

Universidade Estadual Paulista
“Júlio de Mesquita Filho”

Instituto de Artes

Laís Yumi Kauchi Ribeiro

**O PROCESSO COLABORATIVO COMO
PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO FORMAL:**
o coletivo e o individual

São Paulo – SP

2017

Laís Yumi Kauchi Ribeiro

**O PROCESSO COLABORATIVO COMO
PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO FORMAL:
o coletivo e o individual**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado no Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Licenciado em Arte – Teatro.

Orientador Prof. Dr. José Manuel Lázaro de Ortecho Ramirez

São Paulo – SP

2017

LAÍS YUMI KAUCHI RIBEIRO

**O PROCESSO COLABORATIVO COMO
PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO FORMAL:**

o coletivo e o individual

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado no Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Licenciado em Arte – Teatro, pela seguinte banca examinadora:

Prof. Dr. José Manuel Lázaro de Ortecho Ramirez.

UNESP – Orientador

Prof. Dr. Lucienne Guedes Fahrer.

UNESP

São Paulo, 24 de novembro de 2017

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiro aos meus pais, **Luiz e Luiza**, por todo o carinho, cuidado, paciência durante toda a vida e pelo apoio no caminho que escolhi.

À minha irmã, **Lia**, pelo companheirismo de uma vida e sinceridade nas horas certas.

Ao meu querido, **Luiz Roveran**, pela ternura das palavras que me tranquilizavam quando não acreditava em mim mesma.

Ao meu orientador, **José Manuel**, pelas correções necessárias do trabalho, mas principalmente por me fazer perceber a importância da minha pesquisa.

A **Janaína Russeff**, pela atenção.

A **Sílvia Werneck**, pela gentileza de dividir sua dissertação e experiência.

A **Kissy Oliveira**, por dispor seu tempo para contribuir nesta pesquisa.

E, por fim, às minhas amigas de turma, **Amanda, Ana, Caroline, Camila, Ingrid, Sofia e Vanessa**, por compartilharem momentos inesquecíveis durante toda a graduação e aguentarem este processo intenso de conclusão.

RESUMO

Este trabalho busca estudar o aproveitamento do processo colaborativo, utilizado como modo de criação em grupos de teatro contemporâneos, dentro do ensino de Artes no Brasil. Para isso, analisa três relatos de experiências pedagógicas que utilizaram estes modos como base de suas práticas dentro do contexto escolar. Além disso, por contribuir para a formação de um coletivo e proporcionar um espaço onde as hierarquias são flutuantes, esta pesquisa pretende demonstrar que essa prática pedagógica pode ser uma ferramenta para a formação de cidadãos mais preocupados com os problemas sociais e menos centrados em suas individualidades, ao mesmo tempo que engrandece as suas autoestimas e reflexões sobre as suas escolhas.

Palavras-Chaves: Processo Colaborativo. Teatro de grupo. Educação básica. Prática pedagógica. Coletivo. Indivíduo.

ABSTRACT

This work aims to study the use of collaborative process, a common form of creative workflow in contemporary theatre groups, within the teaching of the Arts in Brazil. To do so, it analyses three reports of pedagogical experiences that applied these practices as a basis for school work. Since collaborative processes contribute to the formation of collective, non-hierarchical spaces, this research also intends to demonstrate that these pedagogical practices can be a way of forming citizens more concerned with their social context than with their own individuality, as they also favour the building of high self-esteem and the proposition of reflexions upon their own choices.

Keywords: Collaborative Process. Theatre Groups. Basic Education. Pedagogical Practice. Collective. Individual.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	7
1 O PROCESSO COLABORATIVO NO TEATRO.....	11
1.1 Desencadeamento histórico.....	11
1.2 O processo.....	15
2 ESTUDOS DE CASOS.....	19
2.1 A construção da autonomia.....	19
2.2 O desenvolvimento das individualidades.....	26
2.3 O coletivo e o protagonismo estudantil.....	30
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	35
REFERÊNCIAS.....	39
ANEXOS.....	43

INTRODUÇÃO

Nos dias de hoje, em 2017, quando os celulares e redes sociais estão entrando na vida de nossos jovens cada vez mais cedo e a competitividade é incentivada desde que nascem, experiências coletivas que trabalham com a união de individualidades são extremamente necessárias durante todo o período escolar dos educandos para formar não apenas cidadãos que saibam viver em sociedade, mas, principalmente, que valorizem as suas particularidades e convivam harmoniosamente com as individualidades dos outros.

Entretanto, a realidade da educação básica no Brasil é consideravelmente divergente das leis educacionais vigentes¹, não só pela falta de materiais, professores, alimentação, porém, particularmente, pelos métodos conservadores no ensino. O professor ainda é visto como o único detentor de conhecimento, estudar é memorizar, a única forma de avaliação é por meio de provas e individualidades do aluno não são trabalhadas.

Portanto, por já carregar esse estigma de subversiva, cabe à disciplina de artes iniciar a quebra desses padrões educacionais, como já faz em muitos lugares. Para isso, a concentração das práticas pedagógicas deve estar voltada para os diferentes meios de abordar a cooperação e a união a partir do desenvolvimento das particularidades de cada indivíduo. Entretanto, como e quais são as maneiras de fazê-lo de forma dialética e fruída, proporcionando experiências verdadeiras e transformadoras?

Esses questionamentos vieram à cabeça enquanto cursava Cenografia e Figurino na SP Escola de Teatro², um espaço de formação de artistas que busca não apenas a formação técnica das artes do palco, mas principalmente uma experiência sensível, humana e cidadã tanto para os aprendizes quanto para os formadores, que caminham juntos na construção do saber. Durante o processo de formação, há um certo período chamado “Experimento”, onde todos os cursos se juntam em núcleos, normalmente com dois ou três aprendizes de cada área, para montar pequenas cenas durante uma, duas ou três semanas, cujos temas são selecionados pela coordenação. A necessidade de adaptação ao trabalho coletivo em um curto período de espaço com pessoas desconhecidas para construir algo onde todos tenham feito

1 Refere-se à Lei de Diretrizes e Bases, Lei 9394/96.

2 A SP Escola de Teatro é uma escola de teatro gratuita com unidades localizadas no bairro do Brás e na Praça Roosevelt, tem como pilares os Cursos Regulares, os Cursos de Extensão e o Programa Kairós.

parte da criação é edificante. Ou seja, apesar do tema principal não surgir do grupo e todos sempre partirem de estímulos dados pelos coordenadores e formadores, a construção do texto, cenário, figurino, luz, som e interpretação é feita pelos aprendizes que, por meio do processo colaborativo, aprendem a se relacionar com as ideias e experiências do outro. Mais importante, constroem algo que é de todos. Por isso, depois de finalizar o curso, percebi uma vontade de colocar essa experiência no ensino básico como forma de não apenas aumentar as possibilidades de participação dos alunos durante as aulas de teatro além da interpretação, mas principalmente trabalhar a ideia do coletivo com essas crianças e jovens que vivem cada vez mais em um mundo individualista. Entretanto, não utilizo as minhas vivências pessoais ou a pedagogia da SP Escola de Teatro como referência a este trabalho.

Assim, essa investigação traz uma possibilidade de diálogo entre o coletivo e o individual, utilizando as práticas de processos colaborativos de grupos de teatro, como o Teatro da Vertigem, dentro da sala de aula. Ainda, busca a intersecção de outras disciplinas curriculares com o ensino do teatro e como isso, pode auxiliar na formação de jovens mais conscientes de si e do mundo complexo e interligado onde vivem.

Por estarem expostas a um bombardeamento de informações que incitam o pensamento rápido e questionador desde pequenas, as novas gerações não se limitam apenas a decorar fórmulas ou momentos históricos, e sim anseiam por aulas que lhes expliquem como aqueles assuntos surgiram, sua aplicação prática e relevância em suas vidas. Por isso, educadores, coordenadores, diretores e pesquisadores estão constantemente em busca de novas práticas pedagógicas que caminhem junto com as necessidades desses novos educandos e que não apenas se aproximem das novas tecnologias, mas, especialmente, construam com os alunos novas formas de educar que vão além da exposição de dados e informações.

Não diferente das outras disciplinas escolares, o ensino do teatro, quando não é voltado para uma questão instrumentalista, ou seja, para explicar um conteúdo curricular sem nenhuma questão estética ou particular da linguagem teatral, é direcionado estritamente para a realização de um espetáculo de fim de ano voltado para a atuação no palco de cada educando, que, raramente, está confortável para tal exposição pública.

Sendo assim, este trabalho traz uma possibilidade de promover o coletivo a partir de um processo de criação colaborativa, como acontece em muitos grupos de teatro, desenvolvendo as particularidades de cada educando a partir de suas vontades e capacidades nas variadas artes do palco, como interpretação, direção, dramaturgia, cenografia, figurino, iluminação e produção. Portanto, visa analisar o processo de criação colaborativa como prática pedagógica no ensino de teatro da educação formal brasileira e de que forma contribui para a formação de cidadãos mais coletivos, ou seja, menos egoístas e individualistas, mas que também se sintam realizados consigo mesmos. Ainda, busca estudar como as áreas que compreendem a linguagem teatral — como atuação, cenografia, figurino, iluminação, dramaturgia, direção e produção — poderiam ampliar as possibilidades pedagógicas voltadas a esta arte, assim como realçar a sua importância, historicamente ignoradas pelo público leigo. Principalmente, busca investigar como seus processos criativos e as suas execuções podem proporcionar conexões com conhecimentos adquiridos em outras disciplinas da grade curricular escolar.

A investigação se dará a partir de pesquisas e artigos sobre processos de criação colaborativa, apresentando inicialmente o surgimento dessas ideias com enfoque no contexto histórico paulistano a partir da década de 1970. Em seguida, explicará como funciona um processo colaborativo em sua prática a partir de relatos de artistas que se utilizam dele nos seus procedimentos criativos. Além disso, buscará entender a relação do trabalho individual dos colaboradores na construção coletiva, ou seja, como cada um insere suas linguagens e pesquisas pessoais ao mesmo tempo dialogando com os desejos dos outros. E, para isso, utilizará principalmente a experiência do grupo de teatro paulistano contemporâneo Teatro da Vertigem, que revolucionou a maneira como enxergamos a posição do encenador e também as áreas técnicas com relação ao trabalho do ator.

Dessa forma, o trabalho contará com a análise de três relatos de experiência, escolhidos com o intuito de exemplificar e comprovar as suposições idealizadas, já que contam experiências pedagógicas dentro do ensino básico formal utilizando os fundamentos dos processos colaborativos como base para o planejamento das aulas. Como cada professora conduziu seu trabalho de maneira distinta, a investigação com três estudos de caso proporciona uma análise mais plural sobre as inúmeras possibilidades que um processo colaborativo pode oferecer à prática pedagógica no ensino de teatro.

O segundo capítulo será dividido em três partes: na primeira, analisará a dissertação de mestrado de Silvia Werneck, *O processo colaborativo aplicado no ensino do teatro na escola*, que trata da perspectiva da construção da autonomia do estudante e, subsequentemente, da contribuição para o desenvolvimento de cidadãos mais capazes de emitir sua opinião e tomar as decisões por si. Na segunda parte, será explorado o relato de Kissy Oliveira, *O teatro e outras linguagens — uma nova forma de integração de todos os talentos*, gerado a partir de seu trabalho sobre o desenvolvimento das individualidades de cada estudante com a intenção de estimular a criatividade e a autoconfiança. Por fim, o relato de Janaina Russeff, *O processo colaborativo no ensino do teatro na escola básica*, será examinado sob o aspecto da importância do trabalho coletivo no processo de formação de crianças e jovens e como ele afeta o protagonismo do aluno afeta o modo como relaciona consigo e com o mundo a sua volta.

Por fim, a pesquisadora levantará considerações finais a respeito de toda a sua investigação, a partir de suas reflexões sobre as questões suscitadas pelos artistas que trabalham em processos colaborativos e, também, sobre as considerações feitas por cada uma das professoras em relação a suas experiências, propondo uma quarta possibilidade para ser praticada dentro da escola.

Ao estudar os procedimentos que ocorrem dentro de um processo colaborativo em grupos de teatro e como algumas professoras do ensino básico utilizaram-se desses fundamentos como um projeto para a sala de aula, espera-se que esta pesquisa contribua para ampliar as formas de ensino de teatro e de artes no Brasil que visem não apenas a transmissão de conhecimento, mas, principalmente, a construção de indivíduos que saibam viver em sociedade.

1 O PROCESSO COLABORATIVO NO TEATRO

1.1 Desencadeamento histórico

Para falar sobre o movimento histórico do processo colaborativo, é necessário antes contar sobre seu principal precursor: a criação coletiva, processo criativo que teve seu auge durante meados da década de 1970, especialmente no eixo São Paulo - Rio de Janeiro e que, como o processo colaborativo, tem como objetivo o trabalho em coletivo.

Durante os anos 1960 e 1970, o teatro brasileiro ainda mantinha uma relação empresarial dentro das companhias de teatro, ou seja, havia sempre um empresário ou produtor por trás de todos os trabalhos. Este era quem financiava os custos da produção e, depois que o espetáculo entrava em cartaz, quem fazia os pagamentos dos integrantes, ficando também com os lucros obtidos no final da temporada. Por esses motivos, considerando-se o dono de todos os processos, tanto artísticos quanto administrativos, influenciava os artistas a seguirem caminhos que não condiziam com seus desejos. Além disso, a dramaturgia nesta época consistia de adaptações de textos clássicos ou de encomendas de escritores e dramaturgos.

Assim, por não se sentirem verdadeiros autores de seus trabalhos, alguns artistas começaram a se juntar na busca de novas formas de criação e relação entre seus integrantes, motivados pela necessidade de colocar no palco suas próprias experiências e, mais importante, ter o domínio total de seu trabalho, sem prestar contas à empresários e produtores.

Dessa forma, a criação coletiva, influenciada pelo movimento *hippie* que estava em seu ápice nesta época, traz uma possibilidade para estes grupos, já que tem como princípio a criação de um trabalho que feito por todos. A ausência de hierarquia entre eles, tanto na área artística quanto na área administrativa, a dissolução de pessoas específicas para trabalhar em determinadas funções e, mais importante, a detenção de todos os meios de produção, proporcionaram a chance da criação de textos cênicos próprios daquele coletivo, ainda que isso tenha sido “responsável por uma quantidade considerável de cenas prolixas, repletas de referências em que cada participante se sentia democraticamente representado” (FERNANDES, p.64. 2010).

Entretanto, não sendo reconhecidos como grupos de teatro pelo Ministério do Trabalho e pelo Sindicato dos Artistas e Técnicos em Espetáculos de Diversões por

não possuírem nenhum tipo de dono ou empresário, acharam no sistema de cooperativas uma forma de organizarem sua produção.

Outra característica definidora da tendência aparecia no esquema de produção. O grupo não era financiado por ninguém, subsistindo através de uma firma que funcionava em sistema cooperativado, com a sociedade dividida em seis cotas idênticas, repartidas entre os sócios, de cuja assinatura conjunta dependia o funcionamento burocrático e comercial da equipe. (FERNANDES, p.21.2000)

A partir desse novo modo de produção, esses pequenos núcleos de teatro puderam trazer em suas apresentações mais de seus processos criativos e suas experimentações dentro da sala de ensaio. Com isso, os espetáculos pareciam inacabados, fato que “às vezes transformava os grupos em propositores de situações, ideias e estímulos para os espectadores que, nos casos mais radicais, eram tratados como parceiros de criação.” (FERNANDES, p.67. 2011).

Alguns exemplos de grupos são o Asdrúbal Trouxe o Trombone³, Ventoforte⁴, Pod Minoga⁵, Teatro do Ornitorrinco⁶ e Mambembe⁷, e, apesar de buscarem na criação coletiva um modo de se relacionarem, cada grupo se organizava de formas distintas: em uns, todos os integrantes realizavam todos os processos, enquanto em outros as pessoas que tinham mais afinidade com certa função eram responsáveis pelo seu desempenho, embora todos pudessem dar sua opinião sobre o trabalho.

Entretanto, poucos foram os grupos que se mantiveram unidos por bastante tempo, e, por isso, durante a década de 1980, percebe-se uma diminuição de companhias que trabalhavam a partir da criação coletiva. Ademais, nesse mesmo

3 Asdrúbal Trouxe o Trombone foi um grupo carioca de teatro surgido nos anos 1970 que revolucionou o modo de se fazer comédia a partir da criação coletiva, da desconstrução da dramaturgia e da utilização da improvisação como forma de construção de um texto cênico. Disponível em <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/grupo398708/asdrubal-trouxe-o-trombone>>. Acesso em 28/10/2017

4 Ventoforte é um grupo de teatro paulista que existe desde 1974 e tem como características principais a sua estrutura comunitária, a sua base na arte popular e a utilização de recursos plásticos nos seus espetáculos. Disponível em <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/grupo395899/teatro-ventoforte>>. Acesso em 28/10/2017.

5 Pod Minoga foi um grupo de teatro paulista da década de 1970 e é identificado pelo seu caráter experimental e pelo seu processo de criação coletiva, que ia contra o teatro comercial que existia na época. Disponível em <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/grupo115599/pod-minoga>>. Acesso em 28/10/2017.

6 Teatro do Ornitorrinco é uma companhia teatral paulista fundada em 1977 e que tem como característica principal a encenação de textos clássicos de forma irreverente. Disponível em <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/grupo399335/teatro-do-ornitorrinco>>. Acesso em 28/10/2017.

7 O Grupo de Teatro Mambembe surgiu em 1975 e tinha como base os elementos da comédia de costumes e do circo-teatro.

período, em alguns países da Europa, a figura do encenador ganha extrema importância e prestígio, influenciando a cena teatral brasileira e modificando mais uma vez as relações de trabalho.

Ainda assim, de acordo com Luiz Fernando Ramos⁸, a produção do Centro de Pesquisa Teatral⁹ de Antunes Filho¹⁰ tomou um rumo diferente com relação a soberania da figura do encenador.

[...] naquela dinâmica do CPT de absorção de jovens atores, dramaturgos e potenciais encenadores, foi gestado o modelo de um novo tipo de grupo, menos centrado na figura do encenador e mais aberto às colaborações várias. (RAMOS, p.81. 2011)

Além do CPT, outra companhia que foi precursora do modo colaborativo foi o grupo Ponkã¹¹, que misturava os procedimentos performativos que estavam em alta na cena teatral mundial com os fundamentos estruturais das tradições milenares da cultura japonesa. *Tempestade em Copo d'Água* (1982) e *Aponkãlipse* (1984), os primeiros espetáculos do grupo, “eram pioneiros no sentido de que não se partia senão de um desejo de pesquisa e de que tanto a dramaturgia como a cenografia e os demais elementos cênicos eram desenvolvidos a partir dos achados no processo.” (RAMOS, p.83. 2011).

Entretanto, mesmo com o surgimento da Cooperativa Paulista de Teatro¹², que oferecia a oportunidade a grupos de teatro de se unirem legalmente, o investimento público na cultura não era o suficiente e, quando este existia, tendia a beneficiar empresas privadas que, na sua busca ao lucro, interessavam-se em espetáculos que já fossem aclamados pelo grande público.

8 Luiz Fernando Ramos é encenador, documentarista, dramaturgo e professor associado do Departamento de Artes Cênicas da USP. Disponível em <<http://www.bv.fapesp.br/pt/pesquisador/39331/luiz-fernando-ramos/>>. Acesso em 28/10/2017.

9 O Centro de Pesquisa Teatral é um grupo e espaço voltado ao estudo da interpretação. Localizado no Teatro Anchieta, no SESC Consolação de São Paulo, existe desde 1982 e é coordenado por Antunes Filho.

10 Antunes Filho é um diretor reconhecido por fazer parte do primeiro grupo de grandes encenadores brasileiros, movimento iniciado na década de 1970, e que se diferencia por trabalhar com jovens atores e por criar os espetáculos de certo modo colaborativo.

11 Ponkã foi um grupo de teatro da década de 1980 que mesclava movimentos performáticos ocidentais com a cultura milenar japonesa.

12 A Cooperativa Paulista de Teatro é uma organização formada no ano de 1979 a partir de uma necessidade de grupos que trabalhavam de forma coletiva de serem reconhecidos legalmente.

Dessa forma, em 1999, alguns grupos de teatro, como Companhia do Latão¹³, Folias D'Arte¹⁴, Parlapatões¹⁵, Pia Fraus¹⁶, Tapa¹⁷ e União e Olho Vivo¹⁸, assim como artistas e críticos de teatro, tais como Aimar Labaki¹⁹, Fernando Peixoto²⁰ e Gianni Ratto²¹ se juntaram para discutir a cultura em São Paulo e produziram o primeiro Manifesto da Arte contra a Barbárie²². Depois de muitos encontros com outros grupos e artistas, além da publicação de mais dois manifestos, em 2002, foi aprovada a Lei Municipal de Fomento ao Teatro²³ na cidade de São Paulo, que repassaria recursos advindos da Secretaria Municipal de São Paulo por meio de um edital anual.

Embora tímido, frágil, insuficiente, esse mecanismo dá fôlego aos coletivos que promovem seminários internos para aprimorar o pensamento que funda suas pesquisas. [...] E, não menos importante, permite a edição de programas mais alentados, de revistas com artigos, ensaios e entrevistas, como os *Cadernos do Folias*, a revista *Vintém* da Cia. do Latão e até um jornal, *O Sarrafo*, editado em processo colaborativo pela união de oito coletivos, publicações que ampliam a ressonância dos debates que envolvem a cena. (NÉSPOLI, p. 95. 2011)

Portanto, não só novos grupos puderam se estabelecer e se manter sem recorrer a patrocinadores e empresários, como também, houve um aprofundamento

13 A Companhia do Latão é um grupo de teatro paulista, originou-se durante a montagem de *Ensaio Para Danton*, em 1996, e tem como base de todos seus processos a reflexão crítica da sociedade atual.

14 O Folias D'Arte é um grupo formado em 1997, cria seus espetáculos a partir de adaptações de textos clássico com o objetivo de criticar questões políticas e sociais em que vivem.

15 Parlapatões é um grupo de São Paulo que mescla comédia, circo e teatro, fundado em 1991.

16 Pia Fraus é um grupo de teatro de bonecos localizado em São Paulo e trabalha também com as linguagens da dança, música e teatro em seus espetáculos.

17 Grupo Tapa originou-se em 1974 como teatro amador no Rio de Janeiro, mudou sua sede para São Paulo em 1986 e é reconhecido pelo seu repertório vasto de textos clássicos.

18 Teatro União e Olho Vivo, ou TUOV, é um grupo paulista fundado por alunos da Faculdade de Direito da USP em 1966 e tem como base a arte popular nos seus espetáculos, além do objetivo de atingir as comunidades mais carentes.

19 Aimar Labaki é um autor crítico das artes cênicas e dramaturgo paulista.

20 Fernando Peixoto dirigiu e atuou em muitas peças de teatro que faziam parte da resistência contra a ditadura na década de 1970 em São Paulo.

21 Gianni Ratto foi um cenógrafo, diretor, escritor, iluminador, figurinista e ator italiano, veio para o Brasil em 1954 e consagrou-se como um dos grandes artistas da sua época.

22 O Manifesto da Arte Contra a Barbárie foi um protesto realizado no ano de 1999 contra a maneira como a arte e a cultura eram tratados no Brasil, já que os incentivos públicos existentes priorizavam obras mais lucrativas e que, muitas vezes, não traziam nenhum tipo de reflexão e crítica.

23 A Lei de Fomento ao Teatro, Lei 13.279/02, tem como objetivo apoiar projetos teatrais voltados a uma pesquisa continuada com a intenção de levar o teatro a toda a população.

na pesquisa de cada coletivo. Além disso, como contrapartida ao edital da Lei de Fomento, esses grupos deviam oferecer algo à comunidade, algo que se tornou intrínseco ao processo criativo. Ao abrir os seus ensaios ao público, fez com que este também fizesse parte da criação e, assim, acompanhasse assiduamente aos trabalhos desses grupos, formando um certo vínculo entre o grupo e seus espectadores. E, dessa maneira, para esse recorte da cena teatral paulista, o espetáculo torna-se apenas uma parte do processo de criação dessas companhias, e não o seu objetivo principal.

Observar as realizações de coletivos como o Grupo Tapa, Cia. do Feijão, Núcleo Bartolomeu, Cia. Livre, Parlapatões, Satyros, Cemitério de Automóveis, Ágora Teatro, Fábrica Teatro, Vertigem, Folias, Grupo XIX, Fraternal, Pombas Urbanas, Cia. do Latão, Teatro de Narradores, [Lume Teatro], Cia. São Jorge de Variedades e Oficina é ter certeza de que o movimento de teatro de grupo iniciado na década de 1990 chegou com pleno fôlego à primeira década do século XXI. (NESPOLI, p.96. 2011)

1.2 O processo

Como observado no capítulo anterior, as companhias que surgiram no final da década de 1990 retomaram o sentimento de grupalidade dos anos 1970 para dentro de seus processos criativos, visto que seu trabalho estava diretamente interligado com seu processo relacional.

Observou-se maior preocupação em articular os processos organizativos com os processos criativos. Isso implica dizer que o próprio grupo, como estrutura organizativa e forma geradora do trabalho criativo, passou a constituir parte essencial nesse processo. (CARREIRA, p. 43. 2011)

Porém, havia certas diferenças do que chamamos de criação coletiva, já que os desejos e vivências dessa nova juventude eram distintas daquela do passado. Além disso, as experiências anteriores ajudaram no aprimoramento daquelas ideias.

Uma das principais mudanças é a definição das funções entre os colaboradores. Dessa forma, o ator apenas atua, o diretor cuida da encenação, o dramaturgo da dramaturgia e por assim em diante. Com isso, cada integrante pode se dedicar e se aprofundar na sua área de estudo.

Se a criação coletiva pretendia a diluição ou a erradicação desses papéis, no processo colaborativo a sua existência é garantida, além de estar pactuada antes do início dos ensaios. Portanto, nesse modo de criação, existiria, sim, um dramaturgo, um diretor, um iluminador, etc., que sintetizariam as diversas sugestões para aquela determinada área, propondo-lhe um conceito estruturador. (ARAUJO, p.137. 2011)

Antônio Araújo²⁴, diretor e um dos fundadores do Teatro da Vertigem²⁵, conhecido como um dos principais grupos paulistas a adotarem o processo colaborativo como modo de criação, sugere que mesmo com a definição dessas funções, “[...] todos os integrantes, sob um regime de hierarquias móveis ou flutuantes, têm igual espaço propositivo, produzindo uma obra cuja autoria é compartilhada por todos.” (ARAUJO, p.131. 2011).

Assim, diferente do processo coletivo, as hierarquias existem, mas estão em constante movimento. Cada colaborador torna-se apenas responsável por sua área, e não um detentor criativo exclusivo. Dessa maneira, todos podem opinar sobre o trabalho do outro de forma construtiva, compartilhando suas impressões, e, principalmente, oferecendo sugestões para aprimorar o resultado do coletivo. Por isso, devem estar preparados para ouvir, discutir e agregar novas ideias às suas, já que “o desenvolvimento de um olhar crítico sobre o próprio trabalho e sobre o trabalho do companheiro é condição fundamental para o desenvolvimento do processo.” (ABREU, p. 5. 2017).

Além disso, por trazer influências da criação coletiva, dentro do processo colaborativo é essencial a horizontalidade das funções para que todos os integrantes tenham o mesmo peso nas decisões do grupo. E, mesmo quando os colaboradores não fazem parte do núcleo principal, estes devem também ter a mesma voz que os outros, como se sempre fizessem parte do grupo — o que acontece muito, já que várias companhias e grupos são compostos por poucas pessoas e se unem com outros artistas para cada espetáculo.

A dinâmica do compartilhamento não é apenas entre os demais colaboradores e o dramaturgo, mas de todos com todos, simultaneamente: o ator traz elementos para a cenografia que, por sua vez, propõe sugestões para o iluminador, e este para o diretor, em contínuas alterações. Portanto, trata-se de uma encenação em processo, de uma cenografia em processo, de uma sonoplastia em processo e assim por diante, que, juntos, compõem o que denominamos ‘processo colaborativo’. (ARAUJO, p.136. 2011)

No caso do Teatro da Vertigem, os atores, o dramaturgo e o diretor iniciavam o processo criativo e, a partir disso, outros colaboradores entravam no núcleo primário, apropriando-se daquilo que já tinha sido elaborado e contribuindo com novas ideias, de forma a integrar o grupo como se estivessem lá desde o início. Em

24 Antônio Araújo é além de diretor e um dos fundadores do Teatro da Vertigem, também é professor do Departamento de Artes Cênicas da USP.

25 O Teatro da Vertigem é um grupo de teatro paulista fundado em 1991. É conhecido pelo seu processo colaborativo de criação e pelo uso de espaço não-tradicionais em seus espetáculos.

resumo, a criação no Vertigem começava primeiro com o levantamento do material cênico, como pesquisas e improvisações. Depois, a seleção desses materiais, um primeiro roteiro de ações e um primeiro esboço dramático. Como última etapa, a finalização do texto, conjuntamente com o aprimoramento das cenas e o tratamento visual, como sonoplastia, cenografia, figurino e iluminação.

Entretanto, as medidas de como e quando falar só se dão no momento da relação e, até se estabelecerem de forma saudável, há a possibilidade de falhas e discussões desnecessárias. Por exemplo, Araújo conta em seu livro *A Gênese da Vertigem* que, em *Paraíso Perdido*, o primeiro espetáculo do grupo a funcionar em processo colaborativo, houve um desequilíbrio na utilização do tempo graças a mudanças drásticas na dramaturgia semanas antes da estreia, algo que provocou um desentendimento entre os atores. Por esse motivo, estes não tiveram tempo de ensaiar e se sentirem preparados para desempenhar seus papéis.

Araújo também afirma em seu livro que o excesso de teorizações e discussões argumentativas precisam ser evitados a fim de que se saia dos planos das ideias para tornar todas as experiências práticas e concretas. É definido que no processo colaborativo a elaboração e transformação do trabalho ocorre dentro das salas de ensaios durante a cena, colocada por Luis Alberto de Abreu²⁶ como uma “ [...] unidade concreta do espetáculo [...] ” (ABREU, p.4. 2017) e por Rosyane Trotta²⁷, “ [...] não apenas como linguagem, ação e espacialização, mas como todas as condições artísticas geradas pelo coletivo. ” (TROTТА, p. 213. 2011).

Por conta dessa situação relacional, de proposições individuais e acordos coletivos, o tempo para a construção dos espetáculos normalmente é mais dilatado do que se esta fosse feita por uma só mente criadora, nas palavras de Araújo para a Revista Olhares, “[...] toda essa dinâmica de negociações é causa principal da dilatação do tempo de ensaio. Gasta-se - não ‘perde-se’ - muito tempo em debates e na busca de soluções em que todos se reconheçam. ” (ARAUJO, p. 49 e 50. 2009). Ademais, para que todos se sintam representados e ouvidos, é necessário que todas as propostas sejam colocadas em cena, e, só assim, possam ser descartadas ou refinadas.

26 Luis Alberto de Abreu é um autor, roteirista e dramaturgo, mais conhecido por sua ligação com o Grupo Mambembe e pelos seus inúmeros trabalhos para a televisão como a série *Hoje É Dia de Maria*.

27 Rosyane Trotta é diretora, autora, pesquisadora voltada às questões de teatro de grupo e é professora da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

Pode-se perceber, então, que no processo colaborativo a relação entre indivíduo e coletivo é complementar, de forma que, ainda que o artista mergulhe dentro da sua função e de suas pesquisas particulares, este é influenciado pelas sugestões do coletivo sobre a sua área e provocado pelo trabalho dos demais.

[...] a grupalidade requer uma tomada de posição e a elaboração constante de renovadas estratégias de sobrevivência, que implicarão necessariamente lidar com a dinâmica entre a preservação e a transformação de si mesmo. (TROTТА, p.213. 2011)

Dessa forma, expande-se as possibilidades do “eu” ao se tornar “nós”, ou seja, o crescimento pelo trabalho com o outro. Ao se constatar outras perspectivas sobre um mesmo assunto, revisam-se as próprias ações.

Outro ponto a ser levantado é que neste procedimento a construção da cena é dada a partir de iniciativas individuais que se confrontam e se agregam de forma que o que é produzido é ao mesmo tempo individual e coletivo. Para isso, não basta apenas juntar todas as partes, é necessário um tempo mais longo e mais complexo para que no diálogo entre os colaboradores, o grupo produza algo em comum.

Há alguma forma de utopia na constituição de um coletivo. O exercício constante de construção da aparente e transitória fusão das instâncias individuais permite emergir, entre as diversidades, uma entidade enunciada como ‘nós’, que pode se tornar a semente de uma instância coletiva. (TROTТА, p. 220. 2011)

Antônio Araújo também afirma que dentro de um coletivo há a convivência de diferentes individualidades relativas a cada função, e, por conta dessa tensão dialética, é necessário que todos sejam desapegados do trabalho desenvolvido, já que, como dito anteriormente, tudo está em processo. Ou seja, aqueles que participam da criação não podem tratar a cena como algo acabado e individual, fixando-se apenas em seus próprios quereres.

[...] pode-se identificar a existência de uma atitude artística autoral, marcada por um intrincado jogo de dependência-interdependência, e que oscila entre liderar e cooperar, entre impermeabilidade e porosidade. (ARAÚJO, p. 50. 2009)

Por estes e outros motivos, muitos pesquisadores e educadores utilizam-se dos procedimentos do processo colaborativo desses grupos de teatro dentro de sala de aula para trabalhar com os alunos não apenas questões relacionadas à linguagem teatral, mas também para colaborar na dinâmica constante de fazer com que os estudantes saibam lidar com opiniões diferentes, dialogar e, assim, fazer parte de uma sociedade menos egoísta e individualista. O uso dos recursos da criação

colaborativa foi um ponto determinante para a escolha de uma série de casos que estudamos no capítulo seguinte.

2 ESTUDOS DE CASOS

2.1 A construção da autonomia

Antes de discutir sobre o papel do processo colaborativo para a formação de um coletivo e, com isso, fazer com que o aluno perceba o outro, é preciso que este reconheça a si mesmo como parte importante e indispensável naquele tempo, espaço e, por consequência, no mundo em que vive.

Entretanto, esta não é a realidade da maioria dos jovens e adolescentes nos dias de hoje que, por interferências familiares (abandono físico e emocional dos pais e parentes) e pela indiferença por parte dos professores e da escola, não percebem suas qualidades e suas potências.

Assim, a partir da dissertação de mestrado de Silvia Werneck sobre sua experiência de trabalhar com o processo colaborativo dentro de sala de aula com estudantes entre 13 a 15 anos nos anos de 2013 e 2014, será analisado como este processo pode auxiliar na busca do autoconhecimento, da autonomia, e, assim, oferecer uma oportunidade para esses estudantes lidarem com as responsabilidades e se relacionarem com as críticas e opiniões do outro, que também está se descobrindo.

Entre outros aspectos, compreende-se a atividade teatral na escola como um exercício de convivência democrática. Faz-se necessário ampliar as perspectivas para além do fazer artístico, criando caminhos para se trabalhar a fruição da imaginação, de ideias, conhecimentos e sentimentos, reflexão sobre a própria história, sobre seu papel no mundo e na sociedade em que está inserido e produção de trabalhos individuais e coletivos. (WERNECK, p.3, 2015)

O processo criativo torna-se mais interessante e respeitado pelos estudantes a partir do momento em que estes se sentem parte da sua construção. Quando suas ideias, sugestões e interesses são levados em consideração, tornam-se responsáveis por aquilo. Além disso, por se colocarem dentro de um coletivo, aprender a respeitar a opinião do outro e a aceitar críticas de forma a contribuir com o crescimento de todos, não levando para o lado pessoal, são coisas que se tornam parte da dinâmica.

É muito difícil para eles ouvirem críticas, feitas por mim ou por parte do grupo. A tendência é levar sempre para o lado pessoal. [...] Queremos um aluno que emita opinião, uma crítica, uma impressão do que foi trabalhado, ao invés de um aluno que simplesmente execute as indicações dadas pelo professor. Portanto, esse momento faz parte do crescimento de todos. (WERNECK, p.40, 2015)

Segundo Liliane Mundim, em sua reflexão sobre a prática docente no livro *A pedagogia do teatro: práticas contemporâneas na sala de aula*, organizado por Narciso Telles, a sala de aula é ao mesmo tempo um campo permanente de tensões, onde as hierarquias se encontram, exercitando a tolerância, a paciência e o diálogo (MUNDIM, 2013. p.173), ou seja, é no desenrolar do processo e no trabalho diário que se desenvolvem as relações, e, portanto, a escuta, o cuidado e o respeito com o outro. A contribuição de Mundim se torna importante para esta pesquisa já que seu texto explora o processo colaborativo na relação entre professores e alunos na educação superior, entendendo que essa dinâmica pode ocorrer nos ensinos básico, superior, formal ou não-formal. Defende também que é necessário que o aprendizado seja compartilhado na formação de professores, já que é apenas por meio do diálogo entre aluno e professor que ambos crescem e ampliam seus conhecimentos.

Tais procedimentos metodológicos, considerados dialógicos, podem suscitar e promover o protagonismo intelectual e criativo, investigativo, fazendo que professores e alunos se tornem pesquisadores, propositores e construtores do projeto e do planejamento. (MUNDIM, p.178. 2013)

A partir dessa premissa de fazer com que seus alunos e alunas se sentissem seguros e valorizados para criar e ouvir críticas, antes de começar a pensar em cenas e textos, Werneck iniciou os trabalhos com uma semana de apresentações: tanto deles para ela, quanto dela para os alunos, abordando os objetivos da disciplina e tópicos fundamentais sobre o que é teatro (já que muitos nunca tinham ido ao teatro e tinham ideias pré-concebidas a partir do que lhes é apresentado nos canais de televisão). Além disso, para começarem a desenvolver seus próprios pensamentos, a professora sugeriu que escrevessem suas impressões depois de cada dia de ensaio, como tarefa para casa. Dessa forma, a professora ofereceu uma possibilidade de expressarem suas impressões e opiniões pessoais sem que sejam julgados pelos outros colegas, criando meios para que eles comecem a pensar por si mesmos e não sejam barrados instantaneamente pelo outro.

Assim, como primeira proposta, Werneck sugeriu que os estudantes trouxessem algum objeto especial, depois fez uma entrevista individual com cada

um na frente de todos os outros para que todos se conhecessem um pouco mais. Consequentemente, o conhecimento que tinham sobre o outro é ampliado e aprofundado para além das aparências exteriores e das redes sociais, por trás das quais muitos se escondem. Logo depois das entrevistas, foram solicitados voluntários que se dispusessem a apresentar seus objetos no palco: seis o fizeram. Depois, a professora fez um questionamento sobre uma música que pudesse acompanhar aquele momento. O grupo escolheu uma canção do grupo inglês de música *pop* *One Direction* para ser a trilha sonora daquela primeira cena.

Percebe-se, então, que da forma como foi desenrolado o começo do processo, os alunos, além de se conhecerem melhor e entenderem quem era o outro, também iniciaram o espetáculo apresentando quem eram eles e quais eram as suas histórias, tornando aquele texto cênico único para aquele tempo e espaço.

Outro ponto é que, normalmente, em pesquisas coletivas, tem-se como princípio o estudo e a discussão do contexto daquele grupo, dos seus problemas, dificuldades e, ao relacionar-se com o espectador, fazer com que este também reflita sobre a sua realidade social. Dentro da escola, a situação não é diferente, todos querem se sentir importantes e parte essencial para o grupo onde estão inseridos. Assim, a partir do momento em que suas opiniões são ouvidas e lhes são oferecidas oportunidades para criar e dialogar com o outro, ao se deparar com o mundo fora da escola, aquele (a) estudante conseguirá pensar sobre si mesmo, ter confiança nas suas opiniões e decisões, saberá se reavaliar e avaliar o outro de forma construtiva.

Para a segunda cena, a professora pediu para que os estudantes observassem as suas rotinas e criassem uma partitura corporal com isso. Esta proposição é muito interessante para se trabalhar a autoconfiança e a autoestima porque, no momento em que se transforma a vida cotidiana dos alunos em arte, dada como algo insignificante e sem graça, eles/elas percebem que existem potências artísticas e estéticas nos lugares menos esperados. Além disso, há outra chance para conhecerem outros aspectos dos colegas que desconheciam, podendo até se identificar na rotina do outro e, sob o aspecto da criação de uma partitura corporal, ao invés de simplesmente descrever com palavras, o corpo e seus movimentos ampliam as ferramentas de comunicação dos/das alunos/alunas.

Contudo, chegada a hora das apresentações, o primeiro voluntário não teve uma boa recepção dos colegas, que ficavam fazendo comentários. Com isso, foi sugerido que se colocassem músicas durante as apresentações, assim, os demais

eram obrigados a prestarem atenção e aqueles que se voluntariaram para se apresentar ficaram mais à vontade. Observa-se, então, que mesmo encontrando uma dificuldade quanto à atenção ao outro, a professora entendeu que apenas repreender aquela atitude não seria o suficiente e que teria que promover um ambiente onde fossem obrigados a observar o colega, e, com o passar do tempo, a concentração e respeito seriam internalizadas aos poucos. Ademais, para este momento, os alunos escolheram a música *Love Never Felt So Good*, de Michael Jackson e Justin Timberlake, canção de sucesso à época.

Neste momento, ainda que os/as alunos/alunas ainda não estivessem completamente confortáveis com o outro, depois da sugestão da professora, aqueles que estavam apenas assistindo realmente se concentraram e respeitaram o momento do outro, enquanto aqueles que estavam se apresentando puderam mostrar suas rotinas aos colegas. Este momento é também muito importante para a criação daquele coletivo, já que é nesse instante que começam a realmente se conhecer.

Já o tema para a terceira cena surgiu a partir da importância da escola na vida deles. Sobre esse aspecto, foi abordada a quantidade de tempo que passam sentados nas cadeiras sem poder levantar. Nessa parte do relato, não fica claro quem sugere esse extenso tema e o porquê do tópico. Mesmo assim, é interessante notar que este se torna um momento onde os/as alunos/alunas reinventam seu cotidiano monótono e repetitivo como uma maneira de se libertar das regras escolares e comportamentais que os impedem de expressarem suas individualidades.

Acredita-se que, por este motivo, a professora sugeriu que pensassem em cinco maneiras de se sentar. Depois de algumas experimentações com as possibilidades, um dos alunos sugeriu que houvesse uma professora em cena. Quando ela virasse as costas, os alunos fariam as posições combinadas, enquanto voltariam à primeira postura quando ela os encarasse, como se ela estivesse delirando. Entretanto, no momento de decidirem qual seria o texto falado pelos “alunos e professora”, Werneck pediu aos alunos que escrevessem sugestões em casa e, depois de ler todas para a sala, o que levou duas aulas de 50 minutos, decidiram por votação qual seria o texto utilizado.

Para Silvia Werneck, esta parte não foi nada fácil, não só pelo tempo gasto para decidir apenas um pequeno texto, mas também por quase ter que interferir na

decisão do coletivo propondo uma possibilidade. Ainda assim, a professora conseguiu manter o que considera o papel do professor no processo colaborativo, que seria o de um provocador de debates e ideias que deve buscar as referências, ideias e vivências a partir dos seus estudantes.

De acordo com Mundim, a sala de aula é o lugar das discussões, das contradições, da instabilidade (MUNDIM, p.191, 2013) e, por isso, a “autonomia, divisão de tarefas, iniciativa própria, horizontalidade, polifonia de vozes, troca permanente, formação contínua [...] podem ser assumidas como práxis que pertencem ao percurso do ser professor aprendiz. ” (MUNDIM, p.192, 2013). Ou seja, nesse processo, o professor, tanto quanto os estudantes, também está em constante aprendizagem. É por isso que nesse modo o tempo cronológico para o encontro das ideias e tomada de decisões é alongado, o que também choca com o ritmo frenético de resultados imediatos que a sociedade vive na presente década de 2010.

Considerando todas as questões da autonomia e diálogo com os/as alunos/alunas, os trabalhos retornaram no ano de 2014 e, para retomar de onde pararam, a professora mostrou vídeos e imagens que ela tirou durante os ensaios no ano anterior. Além disso, imprimiu todos os textos para que vissem toda a história que tinham criado até então. Em sua opinião, Werneck afirma que achou essencial que os (as) alunos (as) se observassem durante o processo, porque dessa forma conseguiriam, além de lembrar o que tinham feito, apontar questões que queriam mudar ou manter.

Antes do recesso antecipado por conta da Copa do Mundo de Futebol, partiu-se para a divisão das funções e cada estudante pôde escolher em qual grupo queria ficar, dessa maneira, mesmo aqueles que não queriam atuar também fariam parte da construção do espetáculo. É claro que o poder de escolha nesse momento é crucial na construção da sua autonomia para decidir qual das funções lhe agrada mais, assim como é outra forma de fazê-los compreender que, nesse modo, todos têm a mesma importância para a criação, mesmo que não estejam no palco interpretando.

Então, logo depois que retornaram, o grupo decidiu que a quarta cena deveria ser uma retrospectiva dos momentos especiais que viveram na escola. Percebe-se nesse ponto que os (as) alunos (as) já estavam confortáveis com ambos coletivo e professora a ponto de propor sugestões que partissem de suas histórias de vida e

como isso era algo importante para ser compartilhado com o resto da escola. De acordo com Werneck, este momento é muito significativo para aquele grupo já que estão no 9º ano e, como aquela escola não tinha ensino médio, este era seu último ano juntos. Esta cena também é especial por tratar-se da memória, assim, para ela, o teatro colaborativo possibilita trabalhar a autoestima, o autoconhecimento e a história dos alunos (WERNECK, p.43, 2015). Dessa maneira, reafirmam quem são para si e mostram que o que se mantém na lembrança dos tempos da escola são as relações verdadeiras que se estabelecem.

Com o envolvimento dos alunos na construção das cenas, para a cena 5 a professora sugeriu que pensassem em possibilidades cômicas. Depois de várias sugestões, a escolhida foi a cena da dança dos copos do filme *A Escolha Perfeita* ("*Pitch Perfect*", Jason Moore, 2012) onde uma personagem em cena imagina todos que estão dentro de um restaurante fazendo movimentos com copos enquanto ela canta a música *When I'm Gone*, que fala sobre despedida e saudade: ideal para aquele momento que estavam vivendo dentro da escola. Assim, transformam o barulho do sinal em uma cena de *hip-hop* baseados nessa cena do filme. É curioso perceber que, mesmo escolhendo um filme *pop* e midiático, este tem muita conexão com a realidade daqueles jovens, não só porque estavam saindo da escola, mas porque percebem sua importância e como a escola será diferente quando saírem. Por esse motivo, talvez a professora poderia ter trabalhado um pouco mais as ligações entre sua experiência na escola com o filme, proporcionando um momento de reflexão sobre suas próprias vivências naquela escola.

Ainda assim, deduz-se que, conforme o decorrer do processo, dos ensaios, dos relatos pessoais e reflexões coletivas, os integrantes do grupo ficam mais compreensivos uns com os outros e mais participativos na construção criativa do espetáculo. Dessa maneira, todos que fazem parte daquele coletivo, mesmo que não estejam atuando ou constantemente propondo sugestões, tornam-se componentes essenciais.

Proponho, então, que se possam abordar o processo pedagógico e seus procedimentos considerando fundamentais a divisão de tarefas, a colaboração de todos, a divisão de funções e responsabilidades, a autonomia e autoria reconhecida. (MUNDIM, p.178. 2013)

Mesmo que o texto *Percursos em pedagogia do teatro: processo colaborativo como práxis* de Liliane Mundim seja voltado principalmente para a educação superior e suas práticas pedagógicas, é notável a relação entre as duas

experiências, já que em ambas tanto professores quanto alunos caminham juntos na construção do saber e, por isso, é extremamente fundamental o incentivo do protagonismo e autonomia dos estudantes.

Assim, a penúltima cena partiu da pergunta que todos se fazem nesse período: “o que vou ser quando crescer? ”. Depois que todos escreveram uma redação sobre esse tema, a professora selecionou alguns para serem recitados. Interessante observar que nessa proposta Werneck trabalha com a palavra escrita, algo que ela quase não aborda durante suas aulas, já que alguns alunos podem se sentir reprimidos por não acreditarem na sua capacidade de escrever. Diante disso, outra proposta que poderia ser feita seria de os alunos apresentarem as suas respostas a partir de desenhos, imagens corporais, canções, poemas ou até *rap*. Além disso, poderia ser feita outra pergunta como, “como me vejo daqui a cinco anos? ”, o que possibilitaria um foco mais objetivo para o futuro, e, portanto, menos subjetivo, mais claro e, talvez, os caminhos para se alcançar essas ambições ficassem mais evidentes.

Por fim, a última cena torna-se um momento de despedida daquele coletivo e, para isso, decidem que querem mostrar imagens e vídeos de todo o processo que viveram nesses dois últimos anos. Assim, no final do espetáculo, dois alunos ligam o projetor que mostra uma seleção de imagens e vídeos do processo com a canção *Paradise*, da banda inglesa *Coldplay*, como trilha sonora. Quando acaba, toca o sinal e todos vão para a frente se despedir ao som de um *hip-hop*. Consequentemente, além de mostrar que foram os próprios criadores de todo o trabalho, esse final é uma maneira de fazer com que o espectador entenda a apresentação a partir de todo o seu processo, de onde partiram as ideias e para qual direção elas se seguiram.

Não era a intenção da professora apresentar um espetáculo no final do ano, o objetivo era explorar a imaginação e o diálogo, mas, depois de todo o processo, ela e a turma acharam interessante compartilhar o resultado com toda a escola. Dessa maneira, podiam vivenciar a experiência de uma apresentação e se colocar sob o risco de comentários dos outros colegas e professores. Outro ponto importante foi que todos estavam independentes da professora, uma espectadora naquele momento. Durante os ensaios, os alunos aprenderam a zelar pelo material coletivo, a ligar e desligar os equipamentos eletrônicos nos momentos específicos do

espetáculo, a serem pontuais mesmo não sendo parte do elenco e a cuidar uns dos outros.

Do ponto de vista da aprendizagem em teatro, a experiência de “Identidade” possibilitou experimentar as relações teatrais num processo coletivo que oportunizou a vivência de papéis atuantes como atores, cenógrafos, sonoplastas, figurinistas... A delimitação das equipes para cada área de criação estabeleceu responsabilidades, o que não impediu que os integrantes do grupo participassem ativamente das situações propostas, assim como de todas as funções criativas. A imaginação do aluno foi cultivada, instigada e alimentada durante todo o processo. (WERNECK, p.61, 2015)

Entretanto, Werneck não comenta nada sobre alguma conversa ou avaliação dos próprios estudantes com relação ao seu processo e à apresentação, o que pode ter faltado como fechamento de toda a experiência. Dessa maneira, uma opção seria, na aula seguinte às apresentações, uma roda de conversa onde os alunos poderiam compartilhar suas opiniões sobre tudo o que aconteceu, tanto positivas quanto negativas, com relação a si mesmo, ao coletivo e a professora, e, se ainda não estivessem confortáveis para se manifestar, poderiam escrever em pequenos pedaços de papel sem nomear para que a professora os lesse sem expor os autores.

Mesmo assim, constata-se que a experiência pedagógica de Werneck com esses estudantes aplicando os fundamentos do processo colaborativo dentro da sala de aula contribui não apenas para que estes ampliassem seus conhecimentos sobre a linguagem teatral e desenvolvessem suas potencialidades artísticas, mas, principalmente, para que, a partir de suas vivências individuais, dialogando uns com os outros, encontrassem a fala do coletivo naquele momento de suas vidas. Além disso, observa-se que estes estudantes começam a encarar suas opiniões, ideias, sugestões com mais relevância e valor. Portanto, compreendem que essa coragem de se firmar diante a sociedade traz responsabilidades e consequências, e, dessa forma, devem sempre se reavaliar constantemente. Em vista disso, levam o aprendizado da autonomia e do diálogo para fora do ambiente escolar, colaborando para a construção de uma sociedade mais dialética, tolerante e autocrítica.

2.2 O desenvolvimento das individualidades

Tal como o processo pedagógico de Silvia Werneck, Kissy Oliveira também utilizou-se dos fundamentos dos processos colaborativos no teatro dentro de um projeto aplicado no Colégio Pitágoras Carajás. Contudo, focou seus trabalhos no

aprofundamento do processo criativo de todas as áreas que fazem parte das artes do palco. Esse enfoque foi escolhido como objeto de estudo devido ao seu planejamento pedagógico que, ao invés de iniciar o processo com todos os alunos juntos, constrói primeiro pequenos coletivos a partir de interesses em comum e, depois, trabalha a relação entre todos. Dessa forma, aqueles alunos e alunas que não queriam ou não gostavam de se apresentar poderiam participar da mesma maneira e importância que os intérpretes e dançarinos, a partir de suas habilidades e quereres.

Desenvolvi um projeto que não via o teatro apenas como texto, diretor e aluno-ator. Ele abrangia outras linguagens tão importantes para o "fazer artístico" e que traziam outros alunos (não atores) para o trabalho. Esse projeto foi desenvolvido junto à coordenação da escola em uma conversa que buscava agregar todos os tipos de alunos e habilidades em uma atividade que servisse de base para o fazer teatral escolar. (OLIVEIRA, 2017a)

Para Oliveira, seu projeto tinha como objetivos ampliar o sentido do que é teatro, já que, para grande maioria da população, trata-se apenas do (a) ator/atriz. Por isso, além de trabalhar as questões da interpretação, também apresenta outras áreas que fazem parte do teatro, como cenografia, produção, figurino, sonoplastia e iluminação, e mostra como elas se relacionam. Dessa maneira, envolve os estudantes no trabalho teatral a partir de suas habilidades individuais e suas potencialidades. Por consequência, cria um ambiente onde todos estejam interessados em participar, possam desenvolver suas ideias e saibam trabalhar em coletivo, assim, todos os procedimentos e o espetáculo final tornam-se fruto da criação dos próprios estudantes.

Na entrevista concedida com exclusividade para esta pesquisa, Oliveira descreve que ela já tinha em mente algo diferente da educação artística tradicional quando o coordenador da escola a chamou para fazer parte desse projeto, onde o aluno foca suas energias em pinturas, colagens e desenhos livres. A proposta seria oferecer várias modalidades para que os estudantes pudessem escolher duas com as quais se identificassem mais, cada uma valendo metade da nota da disciplina de Arte. Oliveira ministraria as modalidades de Teatro, Dança, Moda, Produção Cultural e Artes (voltada para cenário e objetos cenográficos), e o professor de música ministraria Percussão, Canto, Violão e outra da qual ela não se recorda. Ou seja, o estudante podia escolher Violão e Teatro, ou Dança e Artes, ou Canto e Violão, desde que escolhesse duas, para que experimentasse outras possibilidades que não

fossem sua escolha a princípio. Além disso, as oficinas eram oferecidas na parte da tarde, e ainda que fizessem parte da grade curricular obrigatória, não faziam parte do horário das outras disciplinas tradicionais, como Matemática e Português.

Todas as oficinas iniciavam suas aulas com uma base teórica introdutória voltada a cada área, ou seja, a oficina de teatro tinha História do Teatro, a de dança, História da Dança, e assim em diante. A escolha por essa introdução foi interessante para que os estudantes primeiro entendessem um pouco sobre aquela modalidade e conhecessem alguns exemplos e momentos históricos que poderiam ser utilizados como referências para os seus experimentos. Depois disso, praticavam experimentos, exercícios e jogos para desenvolver de maneira inicial a linguagem escolhida. Só então podiam se concentrar na criação e construção de um espetáculo que unisse todas as oficinas, desenvolvendo a sua capacidade de diálogo com o outro que não era da sua oficina, mas que também fazia parte do projeto.

Ela conta na entrevista, por exemplo, que durante as apresentações de final de ano de dança ou teatro, os alunos que faziam essas modalidades estavam no palco, enquanto aqueles que faziam Artes já tinham produzido o cenário, tal como os alunos de Moda com relação aos figurinos e os alunos de música tocavam no palco ou já tinham preparado a trilha sonora para cada cena. Já os estudantes que faziam parte da Produção Cultural se dividiam em pequenos grupos para cuidar das inúmeras tarefas, como comprar materiais para a confecção do cenário e dos figurinos, arranjar o espaço onde o espetáculo iria acontecer, e ajudar nas entradas dos atores e atrizes durante as cenas, no manuseio e criação da iluminação e na operação do som.

[...] com isso a gente tinha produção artística praticamente feitas pelos alunos. Para você ter uma ideia, os espetáculos duravam em torno de uma hora, eu sentava na primeira fila e assistia, porque os meninos estavam lá atrás colocando e tirando gente do palco, o outro estava no som, o outro na luz, eu dava um rádio para todos eles, então eles podiam se comunicar. (OLIVEIRA, 2017b)

Dessa forma, esta situação onde os alunos eram parte importante da criação e da organização do processo gerou uma relação de respeito e cooperação entre os integrantes e, também, uma consciência maior de responsabilidade sobre suas ideias e ações. Além disso, Kissy não menciona, mas o fato de que todas as

modalidades eram igualmente relevantes para que o trabalho acontecesse também pode ter colaborado para a construção desse coletivo.

Ela afirma que era emocionante ver a cumplicidade e a integração dos alunos, reconhecendo os papéis que cada um devia exercer, principalmente com relação ao grupo que fazia parte da Produção Cultural. Por realizarem o trabalho de organização dos assuntos mais práticos e objetivos, eram respeitados e ouvidos quando a professora não estava para tomar decisões.

Então, a partir do momento que eles tinham a individualidade deles respeitada, eles podiam contribuir com o projeto, com o que eles tinham de melhor, automaticamente eles respeitavam o outro. Porque eles tinham a oportunidade de serem respeitados [...] Ele se sente útil, ele se sente bem. (OLIVEIRA, 2017b)

Percebe-se então que, quando o(a) professor(a) ouve e respeita o(a) estudante, compreende quem ele/ela é, desenvolve seus quereres a partir de suas habilidades e o coloca como principal condutor do seu processo de aprendizado, promove um relacionamento entre os próprios estudantes mais coletivo, solidário e colaborativos.

Consequentemente, de acordo com o relato da professora sobre a sua prática, houve um empenho geral dos alunos em todas as etapas do processo, já que se sentiam satisfeitos e contemplados, além de reconhecerem a importância de cada indivíduo durante o processo de uma montagem de teatro ou de dança. Assim, nas palavras de Kissy Oliveira: “Enquanto professora de teatro, vi os espetáculos darem um salto de qualidade em função da quantidade de alunos envolvidos e a sua paixão pelo trabalho que eles reconheciam como seu.” (OLIVEIRA, 2017a)

Por fim, a professora comenta que a avaliação dos alunos era feita todos os dias a partir do seu envolvimento com os experimentos e sua evolução. Além disso, considera que o projeto foi profundamente satisfatório, primeiro porque os alunos puderam acreditar na sua capacidade de conduzir, criar e produzir sem o controle de um professor ou adulto responsável; em segundo lugar, porque mesmo que não tenham seguido na carreira artística, muitos ainda entram em contato com a professora e admitem que esse trabalho foi essencial para a sua formação como indivíduo.

Entretanto, ainda que os estudantes tenham percebido e sentido a importância daquele processo até hoje, o grande obstáculo, de acordo com Kissy, vem das famílias. Uma maioria ainda não compreende a arte como uma disciplina escolar

relevante para o crescimento de seus filhos, já que os “resultados” do processo artístico são subjetivos para cada aluno. Dessa forma, muitos se sentem desmotivados a prosseguir nessas iniciativas, tanto estudantes quanto professores, por falta de reconhecimento dos pais, familiares e da sociedade em geral.

Assim como esse fator, em sua entrevista, a professora reconhece que o lugar onde era localizada a escola favorecia o esquema das oficinas, porque os alunos conseguiam ir para casa e voltar para a escola rapidamente, em segurança, contribuindo para a utilização do período do contraturno para a realização das oficinas. De acordo com ela, se não fosse possível essa dinâmica, a proposta das oficinas não se enquadraria no horário comum da grade curricular dos estudantes, já que não oferece possibilidades para inúmeras modalidades que atuam concomitantemente.

Ademais, tanto em seu relato para o site Teatro na Escola quanto na entrevista concedida a esta pesquisa, Kissy não comenta sobre o modo como surgiam as propostas e temas para as apresentações do final do ano, se partia dela ou dos alunos. Diferentemente do relato de Sílvia Werneck, que desenvolve seu trabalho principalmente para que os estudantes busquem temáticas e se expressem a partir de suas próprias experiências e opiniões.

Por isso, uma possível mudança na experiência de Kissy Oliveira seria a criação de um momento, logo depois da introdução histórica de cada modalidade, para que os alunos pudessem pensar em possibilidades de temáticas, textos dramáticos, peças de teatro que quisessem trabalhar, e, depois de uma votação democrática, voltassem aos seus grupos pesquisar e experimentar formas de representar essa escolha a partir da sua linguagem.

Oliveira termina seu relato de forma positiva, acreditando no protagonismo de seu estudante: “veja seu aluno enquanto um indivíduo e tentem na medida do possível agregar as diferenças e sonhos de cada um.” (OLIVEIRA, 2017a)

2.3 O coletivo e o protagonismo estudantil

Nesse último estudo, utilizaremos o relato de aula da professora Janaína Russeff, *O processo colaborativo no ensino do teatro na escola básica*, um projeto realizado com duas turmas de 5º ano de uma escola particular na cidade do Rio de Janeiro, para analisar a função do trabalho coletivo no desenvolvimento do

protagonismo dos alunos, e, tal como os outros dois relatos estudados, como isso afeta o modo como se relacionam consigo mesmos e com os colegas.

Diferentemente das práticas de Werneck e Oliveira, Janaína Russeff inicia o processo a partir das reflexões de seus alunos sobre um conto escolhido por ela, incentivando-os a refazer a história da personagem principal, e, só depois da estruturação desse texto dramático, as turmas foram divididas em pequenos grupos, tal como as oficinas da experiência de Kissy Oliveira.

A princípio, o intuito desse projeto para Russeff era trabalhar a montagem de um espetáculo diferente de modos tradicionais, onde o professor decide todas as etapas da criação e o aluno é apenas um reproduzidor, com enfoque no desenvolvimento da imaginação dos alunos.

Partindo dos processos colaborativos utilizados por muitos grupos teatrais da atualidade, a professora pretendia trabalhar a criatividade e a sensibilidade dos alunos por meio de experimentações e improvisações, apropriando-se dos elementos do Jogo Teatral. Dessa forma, o estudante transforma-se no autor e pesquisador daquele processo e o que é produzido torna-se um discurso próprio daquele coletivo.

Além disso, visava também apresentar e desenvolver um espaço para as outras áreas artísticas que também fazem parte da construção de um espetáculo, o cenário, o figurino, a sonoplastia, a iluminação e a programação visual, oferecendo uma oportunidade para aqueles que não se sentiam à vontade para atuar, também se engajarem de outra forma.

O jogo teatral seria o centro deste processo, a mola motriz do aprendizado e da criação, uma ferramenta que estimulasse os alunos a organizarem um discurso cênico que explore a utilização dos diferentes elementos da linguagem teatral. O trabalho pretendia colocar o aluno no centro criativo do processo; autor e pesquisador do fazer teatral e o professor como um orientador; que intervém no jogo sem impor um caminho e diminuir a liberdade de invenção dos alunos/atores. (RUSSEFF, 2017)

O projeto, que durou sete meses, foi iniciado a partir do Plano Pedagógico da escola, sendo Cidadania o tema daquele período. Por isso, a professora escolheu o conto *A Pequena Vendedora de Fósforos*, de Hans Christian Andersen, como ponto de partida para a reflexão dos seus alunos. Contudo, o motivo da escolha não fica muito claro em seu relato, mas, pelo desenvolvimento de seu processo e a temática da escola, indica que a professora pretendia que os estudantes criassem empatia pela menina protagonista da história e a relacionassem com suas próprias vivências.

Assim, depois da contação de história feita pela bibliotecária da escola e a apresentação do projeto para os alunos, que se interessaram muito pela oportunidade de criar um espetáculo em sua totalidade, o grupo decidiu que queriam mudar o final do conto porque era muito triste, por isso, a peça acabou se chamando *Um Final Feliz para a Pequena Vendedora de Fósforos*.

Logo após essa introdução, as aulas seguintes se deram a partir de improvisações estimuladas sobre a trajetória da personagem principal e de que forma poderiam modificar o final. Além disso, a professora comenta que “Este foi um momento muito interessante, pois [...] eles conseguiram fazer um paralelo com a situação das crianças pobres de hoje em dia, que precisam trabalhar para ajudar na renda da família” (RUSSEFF, 2017). Assim, pequenos roteiros e cenas improvisadas constituíram a estrutura do texto cênico, sendo que, no fim de cada aula, conversavam sobre o que foi feito e, de maneira coletiva, as cenas sofriam modificações ou novas propostas eram pensadas para testar na aula seguinte. Percebe-se, então, que essas conversas entre o grupo para finalizar cada encontro foram essenciais para que o processo fosse concebido de modo que todos se sentissem incluídos na criação. É também uma maneira de fazer com que os estudantes reflitam sobre o que fizeram durante a aula, proporcionando um momento de autocrítica e modificação daquilo com o qual não estavam satisfeitos.

Consequentemente, no momento de colocar todas as práticas em forma de texto escrito, os alunos não se sentiram confortáveis porque não entendiam a necessidade da proposta dentro de uma aula de teatro. No entanto, a professora achava necessário que o trabalho feito fosse registrado, então, fez com que os alunos entendessem que é uma forma de não esquecer o que foi feito, mas também uma maneira de reanalisar as ideias e aprimorá-las. Talvez, uma outra proposta para ser adicionada dentro dessa situação seria compreender e fazer com que os estudantes entendessem os motivos de não quererem escrever o que tinham realizado, que poderia ser por falta de interesse mesmo, ou até alguma dificuldade em se expressar por meio da escrita.

Assim, só então depois dessa conversa, os alunos deram uma chance para a escrita, e, surpreendentemente, conforme lembravam das improvisações e das falas, novas ideias e lapidações eram feitas. Além disso, nesse período, a professora de Língua Portuguesa trabalhou em suas aulas o gênero dramático para que os alunos aprendessem o formato de uma peça teatral.

Percebe-se que, nesse início do projeto, mesmo que alguns alunos ainda se sentissem tímidos em expor suas ideias ou em improvisar as cenas, o constante trabalho de perguntar as suas opiniões sobre o que estava sendo produzido e a abertura para que pudessem dialogar e questionar os colegas de forma sensível fortalece a relação entre aqueles indivíduos uns com os outros e a sua própria autoestima.

Dando prosseguimento ao projeto, logo após a leitura dramatizada do texto escrito, a turma foi dividida em grupos e cada aluno pôde escolher em qual área queria se aprofundar para aquele segundo momento. Essas áreas eram a interpretação, a sonoplastia, a iluminação, a cenografia, o figurino e a programação visual. Em cada aula dialogavam sobre suas ideias e as colocavam em prática e, nos minutos finais, as equipes apresentavam o que tinham trabalhado para toda a sala, a fim de que todos soubessem o que cada área estava produzindo. Assim, é interessante perceber que, mesmo separados em pequenos grupos, ainda mantinham a comunicação entre todos os integrantes para que o trabalho final fosse harmônico e coerente. Além disso, quando há o compartilhamento das suas ideias e práticas durante o desenvolvimento, a visão sobre o outro é mais aprofundada do que se as ideias fossem somadas só no final.

A oportunidade de os alunos escolherem uma atividade que pudessem trabalhar, sem necessariamente atuar, foi muito positiva. Os alunos mais tímidos se engajaram de uma maneira bastante efetiva. Naquele momento, todos viram a oportunidade de participar da apresentação e fazerem parte daquele processo, respeitando suas habilidades e interesses. Em geral, as turmas souberam trabalhar com as diferentes atribuições com responsabilidade, seriedade e autonomia. Minha função foi coordenar e orientá-los a partir de suas propostas. (RUSSEFF, 2017)

Para a professora essa segunda etapa foi essencial para uma abordagem mais individual com cada estudante, já que nesse momento perguntava para todos sobre as suas colaborações, assim, mesmo os mais tímidos ou aqueles que tinham mais facilidade com as artes manuais puderam participar do processo do espetáculo tanto quanto aqueles que se prontificaram a atuar. Dessa maneira, é possível deduzir que essa demonstração de interesse pelas ideias dos alunos e o modo como a professora conduziu o processo, fazendo com que cada um acreditasse em suas potencialidades, tornou aquele grupo de indivíduos mais confiantes e seguros, e, portanto, mais responsáveis e independentes.

Por fim, a turma realizou duas apresentações para a escola como forma de compartilhar com a escola, com os amigos e familiares aquela experiência intensa que passaram nos últimos meses. Assim, a professora afirma que só após o término dos espetáculos, os estudantes perceberam que tinham criado uma obra de arte única a partir de suas próprias sugestões e proposições.

Como finalização do processo pedagógico, Russeff conta que o grupo realizou a última conversa em grupo, porém, apenas para refletir sobre tudo o que aconteceu a partir de suas impressões individuais, com relação ao próprio desenvolvimento e ao crescimento do coletivo. Com isso, os estudantes conseguem perceber sua evolução como artistas e como indivíduos, já que provavelmente não esperavam que pudessem criar um espetáculo artístico praticamente sozinhos, e que a sintonia e a cumplicidade entre eles fossem essenciais para o desenvolvimento de todos.

O projeto permitiu que os alunos construíssem, a partir de suas experiências e vivência de mundo, a escritura cênica de maneira coletiva onde o jogo do aluno/ator foi a mola motriz da criação. Esta experiência não ficou centrada na preparação de uma apresentação teatral, mas em um processo colaborativo que propiciou a ampliação de seu repertório estético e cultural. (RUSSEFF, 2017)

Além disso, por ser sua primeira experiência focada na criação total do estudante, Janaína Russeff analisa o seu próprio trabalho como professora, já que ao invés de tomar uma atitude de diretor/professor tradicional, controlador e chefe, propôs para si uma oportunidade de experienciar uma vivência de orientador/condutor, tal como ocorre em sua própria experiência como atriz de um grupo que cria a partir de um processo colaborativo.

Sabe-se que o (a) professor (a) deve se reavaliar em todas as aulas, caso o seu propósito for caminhar junto das necessidades dos seus alunos, que às vezes podem ser distintas de seus desejos como educador. Em seu relato, porém, Russeff não comenta sobre esse ponto específico, mas fica claro que ela atenta ao desenvolvimento de seus alunos e suas vontades repensando cada aula a partir do que foi realizado na aula anterior.

Outra possibilidade de avaliação de seu trabalho como professora/condutora do processo seria ouvir dos próprios/as alunos/as suas sensações e opiniões sobre suas propostas, discursos e didática, dessa maneira, ela saberia de que forma seus/suas alunos/as receberam suas ideias e, se algo não os tivesse agradado, o que poderia mudar se fosse aplicar esse mesmo procedimento em outra turma.

Então, termina seu relato traçando um paralelo entre o discurso de um processo colaborativo, que está diretamente relacionado com os pensamentos políticos e sociais daquele coletivo, e os questionamentos sobre as vivências daquele grupo de estudantes. Ou, nas palavras de Russeff, “Assim como nós artistas contemporâneos temos algo a dizer com nossas criações, nossos alunos também ao criarem um produto artístico fruto de suas reflexões e ponto de vista.” (RUSSEFF, 2017).

Ainda que aparentemente não sejam muito explorados na experiência pedagógica de Janaína Russeff, as relações que seus alunos fizeram da história da personagem com a situação das crianças de rua e as suas propostas de releitura daquela realidade social vivida pela menina são uma amostra da sua visão de mundo e como podem transformar a sociedade em que vivem.

Mesmo que os três relatos de experiência, de Sílvia Werneck, Kissy Oliveira e Janaína Russeff, tenham como base o modo de criação dos processos colaborativos, as possibilidades de se trabalhar são inúmeras. Por isso, dependerá do objetivo daqueles que estão envolvidos, mas, principalmente, como eles enxergam o processo colaborativo, tal como acontece dentro de grupos e coletivos de teatro. Por esse motivo, e como é constatado nos casos estudados, é um ótimo recurso a ser utilizado como prática pedagógica dentro do ensino de teatro e artes na educação formal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o estudo histórico de grupos de teatro que trabalhavam de forma coletiva desde a década de 1970 no Brasil, seguido da criação da Cooperativa Paulista de Teatro, do Movimento Arte Contra a Barbárie, da Lei de Fomento, também dos diferentes modos relacionais que o processo colaborativo proporciona, com enfoque nas experiências do grupo Teatro da Vertigem, e, por fim, as análises das experiências pedagógicas de Sílvia Werneck, Kissy Ferreira e Janaína Russeff, percebe-se que, em todas as situações, a relação entre o indivíduo e o coletivo, é abordada.

Nos grupos de teatro, as relações são voltadas principalmente para a construção do coletivo, já nos relatos das experiências pedagógicas, o fator mais importante é colocar o estudante como o protagonista no seu processo de

aprendizagem. Ainda que tenham focos distintos, o desenrolar das propostas seguem pelo mesmo pensamento: o desenvolvimento do indivíduo acontece simultaneamente na convivência com o outro.

Além disso, fica claro que o processo colaborativo é um modo interessante para ser utilizado dentro do ensino básico formal porque além de promover o diálogo entre os estudantes, também proporciona o desenvolvimento de indivíduos mais reflexivos e mais seguros de suas escolhas, colaborando para a construção de uma sociedade tolerante, pacífica, porém questionadora sobre tudo que é dado como verdade absoluta e imutável, já que a história da humanidade nos mostra que estamos em constante transformação.

Entretanto, era esperado que nas práticas pedagógicas estudadas, o trabalho coletivo fosse um fator mais relevante nos exercícios e na avaliação das professoras por proporcionar situações onde os estudantes precisavam dialogar uns com os outros, com o intuito de que todos pudessem ser ouvidos e que suas ideias fossem experimentadas. Isso não quer dizer que durante as experiências, o respeito e a compreensão ao outro não tenham sido exploradas, mas que elas não foram o enfoque principal no desenrolar das atividades e nas reflexões posteriores das professoras.

Assim, a dissertação de Werneck sobre sua experiência aborda principalmente a participação ativa dos alunos em todas as etapas do processo criativo. Dessa maneira, a relação entre eles também se fortalece, compreendem melhor o outro e se respeitam mais. Já no relato de Kissy, a partir da valorização das individualidades de cada estudante devido à oferta de inúmeras possibilidades para trabalhar a criatividade, automaticamente os alunos também puderam entender melhor os outros, e, principalmente perceberam que, no instante onde há respeito mútuo e entendimento da função que cada um tem no processo, o trabalho sairá mais fluido e harmônico. Por fim, no relato de Russeff, o aluno também é tido como o centro criativo, é dele que partem as propostas e a produção, por essa razão, aquilo que é realizado torna-se um discurso cênico específico daquele coletivo de pessoas naquele tempo e espaço onde se encontram, ou seja, ficam claros os seus pontos de vista sobre determinado assunto e modo artístico único para transmitir essas ideias.

Em vista disso, após a análise e a reflexão sobre todos os relatos, proponho uma outra possibilidade de trabalhar o vínculo entre indivíduo e coletivo ao juntar as

três práticas pedagógicas em uma só, adicionando também algumas sugestões de sua própria autoria.

A nova proposta começaria com uma apresentação do projeto, da professora e uma apresentação inicial dos alunos, tal como feito no relato de Werneck. Depois uma leve introdução sobre o que é teatro, seus momentos históricos (pincelando alguns fatos principais sobre as diferentes funções) e, por último, alguns exemplos de grupos contemporâneos que trabalham de maneira parecida.

No segundo momento, os alunos poderiam escolher as funções que queriam se aprofundar e fariam algumas experimentações iniciais para se familiarizar com aquela área. Só assim, a partir de alguns temas/perguntas/imagens que fossem relacionados às vivências dos alunos, do mesmo modo que na experiência de Werneck, os estudantes seriam estimulados a criar em seus grupos produções referentes ao que pensam sobre aquilo.

Dessa forma, depois de algumas aulas para discutir as ideias e experimentá-las, seria proposto que os grupos as apresentassem para o resto da turma e, a partir disso, em conjunto buscariam uma forma de juntá-las e torná-las uma só. Para isso acontecer, seria necessário que essa dinâmica fosse realizada várias vezes até que cada área fosse contemplada e que a união surgida estivesse coerente, ou seja, depois da primeira apresentação conjunta, voltariam para os ensaios grupais para experimentar e testar novas possibilidades a partir do objetivo da conversa coletiva. Somente então poderiam retornar para as apresentações para o coletivo, e por assim em diante, até algumas semanas antes da apresentação, quando os ensaios devem ser coletivos para que não existam mudanças muito significativas e que seja apenas o momento de amadurecer tudo o que foi pensado e explorado.

Por fim, apresentar o seu processo/espetáculo para o resto da escola, como forma de compartilhar o que vêm descobrindo e uma oportunidade de promover a autonomia com relação à supervisão do/a professor/a, que estará no dia apenas como espectador/a.

E, como finalização desse processo, é imprescindível uma conversa final sobre as impressões individuais, coletivas, sobre a professora e também a entrega de um diário de bordo, que deve ser pedido no momento da apresentação do curso para que todos os dias os alunos expressem suas impressões pessoais após as aulas, como uma forma de registrar o que aconteceu e, principalmente, para que o

professor(a)/orientador(a) possa compreender um pouco melhor como foi toda a experiência para cada aluno.

Portanto, durante um processo criativo individual, onde é necessário lidar com o pensamento do outro, ambos se afetam e se confrontam. Saem de seus lugares comuns e partem para uma caminhada mais dialética, complexa e aprofundada. Por isso, procedimentos como estes apresentados, cada qual de sua maneira distinta, podem oferecer possibilidades para que o/a aluno/a e também o/a professor/a se coloquem de outra maneira com relação a sociedade. É claro que esta proposta apresentada é apenas um caminho dentre muitos outros, por exemplo, a posição do professor poderia ser menos de orientador e mais como um condutor dos processos, levando em consideração a maneira que os estudantes se relacionam entre si e como lidar com as situações propostas.

Assim, espero conseguir aplicar esses procedimentos na minha prática pedagógica quando me tornar licenciada em Arte-Teatro, não somente com o intuito de verificar as hipóteses levantadas nesta pesquisa, mas também de prover meus futuros estudantes com experiências mais frutificantes. A oportunidade de registrar e aprofundar essa investigação na pós-graduação também integra as perspectivas futuras deste trabalho.

REFERÊNCIAS

ABREU, Luis Alberto. **Processo colaborativo**: relato e reflexões sobre uma experiência de criação. Disponível em:

<<http://www.sesipr.org.br/nucleodedramaturgia/freecomponent9545content77392.shtml>>. Acesso em 30/10/2017.

ARAUJO, Antônio. **A gênese da vertigem**: o processo de criação de o paraíso perdido. São Paulo, SP: Perspectiva, 2011.

_____. **O processo colaborativo como modo de criação**. Revista Olhares da Escola Superior de Artes Célia Helena, n.1. São Paulo, SP: 2009.

BRASIL MEMÓRIAS DAS ARTES. **Biografia Gianni Ratto**. Disponível em: <<http://www.funarte.gov.br/brasilmemoriadasartes/acervo/cenario-e-figurino/biografia-de-gianni-ratto/>>. Acesso em 30/10/2017.

CARREIRA, André. **Teatro de grupo**: um território multifacetado. Próximo ato: teatro de grupo. Organização Antônio Araújo, José Fernando Peixoto de Azevedo e Maria Tendlau. São Paulo, SP: Itaú Cultural, 2011.

COMPANHIA DO LATÃO. **O Sarrafo**. Disponível em: <<http://www.companhiadolatao.com.br/site/o-sarrafo/>>. Acesso em 28/10/2017.

COOPERATIVA PAULISTA DE TEATRO. **A Cooperativa**. Disponível em: <<http://www.cooperativadeteatro.com.br/cooperativa/>>. Acesso em 28/10/2017.

ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL. **Aimar Labaki**. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa245870/aimar-labaki>>. Acesso em: 29 de Out. 2017.

_____. **Antônio Araújo**. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa101596/antonio-araujo>>. Acesso em: 29 de Out. 2017.

_____. **Antunes Filho**. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa18335/antunes-filho>>. Acesso em: 29 de Out. 2017.

_____. **Asdrúbal Trouxe o Trombone**. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/grupo398708/asdrubal-trouxe-o-trombone>>. Acesso em: 29 de Out. 2017.

_____. **CPT - Centro de Pesquisa Teatral do Sesc**. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/grupo401300/cpt-centro-de-pesquisa-de-teatro>>. Acesso em: 29 de Out. 2017.

_____. **Folias D'arte.** Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/grupo407427/folias-darte>>. Acesso em: 29 de Out. 2017.

_____. **Grupo de Teatro Mambembe.** Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/grupo399372/grupo-de-teatro-mambembe>>. Acesso em: 29 de Out. 2017.

_____. **Pod Minoga.** Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/grupo115599/pod-minoga>>. Acesso em: 29 de Out. 2017.

_____. **Ponkã.** Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/grupo399348/ponka>>. Acesso em: 29 de Out. 2017.

_____. **Teatro do Ornitorrinco.** Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/grupo399335/teatro-do-ornitorrinco>>. Acesso em: 29 de Out. 2017.

_____. **Teatro Ventoforte.** Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/grupo395899/teatro-ventoforte>>. Acesso em: 29 de Out. 2017.

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

_____. **Grupo de teatro nos anos 1970.** Próximo ato: teatro de grupo. Organização Antônio Araújo, José Fernando Peixoto de Azevedo e Maria Tendlau. São Paulo, SP: Itaú Cultural, 2011.

_____. **Teatralidades contemporâneas.** São Paulo, SP: Perspectiva, 2010.

GRUPO TAPA. **O Grupo.** Disponível em: <<http://www.grupotapa.com.br/o-grupo>>. Acesso em 28/10/2017.

MEMORIAL DA DEMOCRACIA. **Teatro protesta contra a 'barbárie'.** Disponível em: <<http://memorialdademocracia.com.br/card/teatro-protesta-contr-a-barbarie>>. Acesso em 28/10/2017.

MEMÓRIAS DA DITADURA. **Fernando Peixoto.** Disponível em: <http://memoriasdaditadura.org.br/personalidades/fernando-peixoto/index.htm>. Acesso em 30/10/2017.

NÉSPOLI, Beth. **A década do renascimento dos coletivos teatrais.** Próximo ato: teatro de grupo. Organização Antônio Araújo, José Fernando Peixoto de Azevedo e Maria Tendlau. São Paulo, SP: Itaú Cultural, 2011.

OLIVEIRA, Kissy Cristina do Carmo Ferreira. **O teatro e outras linguagens:** uma nova forma de integração de todos os talentos. Disponível em:

<<http://www.teatronaescola.com/index.php/sala-de-ensaio/relatos-de-experiencias/item/113-o-teatro-e-outras-linguagens-uma-nova-forma-de-integracao-de-todos-os-talentos>>. Acesso em 29/10/2017 (a).

_____. Entrevista concedida a Laís Yumi Kauchi Ribeiro em 12/10/2017 (b). (ANEXO I)

PARLAPATÕES. **Quem somos**. Disponível em: <<http://parlapatoes.com.br/site/quem-somos-2/>>. Acesso em 28/10/2017.

PIA FRAUS. **Pia Fraus**. Disponível em: < <http://piafraus.com.br/site/pia-fraus/>>. Acesso em 28/10/2017.

PREFEITURA DE SÃO PAULO. **Fomento ao Teatro**. Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/cultura/fomentos/teatro/>. Acesso em 30/10/2017.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS. **Rosyane Trotta**. Disponível em: < <http://www.propg.unirio.br/cla/ppgcla/ppgac/corpo-docente/rosyane-trotta>>. Acesso em 30/10/2017.

RAMOS, Luis Fernando. **A sementeira dos processos colaborativos**: o legado de grupos dos anos 1980. Próximo ato: teatro de grupo. Organização Antônio Araújo, José Fernando Peixoto de Azevedo e Maria Tendlau. São Paulo, SP: Itaú Cultural, 2011.

ROMERO, S.C. **O movimento Arte contra a barbárie**: gênese, estratégias de legitimação e princípios de hierarquização das práticas teatrais em São Paulo (1998-2002). 2016. 225f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) — Departamento de Ciências Sociais da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, 2016.

RUSSEFF, Janaina Meira. **O processo colaborativo no ensino do teatro na escola básica**. Disponível em: < <http://www.teatronaescola.com/index.php/salade-ensaio/relatos-de-experiencias/item/151-o-processo-colaborativo-no-ensinodo-teatro-na-escola-basica>>. Acesso em 27 de abril de 2017.

SP ESCOLA DE TEATRO. **História**. Disponível em: <http://www.spescoladeteatro.org.br/escola/historia>. Acesso em 30/10/2017.

TEATRO NA ESCOLA. **Luis Alberto de Abreu**. Disponível em: <<http://www.teatronaescola.com/index.php/banco-de-pecas/category/luis-alberto-de-abreu>>. Acesso em 2017.

TEATRO UNIÃO E OLHO VIVO. **História**. Disponível em: <<http://uniaoelhovivo.com.br/v2/quem-somos/historia>>. Acesso em 30/10/2017. Acesso em 30/10/2017.

TROTTA, Rosyane. **Coletivos autorais**. Próximo ato: teatro de grupo. Organização

Antônio Araújo, José Fernando Peixoto de Azevedo e Maria Tendlau. São Paulo, SP: Itaú Cultural, 2011.

UNIÃO E OLHO VIVO. **Quem Somos: História.** Disponível em: <<http://uniaoeolhovivo.com.br/v2/quem-somos/historia>>. Acesso em 28/10/2017.

_____. **Histórico.** Disponível em: <<http://www.companhiadolatao.com.br/site/historico/>>. Acesso em 28/10/2017.

VERTIGEM. **Sobre.** Disponível em: <<https://www.teatrodaverdigem.com.br/sobre>>. Acesso em 30/10/2017.

WERNECK, S.M. **O processo colaborativo aplicado no ensino do teatro na escola.** Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Artes Cênicas – PPGEAC/ UNIRIO: Rio de Janeiro, 2014.

ANEXO

Entrevista realizada com Kissy Cristina do Carmo Ferreira Oliveira no dia 12/10/2017, às 17h45, para Laís Yumi Kauchi Ribeiro.

Kissy: Quando eu fui chamada para dar aula de Artes no Colégio Pitágoras, o coordenador me chamou e falou que ele tinha visto o meu currículo, tinha visto que tinha várias especializações e habilidades, e que ele pensava o ensino da arte de uma forma diferente. Em vez de ser aquela aula de Artes, em que o aluno pinta quadro, cola, corta, estuda as cores primárias, nós ofereceríamos atividades, em forma de oficinas, onde os alunos poderiam escolher duas modalidades, e de cada uma das modalidades, sairia metade da nota deles.

Então, ao invés de fazer duas aulas de Artes por semana, fazia um horário de uma modalidade e outro horário de outra. E se aquele semestre valesse 30 pontos, era 15 pontos para uma modalidade e 15 para a outra. Eu oferecia na época Artes, porque a gente não pode tirar já que tem pessoas que gostam, Teatro, Dança, Moda e Produção Cultural. O professor de música oferecia Percussão, Canto, Violão e outra que não me recordo. Ou seja, ele oferecia 4 modalidades e eu 5. O aluno podia fazer Violão e Teatro, ele podia fazer Dança e Artes, ou os dois comigo ou duas com o outro professor.

Então, nesse período da escola com essas oficinas, a gente teve um período muito rico culturalmente porque quando você chegava a colocar um espetáculo para acontecer, já tinha tido um trabalho todo por trás, um trabalho só de alunos. Por exemplo, fazia um espetáculo de dança e teatro, os alunos de dança e teatro estavam no palco interpretando, dentro de um determinado tema, os alunos de Artes Plásticas já tinham feito a parte de cenário e elementos cenográficos. Os alunos de moda já tinham feito a customização dos figurinos e os alunos de música ou entravam durante o espetáculo ou faziam parte da trilha sonora.

Por fim, organizando o trabalho, estavam os alunos da Produção Cultural, que eram os primeiros a começar a trabalhar, faziam todas as necessidades daquele espetáculo, o aluguel do espaço onde ia acontecer, a compra de material para os alunos de Artes Plásticas e de Moda realizarem seu trabalho, o entra e sai de coxia, quem ia ficar responsável pela condução dos alunos para o palco, quem ia ficar na iluminação (eles tinham uma pessoa deles mesmos que ficava na iluminação e outra

que ficava no som), e com isso a gente tinha produção artísticas praticamente feitas pelos alunos.

Para você ter uma ideia, os espetáculos duravam em torno de uma hora, eu sentava na primeira fila e assistia, porque os meninos estavam lá atrás colocando e tirando gente do palco, o outro estava no som, o outro na luz, eu dava um rádio para todos eles, então eles podiam se comunicar.

Assim, esse período foi muito bacana, porque isso aconteceu no ano de 2004/2005, e hoje eu tenho alunos que são advogados e advogadas, que são dentistas, e eles sempre que me encontram falam com muito carinho dessa época porque eles sentiam que estavam fazendo alguma coisa realmente no colégio, não era aquela situação que tem alguém que organiza e eu só participo, não, eles eram parte daquilo, era deles, era o suor deles, eram eles que estavam organizando.

Para você ter uma ideia, teve um espetáculo que teve uma semana cultural, eu entrei com o meu grupo de teatro adulto, e no outro dia eles iam se apresentar, mas eu tive uma crise de apendicite, e eu fiz a peça na segunda-feira a noite toda curvada. Quando foi na terça-feira, fui operada. Eu não apareci no teatro. E o espetáculo aconteceu como se nada tivesse acontecido. E fiquei sabendo e depois o diretor veio falar comigo, disse parabéns, seus alunos estão de parabéns também, porque eu achei que nem fosse acontecer o espetáculo, quando falaram que você tinha operado, cheguei a conversar com alguns alunos, e eles disseram que sabiam tudo o que era para fazer. E ele foi para o teatro para segurar a onda caso algo desse errado, mas eles conduziram de uma forma excelente. Muito tranquilo.

Só que assim, o ambiente que a gente morava, facilitava essas oficinas, porque elas aconteciam no contraturno. Mas a gente morava na Serra dos Carajás no Pará, que é quase um condomínio de cidade grande no meio da floresta. A cidade é mais ou menos isso. Então o aluno levava cinco minutos da casa dele para o colégio, e ia sozinho, não tinha perigo, então, eles faziam a aula normal de manhã, voltavam para casa e no contraturno eles estavam lá nas oficinas ou iam para a biblioteca fazendo trabalho, eles ficavam mais soltos. Porém, em uma cidade grande, essa ideia de oficinas funcionaria em uma escola integral, fora isso é muito complicado, porque você não consegue encaixar na carga horária. Mas foi uma época muito bacana e legal.

Laís: Então só para esclarecer algumas dúvidas que ainda ficaram, essas oficinas faziam parte da grade curricular como o componente de Artes só que no contraturno? E, por isso os alunos eram obrigados a escolher duas dessas modalidades oferecidas? Além disso, você acha que por conta dessas opções que os alunos tinham de participar por meio das oficinas, na hora que eles construíam um espetáculo, você acha que contribui para que se relacionassem melhor? Ou seja, se não tivessem essas oficinas, onde eles puderam escolher se expressar, você acha que a relação entre eles seria diferente? Porque eu me questiono muito sobre essa relação do envolvimento deles quando podem escolher, também faz com que a relação ele com o outro colega seja diferente, que ele compreende o outro melhor.

Kissy: Isso, elas aconteciam em contraturno, porque essa escola tinha muitas atividades que aconteciam no contraturno. Por exemplo, as aulas de Educação Ambiental era no contraturno, as aulas de Educação Física era no contraturno, as aulas de Inglês era no contraturno. Então, as aulas de Artes ao invés de fazerem parte da grade curricular em relação ao horário, ou seja, eu estudo de manhã, ao invés de ter uma aula de Artes de manhã, o aluno vinha a tarde e dentro dessas 9 possibilidades, 4 na área de música e 5 na área de artes em geral, ele podia escolher duas. Mas, no boletim, as notas saiam como o mesmo componente de Artes. O aluno podia fazer Dança e Violão, mas era obrigado a fazer duas oficinas. Porque tinha aluno que queria fazer só Dança, e dessa forma eles experimentavam outras opções também.

Com certeza, eles eram muito integrados, muito unidos. Os alunos da dança e do teatro tinham um respeito pelos alunos da produção cultural, na verdade, todos eles tinham um grande respeito pelo grupo de produção cultural, que era em torno de 10 meninos e meninas, que era lindo, e o que eles falavam quando eu não estava era levado a sério. E também, eu sempre trabalhei com eles a questão do respeito e esse projeto em si respeitava muito a individualidade de cada um, e quantas vezes um aluno chegava para mim e falava: eu acho seus espetáculos tão lindos, queria participar de alguma forma, mas eu não danço, eu não faço teatro. E eu dizia: Não tem problema, pode vir. Você gosta de bordar? De pintar? De escrever? Do que você gosta de fazer? Ele dizia: Eu gosto de escrever. Eu: Então vem que vou colocar

você no grupo da produção cultural, vai ter coisa para caramba para escrever, ou então você vai fazer o roteiro para uma peça.

Então, a partir do momento que eles tinham a individualidade deles respeitada, eles podiam contribuir com o projeto, com o que eles tinham de melhor, automaticamente eles respeitavam o outro. Porque eles tinham a oportunidade de serem respeitados. Era muito bacana, legal e é o que eu acredito.

Poxa, você vê uma aula de Artes tradicional, tem gente que não consegue nem segurar uma tesoura, e não é porque é burro, simplesmente não tem habilidade para aquilo, ou você coloca para pintar um quadro e diz que não consegue e não sai nada na cabeça, mas você coloca um estudante assim no palco, ele arrasa, ou comandando o ensaio, ele faz tudo certinho. Ele se sente útil, ele se sente bem, e nessa época, logo que eu sai de lá, os meninos me procuravam e diziam que não tinham mais nada para fazer, e que só estudavam. E durante o meu período lá, muitos estavam com notas ruins e eu cobrava também que eles tivessem notas boas, e falava que nos meus projetos eu queria os melhores, apesar de serem obrigados a fazer.

Laís: Por fim, gostaria de saber se permite a transcrição dessa entrevista via áudio para que eu registre por escrito tudo o que foi dito.

Kissy: Com certeza, tranquilo.

Laís: Muito obrigada pelo tempo e pela entrevista.