial bom-dia-até-amanhã. Nesse clima dá-se a aplicação de uma das etapas da pesquisa-ação, na qual deve-se discutir e refletir sobre os passos dados e elaborar os próximos, a ação.

A proposta de ensino de teatro por meio da leitura da espacialidade aproxima dois pontos distintos no campo pedagógico. Primeiro, o proporcionar a produção de espetáculo teatral enquanto processo de ensino/aprendizagem e produção de conhecimento de criação estética artística no contexto escolar, prática cada vez mais rara particularmente nas instituições públicas; segundo, a inserção, por meio da leitura do espaço, do ser humano como sujeito histórico e reflexivo consciente das dinâmicas presentes no contexto no qual estão inseridos.

O trabalho de construção de um espetáculo teatral provocou em todos os participantes da oficina espontâneas mudanças de postura e engajamento para que se alcançasse o desejado resultado estético. Possibilitou ainda a aproximação dos pais dos estudantes envolvidos com o universo artístico do teatro, desconstruindo, mesmo que parcialmente, a visão senso comum desta arte como mero meio de entretenimento, desvinculado do conhecimento.

Analisando o espetáculo *Dispa-se*, no respeitante tanto ao texto dramaturgico quanto às soluções estéticas possíveis em seu contexto, é perceptível a revelação da identidade artística dos estudantes envolvidos, a maneira particular (de cada um) de ser, de analisar o mundo, de propor soluções para questões cotidianas e principalmente das inquietações aflitivas do universo dos adolescentes.

Fica clara ainda a subjetividade de cada adolescente impressa no espetáculo teatral enquanto resultado final da oficina; e também a coletividade, necessária à realização da arte teatral.

Ressalte-se como observação: a televisão e os conteúdos transmitidos por meio de filmes, seriados e telenovelas são, para a quase totalidade dos adolescentes envolvidos, a principal referência no tocante às artes cênicas. Após a realização da oficina, já são capazes de compreender cinema, televisão e teatro como linguagens distintas, ainda que com características similares em alguns aspectos.

Mesmo não sendo objetivo da oficina, houve um despertar para a carreira no universo teatral e de outras linguagens dele derivadas, em áreas que vão desde interpretação, à docência de teatro e até mesmo dublagem. Nove dos dezessete adolescentes participantes manifestaram tal intenção. No presente, quatro ingressaram na UnB e dois na Dulcina de Moraes, no curso de Artes Cênicas.

A proposta de leitura da espacialidade com os adolescentes aliada ao ensino de teatro favoreceu o posicionamento diante dos problemas cotidianos e a compreensão dos espaços circundantes, bem como sobre a importância do espaço para a realização

teatral.

Lançar olhar sobre o espaço como complementação da linguagem cênica torna possível estabelecer novas perspectivas e novos pontos de partida para futuras pesquisas. É inquietante constatar que o espaço é tratado como fator secundário para viabilizar o teatro.

De acordo com alguns autores, como por exemplo Magaldi (2000) o teatro dramático está estabelecido numa tríade essencial a sua realização. As três bases que sustentam essa arte seriam ator, texto e plateia. A ausência de qualquer uma delas inviabiliza o que conhecemos por teatro. Sem texto, não há o que se comunicar à plateia. Sem plateia não há para quem transmitir o que o texto teatral abriga e sem o ator, canal imediato da comunicação, o palco se transformaria num local vazio e o texto dramático, eunuco, perde sua função.

Indiscutível a relevância da tríade no fazer artístico teatral. No entanto, o projeto/pesquisa faz pensar além, sobre todas as dinâmicas que envolvem o teatro e sobre os motivos que tornam, tendo essa tríade estabelecida, o espaço como secundário.

Quando se observa a origem da palavra teatro, que conforme Magaldi é o lugar de onde se vê, já se percebe evidente a importância indissociável do lugar (espaço) para o teatro. Cena reporta a lugar. Palco reporta a lugar. Plateia reporta a lugar. Como observamos ao longo do trabalho pautado pelo pensamento de Vygotsky, Freire, Milton Santos, entre outros, o homem é um ser social que só se forma por meio da relação estabelecida com todos os componentes do meio que o cerca.

Assim pautado, pode-se afirmar: tanto a tríade estabelecida para a realização teatral quanto cada uma de suas partes dependem indelévelmente de outro fator: o espaço.

O texto — drama, tragédia, comédia —, aborda algum tipo de conflito exposto ao público com ou sem uma solução. Quer-se crer que a história e os conflitos existentes no texto só são factíveis em razão da capacidade de reflexão, questionamento e registro realizados pelo próprio ser humano sobre acontecimentos ocorridos em determinado lugar, num tempo/espaço.

Ainda que uma montagem teatral possa não ser afetada pelo tempo e não circunscreva local específico, ainda assim lá estarão elementos circunstanciais inerentes às conflitantes relações humanas, particularmente o onde/quando, determinativos do espaço/tempo.

Não há como a espacialidade não influenciar o texto dramático.

Não há como a espacialidade não estar presente no discurso texto dramático.

É sempre sobre a espacialidade que se estabelece a construção do discurso.

Ator é criatura imersa na sociedade. Como cada ser humano, único, singular e envolvido em cotidianas relações de sobrevivência. A espacialidade afetará sua forma de ler um texto tanto quanto a visão do diretor teatral. O sincretismo/simbiose ator/diretor dá vida a um personagem.

Plateia, tal como cena, palco e teatro, é palavra encharcada de espacialidade. Na plateia, a realização do processo teatral. Nela, pluralidade de espacialidades, exceção a desafiar a lei da Física que assevera: dois corpos não podem ocupar o mesmo lugar no espaço. Diversidade de visões de lugares e/ou de mundos. Abertura para novas probabilidades, novas espacialidades. Aí se evidencia uma verdadeira pluralidade de espacialidades transpostas em um único lugar. Há singular possibilidade de novos pontos de vista.

Coloca-se à reflexão se a tríade teatral, como tem sido praticada, tem negligenciado/ignorado a relevância da espacialidade.

Então, se nos é permitido crer: todos os artistas contemporâneos que, como vimos na revisão de literatura, têm buscado a relação entre arte e espaço para o desenvolvimento de suas estéticas, pressintam a necessidade de reestabelecer a importância do meio não só para a formação de si próprios, enquanto cidadãos, como quanto artistas representantes de um espaço/tempo.

As reflexões estabelecidas neste trabalho sugerem/incentivam aprofundamento de pesquisa para possível doutoramento.

Referências

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. Décima terceira. Campinas: Papirus, 1995. Citado na página 59.
- ARROYO, María Mónica. Ensaio de geografia contemporânea – Milton Santos: obra revisitada. In: _____. São Paulo: Hucitec, 1996. cap. A trama de um pensamento complexo: espaço banal, lugar e cotidiano, p. 55 – 62. Citado na página 50.
- BARBIER, René. *A Pesquisa-Ação*. Brasília: [s.n.], 2007. Citado 5 vezes nas páginas 35, 59, 63, 66 e 103.
- BARBOSA, Jaques. *Crianças criadas por animais*. 2015. Acesso em 10 de outubro 2015. Disponível em: <<http://www.hypeness.com.br/2014/04/conheca-a-historia-de-5-criancas-que-foram-criadas-por-animais/>>. Citado na página 38.
- BARRETO, Gabriela Mafra. *A cidade como cena para grupos teatrais: o caso do Grupo Galpão, do Grupo Armatrix e do Teatro da Vertigem*. Dissertação (Mestrado) — Universidade de São Paulo - USP, São Paulo, 2008. Citado 2 vezes nas páginas 27 e 28.
- BARRETO, Rafael. *Ana Carolina - Estampado*. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: Sony/BMG Brasil, 2003. Mídia Digital - CD. Citado 2 vezes nas páginas 125 e 126.
- BUENO, Luciana. *Muito além da caixa cênica: a realização cenográfica contemporânea na cidade de São Paulo*. Dissertação (Mestrado) — Universidade de São Paulo - USP, São Paulo, 2007. Citado na página 30.
- CARVALHO, Francis Wilker de. *Teatro do Concreto no concreto de Brasília: cartografias da encenação no espaço urbano*. Dissertação (Mestrado) — Universidade de São Paulo - USP, São Paulo, 2014. Citado na página 27.
- CASTELLAR, Sônia. A Cidade e a Cultura Urbana na Geografia Escolar. *Boletim Paulista de Geografia*, São Paulo, v. 1, n. 85, p. 95 – 111, Outubro 2006. Citado na página 56.
- CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos.; CALLAI, Helena Copetti.; KAERCHER, Nestor André. *Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. Porto Alegre, Rio Grande do Sul: Mediação, 2000. Citado 4 vezes nas páginas 50, 55, 56 e 100.
- CHAR, René. *Furor e Mistério*. Lisboa: Relógio D'água, 2000. Citado na página 61.
- COUTO, Ronaldo Costa. *Brasília kubitschke de Oliveira*. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: Record, 2002. Citado na página 23.
- DUNCAN, Zélia. *Intimidade*. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: WM Brazil, 1996. Mídia Digital - CD. Citado na página 32.

FERNANDES, Maria Lidia Bueno. Estudo do Meio Como Procedimento de Ensino em uma Perspectiva Construtivista. *Revista de Ensino de Geografia*, Uberlândia, Minas Gerais, v. 4, n. 7, p. 115 – 138, Julho a Dezembro 2013. ISSN 2179-4510. Citado 2 vezes nas páginas 53 e 56.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa-Ação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483 – 502, Setembro/dezembro 2005. Citado 2 vezes nas páginas 60 e 61.

FREIRE, Paulo. *A Importância do Ato de Ler em Três Artigos que se Completam*. São Paulo: Cortez, 1989. Citado 2 vezes nas páginas 42 e 43.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Citado 4 vezes nas páginas 26, 44, 45 e 46.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. São Paulo: Paz e Terra, 2007. Citado 2 vezes nas páginas 42 e 90.

FREITAS, Vanilto Alves de. *Para a cidade habitar um corpo: proposições do uso de espaço urbano e seus acréscimos na formação do artista cênico*. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal de Uberlândia - UFU, 2011. Citado 2 vezes nas páginas 31 e 32.

GESSINGER, Humberto. *O papa é pop*. São Paulo: [s.n.], 1990. Mídia Digital - CD. Citado na página 106.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. *O lugar do Olhar - Elementos Para Uma Geografia da Visibilidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013. Citado 4 vezes nas páginas 33, 34, 35 e 89.

GOMES, Paulo Cesar da Costa.; CASTRO, Iná Elias de.; CORRÊA, Roberto Lobato. *Olhares Geográficos: Modos de Ver e Viver o Espaço*. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012. Citado na página 80.

José Pacheco. *Quando sinto que já sei*. 2014. Acesso em 12 maio de 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=HX6P6P3x1Qg>>. Citado na página 101.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: Zahar, 2004. Citado na página 39.

LEE, Rita. *A divina comédia ou Ando meio desligado*. São Paulo: [s.n.], 1970. Mídia Digital - CD. Citado na página 115.

LIMA, Wlad. Uma ratazana de porão e sua cartografia do teatro ao alcance do tato. *ENSAIO GERAL*, Belém, v. 1, n. 2, p. 191 – 201, jul/dez 2009. Citado 2 vezes nas páginas 29 e 30.

LOPES, Claudivan Sanches.; PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Estudo do Meio: Teoria e Prática. *Geografia*, Londrina, Paraná, v. 18, n. 2, p. 173 – 191, 2009. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/>>. Citado 4 vezes nas páginas 51, 53, 56 e 65.

MAGALDI, Sábato. *Iniciação ao Teatro*. São Paulo: Ática, 2000. Citado na página 138.

Maria Amélia Franco. *Pedagogia da Pesquisa-Ação. Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483 – 502, Setembro/Dezembro 2005. Citado na página 59.

MATA, Vanessa da. *Bicicletas, Bolos e Outras Alegrias*. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: [s.n.], 2010. Mídia Digital - CD. Citado na página 46.

MELLO, Suely Amaral. *Introdução à Psicologia da Educação - Seis Abordagens*. São Paulo: Avercamp Editora, 2004. Citado na página 40.

MORAES, Paul Cezanne Souza Cardoso de. *Intervenções Clandestinas*. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal de Goiás - UFG, Goiânia, 2014. Citado na página 32.

MORAIS, Regis de. *Estudos Sociológicos e Interdisciplinares*. Campinas: Editora Alínea, 2008. Citado na página 37.

MORIN, André. *Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antropopedagogia renovada*. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: DPA, 2004. Citado na página 59.

MORIN, Edgar. *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. Décima segunda. São Paulo: Cortez Editora, 2007. Citado na página 19.

NIDELCOFF, Maria Teresa. *A Escola e a Compreensão da Realidade: ensaio sobre a metodologia das ciencias sociais*. [S.l.]: Brasiliense, 1979. Citado na página 54.

NIEMEYER, Oscar. Poema da Curva. *Revista Módulo*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 97, p. 26 – 27, Fevereiro 1988. Citado na página 22.

NORONHA, Patrícia de Azevedo. *Seis Espaços: possível referência para o estudo e a construção do corpo cênico*. Dissertação (Mestrado) — Universidade de São Paulo - USP, 2009. Citado na página 31.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib.; PAGANELLI, Tomoko Iyda.; CACETE, Núria Hanglei. *Para ensinar e aprender geografia*. São Paulo: Cortez, 2007. Citado na página 57.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib.; VESENTINI, José Willian. O ensino de geografia no século XXI. In: _____. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2004. cap. O conceito de estudo do meio transforma-se... em tempos diferentes, em escolas diferentes, com professores diferentes, p. 249 – 288. Citado na página 14.

REBOUÇAS, Renato Bolleli. *A construção da espacialidade teatral: os procedimentos de direção de arte do Grupo XIX de Teatro*. Dissertação (Mestrado) — Universidade de São Paulo - USP, São Paulo, 2010. Citado 2 vezes nas páginas 27 e 28.

RITCHIE. *Voo de coração*. São Paulo: [s.n.], 1983. Mídia Digital - CD. Citado na página 103.

ROJAS, Israel. *Buena Fe - Catalejo*. Havana, Cuba: [s.n.], 2008. Mídia Digital - CD. Citado 7 vezes nas páginas 4, 14, 59, 96, 98, 113 e 117.

ROSCOE, Alessandra Pontes. *Brasília em figurinhas*. [S.l.]: Franco, 2014. Citado na página 23.

RUSSO, Renato. *Legião Urbana - Legião Urbana*. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: EMI, 1985. Mídia Digital - CD. Citado na página 50.

- RUSSO, Renato. *Legião Urbana - Dois*. São Paulo: EMI, 1986. Mídia Digital - CD. Citado 3 vezes nas páginas 17, 103 e 111.
- RUSSO, Renato. *Legião Urbana - Que país é este*. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: [s.n.], 1987. Mídia Digital - CD. Citado 2 vezes nas páginas 69 e 109.
- RUSSO, Renato. *Legião Urbana - As Quatro estações*. Rio de Janeiro: EMI, 1989. Mídia Digital - CD. Citado 7 vezes nas páginas 59, 72, 119, 127, 130, 131 e 135.
- RUSSO, Renato. *Legião Urbana - V*. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1991. Mídia Digital - CD. Citado na página 128.
- RUSSO, Renato. *Legião Urbana - O descobrimento do Brasil*. Rio de Janeiro: EMI, 1993. Mídia Digital - CD. Citado 2 vezes nas páginas 17 e 67.
- RUSSO, Renato. *Legião Urbana - A tempestade ou o livro dos dias*. São Paulo: EMI, 1996. Mídia Digital - CD. Citado 2 vezes nas páginas 36 e 80.
- RUSSO, Renato. *Legião Urbana - Uma Outra Estação*. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1997. Mídia Digital - CD. Citado na página 121.
- SANTANA, Arão Paranaguá. *Experiência e Conhecimento em Teatro*. São Luís: Eudfma, 2013. Citado na página 14.
- SANTOS, Milton. *Espaço e Sociedade*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1979. Citado na página 48.
- SANTOS, Milton. *O Espaço Dividido*. São Paulo: Edusp, 2008. Citado 2 vezes nas páginas 49 e 90.
- SANTOS, Milton. *Por uma Nova Geografia*. São Paulo: Edusp, 2012. Citado 2 vezes nas páginas 47 e 48.
- SANTOS, Milton. *Espaço e Método*. São Paulo: Edusp, 2014. Citado na página 49.
- SAQUET, Marcos Aurelio.; SILVA, Sueli Santos da. Milton Santos: concepções de geografia, espaço e território. *Geo UERJ*, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, v. 2, n. 18, p. 24 – 42, 2º semestre 2008. ISSN 1981-9021. Disponível em: <<http://www.geouerj.uerj.br/ojs>>. Citado 2 vezes nas páginas 47 e 48.
- SAVIANI, Demerval.; DUARTE, Newton. *Pedagogia histórico-crítica e luta nas classes na educação escolar*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2012. Citado na página 95.
- TOLEDO, Renata Ferraz de.; JACOBI, Pedro Roberto. Pesquisa-Ação e Educação: compartilhando princípios na construção de conhecimentos e no fortalecimento comunitário para o enfrentamento de problemas. *Educ. Soc.*, Campinas, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 155 – 173, Janeiro-Março 2013. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Citado na página 59.
- TORRECILLA, Francisco Javier Murillo. Investigación Acción. *Madri - Espanha*, v. 1, n. 1, p. 1 – 32, Dezembro-Janeiro 2010-2011. Citado na página 62.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443 – 466, Setembro/dezembro 2005. Citado 2 vezes nas páginas 60 e 61.

ULHOA, John. *Toda cura para todo mal - Pato Fu*. Belo Horizonte, Minas Gerais: EPIC, 2005. Mídia Digital - CD. Citado na página 133.

VEER, René Van Der.; VALSINER, Jaan. *Vygotsky - Uma Síntese*. São Paulo: Edições Loyola, 2014. Citado na página 36.

VESENTINI, Jose William.; PONTUSCHKA, Nídia Nacib. *O Ensino da Geografia no Século XXI*. 1. ed. Rio de Janeiro: Papyrus Editora, 2004. Citado na página 14.

VIGNOLI, Adriana Patrício. *Deslocamentos do sujeito e do objeto nas superfícies urbanas*. Dissertação (Mestrado) — Universidade de Brasília - UnB, Brasília, 2011. Citado 2 vezes nas páginas 28 e 29.

VYGOTSKY, Lev. *A formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007. Citado 3 vezes nas páginas 37, 38 e 40.

YUKA, Marcelo. *O Rappa - Lado B Lado A*. São Paulo: WEA, 1999. Mídia Digital - CD. Citado na página 123.

ZAMARIOLI, Débora. *Cartografias de um corpo em cena: Extração e Codificação de Matrizes Corporais através do método Body Mind Centering*. Dissertação (Mestrado) — Universidade de São Paulo - USP, São Paulo, 2009. Citado na página 29.

Apêndices

APÊNDICE A – O espetáculo: do mapa cênico ao texto dramático

Dispa-se

Dramaturgia final: Esdras Souza e Ricardo Cruccioli

Dispa-se é uma peça curta que foi escrita coletivamente por 17 adolescentes e pelos professores que integraram a oficina de teatro do projeto *Leve Supra Cena*, ministrada no período de 14/04 a 09/07/2015, pelos docentes de teatro da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, *Aline Seabra, Hugo de Freitas e Ricardo Cruccioli*.

A peça abarca várias histórias que poderiam ser contadas individualmente. Mas suas cenas foram estruturadas de forma que dão ao texto um início, meio e fim condizentes para que ele seja apreciado como uma obra só. Há nela, por exemplo, a personagem *Narrador* que costura essas histórias, dando coerência ao texto e algumas cenas que comportam assuntos e personagens de cenas diversas, criando a sensação de que todas estão inseridas no mesmo lugar.

De modo geral, o *Dispa-se* trata de temas como família, beleza, ídolos, drogas, mídia, abandono e sexualidade, abordados de maneira que permite ao leitor a reflexão de como esses temas tendem a moldar as pessoas, afetando e/ou definindo algumas das suas identidades.

Personagens em ordem alfabética:

Amélia, Drag Queen, Gustavo (filho), Homem, Hugo Presley, Joel, Jorge, Lu, Mãe, Mari, Mendigo, Menino, Militante, Miss, Narrador, Nina (filha), Pedro e Val.

Dispa-se

Prólogo

O Espetáculo começa com a personagem Mendigo fora do teatro, como se fosse uma pessoa da plateia. Ela interage com o público à medida que este se relaciona com ela. Quando o público entra no teatro, todas as personagens estão em cena. Algumas estão imóveis. Mas aos poucos, as poses iniciais em que se encontram essas personagens são modificadas. Isso se dá a partir das suas articulações corporais, que são manuseadas por outras personagens: as que se movimentam. Enquanto isso acontece, há uma música instrumental que é tocada uma banda musical.

Cena 1

Narrador – *(encontra-se num canto do palco. Ficar lá durante todo o espetáculo)* Que fosse um instante apenas, eu queria ultrapassar meus pensamentos e ser

quem de fato eu sou. Apenas isso! *(pausa)* Você já se sentiu livre? Alguém aqui já se sentiu livre? *(pausa)* Alguém? *(pausa)* Eu queria ter esse sentimento. Queria ter a sensação de liberdade. Liberdade em seu sentido pleno. *(pausa)* O que é que te prende? Quem te prende? Medos, vícios, segredos, dietas, dinheiro, trabalho, pais, amigos, horário, rotina, a escola, seus sonhos, frustrações, sua dor. . . Seu passado, seu futuro, seus amores. O que te prende? *(pausa)* Você se considera livre? Alguém aqui se sente livre? Por que eu não. Eu não me sinto assim.

Mendigo – *(saindo da plateia, apontando e caminhando para o centro do palco)* Lá ó! *(caminha em direção ao palco com o dedo apontado na mesma direção)* Lá! Você já conseguiu chegar naquele lugar? *(pequena pausa)* Lá ó! Lá. . . *(caminha até sair do palco)*

Cena 2

Menino – *(para alguém da plateia)* Você pode me regar? Não? E você, pode vir aqui me regar? Eu preciso ser regado. Você pode? Basta jogar um pouco d'água em mim. E você, pode me regar? Você quer ser regado? Alguém aqui quer ser regado?

Militante – Sabe porque ele não cresce? Sabe porque ele não floresce? Porque a maioria de vocês não rega ele. É cômodo ficar onde você está, apenas criticando o que te perturba ou esperando que alguém faça algo pra mudar o que não te atinge, o que não te prejudica. Regá-lo não vai mudar nada em sua vida. Afinal, é só um menino. Você nunca o viu e provavelmente não verá mais. Azar o dele! Você não tem nada que ver com isso, certo? *(batendo palmas)* E viva a sociedade que clama por um mundo melhor! E viva as nossas atitudes tão individuais! *(pausa)* Sabe o que é pior? Estamos destruindo as nossas chances. Vivemos a expectativa de que isso mude, mas esquecemos do outro. Não queremos regar o outro. Na verdade, não regamos a nós mesmos. *(numa crescente. Enquanto fala, Menino sai de cena)* Chega! Chega! Você aí, alguma vez você já se sentiu sozinho, num lugar apertado, com poucas certezas, sem alguém pra te regar? Você já se sentiu angustiado, oprimido e receoso? Quem é você? Quem você quer ser? Ainda dá tempo. Vamos mudar! Vamos lutar! O mundo te dirá o contrário. *(fugindo de um homem encapuzado que surge para pegá-lo)* Muitos tentarão te calar. Você será criticado. Mas isso não é o fim. Lute! Não se modele a partir do que não te faz bem. Do que te prejudica! Do que prejudica o outro. Vamos nos regar! Vamos regar alguém! Vamos regar alguém! Vamos. . .

Narrador – *(incisivo)* Não! Não, não. Não é isso ainda. Quer dizer, não é somente isso. Eu quis dizer que a liberdade é responsabilidade de cada um de nós.

Cena 3

Mãe – *(entrando em cena)* Nina! Nina! Cadê você?

Nina – Quê que foi mãe?

Mãe - Vai lavar a louça.

Nina - Ah mãe, acabei de chegar da escola. Outro dia eu lavo.

Mãe - Não quero saber. Você já tem 17 anos, Nina. 17! Com 14, eu já arrumava a casa, fazia comida, passava, lavava... Você já ta moça, já ta mais do que na hora de aprender a cuidar da casa. E eu não sou empregada de ninguém aqui. Quero ver quando casar e não souber fazer nada...

Nina – (*chateada*) E por que a senhora não manda o Gustavo arrumar a casa então?! Ele fica o dia todo enfiado dentro daquele quarto, jogando, e a senhora não manda ele fazer nada.

Mãe - Em primeiro lugar, olha bem como você fala comigo. Em segundo, o Gustavo é homem. Ele não tem obrigação nenhuma de cuidar da casa. E eu já mandei você ir lavar louça. Não vou repetir. (*nervosa, enquanto Nina sai de cena*) Só era o que me faltava, além de preguiçosa, valente desse jeito. No dia que eu perder a cabeça...

(*Gustavo entra em cena*)

Mãe – (*para Gustavo*) Finalmente! (*carinhosa*) Achei que não ia sair do quarto hoje.

Gustavo - Na verdade, só sai porque to com fome. O que tem pra comer aí?

Mãe - Tem arroz, feijão, uma galinhazinha ao molho...

Gustavo – (*interrompe a mãe com cara de nojo*) Ah, mãe! Você sabe que eu não gosto de coisa ao molho, aff!

Mãe - Fiz pra variar um pouco, né! Mas não precisa ficar nervoso. Eu separei uns pedaços de frango. Posso fritar uns pra você.

(*Nina retorna*)

Nina - Mãe, a Carol está me convidando pra uma festa que vai rolar lá no Parque da Cidade, amanhã. Posso ir?

Mãe - Que horas é isso?

Nina - Começa umas 20hrs.

Mãe - Quem vai?

Nina - Carol, Júlia, Sthefany, Lara... (*indecisa*) Deixa eu ver,.. A Ana também. O Vitor... Vai quase todo mundo.

Mãe - Algum adulto vai acompanhar vocês?

Nina - Não, mas o pai da Carol...

Mãe - (*interrompendo a filha*) Então você não vai.

Gustavo - Eu ouvi falar dessa festa aí. Acho que vai ser massa, eu vou. Vai ser tranquilo mãe, o Hugo Presley vai cantar. Vai ser show.

Mãe – Que bom filho! Tem mesmo que sair daquele quarto e se divertir um pouco. Mas toma cuidado. Você já sabe se vai dormir na casa de alguém?

Gustavo - Não sei. Depende de como tiver lá.

Mãe - Então liga pra avisar se vai ou não dormir em casa, certo?

Nina - Então eu posso ir também, né?

Mãe - Não mesmo. É muito tarde pra uma menina dessa idade estar andando sozinha na rua.

Nina - Mas mãe, qual é o problema? O pai da Carol leva e busca a gente e eu durmo na casa dela. O Hugo Presley vai cantar, mãe. Ele é artista do momento.

Mãe - Você não vai. Ponto! (*pausa*) Inclusive, é até melhor você não ir porque quando eu chegar amanhã eu quero esta casa arrumada, está escutando?!

Nina - (*respira fundo. Chateada*) Sério que a senhora vai deixar ele ir e eu não? Qual é o problema?

Mãe – Filha minha tem de dar o respeito. Seu irmão é homem. Tem de sair mesmo. Está na idade. Você não. Sair pra festa? Negativo. Os vizinhos vão começar a te chamar de puta e rir da minha cara.

Nina – (*inconformada*) A senhora é louca. Eu faço tudo que a senhora manda. Eu quero me divertir também, poxa! A gente não vive mais na idade da pedra não, mãe. Não me importa a opinião dos outros.

Mãe - Tu perdeu o juízo, garota? (*batendo em Nina*) Eu vou te ensinar a me respeitar. Quem você pensa que é pra falar comigo desse jeito? Passa pro teu quarto agora!

(*Nina sai de cena*)

Mãe – (*para Gustavo*) Vem meu filho! Deixa eu fritar o frango pra você. (*saindo de cena*) Sua irmã ainda me mata. Eu não sei onde errei. . .

Cena 4

(*Val entra em cena. Ela está com um cigarro. Parece procurar por alguém, não achando, sai de cena. Em seguida entram em cena Lu e Mari*)

Mari – Que lugar bonito, Lu. Quanta gente bonita!

Lu – É... Cheio de ‘vibe’ boa... Ih! Olha quem está ali! (*Val entra em cena novamente*) **Mari** – Oi Val. Quanto tempo, que saudade!

Val – Pô, achei que não vinham mais.

Lu – Estava esperando a mãe da Mari.

Val – Pra quê?

Lu – Pra falar que a gente ia ao show.

Val - Falar com a mãe pra quê? Tão loucas? Ninguém mais é bebezinho não.

Lu – É, mas. . .

Mari – É minha mãe.

Val – É por isso que ninguém quer sair com você. Vive colada na saia da mãe. Não pode fazer nada. Tudo é errado. Cresce garota!

Mari – Não é assim.

Lu – Deixa a menina, Lu. Qual o problema? Eu também falo com a minha mãe. Não vejo mal nisso.

Val – Vocês são duas meninhas. Por isso que ainda são virgens.

Mari – Eu não vim aqui pra ser ofendida.

Lu – É isso mesmo. Chega, Lu! Você está muito chata. Nós chegamos, não chegamos? *(pausa)* Que você tem aí?

Val – *(mudando o humor)* Aê! Agora senti firmeza. Vem cá! Trouxe um bagulho e tem bebida também. Trouxe Catuaba.

Mari – Não bebi isso não, Lu. Você não precisa disso.

Lu – Relaxa, Mari. É Catuaba. Tá na moda. *(dá um gole na bebida)* Opa, gatinhos! *(as três riem. Pedro e Gustavo entram em cena. Pedro carrega um violão)*

Pedro – De boa?

Val – Curtindo. Junta aqui!

Pedro – Vão ver o Hugo Presley? O cara é fera.

Val – Nós adoramos ele.

Mari – Ele fala inglês. . .

Pedro - O Hugo é muito bom.

Gustavo – Enquanto ele não se apresenta, toca algo aí, Pedro!

Pedro – Demorou. *(pras meninas)* As gatinhas têm preferência?
(as três ficam bem entusiasmadas)

Lu – Toca Raul!

Pedro – Pô, Raul não pode faltar. *(Pedro começa a tocar Maluco Beleza. Mari e Gustavo ficam flertando entre eles. Gustavo chama Mari pra dançar. Todos ficam cantando e aos poucos saem de cena. No mesmo instante em que saem de cena, a personagem Drag Queen entra, também cantando Maluco Beleza)*

Cena 5

Drag Queen – *(cantando Maluco Beleza – Refrão. Faz algumas interferências com a plateia.)* É bom rir, né? Eu rio muito. Mas hoje, eu chorei. *(pausa. Pensativa)* Alguém aqui já enterrou um amigo? *(pausa)* Eu enterrei a Su. Ela foi apedrejada. Ela foi espancada. Ela foi xingada. Mataram ela de várias formas. Su foi castrada de ser quem ela queria ser. *(pausa)* Ela não se enquadrava no modelo bonitinho. Ela era diferente. *(pausa)* Alguém aqui se considera diferente dos demais? Cuidado! Podem matar você. *(pausa)* Eu vou voltar pra minha jaula. Lá eu me sinto livre. Lá eu sou divertida. Aqui fora eu sou um perigo. *(sai cantarolando Maluco Beleza)*

Narrador – *(interrompendo a canção)* Está tudo errado. Ninguém é livre não. Todo mundo está preso a algo. *(a fala é interrompida por uma música)*

Cena 6

(o cenário é modificado. Em seguida, entram personagens vestidas de preto e se posicionam em poses diversas, numa fila indiana, imóveis, como se fossem pôsteres de um salão de beleza)

Amélia – *(chamando por Joel)* Joel. Joel! Cadê você, Joel? *(imita as poses dos pôsteres. Leva um susto ao ver Joel)*

Joel – *(sarcástico)* Amélia! Você aqui de novo. Tudo bem?

Amélia – *(se sentando)* Joel, me ajuda pelo amor de Deus! Aquela sua amarração não deu certo, continuo me sentindo feia.

Joel – Meu bem, você está aqui toda semana. Não sei mais o que fazer. Vamos começar a trabalhar a coisa de aceitar a feiura, querida! Menina, eu vejo o futuro, não faço milagre não. *(dá uma pequena tremida. Fala como se tivesse mais alguém no salão, além dele e da Amélia)* Para Diná! Pode parar! *(para Amélia)* Às vezes a Diná me irrita. Mas diga!

Amélia - Por favor, Joel, me deixa bonita! Você tem mãos boas.

Joel - *(mexendo no cabelo da Amélia)* Olha só esse fuá que você chama de cabelo! Que coisa horrível! Até a Diná concorda comigo. Estou até com medo de mexer nisso, vai que sai um pombo daí de dentro. . .

Amélia - Para Joel! Escuta: depois de você arrumar meu cabelo você pode pintar minha unha de vermelho?

Joel – *(incisivo)* Você está louca? *(treme novamente)*

Amélia - Louca?

Joel - Vermelho da super azar em pessoas do seu tipo. *(treme outra vez)*

Amélia - Meu tipo?

Joel - Sim, tipo feia. *(treme numa intensidade maior)* Para Diná! *(sério)* Hoje eu não quero saber de você. Estamos entendidas?

Amélia – Está tudo bem, Jô?

(entram em cena a miss e o Jorge)

Joel - Olá menina, está sumida. Mas linda desse jeito nem precisa dos meus cuidados, né?

Miss - Para com isso Joel. Estou sem tempo, sabe?! Ando muito ocupada ultimamente. Mas é óbvio que você sabe disso, né? Vidente.

Joel - Claro que sei. E sei que você esta de namorado novo. *(olhando para Jorge)* Deus, que homem é esse?

Miss - Sim, esse é meu namorado novo o Jor. . .

Joel – *(interrompendo-a)* Não me fala. . . eu vou adivinhar. . . eu vejo um “G”, eu vejo um “o”, eu vejo um “r”, o nome dele é Jorge! Acertei? *(treme)*.

Miss - Claro que sim. Joel, você é o melhor.

Jorge – Posso sentar ali?

Joel – Claro. Deus, que cabeça! Senta aí Jorge! Fica à vontade. O salão é seu. Todo seu, se é que me compreende. *(faz um charme para Jorge, mas não é correspondido)*

Amélia – Joel, o que você sugere. . .

Joel – *(irritado)* Espera! Pode esperar. Seu caso é muito complicado. *(para Jorge)* Não percebe que estou ocupado. Deus, tudo eu. . .

Miss - Ou, foca aqui em mim! O que você acha que eu devo fazer no meu cabelo?

Joel - Meu amor, você é perfeita, não precisa fazer nada, até a Diná concorda comigo. Ao contrario daquela ali. Fiz muita amarração, joguei os búzios até baixei o santo pra ver se resolvia, mas. . . Com você é diferente, coloca um ramozinho de arruda na bolsa que você vai continuar linda.

Jorge – Eu não falei. Você é linda. Precisa de nada disso.

Miss – Ah, você é muito fofo. Mas não vale, amor. Você sempre vai me achar

linda.

Joel – *(falando para Miss, mas olhando para o Jorge e se referindo a ele)* Linda e com a barriga travada, esse peitoral maravilhoso, essas coxas deliciosas, essa boca carnuda. . .

Miss - Nossa Joel, você acha mesmo? Estou querendo colocar silicone e. . .

Joel – *(voltando à realidade)* Relaxa! Você é perfeita. Mas, agora deixa eu atender aquela ali pra ver se ela vai embora. *(para Amélia)* Então querida, hoje não é um bom dia pra você.

Jorge – *(bem canalha)* Nossa, mas se não for um bom dia pra ela, pra quem será?

Miss – Como?

Joel – Babado!

Jorge – *(disfarçando)* Você não falou que o Joel é o melhor? Eu tenho certeza de que ele vai deixar ela linda. Não tanto quanto você, claro. Mas ele dá conta.

Joel – *(orgulhoso e feliz com o comentário de Jorge. Jogando charme para ele)* Você é muito esperto. Eu saquei logo. É claro que eu dou conta, mas é que. . . *(certo do que está dizendo)* é que ela é de aquário e hoje é quinta. Acredite lindo, hoje é um dia péssimo pra ela. *(começa a tremer incontrolavelmente, como se recebesse uma entidade. Muda o tom de voz.)* Envia! Envia logo! *(volta ao normal. Disfarçando. Volta a tremer e muda novamente o tom de voz.)* Envia logo! Não deixe pra depois. Envia! *(volta ao normal. Irritado)* Diná, eu já falei que não vou mandar mensagem pra família de ninguém. Entendeu, Diná? Não vou enviar nada. Agora vai embora, sai!

(Todos olham sem entender. Joel sorrir disfarçando.)

Joel – *(bem calmo. Para Amélia)* Então querida, não posso te ajudar. Como já disse, eu não faço milagre. *(Olhando para Jorge, começa a cantar uma música de modo desafinado. Tentando seduzir Jorge, caminha em direção a este)* Amo essa música.

Amélia - Joel não estou brincando, me ajuda, você é o único que pode me ajudar.

Jorge – *(assustado. Desviando-se de Joel, aproxima-se da Miss)* É melhor a gente ir. Você está linda e eu gosto de você assim. Depois você volta. *(os dois saem. Miss sai dando tchau com a mão).*

Joel – Não acredito! Diná, viu o que você fez? Assustou mais um. *(olhando para Amélia. Irritado.)* Eu já disse meu amor não faço milagres. Pode ir embora. Tchau!

Amélia – *(como se portasse uma arma embaixo da roupa. Bem séria e agitada)* Eu estou falando sério, Joel. Dá um jeito em mim! Eu não me suporto mais. Eu nem gosto de me olhar. Joel, eu não tenho nada a perder. Eu estou falando sério. Eu sou

feia. Ninguém me quer. Ninguém me olha. Ninguém me percebe. Eu sou um nada. Nada! Dá um jeito em mim, Joel! Dá um jeito em mim!

Joel – *(disfarçando seu medo)* Meu bem, se tem uma coisa que eu sei fazer é cuidar da beleza alheia. Vem comigo! Tenho um remédio ótimo. *(dicionando Amélia para que ela sai de cena)* Você ficará linda! Os homens cairão aos seus pés. Aliás, que pés lindos, hein! *(Sozinho em cena)* Essa aí, no dia que descobrir o quão linda é. . . Nossa, nem sei o que vai acontecer comigo! *(enquanto fala, o ambiente se modifica novamente)*

Cena 7

(enquanto o narrador fala, um grupo de moças e rapazes entra em cena e se posiciona nos planos baixo, médio e alto. Cada adolescente tem consigo um jornal e uma placa. Junto deles está a personagem Homem. Nesta cena, cada pessoa que a integra lê um notícia no jornal. As notícias são bem fúteis. Para cada notícia lida, todas as demais personagens erguem uma placa com o símbolo do facebook que indica ‘curtir’, como sinal de que elas gostaram da matéria lida. A última notícia se refere a investimento público na saúde. Uma notícia séria. Nesse momento, nenhuma placa é erguida)

Narrador – Eu falo de toda a futilidade que nos prende. Eu falo das nossas amarras, das nossas crenças. Eu falo do que reproduzimos. Eu falo. . . *(é interrompido pela fala da personagem Homem)*

Homem - A mídia te modela! Sabe por quê? Porque é a mídia quem decide o que você vai vestir. Ela te modela porque é ela quem decide o que você vai usar. Ela te modela porque ela é quem decide quem serão seus amigos, que produtos você vai comprar, onde você vai comprar. A mídia te modela! A mídia nos modela! *(Homem é interrompido pelas manchetes lidas)*

Manchete 1: Extra! Extra! Eliana tira selfie em padaria!

Manchete 2: Bomba! Polícia descobre que Xuxa Meneguel nunca usou Monange!

Manchete 3: Uou! Shakira é encontrada de cabeça para baixo em um buraco!

Manchete 4: Ok! Ok! Grazi Massafera sai de academia com seu celular na mão!

Manchete 5: Babado! Paola Oliveira coloca sua franja para o lado direito!

Manchete 6: Novidade! Maria Gadú é confundida com Caetano Veloso em praia de nudismo!

Manchete 7: Saiu! Mais verbas para hospitais públicos! *(Todos olham indignados para a personagem que leu essa manchete. Como protesto, alguns saem de cena. Os*

que ficam se juntam a outras personagens que entram carregando cartazes do Hugo Presley. Todos usam óculos parecidos com os do Hugo Presley)

Cena 8

(Plateia do Hugo Presley se posiciona num canto do palco)

Todos - Ah! O Terror! Hugo é o matador! Ah! O Terror! Hugo é o matador! Ah! O Terror! Hugo é o matador! Lindo!!!

Hugo Presley – *(público não compreende nada do que ele fala)* Good night people! Thank You! Ladys and gentleman, I'm happy to be here tonight. Brazil is my favorite place. Brasilia is very beautiful city e esta plateia está muito linda! Então, my friends, esta é para vocês! *(canta uma música do Elvis Presley. Público vai ao delírio)*

Hugo Presley – *(agradecendo a plateia)* I Love my fans!

Ei você!

Fã – Eu?

Hugo Presley – Yes! You! Você!

Fã – eu?

Hugo Presley – Você! Wat is your name?

Fã – Ágata!

Hugo Presley – A gata?!

Fã – Gata não! Ágata!

Hugo Presley – Ágata! Oh baby! You are very beautiful, querida!

Fã – Bondade sua!

Hugo Presley – *(se aproxima da fã e estende a mão para ela)* Você gostaria de ir para minha casa fazer um “Love me tander”? *(Fã apenas acena que sim e fica radiante com a situação)*

Hugo Presley – *(joga os óculos para o público, pega a fã no colo e saindo de cena)* I'm de king, people!

Cena 9

Mendigo – *(entra em cena apontando para uma direção específica)* Ali! Lá! Lá! *(pausa)* Quais são os lugares que estão dentro de você? Quem te levou até eles? Quando a vida te coloca de joelhos, como você reage? Quais são os limites morais? Quais são os remédios que te sugerem diante dos problemas do mundo? Aqui! Você diante da barbárie! Lá ó! Está vendo lá? *(caminha até sair de cena)*

Cena 10

(todas as personagens que fazem parte do texto entram em cena e caminham em diferentes direções)

Homem – *(como dando uma ordem)* Depoimento!

(as personagens se organizam em três fileiras, uma ao lado da outra. Ficam olhando para frente, imóveis)

Todos – Eu sou o meu próprio depoimento pessoal! Eu sou o meu próprio depoimento pessoal. Eu sou o meu próprio depoimento pessoal.

Homem – *(falando mais alto que os demais e interrompendo-os)* Eu sou o meu próprio depoimento pessoal! *(Todos os demais se calam)* O que me modela? A escola? Os amigos? A família? *(pausa. Para alguém da plateia)* O que te modela? O seu trabalho? A mídia? As tecnologias? A religião? A falta dela? *(pausa)* O que nos modela é certamente o que vai nos ajudar a criar, a entender e a descobrir a nossa própria essência. É o que vai nos ajudar a perceber quem somos de verdade. *(pausa)* Eu vou perguntar novamente: O que te modela?

Militante – *(interrompendo o homem e saindo da fila).* O que me modela é a luta! A luta por uma sociedade que regue o próximo e a si mesma. *(para alguém da plateia)* Regue seus sonhos! Regue sua vida! Regue o amor, a felicidade e então, dispa-se! Dispa-se daquilo que te faz mal! Do seu ódio, do seu preconceito, do seu rancor! Dispa-se daquilo que te aflige. Daquilo que te prende! Dispa-se! *(tirando as vestimentas e acessórios específicos da personagem)* Meu nome é Gabriel. Eu tenho 17 anos, sou estudante e estou realizando um sonho. Nesse momento eu sei exatamente quem eu sou e o que quero fazer. Assumir isso publicamente me torna forte e mais feliz. . .

(nesse momento, todos os intérpretes, inclusive o que dá vida ao Narrador, começam a se despir de acessórios e vestimentas pertencentes às personagens. E então, ao mesmo tempo, começam a se descrever)

Meu nome é Yandara, tenho 16 anos e quero fazer teatro e cinema. Tenho o cabelo azul e gosto dele assim. Sou contra qualquer tipo de preconceito. Dispa-se de todo o preconceito, dispa-se de todas as suas amarras sociais, dispa-se de orgulho, dispa-se, dispa-se.

Meu nome é Álvaro, tenho 17 anos, sou apaixonado por luta e gosto de cozinhar porque é uma coisa relaxante. Quando eu era criança meu sonho era ser pedreiro pelo fato de eu poder construir algo e deixar de lembrança. Mas hoje, sei que quero fazer mecatrônica.

Meu nome é Bruna, tenho 17 anos e estou quase com 18. Eu aprecio muito a arte. Sou aquela garota sonhadora e sensível. Fria e romântica. Sou aquela garota que tem

objetivos. Gosto de dançar, atuar, de gritar, de ler, de escrever e gosto, especialmente, de atenção. Sou assim, um pouquinho de tudo.

Meu nome é Rebeca. Gosto de conhecer outras pessoas, de conversar, de sair. Gosto da minha família e de estar com os amigos.

Meu nome é Lorena, mas gosto que me chamem de Jiló . De todas as coisas que eu já fiz a única que me identifico é amo é o teatro.

Meu nome é Gabriel, mas prefiro que me chamem de Chavier. Tenho 17 anos e gosto de esportes, principalmente lutas. Nas minhas horas vagas passo o tempo jogando.

Meu nome é Lucas, tenho 17 anos. Eu mostrei aqui que todos podem se libertar através dos seus dons, sendo um cantor, um dançarino, um imitador, uma estrela, sendo o que você quiser ser. Dispa-se.

Meu nome é Jennifer, tenho 18 anos. Gosto de me sentir livre. Você não precisa se vestir como a sociedade te impõe. Dispa-se das fantasias e seja você mesma. Viva o seu eu. Dispa-se! Dispa-se!

Meu nome é Lucas, amei a experiência de estar aqui, de sorrir e me divertir. Isso tudo me fez feliz. Amo estar com meus amigos e meu sonho é conquistar o mundo.

Meu nome é Ângelo, tenho 16 anos, nasci em São Luiz do Maranhão e me sinto muito feliz por ter mudado para Brasília e conhecido cada pessoa por aqui. Meu maior sonho é ser ator e morar em New York. Sei que é difícil, mas não podemos desistir de quem nós somos e nem dos nossos sonhos.

Meu nome é Esdras. Sonho ser escritor. Não deixe de sonhar.

(após os depoimentos pessoais, todos cantam a música Evolua, do aluno Hírian)

Lau La Ru lau La La Ru Ru rau

Não adianta iludir seu coração.

Será só mais uma peça da manipulação.

Busque a revolução.

Busque a revolução.

Pense para frente e sempre de pé.

A liberdade está na mente é só manter a fé.

Busque a revolução.

Busque a revolução.

Mantenha sua fé mesmo estando estirado.

A libertinagem é como um vidro quebrado.

Busque a sua evolução.

Busque a sua evolução.

Lau La Ru lau La La Ru Ru rau

Busque a liberdade pois é fundamental.

Lau La Ru lau La La Ru Ru rau

Mantenha sua fé e não seja igual.

Busque a sua evolução.

Busque a sua evolução.

Evolua, pois a vida continua.

Evolua, estruturando sua escultura.

Evolua, e assim a vida flutua.

Evolua, tente beijar a lua.

Lau La Ru lau La La Ru Ru rau

Cena 11

(Enquanto toca a música ‘O Parto’ de Dado Villa-Lobos, a personagem Mendigo entra em cena. Os intérpretes das outras personagens estão posicionados um ao lado do outro no fundo do palco)

Mendigo – *(para a plateia)* Que fosse um instante apenas, eu queria ultrapassar meus pensamentos e ser de fato quem não sou. Apenas isso! Você já se sentiu livre? Alguém aqui sabe o gosto que tem deixar alguém ser livre? O que você prende? A quem você prende? Quando você me coloca aqui neste lugar onde ninguém deveria estar, você se prende em vícios, medos, frustrações, dor... Quando inertes, você aí, eu aqui, estaremos sempre impossibilitados de chegarmos juntos lá. Você não percebe? Não há liberdade quando se está sozinho. Não há liberdade no singular.

(blackout)

Anexos

ANEXO A – Informativo de divulgação da oficina

Informativo Projeto Leve Supra Cena

Caro aluno e responsável,

O projeto ‘Leve Supra Cena’, que tem como foco o ensino do teatro a partir de três vertentes: o espaço cênico; a escrita dramatúrgica e o processo colaborativo, de autoria dos professores de teatro, da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Aline Seabra, Hugo Nicolau e Ricardo Cruccioli, **selecionará 30 alunos do Centro de Ensino Médio Setor Oeste – CEMSO, para oficina de teatro que será realizada na Escola Parque 313/314 Sul, no período vespertino, terças e quintas-feiras, das 14 às 17h, com início previsto para 17/04/2015 e término previsto para 09/07/2015.** Antes de se inscrever, solicita-se, primeiro, a leitura atenta das informações abaixo. Estando de acordo com elas, basta realizar a inscrição, via e-mail (aluno), como solicitado nas informações, e aguardar a divulgação dos selecionados.

1. A oficina será ministrada no auditório e no teatro de arena da Escola Parque 313/314 Sul. Em alguns momentos, porém, serão realizados exercícios teatrais em espaços internos da escola, como pátio, quadras e jardins;
2. A oficina não tem nenhuma ligação com a grade curricular do CEMSO, assim nenhum aluno será prejudicado por não participar desta;
3. Nenhuma das escolas (CEMSO e Escola Parque) e, também, nenhum dos professores citados, se responsabilizarão pelo trânsito dos alunos de uma escola à outra;
4. Também será de responsabilidade dos responsáveis e alunos, o trajeto de volta para casa, após o término das aulas na oficina;
5. Não será autorizada, a não ser que exista uma comunicação antes, a entrada de nenhum aluno, na Escola Parque, após às 14:15. Este atraso, porém, só será permitido até 3 vezes;
6. Todo atraso será comunicado aos responsáveis;
7. Os alunos que faltarem mais de duas vezes, sem justificativa, poderão ser excluídos da oficina. Caso aconteça, os responsáveis e as escolas (CEMSO e E. Parque) serão informados sobre isso;

8. Nenhuma das escolas e também nenhum dos professores se responsabilizarão pelo não comparecimento à oficina. Porém, caso isso aconteça, os responsáveis e as escolas serão informados pelos professores da oficina;
9. Só será autorizada a entrada na Escola Parque 313/314 Sul do aluno que tiver seu nome em lista de presença que será entregue ao responsável pela portaria desta Instituição;
10. O aluno que descumprir com as normas internas da Escola Parque 313/314 Sul, poderá, também, ser excluído da oficina. Os responsáveis e o CEMSO serão informados disso, caso ocorra;
11. A oficina será ministrada pelos três professores acima citados, podendo em alguns momentos, os alunos assistirem aula apenas com um ou dois destes docentes;
12. Em alguns momentos, principalmente próximo às apresentações, ocorrerão ensaios aos sábados. As datas serão informadas posteriormente;
13. Os responsáveis serão avisados de quaisquer modificações no cronograma da oficina. Por exemplo: cancelamento de aula, ensaios aos sábados, apresentações etc;
14. Não haverá avaliação, enquanto menção, na oficina;
15. O aluno poderá desistir da oficina a qualquer momento. Mas isso deverá ser informado aos professores desta;
16. Os alunos que permanecerem na oficina, se comprometerão a participar das apresentações que, possivelmente, acontecerão;
17. Caso ocorram, as apresentações acontecerão em mais de um lugar e, em horários diferentes, sendo que há a possibilidade de apresentações noturnas;
18. A oficina será objeto de estudo (observação, registro, análise e reflexão) dos três professores citados, no Mestrado Profissional em Artes, que estão cursando na UnB;
19. Os registros da oficina serão feitos nas formas escrita, sonora e imageticamente (fotografias e vídeos);
20. Os registros serão usados nas dissertações de mestrado; nas apresentações destas dissertações em bancas; em artigos e outras publicações acadêmicas e/ou em publicações que contribuam para ampliar a divulgação do projeto 'Leve supra Cena';
21. Não será cobrada nenhuma taxa dos alunos selecionados;

22. Quaisquer mudanças quanto às informações do responsável pelo aluno, como o número de telefone e e-mail, por exemplo, deverão ser comunicadas aos professores da oficina;
23. Alunos com problemas de saúde física e/ou psicológica deverão entregar atestado médico de que estão aptos para a oficina, visto que no teatro trabalha-se muito com o corpo e com o psicológico em si;
24. Os alunos selecionados deverão, nas oficinas, usar roupas adequadas para práticas corporais: calças ou bermudas de tactel, moletom, leg ou outras semelhantes e camiseta com manga. Calças e shorts jeans, saias, tops e camisetas regatas não serão aceitas;
25. O aluno deverá levar para a oficina uma garrafinha, de sua preferência, para que beba água durante as aulas;
26. Durante as aulas, o aluno fará um lanche, que será cedido pelos professores da oficina. Assim, não será permitida a saída da Escola Parque, de nenhum aluno, antes das 17h;
27. O aluno que, independente do motivo, necessitar, em algum momento, sair antes das 17h da oficina, deverá levar, por escrito e assinado pelo responsável, um comunicado de sua saída;
28. Em casos excepcionais, o responsável deverá ligar para um dos professores e comunicar o ocorrido;
29. Do mais, qualquer aluno interessado na oficina, até o limite de 30 vagas, será muito bem-vindo;
30. Os interessados em participar da oficina deverão enviar um e-mail para **levesu-
pracena@gmail.com**, dizendo, em até 15 linhas, o porquê deseja fazer parte do projeto;
31. Serão analisados os e-mails recebidos até às 23:59 do dia 07/04/2015;
32. Os alunos serão selecionados mediante a análise dos e-mails, considerando, sobretudo, o interesse relatado;
33. Os selecionados serão informados no dia 10/04;
34. Informações adicionais serão passadas pessoalmente aos responsáveis e alunos, em reunião no dia 11/04/2015, sábado, às 14h, na Escola Parque, conduzida pelos professores da oficina.

35. Os responsáveis assinarão um termo de compromisso e autorização de participação na oficina. O aluno só participará da oficina com a autorização assinada. Assim, é indispensável o comparecimento na reunião.

Atenciosamente,

Professores do projeto 'Leve Supra Cena'

ANEXO B – Ficha de inscrição

Projeto Leve Supra Cena
Oficina de Teatro

FICHA DE INSCRIÇÃO			
Nome do aluno:			
Data de Nascimento: / /	Idade:	Local de Nascimento:	
Escola de Origem: Centro de Ensino Médio Setor Oeste – CEMSO			
Endereço:			
Cidade:		Estado:	
Telefone Fixo: ()	Celular: ()	Operadora:	
E-mail:			
Possui algum problema de saúde? Sim () Não ()		Qual?	
Toma algum Medicamento? Sim () Não ()		Qual?	
Possui alguma restrição quanto à atividades físicas? Sim () Não ()			
Qual?			
Nome do Responsável:			
Grau de Parentesco:			
CPF:		RG:	
Endereço:			
Cidade:		Estado:	
Telefone Fixo: ()	Celular: ()	Operadora:	
E-mail:			
AUTORIZAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO			
<p>Eu, _____, responsável por _____, autorizo a sua participação na oficina de teatro que será realizada às terças e quintas-feiras, no horário de 14h às 17h, no período de 14/04/2015 a 09/07/2015, na Escola Parque da 313/314 Sul, ministrada pelos professores de teatro Aline Seabra de Oliveira, Hugo Nicolau Vieira de Freitas e Ricardo Cruccioli Ribeiro. Tenho ciência de que a oficina faz parte do Projeto Leve Supra Cena, de autoria dos três professores mencionados e de que será objeto de estudo do Mestrado Profissional em Artes – ProfArtes, do qual os três são alunos. Tenho ciência também de que a oficina será registrada por meio de fotografias, vídeos, áudio e textos e de que esse material poderá ser usado nas dissertações de mestrado; em apresentações das dissertações; em trabalhos científicos, como artigos, pôsteres, ensaios etc e em futuras publicações. Além disso, estou ciente de que os professores da oficina e que também as escolas (Centro de Ensino Médio Setor Oeste e Escola Parque 313/314 Sul) não são responsáveis pelo trajeto de uma escola a outro e do trajeto de volta para casa, do aluno que aqui autorizo participar da oficina. Por fim, estou ciente de que não será autorizada a entrada do inscrito na oficina, na Escola Parque 313/314 Sul, após às 14:15.</p>			
<p>_____</p> <p>Assinatura do Responsável</p>			

ANEXO C – Cartaz do espetáculo

Figura 36 – Cartaz do espetáculo Dispa-se.



LOCAL: AUDITÓRIO DA ESCOLA PARQUE 313-314 SUL

DATAS: 07, 08 E 09 DE JULHO DE 2015

HORÁRIO: 20 HORAS

ENTRADA FRANCA (RETIRADA DE INGRESSOS A PARTIR DAS 19.30 NOS DIAS DAS APRESENTAÇÕES)

APOIO:



Prof Artes
Maestrado Profissional em Artes



ESCOLA
PARQUE 313/314 SUL

ANEXO D – Certificado de participação na oficina

Leve Supra Cena – Teatro de Pesquisa

CERTIFICADO

Certifico que _____ cursou a oficina de teatro do Projeto Leve Supra Cena, realizada como parte da pesquisa de mestrado em artes – Prof-Artes, da Universidade de Brasília – UnB, no período de 14-04 a 09-07-2015 totalizando 100 horas. A oficina promoveu a vivência teatral em três enfoques diferenciados – leitura de espaço cênico não convencional, criação de personagem e processo colaborativo.

Aline Seabra de Oliveira Hugo Nicolau Vieira de Freitas Ricardo Cruccioli Ribeiro

Brasília, 10 de Julho de 2015.

Apoio:



Prof-Artes
Mestrado Profissional em Artes



Universidade de Brasília



C.A.P.E.S.

Figura 37 – Encontro de mãos. Forma como fechamos todas as aulas da oficina.



Fotografia de Hugo de Freitas - Arquivo pessoal do autor.