



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE ARTES  
CURSO DE LICENCIATURA EM TEATRO

**DO ON-LINE AO PRESENCIAL: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE A PRÁTICA  
DO DOCENTE-DRAMATURGISTA NO ENSINO DO TEATRO  
EM TEMPOS PANDÊMICOS**

RECIFE

2023

MARIA FERNANDA NASCIMENTO DOS SANTOS

**DO ON-LINE AO PRESENCIAL: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE A  
PRÁTICA DO DOCENTE-DRAMATURGISTA NO ENSINO DO TEATRO  
EM TEMPOS PANDÊMICOS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Artes da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de licenciado em Teatro.

Orientador: Prof. Dr. Luís Augusto da Veiga Pessoa Reis.

RECIFE

2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Santos, Maria Fernanda Nascimento dos.

DO ON-LINE AO PRESENCIAL: UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE A  
PRÁTICA DO DOCENTE-DRAMATURGISTA NO ENSINO DO TEATRO  
EM TEMPOS PANDÊMICOS / Maria Fernanda Nascimento dos Santos. -  
Recife, 2023.

72 : il.

Orientador(a): Luís Augusto da Veiga Pessoa Reis

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de  
Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Teatro - Licenciatura, 2023.

Inclui referências, apêndices, anexos.

1. Pedagogia do Teatro. 2. Dramaturgia. 3. Docente-dramaturgista. 4.  
Formação de professores. I. Reis, Luís Augusto da Veiga Pessoa. (Orientação). II.  
Título.

700 CDD (22.ed.)

Dedico este trabalho a todas as pessoas que, de algum modo, foram vítimas da pandemia da Covid-19. Seja por fatores físicos ou psicológicos, faltas ou perdas.

## AGRADECIMENTOS

Preciso iniciar agradecendo a mim mesma, por não ter desistido, por ter me transformado e me fortalecido. Ao *Teatralizei*, por ser o maior símbolo de força e persistência em meu ofício. A todas as pessoas que um dia acreditaram no meu trabalho, por estimularem o meu melhor. A todos os meus alunos, por pulsarem diretamente no meu crescimento profissional e pessoal. Aos meus amores, minhas gatas que não estão mais aqui, Benta e Mingau. Aos gatos que me tiram do eixo e fazem ronronar os meus dias, Zeca Pagodinho, Maria Vanúbia, Rita Lee, Gal Costa e Elis Regina. As coisas inanimadas que me ajudaram no processo: energia elétrica, notebook, celular, livros, docinho pós-almoço, remédio, chá, álcool.

A todas as mulheres que pesquisaram antes de mim, por me permitirem chegar até aqui. Ao incentivo financeiro do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, por possibilitar a minha permanência neste percurso. Ao meu orientador, Luís Reis, por acreditar em mim, em nossa pesquisa, na Pedagogia do Teatro e, acima de tudo, por dar sentido a todo este processo. À banca examinadora, Analice Crocchia e Virgínia Schabbach, por estarem disponíveis para dialogar com a minha pesquisa e por aceitarem esse convite.

A Adriana Nascimento, minha mãe, por ser amor incondicional, apoio indescritível, minha referência em multiníveis, risadas sinceras, choro, vela, aquarela, sonhos, sopro e paz.

A Auricelia Nascimento, minha avó, por essa imensidão de cuidados tão presentes.

A Lucas Boleno, por ser o *best*, o meu primo de coração, a minha alma gêmea não romântica e cúmplice do meu existir; as conversas fora de eixo e o nosso infinito particular.

A Keully Pêpe, minha psicóloga, por seus questionamentos me guiarem a ser quem sou.

A Lara Mano, por ser o maior presente que eu poderia receber durante a graduação, o nosso caminhar em conjunto é o meu maior alicerce. A Helena Farias, pelo “Fofocas & Escritas” tão essenciais para este trabalho sair. A Samilly Prado, por ser, estar e continuar ao meu lado em qualquer circunstância da vida, minha melhor amiga. A Wandryelle Araújo, por me completar com a sua amizade, energia e viver sensível; pulsar, vibrar no meu coração.

A Alice Cavalcanti, por me apresentar, na pele, o que é o sentir mais profundo, por ter dividido a vida comigo e ter um espaço sempre seu no meu coração.

A Milena Freire, por ser a minha primeira leitora e o maior afago de luz em dias opacos.

A Eduardo Dealbar, pela imensidão dos encontros, a escuta ativa e o sinônimo de amor.

As Luluzonas, Lara, Helena, Letícia Pena, Isabela Almeida, pelo aconchego seguro e o caminhar na graduação. A Karol Spinelli, por nosso percorrer da Patagônia até a Malásia.

A Brenda Nayla, pela parceria e confiança mútua em nossas caminhadas iniciais na docência. A Cynthia Dias, pelo olhar carinhoso e o acreditar no meu potencial antes de mim.

A todos os meus amigos, todo o meu amor. A Ariadne Gomes, pelo zelo. A Maysa Ferraz, pelo aconchego. Laura Beatriz, por acalantar. A Estephany Lessa, pelo apreço. A Gabriel Vieira, pela presença. A Ruan Henrique, pela fidelidade. A Lucas Carvalho, pela confiança. A Diogo Cabral, por engajar. A Michele Felix, pelo riso. A Fernanda Moraes, por entender. A Oliver Vieira, pelo resistir. A João Paulo, meu afilhado. A Rafaela Lins, pelo afetar. A Raquel Xavier, pela euforia. A Rayane Oliveira, pelo conforto. A Silvestre e Lígia, pelo apoio. A Nahide Rodrigues, pela segurança. A Tainá Dias, pela percepção. A Victoria Cordeiro, pela companhia. A todas do FQNSC, por nossa irmandade.

A todos os professores que conduzem a EREM Escritor José de Alencar, onde concluí o Ensino Médio. A Almeida, por ser cuidado e leveza nas direções. A Ana Tereza, por ser a minha referência e a minha bússola. A Diná Peixoto, por ser exemplo e cultivo de sabedoria. A Márcio Lyra, eterno mestre. A Patrícia Vaz, por acreditar e despertar o teatro dentro de mim antes mesmo que eu soubesse. A Ricardo Araújo, pelas risadas nos corredores e sua seriedade no ensino. A Valéria Almeida, por trazer tantas vivências e sensibilidades na docência.

A todos os professores, técnicos e funcionários do Curso de Teatro/Licenciatura, da UFPE. A Bruno Siqueira pela parceria, mentoria e zelo. A Felipe Bracciali, pela cumplicidade e as diretrizes fundamentais que o seu olhar me trouxe. A Igor de Almeida, pela condução nos diálogos. A Izabel Concessa, pelos direcionamentos generosos. A Kalyna Aguiar, por sua pedagogia incitar os meus passos. A Maria Clara Camarotti, por me ensinar que a docência, acima de tudo, é amor. A Marianne Consentino, por tudo o que o seu trabalho representa na minha vida. A Roberto Lúcio, por seu compromisso com o teatro transbordar em meu viver. A Rodrigo Dourado, por nortear o bailei e as curvas em minha formação. A Virgínia Schabbach, por impulsionar o melhor nos alunos e ser meu exemplo do que é ser humano.

A todo o corpo de professores, técnicos e funcionários que sustentam a Escola Municipal de Arte João Pernambuco, lugar que atravessa, resiste e transborda arte. A todos os alunos que eu tive o privilégio de conhecer, afetar e ser afetada nessa instituição. Em especial, a André Barros, Caio Barros, Edna Alby, Flávio Luiz, Helena Cysneiros, Marluce Tavares, Mayara Maria, Victor Lyra, Leonora Felix, Aline Tenório, Amadeu Felix, Brígyda Soares, Cleo Lima, Eduardo Dealbar, Eric Correia, Gley Torquato, Ithaly Adelly, Jaime Dias, João Tavares, Júlia, Kayk Wallis, Larissa Marciano, Lian Barros, Milena Freire, Nara Lesselis e Ricardo Antônio. Obrigada por acreditarem, confiarem e estarem junto comigo. Obrigada pelos sorrisos, abraços calorosos, por serem afeto e casa, vida e amor.

Ensinar é um ato teatral. E é esse aspecto do nosso trabalho que proporciona espaço para as mudanças, a invenção e as alterações espontâneas que podem atuar como catalisadoras para evidenciar os aspectos únicos de cada turma. bell hooks

## RESUMO

Desenvolvida, primeiramente, no âmbito do Programa de Iniciação Científica da UFPE e continuada como Trabalho de Conclusão de Curso, esta pesquisa estuda a importância do trabalho de dramaturgista na formação do docente de Teatro, observando essa questão em duas experiências artístico-pedagógicas, uma no ensino remoto – durante a pandemia da Covid-19 – e a outra no ensino presencial. Nesse propósito, apoia-se teoricamente na concepção de dramaturgismo (DANAN, 2010) e na metodologia do *drama* (CABRAL, 2006) para a Pedagogia do Teatro, a fim de observar o papel dos “saberes da dramaturgia” na formação do docente em Teatro, isto é, a habilidade de, entre outras: adaptar peças teatrais; recriar improvisações ocorridas em sala de ensaio; e “costurar” / escrever / reescrever roteiro teatral coeso para a cena – ações recorrentes na sala de aula de Teatro, em geral desempenhadas pelo docente, assumindo a função de dramaturgista, sobretudo na criação de algum espetáculo.

**Palavras-chave:** Pedagogia do Teatro. Dramaturgia. Docente-dramaturgista. Formação de professores.

## **ABSTRACT**

Developed primarily within the scope of the Programa de Iniciação Científica da UFPE (UFPE Scientific Initiation Program) and continued as a course completion monography, this research investigates the importance of the dramaturgy work in the training of Theater teachers, observing this issue in two artistic-pedagogical experiences, one in the remote teaching – during the Covid-19 pandemic – and the other in face-to-face teaching. For this purpose, it is theoretically based on the conception of dramaturgy (DANAN, 2010) and the methodology of drama (CABRAL, 2006) for Theater Pedagogy, in order to observe the role of “dramaturgy knowledge” in the training of Theater teachers, that is, the ability to, among others: adapt theatrical plays; recreate improvisations that took place in the rehearsal room; and “sewing” / writing / rewriting a cohesive theatrical script for the scene – recurring actions in the Theater classroom, generally performed by the teacher, assuming the role of “dramaturg”.

Keywords: Theater Pedagogy. Dramaturgy. Teacher-dramaturg. Teacher training.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>2 PRIMEIRO ATO: EXPERIÊNCIA ARTÍSTICO-PEDAGÓGICA NO ENSINO ON-LINE.....</b>	<b>14</b>
2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO.....	14
2.2 A ESCOLA E OS ALUNOS .....	16
2.3 AS AULAS .....	17
2.4 O TRABALHO COMO DOCENTE-DRAMATURGISTA .....	25
2.5 O OLHAR DOS ESTUDANTES .....	28
<b>3 SEGUNDO ATO: EXPERIÊNCIA ARTÍSTICO-PEDAGÓGICA NO ENSINO PRESENCIAL.....</b>	<b>33</b>
3.1 O CONTEXTO .....	33
3.2 A TURMA .....	34
3.3. AS AULAS .....	37
3.4 O TRABALHO COMO DOCENTE-DRAMATURGISTA .....	42
3.5 O OLHAR DOS ESTUDANTES .....	48
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>52</b>
<b>6 REFERÊNCIAS.....</b>	<b>56</b>
<b>7 APÊNDICES.....</b>	<b>60</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Adaptar peças teatrais, dar funcionalidade cênica a textos originalmente não escritos para o palco, recriar textualmente improvisações ocorridas em sala de ensaio e “costurar” / escrever / reescrever roteiros teatrais coesos são habilidades que fazem parte dos saberes da dramaturgia, tão necessárias para a docência em Teatro, notadamente quando o professor, ou a professora, coordenando processos criativos desenvolvidos com os estudantes, assume o papel de docente-dramaturgista. Tal percepção foi se consolidando, em mim, ao decorrer das minhas experiências como professora estagiária, durante a minha formação no Curso de Teatro/Licenciatura, da Universidade Federal de Pernambuco.

Nesse período, com a realidade dos recentes tempos pandêmicos, o teatro precisou se adaptar, assim como muitas outras linguagens artísticas, lançando mão, particularmente, de estratégias comunicacionais mediadas pela internet. Por isso, novas formas de ensinar e de praticar o teatro surgiram e foram se aperfeiçoando. Assim, em 2020, as minhas atividades pedagógicas como estagiária docente começaram a ser desenvolvidas durante o período de ensino remoto, imposto pela pandemia da Covid-19, e foram concluídas, em 2023, já na readaptação ao ensino presencial. À vista disso, proponho, neste estudo, uma investigação sobre o meu trabalho como docente-estagiária, analisando duas experiências em que atuei como docente-dramaturgista: uma, *on-line*; e a outra, presencial.

Nesta pesquisa, que intitulei “*Do on-line ao presencial: uma investigação sobre o trabalho do docente-dramaturgista no ensino do teatro em tempos pandêmicos*”, me debrucei sobre o conceito de dramaturgismo (DANAN, 2010; SARRAZAC, 2012), apresentado no grupo de pesquisa criado em torno do projeto *Palavras que movem as relações entre a Dramaturgia e a Pedagogia do Teatro na contemporaneidade*, proposto e orientado pelo Prof. Dr. Luís Augusto da Veiga Pessoa Reis. Durante o meu percurso nesse grupo de pesquisa, considerei as questões do dramaturgismo e as da metodologia do *drama*, no âmbito da Pedagogia do Teatro, investigando a sala de aula de Teatro como um lugar de construção compartilhada, diante de uma experiência de dramaturgia viva para os alunos, na qual o docente assume a função de dramaturgista.

Na tese de Antônio Luiz Gonçalves Junior (2019), percebe-se que a ideia de movimento criativo e de construção de sentido relacionada ao texto é posta como um elemento fundante da teatralidade:

Comumente a atividade do dramaturgista está relacionada ao texto, na busca pelo sentido do trabalho cênico, o que abrange um campo situado na passagem do texto

para a cena, à materialização dos significados presentes na obra cênica. A dramaturgia tem passado constantemente por uma ampliação de sua noção, tendendo a esgarçar o campo do material textual para abarcar também a realização cênica e as formas de criar. Um movimento na ideia de dramaturgia está presente desde Lessing e teve em Bertolt Brecht, no século XX, um de seus mais significativos impulsores. Essa emancipação da encenação em relação ao texto dramático, ou de uma perspectiva autoral do encenador em relação às intenções de quem escreveu a peça, marca um movimento de alargamento da noção de dramaturgia, assim como o questionamento do que seria então específico à cena e, por assim dizer, à sua teatralidade. (GONÇALVES JUNIOR, 2019, p.12-13).

Minhas indagações sobre esse tema puderam se desenvolver por meio de uma proposta de iniciação científica (Pibic), vinculada ao projeto *Palavras que movem*, citado acima. Agora, neste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), aprofundo essa investigação, tendo como hipótese a minha percepção de que ainda pouco se estuda sobre o dramaturgismo no âmbito formal de nossa Licenciatura.

Analisando o Projeto Pedagógico do Curso Teatro/ Licenciatura da UFPE, percebe-se que a formação talvez ainda não esteja abrangendo devidamente os saberes da dramaturgia, especificamente no sentido de dramaturgismo – e não de literatura dramática –, necessários à docência em Teatro. Entretanto, a importância dessas habilidades começa a ser mais evidente quando nós, licenciandos, partimos para as práticas docentes, pois deparamo-nos com essa demanda no cotidiano da sala de aula. Dessa forma, acreditamos na relevância deste trabalho para o nosso Curso, visto que ter um estudo voltado para o dramaturgismo em sala de aula pode contribuir para futuros aprimoramentos no Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

Do mesmo modo, acredito que uma pesquisa como esta pode dar uma pequena, mas significativa contribuição para o campo da Pedagogia do Teatro. Pois, pelo meu olhar como licencianda, percebo que os estudos das metodologias de ensino apresentam um potencial para dialogar com os estudos da dramaturgia – muito embora isso ainda seja pouco enfatizado. Em análise das principais metodologias desenvolvidas na Licenciatura em Teatro – seja a metodologia do *drama*, em que essas questões emergem com maior evidência; seja na metodologia dos jogos dramáticos franceses; ou na dos jogos teatrais, concebidos por Viola Spolin; como também nas proposições de Augusto Boal; e ainda no trabalho com as peças didáticas, de Brecht –, está implícito o trabalho de dramaturgista que, nas aulas, o docente irá realizar. Além disso, em técnicas teatrais específicas, também exploradas na formação docente em Pedagogia do Teatro, como, por exemplo, o teatro de formas animadas, a palhaçaria, o teatro de rua, e o teatro performativo, o professor de teatro também precisará conduzir processos criativos em que assumirá, ou coordenará, os trabalhos de dramaturgismo.

Por isso, os resultados desta análise pretendem contribuir para ampliar os conhecimentos sobre o trabalho do docente-dramaturgista e a sua importância para a formação de futuros professores de Teatro. Assim, acredito que esta pesquisa pode ter um impacto significativo para que os licenciandos, que também irão coordenar experimentos artístico-pedagógicos como docentes-dramaturgistas, sejam capazes de compreender a sala de aula como um espaço muito auspicioso para processos de criação compartilhada, entendimento essencial para o constante aprimoramento do ensino de Teatro em nossa sociedade.

Esta pesquisa foi realizada na Escola Municipal de Arte João Pernambuco, localizada no bairro da Várzea, no Recife, uma instituição de ensino que abrange diferentes linguagens artísticas, entre elas o Teatro. Lá, onde trabalhei como professora-estagiária de Teatro, atuei como docente-dramaturgista, realizando experimentos cênicos por meio do ensino *on-line*, durante a pandemia da Covid-19 (2021), e também no ensino presencial (2022-2023). Baseando-me na observação dessas experiências, apresento, aqui, a seguinte problematização: como funciona o trabalho do docente-dramaturgista no ensino do teatro *on-line*? E no presencial? Por conseguinte, serão estudados dois processos criativos, um *on-line* e outro presencial, nos quais eu, trabalhando com uma metodologia inspirada no *drama*, assumi de modo muito evidente as funções de dramaturgista.

O trabalho da pesquisadora Beatriz Cabral, em sua vertente do *drama*, traz um importante ponto de embasamento teórico e investigativo para esta pesquisa, tendo em vista que Cabral traz orientações muito amadurecidas, e detalhadas, para uma prática dramaturgical compartilhada entre o docente e os estudantes. No que diz respeito aos apontamentos do docente-dramaturgista, ela discorre sobre o papel de coordenar, de propor ações e intervenções para a cena, além de identificar e de selecionar aspectos do texto para a encenação, destacando que, no *drama*:

[...] a atividade dramática está centrada na interação com contexto e circunstâncias diversas, em que os participantes assumem papéis e vivem personagens como se fizessem parte daquele contexto naquelas circunstâncias. Para o participante isto significa ‘assumir o controle da situação’, ser o responsável pelos fatos ocorridos. Envolvimento emocional e responsabilidade pelo desenvolvimento da atividade são características essenciais do drama – o aluno é o autor de sua criação. (CABRAL, 2006, p. 33).

Dessa forma, o objetivo geral desta investigação é ampliar o entendimento sobre o trabalho do docente-dramaturgista, observando duas experiências artístico-pedagógicas, uma *on-line* e outra presencial. Seguindo essa linha de raciocínio, os objetivos específicos são:

observar as duas experiências teatrais distintas de práxis pedagógica, uma *on-line* e a outra presencial; comparar as ações da docente-dramaturgista sobre os trabalhos realizados em sala de aula; e averiguar a percepção dos alunos sobre o trabalho de dramaturgismo desenvolvido no processo de criação; contribuir para o estudo sobre o docente-dramaturgista no âmbito da Pedagogia do Teatro.

Esta é, portanto, uma pesquisa qualitativa, com certa feição fenomenológica, dado que eu, a pesquisadora, estou implicada, também, como objeto de estudo. A primeira etapa deste processo consistiu em um aprofundamento teórico sobre as interfaces entre Dramaturgia e Pedagogia do Teatro, com especial atenção para a metodologia do *drama*, de origem britânica. A segunda etapa promoveu uma coleta de dados sobre o *corpus* da pesquisa: duas experiências artístico-pedagógicas, uma *on-line* e outra presencial, vivenciadas na Escola Municipal de Arte João Pernambuco. Nesse momento, reunimos documentos que registraram os trabalhos realizados e, depois, aplicamos um questionário com os discentes participantes, a fim de aprofundar as informações sobre o objeto de estudo. Em seguida, usamos as respostas que evidenciaram mais interesse pelo assunto, para desenvolver as entrevistas. Efetuadas as entrevistas, realizadas individualmente, iniciamos a análise dos dados levantados, colocando em perspectiva, pela ótica dos estudantes envolvidos, as funções de dramaturgista desempenhada pela docente-pesquisadora que coordenou os dois processos criativos em foco.

Assim, com foco nas ações de docente-dramaturgista, o primeiro capítulo deste trabalho traz um relato de minha experiência de ensino remoto na Escola Municipal de Artes João Pernambuco, enquanto o segundo capítulo apresenta minha experiência de ensino presencial nessa mesma instituição. Nos dois momentos, abarcando alguns conceitos recorrentes na dramaturgia contemporânea, à luz da Pedagogia do Teatro, com ênfase nas proposições do *drama*. Por fim, as considerações finais trazem uma comparação analítica dos dois processos artístico-pedagógicos desenvolvidos nessas duas modalidades de ensino.

## 2 PRIMEIRO ATO: EXPERIÊNCIA ARTÍSTICO-PEDAGÓGICA NO ENSINO *ON-LINE*

### 2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO

“Ser capaz de recomeçar sempre, de fazer, de reconstruir, de não se entregar, de recusar burocratizar-se mentalmente, de entender e de viver a vida como processo, como vir a ser...” Paulo Freire

Com essa frase de Paulo Freire, encontrada no início do livro “Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade”, de bell hooks, inicio este capítulo, contextualizando o período em que a humanidade foi atravessada pela pandemia da Covid-19 (2020-2023), quando, mais do que nunca, foi preciso recomeçar, repensar e tentar compreender as relações humanas e as futuras práticas docentes.

No início do ano de 2020, eu começava o terceiro período de Licenciatura em Teatro, na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Neste tempo, a Covid-19 começou a se alastrar pelo mundo inteiro e, antes que fosse possível contê-la, foi necessário adiar os planos e fazer isolamento social. Assim, as instituições de ensino foram impactadas, com as aulas da UFPE suspensas em março de 2020 e reiniciadas, remotamente, em agosto de 2020.

Durante o período em que as atividades foram suspensas, um movimento atípico se instaurou de forma crescente entre a comunidade teatral, nomeado como *teatro on-line*, em meio à obscuridade e à insegurança das vivências pandêmicas. Como um bicho solto que não se esvai nem com a peste, o teatro ressurgia, então, mesmo sem o contato físico e sem o encontro presencial. Equilibrando-se nos fios da tecnologia, a plateia se tornou remota e as janelinhas da tela se tornaram o palco. Dessa forma, também foi transformado o ensino do teatro em tempos pandêmicos.

Por isso, em julho de 2020, criei uma plataforma na rede social *Instagram*, nomeando-a *teatralizei*, a fim experienciar o ensino do teatro no *on-line*, de uma forma descomplicada, propondo oficinas por meio de *lives* e *Google Meet*. Assim, o *Teatralizei* começou a abrir caminhos para o meu fazer artístico-pedagógico, conhecendo pessoas, experimentando novas formas do fazer teatral e, futuramente, me conduzindo para o meu campo de estágio docente.

Durante o processo de adequação para o ensino remoto, o grupo de pesquisa *Palavras que movem* se constituiu, coordenado pelo orientador desta pesquisa, o Prof. Dr. Luís Augusto da Veiga Pessoa Reis. Nesse espaço, formado por estudantes do curso Teatro/Licenciatura da UFPE e pelo professor-orientador, desenvolvemos debates de ideias e de pesquisas sobre os

conceitos de dramaturgia, especialmente em seus entendimentos mais em voga na contemporaneidade.

Em setembro de 2021, parti para a experiência norteadora desta pesquisa, uma vivência como professora estagiária na Escola Municipal de Arte João Pernambuco, localizada no bairro da Várzea, no Recife. Neste campo de estágio, tornou-se necessário me debruçar ainda mais sobre as temáticas do grupo de pesquisa, como aporte teórico, e sobre as habilidades adquiridas nas oficinas desenvolvidas remotamente no *Teatralizei*. Nesses desafios, porém, ficava-me claro o entendimento de que a educação se move por meio das relações humanas e a teoria depende das experimentações, do grupo em questão e do contexto envolvido.

Para a arte de educar e educar-se não é possível estabelecer métodos e técnicas estáticas, porque educar envolve a vida, supõe o tornar-se humano, e a “[...] aventura humana tampouco tem uma rota marcada, nem se encontra sob a orientação de uma lei universal do progresso” (MORIN, 2003, p. 99, apud Pin, S. A., Nogaro, A., & Weyh, C. B., 2016, p. 561).

Percebi que, na complexidade das relações humanas, o trabalho com a Pedagogia do Teatro se constitui de uma forma múltipla e contínua, na qual, o aprendizado se movimenta a partir do coletivo. Assim como na educação baseada em contribuições freireanas, o movimento da sala de aula com base no *drama* também se configura com escuta ativa e construção em equipe.

E para que toda essa ideologia participativa e coletiva se estabeleça, no *drama*, de maneira próxima da esperada, se faz necessário que o facilitador se coloque em uma posição mais perto da horizontalidade relacional com os alunos. Deixando de lado a postura vertical, autoritária, que divide o texto dramático entre os estudantes e descreve exatamente como cada um deles deve proceder na cena para representar aquele personagem, o facilitador pode ver a si e aos educandos como participantes dividindo um mesmo processo de exploração e de descobertas, criando um ambiente mais confortável e seguro para que todos se sintam à vontade em expor suas ideias, sabendo que elas serão devidamente recebidas e compreendidas - o que não significa dizer que todas serão aceitas cenicamente (DUARTE, 2018, p. 31).

Na época em que iniciei o estágio, tive a minha primeira experiência como condutora de um processo em uma escola de teatro, com cursos em nível básico e em nível profissional. Vivenciando o âmago da minha formação como licencianda, cursando o quarto período da graduação, me dispus a afetar e a ser afetada na matriz de uma sala de aula e em uma situação totalmente atípica. Dentro de uma pandemia, enfrentando o desafio de dar aulas de teatro em no formato digital, um excesso de pensamentos e uma série de inseguranças pessoais fizeram parte do processo. Mesmo assim, o que me fortaleceu e me fortalece até hoje é a forma como

a Pedagogia do Teatro me alcançou e me deu a certeza de que eu precisava ao longo do caminho.

## 2.2 A ESCOLA E OS ALUNOS

A Escola Municipal de Arte João Pernambuco é a uma instituição de ensino que visa o ensino gratuito de arte, localizada na Várzea, bairro do Recife. Segundo o seu Projeto Político Pedagógico (2023, p. 1), busca readequar à realidade do ensino de arte com caráter profissional e seus desafios contemporâneos de acordo com as transformações do campo da arte e as normas da Secretaria de Educação da Prefeitura do Recife.

A escola apresenta uma estrutura ampla, apta a acolher os alunos matriculados e interessados em desenvolver-se nas quatro linguagens artísticas: música, teatro, artes visuais e dança. Contando com salas equipadas para o ensino teórico e prático, com um pátio, uma cantina, uma biblioteca e um teatro, a instituição também possui equipamentos necessários, como instrumentos musicais, e dispõe de outros recursos técnicos específicos para o ensino das artes. O corpo pedagógico é formado por coordenadores, professores, técnicos e estagiários.

O corpo discente é composto por uma verdadeira heterogeneidade de estudantes. Desde os menores aos mais velhos, o ponto em comum entre eles é a disposição para o fazer artístico. Alguns já chegam na escola tendo alguma experiência prévia com o meio artístico, mesmo que superficial. Outros relatam ser aquele o primeiro contato. Essa diversidade, essa pluralidade de expectativas e de desejos, que eventualmente suscita choques de pensamentos, revela-se desafiadora e instigante para as vivências formativas nas linguagens artísticas ali ensinadas.

No quadro pedagógico de Teatro, a escola reúne quatro professores efetivos e três estagiárias, dividindo-se em disciplinas obrigatórias para o ensino do teatro básico e para o ensino do teatro profissional. Variando a cada semestre, as aulas podem ser tanto no turno da manhã, quanto no da tarde ou no da noite. Assim, com esse desafio na alternância de turnos, os alunos que se matriculam e que efetivamente se mantêm engajados nas aulas são aqueles que têm grande interesse em aprender e em se desenvolver no teatro, priorizando, em suas agendas pessoais, o espaço para as aulas na João Pernambuco.

Desde de março de 2020 com a eclosão da pandemia do COVID-19, nós, a comunidade docente, temos vivido tempos obscurecidos, difíceis que têm requerido uma reorganização nas mais diversas instâncias do cotidiano, não sendo diferente com a educação. O contexto educacional foi rapidamente afetado, levando o Ministério da Educação publicar a Portaria nº 345/2020 orientando a substituição das aulas presenciais por uma educação mediada por tecnologias em caráter emergencial

a fim de conter a propagação do vírus e garantir o andamento semestre e consecutivamente, o ano letivo (Silva, Estrela, Lima & Abreu, 2020, apud MUNIZ & DALTRO, 2022, p. 2-3).

O eixo desta pesquisa nasce nos encaminhamentos suscitados por uma pandemia que desconfigurou e que reconfigurou a forma como a humanidade se comporta. Diante de tantas implicações, iniciei o meu estágio docente ainda tentando compreender como a Pedagogia do Teatro se constitui e buscando desempenhar o melhor trabalho possível para o desenvolvimento dos alunos, independentemente das condições encontradas.

### 2.3 AS AULAS

Às 20h30 do dia 29 de setembro de 2021, eu estava em casa, na frente do *notebook*, preparada para iniciar a minha primeira aula como professora-estagiária da Escola Municipal de Artes João Pernambuco. Assim que abri o *Google Meet*, alguns alunos já estavam entrando na sala virtual. Logo comecei a conversar com eles, buscando me apresentar e entender como era a dinâmica do grupo para iniciar o nosso processo de criação.

A disciplina enfocada nesta investigação *on-line* é a de Interpretação II, da turma profissionalizante de Teatro, na qual os alunos se desenvolvem teatralmente a partir dos conceitos de Bertolt Brecht e de Augusto Boal. Como finalização do semestre letivo, a equipe de trabalho apresenta um experimento cênico, sob a orientação do professor-orientador, baseado no que foi trabalhado durante as aulas. Com o objetivo de conhecer os estudantes envolvidos, defini algumas perguntas para que eles pudessem responder, pedi que dissessem o nome, a idade, o objetivo pessoal com o teatro, a preferência entre aula *on-line* ou presencial, e a disponibilidade para atividades práticas em casa.

Não estavam todos presentes na primeira aula, mas já era perceptível a discrepância das idades e os objetivos divergentes. Entretanto, o compromisso e a vontade de fazer teatro era um eixo em comum. Apresentei, então, o planejamento da disciplina, e resolvi sondar o que a turma achava da ideia de trabalhar com cenas individuais a partir dos poemas de Bertolt Brecht, afinal, estávamos em isolamento social e seria a maneira mais prática para trabalhar a interpretação. A resposta da turma me surpreendeu, visto que a grande maioria estava cansada de trabalhos-solo. Destacando o crescimento do chamado teatro *on-line*, sugeriram aderir a esta nova modalidade, demonstrando que o desejo de formar um coletivo estava presente.

Desse modo, compreendi, na prática, a necessidade de ter a escuta ativa para as necessidades dos alunos e de entender que os planos podem ser alterados e retrabalhados.

Mesmo sabendo que eu não conseguiria atingir a satisfação plena, nessa minha primeira experiência, estava disposta a tentar um resultado positivo com a turma. Nesse viés, mais uma vez dialogo com Beatriz Cabral sobre o sucesso ou fracasso do *drama* como método de ensino e sobre a habilidade docente para engatar os processos de forma equilibrada.

A construção do conhecimento em grupo, mediante a concomitante aquisição da linguagem, ambos decorrentes das situações criadas e medidas pelo professor, fica evidente a cada etapa do processo. Neste, o sucesso ou fracasso do drama como método de ensino ou de aprendizagem reflete a habilidade do professor para coordenar as interações dos alunos em diferentes níveis a fim de equilibrar *fazer e apreciar* e de introduzir situações, informações e/ou desafios na hora certa de acordo com os diferentes papéis e ações (CABRAL, 2012, p. 31).

De acordo com as minhas próprias anotações antes da segunda aula, me sentia tão ansiosa que mal conseguia me conter. Passei o dia pensando em um planejamento de aula e tive algumas ideias: defini que o “pré-texto”, elemento deflagrador do processo criativo no *drama*, seria a ideia de “resistência”, tendo em vista que foi uma palavra muito usada pelos estudantes na aula anterior. Diante da situação em que estávamos inseridos, parecia-me oportuno trabalhar com a questão do exílio político, vivido pelos dois teatrólogos do semestre; por isso, um dos textos que, prontamente, me veio como uma opção de trabalho, ou como inspiração, foi *Murro em ponta de faca*, de Augusto Boal. Decidi que essa seria minha primeira opção dramatúrgica.

A acepção mais difundida do termo dramaturgia remete ao campo da escrita de peças para o teatro. Falamos da dramaturgia de uma época, usamos o termo para referir o conjunto de peças de um dado autor ou ainda para aludir aos recursos de composição utilizados em um dado texto dramático. Mas há outra acepção de dramaturgia que se liga prioritariamente à constituição de uma narrativa cênica, espetacular, e para a qual, em português do Brasil, dispomos também do termo dramaturgismo (SAADI, 2013).

Apesar do medo, o sentimento de estar sendo desafiada era motivador. Por isso, segui para a aula *on-line* e reencontrei os mesmos alunos da aula anterior, além de alguns que ainda não conhecia, mas que também pareciam dispostos a participar. Nesse dia, realizamos a nossa primeira aula prática no ensino remoto. Iniciei pedindo para que eles se levantassem e que realizassem um exercício de respiração diafragmática, sob a minha condução, para relaxar e para se concentrar no momento presente. Em seguida, partimos para a uma etapa de ir abrindo os olhos e se movendo pelo espaço, alongando. Para aquecer, pedi que eles caminhassem e que fossem acelerando até correr, falando a primeira palavra que viesse à cabeça, repetidamente.

Com os meus comandos, eles iam mudando a direção da corrida e alternando as palavras. Ao final do exercício, solicitei que escrevessem no *chat* quais foram as palavras que eles estavam dizendo. Surgiram algumas que condiziam com as ideias iniciais do nosso processo como: “luta”, “fogo” e “força”. O caminho estava começando a se desenhar e a já ser percorrido.

Segui para um exercício com as músicas, em concordância com o pré-texto definido, sendo a maior parte composições do período da ditadura militar (1964-1985). Conforme os comandos durante o processo, as músicas iam sendo tocadas de acordo com a percepção do que o grupo trazia com os movimentos. No começo, pedi que os movimentos fossem mais introspectivos; e, aos poucos, eles se abrissem, interagindo entre si pelas telinhas do *Google Meet*. Recomendei que alguns repetissem os movimentos que achassem interessante, como no exercício do espelho (SPOLIN, 2014). Assim, íamos testando as possibilidades do meio virtual, adaptando.

Para além das necessidades curriculares, os jogos teatrais trazem momentos de *espontaneidade*. O *intuitivo* [...] gera suas dádivas no momento de espontaneidade. Aqui/agora é o tempo da descoberta, da criatividade, do aprendizado. Ao participar dos jogos teatrais, professores e alunos podem encontrar-se como parceiros, no tempo presente, e prontos para comunicar, conectar, responder, experienciar, experimentar e extrapolar, em busca de novos horizontes (SPOLIN, 2014, p. 20).

Em seguida, passamos para uma etapa voltada com a finalidade de trazer um pouco do texto para o corpo cênico. Apresentei alguns trechos dos escritos de Brecht e pedi para que eles os lessem de diferentes modos, variando entre a leitura neutra e a expressiva. Os comandos eram: “calmo”, “agitado”, “frio”, “caloroso”, “raivoso”, “feliz”, “triste”, etc. No primeiro momento, a leitura do primeiro aluno foi um pouco travada, por faltar familiaridade com o texto; mas, com o passar do treino, o texto estava saindo bem mais fluido, tanto para esse aluno quanto para os outros participantes. A todo momento, era necessário frisar a importância de saber lidar com o erro, afinal, é muito difícil de ler com maestria um texto que você acabou de ter contato. Era recompensador observar como as leituras iam evoluindo, criando novos cenários para o discurso conforme o erro, como bem trouxe Clarice Lispector, em *A paixão segundo G.H.*:

E não me esquecer, ao começar o trabalho, de me preparar para errar. Não esquecer que o erro muitas vezes se havia tornado o meu caminho. Todas as vezes em que não dava certo o que eu pensava ou sentia – é que se fazia enfim uma brecha, e, se antes eu tivesse tido coragem, já teria entrado por ela. Mas eu sempre tivera medo de delírio e erro. Meu erro, no entanto, devia ser o caminho de uma verdade: pois só quando erro é que saio do que conheço e entendo. Se a “verdade” fosse aquilo que posso

entender – terminaria sendo uma verdade pequena, do meu tamanho (LISPECTOR, 2009, p. 110).

Spolin (2014) discorre em suas concepções que, os exercícios não se restringem ao fazer, sendo igualmente importante o momento da avaliação do que foi apresentado. Por conseguinte, ao final das práticas, pedi para que os alunos se sentassem e conversassem comigo sobre a aula. Logo, recebi observações muito positivas sobre o trabalho desenvolvido, uma vez que a maioria trazia muita excitação e até tristeza pelo passar do tempo tão rapidamente. Foi muito significativo e estimulante receber aqueles relatos deles – alguns até diziam que desde o início da pandemia, poucas vezes haviam se sentido tão próximos do teatro. Desse modo, a vivência naquele dia tinha sido um respiro diante da obscuridade da situação em que estávamos inseridos. Todo o medo que eu vinha sentindo de não conseguir realizar um trabalho satisfatório, aos poucos, ia se esvaindo, com a percepção da grande diferença que a pedagogia do teatro estava fazendo na vida deles. Era um ponto de esperança em meio a todo o caos em que a humanidade seguia.

A avaliação verdadeira, que está baseada no problema (FOCO) a ser solucionado, elimina críticas e julgamentos de valores e dissolve a necessidade de o professor/jogador e/ou jogador/aluno dominar, controlar, fazer preleições e/ou ensinamentos. Esta interação e discussão objetiva entre os jogadores e grupos de jogadores desenvolvem confiança mútua. Forma-se um grupo de parceiros e todos estão livres para assumir responsabilidade pela sua *parte do todo*, jogando. (SPOLIN, 2014, p. 56)

Na terceira aula, antes de apresentar ao grupo a dramaturgia que iríamos trabalhar durante o semestre, resolvi tornar o ambiente mais propício à recepção. Para isso, comecei conversando com os alunos, perguntando como se sentiam no momento e, logo em seguida, partimos para os exercícios práticos, começando com a respiração diafragmática, passando para o alongamento e para o aquecimento corporal. No mesmo dia, decidi abordar as ramificações do nosso pré-texto, isto é, além da temática “resistência”, também trabalharíamos com “censura”, “violência”, “tortura” e “julgamento”, fazendo alusão ao texto dramático escolhido.

O pré-texto é o roteiro, história ou texto que fornecerá o ponto de partida para iniciar o processo dramático, e que irá funcionar como pano de fundo para orientar a seleção e identificação das atividades e situações exploradas cenicamente (CABRAL, 2012, p. 15).

Seguindo esta movimentação, parti para um exercício com o Teatro Imagem, proposto por Augusto Boal: um exercício no qual os participantes iriam retratar uma figura corporal com os temas requisitados, adaptando para o ensino remoto este jogo tão comum nas aulas presenciais de teatro.

O Teatro Imagem envolve técnicas que possibilitam que o sujeito amplie seus sentidos, não se baseando apenas nas palavras. As imagens ganham status e importância no processo de leitura de mundo, tornando-se mais um suporte de entendimento e representação da vida social. Boal nos oferece uma gama de atividades que podem aperfeiçoar nossa visão, em que as imagens podem ser lidas e analisadas para complementar nossa reflexão cotidiana (CONCEIÇÃO, 2018, p. 31-32).

Partindo para o momento mais aguardado por mim e pelos atores em formação, revelei, finalmente, qual seria a dramaturgia a ser desenvolvida na finalização da disciplina. Foi um processo de muitos estudos pessoais para a definição desse texto. Por isso, me senti muito à vontade e até segura em expor *Murro em ponta de faca* para a turma. Comentei parcialmente a sinopse da peça em questão e, posteriormente, compartilhei o texto escrito via *Google Meet*. Pedi para que eles se dividissem e que fossem lendo as falas dos personagens de acordo com as suas preferências. O resultado foi muito agradável, visto que todos saíram da aula com os personagens já definidos. Mais uma vez, a avaliação ao final da aula foi bem positiva, gerando grandes expectativas, pois estávamos cada vez mais prontos para experimentar uma vivência teatral *on-line*.

Chegamos na quarta aula e algo inesperado aconteceu no meio do caminho, assim como diria Drummond: “tinha uma pedra...”. Tradicionalmente, como nas aulas anteriores, perguntei aos alunos como eles estavam naquele dia, e, em seguida, parti para as partes práticas. Nesse dia em específico, planejei trabalhar com a temática “saúde”, fazendo referência às perdas que os personagens da nossa dramaturgia carregavam, relacionando-as, de alguma maneira, com as perdas que estávamos vivendo durante a pandemia da Covid-19. Precisava envolver a turma nessa proposta, pois, como nos lembra Amanda Duarte (2018),

Se queremos um professor que crie junto aos alunos, em posição menos autoritária, também queremos que a turma esteja engajada no processo e em busca de uma coesão cênica que atenda aos desejos de todos e com a qual todos consigam se identificar. Parece esse, afinal, o objetivo da atenção com a maneira de inserir o pré-texto, com a conexão entre os episódios, com manter vivo o contexto de ficção: possibilitar um grupo que esteja criando coletivamente (ainda que haja momentos de criação individual, que posteriormente voltam ao coletivo) e que esteja buscando uma maneira particular, daquelas pessoas, de tratar determinado tema – o que não é tarefa fácil ou constante; exige um esforço contínuo e uma maneira especial de resolver os conflitos (DUARTE, 2018, p. 32).

De tal modo, seria possível introduzir as emoções na hora de compor as futuras movimentações cênicas. Ao decorrer da aula, apresentei o poema “Meu amigo Pedro”, encontrado na peça *Bailei na curva*, de Júlio Conte, texto que também retrata o regime ditatorial no Brasil. Este poema em específico se relaciona diretamente com a parte da nossa peça em que os personagens relatam a nostalgia sobre o que eles sentiam falta durante o exílio. No momento em que a leitura do trecho acontecia, surgiu um comentário no *chat*, vindo de uma das alunas envolvidas, afirmando que aquela atividade de leitura estava insatisfatória.

Pondo esta vivência como um objeto de estudo e analisando-a de modo distanciado, com mais experiência, consigo perceber o quanto aquele ambiente estava oportuno para um possível desentendimento a qualquer momento. Afinal, estávamos vivendo um isolamento social, com o emocional abalado e já um tanto cansados da interação por meio da tela do computador. Diante de tanta dedicação e tanta intensidade que estavam sendo depositadas por mim naquela vivência, não estava psicologicamente preparada para lidar com um comentário como aquele. Ainda mais naquele momento, exposto de um modo tão impessoal por uma aluna que nem sequer ligava a câmera do seu computador e que pouco se colocava dentro do processo. Por esta razão, pedi que ela parasse de se esconder e que, pelo menos, ligasse o microfone para expressar a sua indignação. A estudante comentou, por áudio, o quanto estava cansada de tantas telas e tantos textos, uma insatisfação sem tamanho pelo modo que o processo estava se encaminhando.

Apesar daquela colocação ser necessária para o encaminhamento das atividades, a forma como aquilo tinha se desencadeado era extremamente dura e inoportuna, tendo em vista que estávamos no meio de um exercício e que outras pessoas estavam se desenvolvendo bem daquela forma. Em consequência disso, outros alunos começaram a se pronunciar em discordância com o que ela falava. No auge da minha falta de experiência, percebi a desavença que estava acontecendo e resolvi demonstrar a minha vulnerabilidade da forma mais visceral possível. Desabafei o quanto tinha me planejado para esta disciplina e disse que havia me replanejado depois dos comentários deles; falei dos meus medos, das minhas angústias e inseguranças; relatei o quanto era desafiador estar ali, naquela minha primeira experiência como docente, conduzindo uma turma profissionalizante, e o quanto eu estava disposta a arcar com todo esse peso. Entretanto, manifestei minha percepção de que tinha havido desrespeito ao meu trabalho naquele apontamento da aluna, sem nenhuma consideração, nem reflexão sobre a hora oportuna para comentar os trabalhos.

Aquele momento foi um grande divisor de águas para a nossa experiência. Precisei de um respiro, encerrei a aula e parei para compreender o que havia acabado de acontecer. Um

momento delicado, desabei. Não conseguia levar em consideração os comentários positivos que os outros alunos estavam expressando e o meu foco voltou-se inteiramente para um comentário negativo de apenas uma aluna. Diante disso, fiz anotações delicadas em meu diário de classe. Um fluxo de pensamentos passava: não queria mais ser professora de Teatro. Cheguei a desconsiderar o sonho de um mestrado, queria estar longe da profissão, com um sentimento de que não deveria seguir adiante, quase com vergonha por ser quem sou, um cansaço. Foram dias intensos até a aula subsequente. Precisei voltar-me para mim, para as minhas referências bibliográficas e para os autores que admiro. Conversei com outros profissionais da área. Aos poucos, me vinha um respiro. Amanhã seria outro dia.

Para o nosso quinto encontro, resolvi iniciar a aula com energia, da melhor forma que pude. Demonstrei, com animação, que estava melhor ao decorrer da nossa conversa. Do mesmo modo, os alunos começaram a se contagiar com o ritmo que estava caminhando. Então, planejei organizar três momentos diferentes. Primeiramente iríamos começar com uma pergunta: “Qual é a história do seu nome?”, inspirada no jogo proposto pela arte-educadora Andrea Veruska (PE) em uma das aulas sobre as técnicas do Teatro do Oprimido que pude vivenciar. Buscava, assim, apoio nos ensinamentos de Augusto Boal:

Os jogos, exercícios e técnicas, normalmente, se adaptam. Somos chamados de normais porque estamos de acordo com um certo conceito de normalidade que justifica guerras, etnocídios, lucros exorbitantes e fome... Não devemos esquecer que vivemos em sociedades comandadas pelo poder do mais forte. A anormalidade é perfeitamente normal se considerarmos que muitos indivíduos não se adaptam à normalidade ficcional que nós, normais, aceitamos, às vezes com sofrimento. Por isso... Arte é o caminho! (BOAL, 2009, p. 236).

Por conseguinte, executei, pela primeira vez, o jogo que denominei “Quem é o B?” inspirado em “Quem sou eu?” e baseado em Augusto Boal e Bertolt Brecht. Isto é, selecionei perguntas sobre a vida e a obra desses dois autores e questionei aos alunos qual dos teatrólogos teria realizado aquele feito. Como por exemplo:

- Foi convocado para servir o serviço militar, escreveu um poema como crítica “A lenda do soldado morto” e teve seu nome incluído na lista dos traidores da pátria pelos nazistas. (Brecht)
- Quem nasceu no Rio de Janeiro - Brasil? (Boal)
- Só não é o dramaturgo mais encenado no mundo porque fica atrás de Shakespeare. (Brecht)

- Foi diretor de teatro, dramaturgo e ensaísta, com 22 livros publicados e traduzidos em mais de vinte línguas. Suas concepções são estudadas nas principais escolas de teatro do mundo. Uma das suas obras dramáticas se chama *Murro em ponta de faca*. (Boal)

Mais adiante, desenvolvi um jogo para a integração do grupo e para conhecê-los um pouco melhor. Inspirado no jogo conhecido popularmente por “Quem é mais provável?”, perguntei quem era mais provável de:

- Continuar fazendo teatro mesmo que tudo esteja contra;
- Ser o mais sensato durante uma discussão;
- Ser eleito o líder da turma;
- Acabar rindo em uma cena triste;
- Ser muito bom no improviso quando a cena está dando errado;
- Terminar de ler a peça *Murro em ponta de faca*.

Em todos os movimentos, buscava conduzir os alunos para associarem as atividades com a dramaturgia escolhida para a finalização da disciplina. A participação ativa estava presente no coletivo e as respostas dos exercícios foram extremamente instigantes. Ao final da aula, reforcei a necessidade de todos lerem o roteiro o mais rápido possível, pois os ensaios estavam prestes a começar. Foi uma aula produtiva e bem compensatória, conseguimos driblar a situação anterior e voltamos a caminhar de uma forma mais proveitosa. Dialogando com Freire, respiramos:

Que possibilidade de expressar-se, de crescer, vem tendo minha curiosidade? Creio que uma das qualidades essenciais que a autoridade docente democrática deve revelar em suas relações com as liberdades dos alunos é a segurança em si mesmo. É a segurança que se expressa na firmeza com que atua, com que decide com que respeita as liberdades com que discute suas próprias posições, com que aceita rever-se (FREIRE, 2002, p. 47).

A sexta, a sétima e a oitava aula tinham a finalidade de contextualizar a dramaturgia e de apresentar os autores da disciplina, sendo um movimento denso, mas ao mesmo tempo interativo, com informações sobre a temática em questão. O objetivo era fazer com que os alunos absorvessem o conteúdo antes de passar para os ensaios práticos.

A ênfase no **processo**, tanto pelo professor quanto pelo diretor teatral, tem por objetivo lembrar que em qualquer tipo de atividade dramática a preocupação com a

dimensão da aprendizagem, quer do contexto, circunstâncias ou valores focalizados, quer da linguagem cênica devem estar presentes (CABRAL, 2012, p. 17).

Na sexta aula, expus informações importantes sobre a ditadura militar e as suas consequências, relacionando com o meio artístico da época e as produções, o Ato Institucional nº5 e o exílio de Boal. Conversamos principalmente sobre o duplo sentido das composições musicais da época e sobre as vivências dos alunos em relação ao regime ditatorial, memórias ou conteúdo estudado. Uma das alunas, que viveu ferrenhamente aquele momento, contou sobre as suas experiências nos sindicatos e se emocionou ao final da aula com a seguinte fala: “Guardo um sentimento de tristeza, impotência e revolta, mas também amor e gratidão aos que lutaram e lutam pela liberdade.” Aquela emoção me fez refletir sobre as ideias de Brecht:

Brecht recusa o espetáculo como hipnose ou anestesia: o espectador deve conservar-se intelectualmente ativo, capaz de assumir diante do que lhe é mostrado a única atitude cientificamente correta - a postura crítica (MORAES, 2018, p. 19).

Na sétima aula, tratei um pouco sobre a vida e a obra de Brecht, a todo momento conectando os conteúdos com a pergunta: “Como você relaciona essas ideias de Brecht com as ideias de Boal e, principalmente, com *Murro em ponta de faca*?”. Do mesmo modo, durante a oitava aula, compartilhei com a turma os conteúdos necessários para uma melhor compreensão sobre Boal, interligando-o ao que diz respeito a Brecht e ao nosso texto dramaturgic. Ao final das duas aulas, conversava com os alunos, buscando saber o que eles estavam achando da leitura da dramaturgia, como estava a relação com o seu personagem e quais eram as suas expectativas durante o processo.

## 2.4 O TRABALHO COMO DOCENTE-DRAMATURGISTA

Ao concluir as aulas teóricas do experimento, os próximos encontros remotos seriam completamente voltados para a dramaturgia e para o desenvolvimento dos atores em ensaios. Ao iniciar esta nova fase, conversamos sobre como seria trabalhar o roteiro teatral e como, para isso, seria necessário recortá-lo e apropriá-lo para o teatro *on-line*. Também questionei aos alunos se eles teriam interesse em participar da adaptação dramaturgic, e apenas um deles levantou a mão, a maioria preferiu confiar no processo, sem envolvimento direto nessa tarefa.

Em análise de *Murro em ponta de faca*, tínhamos em mãos um texto com oito páginas introdutórias, 46 páginas no primeiro ato e 21 páginas no segundo ato. Ao todo, 67 páginas.

A peça conta a trajetória de três casais brasileiros: Paulo e Maria, Barra e Foguinho, Doutor e Margarida. As seis personagens estão em diálogo circular e constante, são seis exilados vindos de lugares distintos que se obrigam a viver juntos (ou melhor, fugir, se esconder e sofrer juntos) sem saber por quanto tempo, onde, nem se algum dia poderão se separar. Fugas, no plural e infinitas. Os casais nunca pertencem a lugar algum, não podem criar raízes, em cada lugar que passam deixam um pedaço de si para trás e colocam um remendo no lugar, de brasileiros passam a ser também argentinos, peruanos, portugueses e franceses, mas sem poderem ser nenhum deles, nem mesmo brasileiros (GOMES & DINIZ, 2017, p. 256).

Conversei com o grupo sobre o tempo de duração, era recomendado pelos gestores da escola que fossem no máximo 30 minutos de apresentação. Mais uma vez, o grupo enfatizou a força do coletivo e o quanto eles gostariam de fazer algo em conjunto, não individualmente e isoladamente. O debate foi instaurado sobre a possibilidade de se encontrarem em algum lugar para fazer gravações de cenas, mas, em meio a uma situação pandêmica, foi necessário descartar essa possibilidade. Assim, resolvemos usar a montagem cênica para retratar a indignação do isolamento social, o medo, as angústias, um governo negligente e as mortes ao redor – escolha muito coerente com a temática retratada por Augusto Boal na obra escolhida. Observando a situação da turma e a instabilidade da *internet* durante as aulas, resolvemos desconsiderar a ideia da apresentação ao vivo, para a segurança do nosso trabalho. Então, um dos alunos-atores se ofereceu para fazer a edição dos vídeos, que seriam gravados na própria plataforma *Google Meet*. Levando em consideração todos os debates relacionados à concepção do experimento, partimos propriamente para o trabalho de docente-dramaturgista.

Esse trabalho teve início com diversas leituras: primeiramente de trabalhos acadêmicos sobre *Murro em ponta de faca* e sobre o autor da peça, Augusto Boal; em seguida, uma leitura do texto inteiro foi feita virtualmente. Logo depois, realizei uma leitura do texto impresso, com auxílio de marca-texto e de lápis para anotações. A leitura seguinte foi realizada com anotações, em tópicos, de tudo o que acontece na peça, ou seja, as principais ações, identificando também a numeração das páginas em que essas ações se desenvolvem. Em mais uma leitura, analisei se os tópicos anotados eram condizentes com a futura adaptação dramaturgica. Assim, o próximo passo foi marcar, com asterisco, os pontos essenciais para o nosso experimento.

O eixo temático do nosso trabalho era a ditadura militar e o exílio, buscando um paralelo com a situação pandêmica e o isolamento social vividos então. Assim, precisávamos levar para a nossa dramaturgia o sentimento de medo, ou mesmo de pânico, suscitado pelo confinamento, nem contexto de um governo negligente, em que as mortes, aos milhares, eram tratadas com a frieza das estatísticas e dos gráficos, num momento tão obscuro para a humanidade. Com esses objetivos em mente, sabia que era necessário, antes de tudo, desenvolver um enredo. Coloquei, pois, as cenas mais importantes por ordem de prioridade, pensando também em possíveis trocas

dos personagens, em possíveis trocas de cenas, e tudo isso voltado para o formato remoto, de teatro *on-line*. Desse modo, o roteiro foi organizado em sete cenas e, na transição de cada acontecimento, haveria um momento em que todos os alunos-atores estariam com suas telas ligadas, performando movimentos dançados conforme a sonoplastia.

A primeira cena fez alusão à pandemia, abrindo a apresentação com um diálogo que acontece no meio da peça. A personagem Foguinho anuncia que acabou de ser avisado na rádio que já estão falando em centenas de mortos. Do mesmo modo que fomos surpreendidos com a Covid-19, de repente, estávamos isolados, cercados de mortes.

A segunda cena foi a transição, com a performance da canção *Cálice*, de Chico Buarque e Gilberto Gil, cantada por Chico Buarque e por Milton Nascimento, tão representativa da repressão e da censura daquela época. Associamos a atmosfera dessa música, também, aos tempos difíceis e tristes que estávamos vivendo em relação à política, com as tentativas de se opor ao atual governo sendo, de certo modo, caladas pelos efeitos das *fake news*, espalhadas com um dinamismo sem precedentes por meio das chamadas mídias sociais.

A terceira cena trouxe o ato inicial da peça, representando a saudade que os personagens tinham das suas vidas antes do exílio. Nessa cena, a personagem Maria falava pela primeira vez sobre a sua dor, a perda do seu amigo que lutava contra o regime ditatorial. Uma das questões com as quais os alunos-atores mais se identificavam: a saudade das vivências materiais e imateriais, suprimidas pela pandemia, além do luto pelos que se foram.

A quarta cena, inicialmente, seria mais uma das músicas escolhidas para ser apresentada em performance dançada. Entretanto, uma das alunas-atrizes envolvidas no processo precisou se ausentar para fazer uma cirurgia e, mesmo assim, não queria deixar de se apresentar. Por consequência, sugeri que ela escrevesse um pequeno texto sobre a sua percepção acerca dos anos de chumbo no Brasil e gravasse um áudio para ser inserido na encenação. Isso foi prontamente feito e acrescentado à dramaturgia.

A quinta cena foi um recorte de diálogos encontrados no texto de Boal, conversas sobre a morte e sobre como cada personagem lidava com a situação em que estavam inseridos. Dialogando com o teatro épico, proposto por Bertolt Brecht, separei também, um diálogo entre as alunas-atrizes que estavam representando a mesma personagem, Maria. Nessa cena, havia também recortes do texto em que eles falavam sobre perderem a noção do tempo e sobre como o exílio, assim como os tempos pandêmicos, não tinha hora para acabar.

Essa cena seria muito importante, pois os diálogos eram fluidos e necessários para a peça, representando bem as personalidades de cada um. Acrescentei um diálogo importante: quando os personagens apresentavam as suas percepções sobre a situação política vivida por

eles, alguns já aborrecidos, inquietos; e outros, esperançosos. Nessa frase, o nome da peça é dito pelo personagem Paulo, afirmando a sua luta: “Prefiro dar murro em ponta de faca.”

A sexta cena foi importante para contrastar com a densidade da peça e com o acontecimento final. Os atores estavam em cena performando a música *Apesar de você*, de Chico Buarque, todos animados e dançantes, para representar a esperança, mas também para ironizar o que aconteceria na cena seguinte.

Para a sétima e última cena, foi escolhida a conversa, por telefone, entre o casal Paulo e Maria, na qual, a personagem feminina está decidida a acabar a própria vida, enquanto o seu par romântico tenta impedi-la. Por fim, a encenação encerra com as súplicas de Paulo, quando Maria desliga o telefone. Resolvemos deixar o desfecho em aberto para o espectador: o que aconteceu com os personagens? Qual é o destino final de cada um?

Para este trabalho de docente-dramaturgista, fez-se necessário levar em consideração: as aulas que tivemos, o auxílio de um dos estudantes para o desenvolvimento dramaturgico, a escuta ativa para as dificuldades que estávamos passando e as ideias do grupo acerca da construção cênica. As experimentações vividas no teatro me fazem perceber que, se fosse um outro grupo e uma outra realidade artística, o trabalho de recortar e de organizar o mesmo texto não teria o mesmo resultado. Para a nossa concepção, o produto final estava coerente com aquilo que Peter Brook analisa sobre a responsabilidade do teatro, a tradução do que é intraduzível.

Peter Brook vê o teatro como meio para atingir o que nenhum outro meio é capaz: “Aqui está a responsabilidade do teatro: o que um livro não pode transmitir, o que nenhum outro filósofo pode verdadeiramente explicar, pode ser alcançado através do teatro. Traduzir o intraduzível é um dos seus papéis” (CABRAL, 2012, p. 30).

Como mediadora do processo, passei a valorizar os momentos de conflitos, as dificuldades e o que o grupo tinha para acolher. Para a minha formação, foi indescritível ouvir de um dos alunos: “quando a senhora passou a acreditar na gente, eu passei a acreditar também.” E, no fundo, eu sabia que sempre acreditei no trabalho deles e na força da Pedagogia do Teatro.

## 2.5 O OLHAR DOS ESTUDANTES

De modo indispensável para a continuidade desta pesquisa, seguimos para o momento de compreender a ótica dos estudantes acerca do processo que foi vivenciado. Nessa

observação, a metodologia aplicada foi qualitativa, com certa feição fenomenológica, analisando que, como pesquisadora, estou implicada, também, como objeto de estudo. Aplicamos um questionário com os alunos-atores participantes e, em seguida, desenvolvemos uma entrevista para expender os dados sobre o trabalho de dramaturgista realizado.

Nessa adaptação dramatúrgica, os alunos estiveram presentes de forma muito mais indireta, tendo em vista que a maior parte dos saberes da dramaturgia partiu da minha orientação. Apenas um dos alunos estava interessado em experimentar um pouco desse trabalho. E assim se deu a criação do roteiro teatral, partindo daquilo que foi explorado em sala de aula.

Deste modo, preservando a identidades dos cinco estudantes que participaram desta etapa da investigação, apresento-os: A, homem cis, branco, 27 anos, fisioterapeuta. B, mulher cis, 67 anos, médica e professora aposentada. C homem cis, 26 anos, estudante de Teatro. F, homem cis, 26 anos, estudante de Teatro. E, mulher cis, 47 anos, artesã.

Como visto, os alunos-atores desta turma têm idades diferentes e profissões variadas. Em comum entre eles, as experiências artísticas na Escola Municipal de Arte João Pernambuco.

O primeiro questionamento trouxe as seguintes perguntas: “De que forma esse trabalho ajudou na sua formação? O que você aprendeu?”

Analisando as respostas, destaco o maior ponto em comum apresentado pelos estudantes: a dificuldade e a superação. A maioria deixou claro que passar por essa experiência foi algo difícil e atípico; mas, mesmo assim, que trouxe um caminho para aprender e absorver a melhor parte daquela formação, qual seja: a compreensão do coletivo e a importância da dedicação para um resultado satisfatório. Um outro ponto foi levantado pelo participante A, ele falou sobre a oportunidade de ampliar o conhecimento sobre as possibilidades cênicas a partir do teatro *on-line*. Também foi interessante uma reflexão mais pessoal, em que a integrante E afirmou ter começado a administrar melhor o seu medo de errar e a confiar mais em si mesma.

O segundo questionamento foi o seguinte: “Pensando no texto original de *Murro em ponta de faca*, seria difícil trabalhar com essa dramaturgia sem alterações? Se sim, justifique a sua resposta.”

Observando as respostas, me deparei com a percepção da maioria dos alunos afirmando que não seria preciso fazer adaptações nessa dramaturgia, pois ela tinha uma linguagem simples, atual e apresentava muitas possibilidades. O aluno D ainda apontou que, com estudo e trabalho coletivo, seria tudo muito fluido. Entretanto, o integrante A trouxe uma reflexão marcante para esta análise, pois, ele apontou que a dificuldade maior seria adaptar para o modo de apresentação *on-line*, com cada aluno em uma tela e em ambientes diferentes.

Terceiro questionamento: “Se houve dificuldades em trabalhar com a dramaturgia original, como isso foi revertido?”

Levantando as percepções dos alunos acerca da forma como a situação foi revertida, todas as respostas apontaram para um consenso: eles falaram sobre os recortes, adequações e adaptações que precisaram ser feitas para o momento que estávamos vivendo. O aluno D reforçou, mais uma vez, que, mesmo na dificuldade do formato, a força, a união e o trabalho foram extremamente importantes para o resultado final. E o participante A ainda complementou como o texto foi adaptado pensando na nossa realidade; mas não apenas isso, o cenário era limitado, o figurino e a interação dos personagens também.

O quarto questionamento trouxe esta pergunta: “Houve oportunidade de os alunos trabalharem adaptando a dramaturgia original da peça?”

A maioria respondeu que sim. As afirmações da aluna E traziam o complemento que, a partir das reuniões *on-line*, conversávamos sobre o trabalho. Uma reflexão, vinda da participante B, apontava que a oportunidade de os alunos trabalharem na adaptação tinha sido um ponto alto em nosso processo. O participante C me surpreendeu dizendo “ainda não, mas é possível”. Essa colocação me deixou confusa. Somente compreendi melhor a sua resposta após a entrevista que desenvolvemos.

E o quinto questionamento: “Você gostaria de ter mais voz na construção dramática do processo?”

Três alunos-atores afirmaram que estavam satisfeitos com o que lhes foi proposto. Uma das respostas foi mais geral, de modo que o estudante C apenas afirmou que todo o grupo deve ter voz em um processo. A integrante B respondeu que houve dificuldades de comunicação durante o percurso, mas que isso não persistiu com o passar do tempo. Outra reflexão vinda da participante E: ela afirmou que a sua personagem disse tudo o que precisava ser dito em suas aparições. Além disso, descreveu um pouco da sua criação, falando sobre a composição da maquiagem, do figurino e dos objetos pessoais a partir de um diário de bordo com o estudo da personagem.

O sexto e último questionamento fez a seguinte indagação: “Pensando na dramaturgia construída, de quem é a autoria desse trabalho? É possível marcar mais de uma alternativa. Justifique a sua resposta. ( ) Augusto Boal ( ) A professora ( ) O grupo”

Aqui, houve quase unanimidade: quatro alunos responderam que a autoria do trabalho pertencia a Augusto Boal, à professora e ao grupo. Entretanto, o participante C explicou que, na visão dele, a professora tinha a autoria da construção, entendendo que Augusto Boal teria servido como base dramática. Com um feitiço analítico, a integrante E dissertou sobre o

trabalho ter sido adaptado e recriado para uma nova versão, e complementou falando como a condução da professora trouxe liberdade para o desenvolvimento do processo. Concluiu dizendo que não foi uma atividade fácil, dadas as limitações do espaço cênico e o distanciamento social, mas que o grupo se destacou pela perseverança e pela vontade de fazer o teatro acontecer.

Partindo para a etapa das entrevistas, conversei com os alunos-atores, de modo individual, acerca das respostas que eles trouxeram anteriormente.

Iniciando com o participante A, tivemos uma conversa fluida, rememorando o percurso que fizemos em meio à pandemia, quando trabalhamos com o que tínhamos em casa, pensando em construir algo objetivo e não cansativo para o público que viesse nos assistir. O integrante continuou afirmando a sua colocação de que, se o texto fosse apresentado presencialmente, não precisaria de tantas adaptações, mas que, pelo momento que vivenciamos, foi necessário adaptar. Na visão dele, a experiência contribuiu para a sua formação por ter sido algo novo, uma descoberta que no futuro poderia ser explorada mais a fundo. Em suas palavras: “Isso só prova a resistência do teatro, que não ia ser uma pandemia, porque estávamos em casa, que não ia existir o teatro. Conseguimos alcançar o nosso objetivo: passar a nossa informação. Trazer tudo aquilo que a gente queria, da forma que a gente podia”

Trazendo a participante B, complemento com uma colocação importante: “A adaptação faz parte de todos os processos dramaturgicos. Mesmo sendo no tempo passado, encontramos referências no tempo atual. Seria possível fazer tal qual está escrito, mas buscamos ver quais são as referências disso no nosso cotidiano. Nossa opção foi atualizar para o que estávamos vivendo.” Assim, ela também reiterou o desafio e o horror que foi vivenciar a pandemia, mas também um modo de redescobrir e enxergar caminhos que já estavam postos, mas que não faziam parte da nossa rotina. Segundo a sua experiência, trouxe uma contribuição de outros olhares, não somente na questão dramaturgica, mas no sentido de vencer as barreiras que eram postas.

A participante B e o participante C apresentaram uma colocação semelhante sobre o processo. Para B, a sua satisfação com o resultado vem do processo. A construção dramaturgica deu espaço para a voz dos alunos, o diálogo, a possibilidade de fazer um paralelo com a realidade cotidiana. A oportunidade de utilizar outra forma de expressão que não o presencial. Já o participante C afirmou que se sentiu satisfeito, mas que, ao mesmo tempo, não. Em seu posicionamento: “Estando cada um em uma tela, separados, não tinha como a gente ficar satisfeito com aquilo, porque nada se compara à gente chegar num palco e fazer uma

apresentação. É porque o que a gente planejou, ensaiou, a gente conseguiu botar. O satisfeito vem disso.”

A conversa com o integrante C me trouxe muitas reflexões. Nesse momento, eu pude perceber de uma maneira muito clara a sua inquietação com o ensino remoto em sua trajetória, isto é, a forma como ele foi afetado e como o ensino presencial era, para ele, muito mais instigante. Trazendo o seu discurso: “A gente adaptou o texto porque era *on-line*, aquilo foi o recorte do que era a história. A dificuldade por ser *on-line* colocou um desafio diferente que a gente provavelmente não ia passar. Não saiu como a gente queria, mas foi o melhor que a gente podia nessa modalidade.”

Em diálogo com o participante D, ele reiterou mais uma vez o que já tinha apresentado durante o questionário: “Teatro é resistência, persistência. Se tiver foco e dedicação, consegue chegar a alcançar o ideal naquele propósito, na peça. Mesmo sendo *on-line*, a união fez a força.” Era interessante observar as suas respostas, as noções sobre coletividade e o ofício compartilhado que o teatro exige. Sobre a autoria da peça, ele continuou: “Óbvio que é Boal, mas coloquei todo mundo pelo fato de que o teatro é coletivo, trabalhar junto, trabalhar em equipe foi essencial. A união fez a força e conseguimos realizar um trabalho com grande sucesso.”

Instigando esse mesmo eixo com a integrante E, essa foi a sua interpretação: “O texto é de Boal. A professora trouxe a sugestão, o texto, as técnicas, os temas e a gente foi se aprofundando. Depois o grupo tomou conta. A professora deu uma ajustada legal e a gente foi se firmando naquilo, se identificando...”

Neste processo, finalizo com a sua resposta acerca da contribuição que essa experiência trouxe em sua formação: “Oxe, demais. Contribuiu grandíssimo. Primeiro que a gente teve outro tipo de experiência. Tudo que a gente fazia era presencial e a gente passou a ter um contato apenas audiovisual. Colocar todo mundo na cena nesse formato foi difícil, mas foi gostoso e diferente” (PARTICIPANTE E, 2022).

### 3 SEGUNDO ATO: EXPERIÊNCIA ARTÍSTICO-PEDAGÓGICA NO ENSINO PRESENCIAL

#### 3.1 O CONTEXTO

“Minha saúde não é de ferro não / Mas meus nervos são de aço / Pra pedir silêncio eu berro, pra fazer barulho eu mesma faço, ou não / Mas pegar fogo nunca foi atração de circo / Mas de qualquer maneira / Pode ser um caloroso espetáculo, então / O palhaço ri dali, o povo chora daqui, e o show não para / E apesar dos pesares do mundo / Vou segurar essa barra”  
Rita Lee

Como disse a rainha do rock, Rita Lee (1947-2023), suspenderam os Jardins da Babilônia. Isto é, para o contexto deste objeto de estudo, o fim do isolamento social e o início do “Novo Normal”, no ano de 2021, pois, no início da pandemia da Covid-19, a humanidade precisou se reestruturar para sobreviver, do mesmo modo, depois da ruína, fez-se necessário reaprender a viver em sociedade, passando por um processo de restauração.

No caso da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), as aulas voltaram gradativa e lentamente. Da mesma forma, passei pelas disciplinas de Estágio Curricular Obrigatório e, nela, vivi uma rica experiência formativa no Colégio de Aplicação (CAp/UFPE), que começou remotamente e passou para o ensino presencial. Pode-se dizer que a minha formação prática se deu predominantemente no ensino remoto.

Em 2022, o mundo pandêmico estava vivendo um processo de reajuste para a vida “normal”. E, do mesmo modo, a Escola Municipal de Arte João Pernambuco, local da nossa investigação, também estava se reajustando a essa nova realidade. À vista disso, a readaptação da escola envolvia o uso obrigatório de máscaras, de álcool e a observação do distanciamento social, na medida do possível. Mas como poderia o teatro, uma arte relacional e presencial, se enquadrar a essas limitações?

Os desafios não cessavam diante do panorama pandêmico. Ouvia-se sobre a dificuldade de transformar uma aula presencial em uma aula remota; mas, para uma jovem graduanda que iniciou suas práticas docentes de forma *on-line*, o meu maior medo, naquele momento, era encontrar os estudantes fora da sala virtual. A frieza das telas cibernéticas me angustiava com o passar do tempo, mas o calor da experiência ao vivo me tirava de certa zona de conforto muito bem assentada durante a pandemia. Mesmo com o frio na barriga, isso me motivava a

continuar. Em uma das nossas reuniões, meu orientador, Luís Reis, comentou como eu vivia mudando e isso significava vida. Concordo. Ainda bem que os ciclos se movimentam!

No primeiro semestre desse ano (2022), vivenciei, pela primeira vez, a sala de aula presencial na posição de docente. Nessa condução, continuei desenvolvendo o trabalho em meu campo de estágio, onde, mais uma vez, aprendi e pratiquei o meu trabalho como docente-dramaturgista. Da mesma forma que no período *on-line*, pude construir, com uma nova turma, uma encenação para o final da disciplina “Montagem”. Pude vivenciar o meu ofício com liberdade, desenvolvendo cenas e partindo de um pré-texto com improvisações em sala de ensaio. Conduzi o processo nessa primeira turma com a sede do presencial. Isso me dava o gás necessário para estimular a escrita dos alunos-atores e a sensibilidade cênica, em busca de um resultado final satisfatório. Assim, aponto para Spolin sobre *Transformação*:

Mudança está dentro de nós. Podemos mudar, ser mudados e criar mudança. Impossível ser captada plenamente por meio de palavras, as transformações parecem surgir do movimento físico intensificado e da troca dessa energia em movimento entre os jogadores. A partir da união dessa energia, no espaço entre os jogadores, nasce uma nova criação - a transformação (SPOLIN, 2014, p. 46).

No segundo semestre do mesmo ano, iniciei o percurso que trago para o centro da nossa pesquisa. Afinal, foi o período em que conheci a turma que me concedeu o material indispensável para mergulhar nesta investigação.

### 3.2 A TURMA

No início do semestre letivo 2022.2, na Escola Municipal de Arte João Pernambuco, aconteceu o evento “Calourada EMAJPE”, uma iniciativa dos gestores com os alunos monitores, a fim de apresentar ações artísticas como forma de recepcionar os alunos novos. No dia 1 de agosto, uma segunda-feira, estive em cena com “HRWJXN! Jogando com Palhaçaria!”, resultado da disciplina Metodologia do Ensino do Teatro 4, de Teatro/Licenciatura da UFPE, orientado pela Profa. Dra. Marianne Consentino. Esse experimento cênico envolve improvisações de palhaçaria em que, ao final do espetáculo, todos os palhaços levam o prêmio: torta na cara. Terminada a apresentação, melada de torta e vestida de palhaça, conheci a turma que colaborou com esta pesquisa: o primeiro período do Curso Básico em Teatro.

Em conversa com uma das alunas envolvidas no processo, ela apontou como tinha sido um susto, para ela, ver a professora, no primeiro dia de aula, vestida de palhaça e com torta no

rosto. Segundo o seu próprio comentário, ela nunca tinha tido experiência com o teatro e já sentiu que aquela vivência seria totalmente atípica em relação ao que ela estava acostumada. Por outro lado, outras pessoas da turma não sentiram estranhamento, mas identificação. Comentaram como aquela recepção despertou ainda mais vontade de conhecer esse universo. As aulas iniciaram efetivamente no dia 8 de agosto de 2022, a segunda-feira pós evento de recepção. Com o objetivo de conhecer e de integrar a turma, iniciei o nosso processo de modo tradicional para uma aula de teatro, baseada nos Jogos Teatrais propostos por Viola Spolin, presentes na ementa da disciplina. Também conversamos sobre as vivências pessoais de cada um com o teatro e com o meio artístico, além de identificar as expectativas do grupo para o período letivo.

Era uma turma heterogênea, com idades variadas e graus de experiência artística também diversos. Ao todo, dezoito alunos interessados no fazer teatral. Sendo quatorze homens e quatro mulheres. Essa predominância do público masculino não deixava o ambiente destoante, pois a turma estava muito aberta ao processo, sem sobrepor questões de gênero. Outro fator que facilitava a integração do grupo era a percepção de que a sua maioria se identificava com a comunidade LGBTQIAPN+.

No dia 15 de agosto de 2022, tivemos a primeira aula sobre História do Teatro, na qual investigamos a origem do teatro e o Teatro Grego. Em uma das explicações sobre a dramaturgia, comecei a discorrer a respeito de *Édipo Rei*, dramaturgia escrita por Sófocles. Em meio à explanação, ouvi cochichos e risadas na roda de conversa. Buscando entender a origem do burburinho, questionei o que estava acontecendo. Uma surpresa interessante: um dos alunos ouvira “Édipo gay” e perguntou se era esse o nome da peça. Em meio a risadas, começaram alguns comentários: “Em Édipo Gay, ele mata a mãe e se casa com o pai.” “Em Édipo Gay, a Esfinge é uma *drag queen*.” Compreendendo a história em meio às analogias e risadas, percebi uma turma empolgada e interessada. Assim, questionei: “E se a gente montasse ‘Édipo Gay’ na finalização da disciplina?”

Sendo a maior parte do grupo LGBTQIAPN+, a resposta da turma para esse exercício passou a ser muito positiva, pois até os que não manifestavam uma identificação com orientações não-heterossexuais tinham interesse em se expressar a partir do universo *queer*. Nesse processo, comecei a perceber um coletivo extremamente disponível para jogar e para vivenciar o teatro. Por isso, os encaminhamentos passaram por uma necessária divisão de tarefas, sendo organizados os núcleos para desenvolver a dramaturgia, o cenário, o figurino, a iluminação e a produção do experimento cênico. Nesses procedimentos, ocorria-me o

pensamento de Koudela a respeito da criação de processos artístico-pedagógicos de forma orgânica, processual:

Ao romper a relação autoritária e abandonar a pretensão de veicular uma tese, o artista adulto encontra no próprio universo infantil a matéria para a formulação do espetáculo. Essa transformação radical gerou necessariamente uma nova concepção de processo. Os conceitos tradicionais de direção, atuação, cenografia, como atividades compartimentadas deixaram de ter sentido, sendo substituídos pelo processo de descobertas realizado em grupo, onde o jogo de improvisação incorpora esses elementos numa criação orgânica. Enquanto o ator passa a participar da autoria do espetáculo, o papel do diretor pode ser qualificado como coordenador geral. A direção tradicional é substituída por propostas que favorecem o surgimento da relação de jogo, base sobre a qual se constrói a montagem. Em muitos casos, o texto serve apenas como pretexto ou ponto de partida e o material é extraído do processo de pesquisa e da criação coletiva (KOUDELA, 2017, p. 106).

A equipe da dramaturgia se organizou com muita eficiência e integração, pois conversamos juntos para definir como seria a adaptação da peça de acordo com as ideias levantadas pela turma. Assim, organizei um esqueleto com os principais tópicos a serem abordados e associados com a dramaturgia original. Com a separação de quem seria responsável por escrever determinada cena, aos poucos, o trabalho chegou a um produto final satisfatório para ser apresentado à turma. Um dos momentos mais especiais do processo foi o dia em que todos puderam ler a adaptação dramaturgic em conjunto, visto que tudo isso partira da própria turma e era o resultado de muito trabalho em equipe.

Com esse experimento, pude compreender e observar, de perto, o potencial que uma turma de teatro pode desenvolver a partir de estímulos, tendo liberdade artística para a criação. Houve uma evidente identificação dos alunos com a temática *queer* e a construção do nosso *Édipo Gay*. Eles vivenciaram como o teatro exige compromisso, responsabilidade e muito trabalho coletivo. Afinal, mesmo que o nosso semestre fosse atravessado por feriados e pelas paralisações suscitadas pela Copa do Mundo, ainda assim, o grupo de dezoito alunos se encontrava para ensaiar, produzir e fazer teatro.

Era interessante poder observar as evoluções pessoais de cada um. No primeiro ensaio, um dos integrantes da equipe falou, com segurança, sobre a sua preferência de imprimir um roteiro apenas com as suas próprias falas. Mas, depois de ouvir as orientações, compreendeu a necessidade de conhecer a peça como um todo e se corrigiu para os dias seguintes. Ao longo dos ensaios, os alunos-atores sempre ficavam muito inseguros e muito atrelados ao roteiro impresso na hora de atuar. No entanto, era muito satisfatório perceber, com o passar dos ensaios, a gradual conquista da segurança, com os textos sobrando na coxia, já sem serem usados na cena. Aqui, mais uma vez, reflito com Koudela, sobre os efeitos positivos que os

Jogos Teatrais, presentes nesse processo, podem ter para o amadurecimento e para a coesão do grupo:

O resultado mais evidente da aplicação do sistema de jogos teatrais foi a formação de um grupo. Além do repertório comum de experiências, podemos verificar na avaliação final a utilização de uma terminologia como instrumento de análise. A consciência do significado do trabalho foi se construindo aos poucos. Ao relacionar na avaliação final os elementos da linguagem com a criação em teatro, os participantes demonstram como se deu a aprendizagem durante o processo. Uma constante em todos os momentos que registramos é a preocupação com o significado do processo de criação em teatro, que instigava profundamente (KOUDELA, 2017, p. 90).

Como costumava dizer o professor Roberto Lúcio Araújo, com quem estudei na minha graduação, todos os processos teatrais têm suas dores e suas delícias de viver. Em alguns momentos houve, em face às dificuldades, uma vontade de desistir. Mas, quando menos eu esperava, apareciam as soluções e, de novo, ficava fácil respirar e olhar ao redor. Tudo se encaixava... Era um trabalho complexo, mas era possível. Ninguém estava sozinho. O teatro mostrava a arte da presença, da coletividade e do encontro. Depois de tantos percalços, aquilo estava sendo conquistado: o convívio e o encontro da criação.

Assim, no ano de 2023, o semestre posterior, pude embarcar em mais um experimento cênico com essa mesma turma, esse que se tornou o segundo eixo da pesquisa: uma experiência artístico-pedagógica no ensino presencial.

### 3.3. AS AULAS

No início de 2023, mais um semestre letivo começava na Escola Municipal de Arte João Pernambuco. A turma em observação para esta pesquisa estava agora no segundo módulo do Curso Básico em Teatro. Para recepcionar os alunos novos, mais uma vez, a escola preparou alguns dias de apresentações artísticas. Entre elas, resolvemos rerepresentar o experimento do semestre anterior. Foi muito significativo poder reerguer o mesmo espetáculo, observar a evolução do grupo, o compromisso e a seriedade no que eles estavam desenvolvendo.

Os alunos conversaram comigo a respeito de um novo processo na disciplina de Interpretação II, apresentaram o desejo de viver uma encenação mais densa, explorando uma carga mais pesada de sentimentos e de conteúdos, totalmente diferente da apresentação anterior.

Comum para um grupo de teatro, passamos por readaptações coletivas, pois, alguns alunos saíram do Curso e outros acabaram entrando na turma. Esse fator foi desafiador para

uma arte tão vulnerável como é o teatro, pois, uma equipe que trabalhou de modo muito positivo, precisava, agora, reiniciar o processo de integração.

No dia 2 de março de 2023, tivemos a nossa primeira aula e o grupo estava quase todo presente: seriam 16 alunos ao total, tendo em vista que, sete da turma anterior haviam desistido, por motivos distintos, e que outros cinco estavam entrando na turma. Assim como em todas as aulas, iniciei questionando como os alunos estavam se sentindo e, em seguida, partimos para os alongamentos e os exercícios que visam a uma qualidade de presença. Com o objetivo de restabelecer a conexão do coletivo, despertei-os com base nos Jogos Teatrais propostos por Viola Spolin; e os conduzi, em grupos, para improvisações a partir de “Onde, Quem e O Quê” (SPOLIN, 2014).

Muitas descrições dos jogos teatrais utilizam os termos Onde, Quem e O Quê. Os termos teatrais *cenário*, *personagem* e *ação de cena* limitam os jogadores à situação teatral. Utilizando Onde, Quem e O Quê conduz os jogadores de forma não verbal para o mundo exterior de ambiente, relacionamento, e atividade, o universo do cotidiano (SPOLIN, 2014, p. 47).

A avaliação do primeiro dia foi dada de forma muito pertinente: uma luz em meio à vulnerabilidade. Já na segunda aula, dia 9 de março de 2023, a falta de alguns integrantes trazia um pouco de instabilidade ao grupo; mesmo assim, era bonito observar a força de um coletivo responsável e muito aberto ao novo. Compreendi como o plano de aula parte da necessidade da turma, pois, por meio de exercícios que despertavam o olhar nos olhos e o agrupamento, uma relação se fortalecia com os alunos novatos. Nesse viés, resalto as contribuições advindas de exercícios essenciais à palhaçaria, como na experiência descrita no artigo de Caires e Massetti:

Assim, ao longo desses encontros, a experiência do jogo e da conexão com os sentidos (olhar, ouvir, tocar) cria um espaço de pequenas memórias, acontecimentos sutis que vão ficando ancorados em um espaço seguro, no qual os participantes poderão voltar quando necessário (CAIRES & MASSETTI, 2015, p. 49).

No dia 16 de março de 2023, iniciamos o processo de introdução ao pré-texto, como já apresentado por Cabral (2012),

Todas essas atividades, presentes em metodologias distintas como o *Jogos Teatrais*, de Viola Spolin e o *Teatro do Oprimido*, de Augusto Boal, sob a forma de jogos ou improvisações, fazem parte também do *Drama*. O que as identifica aqui é a fundamental importância que adquire sua coerência interna com o *pré-texto* - as intenções e motivações que deram origem ao processo do drama, e a construção de uma narrativa orquestrada pelo *professor-dramaturgista* (CABRAL, 2012, p. 43).

Desse modo, pedi aos alunos que trouxessem para a roda de conversa o que eles sentiam reverberar, com mais força, no pensamento deles, a respeito do capitalismo, das relações de poder e de tudo o que já havíamos conversado previamente sobre Brecht e Boal, os teóricos que embasam a disciplina Interpretação II. O momento de exposição ao que podia vir a ser o nosso experimento final foi de extrema importância, pois as temáticas “capitalismo”, “fome”, “o país falhou”, “trabalho escravo” repercutiram para a aula seguinte. Isto é, os alunos partiram desses temas em exercícios com o *Teatro Imagem* (assim como desenvolvi no *Teatro On-line*) e com a composição de cenas improvisadas.

Nessa aula, no dia 23 de março de 2023, os alunos montaram cenas muito relevantes para o nosso processo. Com elas, começaram a surgir assuntos como “*burnout*”, “relações de poder”, “submissão e dominação”, “exploração”, “leis trabalhistas”, “tempo é dinheiro”, e “é preciso produzir sem parar”. Dali, começamos a esboçar a nossa dramaturgia, concluindo que, o tema central seria: o capitalismo em sua mais profunda perversidade, apresentando situações hostis, a fim de criticar os ambientes de trabalho atuais. Na condução desses trabalhos, eu tinha consciência de que estava dialogando com o chamado “*process in drama*”, tal como o explica Beatriz Cabral:

Para O’Toole, o processo, em drama, pode ser definido como “a negociação e renegociação dos elementos da forma dramática, quanto ao contexto e aos objetivos dos participantes” (CABRAL, 2012, p. 44).

O nosso percurso de trabalho, que até então estava caminhando com bom ritmo e constância, foi atravessado pela greve dos professores da Rede Municipal do Recife. Os alunos resolveram aderir à paralisação, em prol do que os docentes estavam reivindicando, mesmo sabendo que eu, como estagiária, não poderia parar também. Não tivemos aula no dia 30 de março de 2023, e, em paralelo, também não tivemos encontro no dia 6 de abril de 2023 devido ao início do feriado pascal, a Semana Santa.

No dia 10 de abril de 2023, fora do nosso horário de aula, tivemos a primeira reunião para a construção dramatúrgica. Deixarei para registrar os detalhes no próximo tópico desta monografia.

Após a primeira reunião da dramaturgia, tivemos a aula do dia 13 de abril de 2023 para trabalhar improvisações, pois, assim, nos seria possível visualizar as cenas que planejávamos escrever. Nesse dia, foi extremamente interessante observar a sala de aula como um corpo vivo, integrado, numa coesão que se sente de modo sutil.

As quintas-feiras sempre eram muito intensas para mim, pois, o meu dia começava lecionando aulas de teatro para crianças na mesma escola; à tarde, cursava a disciplina eletiva “Estudos em Palhaçaria”, na minha graduação em Teatro, na UFPE; e, à noite, ministrava as aulas que se tornaram o objeto deste estudo. Entretanto, apesar do cansaço, meu corpo sempre chegava nas aulas noturnas com uma adrenalina constante. Eu gostava de trabalhar com aquela turma, que muito me instigava e que me dava um retorno muito prazeroso. Porém, nesse dia, extraordinariamente, a maior parte da turma não estava tão bem, conforme relataram logo no início da aula. Era perceptível que o cansaço da rotina estava atravessando os alunos-atores: questões financeiras e sobrecarga no trabalho influenciavam no humor da maioria. Do mesmo modo, estar vivendo um processo em que eles refletiam constantemente sobre a atual situação acabava sendo ainda mais desafiador.

À vista disso, foi necessário buscar a leveza em meio ao caos. Reorganizei o plano de aula e decidi trabalhar de acordo com as técnicas de palhaçaria que vivenciei à tarde, no mesmo dia, com o professor Felipe Braccialli. Iniciamos, como sempre, em roda, com exercícios para alongar o corpo. Para aquecer, propus o jogo que a turma já estava habituada: “*zip, zap e boing*”. Essa movimentação foi crucial para despertar o corpo e a atenção do grupo com risadas e leveza, pois, quando alguém errava as regras do jogo, precisava correr ao redor da roda e voltar para o seu lugar, recomeçando a brincadeira.

Partindo para o caminhar pelo espaço, começamos a explorar diferentes formas de caminhar e, em seguida, passamos a observar as pessoas que estavam ao redor. Provoquei-os para cumprimentar os colegas de sala de diferentes formas: elogiar, acalantar e despertá-los para as experimentações. Nesse trajeto, pedi que eles formassem duplas, com o olhar, e estabeleci um jogo que fizesse sentido com o nosso pré-texto e tivesse relação com a aula de palhaçaria que participei à tarde. Surgiu o seguinte exercício: *Oprimido e Opressor*. Diferentemente do Palhaço, que, no jogo do *Branco e Augusto*, o Augusto vai bajular o Branco, o *Oprimido e Opressor* seria um movimento em que o Opressor vai estabelecer movimentações para humilhar o Oprimido. Inicialmente, um dos integrantes começaria a opressão e depois dos comandos, haveria uma troca, para que, todos os participantes pudessem sentir as duas relações de poder.

Finalizando o exercício, convidei-os a se abraçarem e levarem aquela atividade com tranquilidade, como um momento de estudar as possibilidades cênicas. Era uma oportunidade para criar intimidade e desenvolver uma relação de contracena. Percebendo esse deslocamento, passei para o exercício que pudesse, acima de tudo, trabalhar os corpos dos alunos-atores em relação à autoridade do chefe (capitalismo). O comando era: um dos participantes sairia da sala

para ser o representante do maior cargo da empresa e os que ficassem na sala seriam os funcionários. Quando o supervisor saísse, todos estariam tranquilos trabalhando e conversando. Quando ele entrasse, a postura corporal mudaria e o supervisor apresentaria situações de opressão com o corpo de colaboradores. Repetimos esse jogo por três vezes e com algumas variações, foi um momento de muita observação e debate sobre as relações de autoritarismo.

Na última parte da aula, apresentei as cenas que estariam presentes na dramaturgia e pedi que eles desenvolvessem falas, improvisações e partituras corporais para elas. Eram as temáticas: “entrevista de emprego”, “tirania do chefe” e “*burnout*”. Os alunos-atores formaram três grupos para compor as cenas e uma temática muito interessante surgiu em um dos núcleos: “abuso sexual”. Era uma empresa em que o chefe havia abusado sexualmente de uma das funcionárias e ela estava conversando com dois colegas sobre o assunto. Um deles negligenciava a situação e o outro apoiava que ela saísse do lugar. Percebendo o quanto aquilo era pertinente para refletir a situação da mulher nesses ambientes de trabalho, resolvemos adicionar essa cena à dramaturgia.

A avaliação da aula foi muito interessante e apropriada, pois, além das discussões sobre as temáticas, os alunos-atores também começaram a pontuar questões como: “não atropelar a fala do colega na cena”, “não ficar de costas para o público”, “perceber o foco da cena”, observações que antes precisavam ser ditas por mim, sendo professora. E isso não era dito de modo autoritário ou implicante, era perceptível como a turma estava se apoiando e como queria melhorar as cenas, pois, também elogiavam e notavam como as cenas estavam ganhando melhor resolução e clareza. A força do coletivo estava em evidência.

O caminho que estávamos percorrendo precisou ser interrompido mais uma vez. Visto que, como professora estagiária, as demandas da universidade começaram a se aproximar. No dia 20 de abril de 2023, haveria uma aula aberta na disciplina eletiva Estudos em Palhaçaria. Por isso, convidei os alunos para participarem da aula e, com o interesse da maioria, suspendemos o nosso encontro à noite. Em 27 de abril de 2023, no horário que seria de nossa aula, estive em cena na última montagem da minha graduação, a apresentação de *Roberto Zucco*, de Bernard-Marie Koltès, sob a direção do Prof. Me. Roberto Lúcio Araújo. Alguns alunos conseguiram assistir à apresentação. Nesse meio tempo, enviei um estudo dirigido sobre Brecht e Boal, para que a turma não ficasse desamparada.

Retomamos o processo no dia 4 de maio de 2023, a todo vapor. Nesse dia, dividi a sala de aula com Jãvi Lima (PE), arte-educador e colega de profissão que, na época, estava precisando de um espaço para efetivar a regência do Estágio Curricular Obrigatório. Foi um momento importante para os alunos-atores, pois, a partir da iluminação cênica para estimular

a atuação, trouxe uma direção muito significativa para o desenvolvimento deles. Na mesma aula, apresentei trechos de alguns textos que iríamos trabalhar para a construção dramaturgica, sendo: Paulo Freire discorrendo sobre o oprimido e o opressor (1987); Augusto Boal, em *A revolução na América do Sul* (1960) e na tradução de *O inspetor geral* (1838); Brecht, em *A exceção e a regra* (1929) e *Mãe coragem e seus filhos* (1941).

Da mesma forma como ocorreu no ensino remoto, compreendi a importância de os alunos-atores conhecerem o arcabouço teórico antes de passarem para os ensaios. Entretanto, propus algo diferente: em vez de ministrar aulas sobre os teóricos, como fiz *on-line*, separei grupos para as apresentações orais a respeito dos autores e dos assuntos que estávamos estudando. Com o passar das aulas, respaldados pelas explicações e pelos debates, começamos a ler a dramaturgia em sala e a ensaiar para a apresentação final.

### 3.4 O TRABALHO COMO DOCENTE-DRAMATURGISTA

O trabalho como docente-dramaturgista com essa turma, no ensino presencial, foi dado de forma divergente da experiência *on-line*. Além da diferença no contexto, no formato das aulas e nas pessoas, que não eram as mesmas da turma *on-line*, a maior discrepância era: alguns integrantes do grupo presencial tinham um interesse explícito em escrever a dramaturgia. Outra movimentação é que os alunos que não traziam contribuições diretas traziam a sua voz nas cenas e improvisações em sala de aula. Essa vivência de troca e de criação compartilhada era bem mais limitada em sala virtual.

No dia 10 de abril de 2023, fora do nosso horário de aula, tivemos a primeira reunião para a construção dramaturgica. Iniciamos conversando a partir das percepções e expectativas de cada um sobre a peça. Aos poucos, algumas noções se fortaleceram, como: nenhum personagem conheceria o chefe; haveria uma demissão em massa; e a empresa passaria uma ilusão de família/felicidade aos seus colaboradores. Outros pontos concordantes entre todos: a sonoplastia seria de repetição, inquietação; e a iluminação, às claras, incômoda e, em alguns momentos, usando luz vermelha, como violência, e luz azul, como tristeza. Tudo isso reverberou na dramaturgia, evidentemente. Ficou acertado, também, que a frase “Tudo para o seu bem e para o bem da empresa” seria sempre repetida pelo Supervisor.

Em análise das referências pensadas, sendo elas: Paulo Freire, Augusto Boal, Bertolt Brecht, apresentadas no tópico anterior, um dos alunos-atores nos trouxe George Orwell em *1984* (1949) e *A Revolução dos Bichos* (1945). Essa contribuição fez muito sentido com a

proposta dramaturgica que estávamos construindo e com a proposta de encenação, baseada no distanciamento brechtiano, explicado do seguinte modo:

Distanciar um acontecimento ou um caráter significa antes de tudo retirar do acontecimento ou do caráter aquilo que parece óbvio, o conhecido, o natural, e lançar sobre eles o espanto e a curiosidade (BRECHT apud BORNHEIM, 1992, p. 243).

A respeito do tempo de duração, a coordenação da escola nos recomendou que o experimento dramaturgico tivesse, no máximo, uma hora de duração. À vista disso, informei aos integrantes do grupo sobre a necessidade de se atentar à duração da peça e de não escrever mais do que o suficiente. Mais um detalhe: reforcei com a turma a necessidade de não colocar a dramaturgia escrita como algo intocável, que precisa ser seguida à risca, afinal, seria normal alterar o texto que alguém escreveu para fazer mais sentido, ficando os atores livres para sugerir alterações, a partir de improvisos em sala de ensaio. Isso é, afinal, parte do trabalho de dramaturgista.

Desse modo, o nosso maior objetivo com a dramaturgia era retratar o capitalismo em sua mais profunda perversidade, da mesma forma como a maior parte do coletivo, em suas vidas fora do teatro, estava constantemente vivenciando essa situação. A partir das nossas conversas em sala de aula, das sugestões dramaturgicas e das cenas improvisadas pelos alunos-atores, a equipe de dramaturgistas sentia ainda mais segurança na hora da prática. Para o dia 21 de maio de 2023, um domingo, decidimos nos reunir virtualmente para começar cada cena e definir quem escreveria cada momento.

Em reunião, três alunos começaram a produzir, com autonomia, o corpo da nossa dramaturgia em torno do eixo temático. Necessário ressaltar que, neste dia, não consegui estar presente por inteiro na reunião, pois tinha tomado a vacina para gripe e estava tendo algumas reações que me davam muita indisposição. Mesmo assim, os alunos desenvolveram o trabalho muito bem, a partir dos comandos já ajustados anteriormente, e partiram dos seguintes questionamentos: “Qual é o sentimento que queremos passar?” “Qual é o objetivo de cada cena?” “Quantos capítulos teremos ao todo?” “Quem vai escrever o quê?”. Assim, tomamos a definição de que, ao todo, seriam 12 cenas e que cada um escreveria a sua parte e depois todos juntos iríamos organizar todo o material.

Ao meu ver, o dia mais importante para essa investigação foi o domingo, 28 de maio de 2023, no qual, das 10h às 14h, nos reunimos virtualmente para apresentar tudo o que tínhamos escrito ao longo da semana. Todas as cenas estavam escritas, mas precisávamos nos juntar para alinharmos o texto e os personagens que criamos. Esse exercício foi extremamente

desafiador, mas indispensável para o desenvolvimento de um roteiro teatral coeso, feito em equipe. Tivemos embates e choques de opiniões ao longo do processo. Foi necessária muita escuta ativa e entendimento do que seria melhor para o coletivo; afinal, esse era o nosso maior objetivo.

Foram quatro longas horas de reunião, sem pausa, para conseguir organizar todas as cenas que escrevemos separadamente e conseguirmos fazê-las dialogarem entre si.

Ao final, tínhamos Funcionários de 1 a 8, completamente desumanizados para a empresa; ninguém tinha nome, apenas um número. Um deles era o “Puxa-saco”; outro, o “Puxa-saquinho”. Ambos concordavam com tudo. Havia o “Revolucionário”, que ia contra o que a empresa pregava. A Secretária, o Funcionário com *Burnout*, o Funcionário Novo e o Supervisor também faziam parte do texto, ilustrando a padronização imposta pelo capitalismo, representada pelas regras autoritárias da empresa. Os personagens que tinham mais falas eram o Supervisor, o Revolucionário e o Puxa-saco. Nesse processo, alguns atores que estavam fazendo personagens com menos falas chegaram a interpretar dois personagens; em contrapartida, atores de personagens com muitas falas, estavam dividindo o papel.

A peça iniciava com a voz do Chefe, disfarçando e apresentando a empresa como acolhedora e aberta à diversidade. Em seguida, o Supervisor Geral entra em cena, “parabenizando” os funcionários pelo último trabalho; mas, logo depois, anuncia que a empresa terá uma demissão em massa. Por isso, a imagem-síntese para a encenação se tornou um olho aberto e atento, baseado no “Grande Irmão”, de George Orwell, representando a hiper vigilância em relação aos seus funcionários, sendo “Supervisão Geral” uma referência personificada do capitalismo.

Na segunda cena, o Supervisor sai, deixando apenas os funcionários preocupados com os seus futuros na empresa. Em seguida, alastra-se uma discussão entre os empregados. Alguns concordam com o Chefe, como o Puxa-saco; outros são a favor de um protesto liderado pelo Revolucionário. A sonoplastia com a sirene do almoço interrompe as ações, levando os funcionários a encerrarem a conversa para irem ao refeitório.

Para a terceira cena, conversei com um dos alunos-dramaturgistas, a fim de acrescentar um diálogo presente na peça *A revolução na América do Sul* (1960), de Augusto Boal. Um contexto no qual enquanto dois trabalhadores conversavam sobre a precariedade do almoço ocorre um alívio cômico, com a seguinte fala: “Se tiver carne, é de papelão”. Assim, estabelecendo conexões com a dramaturgia de Augusto Boal, a cena continua e se vira para uma nova movimentação: outros três funcionários entram conversando sobre a rotina intensa

de trabalho. Em seguida, levantam o questionamento de onde estaria uma das colegas que sempre almoçava junto a eles.

Essa cena é retratada por dois ambientes. No palco, há dois atores estabelecendo uma dramaturgia corporal, na qual uma figura coberta por uma túnica aproxima-se de modo sorrateiro e ameaçador na direção da funcionária que estava sumida. Enquanto a conversa entre os três funcionários ainda acontece, simultaneamente, os dois atores, desenvolvendo partituras corporais, estabelecem movimentações de opressão e violência. Os três funcionários falam da situação da vítima na empresa, um dilema entre: “Ela está em uma situação de assédio?” “A culpa é dela?” “Quem seria o seu algoz: o Supervisor ou o Revolucionário?” A cena finaliza com a sirene, indicando o fim do horário de almoço.

Na quarta cena, a volta ao trabalho, outro funcionário, que não estava na cena anterior, inicia conversando com a personagem que foi vítima de assédio. De um jeito passivo, ele se mostra interessado em saber o motivo de ela estar tão triste e isolada; entretanto, à medida que a conversa continua, ele revela a sua falta de empatia. A personagem sai de cena, mas ainda há um questionamento: quem a estaria assediando? O nosso propósito era deixar em aberto para o espectador tirar as próprias conclusões, pois a personagem oprimida demonstrava medo e insegurança, tanto com a passagem do Supervisor quanto com a do Revolucionário.

Na quinta cena, há mais um embate de opiniões entre os funcionários, pois o Puxa-saco e o Puxa-saquinho iniciam se vangloriando e enaltecendo o Chefe, enquanto alguns funcionários concordam e outros os questionam. Nessa movimentação, o Funcionário com *Burnout* revela o seu desconforto e os sintomas em relação ao ambiente de trabalho hostil, mas a sua carga emocional é completamente ignorada pelos outros. O fim desse trecho ocorre quando o Revolucionário apresenta as suas ideias para mudar a realidade da empresa, mas é interrompido pelo Supervisor, com mais opressões e punições por causa do burburinho.

A sexta cena é uma revolta, o momento em que cada um dos funcionários, sem exceção, expressa a sua opinião. Talvez um dos diálogos mais difíceis de levar para a cena, pois demandava muita precisão, com observação muito atenta às deixas. No processo de escrita, tentamos considerar se seria realmente sensato manter essa passagem, pois, depender tanto um do outro ali, parecia algo realmente muito arriscado. Outro ponto que levamos para a discussão era se nós iríamos assumir uma posição política explícita durante as falas apresentadas ou se as discussões seriam neutras. A maioria optou por assumir a posição vinculada à esquerda, em total concordância com os autores trabalhados e a temática proposta.

A sétima cena consistia num grande monólogo de um dos funcionários da empresa; porém, dividido para dois atores. Esse recurso foi inspirado na peça *Roberto Zucco*, de Bernard-

Marie Koltès, em que a cena IV “A Melancolia do Inspetor” é tomada por um monólogo, no qual, A Puta descreve o assassinato do Inspetor para A Madame. No nosso discurso, o sujeito descreve para o Supervisor Geral um dos surtos de *burnout* de um dos funcionários que, ao final, comete suicídio, de maneira implícita. Para essa cena, também há uma dramaturgia corporal pensada para os outros personagens, pois enquanto um dos funcionários está à frente narrando todo o acontecimento, todos os outros atores estão a postos, representando com uma partitura corporal em sincronia com aquilo que está sendo dito.

Essa cena foi pensada por ideias postas sem pretensão, em uma conversa fora de sala com um dos alunos-dramaturgistas. A escrita partiu de mim e fluiu de modo natural, pois eu havia acabado de vivenciar como atriz, a montagem da peça *Roberto Zucco* e observava as semelhanças que a nossa dramaturgia tinha com esse texto. Senti que a falta de humanidade nas relações era o principal eixo em comum entre as peças, de modo que essa é a resposta do Supervisor para todo o ocorrido: “De qualquer jeito, alguém vai poder preencher a vaga do funcionário que caiu.”

Costurando a nossa dramaturgia, a oitava cena trazia um Funcionário Recém-Contratado, que inicia com uma roupa florida, “alegre”, representando seu espírito e sua empolgação. Entretanto, no convívio com os outros funcionários, ele cede à estética da empresa, usando majoritariamente preto. Nessa inquietude, um novo burburinho se instaura entre os funcionários, há um boato de que o Supervisor Geral será demitido. O momento de agitação é interrompido pela última aparição do Supervisor, exigindo silêncio, em sua postura de superioridade no ambiente de trabalho.

A décima cena é como uma catarse, a queda do Supervisor e a ascensão do Revolucionário. Abaixo do Chefe, o personagem que mais representa a opressão para os funcionários é demitido e quem ocupa a sua vaga é o maior símbolo de valorização para a classe trabalhadora. Há esperanças em meio a algumas falas: “Com o Revolucionário, tudo vai melhorar.” “Isso aqui está parecendo uma peça brechtiana. Ainda bem que ele foi promovido!”

Nessa cena, de certa forma, apresentamos o que Paulo Freire diz sobre as relações de opressão:

O que interessa ao poder opressor é enfraquecer os oprimidos mais do que já estão, ilhando-os, criando e aprofundando cisões entre eles, através de uma gama variada de métodos e processos. Desde os métodos repressivos da burocracia estatal, à sua disposição, até as formas de ação cultural por meio das quais manejam as massas populares, dando-lhes a impressão de que as ajudam (FREIRE, 1987, p. 80).

Assim, o desfecho da nossa dramaturgia é mostrar o que acontece no dia seguinte, o dia em que o personagem Revolucionário assume o cargo de Supervisor na empresa. A partir desse

movimento, o sujeito se permite contaminar pelo poder hierárquico e não faz nada daquilo que antes prometia. Ao final da peça, ele repete as falas já ditas pelo antigo supervisor e finaliza com um belo sorriso: “No fim, é tudo para o seu bem e para o bem da empresa!”

A nossa maior crítica é para o capitalismo. Em todos os debates a respeito do que envolve a peça, nos indignamos sobre como somos suscetíveis à mais profunda perversidade. Da mesma forma como ocorre na dramaturgia, a sociedade atual está imersa a um ritmo frenético e extenuante de trabalho, em espaços carregados de abusos e preconceitos, sob o olhar do Supervisor e das ordens insondáveis do Chefe. A construção dramática foi um momento de gritar sobre aquilo que a maior parte dos alunos-atores vivenciam diariamente, um corpo de “colaboradores” que gira na incessável roda da injustiça

Encerro este relato do trabalho de dramaturgista concluindo que houve ali realmente muito trabalho. Um trabalho trabalhoso, que procurou representar as contradições inerentes ao trabalho na lógica capitalista. Uma temática que representa o trabalho. Um jeito de trabalhar que representa bem o que é o trabalho em teatro. Um trabalho que envolve o coletivo, o bando, a equipe, a construção, a sua maior vibração. De um lado, a temática do capitalismo, da indignação, do grito, da repressão. Do outro lado, o trabalho no teatro, esse lugar pouco valorizado pela sociedade, que é, para muitos, desnecessário.

Esse teatro que é trabalhoso, que desarranja, arranja novamente, que desacalma, acalma, que estremece em todas as partes do nosso corpo. Esse que nos faz dormir e acordar com hora para chegar. Com data para estrear. Que faz a gente acordar cedo para viver, que faz a gente dormir tarde. Que nos desloca até ele em nossas rotinas estreitas, faça chuva ou sol, frio ou calor, alegria ou dor. É um caminho sem volta. Não fazer teatro é morrer de sede, é morrer de fome. O arrepio da estreia, o acalanto da existência em cena, a empatia que é se despir de si para se permitir ser o outro. O presentear ao público com o mais belo trabalho árduo que foi feito. É um presente. É uma dádiva. Uma experiência sem fim. É uma troca. É um caminho. Uma vida.

Os alunos que, além de atores, também foram dramaturgistas se permitiram viver, experienciar e trabalhar até aos domingos de manhã. Foi coragem, disposição e muito trabalho para criar essa dramaturgia, e para colocá-la em cena. Foi possível porque eles não acreditaram apenas em mim, mas no teatro. Terminamos com a sensação de que estávamos apenas começando.

### 3.5 O OLHAR DOS ESTUDANTES

Parto, aqui, para o momento de relatar a perspectiva dos estudantes, buscando compreender as impressões deles a respeito do processo que foi vivenciado. A metodologia aplicada foi qualitativa, de viés fenomenológico, do mesmo modo como se deu com os alunos da experiência *on-line*. Aplicamos um questionário com os discentes participantes e, em seguida, desenvolvemos as entrevistas para analisar os dados levantados a respeito do trabalho de dramaturgista realizado.

A grande diferença desse exercício presencial para o remoto é a participação da turma, pois esses estudantes viveram a prática de dramaturgismo de modo muito mais intenso e experimental. Afinal, eles estavam imersos em todo o processo com os saberes da dramaturgia, ou seja, as habilidades de escrever cenas, de registrar improvisações criadas em sala de ensaio, de adaptar textos teatrais.

Como feito anteriormente, apresento os participantes desta análise apenas com indicações de letras: F, mulher cis, 22 anos, estudante de Jornalismo; G, homem cis, 22 anos, estudante de Teatro; H, homem cis, 23 anos, jovem aprendiz; I, homem cis, 26 anos, engenheiro químico.

Da mesma forma que a turma *on-line*, os alunos-atores da turma presencial têm idades diferentes e profissões variadas. Entretanto, os alunos entrevistados e envolvidos no processo de dramaturgismo têm idades próximas. Também têm em comum entre eles as experiências artísticas na Escola Municipal de Arte João Pernambuco.

O primeiro questionamento abarcou as seguintes perguntas: “De que forma esse trabalho ajudou na sua formação? O que você aprendeu?”

Os participantes F e H trouxeram uma perspectiva parecida. Isto é, F nos explicou que compreendeu melhor sobre o trabalho coletivo no teatro, lidando com os conflitos. Mas também passou a ter mais consciência política acerca do capitalismo por conta da temática. Da mesma forma, H apontou como a temática mais densa e crítica mexeu com o lado mais emocional. Mesmo assim, foi fundamental para ajudar a expressar os sentimentos dos personagens, melhorar as posturas e sintonia de grupo.

Já os participantes G e I, de maneira semelhante, transmitiram um viés mais pedagógico. G afirma que “Supervisão Geral” foi um divisor de águas em seu processo de formação, no sentido de contraste com as experiências passadas. Da mesma forma, ele concorda com I: os dois entenderam Brecht e Boal como autores relevantes, que oferecem novos pontos de vista aos atores e apresentam o teatro como crítica social.

O segundo questionamento foi apresentado assim: “Pensando no texto original de Augusto Boal e Bertolt Brecht, seria difícil trabalhar com essa dramaturgia sem alterações? Se sim, justifique a sua resposta.”

Em análise do que foi respondido, F e H concordaram mais uma vez. No que diz respeito à linguagem dos textos, eles declararam que talvez fosse mais difícil trabalhar com esses autores de modo literal por conta da complexidade na escrita. Em compensação, discorreu que, sobre as temáticas retratadas nas dramaturgias, seria fácil explorar por serem muito atuais. Nesse sentido, G reiterou sobre o fato de Boal e de Brecht abrirem margem para diversas possibilidades de expansão, adaptação e criação. Dada a temática, I se contrapõe aos outros colegas afirmando que, para ele, os textos dos autores que foram abordados em sala eram de fácil leitura e entendimento.

Terceiro questionamento: “Se houve dificuldades em trabalhar com a dramaturgia original, como isso foi revertido?”

De forma unânime, os discentes relataram a mesma percepção, em palavras diferentes. Para F, o grupo adaptou o texto para a nossa realidade atual, tratando de vivências pessoais. G explicou um pouco melhor, lembrando que foram feitos seminários e pesquisas acerca dos temas trabalhados no processo. Para ele, foi essencial ter uma base teórica, clareando as dúvidas e as inseguranças (que, naturalmente não poderiam ser totalmente solucionadas, mas foram melhor trabalhadas e desenvolvidas). H explicou que, com a adaptação, conseguimos tornar o texto mais fácil para trabalhar em sala com toda a turma, tornando o texto menos denso e mais compacto. De acordo com I, o processo foi difícil em um sentido: compreender e alcançar o psicológico dos personagens.

O quarto questionamento trouxe esta pergunta: “Houve oportunidade de os alunos trabalharem adaptando a dramaturgia original da peça?”

Houve, de fato, uma sincronia nas respostas dessa pergunta. A participante F, esclareceu: “Com certeza, todo o trabalho foi feito em coletivo, debatido em grupo, ainda que no roteiro poucas pessoas tenham se voluntariado para participar. Quando estávamos construindo, no entanto, o texto foi levado à sala.” Seguindo a mesma linha, G acrescentou que os alunos tiveram a oportunidade de trabalhar construindo a dramaturgia em todos os seus estágios. H também incluiu o coletivo que não estava no processo de dramaturgismo, indicando que passamos algumas cenas em sala, lendo o texto e interpretando. O participante I reiterou de modo claro e direto: “Sim, foi uma construção coletiva.”

O quinto questionamento: “Você gostaria de ter mais voz na construção dramática do processo?”

Seguindo a mesma ordem, F discorreu acreditando que tenha sido o suficiente, dando o seu melhor dentro do contexto que ela estava vivendo. Em autoanálise, G compreendeu a sua participação na dramaturgia como satisfatória, afinal pôde trabalhar nos grupos de pesquisa, na escrita e na refinação do texto. Expandindo a ideia para além da dramaturgia, o participante H considera que durante a construção do espetáculo, todos tiveram a oportunidade de expor as suas opiniões e ideias como uma construção coletiva. Finalizando com I, mais uma vez, sucinto e objetivo: “Não, tive muitas oportunidades de participar da construção.”

O sexto e último questionamento fez a seguinte indagação: “Pensando na dramaturgia construída, de quem é a autoria desse trabalho? É possível marcar mais de uma alternativa. Justifique a sua resposta. ( ) Augusto Boal ( ) A professora ( ) O grupo”

A participante F foi a única participante que marcou duas alternativas: “A professora” e “O grupo”. Ela afirmou que o texto foi construído de maneira coletiva, tendo como base a principal orientação da professora. Os outros integrantes da equipe marcaram que o grupo detinha a autoria desse trabalho. E G acrescentou o seguinte: “O grupo utilizou dos textos de Boal, Brecht, Paulo Freire, outros teóricos e construções metodológicas que nos deram base para construirmos, junto da profa. Fernanda, um processo dramatúrgico que culminou no espetáculo *Supervisão Geral*”

Na visão de H, apesar de Boal e Brecht serem a inspiração, todos os diálogos da peça foram escritos pelos alunos. Concluindo, I afirmou que a metodologia estimulada em sala de aula propiciou uma construção coletiva na montagem do espetáculo.

Por conseguinte, para a etapa das entrevistas, dialoguei com os alunos-atores, de modo individual, sobre as respostas que eles trouxeram anteriormente.

Em entrevista com a integrante F, a conversa fluiu de modo muito positivo. Sobre o nosso resultado dramatúrgico, ela iniciou: “Saiu melhor do que o esperado, na minha expectativa.” Refletindo sobre o percurso de escrita, perguntei-a sobre o momento em que saímos da escrita e que passamos o roteiro textual para o corpo dos atores; se no momento de encenação, foi preciso passar por adaptações: “Eu acho que teve algumas vezes em que a gente conseguiu ir muito bem e saiu exatamente como a gente planejou, mas teve outras que a gente precisou adaptar.” Durante o nosso diálogo, a entrevistada precisou respirar fundo para responder um questionamento sobre como o grupo se saiu em relação aos choques de realidade e os conflitos:

Para mim, particularmente, é um assunto muito delicado porque (...) não me saí bem, eu percebi que ainda tenho muitas coisas a serem trabalhadas, a serem refletidas, sabe? Mas eu acho que vivemos um processo muito difícil. Inclusive veio a calhar

essa peça ser muito real na rotina de outras pessoas também. Então tinha muitas outras pessoas na sala vivenciando aquilo que os personagens estavam vivenciando. De abuso no trabalho, de cansaço extremo, etc. Então, era um contexto difícil (PARTICIPANTE F, 2023).

Instigando o participante G, ele apontou que trabalhar com uma dramaturgia original sem adaptações talvez trouxesse mais limitações para o coletivo:

Eu acho que pelo pouco conhecimento que tenho de teatro, no caso, teatro de Brecht e Boal, a gente teria que ter conhecimento de aplicação das técnicas específicas deles e (...) serem uma base para a gente. Mas por um lado, talvez nos limitasse, de certa forma, porque até então a gente trabalhou com dramaturgias próprias. Então um texto pronto (...) talvez deixasse a gente um pouco receoso, engessado. (...) Creio que foi muito interessante partir para uma adaptação (PARTICIPANTE G, 2023).

Na visão desse estudante, por mais que seja mais trabalhoso partir para uma adaptação dramaturgica, ele acredita que talvez seja um caminho mais interessante. Sobre os conflitos e as discussões presentes no processo vivenciado, os participantes G, H e I trouxeram uma visão semelhante.

O espetáculo tem uma carga maior, acho que, naturalmente ia incitar um pouco mais de contenda, de discussão na parte teórica, na parte de construção do texto e talvez isso tenha puxado algumas coisas externas e internas ao grupo. Eu acho que foi uma mistura da particularidade de cada uma das pessoas. Mas é muito massa porque o grupo da gente, a turma da gente, de certa forma é capaz de superar isso pela amizade, pela conexão que a gente criou (PARTICIPANTE G, 2023).

Para mim, a formação dramaturgica da peça foi bastante democrática, houve uma escuta das opiniões de cada um, a gente tentou, apesar de ter separado um grupo específico da turma para escrever a peça em si (...), ao máximo trazer as opiniões do pessoal da turma. Ouvir quais os incômodos deles, o que estava legal e o que não estava e eu acho que, dentro desse processo, a gente pôde trazer o máximo (...), acolher no período de tempo que a gente tinha e fazer um processo mais democrático possível (PARTICIPANTE H, 2023).

Os conflitos fazem parte de qualquer grupo social, penso assim. Eles são inerentes às condições humanas. (...) Mas os conflitos foram resolvidos de uma maneira muito pacífica. Acho que 'Tudo bem, eu não concordo.' 'Tá, o que é que a gente pode fazer?' 'Ah, vamos ver o que a maioria pensa.' 'O que a maioria pensa é dessa forma, então vamos seguir dessa forma. Democracia.' Então, tudo depende da forma que a gente lida e a nossa turma já tem esse manejo desde *Édipo Gay* (peça anterior) fazer algo coletivo, então não foi difícil dessa vez (PARTICIPANTE I, 2023).

Em relação ao teor político e às temáticas apresentadas na peça, foi interessante ouvir a experiência dos participantes H e I.

Pensando nas ideias de Boal e Brecht, eu acredito que tratar temas relacionados à luta de classes (...) a questão da exploração da classe trabalhadora, eu acho que é

importante sim (trazer essas temáticas) pelo teor de crítica que esses autores fazem e pelo nosso próprio entendimento (PARTICIPANTE H, 2023).

O quanto foi interessante sair um pouco da zona de conforto, apesar de pouca experiência no teatro, a única experiência que eu tinha era na comédia e sair para outro campo social que é a crítica social, (...) o drama, mais pesado. Essa construção foi muito interessante porque eu me descobri em um novo lugar e eu acho que esse é o legal do teatro: se descobrir em vários lugares, em diversas camadas, em diversos contextos. Então, a construção da dramaturgia foi interessante por isso e também (...) para construir um enredo é preciso pesquisar e quantos mundos eu acabei descobrindo através de *Supervisão Geral* (PARTICIPANTE I, 2023).

Entre os pontos trazidos pelo participante I, um deles me atravessou de maneira muito particular. Ele reiterou algo que todos estavam falando, direta ou indiretamente: a dificuldade do trabalho em coletivo.

Sobre construir junto, coletivamente, é interessante... é difícil pra caramba porque cada um tem as suas visões. **Como é que chega em um ponto de convergência de todas as ideias?** Mas ao mesmo tempo fica muito bonito porque a gente acaba construindo isso. (...) E a gente ter essa oportunidade de construir juntos, sendo um processo que claro, vai demorar mais porque tem aquele debate de ideias ‘ajusta aqui’ ‘ajusta aquilo’ mas o grupo foi muito bom nesse sentido que acabou fazendo uma peça muito boa. E quando a gente não centraliza (...) existe uma probabilidade menor de ter furos na narrativa porque tem outras visões ali. Então, tem uma grande vantagem de construir em grupo justamente por conta disso (PARTICIPANTE I, 2023).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminhar e o persistir na docência são, acima de tudo, atos de amor. Também considero o exercício da docência como um ato político, um encontro com a vontade de movimentar a sociedade. Diante dos dois processos que foram vividos e relatados nesta pesquisa, um *on-line* e o outro presencial, identifico um fator em comum: as inseguranças e os medos tão presentes na vida de um professor em formação.

O docente, antes de tudo, é um ser humano. Não sendo possível desvincular os sentimentos, o afetar e o ser afetado, nas relações com o outro. Trazendo o seu lado suscetível de irracionalidades, falhas, estrepolias e constantes indagações sobre a sua vocação. Por Freire (2009, p. 45), acrescento “como prática estritamente humana, jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos deveriam ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista”.

Em uma prática estritamente humana, os conflitos estão passíveis a se fazerem presentes e constantes. Mediante uma sala de aula que permite os alunos a questionarem, criarem vínculos, se permitirem e se fortalecerem, torna-se cada vez mais possível surgirem choques de ideias, embates de opiniões. As nuances desse movimento estiveram presentes durante todo o meu percurso de formação docente, tanto nas minhas experiências *on-line* quanto nas presenciais. Paro, questiono, reflito: “Como é que chega em um ponto de convergência de todas as ideias?” (PARTICIPANTE I, 2023).

É interessante observar como a experiência, as práticas e os domínios do ensinar fazem a diferença, mudam o fazer artístico-pedagógico. Isto é, a percepção de que, como o passar dos anos, das turmas, dos alunos, dos exercícios, das metodologias e dos saberes, acarretam um novo olhar, um novo fomento para a docência. O ofício do professor concerne a um lugar de vulnerabilidade, de escuta ativa e de ensino-aprendizado diário. Entretanto, compreendo as dificuldades e as mazelas da profissão, sendo o sistema atual extremamente duro e desamparador a esses profissionais tão importantes. Reflito sobre o descaso e a desvalorização, pois estamos vulneráveis a perder a disposição e o entusiasmo tão necessários para sala de aula, bem sinalizado por bell hooks (2017).

Enfatizo a importância das práticas do docente-dramaturgista para a Pedagogia do Teatro, sobretudo, nesta pesquisa que investiga as relações, na atualidade, entre o ensino do teatro e o dramaturgismo. Aponto, como Reis (2021, p. 5), o seguinte entendimento de “dramaturgia”: “a atividade intelectual e criativa que antevê, em geral por meio de um texto escrito, possibilidades para a realização da *poiesis* teatral”.

No mesmo seguimento, trago, mais uma vez, a relevância dos saberes de dramaturgista, tão necessários para o desenvolvimento desses dois trabalhos, tanto no *on-line* quanto no presencial. Por Reis (2021, p. 5), os saberes da dramaturgia, no sentido ampliado, podem ser entendidos como o conjunto de conhecimentos, teóricos e práticos necessários a quem trabalha na preparação de um texto para o palco, tais como: adaptar peças teatrais (suprimindo, mesclando ou acrescentando falas, personagens, cenas ou atos), recriar por escrito improvisações ocorridas em sala de ensaio, dotar de uma eficácia cênica voltada às especificidades de determinado espetáculo textos de tipos diversos, “costurar” em um roteiro teatral cenas originais construídas separadamente, escrever peças teatrais, produzir textos explicativos sobre a proposta dramaturgica concebida para um espetáculo.

Aqui, aponto para uma reflexão muito significativa sobre as práticas vivenciadas nesta pesquisa. Isto é, a forma como os alunos-atores, implicados na experiência *on-line*, trouxeram um olhar sobre o professor como a figura que mais detém o fazer. Em análise dos dados apresentados por eles, a minha representação detinha a maior parte dos saberes apontados anteriormente. Entretanto, nas percepções dos alunos implicados no ensino presencial, a figura do docente aparece com menos hierarquia, evidenciando como vivenciaram uma maior autonomia, com propriedade no fazer. Em autoanálise, percebo como a minha falta de experiência no estímulo das capacidades dos educandos e o distanciamento social do ensino remoto me levaram para aquele lugar. E a prática, o percorrer dos caminhos precedentes, o aprender a desenvolver melhor a independência dos alunos, fez-se mais do que necessário para suscitar uma pedagogia com mais autonomia para os discentes.

Deixo, aos que vierem, ainda mais dúvidas, ainda mais indagações. De que forma transmitir e possibilitar que os alunos-atores também tenham essas habilidades que o docente-dramaturgista detém? Como adaptar, criar, expandir e reconstruir a sala de aula para um lugar de escuta ativa e de autonomia social?

Ainda sobre as percepções acerca do ensino *on-line* e do presencial, enfatizo um questionamento que levantei aos alunos do presencial durante as entrevistas. Perguntei a eles sobre como achavam que seria ter vivenciado o nosso mesmo processo, porém, no meio virtual. De antemão, todos se opuseram e quase descartaram tal possibilidade. Entretanto, enfatizaram que, nos aspectos teóricos, as reuniões de pesquisa e leituras poderiam ter sido feitas remotamente, de modo positivo, como fizemos algumas vezes, sem atrapalhar o processo. Considero, nesse viés, os resquícios do que foi vivido durante o isolamento social, na pandemia da Covid-19, pois, antes, talvez nem se cogitasse fazer reuniões *on-line* – e a própria ideia de um teatro *on-line* talvez fosse apenas uma improvável abstração.

A sala de aula é o meu maior privilégio. A pedagogia do teatro conduz, acelera, movimenta, atravessa lugares inimagináveis; lugares inconstantes, gritantes, fugindo da razão, carregando a emoção. Permitir a empatia de ser outro ser, de observá-lo e ajudá-lo a multiplicar. Estar imerso no processo de criação a ponto de coexistir com ele, mergulhar tão fundo que o abismo pode ser encontrado como um grito no vazio, é um apelo à esperança. Há espaço para transformação. E a pedagogia me transforma, me une, me acalenta e apavora. É onde estou e onde eu quero estar. Concluo aprendendo, tentando. No mais profundo do ser humano: falhando.

Sem freios, sem embreagem, sem saber fazer uma baliza. Como conduzir um processo? Como desenvolver as práticas do docente-dramaturgista no ensino do teatro? Como guiar para algum lugar? Um carro, uma van, um ônibus... com alunos a bordo. Apenas uma vontade de fazer acontecer. Percorrendo rios, mas sem barco. Nadando por oceanos, sem colete salva-vidas. Voando altos ares, sem asas de avião. Girando, em movimento, sem carrossel. Algo além do horizonte. Uma prisma, um satélite, um delírio, uma coragem. Um anseio.

E assim como finalizo as aulas, dou as mãos a quem, junto a mim, se dispôs a ler esta monografia e digamos em uníssono: “Evoé!”.

## 6 REFERÊNCIAS

BALL, David. **Para trás e para frente – um guia de leitura de peças teatrais**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1999.

BOAL, Augusto. **A Estética do Oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Garamond, 2009.

\_\_\_\_\_. **Jogos para atores e não-atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

\_\_\_\_\_. **Murro em ponta de faca**. São Paulo: Hucitec, 1978.

\_\_\_\_\_. **Revolução na América do Sul**. In: \_\_\_\_\_. Teatro de Augusto Boal. São Paulo: Hucitec, 1986. p. 17-117.

\_\_\_\_\_. **Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

BORNHEIM, Gerd. **Brecht: a estética do teatro**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

BRECHT, Bertolt. **Estudos sobre teatro**. Trad. Fiana Pais Brandão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.

BRECHT, B. **A exceção e a regra**. In: \_\_\_\_\_. Teatro Completo, em 12 volumes. Volume 1-4. Trad. Geir Campos. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1990.

BRECHT, Bertolt. **Mãe coragem e seus filhos: uma crônica da guerra dos trinta anos**. In: \_\_\_\_\_. Teatro completo: em 12 volumes. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1981.

CABRAL, Beatriz. **Ação cultural e teatro como pedagogia**. Sala preta, São Paulo, v. 1, n. 12, p. 4-17, jun. 2012.

CABRAL, Beatriz, A. V. **Drama como método de ensino**. São Paulo: Hucitec, 2012.

CAIRES, S.; MASETTI, M. **Uma pedagogia através do olhar do palhaço no contexto de saúde**. UNISAL, Americana, SP, ano XVII no 33 p. 39-57 jul./dez. 2015.

CONCEIÇÃO, Flávio da. **A estética de Boal: odisseia pelos sentidos**. Rio de Janeiro: Mundo Contemporâneo, 2018.

CONCÍLIO, Vicente. **Elementos para uma possível relação entre pedagogia do teatro e processos colaborativos de criação teatral**. In: V Reunião Científica de Pesquisa e Pósgraduação em Artes Cênicas - ABRACE, 2009, São Paulo, SP. Anais (on-line). São Paulo: ABRACE, 2009.

DANAN, Joseph. **Mutações da dramaturgia – tentativas de enquadramento (ou desquadramento)**. In Revista Moringa, vol 1, n.1, pp. 117 – 123. João Pessoa: UFPB, 2010.

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

DO JEITO QUE DÁ. Bailei na Curva. Porto Alegre: L&PM, 1984.

DUARTE, Amanda de Sampaio Alves. **E se nós decidirmos juntos: uma proposta de criação teatral compartilhada dentro da educação formal.** Dissertação (Mestrado em Artes Visuais), Universidade Federal da Bahia, 2018.

ESCOLA MUNICIPAL DE ARTE JOÃO PERNAMBUCO. **Projeto Político Pedagógico da Escola.** Recife, 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 28 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GÓGOL, Nicolai. **O inspetor geral.** 1 ed. São Paulo: Ed. Peixoto Neto, 2007.

GOMES, G. DINIZ, A. G. **Murro em Ponta de Faca: O teatro como denúncia e enfrentamento.** (2017) In: Humanidades nas fronteiras: Imaginários e culturas latino-americanas. (pp 248-226). Disponível em: <http://dspace.unila.edu.br/123456789/3558>.

GONÇALVES JUNIOR, Antonio Luiz. **O dramaturgista no processo colaborativo de criação cênica: pensamento crítico em gesto.** 2019. 238f. Tese (Doutorado) Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

KOUDELA, I. D. **Jogos Teatrais.** São Paulo: Perspectiva, 2017.

LISPECTOR, Clarice. **A paixão segundo G.H.** Rio de Janeiro: Rocco, 2009.

LEE, Rita. **Jardins da Babilônia.** Rio de Janeiro: Som Livre, 1978. Suporte: 3:11.

MORAES, A.P. Quartim de. **Anos de Chumbo: O teatro brasileiro na cena de 1968.** São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2018.

MORIN, E.; MOTTA, R.; CIURANA, É. R. **Educar para a era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana.** São Paulo: Instituto Piaget, 2003.

NASCIMENTO, Maria Fernanda. **Entrevista – Alunos Experiência On-line.** YouTube, 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DLNJaiL2eik>

NASCIMENTO, Maria Fernanda. **Entrevista – Alunos Experiência Presencial.** YouTube, 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=URxgySWfn-4>

ORWELL, George. **A Revolução dos Bichos.** São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

ORWELL, George. **1984.** São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

Pin, S. A., Nogaro, A., & Weyh, C. B. (2016). **Formação de professores na perspectiva freireana: dizer o mundo e aprender/ensinar o mundo**. *Educação*, 41(3), 553–566. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644417994>

PINTO, Davi Oliveira. Verbete “DRAMATURGO”, KOUDELA, I. D. e ALMEIDA JUNIOR, J. S. (orgs.). **Léxico da Pedagogia do Teatro**. São Paulo: Perspectiva: SP Escola de Teatro, 2015.

PIRES, Lorena Caroline Oliveira. **Dramaturgia na Escola: O estudo da dramaturgia como elemento metodológico para o ensino de teatro com a utilização de recursos audiovisuais**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Abi - Artes Cênicas), Universidade de Brasília, 2017.

REIS, L. A. V. P. **Palavras que movem: as relações entre dramaturgia e pedagogia do teatro na contemporaneidade. Módulo 1: Os saberes da dramaturgia no Curso de Teatro/Licenciatura da UFPE**. Projeto de pesquisa aprovado pela Propesqi-UFPE. Recife, 2021.

ROSENFELD, Anatol. **O teatro épico**. São Paulo: Perspectiva, 1997.

\_\_\_\_\_. **Brecht e o teatro épico**. Organização e notas Nanci Fernandes. São Paulo: Perspectiva, 2012.

SAADI, Fátima. **Dramaturgias: estudo sobre a função do dramaturgista (2013)**. In *Questão de Crítica*, seção Estudos. Disponível: <http://www.questaodecritica.com.br/>. ISSN 1983-0300. Acesso em 14/04/2023.

SARRAZAC, Jean-Pierre. (org.). **Léxico do drama moderno e contemporâneo**. Tradução André Telles. São Paulo: Cosacnaify, 2012.

Silva, L. S., Júnior, P.R.M., & Araújo, F. E.N. (2021) **Ensino superior em tempos de pandemia: sofrimento, culpa e (im)produtividade**. In: Negreiros, F., Ferreira, B. de O. Onde está a psicologia escolar no meio da pandemia? (pp. 272-286) Pimenta Cultural. Apud: MUNIZ, MMS; DALTRO, MR. Experiência docente durante a pandemia: relato dos desafios na busca por uma pedagogia engajada. *Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento*, [S. l.], v. 4, p. 2-3)

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais: o fichário de Viola Spolin**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

SZONDI, Peter. **Teoria do drama moderno [1880-1950]**. São Paulo: Cosac & Naify, 2001.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. **Projeto Pedagógico do Curso de Teatro**. Recife, 2019. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/39154/441623/PPC+Teatro/8040e087-6316-4fd1-a1fb-34f77e01cac7>. Acesso em: 5 ago. 2023.

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

## 7 APÊNDICES

### APÊNDICE 1 - Questionário para os alunos da experiência *on-line*

1. De que forma esse trabalho ajudou na sua formação? O que você aprendeu?
2. Pensando no texto original de “Murro em Ponta de Faca”, seria difícil trabalhar com esta dramaturgia sem alterações? Se sim, justifique a sua resposta.
3. Se houve dificuldades em trabalhar com a dramaturgia original, como isso foi revertido?
4. Houve oportunidade de os alunos trabalharem adaptando a dramaturgia original da peça?
5. Você gostaria de ter mais voz na construção dramática do processo?
6. De quem é a autoria desse trabalho? É possível marcar mais de uma alternativa. Justifique a sua resposta.  
  
 Boal  
 A professora  
 O grupo

### APÊNDICE 2 - Questionário para os alunos da experiência presencial

1. De que forma esse trabalho ajudou na sua formação? O que você aprendeu?
2. Pensando no texto original de Augusto Boal e Bertolt Brecht, seria difícil trabalhar com a dramaturgia sem alterações? Se sim, justifique a sua resposta.
3. Se houve dificuldades em trabalhar com a dramaturgia original, como isso foi revertido?
4. Houve oportunidade de os alunos trabalharem adaptando a dramaturgia original da peça?
5. Você gostaria de ter mais voz na construção dramática do processo?
6. De quem é a autoria desse trabalho? É possível marcar mais de uma alternativa. Justifique a sua resposta.  
  
 Boal  
 Brecht

- A professora
- O grupo

### **APÊNDICE 3 - Respostas dos alunos da experiência *on-line***

#### **Participante A**

1. O trabalho foi de suma importância, por trazer um novo contexto de se relacionar com o teatro online. Ajudou ampliando mais o mundo cênico e que era restruído, só abriu novas camadas. Aprendi a me relacionar e ser mais persistente.
2. Não é difícil trabalhar com esta dramaturgia. É uma dramaturgia gestual, pequena, com poucos personagens e uma linguagem de simples compreensão. Difícil é adaptar ela para o modo de apresentação online, com todo aluno em uma tela e em ambientes diferentes.
3. Quase sim, o texto tem que ser adaptado para a realidade atual dos estudantes, o cenário era limitado, o figurino também e a interação entre os personagens também.
4. Sim. Foi necessário!
5. Não! Acha que foi tudo do jeito que deveria ser.
6. Todos fazem parte da dramaturgia, por isso acho que esse trabalho fez parte de um coletivo e todos (visual, a professora e o grupo) tem sua devida importância.

Fonte: Maria Fernanda Nascimento (2023)

**Participante B**

1. De que forma o trabalho na disciplina de Interpretação 2 ajudou na sua formação como ator/atriz? O que você aprendeu? *O foco principal para mim foi o descontinuar de vários olhares ~~de~~ ~~para~~ ~~o~~ ~~texto~~ ~~original~~ ~~de~~ ~~Murro~~ ~~em~~ ~~Ponta~~ ~~de~~ ~~Faca~~.*
2. Pensando no texto original de "Murro em Ponta de Faca", seria difícil trabalhar com esta dramaturgia sem alterações? Se sim, por quê? *Sim, porque a "realidade" questionada, dialogaria com umos ~~po-~~*
3. Se houve dificuldades em trabalhar com a dramaturgia original, escrita por Augusto Boal, como isso foi revertido? *Os ~~grupos~~ e adequações realizadas no processo de construção ~~de~~ ~~trabalho~~.*
4. Houve oportunidade dos alunos trabalharem adaptando a dramaturgia original da peça? *Sim e este foi o ponto alto das possibilidades de interpretação de disciplina.*
5. Você gostaria de ter mais voz na construção dramaturgica do processo? *Algumas dificuldades em relacionando ~~o~~ ~~trabalho~~ ~~com~~ ~~o~~ ~~texto~~ ~~original~~ ~~de~~ ~~Murro~~ ~~em~~ ~~Ponta~~ ~~de~~ ~~Faca~~.*
6. Pensando na dramaturgia construída, de quem é a autoria desse trabalho? É possível marcar mais de uma alternativa. Justifique a resposta.

- Augusto Boal  
 A professora  
 O grupo

} Ao texto original, fizemos recorte. O texto de Boal foi o ponto de partida. As sugestões do grupo e da professora, foram

#### Respostas:

- 1 - cont. para ~~uma~~ mesma ~~texto~~ ~~dramático~~
- 2 - cont. ~~professora~~ no contexto político atual.
- 3 - cont. ~~com~~ ~~esse~~ ~~questionário~~.
- 4 - cont. ~~percebo~~ pouco a pouco

Fonte: Maria Fernanda Nascimento (2023)

1. De que forma o trabalho na disciplina de Interpretação 2 ajudou na sua formação como ator/atriz? O que você aprendeu? **A AULA REMOTA NÃO AJUDOU COM A EXPERIÊNCIA, MAS APRENDEMOS TRABALHO COLETIVO.**

2. Pensando no texto original de "Murro em Ponta de Faca", seria difícil trabalhar com esta dramaturgia sem alterações? Se sim, por quê? **SE NÃO FOSSE ONLINE, NÃO SERIA TÃO DIFÍCIL POR SER DRAMATURGIA COM PESQUISA E ESTUDO COLETIVO, TUDO IRIA FUIR.**

3. Se houve dificuldades em trabalhar com a dramaturgia original, escrita por Augusto Boal, como isso foi revertido? **EM CORTES DE CENAS CHAVE PARA SER POSSÍVEL TRABALHAR NO GOOGLE MEET.**

4. Houve oportunidade dos alunos trabalharem adaptando a dramaturgia original da peça? **AINDA NÃO, MAS É POSSÍVEL.**

5. Você gostaria de ter mais voz na construção dramática do processo? **TODO O GRUPO DEVE TER VOZ.**

6. Pensando na dramaturgia construída, de quem é a autoria desse trabalho? É possível marcar mais de uma alternativa. Justifique a resposta.

( ) Augusto Boal  
 A professora  
 ( ) O grupo

**AUGUSTO BOAL SERVO COMO BASE PARA O TOMA DA PEÇA.**

Respostas:

Fonte: Maria Fernanda Nascimento (2023)

Participante D

**Perguntas:**

1. De que forma o trabalho na disciplina de Interpretação 2 ajudou na sua formação como ator/atriz? O que você aprendeu? *Por mais que exista dificuldades, a gente consegue superar e ir além para realizar um bom trabalho. Foi o caso desse trabalho.*
2. Pensando no texto original de "Murro em Ponta de Faca", seria difícil trabalhar com esta dramaturgia sem alterações? Se sim, por quê?  
*Não*
3. Se houve dificuldades em trabalhar com a dramaturgia original, escrita por Augusto Boal, como isso foi revertido? *Teve sim dificuldades por ser híbrido, mas com muita força e união e claro muito trabalho, deu certo.*
4. Houve oportunidade dos alunos trabalharem adaptando a dramaturgia original da peça? *Sim*
5. Você gostaria de ter mais voz na construção dramática do processo?  
*Fiquei satisfeito no que me foi proposto.*
6. Pensando na dramaturgia construída, de quem é a autoria desse trabalho? É possível marcar mais de uma alternativa. Justifique a resposta.

- Augusto Boal
- A professora
- O grupo

*} A união e dedicação fez a diferença e conseguimos entregar um belo trabalho.*

**Respostas:**

Fonte: Maria Fernanda Nascimento (2023)

**Participante E**

## Perguntas:

1. De que forma o trabalho na disciplina de Interpretação 2 ajudou na sua formação como ator/atriz? O que você aprendeu? *Com essa disciplina aprendi a não ter medo de errar, ter mais confiança em mim*
2. Pensando no texto original de "Murro em Ponta de Faca", seria difícil trabalhar com esta dramaturgia sem alterações? Se sim, por quê?  
*nao!*
3. Se houve dificuldades em trabalhar com a dramaturgia original, escrita por Augusto Boal, como isso foi revertido? *tudo foi adaptado para o momento que estavamos vivendo, foi on-line!*
4. Houve oportunidade dos alunos trabalharem adaptando a dramaturgia original da peça? *Ensaivamos em casa, faziamos breves encontros para começar sobre o trabalho.*
5. Você gostaria de ter mais voz na construção dramática do processo?  
*nao há necessidade, minha personagem disse tudo que precisava ser dito.*
6. Pensando na dramaturgia construída, de quem é a autoria desse trabalho? É possível marcar mais de uma alternativa. Justifique a resposta.

- Augusto Boal  
 A professora  
 O grupo

Respostas: *A ideia partiu do texto e das ideias de Boal, mas como estavamos em quarentena e iam realizar o trabalho on-line, tudo foi adaptado, eu disse até mesmo recitado, foi uma versão "contemporânea", sob uma perspectiva áudio-visual.*

trabalhar com a Professora Fernanda foi maravilhoso, porque tivemos liberdade para construir as personagens.

Não foi fácil, pois o espaço cênico era uma parte de nossa casa, quando filmávamos senti dificuldades em escolher um ângulo certo; Além dos movimentos que tinham que ser reduzidos.

Mas foi uma experiência incrível, mesmo longe estávamos conectados.

Nesse processo ninguém ficou + ou -, todos se destacaram e o coletivo se fortaleceu.

Mas, permaneceu em nós aquela vontade de fazer esse trabalho no teatro, na íntegra, com o público perto.

~~Complet~~

Complementando a questão 5.

Além da voz de minha personagem, também participei da escolha de maquiagem, figurino, objetos pessoais de Marga, cada um de nós teve voz dentro desse processo e isso nos aproximou demais da personagem, um exemplo disso é que dei a Marga uma vaidade supérflua e uma falta de interesse pelas coisas sérias... além do comportamento dela como um todo!  
Tudo isso graças a interpretação!

**Participante F**

Perguntas:

1. De que forma esse trabalho ajudou na sua formação como ator/atriz? O que você aprendeu?
2. Pensando nos textos originais de Augusto Boal e Bertolt Brecht, seria difícil trabalhar com a dramaturgia sem alterações? Se sim, por quê?
3. Se houve dificuldades em trabalhar com as dramaturgias originais, como isso foi revertido?
4. Houve oportunidade de os alunos trabalharem adaptando a dramaturgia original da peça?
5. Você gostaria de ter tido mais voz na construção dramática do processo?
6. Pensando na dramaturgia, de quem é a autoria desse trabalho? É possível marcar mais de uma alternativa. Justifique a resposta.

( ) Augusto Boal  
( ) Bertolt Brecht  
(X) A professora  
(X) O grupo

Respostas:

6. Como eu disse anteriormente, o texto foi construído de maneira coletiva, tendo como base e principal orientação da professora

Fonte: Maria Fernanda Nascimento (2023)

→ li-se: conflitos

1. Aprendi que as dificuldades de trabalhar em coletivo também vão existir no teatro e que a melhor forma de lidar com elas é, nada mais, nada menos, lidando.

Com a história da peça, passei a refletir ainda mais sobre essas questões reais e urgentes diante do capitalismo punítico e dentio. Passei a ter um pouco mais de consciência.

2. No quesito da linguagem dos textos acho que seria, sim, um pouco complicado e desafiador, mas no quesito dos contextos vividos e as problemáticas tratadas não seria complexo, acho até que haveria uma certa facilidade.

3. A gente adaptou os textos para a nossa realidade, vivências pessoais nossas.

4. Com certeza, todo o trabalho foi feito em coletivo, debatido em grupo, ainda que no roteiro poucas pessoas tenham se voluntariado para participar. Quando estávamos construindo, no entanto, o texto ~~era~~ <sup>foi</sup> levado à sala.

5. Acredito que dei o meu melhor dentro do contexto que eu estava vivendo para expor minha voz ali, acredito que tenha sido o suficiente.

## Participante G

1. "Supervisão Geral" foi um divisor de águas no meu processo de formação, no sentido do contraste com as minhas experiências passadas. O Teatro de Bertolt Brecht foi uma criação dramática e didática que, em associação com o trabalho de Augusto Boal, oferece uma expressão política e particularmente pungente que, por meio do afastamento e de características muito (port) específicas do processo de atuação, oferecem os ator novas perspectivas e construções, tanto para si quanto para a personagem.
2. Eu creio que os trabalhos de Boal e Brecht abrem margem para diversas possibilidades de expansão, adaptação e criação, dada a temática e os pontos abordados nos seus estudos e produções. Temos políticos e didáticos que atravessam o tempo e podem ser aplicados em diversos contextos históricos e contemporâneos.
3. Foram feitos seminários e pesquisas acerca dos temas trabalhados no processo (Boal, Brecht, Paulo Freire, Política, etc.) que nos permitiram ter um resumo de bases essenciais de conhecimento para elucidação de dúvidas e inseguranças (que, naturalmente, não podem ser totalmente solucionados, mas foram melhor trabalhados e utilizados como ferramenta no trabalho).
4. Sim, os alunos tiveram a oportunidade de trabalhar construindo a dramaturgia em todos os seus estágios.
5. Creio que a minha participação na dramaturgia foi satisfatória, dada que pude trabalhar nos grupos de pesquisa, na escrita e na refinação do texto.
6. O grupo utilizou os textos de Boal, Brecht, Paulo Freire e outros teóricos e construções metodológicas que nos deram base para construirmos, junto da profa. Fernanda, um processo dramaturgico que culminou no espetáculo "Supervisão Geral".

Fonte: Maria Fernanda Nascimento (2023)

## Participante H

1- R- Foi muito enriquecedor, superuso <sup>me</sup> exigiu muito mais quando comparado a experiência anterior em *Eclipse Gay*, que era uma comédia. *Superuso* é um espetáculo mais dramático com carga de sátira, abordamos temas muito presentes no dia a dia da classe trabalhadora o que muitas vezes misturou com a nossa emocional mas nos ensinou a trabalhar isso da melhor forma para levar o personagem ao palco. Importante para entender como expressar os sentimentos dos personagens e melhorar nossas posturas e sintonia de grupo.

2- talvez fosse mais difícil pela complexidade de cada texto e pelo ~~tamanho~~ com a adaptação conseguimos ~~trazer~~ ~~o~~ ~~texto~~ tornar o texto mais fácil para trabalhar em sala com a turma, tornar o texto menos denso e compacto.

3- Adaptamos os textos, criamos a nossa própria dramaturgia se inspirando ~~em~~ em textos como o inspetor geral.

4- Passamos algumas cenas em sala lendo o texto e interpretando.

5- Acho que durante a construção do espetáculo todos tivemos a oportunidade de dar nossas opiniões e ideias a peça e ao texto, uma construção coletiva.

6- O grupo, apesar de termos nos inspirados em textos de Boal e Brecht todos os diálogos da peça foram escritos pelos alunos.

## Participante I

- ① A experiência em "supervisão geral" ajudou a entender mais as técnicas de Brecht e Boal, algo que não estava acostumado, de modo que eu visse esse tipo de teatro de maneira nova. Além disso, o teatro tem caráter social, mostrando o lado que do ser humano e um personagem fora do meu habitual fizeram com que trouxesse para um novo olhar.
- ② Não, nos textos trabalhados em sala de aula eram de fácil leitura e entendimento
- ③ Foram difíceis em um sentido: o processo psicológico dos personagens
- ④ Sim, foi uma construção coletiva
- ⑤ Não, teve muitas oportunidades de participar da construção
- ⑥ Grupo, e metodologia estimulada em sala de aula propicia uma construção coletiva na montagem do espetáculo

Fonte: Maria Fernanda Nascimento (2023)

**APÊNDICE 4 - Questionário da entrevista com os alunos**

1. Como se deu a construção dramatúrgica desse processo?
2. Por que você acha que seria difícil trabalhar com a dramaturgia sem adaptações?
3. Você acha que a experiência mesmo sendo on-line contribuiu com a sua formação? De que forma?
4. Por que você se sentiu satisfeito com o resultado final?
5. Considerando o que você marcou no questionário, por que você respondeu que essa é a autoria da peça?

**APÊNDICE 5 - Entrevista com os alunos da experiência *on-line***

Disponível em: <https://youtu.be/DLNJaiL2eik?si=SO9MTg-myCPjfVxy>

**APÊNDICE 6 - Entrevista com os alunos da experiência presencial**

Disponível em: <https://youtu.be/URxgySWfn-4?si=fEiR3sy2gQi21kJE>