

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Dionéia Menin da Silva Oliveira

**A ATIVIDADE *AULA DE TEATRO* COMO INSTRUMENTO NA
PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO**

Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

SÃO PAULO
2011

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Dionéia Menin da Silva Oliveira

**A ATIVIDADE *AULA DE TEATRO* COMO INSTRUMENTO NA
PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO**

Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Fernanda Coelho Liberali.

SÃO PAULO
2011

BANCA EXAMINADORA



O sonho do teatro não é eternizar-se, mas falar com clareza, emoção, beleza, poesia e compreensão para o cidadão do seu tempo.

Amir Haddad

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS

A minha orientadora, Professora Doutora Fernanda Coelho Liberali, pela oportunidade de aprendizagem proporcionada, sempre acompanhada de incentivo, disponibilidade, paciência e muita competência.

À Professora Doutora Maria Cecília Magalhães, pelos comentários e sugestões, sempre disposta a colaborar com a minha pesquisa.

Às professoras Vera Cabrera Duarte e Rosemary Hohlenwerger Schettini que gentilmente aceitaram contribuir com o meu trabalho na qualificação e na defesa, e que me fizeram ver a beleza e a importância da arte na formação do ser humano.

Ao Fernando, meu esposo, pelo estímulo e paciência em ceder nossas horas de convívio e de lazer para o desenvolvimento de minha pesquisa e pelo auxílio e tranquilidade sempre presentes nas horas de aflição.

A minha querida filha, Júlia, a quem devo esta conquista. Sou grata pelo incentivo e estímulo, pelas palavras sempre positivas diante dos meus momentos de cansaço e desânimo, pela compreensão nos momentos da sua vida em que estive ausente.

À minha mãe Neuza e a minha irmã Atma, um obrigado especial, pelo carinho, estímulo e orações.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, pelas reflexões que me levaram a novos olhares no campo da educação e arte.

À Professora Giselle Maria Magnossão, diretora do Colégio Albert Sabin, por acreditar desde o início no tema da pesquisa, facilitando, apoiando e incentivando o desenvolvimento deste trabalho.

Ao Professor Ricardo Sonzin Junior e aos alunos e alunas de teatro que fazem parte do Musical do Colégio Albert Sabin, pela colaboração e oportunidade de descobertas.

À Professora Regina Braz que, além de uma amiga, dedicou suas horas para a revisão deste trabalho.

Às minhas queridas amigas Teresa D'Angelo e Isabel Pereira Amancio, pelo estímulo, solidariedade e apoio nas discussões mais profundas.

Às Professoras e amigas Karla Szelmenczi. Ramos, Roberta Moretti Gomes, Luciana Acorsi pelas sugestões, auxílio na correção ortográfica e apoio técnico no desenvolvimento deste trabalho.

Aos queridos amigos e amigas do Curso de Mestrado que tantas vezes me enriqueceram com suas sugestões e troca de experiências.

À minha família e a todos aqueles que, com uma palavra de estímulo, fizeram parte desta caminhada.

Ao Colégio Albert Sabin, principalmente ao Senhor Godoi, cujo apoio financeiro tornou esta pesquisa possível.

A atividade *aula de teatro* como instrumento na produção de conhecimento

Dionéia Menin da Silva Oliveira

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é compreender criticamente, dentro da perspectiva sócio-histórico-cultural, a atividade social da aula de teatro, para verificar como os papéis do professor-diretor e dos alunos-atores contribuem para a construção do personagem, buscando a transformação de todos os participantes. Entende-se que a criação de um espaço de colaboração pode propiciar aos alunos da aula de teatro do musical do colégio situações para expor e confrontar sentidos para a construção dos personagens. Este estudo se configura como uma pesquisa crítica de colaboração, já que busca a transformação dos participantes e que enfoca a linguagem. Insere-se nos estudos da Linguística Aplicada e fundamenta-se na Teoria da Atividade Sócio-Histórico Cultural concebida por Leontiev, Engeström e Liberali. O trabalho analisa a organização a atividade social do teatro, com ênfase no papel da linguagem como mediadora das relações estabelecidas pelos sujeitos. Considera-se que a argumentação permite aos interlocutores a exposição de seus sentidos em busca de uma construção de significados compartilhados. A partir de Vygotsky, Newman e Holzman, são utilizados os conceitos de sentido e significado e zona de desenvolvimento proximal. A análise dos dados enfoca o potencial argumentativo das interações e se baseia nas categorias propostas por Perelman e Olbrechts-Tyteca, Charaudeau e Pontecorvo. A análise indica que os alunos intensificam sua argumentação quando são desafiados, tornando a aula de teatro um espaço de colaboração entre eles. Nesse processo, a interpretação, com base em Stanislavsky e Vigotsky, possibilita a visualização da caracterização do personagem pelos alunos, utilizando recursos de sua própria vida e as suas memórias emocionais para construir novos significados compartilhados.

PALAVRAS-CHAVE: aula de teatro, construção do personagem, mediação; argumentação

The activity *drama class* as a tool in knowledge production

Dionéia Menin da Silva Oliveira

ABSTRACT

This research aims to understand with critical mind, within the social-historical cultural perspective, the social activity of the drama class, in order to verify how the roles of the teacher-director and the learners-actors contribute to the character's elaboration, searching for the transformation of all the participants. It is understood that the creation of a collaborative space can lead students of drama class of the school musical into situations to show and contrast senses to elaborate the characters. This study is shown as a critical research of collaboration, as it searches for the participants' transformation and focus on language. It belongs to the Applied Linguistics studies and has its principals based on the Social-Historical Cultural Theory proposed by Leontiev, Engeström and Liberafi. This project analyzes the organization of the social activity of drama, with emphasis on the language role as a mediator of the relationships established by the individuals. It is considered that the argumentation allows the interlocutors to show their senses in search for the elaboration of shared meanings. From Vygotsky, Newman and Holzman on, the concepts of meaning and sense, and the zone of proximal development are being used. The analysis of the data focus on the argumentative potential of the interactions and it is based on the categories proposed by Perelman and Olbrechts-Tyteca, Charaudeau and Pontecorvo. The analysis shows that the students enhance their argumentation when they are challenged, changing the drama class into a space of collaboration among them. In this process, the performance, based on Stanislavsky and Vigotsky, enables the students to visualize the character's personification, using their own lives resources and their emotional memories to build new shared meanings.

KEYWORDS: drama class, elaboration of the character, mediation, argumentation.

SUMÁRIO

PRIMEIRAS PALAVRAS	12
INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO 1	
Teatro: a história de uma arte educativa por excelência	22
1.1 Breve história do teatro	22
1.2 Teatro: uma atividade escolar	30
1.2.1 O teatro na educação	34
1.2.2 A Atividade Social do teatro na escola	39
1.3 Vigotsky e a Arte	43
1.4 O teatro e a construção do personagem	47
1.4.1 O Sistema Stanislavski	47
1.4.2 A personagem	48
CAPÍTULO 2	
Argumentação na sala de aula: um espaço de negociação e produção de conhecimento	51
2.1 Retórica e argumentação	51
2.2 Produção de conhecimento e argumentação na esfera escolar	55
CAPÍTULO 3	
O palco, o cenário e as personagens desta pesquisa	59
3.1 Uma pesquisa crítico-colaborativa	59
3.2 Contexto e participantes da pesquisa	63
3.2.1 O Colégio Albert Sabin	63
3.2.2 Proposta para o ensino de teatro	66
3.2.3 Participantes da pesquisa	72
3.3 Procedimentos para a produção, coleta e seleção de dados	75
3.4 Procedimentos para a análise e interpretação dos dados	77

CAPÍTULO 4:

Um diálogo entre os atores e seus sentidos, e as personagens e seus significados	86
4.1 A peça Adorável Avarento	87
4.1.1 Contexto geral das aulas	87
4.1.2 Aula 1 (23/06/2009)	91
4.2 A peça A Bela e a Fera	103
4.2.1 Contexto geral das aulas	103
4.2.2 Aula 2 (24/08/2010)	107
4.2.3 Refletindo sobre o impacto do processo na formação dos alunos	119
4.3 Encontros que mudaram o cenário: as personagens construídas e a visão dos sujeitos sobre o processo	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS / POR TRÁS DO PALCO...	128
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	134
ANEXOS	137
ANEXO 1 – Documento comprobatório – Comitê de Ética da PUC-SP	137
ANEXO 2 – Aula do musical (23/06/2009)	138
ANEXO 3 – Aula do musical (24/08/2010)	143
ANEXO 4 – Fôlder do musical <i>Adorável Avarento</i> (frente e verso)	150
ANEXO 5 – Fôlder do musical <i>A Bela e a Fera</i> (frente e verso)	151
ANEXO 6 – Descrição dos personagens para o fôlder do musical <i>A Bela e a Fera</i>	152
ANEXO 7 – Jornal <i>Sabin Mais Cultura e Informação</i> – Setembro/2009	154
ANEXO 8 – Jornal <i>Sabin Mais Cultura e Informação</i> – Novembro/2010	157
ANEXO 9 – DVD <i>Adorável Avarento</i>	
ANEXO 10 – DVD <i>A Bela e a Fera</i>	

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Horário de funcionamento da educação básica	64
Quadro 2: Síntese dos instrumentos usados para a discussão	77
Quadro 3: Categorias de análise – Contexto enunciativo	78
Quadro 4: Categorias de análise – Características discursivas	79
Quadro 5: Resumo do processo de pesquisa	82
Quadro 6: Ações para a credibilidade da pesquisa	83
Quadro 7: Planejamento do Musical: Adorável Avarento (2009)	88
Quadro 8: Roteiro da peça teatral – Adorável Avarento	90
Quadro 9: Plano geral das aulas de teatro gravadas no ano de 2009	90
Quadro 10: Planejamento do Musical: A Bela e a Fera (2010)	104
Quadro 11: Roteiro da peça teatral: A Bela e a Fera	106
Quadro 12: Plano geral das aulas gravadas no ano de 2010	106

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Atividade social aula de teatro	41
Figura 2: Relação triangular da argumentação (CHARAUDEAU, 2009)	54
Figura 3: Vista aérea do Colégio Albert Sabin	64
Figura 4 – Metodologia desenvolvida pelo professor de teatro	67
Figura 5: Capa do fôlder e sinopse da peça Adorável Avarento	88
Figura 6: Capa do fôlder e sinopse da peça A Bela e a Fera	104
Figura 7: Fôlder modelo <i>A Bela e a Fera</i>	120
Figura 8: Fôlder modelo <i>West Side History</i>	121
Figura 9: Fôlder produzido com a coparticipação dos alunos	124
Figura 10: Capa do jornal <i>Sabin Mais Cultura e Informação</i> de Set/ 2009	129
Figura 11: Capa do jornal <i>Sabin Mais Cultura e Informação</i> de Nov/2010	129

PRIMEIRAS PALAVRAS

Dentro de uma perspectiva sócio-histórico-cultural, o contexto é fator relevante, por isso contar um pouco da minha história antes de iniciar este trabalho, situa o leitor no percurso desta pesquisa.

Quem sai aos seus, não degenera”, diz o antigo ditado. Por isso, filha de professora, criada entre livros e cadernos, apaixonei-me pela escola desde muito cedo. Aos nove anos, comecei também a estudar música, pois minha mãe acreditava na importância de uma ampla formação e, mesmo sem condições econômicas para nos colocar em escolas particulares, ela investia nas aulas de música, pois a dificuldade financeira nunca a fez desistir de sua convicção quanto à formação das filhas.

Passaram-se alguns anos e, no final do Ensino Fundamental, ela me presenteou com a matrícula no Colégio Nossa Senhora da Misericórdia, localizado em Osasco, para cursar o Ensino Médio e o Conservatório. Confesso que, no dia em que recebi este presente, não dei o valor devido ao esforço da minha mãe e até fiquei chateada (pensamento típico de adolescente que ainda não percebe as oportunidades da vida), pois a maioria dos meus colegas de turma foi estudar em outros colégios.

Logo no primeiro ano no “Misericórdia”, contudo, descobri que gostaria de continuar meus estudos na área da educação e pedi transferência para o curso de Magistério, no qual me identifiquei. Após o primeiro mês, já me encantava com as aulas e possuía muitas amigas, pois a nossa turma era composta apenas de mulheres. Nesse período, tive a oportunidade de conhecer, entre tantas professoras especiais, uma que marcou fundamentalmente minhas escolhas. “A Professora” lecionava metodologia e foi em uma de suas aulas que ouvi, pela primeira vez, o termo construtivismo e me interessei em estudar mais sobre o assunto.

No conservatório, participava das aulas de piano, teoria musical e coral, mas eu não era uma aluna tão brilhante como no magistério, curso que eu gostava muito.

Desde o início no curso do Magistério, tive a certeza de que era esse o caminho a ser percorrido por mim, mas que não decepcionaria minha mãe e terminaria o curso profissionalizante de música também. E assim o fiz. Formei-me, no mesmo ano, no Magistério e no Piano. No dia da minha formatura, recebi uma proposta para trabalhar em uma escola de Educação Infantil como professora de Minimaternal, o que aceitei na hora. Fui para a formatura empregada e certa de que fiz a escolha profissional que mais me agradava.

Essa proposta me empolgou e iniciei minha experiência como professora com crianças de 2 anos de idade no Minimaternal de uma escola de Educação Infantil chamada EPCO - Escola Educação Infantil Professor Cândido de Oliveira. Encontrei uma sala de aula cheia de pequenos ativos e em busca de explorar tudo a sua volta. Percebi, naquele momento, que o modelo tradicional de ensino não caberia mais em nossas práticas dentro da escola.

Foi assim que busquei um curso para me aprofundar na proposta construtivista embasado na teoria de Emília Ferreiro. Fui, inicialmente, fazer um curso na Escola da Vila e comecei a mudar, ainda que de forma sutil, o meu olhar para com os meus alunos e para com a minha prática em sala de aula. Passei dois anos com essa turma e realizei pequenas mudanças em minha prática.

Durante esses anos, porém, fui observada pela dona da escola que solicitou a minha mudança, no ano seguinte, para a turma de alfabetização, de modo que eu também pudesse revisar as práticas dessa série. Foi uma experiência muito rica, pois alfabetizar com um olhar sobre as fases da escrita e observando *in loco* as crianças construírem a escrita, foi algo marcante em minha carreira de pedagoga.

Fiquei três anos com essa turma até que mudei para uma escola maior, inaugurada no ano de 1994, o Colégio Albert Sabin. Fui contratada para trabalhar com a 1ª série (2º ano) e, ao mesmo tempo, aprovada em concurso público para lecionar nas escolas públicas do estado de São Paulo, aceitei a atribuição de uma classe de 3ª série (4º ano).

Como professora, cada vez mais fui encontrando o aluno real, repleto de uma bagagem histórica e cultural, o que me fazia acreditar, de modo mais profundo, que era essa a minha vocação, principalmente por experimentar, ao mesmo tempo, crianças com contextos tão diferentes.

Durante esse percurso, continuei participando de congressos e cursos de aperfeiçoamento, e terminei a graduação em Pedagogia, entrando imediatamente para a pós-graduação em Psicopedagogia. Cada vez mais envolvida com a Educação, em conjunto com duas amigas de faculdade, montamos alguns projetos para dar minicursos em várias escolas. Ao apresentá-los na Delegacia de Ensino de Osasco¹, fomos contratadas para ministrar esses pequenos cursos em escolas públicas da região.

Trabalhei dois anos com a 1ª série no Colégio Albert Sabin e fui convidada a assumir o cargo de Assistente de Coordenação do nível I. Nessa função, trabalhava em parceria com a coordenadora responsável pelo segmento do maternal ao 5º ano. Entre as minhas funções, estavam a orientação pedagógica dos alunos, o acompanhamento das saídas pedagógicas, a realização de afazeres da coordenação, bem como o auxílio na montagem dos eventos. Em 1997, retomei minhas raízes de professora e lecionei para os alunos de 6º a 9º ano do período Integral. Um ano depois, também conheci a felicidade única de ser mãe e minha filha, Júlia Maria, veio ao mundo às vésperas do Natal de 1998.

Outra atividade profissional que me agradava bastante era ajudar na concepção dos eventos do nível I, principalmente, aqueles nos quais os alunos apresentavam números musicais (afinal, essa formação estava em minhas raízes, apesar de não praticá-la mais). Foi devido a essa atividade, com a qual me identifiquei muito, que o diretor da escola convidou-me para assumir, em conjunto às outras atribuições, a função de Assessora de Música. Esse cargo viria acompanhado de um grande desafio, o qual se transformou, em pouco tempo, em uma grande paixão: montar um Musical para apresentação no final do ano, para toda a comunidade escolar – alunos, pais e professores.

No começo, resisti um pouco, mas o medo não durou muito, e logo fui atrás da equipe da escola que trabalha com teatro, arte, música e dança para produzirmos o primeiro musical do colégio Albert Sabin. Assim, unindo meus conhecimentos em educação e retomando as raízes da música, aventurei-me a produzir um espetáculo, ao mesmo tempo artístico e pedagógico. Começamos a trabalhar debruçados em cima do texto do espetáculo Rei Leão, adaptado para Musical, pois o professor de Teatro já o tinha, antes mesmo de o projeto ser lançado.

¹ Atualmente, leia-se Diretoria de Ensino.

Foi nessa convivência com os alunos que integravam o Musical, que fui percebendo o quanto cresciam em suas argumentações e produções, à medida que participavam dessas atividades conosco. Enfim, chegou o dia da estreia do Primeiro Musical do Colégio Albert Sabin – O Rei Leão. Sucesso absoluto, apesar do nervosismo que faz parte do momento. Eles foram brilhantes!

Fiquei maravilhada com o que conseguimos produzir, pois nunca imaginei que chegássemos naquele resultado com alunos de uma escola regular, que não fazem um curso específico, mas que fazem teatro, dança, ginástica e coral dentro do Colégio. Vimos abrir muitas possibilidades, e eu me apaixonei pelo projeto. Depois de *O Rei Leão*, produzimos, nos últimos sete anos, *Aladim*, *Salimbancos* e *a Quimera da Felicidade*, *Banzai*, *Peter Pan*, *Adorável Aventureiro* e *A Bela e a Fera*.

Hoje já não temos mais grupos de ginástica, coral, teatro e dança, mas sim o *grupo dos alunos que fazem o Musical*, pois eles já se arriscam a cantar, a dançar e a representar, caracterizando um grupo realmente de musical, conforme conhecemos o gênero. Com essas características, esse grupo de alunos com quem eu convivo muito, despertou em mim o desejo de vê-los em outros momentos de aprendizagem na escola, nascendo, assim, meu primeiro projeto para o mestrado. Por que com esses alunos? Porque o tempo todo ouvia boas notícias com relação aos resultados obtidos por eles em exames e na escola. Além disso, nas nossas conversas do dia a dia, percebia uma boa articulação na fala e uma criatividade borbulhante. Tudo isso aliado a uma busca pessoal de aprofundamento teórico para possíveis interferências nas práticas escolares.

Essa, portanto, é a história de uma paixão, na verdade, é a história de várias paixões que se transformaram em um grande amor...

INTRODUÇÃO

Este trabalho objetiva investigar e analisar, dentro da perspectiva sócio-histórico-cultural, a atividade social da aula de teatro, para compreender criticamente como o papel do professor-diretor e dos alunos-atores contribuem para a construção do personagem, buscando a transformação de todos os participantes.

Partindo da premissa encontrada nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (Brasil, MEC, 1998) de que o teatro é entendido como instrumento de aprendizagem, promovendo o desenvolvimento da criatividade em direção à educação estética e à práxis artística, possibilitando o exercício da cidadania e o crescimento da competência cultural dos alunos, o curso de Teatro na instituição pesquisada² tem como objetivo oportunizar o desenvolvimento cognitivo e harmônico do conjunto de habilidades do educando, levando-o à aquisição de competências para viver como cidadão em uma sociedade que passa por rápidas e profundas transformações.

A educação, no momento atual, tem o desafio de deixar de ser centrada no ensino e ter seu foco na aprendizagem. As mudanças vão ocorrendo rapidamente; os meios de comunicação e a tecnologia trazem novas formas de agir, de pensar, de conviver. É um período de desafio para a educação, competir com os recursos tecnológicos e motivar os alunos em suas experiências educacionais.

Nesse cenário, torna-se nítida a preocupação quanto à formação contínua e à construção de caminhos para desenvolvermos educadores reflexivos e seguros para trabalharem com incertezas e desafios nas propostas das atividades no âmbito escolar (SHIMOURA, 2005). Foi com o objetivo de promover na escola essa formação contínua, que se conheceu o trabalho da Professora Doutora Fernanda Liberali e da Professora Doutora Maria Cecília Camargo Magalhães, que foram assessorar a equipe diretiva do colégio pesquisado, no ano de 2008. Conhecendo um pouco do grupo de pesquisa que elas lideram, na PUC-SP, encontrei proximidade da teoria discutida, com os meus desejos de aprofundamento teórico, para possíveis interferências nas práticas escolares.

² Colégio Albert Sabin, escola particular da região oeste de São Paulo.

A partir daí, em fevereiro de 2009, eu e mais duas professoras que trabalham na coordenação junto comigo (Isabel e Teresa), ingressamos no curso de mestrado da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), no programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL).

Esta pesquisa integra o Grupo de Pesquisa Linguagem em Atividades do Contexto Escolar (LACE)³, cujos os objetivos do Programa, focados na construção da cidadania, servem de orientação para identificar os problemas das interações discursivas da sala de aula, bem como a procura de novos modos de agir.

Trata-se de uma investigação de cunho colaborativo, inserida na Linguística Aplicada, com o objetivo de observar e compreender o contexto em que ocorreu a problematização e, a partir do estudo das questões de linguagem de forma colaborativa (MAGALHÃES, 2002), procurar propor transformações que conduzam os participantes a uma transformação.

Considerando a Linguística Aplicada (LA) como uma ciência de caráter interdisciplinar e indisciplinar (MOITA LOPES, 2006), em condições de fornecer um arcabouço teórico e metodológico que possa atender aos meus objetivos de pesquisa, a LA é de fundamental importância, devido ao fato desta pesquisa acontecer nas aulas de teatro e essa ciência permitir relações com diferentes áreas do conhecimento, visando estudar com mais profundidade as várias faces da linguagem em uso.

Esta pesquisa debruça-se sobre um problema relativo à linguagem e, por se inserir dentro de uma relação interdisciplinar com outras ciências, considera-se a LA como uma área pertinente a esta proposta de pesquisa. A LA estuda a linguagem produzida dentro do contexto social, observando-a e analisando-a, com o objetivo de propor transformações das ações, por meio do desenvolvimento da consciência. Isso propicia um repensar das ações dentro de um contexto sócio-histórico-cultural, levando-se em consideração os valores sociais, culturais, políticos e éticos mais amplos.

Dentro da perspectiva sócio-histórico-cultural, este estudo analisa a atividade social de teatro, considerando como a argumentação permite aos interlocutores

³ LACE – Linguagem em Atividades do Contexto Escolar – grupo de pesquisa cujo objetivo é desenvolver pesquisas de intervenção crítico-colaborativa sobre a constituição dos sujeitos, sobre as formas de participação e sobre a constituição dos sentidos e significados em educação, visando desenvolver e aprofundar um quadro-teórico metodológico para o trabalho de intervenção nos contextos profissionais escolares .

expor seus sentidos em busca de uma construção de significados compartilhados, utilizando recursos de sua própria vida e as suas memórias emocionais, para verificar a construção do personagem pelos alunos.

As aulas de teatro são pertinentes para essa investigação, pois se trata de um lugar de relevância para observar as práticas discursivas dos alunos, a colaboração e a mediação do professor e dos próprios alunos. Essas aulas contam com um especial interesse dos alunos, pois os Musicais estão cada vez mais presentes nos teatros da cidade e nos seriados da TV, como por exemplo *Glee*, uma série de televisão musical⁴ comédia-drama que vai ao ar na Fox, comentada pelos alunos com bastante interesse.

Para alcançar o objetivo da pesquisa, as questões que a norteiam são:

1. Na atividade social aula de teatro, como se realiza o papel do professor-diretor e dos alunos-atores na construção dos personagens?
2. De que modo seus papéis contribuem para a construção do personagem?

Para respondê-las, esta pesquisa buscará como apoio teórico e científico a Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC) (LEONTIEV, 1977; ENGSTRÖM, 1999; LIBERALI, 2008), assim como os conceitos de sentido e significado (VYGOTSKY, 1934/2005), ZPD (VYGOTSKY, 1934/2005; NEWMAN E HOLZMAN, 2002) e a memória emotiva (STANISLAVSKY, 1938). A análise dos dados enfoca o potencial argumentativo das interações e baseia-se nas categorias propostas por Perelman (2005), Charaudeau (2008) e Pontecorvo (2004).

Dentro da perspectiva da Teoria da Atividade, a coleta de dados foi realizada por meio de observações, gravações das aulas de teatro, de momentos de reflexão com o professor, da observação da produção escrita dos alunos e do depoimento dos mesmos. Nesta pesquisa crítica de cunho colaborativo (MAGALHÃES e LIBERALI, 2005), como participante, coordenadora, assessora de música e pesquisadora, foram feitas observações, análises, reflexões e discussões com o professor para compreender como a atividade colaborativa pode transformar a

⁴ Esta série centra-se no Clube de *glee* Novas Direções competindo no circuito de *show coirs*, enquanto os seus membros lidam com situações de relacionamento, sexualidade e questões sociais. A primeira temporada foi nomeada para dezenove Emmys, quatro Golden Globe Awards, seis Satellite Awards entre outros, com vitórias, incluindo o Golden Globe Awards de 2010 para Melhor Série de Televisão, Comédia ou Musical.

prática educativa. Apesar do grande volume de dados coletados, foi preciso encontrar um critério de seleção que viabilizasse responder às perguntas desta pesquisa. Por essa razão, existe uma distância entre a primeira aula analisada e a segunda e, entre estes excertos.

Para delimitar a análise, selecionou-se como *corpus* as aulas do musical 2009 e 2010, sendo três excertos da aula do dia 23/06/2009, da peça *Adorável Avarento*, e dois da aula do dia 24/08/2010, da peça *A Bela e a Fera*. Além disso, há produções escritas dos alunos com a descrição de seus personagens, bem os depoimentos sobre as aulas de teatro desses alunos.

O grupo LACE⁵ tem seu foco de pesquisa no trabalho relevante que desenvolve na área de formação de professores e na construção compartilhada de significados. Acompanhando alguns desses trabalhos e discussões do grupo, muitas vezes percebe-se que o ponto para resultados de sucesso ou fracasso na aprendizagem está na formação dos professores e na mudança das práticas da sala de aula. Por esse motivo, escolheu-se as aulas de teatro, acreditando ser uma aula que tivesse em todos os momentos a garantia de espaços de discussão e interação entre os participantes, podendo se tornar um bom modelo para o início das mudanças das práticas da sala de aula.

A atividade teatral apresenta um valor pedagógico de fundamental importância na vida do jovem. Trata-se de um movimento que parece permitir o seu desenvolvimento intelectual, emocional e social. Ao interagir com o grupo de teatro, o aluno pode desenvolver um espírito crítico, fortalecer sua autoestima e autoimagem.

Desde o início, o aluno vivencia uma atividade gratificante e prazerosa. Em seguida, descobre e estrutura seu próprio espaço, aperfeiçoando suas habilidades pessoais de forma adequada. O teatro é um excelente recurso para a revelação de talentos em setores diferenciados, valorizando, muitas vezes, aquele jovem que não se destaca dentro da sociedade ou mesmo nas avaliações convencionais proporcionadas pela vida cotidiana, com base nos estudos apresentados no PCN de Arte.

É necessário salientar, também, que o projeto teatral da escola proporciona a integração da família nas atividades do grupo, uma vez que os familiares costumam

⁵ Cabe aqui mencionar alguns trabalhos desenvolvidos por esse grupo: Liberali (1999-2010); Magalhães (1991-2010); Shimoura (2005); Schettini (2006); Damianovic (2004); Fuga (2009) e Guerra (2010).

acompanhar as apresentações. Esse dado ainda pode colaborar com a imagem desse jovem no âmbito familiar, ou seja, cada apresentação teatral pode significar novas descobertas, antes nem imaginadas. Logo, a melhoria das relações humanas pode resultar, sem dúvida, em uma melhora na qualidade de vida.

Entre as muitas pesquisas que abordam temas sobre teatro como por exemplo, há a tese de doutorado de Vieira (2009), *“Jogos teatrais como instrumentos pedagógicos e transformadores de realidades sociais”*. A pesquisadora discute a utilização dos jogos teatrais como instrumentos pedagógicos e transformadores de realidades sociais, apostando na possibilidade de favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento de crianças e jovens em situação de fracasso escolar.

Santos (2002), em *“A práxis do teatro didático na instituição pública escolar: uma experiência dentro e fora da sala de aula”*, busca orientar professores no trabalho com o teatro dentro e fora da sala de aula, em partes práticas e reflexivas, com base na vivência dos alunos. Estimula a transformação do ambiente escolar em um grande palco, onde todos os participantes se tornam personagens reais de sua própria história.

A dissertação de mestrado, *“O recurso cênico teatral como instrumento de ensino-aprendizagem quanto à organização de textos narrativos na escola pública”*, de Gusmão (2008), teve como objetivo principal compreender como os recursos das artes cênicas, especificamente o teatro, podem ser usados como instrumentos de ensino em sala de aula, para a apropriação pelos alunos de conceitos pertinentes a produção de textos narrativos no contexto escolar.

Todos os aspectos apontados acima fazem parte de um universo bastante explorado em diversas pesquisas. Este estudo corrobora com os anteriores, porém se distingue no direcionamento do seu foco principal, pois o teatro vai além de uma aula que objetiva criatividade, encenação e tantos outros mais citados acima. É uma aula de teatro que propõe um trabalho de construção dos personagens com os alunos, com uma interferência reflexiva e desafiadora do professor e dos alunos, com o propósito de construir significados compartilhados para a produção de conhecimento.

Nesse contexto, Duarte (2003, p. 270) fala sobre a postura do professor, apontando que ele é a figura essencial que: “desenvolve as condições básicas para que o aluno relacione a sua ação com a reflexão, seu sentimento com seu

pensamento, a teoria com a prática, a escola com a vida, por meio da experiência, da reflexão e da consequente transformação na busca do aprender a aprender num processo sem fim.” Apesar de não ser o foco principal da pesquisa, as intervenções feitas com o professor influenciaram nos resultados da análise.

Por conta disso, organizou-se a dissertação em quatro capítulos. No primeiro capítulo, há um breve relato sobre a história do teatro e sobre o teatro educação. Discute-se a atividade aula de teatro como atividade social, abordando a TASHC. No final do capítulo, são apresentadas as contribuições de Stanislavski, com o enfoque na construção do personagem.

No segundo capítulo, apresenta-se um breve resumo dos fundamentos da argumentação propostos por teóricos como Reboul (2004), Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), para propor o que se considera como a finalidade da argumentação nesta pesquisa: um instrumento para construir um significado que possa ser compartilhado com todos os participantes. A partir da Teoria da Atividade Sócio-Histórico Cultural de Vygotsky, Leontiev e Engeström, discorre-se sobre alguns de seus princípios, relevantes para fundamentar teoricamente este estudo. São eles: a mediação, a diferenciação entre significados e sentidos e o processo de produção de conhecimento. Também há uma leitura do conceito vigotskyano de Zona de Desenvolvimento Proximal.

O terceiro capítulo é dedicado à explicitação da escolha metodológica pela Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol), a descrição do contexto e dos participantes da pesquisa, relatando primeiro a escola em que se desenvolveu a pesquisa, depois, as propostas das aulas de teatro, os procedimentos para a produção, coleta e seleção dos dados e encerrando com os quadros de categorias de análise e interpretação.

No quarto capítulo, retomam-se as perguntas para, a partir da análise dos excertos, respondê-las com base no aporte teórico, adotado na fundamentação desta pesquisa.

Por fim, são inseridas as considerações finais, apresentando as principais reflexões, tendo em vista os resultados obtidos, para destacar as contribuições deste trabalho.

CAPÍTULO 1

Teatro: a história de uma arte educativa por excelência

O *theatron*, palavra de origem grega, designava o lugar onde ficavam os espectadores para ver a representação, o que dá conta parcialmente de um dos componentes dessa arte. Teatro é uma arte, uma prática social, pela qual as pessoas reunidas podem assistir a uma representação cênica

PAVIS

Nesta seção, apresenta-se uma breve história do teatro e a sua inserção como arte na escola. É importante mencionar a obrigatoriedade da arte, incluindo o teatro, como área de conhecimento no currículo oficial da educação básica nacional, a partir da lei 5.692/71, consolidando-se com a promulgação da LDBEN 9.394/96, bem como as recomendações oficiais organizadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 2000).

Primeiramente, será apresentada, de maneira concisa, a história do teatro, com o objetivo de oferecer alguns detalhes importantes desse percurso histórico. Em segundo lugar, insere-se a definição de teatro educação e a discussão em torno do teatro como uma atividade dentro da escola. O terceiro momento é destinado à abordagem vigotskyana da psicologia da arte e sua relação com Stanislavski. Na última seção, colocam-se concepções gerais que englobam o sistema Stanislavski, bem com as considerações sobre como se dá o processo de construção do personagem.

1.1 Breve história do teatro

Para analisar e compreender o teatro, é essencial retomar a sua história. Assim, alguns fatos históricos importantes, relacionados ao teatro, são apresentados, para contextualizar o momento em que o sistema Stanislavski se constitui, já que esse autor embasa parte da análise interpretativa desta pesquisa. Nessa reconstrução histórica, utiliza-se o registro documental organizado pela autora Margot Berthold (2008), em sua obra *História Mundial do Teatro*.

Segundo Margot Berthold (2008), existem formas primitivas do teatro, desde os primórdios do homem. As formas de teatro de vários povos baseavam-se em situações do cotidiano, como a caça dos nômades, a dança da fertilidade e colheita, os ritos de iniciação, totemismo e xamanismo, e os vários cultos divinos. Portanto, o teatro, em suas origens, possuía um caráter ritualístico. Com o desenvolvimento do domínio e do conhecimento do homem em relação aos fenômenos naturais, o teatro passou a ser o lugar de representação de lendas relacionadas a deuses e heróis.

Margot (2008) expõe que o teatro teve sua origem real no século VI a.C., na Grécia, surgindo das festas dionisiacas realizadas em homenagem ao deus Dionísio, deus do vinho, do teatro e da fertilidade. Consideradas como rituais sagrados, procissões e recitais que duravam dias seguidos, essas festas aconteciam uma vez por ano na primavera, período em que se fazia a colheita do vinho naquela região.

O teatro grego surgiu quando, inusitadamente, um participante desse ritual sagrado resolveu vestir uma máscara humana, ornada com cachos de uvas, subir em um tablado em praça pública e dizer: “Eu sou Dionísio!”. Todos ficaram espantados com a coragem do homem em se colocar no lugar de um deus, ou melhor, fingir ser um deus, o que até então não havia acontecido, pois um deus era intocável, devendo apenas ser louvado. Seu nome era Téspis, considerado o primeiro ator da história do teatro ocidental, e seu ato tornou-se marco inicial da ação dramática. Pela primeira vez, diante de outros, ele arriscou transformar o sagrado em profano, a verdade em faz-de-conta, o ritual em teatro, para mostrar que era possível representar o outro.

Surgem, nessa época, os prédios teatrais gregos, edificações ao ar livre, construídas em encostas para facilitar o escalonamento das arquibancadas. O prédio teatral grego era formado da seguinte estrutura: arquibancada, orquestra, thumelê, proscênio e palco.

A arquibancada era feita de pedras e sua utilização pelos cidadãos gregos era democrática. Dali, todos podiam assistir com a mesma qualidade de visão as tragédias, comédias e sátiras. A orquestra era o espaço central circular onde o coro, formado por dançarinos, se apresentava. O thumelê era uma pedra fincada no centro da orquestra designada às oferendas para o deus Dionísio. O proscênio destinava-se ao corifeu, líder do coro, era o espaço entre o palco e a orquestra, destinado à exposição dos cenários e à troca de figurinos e máscaras.

A introdução de segundos e terceiros atores nas tragédias veio com Ésquilo e Sófocles. Surgiu, também, a peça satírica: o conservador Aristófanes cria um gênero sem paralelo no teatro moderno, pois a comédia aristofânica mesclava a paródia mitológica com a sátira política. Todos os papéis eram representados por homens, pois não era permitida a participação de mulheres. Os escritores participavam, muitas vezes, tanto das atuações como dos ensaios e da idealização das coreografias.

Os escritores dos textos dramáticos cuidavam de praticamente todos os estágios das produções. Nesse mesmo período, os romanos já possuíam seu teatro, influenciado pelo teatro grego, do qual tiraram todos os modelos. Nomes importantes do teatro romano foram Plauto e Terêncio. Roma não possuiu um teatro permanente até o ano de 55 a.C., mas, segundo Berthold (2008), enormes tendas eram erguidas, com capacidade para abrigarem cerca de 40.000 espectadores. Apesar de ter sido baseado nos moldes gregos, o teatro romano criou suas próprias inovações, com a pantomima, em que apenas um ator representava todos os papéis, com a utilização de máscara para cada personagem interpretado, sendo o ator acompanhado por músicos e por coro.

Com o advento do Cristianismo, o teatro não encontrou apoio de patrocinadores, pois era considerado pagão. Dessa forma, as representações teatrais foram extintas. O renascimento do teatro se deu, paradoxalmente, por meio da própria igreja, na Era Medieval, com a representação da história da ressurreição de Cristo. A partir desse momento, o teatro começou a ser utilizado como veículo de propagação de conteúdos bíblicos, tendo sido representados por membros da igreja (padres e monges).

Desde o século XV, trupes teatrais agregavam-se aos domínios de senhores nobres e reis, constituindo o chamado teatro elisabetano. Os atores, ainda com a participação exclusiva de atores homens, eram empregados pela nobreza e por membros da realeza. O próprio Shakespeare, assim como o ator original de Otelo e Hamlet, Richard Burbage, eram empregados do Lorde Chamberlain, e mais tarde foram empregados do próprio rei. Na Espanha, atores profissionais trabalhavam por conta própria, sendo empresariados pelos chamados autores de comédia. Anualmente, as companhias realizavam festivais religiosos, e, sobretudo, no século XVII, as representações nas cortes espanholas encontravam-se influenciadas, de forma considerável, pelas encenações italianas.

De modo mais perceptível, foi mais na Itália que o teatro renascentista rompeu com as tradições do teatro medieval. Houve uma verdadeira recriação das estruturas teatrais na Itália, através das representações do chamado teatro humanista. Os atores italianos, no geral, eram amadores, embora já no século XVI tenha havido um intenso processo de profissionalização dos atores, com o surgimento da chamada "Commedia Dell'Arte", em que alguns tipos representados provinham da tradição do antigo teatro romano: eram constantes as figuras do avarento e do fanfarrão.

Devido às muitas viagens que as pequenas companhias de Commedia Dell'Arte empreendiam por toda a Europa, esse gênero teatral exerceu grande influência sobre o teatro realizado em outras nações. Um dos aspectos marcantes nesse teatro foi a utilização de mulheres nas representações, fato que passou a se estender para os outros países.

No século XVII, o teatro italiano experimentou grandes evoluções cênicas, já que muitos mecanismos foram adicionados à infraestrutura interna do palco, permitindo a mobilidade de cenários e, portanto, uma maior versatilidade nas representações.

Foi a partir do século XVII que as mulheres passaram a fazer parte das atuações teatrais na Inglaterra e na França. Na Inglaterra, os papéis femininos eram antes representados por jovens atores aprendizes. Na França, uma das atrizes que outrora havia sido integrante do grupo de Molière passou a fazer parte do elenco das peças de Racine. Therese du Parc, conhecida depois como La Champmesle, foi a atriz que primeiro interpretou o papel principal de Fedra, da obra de Racine, tornando-se uma das principais atrizes da chamada "Commedie Française".

No Brasil, o teatro tem sua origem com as representações feitas para a catequização dos índios. As peças eram escritas com intenções didáticas, procurando sempre encontrar meios de traduzir a crença cristã para a cultura indígena. A Companhia de Jesus, ordem que se encarregou da expansão da crença pelos países colonizados, contribuiu significativamente para esse surgimento.

Os autores do teatro, nesse período, foram o Padre José de Anchieta e o Padre Antônio Vieira. As representações eram realizadas com grande carga dramática e com alguns efeitos cênicos, para maior efetividade da lição de religiosidade que as representações cênicas procuravam inculcar nas mentes

aborígenes. O teatro no Brasil, nesse período, estava sob grande influência do barroco europeu. Ao cabo do século XVIII, as mudanças na estrutura dramática das peças foram reflexo de acontecimentos históricos, como a Revolução Industrial e a Revolução Francesa. Surgiram formas como o melodrama, que atendia ao gosto do grande público, o que mobilizou o aparecimento de muitos teatros.

Segundo Berthold (2008), todas as inovações pelas quais o teatro foi passando exigiram o surgimento da figura do diretor, que trata de todos os estágios artísticos de uma produção.

Ao final século XIX, o melodrama burguês passa a privilegiar temas do cotidiano social e personagens comuns, rompendo com o idealismo romântico e fazendo surgir o Realismo⁶. Anton Tchekhov (1860-1904) foi um dos representantes do Realismo, mostrando o dia a dia do povo russo, inovando no diálogo dramático, ao retratar o declínio da burguesia russa. Em suas obras, destacam-se *A gaivota* e *O jardim das cerejeiras*.

O Naturalismo Realista propõe um novo espaço para o diretor e o encenador. O russo Constantin Stanislavski (1863-1938) é o maior representante do Naturalismo e criou um método específico de encenação/interpretação. O espaço cênico naturalista também precisou passar por mudanças, para dar condições visuais e acústicas ao público, já que a ideia central dessa estética seria a identificação de cada pessoa na plateia com os personagens, de forma que a atmosfera da cena lhes causasse uma espécie de simulacro, uma segunda realidade.

Na Alemanha, por volta de 1910, teve início o Expressionismo, movimento de rejeição ao Naturalismo, cuja encenação pretendia criar uma ilusão da realidade. O Expressionismo inovou radicalmente o cenário, ao apresentar uma leitura não realista, estilizando e distorcendo os elementos da cena. Pretendia chamar atenção do público para a arte em si e não para a imitação da vida. Georg Kaiser (1878-1945) e Ernst Toller (1893-1939) foram os primeiros expressionistas no teatro e, em seus trabalhos, buscavam mostrar a expressão do sentimento humano, ao invés de apenas retratar a sua realidade externa. O objetivo ainda era exibir temáticas sociais e mostrar o homem em luta contra a mecanização desumanizadora da sociedade industrial.

⁶ No teatro, o Realismo nem sempre se distingue com clareza da ilusão ou do naturalismo. Esses rótulos têm em comum a vontade de duplicar a realidade através da cena, imitá-la da maneira mais fiel possível. (PAVIS, 2008)

Com a ascensão do Nazismo na década de vinte, muitos artistas estavam preocupados em trabalhar temas coletivos, reforçando a abordagem antinaturalista, que passa a ser conhecida como “Teatro Épico”. O pioneiro dessa estética foi Erwin Piscator (1893-1966), que teve como discípulo e militante do Teatro Épico, o alemão Bertolt Brecht (1898-1956), dramaturgo e poeta lírico. Brecht propunha um teatro politizado, cujo objetivo era modificar a sociedade. A *Ópera dos Três Vinténs* (1928), em parceria com o compositor Kurt Weill (1900-1950), é o trabalho de maior destaque na carreira de Brecht. Essa produção apresentou uma nova forma de teatro musical, misturando a estética de cabaré com a sátira de cunho social. Brecht criou o “Efeito de Distanciamento” (*Verfremdung effekt*), que permitia ao público distanciar-se dos personagens e da ação dramática, utilizando recursos de diálogos estilizados, no uso da canção-narrativa, elementos cênicos informativos etc. Sua pretensão era não hipnotizar o espectador, mas despertá-lo para uma reflexão crítica, rompendo com a ilusão, por meio do estranhamento, e deixando claro a todos que teatro não é vida real.

No Brasil, as ideias de Bertolt Brecht foram apresentadas por Augusto Boal (1932), no seu “sistema de coringa”, permitindo ao ator trabalhar com o distanciamento e em diferentes papéis. A estética teatral de Augusto Boal é chamada de “Teatro do Oprimido”, com um arsenal de suporte para o trabalho teatral crítico-reflexivo da realidade atual. Inclusive, é um método de teatro proposto também para não-atores. Todos podem ser atores, seja no palco, no trabalho, na escola, na rua, em casa, e até invisível, como propõe Boal. O teatro é um ato estético coletivo, cabendo-nos certificar o papel dos sujeitos diante do mundo contemporâneo.

Surge então, o Futurismo, em que a proposta teatral, na antiga União Soviética, era agitar e fazer propaganda, com o intuito de demolir todos os valores antigos daquela sociedade. Já na Itália pretendia-se glorificar a violência, a força e a industrialização. Os italianos, liderados por Filippo Tommaso Marinetti, evoluem para o fascismo, enquanto os russos, tendo à frente Vladimir Maiakovski, usam o teatro para difundir o comunismo.

O Russo Vsevolod Emilievich Meyerhold (1874-1940) trabalhou com Stanislavski e, em 1905, passa de ator a diretor teatral, encenando várias peças de Maiakovski, utilizando o cinema como recurso teatral. Meyerhold abre espaço para o

teatro interativo, por acreditar que o ator não deve ficar escravo do texto, propondo em algumas montagens, a circulação de atores na plateia e do público em cena.

Paralelamente, no final do século XIX, Alfred Jarry (1873-1907) criou a peça *Ubu-rei*, onde o personagem *Pai Ubu* causou impacto, pois a peça apresentava facetas de sátira grotesca, paródia violenta, linguagem de baixo calão, e, até mesmo, fragmentação exagerada dos diálogos. Mas foi Jarry o precursor do movimento surrealista no teatro.

O “Teatro da Crueldade” é uma proposta teatral desenvolvida na França, por Antonin Artaud (1896-1948). Artaud apresenta, em seu livro *O Teatro e seu Duplo* (1938), a pretensão, tal como no Expressionismo, de rejeitar as regras do teatro naturalista de Stanislavski, dizendo ser uma forma de ação dramática limitada. Ele acreditava na comunicação teatral passando pelos sentidos e não uma apelação para a mente racional. Artaud acrescenta, ainda, que o teatro deveria ser para o público uma estética de magia e energia, extrapolando os espaços teatrais convencionais e representando nas ruas, fábricas, comércio e outros. Acreditava que, dessa forma, o público se confrontaria com sua própria subjetividade, com seus sentimentos, em um processo doloroso, denominando então de “Teatro da Crueldade”.

O italiano Luigi Pirandello (1867-1936), com a sua famosa peça *Seis Personagens à Procura de Um Autor* (1921), explora a tensão entre ilusão e realidade, pela qual os personagens, atores e plateia se fundem e confundem dentro da experiência teatral. Uma espécie de surrealismo-absurdo. Na década de vinte, o teatro americano começa a apresentar características próprias, pelas criações de Eugene O'Neill (1888-1953), que foi influenciado por Pirandello.

O termo “Teatro do Absurdo” só foi cunhado em 1961, pelo crítico teatral Martin Esslin, ao se referir às peças que possuem um olhar de uma humanidade perdida em um mundo sem sentido. O “Teatro do Absurdo” está mais associado aos dramaturgos que escreveram após a segunda grande guerra, por se tratar de destruição de valores e crenças e da solidão humana. Esse teatro é denominado “Absurdo” por retratar a condição humana incompreensível e sem perspectiva. A ideia é fugir da estrutura narrativa familiar e sequencial, para abordar temas mais sombrios, como os conflitos nas relações interpessoais, o isolamento humano e o caminhar inevitável para a morte. Tais temas aparecem até mesmo na comédia, de forma “absurda”, tendo como exemplo *A Cantora Careca*, de Ionesco, e *Esperando*

Godot, de Beckett. Nessa estética, há ícones como Eugène Ionesco (1912-1994), Samuel Beckett (1906-1989) e Jean Genet (1910-1986).

Os grupos teatrais mais atuais, que surgiram após o ano de 1990, costumam eliminar a parede invisível, que separa público dos personagens. A tendência é trabalhar a encenação interativa e a produção de textos coletivos. O diretor passa a ser mais valorizado que o autor.

Jerzy Grotowski (1933-1999) é um dos maiores nomes do teatro experimental. Ele propõe a criação de um “Teatro Pobre” optando por uma encenação de extrema economia de recursos cênicos (cenográficos, indumentários etc.), buscando trabalhar somente com o que é essencial à cena, ao deixar apenas a relação entre o ator e o espectador.

O Teatro Musical, gênero que integra a música com o teatro, teve como marco importante as obras famosas, como *Os piratas de Penzance* e *O Mikado*, que foram criadas no final do século XIX, na Inglaterra, pela dupla Gilbert e Sullivan. Os ingleses levaram o gênero para a América, onde manteve a sua popularidade. No início do século XX, os americanos também já produziam vários números do gênero. O musical alcançou, então, muito sucesso, e, nas últimas décadas, começam a aparecer os grandes sucessos, como *Les Misérables*, em cartaz há 20 anos, ou *O Fantasma da Ópera*, em cartaz há dezoito anos. Suas montagens foram encenadas em vários países, inclusive no Brasil (HELIODORA, 2008).

No Brasil, as peças escritas por Oswald de Andrade, como *O Rei da Vela* e *A Morta*, foram revolucionárias para sua época, contudo não foram encenadas após serem escritas, ficando esquecidas até a década de 1960. Então, formalizou-se que, no Brasil, o teatro contemporâneo iniciou-se com Nelson Rodrigues (1912-1980), cuja montagem de sua peça *Vestido de Noiva*, em 1943, é o marco da modernidade do teatro brasileiro. Os personagens criados por Nelson Rodrigues são um retrato fiel da psique humana. Suas peças apresentam enredos com sofisticados jogos temporais e possibilitam encenações de grande ousadia, com diferentes possibilidades de planos de ação dramática.

Assim, pode-se observar no breve relato histórico apresentado, todo o percurso do teatro na história mundial, mas como nesta pesquisa o foco do teatro está na escola, insere-se, na sequência, um pouco mais sobre a teoria do teatro na educação.

1.2 Teatro: uma atividade escolar

Esta parte tem como objetivo mostrar a importância do teatro como atividade dentro do ambiente escolar. No colégio em que a pesquisa foi realizada, o teatro, além de ter a característica de teatro didático, “como aquele que instrui seu público, convidando-o a refletir sobre um problema, a entender uma situação ou a adotar certa atitude moral ou política” (PAVIS, 2008, p.386), também tem o caráter de trabalhar com a relação entre os atuentes e as ações, no qual dizer é sempre fazer.

Nesse contexto, o ator representa o vínculo vivo entre o texto do autor, a atuação do encenador e o olhar e a audição do espectador. A ação não é um simples caso de movimento cênico, ela está também no interior do personagem, em suas evoluções, suas decisões e em seus discursos (BRECHT, 1961; STANISLAVSKI, 1963; PAVIS, 1996). Acredita-se, assim, que há a possibilidade de que expressão teatral contribua para a produção de conhecimento e para o desenvolvimento da formação global do aluno, pois:

Não é possível uma educação intelectual, formal ou informal, de elite ou popular, sem arte, porque é impossível o desenvolvimento integral da inteligência sem o desenvolvimento do pensamento individual e do conhecimento que caracterizam a arte”. (BARBOSA, 1991, p.5)

Conforme os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), o teatro tem um papel importante como proposta educacional, pois cumpre não só uma função integradora, mas oportuniza que a criança aproprie-se crítica e construtivamente dos conteúdos sociais e culturais importantes para sua formação social. No documento nacional, observa-se:

No dinamismo da experimentação, da fluência criativa propiciada pela liberdade e segurança, a criança pode transitar livremente por todas as emergências internas integrando imaginação, percepção, emoção, intuição, memória e raciocínio. (PCN, 2000, p.84)

Se, na proposta geral dos PCN, o teatro tem uma função tão importante quanto outros conhecimentos no processo de ensino-aprendizagem, a escola pode potencializar essa orientação ao proporcionar aulas de teatro além da grade curricular, visando:

[...] no plano individual, o desenvolvimento de suas capacidades expressivas e artísticas, e no plano coletivo...o exercício das relações de cooperação, diálogo, respeito mútuo, reflexão sobre como agir com os colegas, flexibilidade de aceitação das diferenças e aquisição de sua autonomia como resultado do poder agir e pensar sem coerção. (PCN, 2000, p.84)

Os PCN de arte incorporam os eixos norteadores produzir, apreciar e contextualizar associados à expressividade e à construção do conhecimento. Propõem quatro expressões artísticas (artes visuais, teatro, dança e música) para serem desenvolvidas na educação básica.

O aluno tem o direito de conhecer diversas manifestações culturais. Percebe-se, porém, que o acesso às múltiplas expressões artísticas é privilégio de uma minoria. Uma das propostas de trabalho com arte é a valorização da diversidade cultural. Assim, é importante que os educandos tenham a possibilidade de apreciar diferentes expressões artísticas. Dessa forma, haverá um diálogo entre as diversas proposições ideológicas e culturais ao explorar as especificidades, as semelhanças e os contrastes existentes nessas expressões artísticas.

Para esta pesquisa, a atividade do teatro é o foco mais importante, pois é dentro dessa estrutura que acontecem os dados significativos para o trabalho. Por isso, é apresentada a definição que resume de maneira relevante o funcionamento teatral, escrita por Alain Girault:

O denominador comum a tudo que se costuma chamar 'teatro' em nossa civilização é o seguinte: de um ponto de vista estático, um espaço de atuação (palco) e um espaço de onde se pode olhar (sala) um ator (gestual, voz) no palco e espectadores na sala. De um ponto de vista dinâmico, a constituição de um mundo 'real' no palco em oposição ao mundo 'real' da sala e, ao mesmo tempo, o estabelecimento de uma corrente de 'comunicação' entre o ator e o espectador (GIRAULT, 1975, p.14).

É no teatro que todas as artes se reúnem para compor outra arte. Artes como o movimento do corpo, o gesto, o equilíbrio, o ritmo, a melodia, a métrica, as palavras, a luz, a cor. Teatro é uma arte coletiva, de cooperação. É uma arte de partilhar o ato criativo.

O teatro é uma maneira de expressar opiniões e ideais, logo, não é apenas para divertimento, mas um manifestador de pensamentos sociais e culturais. Ele tem uma grande importância que, geralmente, é ignorada pela sociedade, pois é político.

Há um processo reflexivo que permite analisar o contexto social, sendo que, na representação, por meio da abstração, do distanciamento ou da identificação, é possível inserir a denúncia, o confronto de ideias, de perspectivas, o rompimento de uma aceitação passiva do que é transmitido pelo cinema e televisão, nos quais tudo está pronto e acabado. No teatro, em contrapartida, o espectador é arrancado do seu conforto, da sua passividade, já que ele participa, influi no desenvolvimento de uma peça, interpreta à luz de suas vivências, da sua emoção, do contexto em que está inserido.

Ao ser considerado um conhecimento, integrador de diferentes saberes, o teatro não é apenas uma expressão teórica ou executora de técnicas, pois há infinitas possibilidades de estruturação de um trabalho voltado para o teatro. A partir do momento em que a escola dispor de recursos materiais adequados, profissionais bem formados um reconhecimento do teatro como integrante do currículo escolar, com espaço e tempo devidamente estipulados, a expressão teatral se desenvolverá de maneira efetiva.

Assim, o teatro configurar-se como um saber transdisciplinar, ou seja, pode circular em outras áreas do conhecimento. Na educação, contudo, ainda hoje, é pensado apenas como um meio eficaz para alcançar conteúdos disciplinares extrateatrais ou objetivos pedagógicos muito amplos como, por exemplo, o desenvolvimento da “criatividade” (JAPIASSU, 2003, p.23)

Acredita-se que o ensino de teatro pode desenvolver habilidades de interpretação, improvisação e de escrita, bem como permite o trabalho em grupo, a superação da timidez e de alguns limites, a troca de experiências, criando responsabilidade, comprometimento e respeito. Como atividade social, ganham importância: saber ouvir o outro, compreender melhor as pessoas, ter um pensamento solidário, interagir, enfrentar os problemas, compartilhar, participar, resgatar a autoestima e a autoconfiança. Essas contribuições sozinhas também contam com a possibilidade de produzir conhecimento e propiciar ao aluno também uma formação global, crítica e reflexiva.

O teatro pode ser um apontamento para a superação dos desafios enfrentados pela educação: os conhecimentos fragmentados, a complexidade, a contextualização do objeto, etc. É necessário, porém, romper com a concepção de teatro existente na escola, do “teatrinho” apenas como entretenimento ou

instrumento pedagógico. Além disso, é necessário trazer para a realidade escolar a percepção da relevância de estudar alguns teóricos dessa expressão.

Quando se pensa teatro na escola, pretende-se desconstruir a ideia de que ele acontece apenas de uma forma, ou seja, espetáculo e plateia e que a encenação seja de obras que não permitam reflexão durante o processo de criação do espetáculo. Por isso, é importante que os educadores percebam o teatro além da representação mimética de obras consagradas. É preciso se abrir para o amplo universo das artes. “Precisamos levar a arte que hoje está circunscrita a um mundo socialmente limitado a se expandir, tornando-se patrimônio da maioria e elevando o nível de qualidade de vida da população” (BARBOSA, 1991, p. 6).

Por exemplo, a leitura e o estudo das obras teatrais são relevantes, bem como o trabalho do ator, as formas de estruturação da cena e do espetáculo. Contudo, é importante buscar na história elementos que contribuiriam para o contexto atual. Uma temática que surgiu na atualidade pode ser discutida por alguma corrente de pensamento de outra época, mobilizando, assim, um processo reflexivo e analítico.

Possibilitar ao aluno construir significados a partir das encenações é mais do que proporcionar a eles “teatrinhos” na escola. Nessas situações, é o professor quem escolhe, ordena, confecciona os elementos do espaço cênico. Ao aluno, costuma-se designar papéis (personagens), funções auxiliares, bem como executar movimentos já determinados para a apresentação. É como se o aluno fosse uma marionete manipulada pelo professor, pela escola e pelo público. Sua criatividade e autonomia se perdem nesse processo que costuma ser considerado apenas um elo para a integração escola-comunidade, à medida que coage os pais a irem à escola para assistir seu filho “interpretando” “grandes personagens”.

Além do exposto, há uma diferenciação que costuma ocorrer no que tange ao *status* do personagem representado. As crianças, muitas vezes, não têm autonomia para experimentar diferentes “papéis” e pontos de vista na representação. De modo geral, o professor atribui aos alunos à representação dos personagens de acordo com critérios subjetivos completamente desvinculados de uma perspectiva pedagógica.

Verificou-se, por isso, com a publicação dos PCN de Arte, um avanço na conquista dos educadores de arte brasileiros, pois possibilitaram um começo

significativo para as conquistas nessa área. Dessa forma, é fundamental a ampliação de discussões e resoluções práticas acerca dos horizontes propostos no documento em busca de um desenvolvimento concreto do teatro em sala de aula. Na sequência, será detalhado um pouco mais sobre o percurso do teatro na educação.

1.2.1 O teatro na educação

O ensino de teatro na educação escolar básica nacional foi implantado há cerca de trinta anos, entre os conteúdos da disciplina de Educação Artística, trabalhada nas escolas pela designação da Lei 5692/71. Apesar de ensino de teatro estar presente na educação brasileira desde o século dezesseis com a pedagogia dos jesuítas, apenas na década de setenta, os estudos que interligavam a educação ao teatro começaram a ser aprofundados por um grupo de pesquisadores liderados pela Professora Doutora Ingrid Dormien Koudela da escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo.

Segundo Koudela (2006), o teatro na educação como uma nova área do conhecimento é uma conquista. Muito se sabe a respeito da importância do teatro na educação em todos os campos de atuação. Os princípios pedagógicos do teatro traçam relações claras entre teatro e educação, considerando essa arte como uma forma humana de expressão.

Uma grande parte dos estudos que se propõem analisar e discutir o papel do teatro para o desenvolvimento cognitivo, em uma perspectiva psicopedagógica, elege como referencial teórico a abordagem cognitivista de Jean Piaget. As descobertas desse teórico sobre a estrutura, funcionamento e desenvolvimento cognitivo da criança influenciaram as práticas pedagógicas do pensamento contemporâneo.

Na abordagem psicopedagógica, os estudos de Olga Reverbel, baseada em Piaget, apontam para o desenvolvimento de linguagem e representação, o exercício artístico e coletivo; a construção de conteúdos inerentes à personalidade por intermédio da estética e o valor emocional. Segundo Reverbel (1979), teatro é a arte de manipular os problemas humanos, apresentando-os e equacionando-os. A autora defende a função eminentemente educativa e destaca que a instrução ocorre por meio da diversão.

Nessa postura, a educação está no desenvolvimento emocional, intelectual e moral da criança, correspondente aos desejos, anseios e proporciona um caminho gradativo das próprias experiências e descobertas. Isso porque há uma concepção totalizante que implica e compromete todas as potencialidades do indivíduo e permite o alcance da plenitude da dimensão social com o desenvolvimento da autoexpressão.

Para Reverbel (1979), a importância da diversão justifica-se porque imitar a realidade brincando aprofunda a descoberta e é uma das primeiras atividades, rica e necessária, no auxílio do processo de construção da personalidade e do imaginário, que constitui um meio de expressão privilegiado da criança. A autora defende que, na infância, há a necessidade de brincar, jogar para se orientar no espaço, pensar, comparar, compreender, perceber, sentir para descobrir o mundo, integrar-se com o meio, construir o conhecimento e a socialização.

De acordo com essas concepções, o teatro aplicado à educação tem o papel de mobilização de todas as capacidades criadoras e o aprimoramento da relação vital do indivíduo com o mundo. As atividades dramáticas, portanto, liberam a criatividade e humanizam o indivíduo, pois o aluno é capaz de aplicar e integrar o conhecimento adquirido nas demais disciplinas da escola e, principalmente, na vida. Isso significa o desenvolvimento gradativo na área cognitiva e também afetiva do ser humano.

Courtney (2001) enfatiza, por meio da história do teatro-educação dos gregos à atualidade, que essa é uma maneira fundamental de aprendizagem, por permitir o confronto dos problemas da existência e das modificações mentais necessárias para resolvê-los. O jogo permite à criança reexperimentar os acontecimentos e, por meio da repetição, ganhar o domínio sobre eles. O autor tem considerável pesquisa que demonstra a relação direta entre o jogo dramático e o processo criativo essencial para o desenvolvimento imaginativo. Para ele, a imaginação dramática está no centro da criatividade humana, já que, desde a infância, a criança, ao final do primeiro ano, quando brinca pela primeira vez, finge ser outra pessoa, desenvolve o humor e personifica o outro. Essa identificação é princípio básico do processo dramático e segue na juventude quando se imita algo e, na fase adulta, quando se coloca no lugar de alguém. Para ele, a educação dramática deve estar no centro de qualquer forma de educação que vise ao desenvolvimento das características essencialmente humanas.

O aprendizado da linguagem teatral própria possibilita o desenvolvimento da sensibilidade, percepção e conhecimento das especificidades cognitivas ligadas à prática da improvisação.

O jogo teatral na educação é importante forma de aprendizagem cognitiva, afetiva e psicomotora através do processo de transformação do egocentrismo em jogo socializador. A criatividade dramática auxilia o pensamento criativo e desenvolvimento social, pois efetiva a passagem do teatro como ilusão para o teatro como realidade cênica. (KOUDELA apud SPOLIN, 1985, p.12)

A sistematização de uma proposta para o ensino do teatro em contextos educacionais, por meio dos jogos teatrais, foi elaborada, primeiramente, por Viola Spolin, ao longo de três décadas de pesquisas. Utilizando o jogo com regras baseadas no treinamento de teatro, o pesquisador desejava libertar a criança e o ator amador de comportamentos de palco mecânicos e rígidos. Suas pesquisas resultaram no oferecimento de um programa de oficina com a linguagem teatral destinado a escolas, centro comunitários, grupos amadores e companhias teatrais (SPOLIN, 1975/1992).

Nas oficinas de jogos teatrais, a partir do envolvimento do grupo, os atores/jogadores poderão desenvolver liberdade pessoal dentro das regras estabelecidas, e habilidades pessoais necessárias para jogar, de modo que se internalize essas habilidades, bem como a liberdade ou espontaneidade. Os jogos são baseados em problemas a serem solucionados. O problema a ser resolvido é o objeto do jogo que proporciona o “foco”. As regras do jogo teatral incluem a estrutura dramática (onde, quem, o quê) e o objeto (foco), mais o acordo do grupo. Para ajudar os jogadores a alcançar uma solução focalizada para o problema, Spolin emprega a técnica de “instrução”, pela qual encoraja o jogador a conservar a atenção no foco. Dessa forma, estrutura o jogo intervindo com comentários que, constantemente, mantêm o jogador em contato com a realidade objetiva.

A mesma revolução que ocorre com a criança em desenvolvimento pode ser acompanhada pelo crescimento do indivíduo no palco. Compreende-se a transformação da subjetividade em objetividade no trabalho do ator, quando ele compreende a diferença entre história e ação dramática. Ao fiscalizar o objeto (emoção ou personagem), ele abandona quadros de referência estáticos e se relaciona com os acontecimentos, em função da percepção objetiva do ambiente e das relações no jogo.

O ajustamento da realidade a suposições pessoais é superado a partir do momento em que o jogador abandona a história de vida e interioriza a função do foco, deixando de fazer imposições artificiais a si mesmo, para possibilitar que as ações surjam da relação com o parceiro. O método dos jogos teatrais de Viola Spolin (1906-1994) é atual e continua cada vez mais presente no Brasil e no mundo.

Os jogos teatrais são técnicas do diretor. Cada jogo, quase sem exceção, foi desenvolvido com o único propósito de fazer com que algo aconteça no palco. Eles solucionam problemas com marcação, personagem, emoção, tempo e as relações dos atores com a plateia. Cada jogo teatral desperta o intuitivo, produzindo uma transformação não apenas no ator/ jogador como também no diretor/ instrutor.

A necessidade de criar uma parceria e ao mesmo tempo de assegurar o toque do diretor sobre a produção exige uma abordagem não autoritária. Durante o jogo, todos se encontram no tempo presente, envolvidos uns com os outros, fora do subjetivo, prontos para a livre relação, comunicação, resposta, experimentação e fluência para novos horizontes do eu. A direção não vem de fora, mas das necessidades dos jogadores e das necessidades teatrais do momento.

Por volta de 1989, observa-se outra abordagem do funcionamento mental do ser humano, a abordagem sócio-histórica do desenvolvimento, que tem suas bases nos resultados das pesquisas realizadas sob a responsabilidade de Vigotsky. Assim, os estudos sobre a dimensão pedagógica do teatro não ficaram distantes e a respeito do ensino de teatro, tais contribuições estão ligadas, diretamente com o esclarecimento das inter-relações entre teatro e educação.

Para Vigotsky, a estrutura e o desenvolvimento dos processos psicológicos humanos emergem por meio da “atividade prática mediada simbólico-culturalmente pelas linguagens, conforme o desenvolvimento histórico das condições materiais de produção de determinada sociedade” (COLE, 1998, p.108).

Na interatividade com jogos teatrais na educação escolar, confirma-se o importante papel ocupado pela linguagem teatral no desenvolvimento cultural do ser humano. Como traz Japiassu (2007), um dos principais focos de análise das interações com jogos teatrais é o processo de formação de conceitos espontâneos e científicos ou sociais dos sujeitos, observando a construção do sentido teatral a partir do uso cênico das palavras no jogo, em situações teatrais improvisadas que

incorporem a expressão verbal, nas quais o emprego da palavra possa fornecer pistas sobre a elaboração intersubjetiva de seu sentido.

Em muitos jogos teatrais que abordam textos de maneira lúdica, a mudança da referência do objeto se dá, de modo inevitável, no processo desencadeado pelo jogo, oportunizando *insights* aos jogadores. Vigotsky também reconheceu ao teatro a “primazia na abordagem da questão do pensamento por trás das palavras” e destacou aspectos do texto cênico “(repertório gestual, entonação, silêncios, pausas e outros) que ajudam a distinguir entre significado e sentido de uma determinada palavra numa elocução voluntariamente enunciada” (VIGOTSKY, 1993, p. 127).

Para Vigotsky (1934/2008, p. 114), é por meio do brincar que a criança tem a possibilidade de se libertar das restrições impostas pelas situações reais nas quais se inspira para criar a sua brincadeira. Liberali (2009, p.19), na perspectiva vigotskyana, considera que o brincar é importante no processo ensino-aprendizagem, uma vez que proporciona “a base para a integração com a vida, pois se organiza como uma atividade que recria as atividades da vida para permitir sua apropriação”.

Para Holzman (2009, p.113) três significados do brincar são importantes: “brincar como brincadeira livre (as atividades de faz-de-conta e fantasia), brincar como jogos (brincadeiras mais estruturadas com regras) e a encenação ou desempenho teatral”, sendo que todos têm a sua importância no desenvolvimento da criança. As brincadeiras teatrais podem ainda ser improvisadas ou roteirizadas, sendo que atribuímos o título de performances sem roteiro, nas situações do brincar livre, pois os participantes, durante a atividade vão criando seus aspectos cognitivos e emocionais. Assim, a performance educacional colabora para que as pessoas “construam ambientes em que possam atuar criativamente sendo ao mesmo tempo o que são e o que estão se tornando” (HOLZMAN, 2005, p. 88).

Neste estudo, este conceito será relevante para o aluno desenvolver capacidade de articulação e organização do seu pensamento e para a construção do seu personagem. Entendendo a escola como um espaço importante para realizar a conexão entre vida e aprendizagem escolar, encontra-se no conceito de atividade social, segundo Vigotsky (1934/1993), uma forma interessante de intensificar as atividades escolares, para que, por meio das necessidades dos alunos, seja possível construir aprendizagens relevantes em todas as áreas do conhecimento. A seguir,

especifica-se como esse conceito encaminha a construção da aula de teatro, considerando-a como produtora de conhecimento.

1.2.2 A Atividade Social do teatro na escola

Vygotsky (1934), com base nas ideias de Marx (1959), define a atividade social como a atividade prática em que o sujeito é compreendido como agente transformador de sua realidade natural e social. O termo atividade está baseado na ideia da relação entre o sujeito coletivo sócio-histórico, dotado de potenciais criativos, e o mundo externo. Nessa concepção, o brincar também é fundamental, pois, por meio dele, as crianças começam a se apropriar da cultura de um grupo social, ao utilizar jogos com regras, imaginar situações do cotidiano, planejar ações e representar.

Ao entrelaçar o conceito do brincar ao de Atividade Social, percebe-se como o sujeito, no lugar de aprendiz, pode superar o impacto de suas restrições imediatas de vida para encontrar formas de efetivamente participar de uma determinada cultura. Nas brincadeiras, para recriar as Atividades Sociais da vida, o aprendiz tem a oportunidade de concretizar desejos não realizáveis no plano imediato da realidade e de superar o impacto entre o que faria se pudesse agir espontaneamente e as regras da coletividade para viver em conjunto. Isso torna a sala de aula uma zona de construção conjunta de possibilidades (LIBERALI, 2009).

Ao definir as contribuições em uma Atividade Social, trabalha-se com as necessidades perceptíveis, entendidas como importantes para que os alunos caminhem em direção a uma mudança real de atitude. Segundo Leontiev (1977), a necessidade é uma etapa importante para a atividade, mesmo sabendo que ela se modifica ao longo do processo e que é o motivo para a atividade acontecer. Por isso, quando se reflete sobre quais são as necessidades de um grupo de alunos, buscam-se motivos reais para aquela atividade, dando significado ao que está sendo proposto.

O papel do professor, portanto, é dirigir a ação dentro da escola de uma maneira apropriada ao desenvolvimento da criança, ao contexto cultural e social. Dessa forma, entende-se que o professor, intelectual e transformador, cria

condições para uma prática libertadora, criadora de zonas de troca de consciência, na qual aprendizes são capazes de quebrar a habitual forma de pensamento e construir uma visão de mundo de outra forma (FREIRE, 1970).

Essas premissas teóricas permitem compreender que a aula de teatro é uma forma de inserir uma Atividade Social real na prática escolar, por meio da qual, o brincar de ser ator contribui para formação do aluno. O objetivo é estabelecer ações pelas quais os aprendizes possam se desenvolver dentro de um determinado grupo social de maneira responsável, para legitimar os seus direitos dentro desse contexto e estabelecer relações entre o individual e o coletivo, aprendendo a ouvir, a acolher e a ordenar opiniões e respeitando as diferentes manifestações, com a finalidade de organizar a expressão de um grupo.

A aula de teatro, portanto, pode ser um estímulo à criatividade e a assimilação do papel social no que diz respeito ao espírito de coletividade e cidadania. Por meio dessa Atividade Social, pode-se compreender o teatro como fundamento da experiência de vida (ideias, conhecimento e sentimento), buscando assumir diferentes papéis sociais, na plateia e no palco.

Leontiev (1959) expõe que a atividade social ocorre entre sujeitos que agem coletivamente para o alcance de um objeto idealizado pelo grupo. A atividade, nesse sentido mais amplo, é constituída pelo agente (sujeito) motivado por um propósito (objeto) e mediado por artefatos (instrumentos), por meio de um processo colaborativo entre indivíduos (comunidade), que se constitui por meio das regras e divisão do trabalho.

Engestrom (1999) retoma essa compreensão de atividade acrescentando a ela a noção cíclica de movimento que se expande e se conecta a vários sistemas de atividade, formando uma rede de sistemas, com elos de intersecção entre eles. Para compreender essa sistematização, observe-se a figura seguinte:

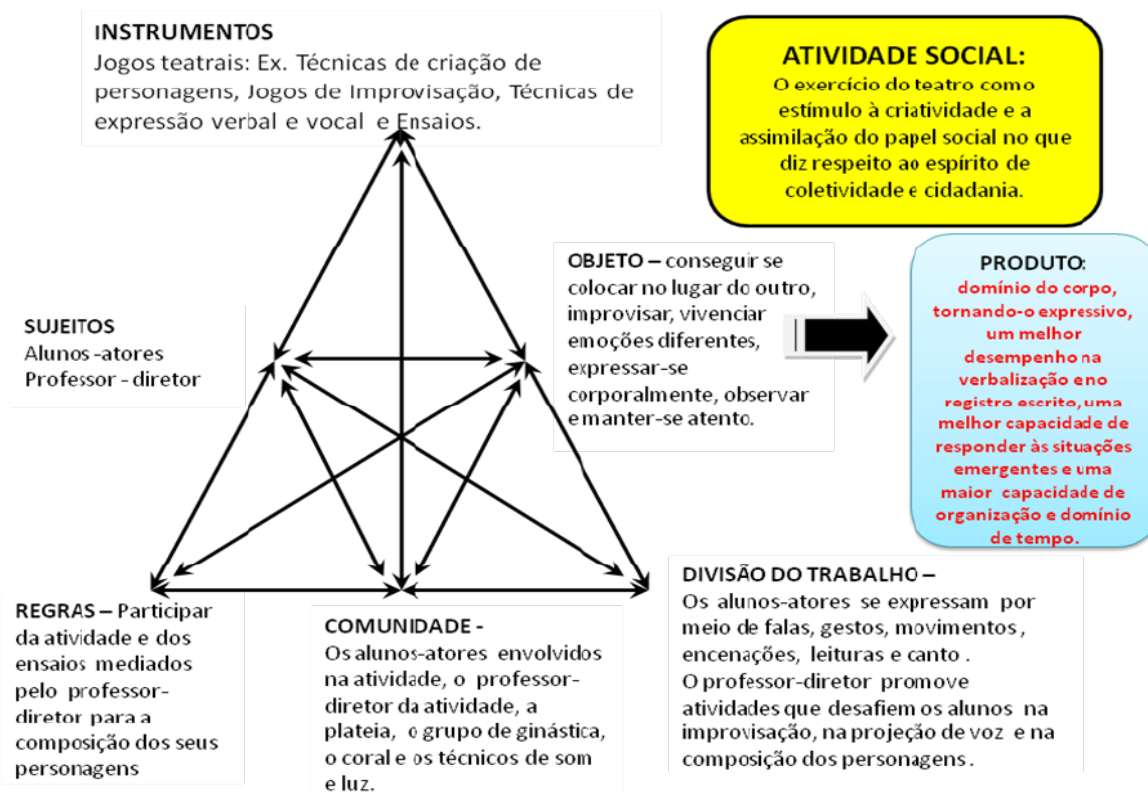


Figura 1: Atividade Social aula de teatro

É com essa noção de atividade que se compreende o trabalho desenvolvido nas aulas de teatro. O contexto sócio-histórico-cultural, em que se realiza a atividade, aspectos históricos, que repertoriam as práticas do professor, e as relações entre os outros membros da comunidade, exercem influência determinante sobre o agir e o pensar dos participantes. O quadro acima ilustra as principais relações existentes nessa atividade e as bases diretas sobre as quais ela se realiza. Adaptado do esquema proposto por Engeström (1991), o quadro mostra que o professor utiliza-se dos meios/instrumentos disponíveis no contexto – jogos teatrais, técnicas de improvisação e construção de personagens, técnicas de expressão verbal e vocal, conversas informais – para discutir, comunicar, requisitar e opinar sobre aspectos da cena e do personagem construído.

Ao planejar uma Atividade Social, o objetivo é sempre maior do que uma atividade escolar em si, já que é necessário formular um conjunto de tarefas que constituem a *performance* do dia a dia. Assim, para tornar possível o desempenho dos alunos nos cenários da vida, a imitação da atividade revolucionária (criação de significado/aprendizagem, conduzindo desenvolvimento) na ZPD, é necessário

ambientes que fomentem e alimentem essa atividade revolucionária, ou seja, as Atividades Sociais (HOLZMAN e NEWMAN, 1993).

Na elaboração da Atividade Social aula de teatro, é necessário criar performances que contemplem:

- Possibilidades de criar expressões faciais, gestos e sons para manifestar sentimentos, sensações e ideias.
- Representações e criações realizadas pelos alunos.
- Jogos teatrais e dramatizações, favorecendo o processo entre os membros do grupo, sem distinções de sexo, etnia, ritmos e temperamentos.
- Apreciação de peças teatrais pertencentes ao contexto jovem, da comunidade e de outros meios culturais.
- Análise de intérpretes das peças teatrais apreciadas, conhecendo aspectos de sua biografia e suas principais obras.
- Momentos para o estudo dos diversos elementos que envolvem a produção de uma cena (a atuação, a coordenação da cena, o cenário, a iluminação, a sonorização, o figurino e a relação palco/plateia).
- Estudo e composição das personagens, para reconhecer, analisar, implantar suas características.
- Improvisação de cenas teatrais com os colegas a partir de estímulos variados (temas, sons, gestos, objetos), integrando-se com eles, sabendo ouvir e esperar a hora de falar.
- Leitura de textos dramáticos, identificando e relacionando os personagens, o conflito e o tipo de narrativa.
- Criação e construção de cenas que contenham: enredo/história/conflito dramático, personagens/diálogo, local e ação dramática definidos.
- Organização das apresentações de teatro com a ajuda dos colegas, dividindo tarefas e participando ativamente da organização.

Esses critérios foram retirados do planejamento das aulas de teatro do Colégio Albert Sabin, escrito pela equipe de professores de artes, música e teatro.

Vygotsky (1987), por sua vez, expõe que a aprendizagem conduz ao desenvolvimento por meio da ZPD (Zona de Desenvolvimento Proximal). O trabalho

com os conceitos espontâneos e científicos tem grande importância para o desenvolvimento de uma Atividade Social, pois a criança é capaz de se envolver na atividade volitivamente e com consciência.

Os conceitos científicos são aqueles aprendidos em ambiente escolar como parte de um sistema de conhecimento; têm definições verbais explícitas; sua aprendizagem acontece de forma consciente e são ensinados no contexto de tópicos acadêmicos. Conceitos espontâneos são aqueles que as crianças aprendem em sua vida cotidiana. Sua aprendizagem, em geral, não acontece de forma consciente e a criança usa esses conceitos com facilidade e sem consciência de que é um conceito (VYGOTSKY, 1987; HOLZMAN e NEWMAN, 1993).

Nas performances, tanto os conhecimentos cotidianos e científicos podem ser desenvolvidos. Entre os cotidianos, os alunos podem apresentar a avaliação de peças teatrais em jornais e revistas, comentários de críticos, reportagens sobre algumas apresentações, conhecimento prévio sobre personagens, etc. Já entre os conhecimentos científicos, pode ser intensificada a atividade da pesquisa, pela qual se busquem fontes que repertoriem os alunos, como análise de filmes e textos para teatro; exercícios de voz e de improvisação; estudo do vocabulário específico do teatro, de obras literárias e de técnicas teatrais.

1.3 Vigotsky e a Arte

Vigotsky, quando adolescente, tinha seus interesses concentrados nas Artes e na Literatura, iniciando, nessa época, seus estudos sobre Hamlet, de Shakespeare, o que se tornou o seu trabalho de conclusão do curso de Direito e Literatura na Universidade de Moscou. Passou, então, a coordenar um círculo de estudos, no qual se discutia a produção teatral de Shakespeare e de outros dramaturgos. Vigotsky chefiou, também, a Seção de Teatro do Departamento de Educação Popular, no qual participou ativamente da seleção do repertório, da concepção de cenários e da direção de muitas encenações. Foi responsável pela coluna de Teatro no jornal local, *Polesskaja Pravda*.

Japiassu (2007) acredita que foi nesse contexto que se configurou o marco da origem do pensamento psicológico para Vigotsky, pois os seus desejos em

aprofundar as teorizações sobre os procedimentos conscientes implicados na criação e na apreciação artística a respeito da especificidade psicológica da reação estética o conduziram ao estudo exaustivo da psicologia geral. Como grifa Japiassu (2007), apoiado em Valsiner:

Ao se mover da arte para a psicologia, Vigotsky pode testar suas construções teóricas derivadas de um domínio complexo em um outro domínio. Seu trabalho com a arte capacitou-o a tratar de problemas psicológicos complexos [...] de uma forma muito mais rigorosa do que investigadores com formação em psicologia propriamente dita, na sua época ou na nossa. (VALSINER, 1996 apud JAPIASSU, 2007, p.47)

Os estudos dos fundamentos psicológicos das Artes, para Vigotsky, encontram-se vinculados aos pontos de vista adotados pelas teorias da percepção, do sentimento e da imaginação-fantasia. O autor sabia que a abordagem psicológica da criação artística só era possível a partir do desenvolvimento de uma perspectiva que estivesse baseada nesses três aspectos ou em uma articulação conjunta deles. Ele sentia a necessidade de estudar as questões relacionadas à emoção e à fantasia, salientando que pouco se conhecia sobre o problema da psicologia do ator.

Dessa forma, Vigotsky toma como referencial teórico a Teoria da Projeção Sentimental, de Herder e Lipps. De acordo com essa teoria, não é a obra de arte que desperta no público os sentimentos, mas sim o público que projeta nos objetos artísticos seus sentimentos. Para Vigotsky, essa teoria apresentava muitos problemas, mas avançava em relação à ideia de que o objeto estético infundiria no público suas qualidades emocionais, ou seja, nenhuma das teorias da emoção estava em condição de explicar a relação interna que existe entre o sentimento e os objetos que se colocam diante da percepção de sujeito, porque, para se obter uma explicação satisfatória, seria melhor investigar as relações e inter-relações entre fantasia e sentimento, uma vez que “todas as nossas emoções possuem não apenas uma expressão corporal, mas também uma expressão anímica” (VIGOTSKY, 1972, p. 257).

A partir das relações entre fantasia e imaginação, bem como sentimento e emoção, Vigotsky desenvolve a Lei da Realidade dos Sentimentos, provavelmente, influenciado pelo sistema de interpretação teatral de Stanislavsky e seu conceito de

“fé cênica”⁷. De acordo com a Lei da Realidade de Sentimentos, Vigotsky esclarece que tanto o sentimento esteticamente determinado quanto o sentimento habitual, embora tenham formas semelhantes de sentir, originam-se de processos psicológicos bastante distintos.

Nesse contexto, Vigotsky traz o conhecido paradoxo do ator postulado por Diderot (DIDEROT apud GUINSBURG, 1972, p. 260), no qual “emoção e intelectualidade estão polarizadas no processo de criação da personagem pelo ator; nesse sentido, o ator chora com lágrimas de verdade, mas suas lágrimas brotam de seu cérebro”.

Em uma nova abordagem sobre a psicologia do trabalho criativo do ator, pode-se perceber a busca em superar o empirismo radical, compreendendo a psicologia do ator de forma singular, passando-se do abstrato ao concreto. Isso significa que, como qualquer fenômeno mental concreto, a representação do ator corresponde a uma parte da atividade sócio-psicológica que deve ser, primeiramente, estudada e definida a partir do contexto ao qual pertence. Segundo Vigotsky:

[...] o ator cria no palco infinitas sensações, sentimentos e emoções que se tornam a emoção de toda a audiência teatral. Antes que eles se tornassem objeto de incorporação do ator, eles estavam em uma formulação literária, eles nasceram no ar, na consciência social (VIGOTSKY, 2008/1932, p.241).

Vigotsky apresenta a psicologia do ator como uma categoria histórica e de classe, ou seja, não são os padrões biológicos que determinam, em primeira instância, o caráter das experiências cênicas do ator, mas sim todo o estado do desenvolvimento mental de uma época e de uma classe. Nesse contexto, a especificidade da reação estética caracteriza-se pela retenção e pelo controle das manifestações exteriores da emoção.

Essa contradição afetiva faz com que sentimentos opostos uns aos outros terminem por aniquilarem-se de forma mútua. A essa reação de sentimentos opostos aniquilados, Vigotsky denominou *catarsis*, que descreve a completa transmutação de sentimentos após a descarga e o aniquilamento a que estão submetidos. Para Japiassu (2003), a *catarsis*, colocada por Vigotsky (1998, p. 270), é “a reação estética propriamente dita”. Exemplifica-a com os afetos dolorosos e

⁷ O conceito de fé cênica refere-se à necessidade de que ator acredite na realidade cenicamente estabelecida como se fosse de fato verdadeira.

desagradáveis que, quando submetidos a certa descarga, se transformam em sentimentos opostos.

Segundo Japiassu (2003), que Vigotsky observou que no faz-de-conta e também nos processos de representação dramática da natureza estética (no teatro) ocorria uma contenção da reação emocional porque:

A criança que brinca de luta detém o movimento da mão disposta a acertar o golpe em seu companheiro de brincadeira. Ele esclarece que tanto o sentimento esteticamente determinado como o sentimento habitual, embora fossem formas de sentir muito semelhantes, originavam-se de processos psicológicos distintos. O sentimento artisticamente determinado se construía e se mantinha através da imaginação, que o reforçava, e isso fazia com que a expressão dos sentimentos e emoções suscitados pelo brinquedo infantil, pelo teatro ou por qualquer criação artística fosse de alguma maneira contidos e controlados e ao mesmo tempo possuíssem grande intensidade. Para ele, as emoções suscitadas pelas artes eram emoções inteligentes. (JAPIASSU, 1998, p.265)

Vigotsky ainda retoma Stanislavsky quando se refere à ideia de que os sentimentos requeridos no trabalho criativo do ator podem ser evocados a partir de um complexo sistema de conceitos e imagens, do qual as emoções são apenas uma parte, lembrando que tais sentimentos não são os experimentados pelo ator em sua vida, mas sim são sentimentos generalizados.

Nesse percurso para entender como os sujeitos criam suas emoções, cabe ainda salientar a *perejivanie*, traduzida por Delari Júnior (2009, p. 10-11) do livro *Psicologia da Arte*, escrito por Vigotsky, como “algo especialmente intenso decorrente de fortes emoções”. Vigotsky confere-lhe o significado de “unidade da consciência”. Já Stanislavski também trata de “*perejivanie*” como “o trabalho do ator sobre o papel” e em outro momento como “o período da experiência emocional”, ou seja, a experiência cênica ou vivência cênica.

Sendo assim, *perejivanie* seria entendida como uma vivência intensa com influência na compreensão daquilo que determina as características individuais dos seres humanos, “por meio de experiências vitais e emocionais, e, no teatro, como as emoções que o ator experimenta.” Esse conceito desempenha um papel importante no desenvolvimento mental, sobretudo, no que diz respeito aos aspectos afetivos (DELARI JÚNIOR, 2009, p.13).

Diante da estreita relação de Vigotsky com a Arte, pode-se supor facilmente que seu interesse na investigação do funcionamento mental implícito na criação e na recepção estéticas o conduziu a profundos estudos da psicologia humana. Foram essas investigações que forneceram as bases sobre as quais construiu a Teoria Sócio-Histórico-Cultural do Desenvolvimento Humano.

1.4 O Teatro e a construção do personagem

Neste item, adotou-se o Sistema Stanislavski, porque serão utilizados os princípios propostos pelo autor russo, já que o estudioso trata de importantes aspectos da composição da personagem.

O russo Constantin Stanislavski (1863-1938) dedicou-se a produzir fundamentos e métodos para o trabalho do ator, contribuindo com os livros “A preparação do ator”, “A construção da personagem” e “A criação de um papel”. Sua proposta era que o ator lutasse contra a falsa teatralidade e o convencionalismo. Dessa forma, utilizou as bases do naturalismo psicológico, para exigir do ator, nos ensaios ou diante do público, a concentração e a fé cênica, construindo, assim, uma “quarta parede” imaginária. Suas ideias foram divulgadas no Brasil por Eugênio Kusnet.

A essência do teatro, para Stanislavski (1993), é a criação da vida interior de uma peça e sua realização física no palco. Para isso, constrói um método que trabalha essencialmente com a natureza do ator, para a construção das personagens.

1.4.1 O Sistema Stanislavski

Para Stanislavski, um dos principais sentimentos que caracterizam o ser humano é a busca pela beleza criadora da vida. Para ele, o teatro tem as maiores riquezas, pois afeta seus expectadores fazendo aflorar as emoções.

A arte do teatro é tão viva e pictórica, ilustra tão plenamente uma peça, que se torna acessível a todos, do professor ao camponês, do jovem ao velho. O bom teatro existirá sempre, e será o objetivo fundamental da arte do ator. (STANISLAVSKI, 1997, p.181)

Stanislavski desenvolveu, durante toda a sua vida de teatro, um método de trabalho baseado nas leis da natureza, no qual os atores criam as imagens dos personagens, personificando o espírito humano. A força do seu trabalho está na atuação como arte e na arte como a expressão mais alta da natureza humana. As bases do seu método estão colocadas em três proposições.

Na primeira proposição, o verdadeiro estado criador do ator é o estado normal de uma pessoa na vida real. Para isso, o autor afirma que um ator precisa ser: a) fisicamente livre, tendo sob seu controle músculos livres; b) sua atenção deve ser infinitamente vigilante; c) deve ser capaz de ouvir e observar, em cena, da mesma forma como o faria na vida real; d) deve acreditar em tudo o que estiver acontecendo em cena e tenha ligação com a peça.

Já, na segunda proposição, sua preocupação expõe que um verdadeiro estado interior de criação em cena permite a um ator executar as ações que lhe são necessárias, para que possa ajustar-se às circunstâncias da peça, tanto as ações psicológicas interiores quanto as ações físicas exteriores. A união dessas duas ações resulta na ação orgânica em cena.

Por fim, na terceira proposição, o autor aponta que a ação orgânica sincera resultará certamente na expressão de sentimentos sinceros. Stanislavski (1997, p. 135) expõe que “em cena, um verdadeiro estado interior de criação, mais a ação e o sentimento, resultam em vida e naturalidade cênicas na forma de um dos personagens.”

Ao trabalhar a aula de teatro como atividade, Stanislavski deparou-se com alguns desafios, como a formação dos profissionais da educação e do teatro que atuam no ensino fundamental, bem como a necessidade de ruptura com as concepções teatrais existentes na escola.

Para esta pesquisa, vamos colocar o foco na composição da personagem que foi desenvolvida a seguir, utilizando, principalmente, o Sistema Stanislavski.

1.4.2 A personagem

Stanislavski trabalhou a vida toda em cima de um método para atores que lhes dessem a condição de criar a imagem de um personagem que absorvesse o

espírito humano e o colocasse em cena com riqueza e beleza artística. Para ele, os atores que trabalharem com vontade conseguirão conhecer e disciplinar a sua própria natureza, sendo que, somente depois dessa conquista, poderiam somar seus talentos e tornar-se verdadeiros artistas.

Brait (2006), nesse ínterim, reforça que a personagem existe na relação entre o ser reproduzido e o ser inventado. Assim, pretende se observar nos dados desta investigação como os alunos podem trabalhar a construção de seus personagens, trazendo seu repertório de vivências do cotidiano, para produzir resultados mais significativos de conhecimento, com a mediação do professor e dos próprios alunos.

O teatro é uma criação coletiva que inclui todos os funcionários, desde o bilheteiro, o porteiro, ou seja, todas as pessoas com as quais o público tem contato fazem parte de uma criação conjunta com o dramaturgo, que leva o público a se reunir em função da peça que escreveu. Todas as pessoas envolvidas também são responsáveis pela atmosfera necessária para o espetáculo acontecer. A importância de todos também aparece nos ensaios, pois os artistas só podem ser bem sucedidos se puderem trabalhar o seu personagem em um bom ensaio. Nesse contexto, Stanislavski (2009, p. 33) afirma: “[...] Nossa arte é um empreendimento coletivo em que todos dependem de todos. [...] Os talentos só podem desenvolver-se [...] sob uma atmosfera de amizade recíproca.”

Dentro de todo esse universo, aprofundou-se a construção da personagem, pois, para Stanislavski, refletir sobre o aspecto interior de um papel é muito importante, já que:

“[...] As fontes mais profundas do subconsciente de um ator só se revelarão espontaneamente, trazendo consigo os sentimentos, [...] quando ele sentir que, em cena, suas vidas interior e exterior estiverem fluindo natural e regularmente.” (STANISLAVSKI, 2009, p. 58)

Para ele, a caracterização interior vem de elementos interiores do ator que são sentidos e escolhidos para se ajustarem ao personagem. Se esse trabalho for eficiente, a caracterização exterior será natural, pois o ator utilizará recursos de sua própria vida, dos modelos de vida de outras pessoas, de situações imaginárias, de estudos sobre pinturas e obras literárias ou, ainda, observando fatos do cotidiano. O importante é que ele não perca a sua própria identidade.

Continuando seus estudos, no palco, o artista pode ser o senhor de sua própria inspiração e também saber evocá-la na hora exata, sendo um diferencial importante do ator. Para isso, os atores precisam criar consciente e verdadeiramente, pois estarão preparando o caminho para o subconsciente trazer a inspiração. Em uma atuação verdadeira, viver o papel significa ser exato, lógico, coerente, empenhar-se, sentir e atuar em uníssono com o seu papel (processos interiores), ajustando-os a vida física e espiritual da pessoa que estão representando.

CAPÍTULO 2

Argumentação na sala de aula: um espaço de negociação e produção de conhecimento

Toda palavra tem a sua história e carrega um significado que lhe é próprio: aquilo que ela representa da realidade.

Pascholin

Neste capítulo, discute-se a argumentação como instrumento para a compreensão dos dados, nos quais o sujeito é considerado um ser ativo em um contexto sócio-histórico-cultural, que tem a linguagem como mediadora de suas ações. Em seguida, discorre-se sobre a produção de conhecimento e a argumentação na esfera escolar.

2.1 Retórica e argumentação

Segundo Reboul (1998), retórica é a arte de persuadir pelo discurso, considerado como toda produção verbal, escrita ou oral, constituída por uma frase ou por uma sequência de frases que apresente certa unidade de sentido. Persuadir, por sua vez, é o ato de levar alguém a crer em alguma coisa (REBOUL, 2004).

No teatro, a retórica também tem seu papel, pois constitui um conjunto de discursos destinados a transmitir ao expectador a mensagem textual e cênica, da melhor maneira possível. Nos tratados de retórica de Quintiliano, a arte do orador é comparada com a do ator. Coloca-se que a doutrina da apresentação e a eloquência corporal está diretamente aplicada na arte persuasiva do ator (*Institutio Oratoria* de Quintiliano). As vozes do orador e do ator estão ligadas aos princípios de clareza e expressividade, guardadas como sua composição pela arte do ator.

O discurso aparece no teatro, tanto no discurso da encenação como no discurso das personagens. Em sua origem, o discurso é oral, mas para Benveniste:

[...] é também a massa dos escritos que reproduzem discursos orais ou que deles empresta o contorno e os fins: correspondências, memórias, teatro, obras didáticas – em resumo, todos os gêneros nos quais alguém se dirige a alguém, se enuncia como locutor e organiza aquilo que diz na categoria da pessoa (BENVENISTE, 1966, p. 242).

A fala com os discursos que produz, é uma utilização da língua, assim como o discurso teatral (textual e cênico) é uma tomada de conhecimento dos sistemas cênicos, uma utilização individual de potencialidades cênicas, (mesmo que o indivíduo – o sujeito do discurso – seja constituído de fato por toda a equipe de realização). Assim, a enunciação no teatro é assumida em dois níveis essenciais: o dos discursos individuais das personagens e o nível do discurso globalizador do autor e da equipe de encenação (PAVIS, 1947).

No teatro, considerando que a fala é multiplicada quando os outros elementos como o cenário, a gestualidade, a mímica, a entonação, falam tanto quanto o texto, a encenação insere todos os sujeitos do discurso e estabelece entre eles um diálogo.

Pavis (1978) expõe que o discurso teatral é local de produção significativa, por isso, ele não tem como único objetivo representar a cena, porém contribuir para representar-se a si mesmo como mecanismo de construção da personagem e do texto.

Nessas reflexões, a argumentação é fundamental, pois ela tem a função de orientar a sequência do discurso e, portanto, representar uma maneira de agir sobre o outro, levando em conta o contexto e os sujeitos da comunicação. De acordo com Carraher (1983, p. 5), “o argumento é um conjunto de afirmações que inclui pelo menos uma conclusão, usando premissas para defender ou fundamentar sua conclusão.”

Aristóteles (1356 a.C. apud REBOUL, 2004) iniciou um estudo mais sistemático sobre o pensamento argumentativo formal, deslocado das atividades práticas e com o objetivo de aprender a capacidade de raciocínio lógico. Para isso, Aristóteles define três tipos de instrumentos para persuadir: *etos* e *patos*, que são da ordem afetiva, e *logos*, que é racional.

Etos é um termo que define como é o caráter moral que o orador deve demonstrar (orador). *Patos* é o conjunto de emoções, paixões e sentimentos, que o orador deve suscitar no auditório com seu discurso (auditório). *Logos* diz respeito à argumentação propriamente dita do discurso. Para Aristóteles, distinguem-se dois tipos de argumentos: entimema, que é um silogismo baseado em premissas

prováveis (pensamento dedutivo); e exemplo, capacidade de concluir fatos futuros a partir de fatos passados (pensamento indutivo) (REBOUL,1998).

Perelman e Olbrechts-Tyteca (1977), em seus estudos sobre argumentação, concebem a Nova Retórica, colocando seus esforços na busca de técnicas discursivas que provoquem a adesão da audiência às ideias propostas, mediante o estabelecimento inicial de acordos (concordância acerca das premissas), sem os quais qualquer argumentação torna-se impossível.

Nessa concepção, as técnicas argumentativas são divididas em dois grupos principais de processamento argumentativo: os de ligação, que visam à aproximação de elementos distintos, estabelecendo laços de solidariedade (argumentos quase-lógicos, argumentos baseados na estrutura do real, as ligações que fundamentam a estrutura do real); e os de dissociação, que visam às técnicas de ruptura que se almeja dissociar, separar ou desunir. Os estudos realizados por Perelman e Olbrechts-Tyteca concebem a argumentação como uma atividade discursiva.

O percurso histórico proposto evidencia o ato da linguagem como um complexo fenômeno de comunicação, uma atividade que se desenvolve no teatro da vida de cada indivíduo e cuja colocação em cena resulta de vários componentes linguísticos e situacionais. Nesta pesquisa, o argumentar terá papel relevante, principalmente, nos diferentes modos de organização do discurso das relações estabelecidas nas aulas de teatro.

Charaudeau (2009) utiliza determinadas categorias de língua para ordená-las em função das finalidades discursivas do ato de comunicação, agrupando-as em quatro modos de organização: o enunciativo, o descritivo, o narrativo e o argumentativo. Serão apresentados, de forma breve, todos os modos de organização, dando ênfase ao argumentativo, conforme os objetivos deste estudo.

Para o autor, o modo enunciativo tem a função particular de organização do discurso e, por isso, comanda os outros, considerando a posição do locutor com relação ao interlocutor, a si mesmo e aos outros. O descritivo possibilita descobrir um mundo que se presume existir, sendo mostrado. O narrativo, por sua vez, organiza o mundo de maneira sucessiva e contínua. Por fim, o modo argumentativo de um discurso não se limita a uma sequência de frases ou de proposições ligadas por conectores lógicos, mas se encontra no que está implícito.

Segundo Charaudeau (2009, p. 205), para que haja argumentação, é necessário que exista: uma proposta sobre o mundo, que provoque um questionamento em alguém, quanto à sua legitimidade; um sujeito que se engaje em relação a esse questionamento e desenvolva um raciocínio para tentar estabelecer uma verdade quanto a essa proposta; um outro sujeito que, relacionado com a mesma proposta, questionamento e verdade, constitua-se no alvo da argumentação, compartilhando da mesma verdade, que pode aceitar ou refutar a argumentação colocada.

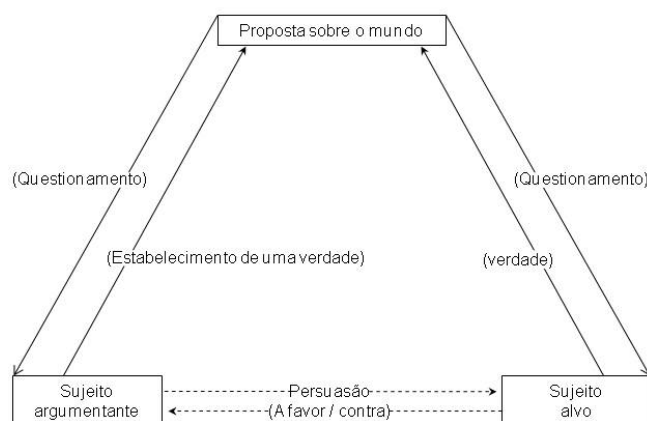


Figura 2: Relação triangular da argumentação (CHARAUDEAU, 2009)

Considerando o esquema acima, Charaudeau define:

Argumentar, como atividade discursiva, busca pela racionalidade, que tende a um ideal de verdade quanto à explicação de fenômenos do universo, ou seja a busca pelo mais verdadeiro (verossímil) que depende das representações sócio-culturais compartilhadas pelos membros de um determinado grupo, em nome da experiência ou do conhecimento. Busca também pela influência, que tende a um ideal de persuasão, o qual consiste em compartilhar com o outro um certo universo de discurso até o ponto em que este último seja levado a ter as mesmas propostas. (CHARAUDEAU, 2009, p.206)

Dessa forma, a argumentação gerencia por meio da linguagem os sentidos que se tem, age a serviço da colaboração no que diz respeito a transformar o contexto escolar, que está entre a aceitação passiva e a discordância sem sentido, trazendo um olhar mais crítico do trabalho do professor. A colaboração na atividade é um processo que implica a discussão de ideias, valores, práticas arraigadas, teorias e condições reais de ação.

Uma pesquisa crítica de colaboração é compreendida na construção de contextos colaborativos mediados pela linguagem, em que os participantes envolvidos não sejam meros ouvintes, mas que, por meio da argumentação, eles se responsabilizem e se insiram na produção e na reconstrução do conhecimento que está se desenvolvendo nas aulas.

2.2 Produção de conhecimento e argumentação na esfera escolar

Consideram-se, nesta pesquisa, as concepções de Marx como norteadoras para a definição de produção, entendendo que a ciência e a história se constroem a partir da vida que se vive. A teoria marxista permite que a atividade humana seja relacionada ao uso de ferramentas pelos indivíduos, para transformar a natureza em busca da satisfação das suas necessidades. Essas ferramentas não são individuais, mas se apresentam como produto das relações sociais estabelecidas entre os indivíduos de um grupo social.

A partir das ideias marxistas, Vygotsky (1934/1993) trata a atividade como uma interação dialética entre o sujeito e o meio social, no qual o homem transforma o meio em que vive, ao mesmo tempo em que é transformado por ele. O autor acrescenta que as ações do sujeito sobre o objeto de sua atividade não acontecem de forma direta, mas mediadas por instrumentos e/ou artefatos culturais. (NEWMAN e HOLZMAN, 2002). Essa estrutura sócio-histórica de criação e transmissão de meios e métodos só se dá em uma forma externa, em uma “forma de ação ou na forma de discurso externo” (LEONTIEV, 1978).

A atividade é, portanto, uma forma de existência humana que consiste na mudança proposital da realidade objetiva-subjetiva. Ao realizar uma atividade, esclarece Davydov (1999), os sujeitos também se mudam e se desenvolvem. Nesse contexto, ao colocar o conceito de ZPD, Vygotsky visualiza que a aprendizagem antecede o desenvolvimento, já que a ZPD é:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1930/2002, p.124).

Pode-se, então, considerar dois níveis de desenvolvimento: um real, que engloba as conquistas já adquiridas pelo sujeito, e outro potencial, que compreende ciclos que estão sendo construídos. Quando se mantém o foco em aprendizagem, é perceptível que, de acordo com o conceito de ZPD, o indivíduo pode se envolver em uma atividade volitivamente e com consciência. A partir dos estudos de Vygotsky, alguns pesquisadores concebem a ZPD como uma zona de ação criativa, uma atividade transformadora “prático-crítica”, em que colaboração e criticidade são imprescindíveis à possibilidade de criação de desenvolvimento (NEWMAN e HOLZMAN, 2002).

Para entender como se dá o desenvolvimento do sujeito, por meio da interação e da linguagem, Vygotsky (1987) expõe que os conceitos espontâneos se constituem a partir das experiências adquiridas ao longo da vida, já os conceitos científicos estão relacionados aos processos psicológicos superiores. Nesse contexto, a interação é o meio pelo qual a linguagem se constitui e é constituída. O autor ressalta que, por meio da linguagem, os indivíduos podem se relacionar e, a partir dessas relações, apropriarem-se da cultura, das regras, dos valores, do meio social em que vivem. Nessa condição, o pensamento começa a se definir, ou seja, a se moldar de acordo com o meio, o que, em contrapartida, é transformado pelo sujeito por meio de suas ações. Para o autor, a linguagem exerce duas funções: organiza e planeja o pensamento.

O processo de formação do pensamento acontece a partir da internalização, ou seja, quando as relações interpessoais tornam-se intrapessoais. Pode-se concluir que a atividade psicológica humana, sua consciência, tem origem sócio-cultural e emerge como produto das relações humanas, definidas socialmente.

Entende-se que os conceitos de sentido e significado relacionam as considerações expostas à produção de conhecimento na escola, já que, para Vygotsky (1934,1990; p.380), “o significado de uma palavra seria uma produção social, convencional e de natureza relativamente estável e sentido é definido como a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta na consciência”.

Sabe-se, portanto, que os indivíduos possuem sentidos que foram construídos de acordo com os contextos vividos por eles, pois nas diferentes atividades das quais um sujeito participa os seus sentidos são compartilhados para construir novos significados, produzindo uma cadeia criativa (LIBERALI, 2006).

Dessa forma, entende-se que para a produção de conhecimento, a aula é um ambiente em que alunos e professores podem formar uma comunidade real, na qual a colaboração e a reflexão crítica contribuam para a produção de sentidos e significados compartilhados, de tal forma que isso gere aprendizagens.

Para compreender, no entanto, essa produção durante a aula, é necessário observá-la por meio do discurso argumentativo. Conforme Liberali (2006), muitas vezes a forma de questionar, apresentar, contrapor argumentos em contextos enunciativos determinados indica formas para a diferenciação entre produções reprodutivas e criativas de conhecimento. A autora, por isso, expõe que:

[...] os estudos de argumentação que partem dos ensinamentos deixados por Aristóteles (350 a.C./1998), têm contribuído não apenas para a compreensão de como a linguagem se organiza em práticas sociais diversas, mas também para um melhor entendimento do significado das ações humanas e suas implicações (LIBERALI, 2008, p.39).

Em Leitão (1999, 2000), a argumentação é descrita como uma atividade discursiva que potencializa mudanças nas concepções dos indivíduos sobre temas discutidos; ou seja, a forma como desencadeia, nos participantes, um processo de revisão de suas perspectivas a respeito do mundo, físico ou social.

Considerando esse contexto, para Magalhães (2003), a atividade docente é concebida como possibilidade de intervenção e de mudança, sendo que:

[...] transformar a cultura da escola pressupõe repensar questões de identidade profissional, de papéis de professores e de alunos e de conceitos de ensino-aprendizagem e de linguagem em sua relação com o contexto sócio-cultural mais amplo (MAGALHÃES, 2004, p.60).

A argumentação, presente nas negociações que realizam as atividades de formação crítica de educadores, age como mediadora na produção de significados compartilhados. Considerando a argumentação como o artefato/instrumento que, de forma colaborativa, medeia, constitutivamente, o objeto formação crítica, pode-se notar facetas desse objeto como resultante de um processo de negociação e não de imposição (LIBERALI, 2008).

Percebe-se, desse modo, que a argumentação torna-se um espaço de negociação ao se verificar a importância do discurso argumentativo na sala de aula. Segundo Pontecorvo (2005, p. 55):

[...] o pensamento e o raciocínio individuais são construídos por meio de práticas sociais discursivas: os processos interativos que são mantidos publicamente na troca com outros indivíduos são a base para qualquer competência que possa ser interiorizada e são reativados em outros contextos de discurso e raciocínio.

Na escola, segundo Orsolini (2005, p.123), “o diálogo entre uma pessoa menos experiente, como o aluno, e outra experiente, como o professor, é o instrumento com o qual se realizam as práticas de ensino-aprendizagem”. É no diálogo que acontecem as negociações de significado de objetos como os processos de reflexão e de consciência que permitem a passagem dos conceitos espontâneos para os científicos (VYGOTSKY, 1934/1990). Por isso, conclui Pontecorvo (2005, p.22) que:

[...] a característica peculiar das interações verbais na escola deveria ser constituída pela referência a um objeto de conhecimento e pela colocação, como meta essencial, da construção de modalidades de discurso e de análise cada vez mais adequadas às especificidades dos objetos do conhecimento.

Aproximando o exposto da teoria marxista, entende-se que é na prática que o homem tem que provar a verdade e a universalidade de seu pensamento (MARX, 1982).

De acordo com Liberali (2003) para o desenvolvimento de uma boa argumentação, é necessário que seu locutor tenha em mente o conhecimento de sua audiência antes de decidir como vai persuadir, pois deve fornecer fatos específicos para ajudar a audiência a entendê-lo. Dessa forma, precisa fornecer informações que sejam relevantes e, ao mesmo tempo, promover conflitos para capturar e manter o interesse, provocando curiosidade para fornecer fatos novos e únicos e apelar para o sentido de familiaridade.

Este capítulo discutiu o arcabouço teórico que dá sustentação a esta pesquisa. O próximo capítulo apresenta a metodologia de pesquisa, seus participantes e os procedimentos de coleta e análise de dados.

CAPÍTULO 3

O palco, o cenário e as personagens desta pesquisa

Colaboração é uma forma de trabalho em que muitos trabalham planejando lado a lado e conjuntamente, no mesmo processo de produção ou em processo de produção diferentes, mas conexos.

Marx

Neste capítulo, discute-se os princípios metodológicos adotados a partir da concepção de pesquisa crítico-colaborativa. Em seguida, são apresentados os participantes deste estudo e, por fim, descreve-se como se deu a coleta e a seleção dos dados utilizados, assim como os procedimentos de análise empregados.

3.1 Uma pesquisa crítico-colaborativa

Nas escolas, existe a necessidade de proporcionar ao corpo docente momentos de reflexão crítica, pois se sabe que tal procedimento pode trazer melhorias significativas para os problemas pedagógicos enfrentados. Nessa perspectiva, a escola que propõe uma formação continuada de professores para estabelecer a prática de reflexão pode fazer a diferença no processo educativo.

Muitas vezes, discutem-se os problemas da sala de aula, mas não são oferecidas novas propostas para professores. Para apresentar uma proposta com o objetivo de iniciar um trabalho de formação com reflexão crítica, é importante que os professores queiram participar com envolvimento. Segundo Kleiman (1992), não basta apenas querer ou ter o interesse de fazer, é necessário que tanto um quanto os outros se predisponham a se tornar participantes de uma pesquisa, ou seja, precisam ser colaboradores.

Para Magalhães (2004, p. 76):

[...] colaborar significa agir no sentido de possibilitar que os agentes participantes tornem seus processos mentais mais claros, expliquem, demonstrem, com o objetivo de criar, para os outros participantes, possibilidades de questionar, expandir, recolocar o que foi posto em negociação. Implica, assim, contradições, questionamentos e conflitos, que propiciem oportunidades de estranhamento e de compreensão crítica aos interagentes.

A partir dessa concepção e pensando em uma proposta que oportunize o avanço para a formação continuada dos professores, observa-se a importância da reflexão crítica nesse processo, com a participação de equipe diretiva, em conjunto com o corpo docente. Como ressalta Gómez (1995, p.103):

[...] o pensamento prático do professor não pode ser ensinado, mas pode ser aprendido. Aprende-se fazendo e refletindo na e sobre a ação. Através da prática é possível apoiar e desenvolver o pensamento prático, graças a uma reflexão conjunta e recíproca entre aluno-mestre e o professor-tutor.

Schön (1992) já apontava para a perspectiva do professor reflexivo em oposição ao professor racional e técnico, entendendo-o como um profissional em processo contínuo de formação.

Essa reflexão não pode ser entendida de maneira errônea, como “receitas prontas” de como utilizar determinadas teorias, conforme ressalta Nóvoa (1999, p.5)

[...] é necessário criar possibilidades de construção de um saber pedagógico que não seja puramente instrumental [...], é fundamental encontrar espaços de debate, de planificação e de análise, que acentuem a troca e a colaboração entre os professores.

Dessa forma, esta pesquisa teve que assumir um caráter transformador que levasse esses pontos em consideração. Por esse motivo, assumiu-se uma perspectiva crítica de colaboração na forma de conduzir esta pesquisa, porque entende-se que para a argumentação dos participantes acontecer, o papel do professor é fundamental para que as aulas permitam discussões produtivas.

Assim, esta pesquisa crítica de colaboração é compreendida na construção de contextos colaborativos mediados pela linguagem, em que os participantes envolvidos, por meio da argumentação, se responsabilizam e se insiram na produção e na reconstrução de conhecimento em sala de aula. Segundo John-Steiner (2000, p.187):

[...] o contexto colaborativo oferece uma zona de desenvolvimento proximal mútua onde os participantes podem aumentar seu repertório cognitivo e a expressão emocional [...], por meio da colaboração podem transcender as restrições da biologia, do costume e alcançar um “eu” mais completo para além das limitações e os talentos de um indivíduo isolado.

A pesquisa crítica de colaboração leva o professor, não só ao questionamento das ações de seus alunos, mas também de suas próprias ações, passando a considerá-las importantes dentro do espaço da escola. Tal procedimento permite estar em constante (re)construção dos pensamentos e ações, compreendendo a escola como um espaço cultural, social e político e não apenas como um espaço onde conhecimentos são transmitidos, desvinculados do contexto particular da ação e da sociedade mais ampla (MAGALHÃES, 2004).

A escola pode ser concebida como um espaço para intervenção e mudança. Magalhães (2004), citando Giroux (1992,1999), ressalta que o engajamento com uma pedagogia crítica significa buscar novas formas de conhecimento, criando-se espaços para produzi-lo e/ou reconstruí-lo, de modo que se supere a barreira que separa a teoria da prática, a política do cotidiano, a pedagogia da educação.

Para se tornar crítica, porém, a reflexão precisa ser questionadora, levar em consideração a formação ética e social do aluno e que tenha alguma teoria da aprendizagem, reconhecida historicamente, que a sustente. De acordo com Liberali (2004), com base nos escritos de Freire (1970), a reflexão crítica permite ao indivíduo um entendimento de sua realidade, na qual, ao descrevê-la, observa melhor suas ações, conscientizando-se de que elas têm uma realidade histórica, que deve ser questionada para que, dessa forma, possa ser transformada.

Nota-se a importância da sala de aula como ambiente no qual professores e alunos formam uma comunidade real, em que a colaboração e a reflexão crítica contribuem para a construção de sentidos e significados compartilhados, de tal forma que a aula possa se tornar um momento importante para alunos e professor. Nesse cenário, Magalhães (2004) explica a importância de se promoverem contextos de formação em que a apropriação de organizações discursivas se faça presente. Liberali (2004) complementa que, com o enfoque na argumentação, o desenvolvimento das capacidades de linguagem é essencial para a reflexão crítica.

Desenvolver essas capacidades não é uma tarefa fácil, pois a maioria das pessoas apresenta dificuldades em expor suas ideias com clareza e colocar-se como sujeito participante de um processo. Esse é um trabalho de formação prática, que requer empenho e envolvimento do corpo docente e dos formadores, pois, muitas vezes, devem-se assumir riscos em suas discussões.

Segundo Pontecorvo (2005), o pensamento e o raciocínio individuais são construídos por meio de práticas sociais discursivas: os processos interativos que são mantidos publicamente na troca com outros indivíduos são a base para qualquer competência que possa ser interiorizada e são reativados em outros contextos de discurso e raciocínio.

Magalhães e Fidalgo (2007), ao estudarem a linguagem na colaboração, mostram a importância da escuta atenta dos participantes, do uso das perguntas autênticas, do reconhecimento de várias vozes na compreensão de sentidos e metáforas dos participantes, da modelagem em momentos em que os participantes parecem perdidos, do questionamento ante as palavras dos interlocutores. Esse respeito às vozes dos outros é de suma importância, pois, para Brookfield (1995), serve como um guia entre os processos educacionais e as experiências escolares.

Nesse sentido, a participação ajuda a construir uma avaliação colaborativa, diminuir ansiedades, angústias e construir bases democráticas dentro da instituição escolar. Para que essa proposta de reflexão com o corpo docente aconteça de forma produtiva, Smyth (1992) propõe um processo reflexivo que consiste de quatro ações: descrever, informar, confrontar e o reconstruir.

Com base em Smyth (1992), Liberali (2004) expõe que descrever é a capacidade de ação que permite a visualização das ações que serão analisadas, portanto, seu conteúdo aborda a aula ou o evento. Nesse momento, acontece o relato detalhado do contexto. Informar, por sua vez, é a explicação das ações através de teorias e seu foco é a discussão de conceitos presentes nas ações.

Confrontar é a opinião dos educadores sobre a aula descrita e explicada, com o foco na pertinência e relevância de determinadas formas de agir e entender o processo de ensino-aprendizagem, os alunos e o papel do educador em relação ao contexto cultural, histórico e social, no qual determinada prática se situa. Nesse momento, a capacidade discursiva se organiza pela argumentação.

Reconstruir somente será concretizado em novas ações no contexto de sala de aula, contudo, é possível criar as bases dessa reconstrução por meio de propostas de encaminhamento da ação. Visualizar novas formas de ação por meio de apresentação de aulas, atitudes ou atividades reformuladas, justificadas com base em aspectos generalizados, e confrontados com o contexto de ação.

Justifica-se a opção pela pesquisa crítica de colaboração, pois se assume o papel de agente de transformação social, na medida em que a atividade docente é concebida como possibilidade de intervenção e mudança. Nas palavras de Magalhães (2003, p. 98):

[...] transformar a cultura da escola pressupõe repensar questões de identidade profissional, de papéis de professores e de alunos e de conceitos de ensino-aprendizagem e de linguagem em sua relação com o contexto sócio-cultural mais amplo.

3.2 Contexto e participantes da pesquisa

3.2.1 O Colégio Albert Sabin

A pesquisa foi realizada no Colégio Albert Sabin, escola particular da zona oeste de São Paulo⁸. A instituição traz como premissa educar o aluno, desenvolvendo sua personalidade, por meio de uma ação pedagógica dinâmica, permanentemente atualizada e humanista, de modo que se possibilite a formação de um cidadão globalizado, capaz de contribuir para a evolução da sociedade.

Fundado há 17 anos, o colégio conta com 2500 alunos de classe média, distribuídos em dois períodos, manhã e tarde, atuando nos segmentos da educação infantil e do ensino fundamental e médio.

⁸ Foram obtidas autorizações para a divulgação do nome da instituição, dos dados transcritos, e das imagens dos participantes da pesquisa.



Figura 3: Vista aérea do Colégio Albert Sabin.

A escola tem ainda cursos extracurriculares e projetos especiais: idiomas; Sabin Mais Esportes; Sabin Mais Cultura; Declaração de Amor à Vida; Projeto Prosseguir; Projeto de Orientação de Estudos; Projeto de Ortografia; Orientação Educacional; Módulos de Aprofundamento; Módulo Especial (5 dias); Módulo Especial (6 dias); Período Integral; Tutoria; Conselheiro de Classe; Olimpíada Brasileira de Física; Olimpíada Brasileira de Matemática; Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica; Olimpíada Nacional de Oceanografia; Olimpíada de Química; Programa Especial de Estudos; Preparação para o DELE; Preparação para o FCE/CAE; Aulas de Apoio Pedagógico; Cozinha Experimental; Projeto de Informática; IDEEI (Instituto de Desenvolvimento de Escolas de Educação Infantil).

Entre os eventos promovidos anualmente pela escola, há a Olimpíada Estudantil; Festa Junina; Semana Sabin; Mostra Cultural; Homenagem às mães; Homenagem aos pais.

O colégio funciona de acordo com os horários abaixo descritos:

SEGMENTOS	MANHÃ	TARDE
Educação Infantil Ensino Fundamental (1º ao 9º ano)	Das 7h10 às 12h	Das 13h10 às 18h
Ensino Médio	Das 7h10 às 12h55	Módulos e oficinas com horários variáveis.
Período Integral	Das 7h30 às 18h	

Quadro 1: Horário de funcionamento da educação básica

Os cursos extracurriculares e projetos especiais apresentam horários diferentes: o *English At Sabin* acontece das 7h30 às 11h, e o Sabin Mais Esportes & Cultura, das 12h às 21h, ambos de segunda a quinta-feira. O horário de funcionários e professores está organizado das 6h às 21h, de segunda a quinta-feira.

A instituição estabelece como missão: educar o aluno, desenvolvendo sua personalidade, por meio de uma ação pedagógica dinâmica, permanentemente atualizada e humanista, para possibilitar a formação de um cidadão globalizado, capaz de contribuir para a evolução da sociedade.

A comunidade escolar e clientela não é só oriunda do entorno, mas também dos bairros Morumbi, Parque Continental, Alphaville, Alto de Pinheiros, Alto da Lapa e de outros municípios como Cotia, Carapicuíba e Osasco.

A grande maioria dos alunos do Colégio Albert Sabin utiliza, para acesso ao Colégio, transporte particular, e alguns, transporte escolar devidamente autorizado pelos órgãos competentes.

Os pais, em sua maioria, têm como formação o nível universitário. Os alunos provêm de famílias de classe média e média alta, o que caracteriza um nível socioeconômico médio. A clientela demonstra grande visão crítica da realidade, assim como são participativos, questionadores e colaboradores. O aluno tem facilidade ao acesso de informações por meio de *internet*, jornais e revistas, fornecidos pelas próprias famílias ou utilizados no Colégio.

O Colégio Albert Sabin especifica os seguintes princípios norteadores do trabalho pedagógico desenvolvido:

- Formar um cidadão criativo, co-responsável pela construção do próprio conhecimento, capaz de interpretar e transformar a sociedade e a natureza em benefício do homem, no plano pessoal e coletivo.
- Desenvolver no educando os seus aspectos biopsicossociais e éticos, concedendo-lhe uma aprendizagem rica em experiências necessárias ao desenvolvimento harmonioso de toda a sua personalidade, contribuindo para sua melhor integração na Família-Escola-Comunidade.
- Desenvolver o amor à liberdade e o senso de responsabilidade pessoal e social.

- Contribuir para a formação de hábitos sadios pela valorização da prática de esportes, utilizando-os como meios para desenvolver seu caráter e sua personalidade.
- O Colégio Albert Sabin desenvolverá ações de apoio ao processo educativo por meio de projetos a serem definidos de acordo com as necessidades da realidade, visando a garantir as condições necessárias ao adequado desenvolvimento do educando.

A partir de tais princípios, o colégio estabelece objetivos gerais para cada segmento de ensino. A educação infantil visa ao desenvolvimento biopsicossocial da criança, concedendo-lhe uma aprendizagem rica em experiências, com domínio dos diversos códigos de linguagem necessários ao desenvolvimento harmonioso de toda sua personalidade, contribuindo para a sua integração na Família-Escola-Comunidade.

O ensino fundamental tem como finalidade formar educandos que participem efetivamente da sociedade em que vivem, sendo capazes de avaliá-la criticamente, necessitando, portanto, da apropriação de conhecimentos básicos, sistematizados e significativos, incorporados às suas experiências sociais e culturais e, como consequência, que desenvolvam condições de agir para manter e enriquecer a sociedade, ou modificá-la, quando necessário.

Já o ensino médio destina-se à formação integral do adolescente, visando ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, preparação para o prosseguimento de estudos em nível superior e o preparo para o exercício consciente da cidadania, por meio de um ensino de qualidade que atende aos fins amplos da Educação Nacional e aos fundamentos da legislação vigente.

Para desenvolver tais objetivos, o processo educativo propõe-se a preparar o aluno a desenvolver o esforço contínuo para vencer os obstáculos da vida cotidiana, orientá-lo à aquisição do senso de responsabilidade, ao espírito de fraternidade e a todos os valores necessários para a convivência humana.

3.2.2 Proposta para o ensino de teatro

O grupo com o qual se desenvolve esta pesquisa pertence às atividades extracurriculares que acontecem fora do horário regular para todos os alunos, de

forma opcional, no projeto que se chama *Sabin + Esporte e Cultura*. Nessas aulas extras de cultura, encontram-se as aulas de teatro.

O grupo de teatro do colégio é composto por 278 alunos, organizados por nove grupos: Teatro 1 (6º e 7º ano da tarde); Teatro 2 (6º ano da manhã); Teatro 3 (7º ano da manhã); Teatro 4 (8º e 9º ano da tarde); Teatro 5 (8º e 9º ano da manhã); Teatro 6 (Turma de Inglês, EF e Médio); Teatro 7 (Ensino Médio); Teatro 8 (8º e 9º da manhã) e Grupo do Musical (seleção de alunos de todos os outros grupos de Teatro). No último, realizou-se a coleta de dados.

O objetivo geral do grupo de teatro do colégio é possibilitar ao jovem a vivência, de forma diferenciada, das informações adquiridas em suas experiências de vida, estimulando a criatividade e assimilação do papel social no que diz respeito ao espírito de coletividade e cidadania. O diagrama a seguir ilustra a metodologia utilizada pelo professor de teatro em seu plano anual:

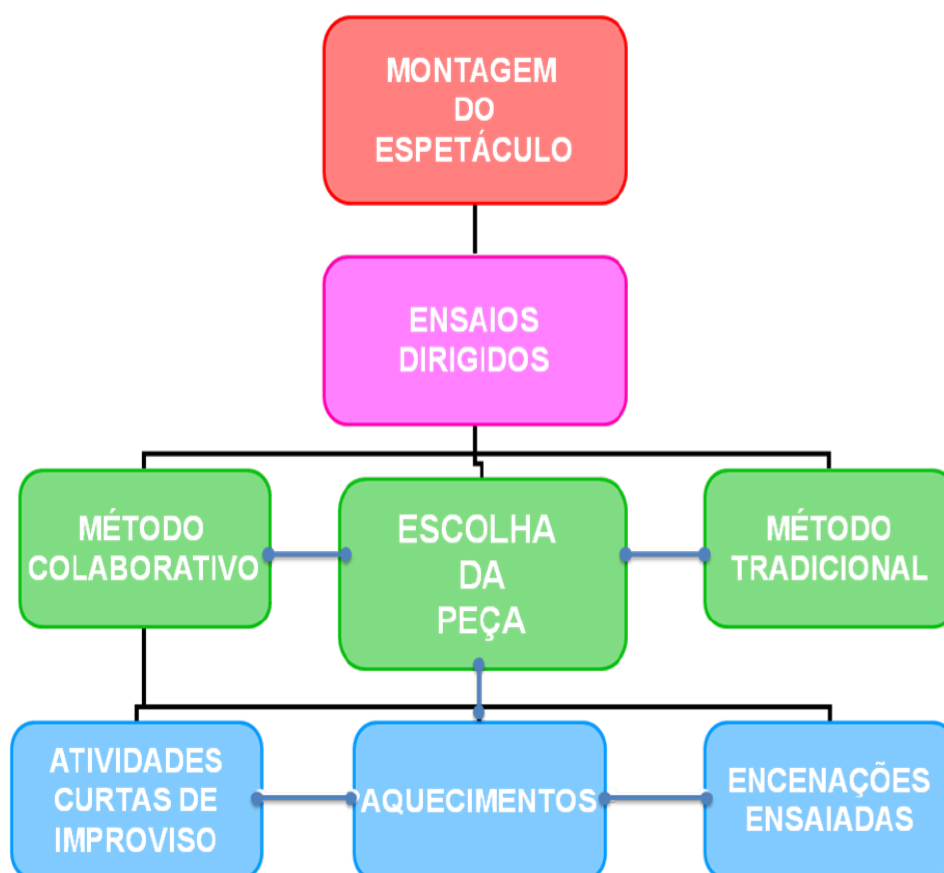


Figura 4: Metodologia desenvolvida pelo professor de teatro

O professor de teatro, Ricardo Sonzin, explica esse diagrama da seguinte forma⁹:

No momento da escolha da peça teatral a ser apresentada, o grupo pode escolher dois caminhos, dois processos, ou seja, o *colaborativo* ou o *tradicional*. Cabe aqui ressaltar que não há qualquer intenção em teorizar os conceitos ou justificar determinadas atitudes minhas em relação ao trabalho, mesmo porque embora esses processos pareçam distintos e estanques, há momentos que ambos se fundem e se misturam de tal forma que é impossível de caracterizar um método puro e restrito.

A abordagem segue um padrão muito particular e foi sendo usada mediante as experiências em sala de aula. Nunca houve qualquer tentativa ou necessidade de usar um método ou abordagem visando à aplicação das técnicas de cada uma, exclusivamente. Muito pelo contrário, o trabalho feito segue uma intuição, uma leitura de cada elemento quando ele surge na minha frente, ou seja, o aluno, o grupo, o ano, a ideia, a música, o carinho, o compromisso, a alma, o tema, as intenções, enfim, tudo que motiva ou pode motivar a mim e aos alunos, e depois a plateia. Coloco-me sempre como termômetro no momento da escolha da peça/tema, preciso estar convencido pelo grupo, por suas ideias e energia, muito mais do que um simples processo.

Resumindo, quando o grupo opta por “escrever e desenhar” sua própria peça, entende-se que o espetáculo será construído única e exclusivamente numa relação criativa baseada em múltiplas interferências, ou seja, será usado o processo colaborativo. No *processo colaborativo* o tema e a abordagem da peça surgem do próprio grupo, ou seja, eles tornam-se colaboradores diretamente atuantes na criação do espetáculo. Eles colocam suas experiências, conhecimentos e talentos a serviço da construção das propostas cênicas, escrevem, discutem ideias, pesquisam, improvisam, sugerem figurinos e cenários, coreografias, enfim, vivenciam um regime de liberdade irrestrita e mútua.

O processo de criação assume um caráter experimental, levando a novas pesquisas e propostas, até o alcance de um modelo próximo dos objetivos do grupo. Minha função nesse processo é organizar as ideias; modelar e remodelar ações e personagens; fornecer ritmo; sugerir, ampliar e enfatizar conflitos; e “costurar” todo material proveniente das improvisações, canalizando tudo para um texto e/ou proposta de encenação. Forneço a minha visão do espetáculo respeitando muito a criação coletiva. Coloco o grupo como responsável por todo o projeto artístico.

A maneira como interfiro nesse processo depende do grau de amadurecimento do grupo, no entanto, objetivo sempre a criação de um olhar crítico sobre o próprio trabalho e sobre o dos companheiros, condição fundamental para o desenvolvimento do processo. Todas as cenas e atuações são pensadas, avaliadas, experimentadas e testadas. O processo colaborativo representa a voz, ideias e desejos de todos que o constroem, preservando a individualidade artística dos participantes e aprofundando a experiência de cada um.

No *processo tradicional*, os alunos optam por um texto já pronto, dos

⁹ Depoimento retirado de uma conversa na reunião de planejamento com o professor.

mais clássicos aos contemporâneos. Sendo assim, surge certa necessidade de obediência ao texto teatral, bem como personagens, intenções e propostas de encenações, uma vez que o mesmo apresenta uma trama já estruturada. Às vezes, o grupo escolhe o tema e depois segue em busca de um texto que reflita seus interesses. Nesse caso, o grupo é totalmente dependente da obra do dramaturgo, ou seja, da pré-organização do espetáculo por meio do texto. Logo, os alunos o utilizarão como suporte para criação.

A pesquisa parte de um histórico do texto, do contexto, da época, da biografia do autor, das análises das personagens e suas funções dentro da história, do conflito principal, enfim, o texto serve como ponto de referência a todo o momento. Meu papel aqui é preservar as características do texto escolhido, tentando mantê-lo dentro do esquema em que se estruturou o autor ao escrevê-lo. Enquanto diretor do espetáculo objetivo mais a especificidade da encenação do autor, pois a trama e a temática devem ser preservadas, caso contrário haveria quebra de significados e justificativas de escrita. A participação e concepção do aluno no processo tradicional devem ser sempre baseadas nisso, ou seja, a criação pode e deve existir, mas deve ser limitada e restrita ao texto.

Como já disse anteriormente, estes dois processos podem se misturar em algum momento, pois se pode escolher um texto pronto e partirmos para um processo colaborativo de reconstrução do mesmo, remodelando-o, cortando-o, fundindo cenas, colando-o, muitas vezes dando outra configuração ao trabalho original do dramaturgo. Da mesma forma, no processo de criação coletiva, pode-se usar textos prontos para o mesmo fim, só que a configuração se dará em função ao trabalho original dos alunos.

Independentemente de qual processo seja escolhido, o esforço é sempre o mesmo: avaliar, discutir e oferecer soluções e caminhos ao aluno para que ele seja, sempre, parte fundamental no processo criativo e representativo e tenha plena consciência de sua função e responsabilidade, da mesma forma que encontre alegria e prazer ao atuar.

A partir dessa sequência, as aulas são organizadas seguindo os objetivos específicos abaixo:

- Abrir novos horizontes para a compreensão da vida social em si, esclarecendo o valor do processo educativo e suas relações entre todas as esferas da sociedade.
- Estimular o interesse e a curiosidade pela análise objetiva da realidade brasileira que o cerca.
- Estimular o exercício da liderança, do espírito de grupo e solidariedade.
- Abrir espaço para a comparação de acontecimentos em épocas e lugares variados, capacitando o jovem para a identificação de semelhanças e diferenças e com isso traços de permanência.

- Abrir espaço para a expressão artística.
- Mobilizar no jovem a capacidade de solucionar situações problemas com maior maturidade e segurança, a partir do momento em que se objetiva a transmissão de conhecimentos e ferramentas que possam ampliar seus horizontes.
- Promover no aluno a capacidade de contextualizar seus conhecimentos, uma vez que possa colocá-los em prática e, em meio a diferentes contextos, adaptar-se às novas situações que lhes sejam estimuladoras.
- Enfim, discutir temas diversos, abordando questões sociais e individuais que possam dar suporte na formação global do jovem.

Por meio dos objetivos propostos, utiliza-se uma metodologia que visa, principalmente, à montagem de um espetáculo e, dentro das fases que a compõem, estabelecer os objetivos específicos.

Para a apresentação do universo teatral, são utilizados termos e metas para os atores – termos de palco e metas de encenação; técnicas de auxílio para comunicação de ideias (Visibilidade, energia e absorção, energia e expressão, duração e exploração); técnicas de improvisação.

As atividades são planejadas, considerando definição de tempo, espaço, materiais, trabalho em grupo (definição de funções), discussão de temas a serem desenvolvidos e definição de objetivos e prazos a serem cumpridos; e definição de estratégias para a captação de recursos e patrocínios, bem como apoios culturais.

Para análise dos textos são feitos: levantamento, leitura e análise de textos teatrais; estudo dos autores selecionados; pesquisa de dados históricos acerca dos textos; definição do texto final; aprofundamento sobre o texto escolhido, esclarecimentos dos gêneros contidos, as situações, características e contextualização histórica; e caracterização e modelagem de personagens, relacionando-os com os contextos.

O planejamento do programa de montagem do espetáculo considera: técnicas de leitura da peça; definição de personagens e funções específicas; definição técnica de cenografia (composição e execução); definição técnica de figurinos (composição e execução); definição técnica de iluminação (composição e execução); definição técnica de sonoplastia e trilha sonora (composição e

execução); definição técnica de coreografia (montagem); e elaboração do cronograma de ensaios.

Nos ensaios, por sua vez, há atividades que envolvem construção de cenas e composição de atos e personagens. O trabalho individual do ator também é realizado, envolvendo técnicas de imitação de voz (voz, projeção, clareza, expressão, entoação, postura, contato visual e equilíbrio); técnicas de expressão corporal (energia, tensão, controle físico, domínio da fala, memória muscular, movimentação e postura, coordenação viso-motora, comunicabilidade de mensagens, ideias e sentimentos, alcance da plateia, despertar de sentimentos); desenvolvimento e aperfeiçoamento da criatividade e originalidade no aprofundamento da personagem assumida; ensaios de coreografias – enriquecimento e ilustração de cenas; fechamento e definição das cenas – visualização do ritmo e tempo do espetáculo – verificação de necessidades de mudanças; ensaios gerais – visualização do todo e aprimoramento dos atores e do grupo, por meio das demais funções.

As apresentações ocorrem no final do ano para mostrar o trabalho desenvolvido. O Musical é assistido por todos os alunos do Colégio, professores, pais e convidados

Nesse contexto de estudo descritivo e explicativo de processos, o grupo musical foi selecionado para ser objeto desta pesquisa. O grupo do musical é formado por alunos de 11 a 16 anos de idade, que cursam do 6º ano do ensino fundamental até o ensino médio. Eles foram chamados para o musical de acordo com suas características físicas, psíquicas e sociais, critério que difere dos alunos que frequentam os outros grupos de teatro. Eles fazem parte de outras aulas de teatro, sendo a partir desses grupos que o professor faz a seleção.

A discussão realizada nesta seção é relevante para este trabalho, uma vez que a pesquisa trata de estudos das transformações ocorridas na aula e que afetam a vida humana, contribuindo para a área de educação, pois apresenta uma abordagem que confere uma nova perspectiva sobre a atividade realizada em sala de aula, por meio de uma diferente visão da relação estabelecida entre os sujeitos, o objeto, os instrumentos utilizados na aula, assim como as regras e a divisão de trabalho instituídas entre os participantes (ENGESTROM, 1999).

Nessa escola, constituída por uma proposta sociointeracionista, na qual é de fundamental importância uma conexão entre a vida e a escola, um trabalho com os critérios da Atividade Social, vem de encontro aos seus objetivos. Assim, torna-se fundamental pesquisar e conhecer as necessidades e interesses dos contextos em que vivem os alunos para escolher objetivos e expectativas que permeiarão o trabalho em todas as áreas do conhecimento (LIBERALI, 2009). A aula de teatro pode permitir aos alunos importantes considerações sobre como atuam na vida e ajudá-los a desenvolver instrumentos para obterem uma ação mais crítica e efetiva na sociedade.

3.2.3 Participantes da pesquisa

Como assessora de Música, surgiu o desafio de, juntamente com os professores de Teatro, Música e Arte, montar um musical no Colégio. Montou-se um grupo, sob coordenação da pesquisadora, para a produção e realização do musical.

Ao acompanhar os alunos durante os últimos sete anos, percebeu-se que eles também se constituíam como bons alunos em outras disciplinas. Notou-se também que o poder de argumentação e de reflexão crítica dos alunos aumentava cada vez mais durante as aulas, sendo que a participação efetiva na adaptação dos textos dos musicais que vieram a seguir, foi intensa. Nesse contexto, participando de um grupo de estudos vigotskyano, despertou-se o interesse em estudar nas práticas da escola a teoria sócio-histórico-cultural.

O grupo musical foi selecionado para ser objeto desta pesquisa, porque nele há alunos de várias faixas etárias (dos 9 aos 16 anos) e de diferentes segmentos. Outro motivo relevante considera o fato de que a pesquisadora é a coordenadora e assessora de música, responsável por realizar o musical na escola e de acompanhar o trabalho desde o início. O mais significativo, contudo, é o objetivo de acompanhar, observar e intervir no planejamento das aulas, mediando a reflexão do professor e observando a produção de conhecimento dos alunos.

Os participantes, portanto, são: a pesquisadora, coordenadora da educação infantil e ensino fundamental I e assessora de Música do colégio; o professor de teatro, os alunos do ensino fundamental II e do ensino médio que participam das aulas de teatro.

(A) Pesquisadora-coordenadora

O relato da pesquisadora, coordenadora e assessora de música do colégio encontra-se no início desta pesquisa em um breve memorial, que relata sua trajetória pessoal e profissional.

(B) Professor de teatro do grupo do Musical

O perfil a seguir foi relatado pelo professor de teatro do colégio, participante e colaborador para este estudo.



Ricardo Sonzin Junior

Minha história com o teatro começou quando fui para o colegial. Estudava no Colégio Liceu Coração de Jesus, onde se incentivava a prática das artes de forma que cada classe deveria apresentar uma peça teatral e um número artístico envolvendo expressão corporal, música e/ou dança. Esta atividade tinha o nome de Maratona Cultural. Havia competição e premiações entre as turmas e eu possuía verdadeira adoração por esta atividade.

Com o passar dos anos, minha formação universitária foi para a área da Psicologia. Passei a clinicar e atuar em Recursos Humanos. Na mesma época, comecei um trabalho junto a menores infratores da antiga FEBEM, em situação de Liberdade Assistida. Este era desenvolvido dentro de um centro espírita, pois o mesmo era o dono da parceria com a fundação. Paralelo a isso, insatisfeito com Recursos Humanos, passei a dar aulas numa escola da rede pública de ensino, E.E Padre Manuel da Nóbrega e atuar como Psicólogo num orfanato.

Na escola estadual montei um projeto de qualidade de vida, usando meus conhecimentos da Psicologia. Fui fazer o curso de Letras para que eu pudesse me manter na rede, uma vez que Psicologia não pertencia à grade curricular. O projeto cresceu e fui estreitando minha atividade na FEBEM e formando parcerias. Foi então que decidi montar um grupo de teatro na escola e comecei as atividades com 52 alunos do Ensino Médio. Este projeto cresceu de tal forma que precisávamos de um espaço para as apresentações. Fui ao Colégio Liceu Coração de Jesus onde estudara e o diretor, meu professor na época abriu o teatro para que fizéssemos nossas apresentações lá. Além disso, convidou todas as escolas da região para assistir, incluindo a do próprio colégio.

Estas apresentações renderam a mim convites para dirigir turmas na Maratona Cultural do Liceu, a mesma que eu participava enquanto aluno. Pude, durante alguns anos, rever a minha história e terminá-la. A primeira turma que dirigi me contratou durante seus três anos de Ensino Médio. No ano seguinte fui jurado da mesma e depois dirigi mais alguns anos, outras turmas, até formar uma parceria com uma atriz profissional, na qual me forneceu toda a bagagem e caminhos técnicos para a elaboração de uma peça teatral. Em troca, forneci a ela a bagagem pedagógica. Esta parceria rendeu muitos prêmios e conquistas. Estava fechado um ciclo na minha vida.

No centro espírita, a Secretaria de Cultura do Estado de São Paulo ofereceu uma parceria com o Projeto Ademar Guerra. Neste, um profissional da área de Artes Cênicas vinha para dar aulas. Sem sucesso com os menores infratores, sugeri que o projeto fosse

encaminhado para a escola onde dava aulas. Com isso, o grupo foi batizado e participamos durante três anos da mostra do Projeto Ademar Guerra. Como o projeto não cabia mais na escola por questões administrativas, levei o grupo para a escola de samba Mocidade Alegre, no qual ele existe até hoje. Fomos incorporados no elenco de desfile da escola fazendo performances teatrais e coreográficas em carros alegóricos.

Minha chegada ao Colégio Albert Sabin se deu por uma indicação de um coordenador do Liceu Coração de Jesus. Fui ao Sabin realizar uma apresentação apenas para uma Feira Cultural. No ano seguinte, o colégio me contratou como professor de teatro. Quando comecei tinha apenas dois grupos, hoje são nove, mais um grupo de musical, envolvendo cerca de cem alunos.

Neste momento, estou cursando uma pós-graduação em Artes Cênicas e estudando técnicas do movimento.

(C) Os alunos

Os participantes desta pesquisa são alunos entre 9 e 16 anos do grupo de teatro do musical do Colégio Albert Sabin. Os alunos são escolhidos de acordo com as suas características físicas e emocionais, e com sua participação nas aulas de teatro do Colégio.

Na sequência, há o relato dos alunos selecionados como foco, em que comentam a sua trajetória no colégio e no grupo de teatro. Tais alunos foram escolhidos, pois já participam do grupo de teatro há algum tempo e, nos últimos dois anos, do musical. Esses relatos foram produzidos dentro de uma Atividade Social proposta com o objetivo de conhecer a história de cada aluno, pelo seu próprio olhar. A questão colocada foi: “Nas linhas abaixo, escreva um relato do seu percurso no Colégio, contando como você chegou a fazer parte do grupo de teatro”.



Júlia Gonçalves Munhoz

Entrei no colégio na segunda série (terceiro ano) em 2001 e logo me interessei pelo grupo de teatro, no qual ainda não podia ingressar.

Na quarta série (quinta ano) fui convocada a participar do espetáculo de dança “O Quebra-Nozes”, quando me descobri apaixonada pelo palco e pelo trabalho teatral. Em 2005, na sexta série (sétimo ano), finalmente entrei no grupo e hoje, seis anos depois me formando no 3º colegial, tenho certeza de que os ensaios do teatro serão os momentos dos quais sentirei mais falta no ano que vem. Durante os meus anos Sabin, participei de 17 montagens, descontado o Quebra-nozes: 15 atuando e 2 com o coral. Por muitos anos quis, graças às experiências no colégio, fazer do teatro minha profissão. Não opto por uma peça favorita, pois acredito que cada uma tem expectativas e desafios diferentes, e talvez a arte dramática me apaixone tanto devido exatamente à sua pluralidade.



Victor Luvizotto

Tudo começou em maio de 2007, quando entrei no grupo do 7º ano, que ensaiava a peça “No Mundo da Ganância e da Ambição, qual é o preço da Alegria?” minha primeira peça, na qual tive o papel de “rei” no ano seguinte continuei no teatro do Sabin, com a peça “Liberdade o segredo real”, além de ter ingressado na peça de inglês “Oh, My God”, em que interpretava o atrapalhado anjo A 1001” e, no musical “Peter Pan” fazendo parte como Pirata da Tripulação do Capitão Hooke.

2009 “foi, com certeza, o ano mais difícil e corrido para mim no teatro Assumi dois papéis grandes: Adorável Avarento” além da peça “Hominis” (minha favorita que participei junto com “The Fi...”

2010 com certeza está sendo um ano muito bom. Neste ano, fiz parte das peças “My fair lady” e “Existo, logo resisto”, além do musical “ A Bela e a Fera”. Enfim, o teatro na escola é de uma vibração indescritível, tem uma ótima “vibe”.



Beatriz Borsatto

Minha família inteira é apaixonada por música, Não foi por acaso que comecei a fazer aulas de teclado, piano popular e coral há nove anos. Já me apresentei em diversos lugares, como na Câmara Municipal de São Paulo e no Mosteiro de São Bento. Música, para mim, é muito mais que um diferencial, é algo que me completa. Entretanto, eu sempre busquei me apaixonar pelos outros tipos de arte e foi por isso que eu comecei a fazer teatro, pois ver uma peça é simplesmente maravilhoso. Porém, fazer sua própria apresentação, ter suas falas, seus figurino, suas encenações, é uma experiência única. Além disso, o vínculo emocional que nós criamos com o nosso grupo é enorme. Eles são nossa segunda família, nossos companheiros fiéis e confiamos muito uns nos outros.

O grupo do Musical é incrivelmente especial. Nele, nós temos a oportunidade de conhecer pessoas de todas as idades. Pessoas tão distintas umas das outras unidas pela paixão de fazer teatro e música e mesma tempo. Nenhum grupo é tão mágico quanto o do musical.

Hoje, participo do grupo de teatro do colégio, o grupo de inglês e o musical. É muito bom se envolver com trabalhos tão diferentes durante o ano inteiro, para mim, vale muito a pena.”

3.3 Procedimentos para a produção, coleta e seleção de dados

A coleta de dados foi realizada por meio de gravações em áudio e vídeo das aulas de teatro e das sessões reflexivas com o professor. Foram gravadas as aulas do grupo de teatro Musical do Colégio Albert Sabin, durante os anos de 2009 e 2010. Essas aulas aconteciam todas às terças-feiras das 18h às 19h30. Foram gravadas nove aulas do Musical 2009, *Adorável Avarento*, com duração de uma hora e meia cada aula; e 11 aulas do Musical 2010, *A Bela e a Fera*, com o mesmo tempo de aula. Duas das aulas gravadas tanto em 2009 como em 2010 possuíam

um modelo um pouco diferente, uma era o ensaio geral e a outra era a apresentação final, sendo que ambas aconteceram aos sábados com uma duração maior de tempo. Além disso, foram propostas algumas tarefas didáticas como:

- a) Produção escrita de descrição do personagem, envolvendo seus aspectos físicos e psicológicos (Período – outubro de 2010).
- b) Produção escrita de relato sobre o seu percurso no colégio e no grupo de teatro (Período – outubro de 2010).

As intervenções junto ao professor, mostrando que se pode trabalhar com o discurso argumentativo dos alunos, em atividades significativas, também tiveram papel fundamental para a realização desta pesquisa crítica de colaboração, apesar do foco desta pesquisa ser a aula.

Para delimitar a análise, selecionou-se como *corpus* as aulas do musical 2009 e 2010, sendo três excertos da aula do dia 23/06/2009, da peça *Adorável Avarento*, dois relatos dos momentos de reflexão com o professor de teatro e dois excertos da aula do dia 24/08/2010 da peça *A Bela e a Fera*. Além disso, será analisada a produção escrita dos alunos sobre seus personagens, bem como os depoimentos produzidos sobre a sua participação no teatro da escola. Essa escolha foi feita para que no percurso das análises fosse possível observar as respostas para as perguntas desta pesquisa.

Questões da Pesquisa	
Na atividade social aula de teatro, como se realiza o papel do professor-diretor e dos alunos-atores na construção do personagem?	
De que modo seus papéis contribuem para a construção do personagem?	
Fontes	Participantes
Vinte aulas do grupo de teatro que encena o musical do Colégio (2009 e 2010)	Grupo de teatro- musical do Colégio Albert Sabin
Quatro sessões reflexivas com o professor do grupo de teatro do musical	Professor Ricardo do grupo de teatro e a coordenadora-pesquisadora que produz o musical do Colégio Albert Sabin
Duas aulas para produção escrita dos alunos do grupo de teatro do musical	Grupo de teatro - musical do Colégio Albert Sabin

Quadro 2 – Síntese dos instrumentos usados para a discussão

Após a gravação das aulas durante o ano de 2009, percebeu-se a importância da continuidade da coleta de dados principalmente pelas reflexões com o professor, que mostraram, durante o processo, que haveria uma mudança possível no trabalho realizado com os alunos, portanto continuou-se as gravações no ano de 2010, propondo a continuidade da pesquisa, ao pedir que os alunos participassem também descrevendo seus personagens para o pôster do Musical. Foram solicitados também os seus depoimentos sobre as aulas de teatro, para mostrar os sentidos dos alunos com relação a essas aulas. Como este projeto acontece durante o ano todo, as aulas analisadas apresentaram um intervalo maior de tempo, para que os resultados pudessem ser observados com mais credibilidade.

3.4 Procedimentos para a análise e interpretação dos dados

Este trabalho está configurado na área da Linguística Aplicada e, por isso, a linguagem é seu foco, conforme Bakhtin (1999), que fundamenta seus estudos em uma concepção dialógica da linguagem em que o mundo é passível de compreensão, interpretação por meio de signos ideológicos. Para ele é na linguagem que sua utilização e o seu poder podem ser percebidos, através das palavras que expressamos. Pode-se considerar, então, a palavra como sendo o determinante do conteúdo da vida interior e a consciência linguística do falante e do ouvinte, relacionando-se sempre com a linguagem, que, por sua vez, foi vista pelo autor em uma perspectiva de totalidade, integrada à vida humana.

Para responder às questões de pesquisa, foram analisadas as aulas do grupo de teatro Musical, as produções escritas dos alunos e seus depoimentos. Para analisar as atividades que compõem o *corpus*, esta pesquisa objetiva investigar, dentro da perspectiva sócio-histórico-cultural, a Atividade Social da aula de teatro, para verificar como o papel do professor-diretor e dos alunos-atores contribui para a construção do personagem.

Para Kerbrat-Orecchioni (1996, p.28), “o sistema de turno da palavra cria regras para os interagentes num sistema de direitos e deveres, gerando expectativas que podem ser satisfeitas ou não”. Os turnos discursivos serviram para determinar como as regras e a divisão do trabalho foram estabelecidas pela participação dos sujeitos nas trocas discursivas.

Os dados foram analisados, na busca de se perceber o processo de reflexão que pode emergir das discussões sobre a questão abordada na aula de teatro. Assim, foram interpretados, levando-se em consideração as categorias linguístico-discursivas, que dão movimento as interações verbais e possibilitam a continuidade do fluxo discursivo.

Também os tipos de argumentos são elementos discursivos utilizados pelos interlocutores na busca de compartilhamento de ideias ou opiniões, e por este motivo levantar as marcas linguísticas são importantes para mapear os tipos de argumentos, e mostrar a força argumentativa dos enunciados. As categorias que subsidiam a análise e a interpretação estão sintetizadas em quatro quadros: contexto enunciativo, características discursivas e características linguísticas e categorias de interpretação.

A elaboração dos quadros foi embasada pelas categorias organizadas por Liberali e o grupo de pesquisa LACE (2010), considerando, sobretudo, o aporte teórico apresentado a partir de Charaudeau (2008), Perelman e Tyteca (1996), Pontecorvo (2005), Orsolini (2005), Magalhães (2009) e Liberali (2010).

(A) Contexto enunciativo

Esse quadro foi elaborado a partir de Aristóteles, Perelman e Tyteca e Charaudeau, com o objetivo de situar o leitor no contexto da pesquisa.

Contexto enunciativo	
Lugar e tempo	Aulas de teatro do Colégio Albert Sabin, que acontecem após o horário de aulas do currículo regular, às 18h, às terças-feiras, com a duração de 1h30. Essas aulas trabalham com a montagem de um Musical que o Colégio apresenta todos os anos, para a comunidade escolar. Dados coletados durante os anos de 2009 e 2010.
Contexto	A aula de teatro do curso que acontece fora do horário de aula regular. Os alunos que participam dessas aulas se inscreveram para as aulas de teatro e foram convidados pelo professor para participar também das aulas do Musical. Os alunos participantes desta pesquisa são alunos do teatro há algum tempo e sempre tiveram aula com o mesmo professor. Peça teatral: Musical - <i>Adorável Avarento</i> (2009) e <i>A Bela e a Fera</i> (2010).

Papel social dos interlocutores (enunciadores)	Papel social dos sujeitos argumentantes: o professor projeta o papel de diretor em alguns momentos e os alunos projetam o papel de atores. Pesquisadora projeta o de colaboradora para estratégias de aulas que possam promover maior participação dos alunos como produtores de conhecimento compartilhado.
Objetivos da interação	Nos excertos das peças <i>Adorável Avarento</i> e <i>A Bela e a Fera</i>, o objeto é a construção dos personagens no palco. O objetivo da pesquisadora é observar, e na conversa com o professor enriquecer a visão pela diversidade de confrontos, suscitar comentário, discussão, argumentação e compartilhar opiniões. O objetivo do professor é o de compreender e experimentar diferentes possibilidades de intervenção, perceber o sentimento dos interlocutores, enriquecer a visão de mundo pela diversidade de confrontos, suscitar comentários, examinar criticamente a argumentação do outro e produzir a peça teatral com qualidade. O objetivo dos alunos é o de representar bem seus papéis a partir de uma compreensão mais ampla do personagem e participar na compreensão e construção do personagem dos outros alunos.
Conteúdo da interação	O conteúdo das interações é a construção dos personagens pelos alunos com intervenção do professor. Na atividade do fôlder, o conteúdo é a produção escrita de uma descrição dos personagens construídos pelos alunos; na escrita do depoimento escrito, o conteúdo é a percepção dos alunos sobre as aulas de teatro.

Quadro 3: Categorias de análise – Contexto enunciativo

(B) Características discursivas

O quadro a seguir, baseado em Pontecorvo e Orsolini resume as categorias discursivas identificadas nas interações. Na coluna à direita do quadro, são inseridos alguns exemplos dessas dimensões encontradas no recorte de alguns trechos do diálogo entre os alunos e o professor.

Categorias discursivas	Exemplos
Espelhamento A informação introduzida é repetida, reformulada ou continuada.	Prof. – “...caras e bocas” Aluno– “Tá bom... eu posso fazer essa coisa de caras e bocas...”

Acordo A informação introduzida por um falante é ratificada.	Prof. – “Eu também acho...”
Apresentação do ponto de vista - Oposição A informação introduzida por um falante precedente é negada, com justificações.	Prof. – “Não é o problema de como, mas o que você fala.”
Negação A informação introduzida por um falante precedente é negada, sem justificações.	Prof. – Não, não, ou vai, ou vai.”
Pedido de esclarecimento A informação dada pelo falante não é o suficiente.	Prof. – “está sentindo falta de alguma coisa?”
Pedido de exemplificação A informação dada pelo falante não é o suficiente para entendimento, solicita-se exemplo para melhor compreensão.	Prof. – “E qual é o argumento que vocês vão usar contra ele, ou a favor de vocês?”
Pedido de explicação A informação introduzida por um falante é elaborada com acréscimo de informações.	Prof. – “Você não sentiu nenhuma necessidade de sair dali?
Pedido para realização de performance A informação introduzida por um falante pede que seja realizada uma criação de performance, com os sentidos de cada um.	Prof. – “Como é que vocês imaginam este personagem?”
Apelo à autoridade A informação é imposta pelo falante mais experiente.	Prof. – “tem que interpretar o tempo todo”

Quadro 4: Categorias de análise – Características discursivas

(C) Características linguísticas-discursivas

Muitos argumentos são usados para dar suporte a uma tese ou refutá-la, mas também servem para esclarecer papéis e vínculos no grupo. Alguns argumentos se remetem às emoções dos interlocutores e tem grande participação na conquista de um contexto de trabalho colaborativo.

O nível linguístico-discursivo de análise evidencia as marcas linguísticas que foram utilizadas pelos participantes do diálogo, permitindo avaliar o posicionamento assumido por eles. As escolhas lexicais, como verbos e palavras de ligação, bem como os operadores argumentativos marcam o direcionamento das opiniões dos

participantes, possibilitando compreender se a argumentação desenvolvida pelo professor estava aliada à produção de conhecimento compartilhado entre os participantes. Serão destacados alguns modalizadores, que, nas interações, assumem o objetivo de marcar uma posição relevante na argumentação. De acordo com Koch (1992/2004), as modalizações são apresentadas por meio de verbos modais, advérbios e expressões modalizadoras. Pode-se entender que a modalidade é a relação que se estabelece entre o enunciador e seu enunciado.

Os elementos linguísticos podem ser destacados individualmente, porém se considera a totalidade do enunciado e o contexto do qual emergem diversas coerções. Para observar e analisar os sentidos e significados dos participantes construídos em seus discursos, algumas marcas linguístico-discursivas serão relevantes para a análise como: modalizações deônticas (indicam obrigatoriedade), modalizações habilitativas (possibilidades de fazer, indicando capacidade de fazer), modos de encadeamento causal com justificativa simples (porque, pois), indicativo de finalidade, coesão verbal e sequencial – seleção de léxico e marcas apreciativas (adjetivos e advérbios, principalmente).

Neste estudo, tais recursos auxiliaram na compreensão e interpretação dos sentidos e significados construídos ao longo do processo observado.

(D) Categorias de interpretação

A categorias de interpretação foram criadas a partir dos conceitos de sentido e significado; mediação; ZPD como zona de conflitos (VIGOTSKY 1934/2001); colaboração crítica (MAGALHÃES, 2009); performance (LIBERALI, 2010); caracterização e transformação do personagem, espontaneidade, memória das emoções, imaginação (STANISLAVSKI, 1938).

A seleção dessas categorias decorre da possibilidade de se perceber, por meio da análise, como se processa o compartilhamento de sentidos e significados na produção de conhecimento dentro da Atividade Social aula de teatro.

Para uma melhor visualização do processo de pesquisa, o quadro a seguir relaciona perguntas de pesquisa, fundamentação teórica, metodologia e categorias de análise.

RESUMO DO PROCESSO DE PESQUISA		
Perguntas de pesquisa	1. Na atividade social aula de teatro, como se realiza o papel do professor-diretor e dos alunos-atores na construção dos personagens? 2. De que modo seus papéis contribuem para a construção do personagem?	
Objetivo	Analisar, dentro da perspectiva sócio-histórico-cultural, a atividade social de teatro, para verificar como os papéis do professor-diretor e dos alunos-atores contribuem para a construção do personagem, buscando a transformação de todos os participantes.	
Participantes	Coordenadora-pesquisadora Professor-diretor Alunos-atores	
Categorias de análise	<i>Enunciativa</i> • Lugar e tempo • Contexto • Papel social dos interlocutores (enunciadores) • Objetivos da interação • Conteúdo da interação <i>Discursiva</i> • Espelhamento • Acordo • Apresentação do ponto de vista – oposição • Negação • Pedido de esclarecimento • Pedido de exemplificação • Pedido de explicação • Pedido de realização de performance • Apelo à autoridade <i>Linguística</i> • Modalizações deônticas • Modalizações habilitativas • Modos de encadeamento • Coesão verbal e sequencial • Marcas apreciativas	
Categorias de interpretação	<i>Colaboração</i> • Produção de Conhecimento • ZPD • Mediação • Sentido e Significado • Performance	<i>Construção do personagem</i> • Caracterização e transformação • Espontaneidade • Imaginação • Memória das emoções

Quadro 5 – Resumo do processo de pesquisa

3.5 Confiabilidade da pesquisa

Em toda pesquisa, alguns cuidados precisam ser tomados para garantir a confiabilidade e veracidade do estudo. Então, são citadas algumas situações importantes como a aprovação do Projeto pelo Comitê de Ética da PUC-SP para a realização da pesquisa. Esse órgão da PUC-SP tem por objetivo resguardar os direitos e a imagem dos sujeitos de pesquisa. A autorização desse Comitê foi obtida em 09 de agosto de 2010, registrada sob o protocolo nº 218/2010, anexo no final deste trabalho.

Descreve-se, abaixo, as atividades das quais participei e que foram de grande valia para a minha pesquisa. Situações em que houve a troca de experiências e opiniões sobre cada parte do trabalho, permitindo-me enriquecer as discussões propostas, questionar algumas escolhas e observar a minha pesquisa por outros parâmetros, para transformá-la e aprimorá-la constantemente.

Para atestar as questões de ética e a confiabilidade da pesquisa, relaciono abaixo os momentos em que esta pesquisa foi trabalhada por outros pesquisadores do grupo LACE e de fora dele.

EVENTO	APRESENTAÇÃO	LOCAL e DATA	CONTRIBUIÇÕES
Discussões em seminários de orientação	Apresentação de análise de dados e categorias criadas	PUC/SP 2009-2010	Discutir a pesquisa nos seminários me fez reelaborar as minhas perguntas que não estavam claras e reorganizar o meu objetivo.
Fórum	Pôster	5º Fórum LACE – Linguagem em Atividade no Contexto Escolar – PUC/SP 2009	Esse pôster marcou o início da minha produção acadêmica no mestrado.
Apresentação em disciplina de mestrado	Trabalho escrito	Teoria Linguística II: Argumentação e Produção de Conhecimento – PUC/SP 2009	Essa apresentação de trabalho iniciou a produção escrita da fundamentação teórica da minha pesquisa.
Apresentação em disciplina de mestrado	Trabalho escrito e apresentação oral	Sala de Aula, Linguagem, Emoção e Atividade – PUC/SP 2009	Esse trabalho me fez entender a diferença entre os conteúdos escolares e as atividades sociais. Dentro dessa perspectiva, pude analisar as aulas de teatro como atividade social.

Apresentação em simpósio	Comunicação	III Bilinglatam – International Symposium on Bilingualism and Bilingual Education in Latina America – Colégio Rio Branco – SP 2009	Fazer a primeira comunicação oral como membro do grupo LACE, mostrou-me a importância da minha pesquisa no campo da Linguística Aplicada.
Apresentação em congresso	Comunicação	3º SIAC – Simpósio Ação Cidadã – Grupo LACE – Linguagem em Atividade no Contexto Escolar – Colégio Albert Sabin/SP 2009	Esse simpósio foi muito especial, pois além das contribuições dos participantes da minha comunicação, pude participar da organização do evento, que aconteceu no colégio onde trabalho, dando visibilidade ao meu trabalho para os colegas da escola.
Apresentação em disciplina de mestrado	Trabalho escrito	Linguística Aplicada I - Panorama Histórico da Linguística Aplicada: Questões Teóricas e Metodológicas – PUC/SP 2009	Essa apresentação de trabalho para pessoas pertencentes a outro grupo de pesquisa me ajudou a fortalecer as minhas escolhas metodológicas.
Apresentação em disciplina de mestrado	Trabalho escrito	Teoria da Linguagem II: Argumentação em Contexto Escolar – PUC/SP 2010	Esse trabalho foi uma das contribuições mais significativas, pois foi com ele que aprendi a fazer a primeira análise linguística de um excerto da aula.
Apresentação em disciplina de mestrado	Trabalho escrito e apresentação oral	Linguística Aplicada II: Atividade de Formação Crítico-Colaborativa de Educadores em Contextos Escolares – PUC/SP 2010	Esse trabalho me trouxe as discussões sobre a pesquisa crítica de colaboração e como trabalhar essa intervenção com o professor com quem realizei a coleta dos meus dados.
Apresentação em seminário de orientação	Apresentação oral	Apresentação de Trabalho ao Grupo e ao Parecer de Selma Leitão – PUC/SP 2010	Apresentar o meu trabalho para a professora Selma Leitão se constituiu como um momento muito importante para o meu projeto. As questões levantadas por ela me ajudaram a estabelecer um foco para a escolha dos excertos que eu iria analisar.
Apresentação em fórum	Pôster	I Fórum ISCAR – International Society for Culture & Activity Research – Centro Brasileiro Britânico–SP 2010	Essa apresentação de pôster me deu a oportunidade de trocar experiências com outros pesquisadores da área da Linguística Aplicada, da educação e da área de letras.

Exame de Qualificação	Banca de Qualificação	Esta pesquisa foi submetida a uma banca de qualificação cujos participantes foram a Profª Drª Vera Cabrera Duarte, Profª Drª Rosemary Hohlenwerger Schettini e a orientadora Profª Dr.ª Fernanda Liberali - PUC/SP 2011	A banca de qualificação contribuiu muito para a organização final do meu trabalho: sugeriu uma fundamentação teórica complementar sobre teatro e educação; a reorganização das análises para responder às perguntas e o acréscimo de um pequeno memorial para o melhor entendimento do contexto da pesquisa e do meu próprio contexto.
-----------------------	-----------------------	--	--

Quadro 6: Ações para a credibilidade da pesquisa

Nos seminários de pesquisa e orientação com o grupo LACE, nas apresentações de trabalhos escritos e orais das disciplinas cursadas, nos congressos com as apresentações de comunicações orais e pôsteres, nos encontros com a orientadora e na qualificação, houve muitas discussões que puderam enriquecer as reflexões e análises do trabalho. Durante todo esse percurso, reelaborou-se as perguntas e os objetivos de pesquisa, sendo possível conhecer outros autores e aprofundar algumas teorias, para a reorganização do trabalho e para a seleção das categorias de análise e interpretação que melhor responderiam às questões propostas nesta investigação.

Finaliza-se, assim, este capítulo que teve como objetivo discutir a escolha da metodologia da pesquisa crítica de colaboração, o contexto de estudo, os procedimentos de produção e seleção dos dados, bem como a apresentação das categorias utilizadas na análise. No próximo capítulo, apresentam-se os resultados obtidos a partir da análise dos dados coletados.

CAPÍTULO 4

Um diálogo entre os atores e seus sentidos, e as personagens e seus significados

Eu amo os atores que sabem que a única recompensa que podem ter não é o dinheiro, não são os aplausos, é a esperança de poder rir todos os risos e chorar todos os prantos. Eu amo os atores que sabem que no palco cada palavra e cada gesto são efêmeros e que nada registra nem documenta sua grandeza. Eu amo os atores e por eles amo o teatro e sei que é por eles que o teatro é eterno.

Antônio Petrin

O objetivo deste capítulo é analisar e interpretar o *corpus* selecionado para responder às questões de pesquisa. A primeira seção apresenta três excertos referentes à peça *Adorável Avarento*, sendo que entre eles há o relato de alguns momentos destinados à formação do professor, uma vez que essas conversas, apesar de não serem o foco desta pesquisa, constituíram um papel importante nas mudanças observadas nas intervenções do professor. Já a segunda traz dois excertos relacionados à peça *A Bela e a Fera*, bem como os textos e depoimentos produzidos por três alunos.

Na análise, observa-se a relação do trabalho desenvolvido nas aulas de teatro do Musical, no que diz respeito à construção das personagens, por meio da argumentação dos alunos, compartilhando seus sentidos para construir significados compartilhados sobre os personagens, com a mediação do professor. Para compreender esse percurso, são avaliados os excertos e também os resultados da composição dos personagens nas produções escritas feitas pelos alunos, com o objetivo de descrever a personagem interpretada, para compor, com essas produções, o fôlder do evento. Já os depoimentos colhidos são analisados com o objetivo de investigar quais são os reflexos da aula de teatro na formação intelectual e, sobretudo, na formação cidadã desses jovens.

Os excertos das aulas das peças *Adorável Avarento* e *A Bela e a Fera* foram escolhidos para analisar e interpretar a natureza da interação entre os participantes da pesquisa e para responder às seguintes questões de pesquisa: Na atividade social aula de teatro, como se realiza o papel do professor-diretor e dos alunos-atores na construção do personagem? De que modo seus papéis contribuem para a construção do personagem? Já a descrição escrita pelos alunos para a produção do pôster e o depoimento deles, foram analisados para responder a terceira pergunta que é: Como essa contribuição se desencadeou?

A análise está organizada a partir da contextualização geral das aulas, seguida da análise e interpretação dos excertos das aulas dos musicais selecionados. Após esse procedimento, são analisadas as descrições dos personagens elaboradas pelos alunos. Tal procedimento permite entender como a atividade se desenvolveu, considerando o seu movimento e o objeto construído, uma vez que o objetivo desta pesquisa é analisar, dentro da perspectiva sócio-histórico-cultural, a atividade social da aula de teatro, para verificar como os papéis do professor-diretor e dos alunos-atores contribuem para a construção do personagem, buscando a transformação de todos os participantes.

4.1 A peça *Adorável Avarento*

4.1.1 Contexto geral das aulas

Em 2009, o grupo de teatro produziu para o Musical do Colégio Albert Sabin a adaptação do texto *Adorável Avarento*, do autor Charles Dickens. Durante o período dessa produção, o foco da pesquisa era trabalhar com a observação das aulas de teatro para compreender se eram um momento de possibilitar aprendizagens relevantes para os participantes, analisando como a intervenção do professor promoveria momentos de produção de conhecimento.

As aulas desse grupo de teatro iniciaram em maio/2009, envolvendo a participação de alunos do ensino fundamental II e ensino médio. Para a divulgação da peça, foi produzido o seguinte pôster, reproduzindo a sinopse transcrita a seguir:



O Colégio Albert Sabin apresenta

Adorável Avarento

O Musical

O musical de 2009 do Colégio Albert Sabin é baseado no livro *Um Conto de Natal*, de Charles Dickens, e no filme *Adorável Avarento*, adaptação do mesmo para o cinema.

Este espetáculo conta a história de Ebenezer Scrooge, um homem amargurado, ganancioso, avarento e rabugento que não demonstrava um mínimo de compaixão e bons sentimentos. Mantinha uma única preocupação: os lucros.

No entanto, Scrooge não se dá conta do preço que está pagando por ser assim e, numa noite de Natal, é surpreendido pelo fantasma de seu antigo sócio, Jacob Marley.

Esta visita, aparentemente assustadora, é a possibilidade de ele mudar sua vida e realizar uma profunda mudança em seus valores. Para ajudá-lo, três espíritos: Natal Passado, Natal Presente e Natal Futuro têm como missão mostrar a Scrooge as consequências de levar uma vida tão mesquinha.

Figura 5: Capa do pôster e sinopse da peça *Adorável Avarento*

O quadro abaixo apresenta o planejamento geral do ano, acompanhado das imagens dos momentos flagrados durante as filmagens. Essas aulas aconteceram uma vez por semana com 1 hora e meia de duração, seguindo o planejamento geral elaborado da seguinte forma:

Quadro 7: Planejamento do Musical: <i>Adorável Avarento</i> (2009)	
Apresentação do universo teatral	
Exploração do texto escolhido	

Definição dos personagens	
Adaptação do texto com os alunos	
Construção dos personagens	
Ensaios	
Ensaios gerais	
Apresentação final	 

A seguir são apresentados o roteiro da peça e o plano geral da aula gravada. No planejamento anual, o texto teatral trabalhado *Adorável Avaro* segue um roteiro apresentado que permite compreender as cenas das aulas gravadas e citadas no plano geral.

Quadro 8: Roteiro da peça teatral – Adorável Avarento	
Ato I – Abertura Música: Todos juntos Música: Anjos mensageiros Cena 1: Feliz Natal, tio Ebenezer Cena 2: A doação Música: Tudo se transforma Cena 3: Mercadores Música: Tudo se transforma (reprise) Ato II – O fantasma de Jacob Marley Cena única Música: Marley, uma cara legal Dança: Thriller Ato III – O primeiro fantasma Cena 1: O espírito do natal passado Cena 2: O encontro com Fanny Cena 3: O encontro com velho Fezziwig Música com dança: 25 de dezembro Cena 4: Despedida de Izabel Música: O amor se foi	Ato IV – O segundo fantasma Cena 1: O espírito do natal presente Música: Porque é natal Cena 2: A casa dos Cratchit Música: Tily Tim Cena 3: Mais um pouco do espírito do natal presente Cena 4: Na casa do sobrinho Música com dança: Gato do ministro Música: Eu amo a vida Ato V – O fantasma do futuro Cena 1: O espírito do natal futuro Música com dança: Muito Obrigado Cena 2: Casa dos Cratchit, morre Tily Tim Música: Piezzo Cena 3: Muito Obrigado Música com dança: Eu amo a vida (reprise)

Desse roteiro, foram gravadas nove aulas apresentadas no quadro abaixo:

Quadro 9: Plano geral das aulas de teatro gravadas no ano de 2009	
Aulas	Atividade
12/05	Apresentação da equipe para os alunos. Exercícios de aquecimento e momentos de interação entre os alunos para criação de vínculo. Atividades de ocupação do palco, ritmo de apresentação, respiração, concentração.
19/05	Exercícios para trabalho em grupo, projeção de voz, dicção, criatividade, improviso e movimento de corpo. Os exercícios contaram com a participação do professor. Divisão dos personagens do Musical Adorável Avarento.

02/06	Trabalho com posicionamento de palco, início da leitura do roteiro da peça Adorável Avarento. Explicação do professor sobre a montagem da peça. Definição dos personagens, discussão dos papéis de cada um e apresentação pelo professor das principais características.
23/06	Apresentação do ato I no palco, com a montagem realizada pelos alunos das cenas 1, 2 e 3. Exercício de leitura com entonação proposto pela professora de música. Discussão sobre os personagens dessa cena e a posição deles no palco.
18/08	Início da aula com instruções do professor sobre as cenas já montadas anteriormente. Repetição das cenas 1, 2 e 3, do ato I, com as modificações propostas. Início da montagem no palco dos atos II e III, com discussão sobre os personagens que participam destas cenas e o posicionamento do coral.
01/09	Retomada no palco dos atos II e III. Trabalho de posicionamento dos atos IV e V com interferências do professor e dos alunos. Combinados para os ensaios extras.
22/09	Trabalho com todo o elenco juntos, teatro, coral e ginástica. Nesta aula passaram o musical desde o começo com músicas e danças.
20/11	Ensaio Geral com todo o elenco. Ajuste da iluminação e término da montagem do cenário.
28/11	Apresentação de gala para pais e convidados do elenco.

Esses dados foram coletados de abril a novembro de 2009. O excerto selecionado para análise foi retirado da aula do dia 23/06/2009. A escolha desse trecho possibilita observar detalhadamente as falas dos alunos na construção de seus personagens e a intervenção realizada pelo professor.

4.1.2 Aula 1 (23/06/2009)

Na transcrição a seguir, há dois momentos distintos. O primeiro, grafado em vermelho, refere-se aos diálogos e discussões entre professor e alunos para construir a cena. O segundo, em preto, está relacionado ao momento de interpretação da fala da personagem e ao posicionamento no cenário. A cor amarela foi utilizada para salientar o que será analisado na sequência.

Não se pretende analisar a reprodução do texto teatral, contudo, esse procedimento permite compreender e contextualizar a dinâmica da aula de teatro.

Ressalta-se, desse modo, que o foco está na análise da composição da personagem, considerando as intervenções do professor e o posicionamento argumentativo assumido pelos alunos.

Os excertos abaixo foram retirados da aula do dia 23 de junho de 2009, momento em que os alunos já haviam trabalhado na aula anterior com o roteiro da peça e, em pequenos grupos, definidos pelos personagens que participam da cena, construíram a montagem da cena para apresentar para o grupo todo e para o professor. Nessa aula, eles trabalharam com a montagem da cena 1 e 2 do roteiro. O professor solicita a repetição da cena por três vezes para corrigir a interpretação e o posicionamento de palco dos alunos. Interfere também na construção que os alunos fazem de seus personagens e induz o aluno a produzir o personagem esperado por ele. Na cena 2, aparecem outros alunos, personagens que compõe a cena da doação, e apresentam a montagem que fizeram. O professor interfere incisivamente na construção desses personagens e solicita que eles reiniciem a cena novamente.

Nesse excerto os alunos começaram apresentando a montagem que fizeram da cena 1, na qual o personagem Scrooge (Avarento) discute com o seu empregado Bob Cratchit o seu pagamento e a folga no dia de Natal. Nesse começo, os alunos encenam exatamente da forma como montaram a cena. Logo, no primeiro diálogo, já aparece a interferência do professor, que retoma a forma que ele espera que o personagem se apresente.

Alunos se posicionam no palco de acordo com a cena que estão montando. Colocam os objetos para substituição do cenário e para marcação do posicionamento.

(1) Ricardo - Vamos começar pelo que está pronto. Vai, Bob Cratchit.

Cena 1

Estão no palco 2 personagens, Bob e Scrooge posicionados no escritório de Scrooge na véspera de Natal.

Encenando...

Bem, bem, bem (toque do sino)

(2) Bob Cratchit - Desculpe Sr., mas são sete horas.

(3) Scrooge - Correto, Cratchit.

(4) Bob Cratchit - Não quero ser impertinente, mas seria muito incômodo cobrar meu salário?

(5) Scrooge - A coisa que mais me incomoda em você é que só pensa no prazer. O prazer de esbanjar o dinheiro. Suponho que amanhã vai querer o dia livre, estou errado?

(6) Bob Cratchit - Se não for inconveniente.

(7) Scrooge - Pois sempre é inconveniente... E injusto. Se eu retivesse seu salário, ficaria ultrajado, sem dúvida. Mas não acha que me sinto igual por ter de pagar um dia sem você haver trabalhado?

(8) Ricardo – Bob, **está sentindo falta de alguma coisa?** ... Paulo, **você está interpretando bem quando a fala está com você**, mas quando a fala está com o Vitor, **você está parado... tem que interpretar o tempo todo...** sabe aquela coisa assim oh, **caras e bocas...**

(9) Paulo – **Tá bom**, nesta parte **eu posso fazer essa coisa de caras e bocas...**

(10) Ricardo – É só não... **desde que ela esteja dentro** ...

(11) Paulo - **Dentro do personagem...**

(12) Ricardo – **Dentro daquilo que ele quer.** Vai continua.

(13) Vitor – ...se eu retivesse seu...

(14) Ricardo – Mais alto. Desde o início...

Nesse excerto, os alunos mostram a sua construção da cena e dos personagens com seus sentidos e o professor traz os sentidos dele, interferindo na produção dos alunos como um diretor de teatro que espera o personagem criado por ele, na interpretação do outro. Na interatividade proposta pelo teatro quando inserido na educação (JAPIASSU, 2003), confirma-se o importante papel ocupado pela linguagem teatral no desenvolvimento cultural do ser humano. Percebe-se que por trás das palavras do texto cênico também é possível observar a elaboração intersubjetiva do sentido de cada participante. Nesse ponto, pretende-se analisar os diálogos dos alunos e do professor na aula, para observar se, nas interações, o processo de formação de conceitos espontâneos, científicos e sociais dos sujeitos vão fornecer detalhes que mostrem indícios de colaboração.

Observa-se, nessa parte da aula, que algumas frases são construídas a partir de um verbo de ligação acompanhado do gerúndio (“está sentindo”; “está interpretando”). Nesse caso, há a ideia de um aspecto em curso, contudo, no caso do verbo sentir, a interrogativa utilizada indaga a percepção que o aluno tem de sua interpretação. Esse conceito remete ao que Stanislavski (2009) expõe sobre as fontes do subconsciente de um ator, considerando que elas só se revelarão espontaneamente, trazendo consigo os sentimentos, quando ele sentir que, em cena, suas vidas interior e exterior estiverem fluindo natural e regularmente. Assim, quando o professor questiona o que o aluno está sentindo, há a solicitação de que ele traga suas experiências emocionais para a construção do seu personagem.

Embora o professor questione o aluno, não há espaço para que o aluno se posicione, já que o próprio professor insere caracterizações por meio de advérbio e adjetivo (“bem”, “parado”), respondendo à pergunta. No período composto “você está interpretando bem, quando a fala está com você”, a oração subordinada adverbial temporal aponta para o pressuposto de que o aluno não interpreta bem quando não está falando, o que pode ser traduzido por uma oração que uma apreciação negativa “você está parado”.

Após mencionar as suas próprias percepções, o professor insere uma expressão modalizadora que indica necessidade deôntica (“tem que interpretar o tempo todo”), traduzindo essa obrigatoriedade pela expressão fazer “caras e bocas”.

Cabe ao aluno apenas concordar (“tá bom”) e enfatizar, por meio de uma expressão modalizadora, que ele tem habilidade para fazer o que o professor solicita (“eu posso fazer essa coisa de caras e bocas”). Nesse caso, o verbo possuir se torna sinônimo de conseguir.

O professor, após a fala do aluno, ainda insere um condição, colocando em dúvida a afirmação de habilidade do aluno (“Desde que esteja dentro...”). Nessa parte, pelos turnos que seguem, fica subentendido que o professor quer induzir o aluno a realizar determinadas ações, como se dissesse que é para fazer “caras e bocas”, somente quando elas forem necessárias.

Pensando em produção de conhecimento, é perceptível que não há uma construção real de significado compartilhado, porque o aluno do primeiro diálogo não consegue entrar no papel do personagem que ele está encenando, uma vez que não entendeu exatamente o que o professor espera desse personagem. As interferências realizadas pelo professor não deram oportunidade ao aluno de expressar os seus sentidos, já que ele não houve uma oportunidade para se colocar. Fica implícito, assim, que o professor já tem uma resposta pronta para as perguntas que realiza, ou seja, o professor quase não consegue estabelecer uma comunidade argumentativa, pois, para que ela se concretize, é necessário que haja interlocutores interagindo e não é exatamente o que aconteceu nesse diálogo.

Apesar da forte ligação afetiva que o professor tem com os alunos, eles não compartilham, e sim produzem uma ação, que é a esperada pelo professor, reproduzindo o que ele diz. Percebe-se, também, que a interferência do professor

não cria uma possibilidade para os alunos, como um espaço no qual todos os participantes da atividade podem se desenvolver (NEWMAN e HOLZMAN, 1993/2002), ou seja, não estabelece entre professor e alunos uma ZPD de caráter cognitivo e emocional que promove de forma mais intensa o desenvolvimento de todos os envolvidos.

Pode-se observar que, nesse trecho, não existe uma estruturação da troca argumentativa que levaria a um posicionamento dos alunos, pois eles assumem o posicionamento do professor. Nesse sentido, a argumentação, entendida por Liberali (2008) como um instrumento de colaboração, não parece estar produzindo um conhecimento compartilhado. Demonstra não haver um tipo de mediação constitutiva da formação crítica, uma vez que a colaboração não se desenvolve no excerto por meio de um processo de negociação, soando mais como um processo de imposição.

Para a colaboração acontecer seria fundamental que se estabelecesse o conflito para que, ao tentar resolvê-lo, os participantes pudessem alcançar novas compreensões. Como bem salienta Pontecorvo (2005), um dos meios de estabelecer o conflito produtivo é fazer perguntas ou contrapor-se argumentando. No entanto, como aponta Magalhães (2009), a colaboração sem o processo de questionamento crítico traz o foco para interação apenas, o foco no questionamento, sem o processo colaborativo, propicia imposição de poder, o que dificulta a possibilidade de compartilhamento, transformação e desenvolvimento.

No excerto abaixo, após as interferências do professor, os alunos reiniciam a apresentação da primeira cena retomando do início do texto. Apresentam o diálogo novamente e continuam a cena que montaram tentando aprimorá-la, de acordo com as modificações solicitadas na primeira apresentação. O professor interrompe novamente para sinalizar a característica do personagem e o posicionamento do palco. Após essas orientações, os alunos retomam a cena novamente.

Os alunos se posicionam novamente para o início da cena.

Bem, bem, bem (toque do sino)

(15) Bob Cratchit - Desculpe Sr., mas são sete horas.

(16) Scrooge - Correto, Cratchit.

(17) Bob Cratchit - Não quero ser impertinente, mas seria muito incômodo cobrar meu salário?

(18) Scrooge - A coisa que mais me incomoda em você é que só pensa no prazer. O prazer de esbanjar o dinheiro. Suponho que amanhã vai querer o dia livre, estou errado?

(19) Bob Cratchit - Se não for inconveniente.

(20) Scrooge - Pois sempre é inconveniente... E injusto. Se eu retivesse seu salário, ficaria ultrajado, sem dúvida. Mas não acha que me sinto igual por ter de pagar um dia sem você haver trabalhado?

(21) Bob Cratchit - É Natal, senhor... Só acontece uma, apenas uma única vez ao ano!

(22) Scrooge - Bela desculpa para roubar o dinheiro de um homem a cada 25 de dezembro. Não te pago bem para que esteja sempre de férias.

(23) Bob Cratchit - Aprecio sua bondade, Sr. Scrooge.

(24) Scrooge - É a minha fraqueza. Sou um mártir da minha própria generosidade. Dou um dia livre de Natal e espera que lhe dê todos... Muito bem, tire o dia.

(25) Bob Cratchit - Obrigado, Sr.

(26) Scrooge - Mas esteja aqui cedo no dia seguinte.

(27) Bob Cratchit - Com certeza. Obrigado. Feliz Natal, Sr. Scrooge.

(28) Scrooge - Vá embora daqui e leve seu infernal "Feliz Natal" com você. Você é mais um maluco...

(29) Bob Cratchit - Desculpe, não queria ofender.

(30) Scrooge - Meu empregado, ganhando quinze xelins por semana, com mulher, cinco filhos e família para sustentar, falando em feliz Natal... Desse jeito, quem vai acabar no hospício sou eu.

(31) Ricardo – Vitor, se troca... Paulo, volta lá. É... sabe aquele momento que você está atrás do balcão? **Você não sentiu nenhuma necessidade de sair dali?**

(32) Paulo – **Tipo de medo assim?**

(33) Ricardo – Não ouvi.

(34) Paulo – **Tipo assim, com medo?**

(35) Ricardo - **Não**. Sair de trás do balcão e falar com ele diretamente. Não sei exatamente qual é a frase, mas... Sabe, **sair da posição que você estava para ir conversar com ele**. Enquanto isso vocês dois estão conversando.

Reiniciando a cena, após a interferência do professor.

Bem, bem, bem. (Toque do sino)

(36) Bob Cratchit - Desculpe Sr.,

(37) Ricardo – Mais alto.

(38) Bob Cratchit - Desculpe Sr.,

(39) Ricardo – Mais alto, mais alto.

(40) Bob Cratchit - Desculpe Sr., mas são sete horas.

(41) Scrooge - Correto, Cratchit.

(42) Bob Cratchit - Não quero ser impertinente, mas seria muito incômodo cobrar meu salário?

(43) Scrooge - A coisa que mais me incomoda em você é que só pensa no prazer. O prazer de esbanjar o dinheiro. Suponho que amanhã vai querer o dia livre, estou errado?

(44) Bob Cratchit - Se não for inconveniente.

(45) Scrooge - Pois sempre é inconveniente... E injusto. Se eu retivesse seu salário, ficaria ultrajado, sem dúvida. Mas não acha que me sinto igual por ter de pagar um dia sem você haver trabalhado?

(46) Bob Cratchit - É Natal, senhor... Só acontece uma, apenas uma única vez ao ano!

- (47) **Scrooge** - Bela desculpa para roubar o dinheiro de um homem a cada 25 de dezembro. Não te pago bem para que esteja sempre de férias.
- (48) **Bob Cratchit** - Aprecio sua bondade, Sr. Scrooge.
- (49) **Scrooge** - É a minha fraqueza. Sou um mártir da minha própria generosidade. Dou um dia livre de Natal e espera que lhe dê todos... Muito bem, tire o dia.
- (50) **Bob Cratchit** - Obrigado, Sr. Obrigado, Sr.
- (51) **Scrooge** - Mas esteja aqui cedo no dia seguinte.
- (52) **Bob Cratchit** - Com certeza. Obrigado. Feliz Natal! Feliz Natal.
- (53) **Ricardo** – **Nã, não, ou vai, ou vai.** Não é o problema de **como**, **mas** o que você fala para ele.
- (54) **Bob Cratchit** - Feliz Natal!
- (55) **Scrooge** - Vá embora daqui e leve seu infernal "Feliz Natal" com você. Você é mais um maluco...
- (56) **Bob Cratchit** - Desculpe, não queria ofender.
- (57) **Scrooge** - Meu empregado, ganhando quinze xelins por semana, com mulher, cinco filhos e família para sustentar, falando em feliz Natal... Desse jeito, quem vai acabar no hospício sou eu.

Nesse excerto, os alunos retomaram a cena e foram ajustando as orientações do professor. Na questão feita pelo professor ('você não sentiu necessidade de sair dali?'), mais uma vez o verbo sentir é utilizado para indagar a percepção que o aluno tem de sua interpretação. Contudo, a questão feita pelo aluno, além de expressar sua dúvida e sua insegurança, ('Tipo de medo assim?'; 'Tipo assim, com medo?') é rejeitada pelo professor, por meio do advérbio ('Não'), sem realizar qualquer justificativa quanto a sua negativa.

Embora o professor questione o aluno, ele mesmo indica o objetivo de sua intervenção ('sair da posição que você estava para ir conversar com ele'). A oração subordinada adverbial final expressa a ação que deve ser executada pelo aluno na condução corporal da personagem.

Quando o aluno constrói o personagem, acredita-se que a caracterização vem de elementos interiores, que são sentidos e escolhidos para se ajustarem ao personagem, como aponta Stanislavski (2009). Reforçando também que, para a eficiência desse trabalho, a caracterização exterior deve ser natural, pois o ator utilizará recursos de sua própria vida, dos modelos de vida de outras pessoas, de situações imaginárias, ou ainda da observação dos fatos do cotidiano. O mais importante é que ele não perca a sua própria identidade.

A interrupção pela negativa reiterada ('Nã, Não ou vai ou vai') sugere a imposição da ação já solicitada. O encadeamento utilizando duas conjunções no

período “Não é o problema de como, mas o que você fala”, sugere uma oposição ao modo como o aluno conduz a movimentação do personagem. O professor impõe que o aluno deve considerar o que se fala para conduzir a movimentação anteriormente mencionada. Ao entrelaçar o conceito de brincar (jogo teatral) ao de Atividade Social, percebe-se como o aluno, no lugar de aprendiz, pode superar o impacto de suas restrições imediatas de vida para encontrar formas de participar efetivamente, mesmo que tentando reproduzir o que lhe foi solicitado.

Acredita-se que, nesse excerto, a produção de conhecimento ficou prejudicada pela ausência de perguntas que pudessem expandir a posição argumentativa dos participantes do diálogo e, também, a ausência do conflito de ideias, não abriu a possibilidade de reconstrução dos pontos de vista para a construção de significados compartilhados. Em um movimento colaborativo, em que os alunos participam ativa e conjuntamente na negociação dos sentidos e significados (MAGALHÃES, 2007), eles estabelecem parcerias entre si e com o professor. Essas parcerias se constituirão como possíveis espaços de criação de ZPD, nos quais os participantes aprendem uns com os outros, fato que ainda não se observou na análise acima.

No excerto abaixo, os alunos apresentam a cena que prepararam em grupo, na aula anterior. Nessa cena, aparecem dois personagens que vão abordar o Senhor Scrooge para fazer uma doação. Assim que os alunos demonstram como montaram a cena, o professor interfere questionando como eles entendem esses personagens e os alunos, juntamente com o professor, começam a explorar tal situação.

Cena 2 – A doação

Nesta cena aparecem no palco mais 2 personagens que vão abordar Scrooge na rua.

(58) Cavalheiros - Teremos o prazer de falar com o Sr. Scrooge ou o Sr. Marley?

(59) Scrooge - Não é nenhum prazer falar com nenhum dos senhores! E esta noite faz exatamente sete anos que o Sr. Marley, meu sócio e amigo morreu, sete anos!

(60) Cavalheiros - Não há dúvida que sua generosidade está bem representada por seu sócio, Scrooge, certo?

(61) Scrooge - Senhor Scrooge, ou melhor Ebenezer Scrooge.

(62) Cavalheiros - Perdão senhor... O motivo que nos traz aqui é de muita nobreza...

(63) Scrooge - Só espero que não me desejem Feliz Natal, nem me peçam dinheiro... Sou um pobre homem trabalhador e...

(64) **Cavalheiros** - Nesta data festiva, é espera-se que façamos alguma contribuição para os pobres e carentes, que sofrem muito hoje em dia. Milhares de pessoas não têm condições de satisfazer as suas necessidades básicas.

(65) **Scrooge** - Ora, que bom... Então não hesitem em fazer seus donativos os senhores mesmos...

(66) **Cavalheiros** - Acho que não nos entendeu, Sr. Os pobres sofrem muito, sequer conseguem viver num conforto mínimo, senhor...

(67) **Scrooge** - E não têm mais prisões?

(68) **Cavalheiros** - Claro que sim, não faltam.

(69) **Scrooge** - E os abrigos, asilos, orfanatos não funcionam mais?

(70) **Cavalheiros** - Sim, mas gostaria que não...

(71) **Ricardo** - Parou. Vocês não perceberam nada..Está muito parado. Vocês dois não têm personagem, estão só repetindo o texto. Como é que vocês imaginam este personagem?

(72) **Marco** - Chatos.

(73) **Thaís** - Eu imagino, feliz. É Natal!

(74) **Ricardo** - Vamos lá. É só isso que vocês imaginam?

(75) **Camila** - Posso opinar?

(76) **Ricardo** - Pode, pode porque eles não têm respostas.

(77) **Marco** - É que...

(78) **Ricardo** - Pode falar, Camila.

(79) **Camila** - Eu imagino aquelas pessoas que ficam enchendo o saco para vender coisas... olha isso, mas tem isso também, se comprar isso você leva isso também.

(80) **Ricardo** - E qual é o argumento que vocês vão usar contra ele, ou a favor de vocês?

(81) **Marco** - Que os pobres não conseguem... ficam com fome.

(82) **Ricardo** - E para convencê-lo, vocês tem que fazer o quê?

(83) **Marco** - Ser agressivo?

(84) **Ricardo** - Não sei.

(85) **Thaís** - Ser insistente?

(86) **Ricardo** - Agressivo? O que você diz de agressivo?

(87) **Marco** - Agressivo, de tentar convencer a qualquer custo.

(88) **Thaís** - Isso, irritante.

(89) **Ricardo** - Ele já está irritado. Qual o argumento que vocês vão usar para tentar convencê-lo? Vocês vão irritá-lo mais ainda. Como é que vocês querem convencê-lo? Agora eu estou falando de corpo, de corpo e forma de fazer isso. Como é que vocês vão tentar amolecer este homem para este motivo.

(90) **Marco** - Ah!

(91) **Vitor** - Mãos, gesticulando.

(92) **Ricardo** - Então é isso. (enrola a fala para dar um tom cômico)

(93) **Beatriz** - Podia falar assim - Ai coitadinho dele!

(94) **Ricardo** - Eu também acho, melodramático em determinados momentos. Sabe aquela parte que você fala dos pobres, (lê o texto) então, você tem que convencer pela gesticulação e pela fala, até ficar engraçado. Você pode até chegar lá com o pezinho pertinho do cômico, mas precisa ser assim... Ai você se desvincula um pouco da dupla, vem aqui pra cá (frente), faz a sua declaração para a plateia, aquela coisa toda. Depois é a vez do Marco, aí Marco, o Vitor olha para você e fala

– **Faça** você mesmo a ... – Ai você fala - É lindo e maravilhoso fazer doações...Ai ficam os dois no bate bola e tem aquela coisa assim: ele (Vitor) vai caminhando e vocês vão correndo atrás dele fazendo o tempo todo **o vendedor das casas Bahia**: Vem cá, vem cá, pega na rua e **vem trazendo para dentro da loja** aquela coisa assim - você não precisa de uma TV de 50 polegadas, mas você acaba comprando pela insistência deles.

(95) Vitor – Eu acho que vocês podem parar aqui pela frente.

(96) Ricardo – Quando você estiver no segundo degrau vocês já **tem que (abordá-lo)** – Que prazer estamos falando com quem... Neste trecho também **tem que pausar** mais. Alguém aqui queria falar alguma coisa?

(97) Paulo – Eu achei assim, pela opinião dele eles deveriam meio que concordar com ele na fala, mas sei lá.

(98) Ricardo – Vocês concordam com ele assim, sei lá? (risos) É uma pergunta assim, meio concordante. Mas é mais ou menos essa a ideia.

(99) Beatriz - É, deixa eu perguntar uma coisa, a cena acontece andando, porque você falou que eles pegam ele na rua...

(100) Ricardo - É, **tem que ter aquele momento** que ele está se irritando e percebe o que vai rolar, e aí ele quer ir embora e vocês vão continuar atrás dele, quando ele se vira vocês continuam atrás dele... sabe aquilo de deixar a pessoa acuada... é mais ou menos essa a brincadeira com esses dois personagens.

Nesse excerto, o professor assume uma grande quantidade de turnos que evidenciam as suas imposições na construção dos alunos.

O verbo acompanhado do advérbio, na declaração negativa feita pelo professor “Vocês não perceberam nada”, evidencia que o professor desconsidera qualquer percepção dos alunos como correta. Nas orações “Está muito parado” e “Vocês dois não têm personagem”, o verbo não-dinâmico e o verbo-suporte expressam identificadores negativos em relação à atuação dos alunos. Em “estão só repetindo o texto”, o aspecto cursivo atribuído pelo gerúndio, confere a ideia de que essa postura é repetitiva, e o próprio verbo repetir soa como um antônimo de boa interpretação.

O professor questiona os alunos sobre o que percebem em relação à personagem (“Como é que vocês imaginam este personagem?”). O verbo imaginar aponta para uma resposta de tom afetivo, ou seja, relacionado às experiências individuais de cada aluno, mas isso não se concretiza na forma como usa as contribuições apresentadas como resposta pelos alunos.

Os adjetivos inseridos nas respostas dos alunos sugerem avaliações baseadas em seus conhecimentos espontâneos (“Chatos”; “feliz. É Natal!”). O professor interrompe com outra questão (“É só isso que vocês imaginam?”), na qual a palavra só rechaça as apreciações mencionadas.

A aluna Camila pergunta “Posso opinar”, utilizando um verbo modalizador de possibilidade deontica, ou seja, de permissão. O professor autoriza (“Pode, pode porque eles não têm respostas”, contudo a oração coordenada explicativa utilizada para justificar a permissão se constrói por meio de um identificador negativo com relação à falta de respostas dos alunos.

O aluno Marco tenta tomar o turno (“É que...”), mas o professor reitera que a permissão foi dada à Camila (“Pode falar, Camila.”). A aluna insere uma definição para o comportamento que deverá ser assumido na interpretação da personagem (“pessoas que ficam enchendo o saco para vender coisas”).

O professor insere uma segunda questão que remete a uma inserção na fala da personagem (“qual é o argumento que vocês vão usar contra ele, ou a favor de vocês?”). Marcos apresenta um possível argumento (“pobres não conseguem... ficam com fome”), encadeado por uma terceira questão feita pelo professor (“para convencê-lo, vocês tem que fazer o quê?”), que pelo uso de verbos dinâmicos aponta para a ação que deve ser tomada. Esse encadeamento dado ao diálogo deixa subentendido uma concordância do professor com as respostas dadas, mesmo que ele não a verbalize.

Após essa sequência, os alunos inserem apreciações avaliativas para definir a ação desejada (“Ser agressivo?”; “Ser insistente?”). O professor retoma um dos adjetivos utilizados e solicita uma explicação (“Agressivo? O que você diz de agressivo?”). Marco, portanto, explica (“Agressivo, de tentar convencer a qualquer custo”) e Thaís complementa (“irritante”).

O professor nega as avaliações inserindo uma afirmação (“Ele já está irritado”). O professor retoma a questão anterior (“Como é que vocês querem convencê-lo?”) e explica que se refere à movimentação corporal (“estou falando de corpo”). A interjeição usada por Marcos revela que o aluno compreendeu o que o professor estava discutindo (“Ah!”).

O aluno Victor insere uma sugestão (“Mãos, gesticulando”) e Beatriz complementa (“Podia falar assim – Ai coitadinho dele!”). O professor concorda com Beatriz (“Eu também acho”) e usa o adjetivo “melodramático” para explicar melhor. Na sequência, o professor usa uma série de modalizadores de necessidade deontica, ou seja, expressando obrigatoriedade (“tem que convencer”, “precisa ser

assim”; “tem que (abordá-lo)”;

“tem que pausar”; “tem que ter”). Indicando a posição cênica a ser assumida, há marcas de imperativo (“vem”; “Faça”) e expressões que sugerem ordem (“faz”; “ele (Vitor) vai caminhando e vocês vão correndo atrás dele”; “vem trazendo para dentro da loja”). O professor utiliza uma expressão avaliativa para exemplificar o que espera (“o vendedor das casas Bahia”).

De acordo com a análise linguística feita nas asserções do professor, há o uso: de modalizadores de necessidade deôntica (“tem que convencer”, “precisa ser assim”; “tem que (abordá-lo)”;

“tem que pausar”; “tem que ter”); do imperativo (“vem”; “Faça”); de expressões que sugerem ordem (“faz”; “ele vai caminhando e vocês vão correndo atrás dele”; “vem trazendo para dentro da loja”); de verbos não-dinâmicos e verbos-suporte (“Está muito parado” e “Vocês dois não têm personagem); de negativas (“Não”; “Vocês não perceberam nada”, “eles não têm respostas”; “Nã, Não ou vai ou vai”). Essas marcas apontam que a argumentação construída parte da proposta que existe uma verdade definida pelo sujeito argumentante, o professor. O sujeito-alvo, o aluno, é conduzido pela definição da verdade sem poder refutá-la.

Por meio de questões, o sujeito argumentante busca uma esquematização coletiva, baseada nas experiências individuais e sociais dos indivíduos (“Você não sentiu nenhuma necessidade de sair dali ?”; “está sentindo falta de alguma coisa?”;

“qual é o argumento que vocês vão usar contra ele, ou a favor de vocês?”; “Como é que vocês imaginam este personagem?”; “É só isso que vocês imaginam?”; “Agressivo? O que você diz de agressivo?”; “Como é que vocês querem convencê-lo?”). Contudo, se as definições utilizadas pelos alunos não forem condizentes com a verdade esperada, essas experiências são negadas, trazendo uma explicação como verdade. O sujeito argumentante não quer compartilhar com o outro o universo do discurso, pois ele impõe a sua experiência, marcada por expressões avaliativas (“melodramático”; “o vendedor das casas Bahia”).

Considerando a definição de argumentação como um instrumento discursivo que, por meio de diferentes técnicas, permite conhecer, confrontar e transformar os sentidos dos sujeitos envolvidos em uma atividade discursiva, produzindo ,embora que momentaneamente, um significado comum, as perguntas utilizadas pelo professor servem como provocações que procuram induzir a uma resposta esperada. Embora o professor questione o aluno, não há espaço para que o aluno se posicione, já que o próprio professor insere caracterizações por meio de

advérbios e adjetivos (“bem”, “parado”), O aluno não é engajado em uma resposta, mesmo quando o professor indaga sua percepção, ele assume uma postura de concordância (“tá bom”), ou pede autorização para inserir seu posicionamento (“Posso opinar?”).

Retomando a questão que busca verificar como se realiza o papel do professor-diretor e dos alunos-atores na construção do personagem, observa-se, nas análises realizadas desses excertos, que o professor, nesse momento, ainda projeta um etos de exposição de sua qualificação como professor-diretor, impondo-se diante do grupo apesar do vínculo que tem com eles. Os alunos não expõem os seus sentidos, concordando o tempo todo com as colocações do professor, ou seja, não compartilham os significados, não havendo uma contribuição real dos alunos para a construção do personagem.

Não se pode desconsiderar o contexto social de cada participante. Para o professor, ele é diretor e a sua posição interfere na interação com os alunos. Levando-se em consideração que, ao tomar consciência das diversas tarefas do papel do professor-diretor, é impossível excluir as relações com as outras atividades em que ele está inserido (LEONTIEV, 1977), pois, para oportunizar que ele visualizasse o que ele realiza, a pesquisadora e participante desta aula, no papel de coordenadora, propôs, a partir de alguns pressupostos da reflexão crítica, um distanciamento de suas ações cotidianas, para uma reflexão em conjunto de outras formas de mediação possíveis para as aulas.

4.2 A peça *A Bela e a Fera*

4.2.1 Contexto geral das aulas

Em 2010, o Musical do colégio foi baseado na versão da Disney do texto *A Bela e a Fera*, ou seja, a linguagem cinematográfica foi adaptada para o formato de teatro. A seguir, visualizam-se a capa do pôster e a sinopse da peça, que foi escrita pelo professor de teatro, revisada pela assessora de português:



Em uma pequena aldeia, na França, vivem Bela, uma jovem inteligente e amante dos livros, e Gaston, um arrogante e convencido rapaz, apaixonado por ela. Bela mora com seu pai, Maurice, um inventor considerado maluco pelos moradores da vizinhança.

Um dia, quando o pai de Bela vai a uma feira para demonstrar seu mais novo invento, ele se perde na floresta e é atacado por lobos. Desesperado, ele procura abrigo. Encontra um castelo onde, em uma gélida e chuvosa noite do rigoroso inverno francês, um príncipe de coração duro negara abrigo a uma feiticeira disfarçada como uma velha mendiga e, por isso, o príncipe fora transformado em uma horrenda fera e, toda a criadagem, em incríveis objetos falantes. O feitiço só será quebrado se o príncipe aprender a amar, verdadeiramente, até o seu 21º aniversário e, para isso, uma rosa mágica conta a passagem do tempo.

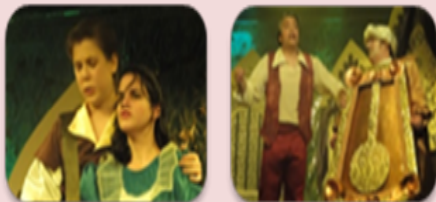
A Fera, com o coração ainda mais endurecido pela sua terrível aparência, faz Maurice seu prisioneiro, obrigando Bela a sair em busca do pai desaparecido. No castelo, Bela troca de lugar com seu pai, tornando-se a nova prisioneira da maldosa Fera. Com sua chegada, os criados passam a alimentar a esperança de que ela será capaz de aquecer o gelado coração do príncipe, quebrando o encantamento.

Bela conseguirá ensinar Fera a amar? O tempo será suficiente, antes que caia a última pétala da rosa? Todos os moradores do castelo torcem para que sim, mas Gaston fará tudo para impedir.

Figura 6: Capa do pôster e sinopse da peça *A Bela e a Fera*

O quadro abaixo apresenta o planejamento geral do ano, acompanhado dos momentos flagrados durante as filmagens. Essas aulas aconteceram uma vez por semana com noventa minutos de duração, conforme se visualiza abaixo:

Quadro 10: Planejamento do Musical: <i>A Bela e a Fera</i> (2010)	
Apresentação do universo teatral	
Exploração do texto escolhido	

Definição dos personagens	
Adaptação do texto com os alunos	
Construção dos personagens	
Ensaaios	
Ensaaios gerais	
Apresentação final	

Dentro desse planejamento anual, a peça teatral foi trabalhada considerando o roteiro, apresentado no quadro a seguir. Ressalta que tal roteiro possibilita entender as cenas das aulas gravadas e citadas no plano geral, apresentado na sequência.

Quadro 11 - Roteiro da peça teatral: A Bela e a Fera	
<u>Primeiro Ato</u>	<u>Segundo ato</u>
Prólogo	Entreato
Primeira cena: A Aldeia	Nona cena: A floresta
Número musical: Bela	Dança: Lobos
Número musical: Seja como for	Décima cena: Lareira/Interior do castelo
Segunda cena: A Floresta	Número musical: Aconteceu
Dança: A perseguição dos lobos	Número musical: Humano outra vez
Terceira cena: O interior do Castelo	Décima primeira cena: A taberna
Quarta cena: Exterior da casa de Bela	Número musical: A louca mansão
Número musical: Eu	Décima segunda cena: Aposento da fera/ Ala ocidental
Número musical: Bela (reprise)	Número musical: A Bela e a Fera
Quinta cena: Interior do Castelo	Número musical: Sem esse amor (reprise)
Número musical: Um lar	Décima terceira cena: Exterior da casa de Bela
Sexta cena: A taberna	Número musical com dança: O linchamento
Número musical com dança: Gaston	Décima quarta cena: Interior do castelo
Sétima cena: A lareira	Número musical com dança: Transformação
Número musical: Quanto vai durar	Número musical: Finale
Número musical com dança: Seja nossa convidada	
Número musical: Sem ter esse amor	

Desse roteiro, foram gravadas onze aulas apresentadas abaixo:

Quadro 12 - Plano geral das aulas gravadas no ano de 2010.	
Aulas	Atividade
25/05	Professor já entregou o roteiro para os alunos e definiu anteriormente cada um de seus personagens. Nesta aula os alunos mostram para o professor o que prepararam para a cena 1 e 2 do primeiro ato, e como pensaram no posicionamento dos personagens e na performance de cada um.
08/06	Professor e alunos sentados em roda conversam sobre os personagens, o professor apresenta uma nova integrante que vai substituir uma aluna que desistiu de participar. A aluna fala sobre seus sentimentos e o significado que tem para ela participar do musical do colégio. Professor combina os próximos ensaios de acordo com as modificações, devido aos jogos do Brasil na copa. Os alunos apresentam a cena do Gaston com a participação de todos, professor e alunos, nas interferências das cenas.

15/06	Alunos ensaiam com canto o segundo ato. Alunos sugerem modificações importantes na cena e no posicionamento do palco.
03/08	Cena do jantar da Bela com a Fera, construção do posicionamento e da movimentação de palco.
24/08	Construção dos personagens e da cena da Bela com os objetos do castelo. Personificação dos objetos de acordo com suas características anteriores. Palpites de todos na construção de cada um deles. Pouca participação do professor, mais participação dos alunos.
14/09	Encenação romântica entre a Bela e a Fera. Musica tema da peça. Dificuldade do grupo de resolver esta cena, acham muito boba, principalmente se o amor entre a Bela e a Fera ficar muito declarado. Querem trabalhar com a sutileza e a delicadeza do momento. Testam várias formas de interpretar a cena, todos participam ativamente desta construção, discordam entre si e inclusive das sugestões do professor.
28/09	Nesta aula os alunos ficaram ouvindo os músicas de fundo da trilha sonora e encaixando as cenas no ritmo das músicas instrumentais.
19/10	Início da aula retomando o espetáculo desde o começo com a participação do coral. Ênfase nas músicas cantadas com o coro. Movimentação do coro nas cenas.
26/10	Construção das cenas que possuem a participação da ginástica e do coral. Posicionamento e movimentação no palco. Utilização das coxias.
13/11	Ensaio geral com todo o elenco. Afinação da iluminação e do cenário móvel.
27/11	Apresentação de gala para os pais e convidados do elenco.

Esses dados foram coletados de abril a novembro de 2010. O excerto selecionado para análise foi retirado da aula do dia 24 de agosto de 2010. Esse trecho foi escolhido, pois se verificam situações relevantes na construção do personagem pelos alunos, uma vez que se pode observar mudanças na mediação do professor com os alunos, e a participação intensa dos alunos na interação da aula.

4.2.2 Aula 2 (24/08/2010)

Essa aula faz parte dos ensaios para o musical 2010. O texto “*A Bela e a Fera*” é um clássico que foi adaptado pela releitura das personagens de acordo com o que o grupo construiu.

Como nas transcrições anteriores, grafados em vermelho, há diálogos e discussões entre professor e alunos para construir a cena, já em preto, os momentos de interpretação da fala da personagem ou descrição do posicionamento no cenário, por fim, em amarelo, foram destacadas as marcas linguístico-discursivas mais relevantes. Cabe ressaltar, mais uma vez, que o foco está na análise da composição da personagem, mediada pelas intervenções do professor, utilizando, assim, os momentos de interpretação para contextualizar a dinâmica da aula de teatro.

Na aula selecionada, os alunos estavam retomando a encenação da primeira cena do musical, já construída anteriormente no grupo de personagens desse trecho. Após a apresentação da montagem, o professor interfere na construção do personagem Gaston, o que abre a possibilidade dos outros alunos realizarem os seus comentários também, inclusive sobre o posicionamento dos alunos no palco e na montagem da cena. Depois, estabelecem um diálogo para a construção do personagem da Bela.

(11) Bela - Com licença! Gaston, quer devolver o meu livro?

(12) Gaston - Como você pode ler isso, não tem figuras!

(13) Bela - Alguns usam a imaginação.

(14) Ricardo - *Pega o livro, folheia o livro...*

(15) Gaston - Como você pode ler isso, não tem figuras!

(16) Bela - Alguns usam a imaginação.

(17) Gaston - Ahhhh! Bela, já é tempo de você afastar a cabeça dos livros e dar atenção a coisas mais importantes.

(18) Le Fou - Advinhe! Advinhe!

(19) Bela - Como você?

(20) Gaston - Ora, exatamente! A aldeia toda só fala nisso, uma mulher não tem que ler, logo começará a ter ideias, a pensar...

(22) Bela - Gaston, você é muito primitivo!

(23) Gaston - Ora, obrigado Bela. Bela, eu acho que sei o que você sente por mim.

(24) Bela - Você nem pode imaginar... Gaston, por favor, eu tenho que ir para casa ajudar meu pai.

(25) Gaston - Aquele velho maluco, deve precisar de muita ajuda mesmo.

(26) Bela - Não chame meu pai assim! Não fale assim do meu pai!

(27) Le fou - Eh! Não fale assim do pai dela!

(28) Patê - Eh! Não fale assim do pai dela!

(29) Dois - Eh! Não fale assim do pai dela!

(30) Bela - Meu pai não é louco, ele é um gênio!

(31) Gaston - Le Fou e Patê, quero que vocês vão até a floresta e me tragam o maior antílope, o

mais forte que vocês possam encontrar.

(32) Le Fou - Ahhhhhhh! Floresta não!

(33) Patê - Não, não! A floresta não, está cheia de bichos, aranhas e bichos nojentos!

(34) Gaston - Só quero que vocês me tragam o antílope para festa de casamento

(35) Patê - Ah, a floresta não, a floresta não. Eu tenho medo da floresta ela é escura e tenebrosa! Gaston, Gaston! Volta aqui, Gaston!

(36) Bela - Papai, você tem certeza que está bem?

(37) Beatriz - Cadê o Paulo?

(38) Ricardo - Não passou essa cena! Enrico, esse não é o tom. Raum raum raum, raum raum (barulhos com entonação de agressividade).

(39) Carolina - Tem algumas horas que ele está tipo ficando igual aos dois, sabe o que vai diferenciar tipo na hora do "ah" é a sua voz, tipo o seu ...

(40) Ricardo - Outra coisa, aquele "uleh" podia fazer cada um de um jeito (faz vários barulhos) sabe cada um fazia a encenação diferente, porque sabe o que tá parecendo "Raum" (risos) tá muito "Raum", ah deixa prá lá, a ideia é de deixa pra lá, ai que bobagem, ai que besteira, mais ou menos essa é a ideia...

(41) Victor - Professor, eu posso fazer uma observação, eles podem trazer a cena mais para frente?

(42) Ricardo - Aliás, eu tenho percebido isso em vocês, porque vocês estão fazendo tudo tão lá trás?

(43) João C. - Eu acho que é porque não tem luz na frente, se sou eu pelo menos, eu procuraria mais a luz e a luz está só lá no fundo. Ah porque eu entreguei o papel, porque eu autorizei isso! (risos)

(44) Ricardo - Vamos lá, deixa eu ver essa cena de novo, com mais calma ainda. João e Eduardo, tá muito corrida a coisa, calma, Bia, quando você passa por baixo do braço do Enrico, quando você está com o braço aqui, o que você fala?

(45) Beatriz - Ah! Com licença, com licença!

(46) Ricardo - Traz um pouquinho mais para a suavidade mais doce durante... sabe esse "tan tan" pra cena toda, tá bom! Fala um pouquinho () Isso é desse jeito que está falando, um pouquinho mais calma "Ah Gaston, porque você é tão isso, tão aquilo" é tudo muito suave, e não esqueça, cintura para baixo. Foi.

(47) Gaston - Olá, Bela!

(48) Bela - Bonjour, Gaston!

(49) Beatriz - Calma aí, a gente pode começar de novo? Eu errei como fazer...(risos, e a Bia gesticulando)

(50) João C. - Oh, Gaston, Gaston! Faz esse movimento mais devagar, não faz assim oh, faz tipo (mostra o gesto dando um exemplo).

(51) Ricardo - O sabe o que eu estou achando que você está mais agressivo do que narcisista, você tem que ter mais amor próprio assim sabe uma coisa exageradamente você, não está nem aí com os três, a única pessoa que importa em tudo isso daqui é você, você tem que levar isso o tempo todo, tá? Você olha de baixo para cima, você anda de baixo para cima o tempo todo e olhando para as pessoas de baixo para cima e falando de baixo para cima também. Não! Desculpa, de cima para baixo, só inverte.

(52) Beatriz - Eu acho que tipo a atuação do Gaston que mais define ele é aquela que ele dá um retrato em miniatura para Bela e aí ele olha assim : Ah! Aí ele tá falando, "não porque Raum", isso é a cara dele tem que explorar esse lado dele...

(53) Ricardo - Vamos lá!

(54) Gaston - Ola, Bela!

(55) Bela - Bonjour, Gaston!

(56) **Ricardo** – Parou, Bia, vem deslizando no palco vem soltando um lá lá lá qualquer na sua cabeça mentalmente pensando, e um caminhar de leve de um lado para o outro sua saia balançando. (Gesticulam para ela dando modelos).

(57) **Olívia** - Coisas princesas Disney. **Ela tem que ser princesinha Disney.**

(58) **João** - **Ela é uma princesa Disney.**

(59) **Olívia** - Mas vá.

(60) **João** - Aquele comercial sabe?

No excerto acima, percebeu-se uma mudança já na quantidade de turnos do professor, uma vez que os alunos começam a expor mais as suas opiniões, sem receio de rejeição.

O professor interrompe a cena por meio de uma declaração negativa (“Não passou essa cena!”). Em uma predicação nominal (verbo-suporte e predicativo do sujeito – “esse não é o tom”), o professor define o que não deve ser feito.

A aluna Carolina expõe o seguinte posicionamento referente aos colegas: “Tem algumas horas que ele está tipo ficando igual aos dois”. Essa postura aponta uma mudança no comportamento dos alunos, já que ela apresenta o seu ponto de vista, sem pedir permissão, diferente do que se analisou nos excertos do outro musical.

O professor não corrige ou nega a asserção da aluna, mas acrescenta (“Outra coisa, aquele “uleh” podia fazer cada um de um jeito”). Nota-se que o uso do verbo modalizador, contudo, não indica uma obrigatoriedade, mas sim uma possibilidade. Isso indica que existe uma mudança na colaboração entre professor e alunos, os sentidos passam a ser compartilhados e se observar o início da produção de conhecimento em conjunto. Nesse ponto, os alunos discutem o comportamento dos personagens, sabendo-se que essa discussão, como coloca Engeström (1999), enfatiza a importância das contradições e conflitos no desenrolar de uma atividade, pois ela pode se constituir em um fator que levará ao desenvolvimento e às transformações, na medida em que os envolvidos estarão negociando pontos de vista e buscando novas compreensões das discussões sobre os seus personagens.

O aluno Victor solicita o turno (“Professor, eu posso fazer uma observação”) e acrescenta uma sugestão (“eles podem trazer a cena mais para frente?”), utilizando também verbos modalizadores que indicam possibilidade. O professor aproveita a sugestão do aluno e a transforma em uma interrogativa com pedido de informação

(“Aliás eu tenho percebido isso em vocês, por que vocês estão fazendo tudo tão lá trás?”) O pronome “isso” retoma a sugestão de Victor e o pronome interrogativo “por que” solicita compreender a causa da atitude mencionada.

Percebe-se um movimento da aula de teatro e, como uma atividade social, observa-se que algumas atitudes começam a ganhar importância como o saber ouvir o outro, compreender melhor as pessoas, ter um pensamento solidário, interagir, enfrentar os problemas, compartilhar, participar, resgatar a autoestima e a autoconfiança, o que para os papéis de aluno-ator e professor-diretor trazem uma expansão do objeto, aproximando-os de uma postura crítica e reflexiva. Para Leontiev (1978), apenas a necessidade não é suficiente para que a atividade aconteça. Isso significa que era preciso encontrar caminhos para a sua realização.

O aluno João C tenta se justificar (“Eu acho”), inserindo várias causas (“porque não tem luz na frente”; “porque eu entreguei o papel”; “porque eu autorizei isso!”). O professor não retoma a resposta e solicita ver a cena novamente. Ele define a sua percepção sobre o que viu (“tá muito corrida a coisa”), inserindo uma definição por meio da predicação nominal. Para orientar a aluna, solicita “calma”, o que sugere uma nova forma de conduzir a aluna em sua atuação. O professor não nega a interpretação realizada como antes, trazendo uma afirmação mostrando o que pode ser modificado (“Traz um pouquinho mais para a suavidade mais doce”; “um pouquinho mais calma”). O diminutivo nesse caso aponta para uma aproximação mais afetiva entre a proposta do professor e a condução da interpretação solicitada para a aluna. Essa postura do professor abre uma maior possibilidade, permitindo que os participantes expandam mais suas ideias para serem mais bem entendidas tanto por si mesmo como pelos outros. Tal método adotado colabora, portanto, com o desenvolvimento do raciocínio e, ao mesmo tempo, mantém o foco sobre o tema discutido.

A aluna Beatriz sente-se a vontade para interromper a cena e para assumir seu erro (“a gente pode começar de novo? Eu errei como fazer...”). Nesse momento, o aluno João C. dá uma sugestão para a colega (“Faz esse movimento mais devagar, não faz assim oh, faz tipo – mostra o gesto dando um exemplo”). Essa postura evidencia que os alunos estão construindo as suas personagens coletivamente, pois se sentem livres para opinar e acolher as dúvidas e erros dos colegas de atuação.

Nos exemplos apresentados nesse excerto, percebe-se que o episódio marca uma situação em que os alunos têm uma vivência intensa com participação ativa, o que permite considerar a constituição do que Vigotsky (1932) denominou *perejivanie*, ou seja, experiências vitais e emocionais, que envolvem cognição e emoção na produção de significados.

O professor aproveita e insere um comentário em torno da atuação de João C. (“o que eu estou achando que você está mais agressivo do que narcisista”) Mesmo usando modalizadores que indicam obrigatoriedade (“tem que ter”; “tem que levar”), o sentido do verbo achar não expressa certeza, funcionando como uma espécie de modalizador que aponta para uma possibilidade. Para concretizar momentos de descobertas e construção conjunta dos detalhes que compõem cada personagem, as trocas entre os participantes constituem um contexto real de *perejivanie*, na medida em que representam um momento singular para a mudança na interação entre eles, corroborando com a afirmação de Delari Júnior (2009), ao considerar que *perejivanie* designa a vivência de algo intenso e pleno de emoção.

Nota-se um engajamento do professor e dos alunos, mostrando uma importante intervenção pedagógica organizada no sentido de desenvolver o caráter sócio-histórico, principalmente com a ideia de mediação, na qual os alunos não tem acesso aos objetos, mas acesso mediado pelo professor, como contribui Vigotsky (1996). Torna-se, portanto, perceptível a intenção de mudança na postura do professor.

Beatriz mostra-se solidária ao colega e sugere um tipo de atuação para o colega (“Eu acho que tipo a atuação do Gaston que mais define ele é aquela que ele dá um retrato em miniatura para Bela”; “tem que explorar esse lado dele”). A falta de comentários do professor sugere acolhimento das posições apresentadas, principalmente, porque escuta com atenção os comentários. Tal atitude do professor viabilizou o estabelecimento de uma relação afetuosa e de proximidade entre os participantes da atividade. Ao acolher o que os alunos colocaram, demonstra um respeito ao processo, a forma de ser de cada aluno, o saber deles, enfim, houve a tentativa de se criar um verdadeiro ambiente colaborativo de aprendizagem.

No que diz respeito à formação do aluno, o impacto dessa relação é bem expressivo, pois, ao valorizar o aluno em sua forma de ser e de estar na atividade, o professor permite que o entrelace entre cognição e afeto, tão presentes em sua prática docente, constitua a atividade e seus participantes. Ao acolher a participação

dos alunos da forma colocada acima, o professor deu-lhes a possibilidade de contribuir na produção de conhecimento em sala de aula, saindo do centro e deixando que os alunos participem ativamente desse objeto em construção. Se a produção do conhecimento ocorre na atividade e se o mundo resulta da ação de várias gerações (MARX e ENGELS, 1945/2006), parece ser de extrema importância considerar a bagagem sócio-histórico-cultural daqueles envolvidos nesse processo de ensino.

O professor interrompe e sugere à Beatriz uma nova forma de entrar em cena (“vem deslizando no palco vem soltando um lá lá lá”; “caminhar de leve de um lado para o outro sua saia balançando”). Nesse momento, a aluna Olívia insere uma definição baseada em suas experiências e no próprio contexto proposto para a adaptação do texto (“Coisas princesas Disney. Ela tem que ser princesinha Disney”). O aluno João, por sua vez, contrapõe a modalização de necessidade deôntica (“tem que ser”) utilizada por Olívia, com uma definição: “Ela é uma princesa Disney”. Esse posicionamento soa como defesa da parceira, o que logo é refutado por Olívia (“Mas vá”), conforme a marca de oposição inserida pela conjunção “mas”.

Nesse trecho, também se observa a importância da experimentação de papéis e condutas culturalmente estabelecidas, que permitem que o aluno aprenda a elaborar e resolver situações conflitantes que vivencia no seu dia a dia, uma vez que para isso usa as capacidades de observação, imitação e imaginação, como aparece no excerto com os exemplos dados pelos alunos.

É perceptível que há um número menor de intervenções por parte do professor. As marcas linguísticas apontadas ainda evidenciam que há uma proposta de busca de verdade, mas ela é compartilhada por professor e alunos. Por meio de questões e sugestões, tanto professor como alunos assumem o papel de sujeito argumentante que busca uma esquematização coletiva, baseada nas experiências individuais e sociais dos indivíduos. Nessas aulas de teatro, que possibilitam recriar as atividades sociais da vida, o aluno teve a oportunidade de realizar desejos não realizáveis no plano imediato da realidade e de superar o impacto entre o que faria se pudesse agir espontaneamente e as regras da coletividade para viver em conjunto, tornando a sala de aula uma zona de construção conjunta de possibilidades (LIBERALI, 2009, baseada em Vigotsky, 1934).

As perguntas e sugestões soam mais como uma incitação a fazer, ou seja, algo que leva a agir ou mobiliza uma mudança de postura, não sendo mais as provocações,

cujo objetivo era induzir a uma resposta esperada. Há espaço para que o aluno se posicione, sendo engajado na construção da sua personagem e na personagem dos parceiros de atuação. A palavra parceria representa bem a cena analisada, pois congrega com a ideia de compartilhar sentidos em busca de produzir conhecimento.

As mudanças de turnos evidenciadas são definidas por Kerbrat-Orecchioni (1996, 2006) como alternância de turnos que se concretizam na troca discursiva por negociação explícita. Seguindo esse raciocínio, como salienta Magalhães (2002), o professor e seus alunos refletem de maneira crítica suas atitudes e seu desempenho e, a partir dessa reflexão, reorganizam e ressignificam seus sentidos de colaboração. Esse excerto evidencia que os conceitos de colaboração e divisão de tarefas estão imbricados simultaneamente pelos discursos dos participantes, ao refletiram criticamente durante a atividade. Fica observável que os participantes estão reconhecendo a ação colaborativa na atividade, vista como essencial para atingir o resultado esperado.

No excerto abaixo, o professor e seus alunos discutem o posicionamento dos personagens *Le Fou* e *Patê* e conversam sobre a improvisação das falas. Dialogam também sobre a atuação deles, mais voltada para a comédia, posicionamento nas cenas e construção dos personagens mencionados. Há, ainda, a construção do personagem Gaston, com seu tom arrogante e narcisista.

(127) Ricardo - Pera aí, pera aí!

(128) Victor - Eu acho que quando o Enrico pede pra eles irem à floresta, ele olha só pro Boreli... ele olha mais pro Boreli do que para...

(129) Ricardo - Além disso, outra coisa, por que você pega o Boreli no colo?

(130) Carolina – É, eu não entendi!

(131) Enrico - Porque eu saio com ele.

(132) Ricardo - Não, mas porque você pega ele no colo e vai saindo normal?

(133) Carolina - É, mas você manda ele pra floresta tipo: Vá pra floresta!

(134) Ricardo - Não, pera aí, eu quero saber a razão!

(135) Enrico - É, eu arrasto ele e...

(136) Ricardo - Ah! Então você arrasta ele porque ele está o quê?

(137) Enrico - Se negando...

(138) Ricardo - Se negando, não foi isso que rolou na cena.

(139) João C. - Pode ir gritando, pode ir gritando.

(140) Eduardo - Não, porque senão eu corto totalmente a fala dele.

(141) **Ricardo** – Não!...Tudo bem!

(142) **Victor** - Arrasta ele junto, pega...

(143) **Ricardo** - Tem que ter a reação de estar saindo forçado.

(144) **Victor** - Pega o Boreli no colo e o Boreli arrasta o João junto.

(145) **João C.** - O Ricardo e o Enrico não...

(146) **Ricardo** – Gente! O texto do João e o que o João fala aí é só improvisação. Não tem um texto que vai trazer um significado na peça toda; o que ele tá falando aí é só improvisação, ele repete umas vezes, então, eu preciso de negação da sua parte, nem que você saia correndo e o Gaston saia correndo atrás de você; e aí te pega no meio do caminho e você vai prá dentro da coxia e você vai trazendo ele até o outro lado. É outra proposta, mas eu preciso que tenha uma força contrária, de não querer ir.

(147) **João** - Sabe também o que pode acontecer? O Enrico podia puxar o Eduardo e enquanto o João fala, ele pode ir puxando o João junto.

(148) **Ricardo** - E a hora que ele der mais um passo, você já pega ele pela orelha, se falhar, pega pelo cabelo.

(149) **João** - Se segura na mão dele, Eduardo.

(150) **Ricardo** - Não é mega hair não, né?

(151) **Ricardo** - Então vocês terminaram a primeira vez lá, agora vocês estão aqui, aqui é a casa da Bela. Oh gente! Vocês tão indo prá floresta, aqui é a casa da Bela, se sair lá ou aqui tudo bem.

(152) **Ricardo** - Vamos gente, rápido, essa parte aí, fala Carol.

(153) **Carolina** - Não é sobre essa parte, sobre Gaston, tipo adivinha, adivinha como você exatamente... A aldeia toda fala nisso, uma mulher não tem que ler se não começa ter ideias, a pensar. Aí ele para, tipo e tem arrepio, acho que pode fazer um cara, sabe tipo, ela começa a ter ideias... Ah, não a pensar (com entonação).

(154) **Ricardo** - Se não parece que tomou choquinho.

(155) **Carolina** - E outra coisa, na hora do obrigado, você faz assim com a mão, tipo “Oh meu Deus ele morreu!”

(156) **Ricardo** - Detalhes importantes!

(157) **Paulo** - Sabe que eu acho também, naquela parte, uehu? Devia ser mais tonto.

(158) **Ricardo** - A gente comentou, que até aquela, também estava melhor do que vocês fizeram, ficou chocho.

(159) **Olívia** - É faz assim, faz do outro lado, tipo, assim, que não fique...

(160) **Paulo** – Ricardo! Aquela parte que o Enrico vira e fala pro Boreli, não fale assim do pai dela (mudando a entonação) seria melhor com um tom mais ameaçador, do tipo, não fale assim do pai dela!

(161) **Ricardo** - Repete. Por isso que eu pedi para ir crescendo, crescendo, crescendo, até... Foi!

(162) **Victor** - Só traz a cena pra frente.

(163) **Roberta** – Gente! Vocês estão quase na parede.

(164) **Gaston** - Le Fou! Patê eu quero que...

(165) **Ricardo** - Não a parte do pai dela. Ah, Boreli! Não precisa cair, só toma o tapa na cabeça e fica quieto, na hora que ele bate na sua cabeça. Escuta gente! É para bater mesmo, tá?

Nesse excerto, fica ainda mais forte a construção da encenação do *Patê e Le Fou*, principalmente, porque esses personagens são apenas um no texto original, o que acaba exigindo um pouco mais dos alunos, já que devem realizar o desdobramento das suas falas. A atividade base da ZPD é a imitação (VIGOTSKY, 1993/2002), pois, por meio dela, os alunos podem fazer aquilo que ainda não são capazes, para depois expandirem a mesma ideia e, por fim, produzirem conhecimento. A dinâmica sugerida para a aula proporcionou um espaço de ZPD, pois criou a possibilidade de os alunos se superarem com o auxílio dos demais, conforme acontece com os personagens Patê e Le Fou. Eles saem da imitação do texto de apenas um personagem e começam a construir dois, a partir das interações vividas com o grupo.

O professor inicia interrompendo a cena (Pera aí, pera aí!!) e o aluno Victor, automaticamente, insere sua avaliação, marcada pelo verbo *achar*, que indica uma modalização, já que, nesse caso, o enunciador tenta inscrever o que pensa. Contudo o professor interrompe o julgamento do aluno e insere um pedido de esclarecimento e justificativa para outro aluno (Enrico), por meio de uma interrogação introduzida pelo pronome interrogativo por que (“por que você pega o Boreli no colo?”).

Antes de Enrico responder, a aluna Carolina marca sua concordância com a fala do professor Ricardo (“É, eu não entendi!”). Enrico insere uma justificativa simples, expondo a causa que motivou a sua ação (“Porque eu saio com ele”). O professor, porém, insere uma negativa, por meio de advérbio de negação (“Não”), seguido de conjunção adversativa (“mas”), para demonstrar que contrapõe a justificativa apresentada. Além disso, insere outra interrogativa com o objetivo de levar o aluno a refletir sobre a sua escolha de atuação, conforme se pode verificar no uso do adjetivo “normal” (“porque você pega ele no colo e vai saindo normal?”). Essa apreciação, por parte do professor, também marca uma oposição à escolha de Enrico, já que deixa pressuposto que a ação representada na cena não deve ser normal.

A sequência de falas do professor tenta induzir o aluno a essa reflexão (“eu quero saber a razão!”; “Ah! Então você arrasta ele porque ele está o quê?”), até que Enrico externaliza a compreensão que o professor espera (“É, eu arrasto ele e...”; “Se negando...”). Depois de exteriorizar esse entendimento, imediatamente, o professor insere uma avaliação negativa da cena apresentada (“não foi isso que

rolou na cena”). Após essa valoração, os alunos João C., Eduardo e Victor inserem sugestões de atuação para o colega (João C. – “Pode ir gritando, pode ir gritando”; Eduardo- “Não, porque senão eu corto totalmente a fala dele”; Victor – “Arrasta ele junto, pega...”). Quando o professor começa a diversificar os recursos que estimulam a aprendizagem, permite-se que mais alunos sejam contemplados, encontrando o canal de aprendizagem que melhor lhe favoreça, considerando as demandas cognitivas exigidas pela aprendizagem.

Nessa discussão, para a elaboração da cena, percebe-se uma ação colaborativa entre os participantes, por meio de turnos engajados, pois se posicionaram, da forma que um turno completava o anterior, apresentando concatenação de ideias. Em um movimento colaborativo, em que os sujeitos participam ativa e conjuntamente na negociação dos sentidos e significados (MAGALHÃES, 2007), os alunos começam a consolidar parcerias entre si e com o professor. Tais parcerias se constituirão como possíveis espaços de criação de ZPD, nos quais os participantes aprendem uns com os outros.

O professor não aceita ou nega as asserções dos alunos, mas acrescenta uma obrigatoriedade para a atuação que deve ser adotada, por meio de verbo modalizador (“Tem que ter a reação de estar saindo forçado”; “eu preciso que tenha uma força contrária de não querer ir”). Depois dessa inserção, entre os turnos 147 e 151, há uma apresentação de sugestões intercaladas pelas falas do aluno João e do professor Ricardo. A partir do turno 152, a aluna Carol solicita a fala e insere sua avaliação mais global da cena, considerando o contexto a ser representado (“a aldeia toda fala nisso”), sugerindo gestos a serem tomados (“você faz assim com a mão”). Esse trecho marca a imagem do papel social do ator, sendo construída pelo grupo, já que a fala e a entonação são acompanhadas pela atuação do corpo, alinhado ao contexto representado, o que o professor avalia positivamente, considerando a totalidade do esclarecimento da aluna (“Detalhes importantes”).

O aluno Paulo insere seu pensamento (“acho”), marcado por uma modalização e uma apreciação (“devia ser mais tonto”), com as quais o professor concorda, retomando uma avaliação anterior feita pelo grupo (“A gente comentou que até aquela também estava melhor do que vocês fizeram, ficou chocho”). O termo *a gente* inscreve a voz coletiva nas discussões, incluindo alunos e professor como responsáveis pela construção do personagem até aquele momento. Paulo

acrescenta outra avaliação (“seria melhor com um tom mais ameaçador”), com exemplificação (“do tipo não fale assim do pai dela!”). Nota-se que os verbos utilizados por Paulo marcam possibilidades, conforme o uso dos tempos verbais do pretérito imperfeito (devia ser) e do futuro do pretérito (seria), o que configura as suas falas como sugestões. Mais uma vez, o professor concorda e justifica uma asserção anterior (“Por isso que eu pedi para ir crescendo”). Organizar a atividade de forma a dar voz aos alunos e conhecer os seus conhecimentos prévios permitiu ao professor não somente ter um maior domínio sobre os conceitos que os alunos mobilizam como, mais uma vez, pôde propiciar um movimento de aproximação, colocando os alunos continuamente como participantes ativos da atividade.

No que se refere aos papéis desempenhados pelos participantes na divisão de tarefas, pode-se compreender que o professor desempenha o papel de mediador e condutor da atividade e, em alguns momentos, os alunos também alternam esse papel com o professor. Percebe-se que os participantes constroem o conhecimento e expandem suas possibilidades, devido à oportunidade de transcender o conhecimento e as limitações de cada um, pela complementação, assim como discute Liberali e Magalhães (2007).

Antes de recomeçar o ensaio, contudo, os alunos Victor e Roberta solicitam que a cena seja realizada mais à frente, o que retoma uma discussão anterior feita pelo grupo, externalizando, portanto, sentidos anteriormente compartilhados (“Victor - Só traz a cena pra frente”; “Roberta – Gente, vocês estão quase na parede”). Nesse sentido, a colaboração traz em si a ideia de complementaridade (JOHN-STEINER, 2000), pois o potencial de cada um dos alunos tem liberdade de criação, de participação, de expressar a sua opinião, sendo muitas vezes aquele que gerencia por suas práticas argumentativas.

Entende-se que o significado desenvolve-se na relação mediada por instrumentos entre os indivíduos e o meio, sendo que a linguagem é o principal instrumento mediador. As análises, portanto, sugerem que a relação em que se estabeleceu a atividade possibilitou que cada um dos participantes trouxesse os sentidos iniciais formados por nossas experiências únicas e individuais. Na interação, tais sentidos se relacionaram e foram compartilhados, por isso, novos significados foram negociados e modificados. A reflexão desencadeada permite vislumbrar o movimento dialético entre intenções e ações efetivamente realizadas,

nas quais emergiram um comportamento novo que não estava presente nos elementos iniciais, mas se tornou possível pela mediação desses elementos, isto é, pela internalização ou apropriação dos instrumentos culturais e da interação social.

Retomando as questões desta pesquisa de como se realiza o papel do professor-diretor e dos alunos-atores na construção do personagem, observou-se que o professor, nesse momento, inicia um processo importante de mudança no que se refere às interferências com os alunos. Tanto alunos como professor expõem os seus sentidos, compartilhando os significados, o que insere uma contribuição real de todos para a construção do personagem.

Os dados, portanto, parecem indicar que cada um, à sua maneira, descobriu uma forma de participar das aulas, experimentou a vivência de situações novas e com a certeza de que podem participar cada vez mais para a construção do conhecimento. A escolha dos dados ocorreu com um intervalo grande de um ano para o outro, porque esse movimento permitiu observar o desenvolvimento das relações que foram tecidas naquela primeira aula e a influência dos aspectos afetivos na forma como os alunos participam do processo de ensino-aprendizagem. A discussão dos resultados da seleção apresentada sugere também que, durante as aulas, houve oportunidade para expansões do que estava sendo discutido, como indicam os turnos elaborados e o avanço na fala do outro, expansões que, por sua vez, permitiram um maior conhecimento tanto do papel do professor-diretor, como dos alunos-atores, bem como das necessidades específicas do contexto de ação, a aula.

4.2.3 Refletindo sobre o impacto do processo na formação dos alunos

Com o objetivo de discutir as percepções dos alunos sobre o processo de construção dos personagens, foram desenvolvidas duas tarefas: (1) discussão e análise de fôlderes de musicais diversos; e (2) elaboração de descrição de personagens para o fôlder do musical *A Bela e a Fera*.

Nas aulas, observou-se que o grupo começava a se desvincular das instruções conduzidas pelo professor e partia para discussões com a participação de todos os alunos na construção coletiva dos personagens. Para dar significado a uma das atividades que faziam parte da atividade social, os alunos produziram a

descrição de seus personagens para o pôster do Musical, assim como acontece nos musicais e peças teatrais reais. A escola sempre produziu esse material para os seus espetáculos, mas, a partir da proposta desta pesquisa, houve o aumento de uma página do material produzido, contendo a descrição do personagem. Essa atividade trouxe mais importância para o trabalho dos alunos e acrescentou um objetivo real para a atividade de produção escrita desenvolvida. A seguir, há a descrição das etapas propostas para a realização dessa atividade.

Primeiramente, durante a etapa destinada à discussão e à análise, os alunos receberam alguns pôsteres de outras peças, para analisar qual era o objetivo dessa produção, entendendo em que esfera da vida esse texto geralmente é produzido. A seguir, apresenta-se a disposição dessa atividade didática.

Para o nosso musical 2010, vamos produzir uma página especial. Nela, colocaremos a descrição de cada personagem com suas características físicas e psicológicas, e a descrição histórica do percurso de cada um de vocês no Colégio. Qual a importância disso para a formação dos alunos?

Quem é quem

Ricardo Vieira - FERA

 Ator, formado pelo Teatro Escola Célia Helena, cursou também a Escola de Arte Dramática (EAD-USP). Estuda técnica vocal e canto lírico com Krystyna Kasperowicz. Teve aulas de sapateado americano com Kika Sampaio e Waldomiro Pires, expressão corporal com Ana Thomas e Carolina Kasting, e técnica alexander com Karen Wenworth. É professor de teatro há mais de 10 anos. Como diretor assistente, trabalhou com Ariela Goldmann nos espetáculos "Elitz" e "Novas Diretrizes em Tempos de Paz", estrelado por Tony Ramos. Também esteve junto com Jorge Takla na ópera "Candide" e no espetáculo "Mademoiselle Chanel", estrelado por Marília Pêra, com temporadas pelo Brasil, França e Portugal. Como ator, fez parte do elenco de grandes musicais, entre os quais destacam-se: "Grease" (como Roger), "A Bela e a Fera" (Monsieur D'Arque e cover Freddy). É diretor do espetáculo "Aguardouro", estrelado por Cristiane Velasco.

Lissah Martins - BELA

 Aos 4 anos de idade, descobriu sua vocação com a avó. Participou de vários concursos de música japonesa, seguindo a tradição familiar ao longo de sua infância e adolescência. Aos 14 anos, já cantava profissionalmente em vários eventos, festas e shows. Integrou um dos grupos musicais de maior sucesso no país, o "Rouge", com o qual alcançou projeção nacional vendendo mais de 1 milhão de cópias só do primeiro CD. Seu último trabalho de destaque foi a personagem Kim, de uma das maiores e mais bem conceituadas produções musicais da Broadway: "Miss Saigon" em São Paulo.

Murilo Trajano - GASTON

 Barítono, solista e ex-integrante do Coro Juvenil da Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo, teve seu primeiro contato com a música por volta dos 9 anos, com aulas particulares de piano. Posteriormente, ingressou no Conservatório Musical Souza Lima, onde iniciou seus estudos em canto erudito com o professor Gibson Nery. Sua recente incursão na carreira de ator deve-se à participação em musicais de montagem escolar como "Encanto é Magia" (de Rafael Dantas) e workshops para teatro musical na Casa de Artes Operária.

Marcos Tumura - LUMIERE

 Iniciou sua carreira como bailarino no Teatro Guairá, em Curitiba. Depois mudou-se para o Rio de Janeiro, onde estreou no teatro musical com "Splash", ao lado de Cláudia Raia.

Paula Capovilla - SRA. POTTS

 Iniciou seus estudos em 1998, cursando artes cênicas na conceituada Universidade de Brasília. Começou a estudar música com a professora Ester Elias e, em 2000, passou a ter como mestre o renomado maestro Marconi Araújo. Neste período, participou dos espetáculos "Jesus Christ Superstar", "Disney Songs" e da ópera "A Flauta Mágica". Foi integrante do premiado Coral da UNB e, junto ao Coro Feminino de Brasília, realizou turnê pela Itália, apresentando-se para o Papa João Paulo II no Vaticano. Em São Paulo, seus principais trabalhos foram os musicais "Les Misérables", "Godspell" (dirigido por Miquel Falabella), "Grease" (como Rizzo), "Cole Porter - Ele nunca disse que me amava" (como Linda Lee Thomas), "Comunidade" e "O Fantasma da Ópera" (como Madame Giry).

Jonathas Joba - DINDON

 Técnico de som, músico, compositor, diretor musical, diretor de ator, cantor e ator. Ao todo são 22 anos de trabalho nas mais diversas áreas do teatro e 10 de uma carreira dedicada exclusivamente ao teatro musical. Atuou em "A Bela e a Fera", interpretando o divertido e mal humorado Dindon, em "Chicago" (como Amos Hart), em "O Fantasma da Ópera" (como o empresário M. Richard Firmin) e em "Os Produtores", fazendo o delirante Roger De Bris. Em 2007, foi convidado para ser Jurado de Interpretação do Programa Disney High School Musical - A Seleção, do SBT.

Rodrigo Miallaret - MAURICE

 Ator, cantor, diretor, apresentador e preparador de atores. Ao todo já são 22 anos dedicados ao teatro. Começou a atuar em Minas Gerais, onde se destacaram as suas participações em "Na Era do Rádio", "Flics", "Futuro do Pretérito", "O Conto do Vigário" e "Romão e Juliana" (no qual recebeu o prêmio SESC/SATED de melhor ator). Trabalhou também no cinema e na televisão, onde acabou de protagonizar o especial "O Demônio do Meio-Dia". Atuou nos principais musicais de São Paulo: "Les Misérables", "A Bela e a Fera", "Comunidade", "O Fantasma da Ópera" (como diretor e ator), "Emoções Que o Tempo Não Apaga: uma crônica musical" e "O Sítio do Pica-Pau Amarelo" (como Visconde de Sabugosa).

Andreza Massei - DONA CÔMODA

 Em 1994, iniciou sua carreira profissional como cantora de jazz e blues. Em 2000, passou a trabalhar também como atriz, sempre envolvida com o teatro musical. Entre seus últimos trabalhos destacam-se: "Os Reis do Riso" (com Parlapatões e a Banda Sinfônica do Estado de São Paulo), o musical "Cole Porter - Ele nunca disse que me amava" (de Charles Möeller e Claudio Botelho), a primeira montagem do musical da Disney "A Bela e a Fera" (como Dona Cômota) e "Les Misérables" (como Factory Girl). Também atuou como preparadora vocal dos espetáculos "Aida" (de Tim Rice e Elton John), "Peter Pan - Todos Podemos Voar" (de Ariel del Maestro) e "Sweet Charity" (com Cláudia Raia e Marcelo Medici). Foi professora auxiliar do Maestro Abel Rocha

Figura 7: Pôster Modelo da peça *A Bela e a Fera*.

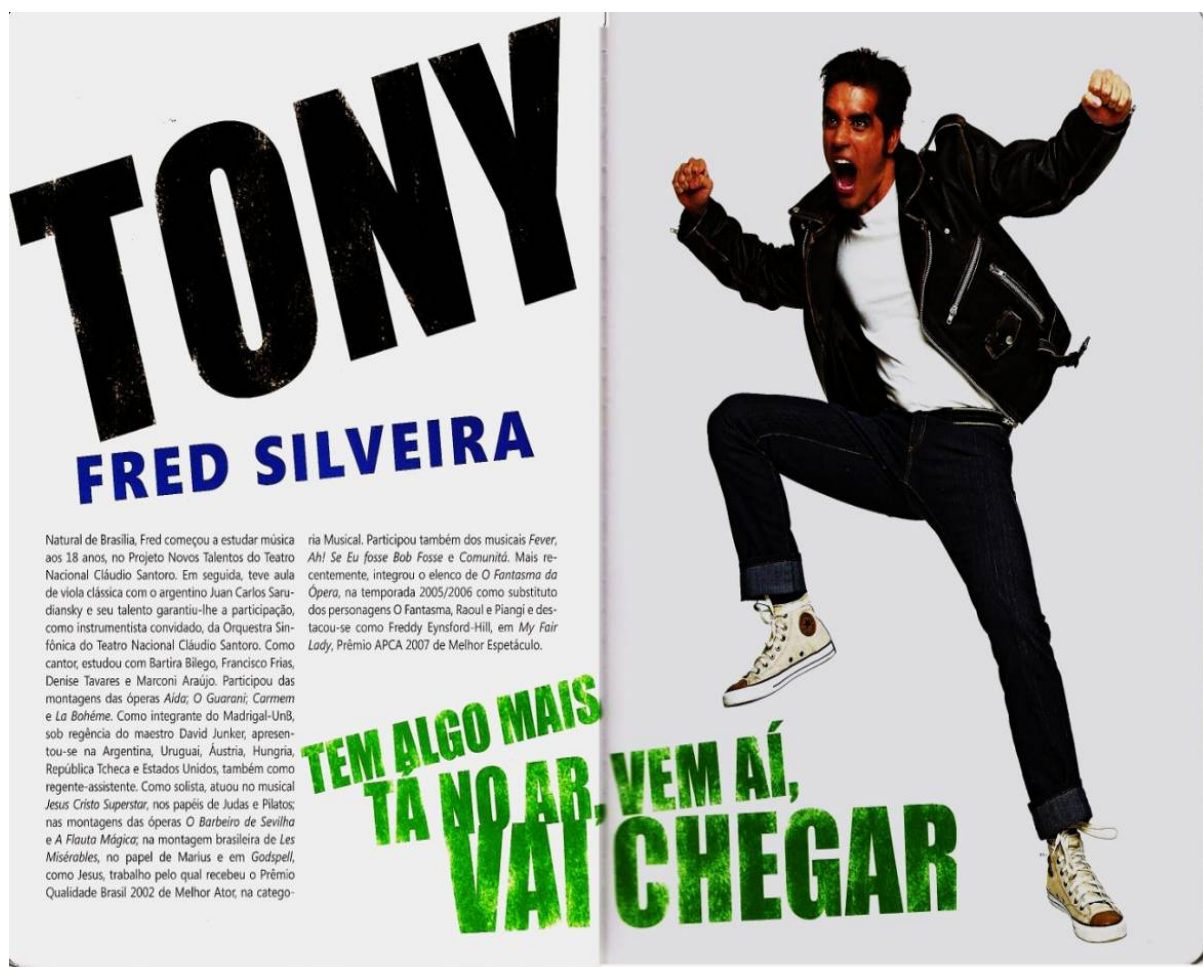


Figura 8: Fôlder Modelo *West Side History*.

Na parte *Elaboração de descrição de personagens para o fôlder do musical*, os alunos deveriam responder a duas questões, sendo uma referente a sua história no teatro, que se utilizou para a apresentação dos participantes no capítulo metodológico, e a outra relacionada à descrição de suas personagens no musical, conforme se citam abaixo:

- (1) Nas linhas abaixo, escreva um relato do seu percurso no Colégio, contando como você chegou a fazer parte do grupo de teatro.
- (2) Nas linhas abaixo, escreva uma descrição do seu personagem, envolvendo seus aspectos físicos e psicológicos.

A segunda questão foi utilizada para analisar como o aluno materializou o seu trabalho de construção do personagem, por meio de uma produção de texto. A seguir, foram selecionadas três produções da descrição.

Júlia Gonçalves Munhoz	3ª série
Sra. Potts é uma senhora que, após ser enfeitiçada, tornou-se um bule. Tem no filho, Chip, a fonte de suas forças para tentar desfazer a magia. Entre os objetos, representa a responsabilidade materna em relação aos colegas, ao seu amo e à Bela. Depois do aparecimento da moça no castelo, em nenhum momento considerou desistir do amor entre a Bela e a Fera, acreditando no seu poder de regeneração. Em momentos sérios, assume postura condizente, mas também se diverte com as peripécias de Lumière, Ding Dong e Jean Claude.	

Victor Luvizoto	1ª série
Ding Dong é o mordomo do castelo, tem características inglesas e está sempre preocupado em deixar tudo “nos trinques”. Por se preocupar muito com as horas, transformou-se em um relógio quando o castelo sofreu o feitiço. A princípio, é contra a presença de Maurice e de Bela no castelo. Nunca quer perturbar seu amo, pois sabe que ele virará uma fera.	

Beatriz Borsatto Faria	1ª série
Inteligente, gentil, delicada e carinhosa. Esses são adjetivos que podem facilmente descrever a personagem Bela. Mas ela é muito mais do que isso. Influenciada pelos livros que tanto ama, sonha em viver algo “mais que a vida do interior”. Quando vai para o castelo encantado, fica maravilhada com todos e aprende a maior lição de sua vida: o importante é amar as pessoas por aquilo que elas são e não por suas aparências.	

Percebe-se que a construção descritiva traz o olhar particular desses alunos sobre os outros seres do mundo, testemunhando as suas subjetividades. É por meio dessa ferramenta que o aluno-ator se singulariza, se especifica, apropria-se de uma forma particular, criando a sua própria forma de ver as coisas, visão composta de seus sentidos e sentimentos (CHARAUDEAU, 2009).

Observa-se que é recorrente nos três textos produzidos pelos alunos a inserção de marcas descritivas de cada personagem, como por exemplo:

- adjetivos (“enfeitiçada”, “preocupado”; “Inteligente”; “gentil”; “delicada”; “carinhosa”; “maravilhada”; “Influenciada”);
- predicados nominais que expressam atributos (“é o mordomo do castelo”; “está sempre preocupado”; “é contra”; “Sra. Potts é uma senhora”; “ela é muito mais do que isso”; “o importante é amar as pessoas”);

- predicados nominais que indicam modificação de atributos (“fica maravilhada”; “transformou-se em um relógio”; “tornou-se um bule”);
- verbos-suporte (“tem características inglesas”); e
- verbos dinâmicos que expressam características ou ações referentes ao comportamento psicológico das personagens (“Nunca quer perturbar seu amo”; “assume postura condizente”; “se diverte”).

Dentre essas marcas, é possível estabelecer uma relação entre os adjetivos utilizados pela aluna Beatriz para descrever a personagem Bela e o fato de que ela passou boa parte dos ensaios recebendo orientações de suavidade e delicadeza, conforme aponta o trecho analisado. Os adjetivos *gentil*, *delicada* e *carinhosa* apontam para o contexto em que a representação foi construída pela aluna em diálogo com colegas e professores, lembrando que ela, no Musical *Adorável Avarento*, fazia o papel de um fantasma chamado Marley, apresentando características totalmente opostas à Bela.

O mesmo pode ser observado no aluno Victor que, na peça *Adorável Avarento*, faz o papel principal como o avarento Ebenezer, personagem difícil de ser construído, principalmente, pelas características que apresentava, como: rabugento, ranzinza, bravo e avarento. Já no Musical *A Bela e a Fera*, Victor constrói o personagem Ding Dong, um relógio com características inglesas, comprometido com seus afazeres, responsável e dedicado ao seu amo. A dificuldade na construção desse personagem está mais presente em personificar um inglês em um relógio, com os movimentos parados que representam tal objeto.

Já a aluna Júlia assume o papel de Senhora Potts com alguém que cuida de todos e faz o papel da mãe. Essa aluna está no último ano do ensino médio e, na relação com os outros alunos, também realiza o papel da cuidadora de todos no grupo de teatro, por ser a mais velha no grupo, por isso aparece em sua descrição “uma senhora”.

Para concretizar a função social dessa atividade, essas descrições foram materializadas no fôlder da peça.



Figura 9: Fôlder produzido com a coparticipação dos alunos

Observou-se que a ação mediada pelo professor, utilizando a linguagem como instrumento na discussão, possibilitou a reflexão dos participantes sobre suas ações, criando ZPD como instrumento-e-resultado no compartilhamento dos significados, o que moveu o objeto da atividade no sistema e transformou-o em produto (MAGALHÃES, 2009).

Pode-se, inclusive, compreender que todo esse movimento foi resultado da mediação mútua, possibilitando que, dialeticamente, fossem relacionados sentidos pessoais, trazendo os significados compartilhados nas interações. A descrição dos personagens foi produto do compartilhamento e possibilitou, cada um a seu modo, transformações refletidas, ou seja, reorganização das estruturas mentais a partir das informações compartilhadas e das relações que se estabelecem com os conhecimentos já existentes no indivíduo.

Embora se acredite que esta seção tenha apresentado uma análise dos momentos vividos no decorrer dessa pesquisa e que, por si, já se constituiu como um sólido *corpus* que permitiu responder as perguntas de pesquisa, avançou-se um pouco mais com o objetivo de apresentar, na próxima seção, os depoimentos dos alunos para as últimas considerações sobre o processo.

4.3 Encontros que mudaram o cenário: as personagens construídas e a visão dos sujeitos sobre o processo

Para finalizar este capítulo e esclarecer um pouco mais o olhar dos alunos sobre as aulas de teatro, alguns depoimentos foram colhidos, com o objetivo de compreender criticamente a importância do teatro na formação acadêmica e cultural desses jovens.

Após dois anos de trabalho com a construção dos personagens nas aulas de teatro, esses alunos começaram a perceber a importância da argumentação na produção de conhecimento e a valorizar a mediação de todos, alunos e professor, na ampliação de conhecimento.

Júlia Gonçalves Munhoz	3ª série
Acredito que o teatro e tudo o que se envolve no processo teatral tem influência no aprendizado escolar em diferentes aspectos. Para mim, desenvolve a produção escrita, o domínio da linguagem, interpretação de texto, dicção e, principalmente, a organização de trabalhos em grupo, que normalmente são muito complicados, mas, quando se aprende a lidar com todas as diferenças do grupo, tornam-se mais tranquilos. A experiência teatral na escola tem como principal finalidade a troca de experiências pessoais para um fim coletivo, e por isso enriquece a minha relação com o ensino formal.	

Victor Luvizoto	1ª série
As aulas de teatro conciliadas com o processo acadêmico têm sim me ajudado bastante. Primeiramente devido ao trabalho com textos feitos nessas aulas, melhoramos nossa capacidade de interpretação de texto e compreensão de intenções nele contidas. Além disso, a extroversão não nos atrapalha em fazer perguntas nas aulas de matemática, português, entre outras, e tirar certas dúvidas. Muitos ainda me perguntam se os horários não atrapalham. Eu digo que não. E adiciono que os horários até ajudam o aprendizado de administrar o tempo e arranjar espaço para tudo na vida – estudar, decorar falas, fazer lições...	

Beatriz Borsatto Faria	1ª série
Eu realmente acredito que o teatro ajuda as crianças e pessoas em geral, porque ele desenvolve habilidades que estão normalmente escondidas. Ele nos ajuda a prestar mais atenção ao que ouvimos, porque, em uma peça, devemos estar concentrados em ouvir, falar e atuar ao mesmo tempo. Além disso, creio que, de certa maneira, ele exercita a nossa argumentação, pois devemos dizer o que pensamos sobre um assunto ou cena e sempre sustentar nossa opinião. Acho que o teatro é uma oportunidade para se divertir, aprender e desenvolver habilidades, e é por isso que eu penso que o quanto mais cedo estamos envolvidos com projetos como esses, melhor.	

Os depoimentos dos alunos revelam a importância que as aulas de teatro assumiram na vida pessoal e acadêmica. Isso se comprova pelas construções frasais com verbo-suporte, ou seja, com função classificatória, que revelam as finalidades diversas encontradas pelos alunos (“tem influência no aprendizado escolar em diferentes aspectos” = influenciar no aprendizado; “tem como principal finalidade a troca de experiências pessoais para um fim coletivo” = trocar experiências em busca de “um fim coletivo”; “têm sim me ajudado bastante” = ajudar o aluno).

Alguns verbos dinâmicos introduzem ações do fluxo do pensamento e remetem à representação do mundo interior, ou seja, nesse caso, os alunos apontam as atividades intelectuais acadêmicas como relevantes e significativas para a sua formação, sendo que as nominalizações (em negrito) complementam o raciocínio (“desenvolve a **produção** escrita, o **domínio** da linguagem, **interpretação** de texto, dicção e, principalmente, a **organização** de trabalhos em grupo”; “melhoramos nossa capacidade de **interpretação** de texto e **compreensão** de intenções nele contidas”; “fazer perguntas nas aulas de matemática, português, entre outras, e tirar certas dúvidas”; “estudar, decorar falas”).

Outros verbos de ação estão relacionados às diferentes habilidades que o teatro pode desenvolver (“desenvolve habilidades que estão normalmente escondidas”; “prestar mais atenção ao que ouvimos”; “ouvir, falar e atuar”).

Os alunos ainda utilizam os verbos acreditar e crer. Na argumentação de Beatriz, destaca-se o uso desses verbos, ora acompanhados pelo modalizador *realmente*, o que indica uma certeza contundente (“Eu realmente acredito que o teatro ajuda as crianças e pessoas em geral”). Essa aluna materializa a importância da argumentação (“ele exercita a nossa argumentação”) e define as ações que, para ela, significam argumentar (“devemos dizer o que pensamos sobre um assunto ou

cena e sempre sustentar nossa opinião”). Nesses trechos, destacam-se os modalizadores de necessidade deôntica que intensificam ainda mais a relevância dada à argumentação, já que para ela isso se torna imperativo. De fato esse valor se concretiza na construção linguística da aluna, já que ela é a que mais utiliza operadores argumentativos para: explicar (“porque”; “pois”); expressar finalidade (“para se divertir, aprender e desenvolver habilidades”); indicar a causa (“por isso que”); apontar conformidade (“como”).

Como observado pelos próprios alunos, as interações promovidas pelos jogos teatrais contribuem para o processo de formação de conceitos espontâneos e científicos dos sujeitos.

Para esses alunos, dentro da concepção do teatro educação, o jogo teatral aplicado a educação têm o papel de mobilização de todas as capacidades criadoras e o aprimoramento da relação vital deles com o mundo; as atividades dramáticas liberam a criatividade e humanizam o indivíduo, pois o aluno se torna capaz de aplicar o conhecimento adquirido nas demais disciplinas da escola e, principalmente, na vida. Considerando essas atividades como performances educacionais, compreende-se que elas colaboraram para a construção de ambientes por meio dos quais os alunos possam atuar criativamente, sendo, ao mesmo tempo, o que são e o que estão se tornando (HOLZMAN, 2005).

Como trazem os próprios alunos em seus depoimentos, a Atividade Social (VIGOTSKY, 1993) aula de teatro auxilia no desenvolvimento da capacidade de articulação e organização do pensamento, entendendo a escola como um espaço importante para realizar a conexão entre vida e aprendizagem escolar.

Ao planejar uma atividade social na escola, o objetivo é sempre maior do que uma atividade escolar em si, já que é necessário formular um conjunto de tarefas que constituem a *performance* do dia a dia. Assim, para tornar possível o desempenho dos alunos nos cenários da vida, a imitação da atividade revolucionária na ZPD, as aulas de teatro se tornaram um ambiente que fomenta essa atividade, ou seja, as atividades sociais. A aula de teatro, portanto, além de estimular a criatividade e desenvolver a assimilação dos papéis sociais, constitui-se como uma experiência de vida (ideias, conhecimento e sentimento) em que os participantes assumem os diferentes papéis na plateia e no palco.

CONSIDERAÇÕES FINAIS / POR TRÁS DO PALCO...

A mente que se abre a uma nova ideia jamais volta ao seu tamanho original.

Albert Einstein

Minha primeira formação e atuação profissional é a educação, como professora e coordenadora pedagógica, mas tenho uma paixão especial pelas artes, principalmente, pelo teatro. Quando recebi o desafio de produzir um musical para o colégio, percebi que teria um contato mais próximo com essas áreas, sendo assim, encantei-me pelo projeto. Fiquei muito empolgada também pela possibilidade de manter a proximidade com a sala de aula, lugar no qual nós educadores sempre privilegiamos.

Quando escolhi o contexto das aulas de teatro para esta pesquisa, o que me chamou a atenção foi a possibilidade de criar momentos de autoria com os alunos e vislumbrar os resultados que eles obtinham no colégio. Iniciei este percurso entusiasmada com os pressupostos da Pesquisa Crítica de Colaboração, mas ainda sem compreender que é na práxis que se constrói e se transforma a realidade. Nesta perspectiva, levar esta experiência para novos contextos poderia trazer ganhos para dentro da escola.

Sei que as aulas de teatro têm uma boa visibilidade na escola e uma pesquisa de intervenção nas práticas dessas aulas poderia ser um bom começo para mudanças pontuais na escola. Um dos momentos em que percebo essa valorização, concretamente, é no jornal da escola chamado *Sabin Mais Cultura e Informação*, que traz como notícia os projetos mais importantes. Abaixo, são inseridas as capas dos jornais que se referem ao Musical, projeto que foi matéria de destaque nos dois anos, servindo de modelos de aprendizagem para os alunos, pois, como cita o professor Ricardo na reportagem, “a prática de teatro amplia a sua forma de enxergar o mundo”¹⁰.

¹⁰ As reportagens são disponibilizadas nos anexos.



Figura 10: Capa do jornal *Sabin Mais Cultura e Informação* de Set/ 2009



Figura 11: Capa do jornal *Sabin Mais Cultura e Informação* de Nov/2010

Durante a pesquisa, contudo, percebeu-se que o caminho seria desafiador, pertinente ao papel social de educador, que enxerga a prática educativa não como

um processo no qual prevalece apenas a transmissão de conhecimento, mas a ação. Dessa forma, o trabalho teve como objetivo investigar e analisar, dentro da perspectiva sócio-histórico-cultural, a Atividade Social aula de teatro, para verificar como o papel do professor-diretor e dos alunos-atores contribui para a construção do personagem, buscando a transformação de todos os participantes.

As aulas analisadas responderam às questões de pesquisa, pois se pode observar que o papel desempenhado pelo professor-diretor e pelos alunos-atores, na Atividade Social aula de teatro, para a construção dos personagens, torna-se de extrema importância, quando realizado por meio de intervenções adequadas que mobilizam a produção de conhecimento.

Tais resultados são de fato observáveis, quando se compreende todo o contexto sócio-histórico-cultural em que professor-diretor e pesquisadora-coordenadora estavam inseridos. Cabe, assim, embora não seja o foco deste estudo, apresentar, de maneira sucinta, como os encontros entre coordenadora e professor tiveram papel fundamental para a construção de um objeto compartilhado.

Durante o ano de 2009, enquanto as aulas eram filmadas, houve quatro encontros com o professor para discutir as suas intervenções, o modo como ele avaliava a sua forma de trabalho e como os alunos poderiam participar de uma forma mais interativa da construção de seus próprios personagens. Após algumas sessões reflexivas, embasadas pela teoria de Magalhães (2007) sobre formação de professores, observou-se uma mudança relevante na mediação feita pelo professor durante as aulas de teatro.

De maneira conjunta, pesquisadora-coordenadora e professor de teatro planejaram formas de criar um espaço de construção, no qual os alunos atuassem como agentes produtores de seu conhecimento, com a intenção de proporcionar momentos de interação entre os alunos e o professor. A finalidade era criar um espaço de discussão colaborativa (MAGALHÃES, 2007), pela qual os alunos solucionassem possíveis problemas de repertório, por meio do intercâmbio de suas emoções e vivências, com foco na construção do personagem.

O breve relato apresentado a seguir serve para exemplificar como ocorriam as conversas realizadas com o professor do teatro. No exemplo, é ressaltada uma reunião que ocorreu após as quatro primeiras aulas do Musical 2009 (*Adorável*

Avarento). Por meio desse encontro, houve o encaminhamento dos processos de reflexão das práticas desenvolvidas pelo professor, almejando possíveis transformações.

Nessa conversa, a pesquisadora se colocou como alguém que comungava dos objetivos da aula, pois realizava esse trabalho com o professor há sete anos. Conversaram sobre as aulas e sobre como ele as planejava e conduzia. O professor expôs várias vezes sobre a importância de se criar situações que resgatassem o repertório dos alunos, mas que nem sempre elas se realizavam adequadamente.

Após as perguntas feitas pela pesquisadora, o professor compreendeu a proposta do momento de formação. Em seguida, revelou que a sua maior preocupação estava relacionada a um possível temor: a modificação do objetivo das aulas de teatro, o que passou a ser compreendida como uma proposta para modificar a forma de conduzi-la. Durante a conversa, a pesquisadora sugeriu que o professor, como conhecedor da rotina do teatro, refletisse sobre tal aspecto.

Nessa discussão, ele deixou transparecer que o aluno não era considerado uma figura atuante e criativa nas aulas do teatro, já que o encaminhamento da cena sempre se dava pelo texto, estudado pelo olhar do professor. O professor considerava que, às vezes, o aluno poderia trazer uma contribuição importante, porque, em alguns momentos, ele apresentava uma “sacada genial”, que modificava toda a intenção do texto.

O professor mencionou que o objetivo era mobilizar a participação dos alunos, contudo, entendia que participar não é criar, deixando subentendido que na criação ninguém poderia interferir. A pesquisadora revelou que participação é relacionar a cena ao repertório de vida dos alunos e inseriu uma possibilidade de criar novas formas de atuação, buscando justificar o que foi apontado. Ambos assumiram a possibilidade de criar atividades que resgatassem as situações experimentadas pelos alunos e o professor expôs que já procurava resgatar essas experiências.

A pesquisadora destacou, a partir de um exemplo dado pelo professor, as diferenças entre resgatar uma situação vivida pelo aluno e sugerir representação externa. Ele exemplificou, por isso, situações em que considerou a memória emocional dos alunos, quando solicitou que eles recuperassem, em suas histórias, lembranças que pudessem ser transportadas para aquela emoção.

Essa breve descrição de um dos encontros visa mostrar um pouco do processo de colaboração desenvolvido durante a pesquisa entre a pesquisadora e o professor de teatro. O relato demonstra que, desde o início, as relações apresentavam possibilidade de intervenção com reflexão crítica. Nesse contexto, houve oportunidade para as colocações e expansões que geraram aprendizagens mútuas. A qualidade dessas expansões também aumentou, na medida em que se ampliou o conhecimento do contexto, contribuindo para focalizar as necessidades da aula.

Considerando esse contexto de formação que ocorreu por trás do palco, ao se comparar os excertos da peça *Adorável Avarento* com os da peça *A Bela e a Fera*, percebe-se o início de uma transformação da ação do professor, o que demonstra a contribuição desta pesquisa em mobilizar uma reflexão, realizada por pesquisadora e professor, sobre a importância da colaboração e da argumentação na produção criativa de significados. Tal contexto permitiu compreender que estabelecer um contexto argumentativo sem uma organização argumentativa não propicia o compartilhamento de significados e a produção de conhecimento novo, assim como a argumentação sem o estabelecimento de um contexto colaborativo traduz-se pela imposição de um significado (MAGALHÃES e LIBERALI, 2009).

Observou-se, assim, nos primeiros excertos, que a colaboração não acontecia. A partir desse ponto, ao discutir com o professor como poderíamos estabelecer uma comunidade argumentativa nas aulas de teatro, notam-se, nos excertos da peça *A Bela e a Fera*, mudanças relevantes na ação do professor, que mobilizaram a produção criativa de significados, principalmente na composição dos personagens. Na escrita dos alunos para descrever os personagens, são perceptíveis os progressos quanto à internalização da dimensão argumentativa, dentro da organização descritiva.

Constata-se também que minhas perguntas e intervenções tinham como objetivo saber mais sobre como o professor agia, mas também veicular minhas próprias concepções e interpretações. Em muitos momentos, procurei impô-las, o que é contrário ao que acredito hoje. Esse é o ponto que poderia ser explanado mais nesta pesquisa, apesar do foco não ser a formação do professor diretamente.

Apesar disso, a relação que se estabeleceu entre todos os participantes da pesquisa foi de respeito mútuo, principalmente, na negociação dos acertos e

desacertos da pesquisa. Essa relação nos permitiu aprender juntos sobre as tarefas dos alunos-atores, do professor-diretor e da coordenadora-pesquisadora, em como articular teoria e prática, bem como a compartilhar as necessidades daquele contexto e a buscar, conjuntamente, as maneiras de atuar perante as demandas que se apresentavam. Construímos juntos artefatos que foram importantes para o desenvolvimento da Atividade, produto da mediação mútua, resultados de uma produção conjunta. Foi somente no processo de utilização que confirmei a função da linguagem para a organização do pensamento (Vigotsky) do professor e dos alunos.

A análise das situações descritas demonstrou que o teatro pode ser utilizado como excelente Atividade Social na escola, pois pode proporcionar a criação de zonas de desenvolvimento proximal. A atividade de teatro, sob o paradigma sócio-histórico-cultural, possibilita aos alunos trazerem os seus sentidos para o contexto dessa aula. Assim, acredita-se que essa proposta pode ser ampliada para as outras áreas do conhecimento dentro da escola.

Não seria necessário dizer aqui o quanto as minhas concepções de educadora se consolidaram, principalmente com os colegas do curso e com a minha orientadora, que, em uma metodologia de trabalho colaborativo, me fez entender esse conceito na prática, o que possibilitou trabalhar dentro de tal perspectiva na escola. Não cresci apenas como profissional, pois, hoje, ao desempenhar minhas profissões como coordenadora e assessora de música do colégio, não há ação que eu faça que não seja refletida a partir do que aprendi e vivi no contexto do curso de mestrado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASLAN, O. *O ator no século XX*. São Paulo: Perspectiva, 1994.
- BERTHOLD, M. *História Mundial do Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- BARBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (orgs.) *Reflexão e Ações no Ensino-Aprendizagem de Línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.
- BOAL, A. *Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- BRAIT, B. *A Personagem*. São Paulo: Ática, 2006.
- BRASIL. *Lei n.º 5.692 de 11 de agosto de 1971*. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em: 16 jul. 2009.
- _____. Ministério da Educação (MEC). *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: DP&A, 2000.
- _____. Ministério da Educação (MEC). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: DP&A, 2000.
- _____. Ministério da Educação (MEC). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Parâmetros Curriculares Nacionais – Apresentação dos temas transversais e ética*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: DP&A, 2000.
- COLE, M. *Cultural Psychology: a once and future discipline*. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press, 1998.
- COURTNEY, R. *Jogo, Teatro e Pensamento. As bases intelectuais do Teatro na Educação*. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- CHARAUDEAU, P. *Linguagem e discurso: modos de organização*. São Paulo: Editora Contexto, 2009.
- DANIELS, H. (org.) *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- DELARI JUNIOR, A. A “Perejivanie” e distanciamento em Vigotski. Postado pelo autor no blog “Vigotski Brasil” em 05 de março de 2009. Disponível em: <http://vigotskibrasil.blogspot.com/2009/03/experiencia-e-distanciamento-em_05.html>. Acesso em: 5 nov. 2010.
- DIDEROT, D. O paradoxo sobre o comediante. In GUINSBURG, J. *A filosofia de Diderot*. São Paulo: Cultrix, 1966.

FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (orgs.). *Pesquisa crítica de colaboração – Um percurso na formação docente*. São Paulo: Editora Ductor, 2007.

FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2008.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

HELIODORA, B. *O Teatro explicado aos meus filhos*. Rio de Janeiro: Agir, 2008.

HOLZMAN, L.; NEWMAN F. *Lev Vygotsky cientista revolucionário*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

JAPIASSU, R. *Metodologia do Ensino de Teatro*. Campinas: Papirus 2001.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. *Análise da conversação: princípios e métodos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KOUDELA, I. D. *Jogos Teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

KOCH, I. G. V. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez Editora, 1984.

LEITÃO, S.; ALMEIDA E. G. S. *Psicologia: Reflexão e crítica – A produção de contra-argumentos na escrita infantil*. Pernambuco: Editora, 2000.

LEONTIEV, A. N. (1977). *Activity and consciousness*. Disponível em: <<http://www.marxists.org/archive/leontev/works/1977/leon1977.htm>> Acesso em: 20 jan. 2009.

LIBERALI, F. C. *Formação crítica de educadores: questões fundamentais*. Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008.

_____. *Formação Crítica de Educadores: Questões Fundamentais*. Taubaté: Cabral, 2008.

_____. *Atividade Social nas Aulas de Língua Estrangeira*. São Paulo: Moderna, 2009.

_____. *Atividade Social uma proposta para pensar a relação escola-mundo – Parte 1*, 2009. Disponível em: <<http://www.sbs.com.br/virtual/etalk/index.asp?cod=1114>>. Acesso em: 27 fev. 2010.

_____. *Formação Crítica de Educadores: Questões Fundamentais*. Taubaté: Cabral, 2008.

MAGALHÃES, M.C. C. (org.). *A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. Trad. Silvio Donizete Chagas. São Paulo: Centauro, 2002.

MOITA LOPES L. P. (org.) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MORAIS, Artur Gomes e Telma Ferraz Leal. *A argumentação em textos escritos: a criança e a escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PAVIS, P. *Dicionário de Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PONTECORVO, C.; AJELLO, A. M.; ZUCCHERMAGLIO, C. *Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

REBOUL, O. *Introdução à retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

REVERBEL, O. *O Teatro na Sala de Aula*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1979.

SCHETTINI, R. H. *Atividade em sala de aula: um dilema muito discutido, mas pouco resolvido*. São Paulo: Andross, 2008.

SCHETTINI, R. H.; DAMIANOVIC, M. C.; HAWI, M. M.; SZUNDY, P. T. C. (orgs.). *Vygotsky: Uma revisita no início do século XXI*. São Paulo: Andross, 2009.

SMOLKA, A. L. *Lev S. Vigotski Imaginação e criação na infância*. São Paulo: Ática, 2009.

SPOLIN, V. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1979.

_____. *O Jogo Teatral no Livro do Diretor*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

STANISLAVSKI, C. *A construção do personagem*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

_____. *A preparação do ator*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

_____. *Manual do Ator*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA A. R.; LEONTIEV A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Editora Ícone, 2006.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. *O Desenvolvimento Psicológico na Infância*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Psicologia da Arte*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. *Teoria e Método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ANEXOS

ANEXO 1 – Documento comprobatório – Comitê de Ética da PUC-SP



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA PUC-SP
SEDE CAMPUS MONTE ALEGRE

Protocolo de Pesquisa nº 218/2010

Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes
Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem
Orientador(a): Prof.(a). Dr.(a). Fernanda Coelho Liberali
Autor(a): Dionéia Menin da Silva Oliveira

PARECER sobre o Protocolo de Pesquisa, em nível de Dissertação de Mestrado, intitulado ***A internalização da atividade de teatro como instrumento na atividade de aprendizagem***

CONSIDERAÇÕES APROVADAS EM COLEGIADO

Em conformidade com os dispositivos da Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996 e demais resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde (MS), em que os critérios da relevância social, da relação custo/benefício e da autonomia dos sujeitos da pesquisa pesquisados foram preenchidos.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido permite ao sujeito compreender o significado, o alcance e os limites de sua participação nesta pesquisa.

A exposição do Projeto é clara e objetiva, feita de maneira concisa e fundamentada, permitindo concluir que o trabalho tem uma linha metodológica bem definida, na base do qual será possível retirar conclusões consistentes e, portanto, válidas.

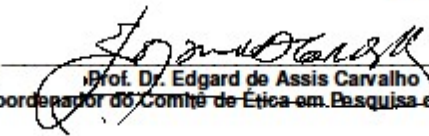
No entendimento do CEP da PUC-SP, o Projeto em questão não apresenta qualquer risco ou dano ao ser humano do ponto de vista ético.

CONCLUSÃO

Face ao parecer substanciado apensado ao Protocolo de Pesquisa, o Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP – Sede Campus Monte Alegre, em Reunião Ordinária de **09/08/2010**, **APROVOU** o Protocolo de Pesquisa nº **218/2010**.

Cabe ao(s) pesquisador(es) elaborar e apresentar ao CEP da PUC-SP – Sede Campus Monte Alegre, os relatórios parcial e final sobre a pesquisa, conforme disposto na Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996, inciso IX.2, alínea "c", do Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde (MS), bem como cumprir integralmente os comandos do referido texto legal e demais resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) do Ministério da Saúde (MS).

São Paulo, 09 de agosto de 2010.


Prof. Dr. Edgard de Assis Carvalho
Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP

ANEXO 2 – Aula do Musical (23/06/2009)

As aulas deste grupo de teatro iniciaram em maio/2009 e participam alunos do ensino fundamental II e médio. O texto trabalhado "O adorável Avarento" é do autor Charles Dickens e está em fase de adaptação pelo professor de teatro com estes alunos.

Alunos se posicionam no palco de acordo com a cena que estão montando.

(1) Ricardo - Vamos começar pelo que está pronto. Vai Bob Cratchit.

Cena 1

**Estão no palco 2 personagens, Bob e Scrooge posicionados no escritório de Scrooge na véspera de Natal.
Encenando...**

Bem, bem, bem (toque do sino)

(2) Bob Cratchit - Desculpe Sr., mas são sete horas.

(3) Scrooge - Correto, Cratchit.

(4) Bob Cratchit - Não quero ser impertinente, mas seria muito incômodo cobrar meu salário?

(5) Scrooge - A coisa que mais me incomoda em você é que só pensa no prazer. O prazer de esbanjar o dinheiro. Suponho que amanhã vai querer o dia livre, estou errado?

(6) Bob Cratchit - Se não for inconveniente.

(7) Scrooge - Pois sempre é inconveniente... E injusto. Se eu retivesse seu salário, ficaria ultrajado, sem dúvida. Mas não acha que me sinto igual por ter de pagar um dia sem você haver trabalhado?

(8) Ricardo - Bob está sentindo falta de alguma coisa? ... Paulo você está interpretando bem quando a fala está com você, mas quando a fala está com o Vitor você está parado... tem que interpretar o tempo todo... sabe aquela coisa assim oh, caras e bocas...

(9) Paulo – Tá bom, nesta parte eu posso fazer essa coisa de caras e bocas...

(10) Ricardo – É só não... desde que ela esteja dentro ...

(11) Paulo - Dentro do personagem...

(12) Ricardo – Dentro daquilo que ele quer. Vai continua.

(13) Vitor – ...se eu retivesse seu...

(14) Ricardo – Mais alto. Desde o início...

Os alunos se posicionam novamente para o início da cena.

Bem, bem, bem (toque do sino)

(15) Bob Cratchit - Desculpe Sr., mas são sete horas.

(16) Scrooge - Correto, Cratchit.

(17) Bob Cratchit - Não quero ser impertinente, mas seria muito incômodo cobrar meu salário?

(18) Scrooge - A coisa que mais me incomoda em você é que só pensa no prazer. O prazer de

esbanjar o dinheiro. Suponho que amanhã vai querer o dia livre, estou errado?

(19) Bob Cratchit - Se não for inconveniente.

(20) Scrooge - Pois sempre é inconveniente... E injusto. Se eu retivesse seu salário, ficaria ultrajado, sem dúvida. Mas não acha que me sinto igual por ter de pagar um dia sem você haver trabalhado?

(21) Bob Cratchit - É Natal, senhor... Só acontece uma, apenas uma única vez ao ano!

(22) Scrooge - Bela desculpa para roubar o dinheiro de um homem a cada 25 de dezembro. Não te pago bem para que esteja sempre de férias.

(23) Bob Cratchit - Aprecio sua bondade, Sr. Scrooge.

(24) Scrooge - É a minha fraqueza. Sou um mártir da minha própria generosidade. Dou um dia livre de Natal e espera que lhe dê todos... Muito bem, tire o dia.

(25) Bob Cratchit - Obrigado, Sr.

(26) Scrooge - Mas esteja aqui cedo no dia seguinte.

(27) Bob Cratchit - Com certeza. Obrigado. Feliz Natal, Sr. Scrooge.

(28) Scrooge - Vá embora daqui e leve seu infernal "Feliz Natal" com você. Você é mais um maluco...

(29) Bob Cratchit - Desculpe, não queria ofender.

(30) Scrooge - Meu empregado, ganhando quinze xelins por semana, com mulher, cinco filhos e família para sustentar, falando em feliz Natal... Desse jeito, quem vai acabar no hospício sou eu.

(31) Ricardo – Vitor se troca... Paulo volta lá. É... sabe aquele momento que você está atrás do balcão? Você não sentiu nenhuma necessidade de sair dali?

(32) Paulo – Tipo de medo assim?

(33) Ricardo – Não ouvi.

(34) Paulo – Tipo assim, com medo?

(35) Ricardo - Não. Sair de trás do balcão e falar com ele diretamente. Não sei exatamente qual é a frase, mas... Sabe, sair da posição que você estava para ir conversar com ele. Enquanto isso vocês dois estão conversando.

Reiniciando a cena, após a interferência do professor.

Bem, bem, bem. (Toque do sino)

(36) Bob Cratchit - Desculpe Sr.,

(37) Ricardo – Mais alto.

(38) Bob Cratchit - Desculpe Sr.,

(39) Ricardo – Mais alto, mais alto.

(40) Bob Cratchit - Desculpe Sr., mas são sete horas.

(41) Scrooge - Correto, Cratchit.

(42) Bob Cratchit - Não quero ser impertinente, mas seria muito incômodo cobrar meu salário?

(43) Scrooge - A coisa que mais me incomoda em você é que só pensa no prazer. O prazer de esbanjar o dinheiro. Suponho que amanhã vai querer o dia livre, estou errado?

(44) Bob Cratchit - Se não for inconveniente.

(45) Scrooge - Pois sempre é inconveniente... E injusto. Se eu retivesse seu salário, ficaria ultrajado, sem dúvida. Mas não acha que me sinto igual por ter de pagar um dia sem você haver trabalhado?

(46) Bob Cratchit - É Natal, senhor... Só acontece uma, apenas uma única vez ao ano!

(47) Scrooge - Bela desculpa para roubar o dinheiro de um homem a cada 25 de dezembro. Não te pago bem para que esteja sempre de férias.

(48) Bob Cratchit - Aprecio sua bondade, Sr. Scrooge.

(49) Scrooge - É a minha fraqueza. Sou um mártir da minha própria generosidade. Dou um dia livre de Natal e espera que lhe dê todos... Muito bem, tire o dia.

(50) Bob Cratchit - Obrigado, Sr. Obrigado, Sr.

(51) Scrooge - Mas esteja aqui cedo no dia seguinte.

(52) Bob Cratchit - Com certeza. Obrigado. Feliz Natal! Feliz Natal.

(53) Ricardo – Nã, não, ou vai, ou vai. Não é o problema de como, mas o que você fala para ele.

(54) Bob Cratchit - Feliz Natal!

(55) Scrooge - Vá embora daqui e leve seu infernal "Feliz Natal" com você. Você é mais um maluco...

(56) Bob Cratchit - Desculpe, não queria ofender.

(57) Scrooge - Meu empregado, ganhando quinze xelins por semana, com mulher, cinco filhos e família para sustentar, falando em feliz Natal... Desse jeito, quem vai acabar no hospício sou eu.

Cena 2 – A doação

Nesta cena aparecem no palco mais 2 personagens que vão abordar Scrooge na rua.

(58) Cavalheiros - Teremos o prazer de falar com o Sr. Scrooge ou o Sr. Marley?

(59) Scrooge - Não é nenhum prazer falar com nenhum dos senhores! E esta noite faz exatamente sete anos que o Sr. Marley, meu sócio e amigo morreu, sete anos!

(60) Cavalheiros - Não há dúvida que sua generosidade está bem representada por seu sócio, Scrooge, certo?

(61) Scrooge - Senhor Scrooge, ou melhor Ebenezer Scrooge.

(62) Cavalheiros - Perdão senhor... O motivo que nos traz aqui é de muita nobreza...

(63) Scrooge - Só espero que não me desejem Feliz Natal, nem me peçam dinheiro... Sou um pobre homem trabalhador e...

(64) Cavalheiros - Nesta data festiva, é espera-se que façamos alguma contribuição para os pobres e carentes, que sofrem muito hoje em dia. Milhares de pessoas não têm condições de satisfazer as suas necessidades básicas.

(65) **Scrooge** - Ora, que bom... Então não hesitem em fazer seus donativos os senhores mesmos...

(66) **Cavalheiros** - Acho que não nos entendeu, Sr. Os pobres sofrem muito, sequer conseguem viver num conforto mínimo, senhor...

(67) **Scrooge** - E não têm mais prisões?

(68) **Cavalheiros** - Claro que sim, não faltam.

(69) **Scrooge** - E os abrigos, asilos, orfanatos não funcionam mais?

(70) **Cavalheiros** - Sim, mas gostaria que não...

(71) **Ricardo** – Parou. Vocês não perceberam nada. Está muito parado. Vocês dois não tem personagem, estão só repetindo o texto. Como é que vocês imaginam este personagem?

(72) **Marco** – Chatos.

(73) **Thaís** – Eu imagino, feliz. É Natal!

(74) **Ricardo** – Vamos lá. É só isso que vocês imaginam?

(75) **Camila** – Posso opinar?

(76) **Ricardo** – Pode, pode porque eles não têm respostas.

(77) **Marco** – É que...

(78) **Ricardo** – Pode falar, Camila.

(79) **Camila** – Eu imagino aquelas pessoas que ficam enchendo o saco para vender coisas... olha isso, mas tem isso também, se comprar isso você leva isso também.

(80) **Ricardo** – E qual é o argumento que vocês vão usar contra ele, ou a favor de vocês.

(81) **Marco** – Que os pobres não conseguem... ficam com fome.

(82) **Ricardo** – E para convencê-lo, vocês tem que fazer o quê?

(83) **Marco** – Ser agressivo?

(84) **Ricardo** – Não sei.

(85) **Thaís** – Ser insistente?

(86) **Ricardo** – Agressivo? O que você diz de agressivo?

(87) **Marco** – Agressivo, de tentar convencer a qualquer custo.

(88) **Thaís** – Isso, irritante.

(89) **Ricardo** – Ele já está irritado. Qual o argumento que vocês vão usar para tentar convencê-lo. Vocês vão irritá-lo mais ainda. Como é que vocês querem convencê-lo? Agora eu estou falando de corpo, de corpo e forma de fazer isso. Como é que vocês vão tentar amolecer este homem para este motivo.

(90) **Marco** – Ah!

(91) **Vitor** – Mãos, gesticulando.

(92) Ricardo – Então é isso. (enrola a fala para dar um tom cômico)

(93) B – Podia falar assim – Ai coitadinho dele!

(94) Ricardo – Eu também acho, melodramático em determinados momentos. Sabe aquela parte que você fala dos pobres, (lê o texto) então, você tem que convencer pela gesticulação e pela fala, até ficar engraçado. Você pode até chegar lá com o pézinho pertinho do cômico, mas precisa ser assim...Ai você se desvincula um pouco da dupla, vem aqui pra cá (frente), faz a sua declaração para a platéia, aquela coisa toda. Depois é a vez do Marco, aí Marco, o Vitor olha para você e fala – Faça você mesmo a ... – Ai você fala - É lindo e maravilhoso fazer doações...Ai ficam os dois no bate bola e tem aquela coisa assim: ele (Vitor) vai caminhando e vocês vão correndo atrás dele fazendo o tempo todo o vendedor das casas Bahia: Vem cá, vem cá, pega na rua e vem trazendo para dentro da loja aquela coisa assim - você não precisa de uma TV de 50 polegadas, mas você acaba comprando pela insistência deles.

(95) Vitor – Eu acho que vocês podem para aqui pela frente.

(96) Ricardo – Quando você estiver no segundo degrau vocês já tem que (abordá-lo) – Que prazer estamos falando com quem... Neste trecho também tem que pausar mais. Alguém aqui queria falar alguma coisa?

(97) Paulo – Eu achei assim, pela opinião dele eles deveriam meio que concordar com ele na fala, mas sei lá.

(98) Ricardo – Vocês concordam com ele assim, sei lá? (risos) É uma pergunta assim, meio concordante. Mas é mais ou menos essa a idéia.

(99) Beatriz - É, deixa eu perguntar uma coisa, a cena acontece andando, porque você falou que eles pegam ele na rua...

(100) Ricardo - É, tem que ter aquele momento que ele está se irritando e percebe o que vai rolar, e aí ele quer ir embora e vocês vão continuar atrás dele, quando ele se vira vocês continuam atrás dele... sabe aquilo de deixar a pessoa acuada... é mais ou menos essa a brincadeira com esses dois personagens.

ANEXO 3 – Aula do Musical (24/08/2010)

Esta aula faz parte dos ensaios para o musical 2010. O texto “A Bela e a Fera” é um clássico e está sendo trabalhado por este grupo, que está realizando a releitura dos personagens de acordo com o que o grupo constrói.

Alunos posicionados no palco. Montagem da cena

Cena

Estão no palco os alunos que representam a Bela, o Gaston, Le Fou e Patê.

Em cena...

(1) Gaston - Olá, Bela!

(2) Bela - Bonjour, Gaston! Com licença!

(3) Ricardo - Oh! Haham!

(4) Enrico - Não, mas não é assim.

(5) Beatriz - Não, mas tudo bem, se você quer fazer, tudo bem, se você quer fazer dessa maneira, a gente faz.

(6) Ricardo - O quê?

(7) Victor - Eu não contrariaria, não.

(8) Beatriz - A gente faz assim. A gente sempre fez assim! Enrico, porque que você fez assim? Por quê? A gente sempre fez assim! Vamos lá!

(9) Victor - Eles não querem te contrariar Ricardo!

(10) Roberta - Ai Ric, como você está lerdo?

(11) Bela - Com licença! Gaston, quer devolver o meu livro?

(12) Gaston - Como você pode ler isso, não tem figuras!

(13) Bela - Alguns usam a imaginação.

(14) Ricardo - Pega o livro, folheia o livro...

(15) Gaston - Como você pode ler isso, não tem figuras!

(16) Bela - Alguns usam a imaginação.

(17) Gaston - Ahhhh! Bela, já é tempo de você afastar a cabeça dos livros e dar atenção a coisas mais importantes.

(18) Le Fou - Advinhe! Advinhe!

(19) Bela - Como você?

(20) Gaston - Ora, exatamente! A aldeia toda só fala nisso, uma mulher não tem que ler, logo começará a ter ideias, a pensar...

(22) Bela - Gaston, você é muito primitivo!

(23) **Gaston** - Ora, obrigado Bela. Bela, eu acho que sei o que você sente por mim.

(24) **Bela** - Você nem pode imaginar... Gaston, por favor, eu tenho que ir para casa ajudar meu pai.

(25) **Gaston** - Aquele velho maluco, deve precisar de muita ajuda mesmo.

(26) **Bela** - Não chame meu pai assim! Não fale assim do meu pai!

(27) **Le fou** - Eh! Não fale assim do pai dela!

(28) **Patê** - Eh! Não fale assim do pai dela!

(29) **Dois** - Eh! Não fale assim do pai dela!

(30) **Bela** - Meu pai não é louco, ele é um gênio!

(31) **Gaston** - Le Fou e Patê, quero que vocês vão até a floresta e me tragam o maior antílope, o mais forte que vocês possam encontrar.

(32) **Le Fou** - Ahhhhhhh! Floresta não!

(33) **Patê** - Não, não! A floresta não, está cheia de bichos, aranhas e bichos nojentos!

(34) **Gaston** - Só quero que vocês me tragam o antílope para festa de casamento

(35) **Patê** - Ah, a floresta não, a floresta não. Eu tenho medo da floresta ela é escura e tenebrosa! Gaston, Gaston! Volta aqui, Gaston!

(36) **Bela** - Papai, você tem certeza que está bem?

(37) **Beatriz** - Cadê o Paulo?

(38) **Ricardo** - Não passou essa cena! Enrico, esse não é o tom. Raum raum raum, raum raum (barulhos com entonação de agressividade).

(39) **Carolina** - Tem algumas horas que ele está tipo ficando igual aos dois, sabe o que vai diferenciar tipo na hora do "ah" é a sua voz, tipo o seu ...

(40) **Ricardo** - Outra coisa, aquele "uleh" podia fazer cada um de um jeito (faz vários barulhos) sabe cada um fazia a encenação diferente, porque sabe o que tá parecendo "Raum" (risos) tá muito "Raum", ah deixa prá lá, a ideia é de deixa pra lá, ai que bobagem, ai que besteira, mais ou menos essa é a ideia...

(41) **Victor** - Professor eu posso fazer uma observação, eles podem trazer a cena mais para frente?

(42) **Ricardo** - Aliás eu tenho percebido isso em vocês, porque vocês estão fazendo tudo tão lá trás?

(43) **João C.** - Eu acho que é porque não tem luz na frente, se sou eu pelo menos, eu procuraria mais a luz e a luz está só lá no fundo. Ah porque eu entreguei o papel, porque eu autorizei isso! (risos)

(44) **Ricardo** - Vamos lá, deixa eu ver essa cena de novo, com mais calma ainda. João e Eduardo tá muito corrida a coisa, calma Bia, quando você passa por baixo do braço do Enrico, quando você está com o braço aqui, o que você fala?

(45) **Beatriz** - Ah! Com licença, com licença!

(46) **Ricardo** - Traz um pouquinho mais para a suavidade mais doce durante... sabe esse "tan tan" pra cena toda, tá bom! Fala um pouquinho () Isso é desse jeito que está falando, um pouquinho mais calma "Ah Gaston, porque você é tão isso, tão aquilo" é tudo muito suave, e não esqueça, cintura

para baixo. Foi.

(47) Gaston - Olá, Bela!

(48) Bela - Bonjour, Gaston!

(49) Beatriz - Calma aí, a gente pode começar de novo? Eu errei como fazer...(risos, e a Bia gesticulando)

(50) João C.- Oh, Gaston, Gaston! Faz esse movimento mais devagar, não faz assim oh, faz tipo (mostra o gesto dando um exemplo).

(51) Ricardo - O sabe o que eu estou achando que você está mais agressivo do que narcisista, você tem que ter mais amor próprio assim sabe uma coisa exageradamente você, não está nem aí com os três a única pessoa que importa em tudo isso daqui é você, você tem que levar isso o tempo todo, tá? Você olha de baixo para cima, você anda de baixo para cima o tempo todo e olhando para as pessoas de baixo para cima e falando de baixo para cima também. Não! Desculpa, de cima para baixo, só inverte.

(52) Beatriz - Eu acho que tipo a atuação do Gaston que mais define ele é aquela que ele dá um retrato em miniatura para Bela e aí ele olha assim : Ah! Aí ele tá falando ,”não porque Raum”, isso é a cara dele tem que explorar esse lado dele...

(53) Ricardo - Vamos lá!

(54) Gaston - Ola, Bela!

(55) Bela - Bonjour, Gaston!

(56) Ricardo - Parou Bia, vem deslizando no palco vem soltando um lá lá lá qualquer na sua cabeça mentalmente pensando, e um caminhar de leve de um lado para o outro sua saia balançando.(Gesticulam para ela dando modelos).

(57) Olívia - Coisas princesas Disney. Ela tem que ser princesinha Disney.

(58) João - Ela é uma princesa Disney.

(59) Olívia - Mas vá.

(60) João - Aquele comercial sabe?

(61) Gaston - Olá, Bela!

(62) Bela - Bonjour, Gaston!

(63) Ricardo - Não, Olho no olho! É ó, o livro tá.Tá muito rápido.

(64) Gaston - Olá, Bela!

(65) Bela - Bonjour, Gaston!

(66) Ricardo - Não. Enrico você tá fazendo assim oh, você não está tendo uma relação de nojo com ele aqui... você tá olhando prá ele “Oh! Legal falou, já volto aí”.(risos). Não tá assim? Aquela coisa assim, porque quando ele faz o biquinho aqui você volta pra ele, porque você imagina que a Bela está aqui então assim você vai falando com a Bela e aí você vira e você é Narcisista e tá pensando em você, você vai beijar tá o Eduardo aqui, entendeu?

(67) João C.- Nossa essa intenção tem que ficar mais clara não tinha percebido que era isso que tinha acontecido.

(68) Victor - Seria legal se ele fechasse o olho.

(69) **Enrico** - É porque eu acho que você não pode olhar prá ela quando ela tá indo prá cá não pode ficar tipo ohhh, porque senão não faz sentido ficar tirando...

(70) **Ricardo** - Que nem o Lefou ficar tirando sarro dele não é!

(71) **João C.** - Eu não tinha entendido que era isso que tinha acontecido...

(72) **Ricardo** - Ele fica conversando com ela aqui ele para e pensa sou Narciso lindo maravilhoso, quando ele volta ele acha que vai beijar a Bela tá o Le Fou na frente da cara dele assim

(73) **Paulo** - Ricardo eu achei uma vez que a Bia fez que parecia que ela estava esperando o Gaston aparecer que ela fez assim e meio para tampar o rosto também, não é?

(74) **Ricardo** - Ele tira o livro de você, cê olha prá ele meio que se decepçiona, entendeu? De novo.

(75) **João C.** - A gente quase não entende as perguntas!

(76) **Ricardo** - Nossa essa cena está muito rápida.

(77) **Gaston** - Olá, Bela!

(78) **Bela** - Bonjour, Gaston!

(79) **Bela** - Com licença! Gaston, olha...

(80) **Beatriz** - Cê viu, eu acho muito feio, eu fico parada na frente dele... É tipo que não dá prá eu atravessar, tipo Gaston, pega meu livro quando eu tiver do seu lado...

(81) **Enrico** - Tá

(82) **Bela** - Com licença!

(83) **Beatriz** - Cara, quando eu tiver do seu lado

(84) **Enrico** - Tá, tá bom

(85) **João** - Enrico, Enrico espera ela passar, aí se tinha que dar uma olhada pro livro dela, aí você faz aquela cara lá e tira o livro dela.

(86) **Beatriz** - É verdade

(87) **Bela** - Com licença! Gaston quer devolver o meu livro!

(88) **Gaston** - Como você pode ler isso, não tem figuras!

(89) **Bela** - Alguns usam a imaginação.

(90) **Gaston** - Bela já é tempo de você afastar a cabeça desses livros e dar atenção a coisas mais importantes.

(91) **João C.** - Ele tava fazendo a egípcia ali (risos)

Ricardo - Como é que chama aquele filme Os embalos de sábado a noite, iuh hu!

(92) **Le Fou e Patê** - Adivinhe. Adivinhe

(93) **Ricardo** - Cadê o barulho (sons com a boca)

(94) **Bela** - Como você ?

(95) **Gaston** - Exatamente, a aldeia toda só fala nisso uma mulher não pode ler se não começará a ter idéias, a pensar ...

(96) **Bela** - Gaston, você é muito primitivo!

(97) **Gaston** - Ora obrigado Bela. E aí Bela, eu acho que já sei o que você sente por mim.

(98) **Bela** - Você nem pode imaginar Gaston por favor eu tenho que ir prá casa ajudar o meu pai!

(99) **Le Fou** - Aquele velho maluco deve estar precisando de muita ajuda mesmo.

(100) **Bela** - Não fale assim do meu pai.

(101) **Gaston** - Não fale assim do pai dela.

(102) **Le Fou** - É, não fale assim do pai dela.

(103) **Patê** - Não fale assim do pai dela.

(104) **Ricardo** - Oh pá pá pá pá pá... , repete , fala assim é aquele velho maluco deve estar realmente precisando... pra vocês chegarem até aí vem trazendo o texto até aqui, porque senão fica uma coisa assim, agora eu tenho que ficar aqui... agora eu tenho que ficar ali ...entendeu? Ah! realmente aquele velho maluco deve estar precisando de muita ajuda, vá passando na frente deles e aí o João vai tirando sarro atrás.

(105) **Paulo** - Pode ir fazendo gesto.

(106) **Ricardo** - Passa na frente deles e se posiciona do lado Enrico

(107) **Le fou** - Aquele velho maluco deve ...

(108) **Ricardo** - Hã hã hã hã hã

(109) **João** - Atrás João.

(110) **Beatriz** - Eu ouvi, eles não.

(111) **Ricardo** - Platéia não fecha no rosto dela.
Eduardo - Foco pra vocês assim.

(112) **Ricardo** - Tira sarro... É realmente aquele velho maluco deve estar precisando...

(113) **Le Fou** - É aquele velho maluco deve estar precisando de muita ajuda mesmo.

(114) **Bela** - Não fale assim do meu pai!

(115) **Ricardo** - Mais, mais risada. Bia corta.

(116) **Gaston** - É não fale assim do pai dela!

(117) **Le Fou** - É não fale assim do pai dela!

(118) **Patê** - É não fale assim do pai dela!

(119) **Bela** - Meu pai não é louco, ele é um gênio.

(120) **Gaston** - Que gênio heim!

(121) **Patê** - O que é um gênio?

(122) Gaston - Le Fou e Patê eu quero que vocês vão até floresta e me tragam o maior antílope, o mais forte que vocês possam encontrar .

(123) Le Fou - Ah, não. A floresta não Gaston.

(124) Patê - Não, a floresta não.

(125) Gaston - Eu só quero que vocês me tragam um antílope para a festa de casamento.

(126) Patê - Não a floresta não, é cheia de bichos e aranhas nojentas e é escura e tenebrosa, não a floresta não, eu tenho medo de lá. Não é nojenta! Gaston, Gaston não me deixa aqui sozinho!
(...)

(127) Ricardo - Pera aí, pera aí!

(128) Victor - Eu acho que quando o Enrico pede pra eles irem a floresta, ele olha só pro Boreli, ele olha mais pro Boreli do que para...

(129) Ricardo - Além disso, outra coisa, por que você pega o Boreli no colo?

(130) Carolina - É eu não entendi?

(131) Enrico - Porque eu saio com ele.

(132) Ricardo - Não, mas porque você pega ele no colo e vai saindo normal.

(133) Carolina - É, mas você manda ele pra floresta tipo, vá pra floresta!

(134) Ricardo - Não, pera aí, eu quero saber a razão?

(135) Enrico - É, eu arrasto ele e...

(136) Ricardo - Ah! Então você arrasta ele porque ele está o que?

(137) Enrico - Se negando...

(138) Ricardo - Se negando, não foi isso que rolou na cena.

(139) João C. - Pode ir gritando, pode ir gritando.

(140) Eduardo - Não, porque senão eu corto totalmente a fala dele.

(141) Ricardo - Não tudo bem!

(142) Victor - Arrasta ele junto, pega...

(143) Ricardo - Tem que ter a reação de estar saindo forçado

(144) Victor - Pega o Boreli no colo e o Boreli arrasta o João junto.

(145) João C. - O Ricardo e o Enrico não...

(146) Ricardo - Gente o texto do João e que o João fala aí ''é só improvisação, não tem um texto que vai trazer um significado na peça toda o que ele tá falando aí é só improvisação, ele repete umas vezes então eu preciso de negação da sua parte nem que você saia correndo e o Gaston saia correndo atrás de você e aí te pega no meio do caminho e você vai prá dentro de coxia e você vai trazendo ele até o outro lado. É outra proposta, mas eu preciso que tenha uma força contrária de não querer ir.

(147) João - Sabe também o que pode acontecer o Enrico podia puxar o Eduardo e enquanto o João

fala, ele pode ir puxando o João junto

(148) Ricardo - É a hora que ele der mais um passo você já pega ele pela orelha se falhar pega pelo cabelo.

(149) João - se segura na mão dele, Eduardo.

(150) Ricardo - Não é mega hair não, né?

(151) Ricardo - Então vocês terminaram a primeira vez lá, agora vocês estão aqui, aqui é a casa da Bela. o gente, vocês tão indo prá floresta, aqui é a casa da Bela, se sair lá ou aqui tudo bem.

(152) Ricardo - Vamos gente, rápido, essa parte aí, fala Carol.

(153) Carolina - Não é sobre essa parte sobre Gaston tipo adivinha, adivinha como você exatamente, a aldeia toda fala nisso uma mulher não tem que ler se não começa ter idéias, a pensar aí ele Para tipo e tem arrepio, acho que pode fazer um cara sabe tipo ela começa a ter idéias ah não a pensar (com entonação).

(154) Ricardo - Se não Parece que tomou choquinho.

(155) Carolina - E outra coisa na hora do obrigado você faz assim com a mão, tipo "Oh meu Deus ele morreu!"

(156) Ricardo - Detalhes importantes.

(157) Paulo - Sabe que eu acho também naquela parte uehu devia ser mais tonto.

(158) Ricardo - A gente comentou que até aquela também estava melhor do que vocês fizeram, ficou chocho.

(159) Olívia - É faz assim, faz do outro lado tipo, assim, que não fique.....

(160) Paulo - Ricardo aquela parte que o Enrico vira e fala pro Boreli, não fale assim do pai dela (mudando a entonação)seria melhor com um to mais ameaçador do tipo não fale assim do pai dela!

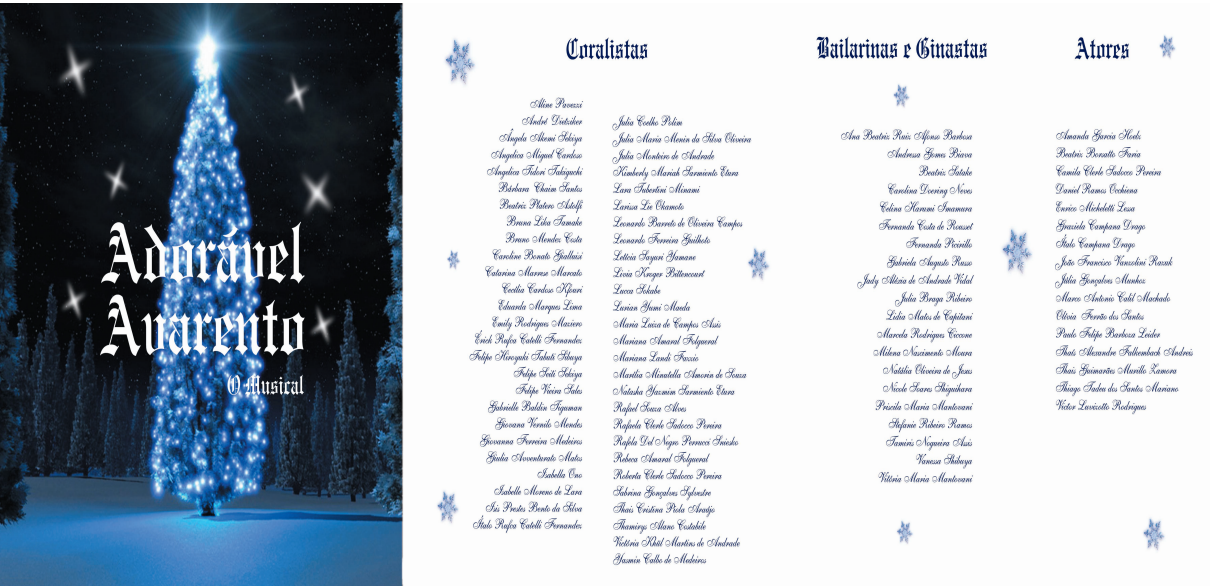
(161) Ricardo - Repete. Por isso que eu pedi para ir crescendo, crescendo, crescendo, até... Foi

(162) Victor - Só traz a cena prá frente.

(163) Roberta - Gente vocês estão quase na parede.

(164) Gaston - Le Fou, Patê eu quero que...

(165) Ricardo - Não a parte do pai dela. Ah, Boreli não precisa cair, só toma o tapa na cabeça e fica quieto na hora que ele bate na sua cabeça. Escuta gente é para bater mesmo tá!



[illegible]

ANEXO 6 – Descrição dos personagens para o pôster do musical *A Bela e a Fera*

Nome: João Guilherme Belmonte Moreno (6º ano)

Chip é um garoto alegre e curioso que, mesmo nas horas tristes, tenta alegrar o pessoal.

Ele é uma xícara, que espera o encanto ser quebrado para voltar a ser menino.

Nos momentos difíceis, Chip tenta proteger seus amigos, com os seus vinte e poucos centímetros de pura coragem. Com o coração enorme de uma criança, abriga seus amigos e sua esperança.

Nome: Victor Luvizoto (1º ano EM)

Ding Dong é o mordomo do castelo. Tem características inglesas e está sempre preocupado em deixar tudo “nos trinques”. Por se preocupar muito com as horas, transformou-se em um relógio quando o castelo sofreu o feitiço. A princípio, é contra a presença de Maurice e de Bela no castelo. Nunca quer perturbar seu amo, pois sabe que ele virará uma fera.

Nome: Marco Antonio Calil (1º ano EM)

Lumiere é um maitre francês. E, como todo francês que se preze, é um mestre no flerte. E mesmo com o feitiço, em nada mudou. Galanteador e romântico, sempre realiza um belo encontro à luz de velas. Só que, agora, Lumiere tornou-se a vela dos encontros.

Nome: Olívia Ferrão dos Santos (3º ano EM)

Babette é uma camareira francesa que, com o feitiço lançado sobre o castelo, transformou-se em um espanador. Assanhada e ciumenta, adora namorar o Lumiere.

Nome: Victor Borzaquel (1º ano EM)

Jean Claude é um dos serventes do castelo que, como todos, sofre com o feitiço que o transformou em um espelho. Jean Claude não aparece no texto original, teve de ser criado, portanto, assim como eu, é alto, tem cabelo curto, castanho e pouca pigmentação na pele. Quanto ao psicológico, tem muita esperança de que a Bela será a moça a quebrar o feitiço, e assim como todos os súditos da Fera, é infeliz por causa do feitiço.

Nome: Italo C. Drago (1º ano EM)

Charles! Sim, Chales! Ou melhor, o que sobrou dele.

Charles era um ator, quando humano, que, por um acontecimento inesperado, fora parar no castelo virando bobo da corte; porém, sempre sentiu raiva desse tal acontecimento e sempre o guardou para si, transformando-se em um armário quando o feitiço foi lançado sobre o castelo.

Ele se sente muito mal por ter se transformado em algo tão grande e feio, por isso, como um bom ator, vive fazendo “cena” dramática, principalmente com alguém perto.

Dona Cômoda está sempre roubando sua cena e ele a inveja por isso.

Nome: Beatriz Borsatto Faria (1º ano EM)

Inteligente, gentil, delicada e carinhosa. Esses são adjetivos que podem facilmente descrever a personagem Bela. Mas ela é muito mais do que isso. Influenciada pelos livros que tanto ama, sonha em viver algo “mais que a vida do interior”. Quando vai para o castelo encantado, fica maravilhada com todos e aprende a maior lição de sua vida: o importante é amar as pessoas por aquilo que elas são e não por suas aparências.

Nome: André Ferreira (1º ano EM)

Fera é uma personagem tomada pela angústia... Em sua aparência, os piores aspectos são revelados, pois é um monstro, grande, feroz, com olhos horríveis e um enorme focinho, que possui dentes e garras. Alguém que nunca será amado, porque nunca amou ninguém.

Nome: Eduardo Borelli (9º ano)

Lefou é uma personagem cujas características psicológicas são mais relevantes que as características físicas. Quem realmente ele é, ele guarda dentro de si, pois age como um “bobo da corte”, e a corte... é Gaston.

Por mais medroso que seja, Lefou é ousado e deixa, em alguns momentos, escapar o que pensa, sem imaginar as consequências. É infantil e imaturo, como se fosse a criança menor seguindo a maior. É engraçado por seu jeito de ser e agir, sociável e extrovertido.

Suas características físicas não são diretamente ligadas às psicológicas, à exceção da feiura, e por ser subversivo, espelha-se em Gaston.

Nome: Victória Kuhl, Catarina Marrese e Roberta Clerle (9º ano)

As tolinhas são figuras muito caricatas em torno de Gaston. Como o próprio nome diz, são tolas, curiosas, ciumentas, invejosas, escandalosas e completamente apaixonadas por Gaston, e, por isso, fazem todas as suas vontades.

Nome: João Côrtes (9º ano)

Patê é capacho do Gaston, atrapalhado, bobo. Fisicamente, é gordinho e baixinho.

Nome: Enrico Micheletti Lessa (9º ano)

Gaston é um morador da aldeia onde vive Bela. Sente-se o centro do mundo, é narcisista e vaidoso. Durante a história, usa todas as suas características para conquistar Bela. É alto e forte, porém, sua vaidade é seu maior defeito.

Nome: Carolina Conde (1º ano EM)

Dona Cômoda é uma personagem que demonstra afeto por Bela logo no primeiro momento em que a conhece. É muito sociável e falante, e conhecendo a história de Bela, mostra-se muito emotiva.

Sua vida é feita de lembranças e do sonho de ser humana outra vez, e não se deixa abalar pelo fato de ser uma cômoda, estando, então, acomodada à situação.

É confiável, e acima de tudo, é amiga.

Nome: Júlia Gonçalves (3º ano EM)

Sra. Potts é uma senhora que, após ser enfeitiçada, tornou-se um bule. Tem no filho, Chip, a fonte de suas forças para tentar desfazer a magia. Entre os objetos, representa a responsabilidade materna em relação aos colegas, ao seu amo e à Bela. Depois do aparecimento da moça no castelo, em nenhum momento considerou desistir do amor entre a Bela e a Fera, acreditando no seu poder de regeneração. Em momentos sérios, assume postura condizente, mas também se diverte com as peripécias de Lumière, Ding Dong e Jean Claude.

Nome: Paulo Barbosa Leider (9º ano)

Maurice, o pai de Bela é um senhor de idade e viúvo. É um inventor esperançoso que, com suas máquinas, procura sustentar sua família. Criativo e muito curioso, sempre dá bons conselhos à sua filha.

Nome: Guilherme Ferraroni (1º ano EM)

O dono do manicômio é um sujeito inescrupuloso, que faz qualquer coisa por dinheiro. Por isso, ele pretende acabar com a vida de Maurice por uma simples recompensa. Apesar de dono do manicômio, ele mesmo é um louco.

ANEXO 7 - Jornal *Sabin Mais Cultura e Informação* – Setembro/2009

Nº38 • ANO 15 • SET/09

Questão de limites p. 3

Um degrau a mais p. 5

O desafio da Filosofia p. 7

Espírito solidário p. 9

Falando em drogas p. 12

 ELES ADORAM FAZER DRAMA
(e comédia, e musical...)p. 10

FOTO: RODRIGO JACOB



FOTOS: ARQUIVO SABIN E RODRIGO JACOB

BRAVO!

Ao valorizar as artes cênicas, o Sabin alia cultura, entretenimento e um poderoso recurso pedagógico

O palco do anfiteatro Picasso vai ficar pequeno entre outubro e novembro. Ao todo, 172 alunos vão se revezar em cena nesse período, em que oito peças serão apresentadas pelos grupos de Teatro do Colégio. Isso sem contar o grande musical de fim de ano, Adorável Avarento, baseado na novela Um Conto de Natal, de Charles Dickens (1812-1870). Além dos alunos de Teatro, a produção do musical envolve os de coral, balé e ginástica artística, aeróbica e rítmica.

Por entender que o Teatro tem um valor pedagógico inestimável, o Sabin desenvolve um trabalho extracurricular de artes cênicas desde sua fundação, mas, de alguns anos para cá, as atividades ficaram bem mais intensas. Hoje, as aulas de Teatro – que fazem parte do Programa Sabin+Esportes&Cultura – são oferecidas do 6º ano do

Fundamental II até a 3ª série do Médio. “A experiência potencializa o desenvolvimento intelectual, emocional e social do aluno, fortalecendo sua autoestima e sua autoimagem”, afirma Ricardo Sonzin, professor de Teatro.

No primeiro semestre, as aulas são mais voltadas a dinâmicas que exploram técnicas vocais, expressão corporal e desinibição. Em seguida, os grupos escolhem as peças. O texto pode, ou não, ser produzido pelos próprios alunos. A escolha é feita com base na qualidade pedagógica dos temas, seu potencial dramático e as características do grupo. No segundo semestre, os ensaios são o foco.

Com tamanho incentivo, nada mais natural que a revelação de talentos e o despertar da vocação em alguns alunos. É o caso de Júlia Munhoz, da 2ª série do Médio.

Júlia frequenta as aulas de Teatro desde os 11 anos de idade e, só neste ano, vai atuar em três dos espetáculos do Sabin, incluindo o musical. É possível conciliar as atividades curriculares com tantos ensaios? “É só questão de saber se organizar”, diz a garota, que pensa seriamente em seguir carreira.

Assim como Júlia, Victor Luvizotto, do 9º ano do Fundamental II, também vai participar de três peças. Inscrito nas aulas de Teatro do Sabin desde 2006, o “veterano” Victor confessa que sempre sente um frio na barriga antes de entrar no palco. Mais que isso: ele tem uma enorme vontade de rir quando se vê diante da plateia. “Felizmente, depois de cinco minutos em cena, já está tudo sob controle”, conta aliviado o aluno, que dará vida ao rabugento protagonista do musical. ■

PREPARE-SE. O ESPETÁCULO VAI COMEÇAR. Confira os horários no site www.albertsabin.com.br

DATA	PEÇA	HORÁRIO
15/10	Tribobó City	20h – Pais e Convidados
20/10	Argonautas	20h – Pais e Convidados
23/10	Quem Matou o Leão?	20h – Pais e Convidados
27/10	O Bem Amado	20h – Pais e Convidados
30/10	Um Certo Dom Quixote	20h – Pais e Convidados
9/11	O Doente Imaginário	20h – Pais e Convidados
12/11	Hominis? Lupus? O Dia em que Seremos Melhores	20h – Pais e Convidados
18/11	O Mistério do Fundo do Pote	20h – Pais e Convidados
25/11	Adorável Avarento - Musical	20h – Pais e Convidados
26/11	Adorável Avarento - Musical	18h30 – Pais e Convidados
28/11	Adorável Avarento - Musical	16h – Pais e Convidados
28/11	Adorável Avarento - Musical	20h – Pais e Convidados (noite de gala)

As peças acima serão apresentadas aos alunos durante o período de aula.

TEATRO

Vida de artista

5 perguntas para os atores Júlia Munhoz e Victor Luvizotto

FAZER TEATRO AUMENTA A POPULARIDADE?

Júlia: Um pouco.

Victor: Só dentro do próprio grupo de Teatro.

QUAL O PAPEL MAIS DIFÍCIL?

Júlia: Os de comédia.

Victor: Todo papel tem seu grau de dificuldade.

ALGUMA SUPERSTIÇÃO ANTES DE ENTRAR EM CENA?

Júlia: Uma roda de oração junto do grupo.

Victor: Eu corro um pouco para descarregar a energia negativa.

O QUE É PIOR: DAR BRANCO EM CENA OU NA PROVA?

Júlia: Na prova.

Victor: Em cena é definitivo. Na prova, dá para recuperar.

TEATRO É...

Júlia: Tudo.

Victor: Energia positiva, paixão, interação, trabalho em grupo.

Para Victor e Júlia, o teatro no Sabin tem uma "ótima vibe"



Dedicação e concentração total nos ensaios e preparativos para entrar em cena



ANEXO 8 - Jornal *Sabin Mais Cultura e Informação* – Novembro/2010

AS COLÉGIO ALBERT SABIN
Ensinar é criar oportunidades

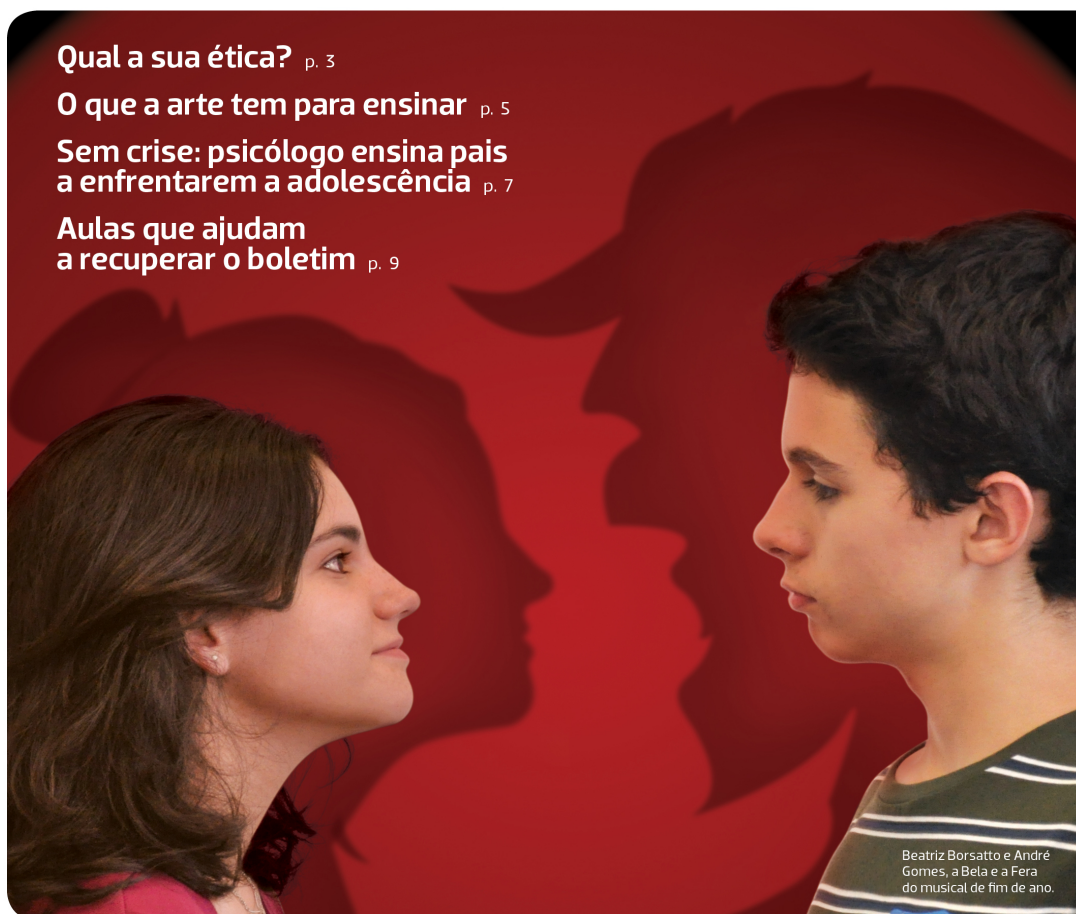
Nº 43 • ANO 16 • NOV/10

Qual a sua ética? p. 3

O que a arte tem para ensinar p. 5

Sem crise: psicólogo ensina pais a enfrentarem a adolescência p. 7

Aulas que ajudam a recuperar o boletim p. 9

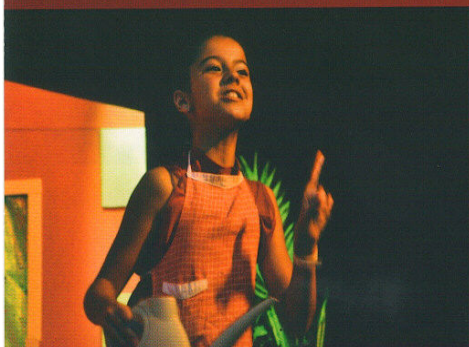


O Sabin e o Teatro

Ao fazer Teatro, alunos entram em contato com o belo e com a fera de cada ser humano e ampliam seus horizontes e sua compreensão do outro p. 10

Subir no palco e encontrar o humano

Como a experiência de fazer Teatro ajuda meninos e meninas a desenvolver valores fundamentais para a vida inteira.



Alunos do 6º ano encenam a peça *Os Cigarras e os Formigas*, durante o Festival de Teatro do Sabin.

"Atuar não é se tornar uma pessoa diferente. É descobrir semelhanças no que parece diferente e encontrar a si mesmo". A frase é de Meryl Streep, atriz 16 vezes indicada ao Oscar®, duas vezes vencedora. Pense nisso: ela já interpretou personagens extremamente impiedosos, intolerantes, defensores de tortura, e, em todos os casos, conseguiu descobrir em si mesma algo em comum com eles.

Só por esse motivo, atuar – no cinema, na televisão ou num palco – seria um exercício fantástico de empatia, a capacidade de se colocar no lugar de outra pessoa. Uma lição das mais valiosas, que não poderia faltar numa escola comprometida com o respeito ao ser humano e à diversidade.

"A prática do Teatro amplia a sua forma de enxergar o mundo", diz o professor de Teatro do Sabin, Ricardo Sonzín Jr. "A interpretação de um personagem não vem pronta. Para construí-lo, é preciso entender suas motivações. Toda ação tem uma intenção e uma carga emocional envolvidas, e o ator tem de compreender isso para transmitir à plateia as intenções e emoções através de movimentos".

Mas não é só na interação com o personagem que os alunos de Ricardo exercitam a compreensão do outro. No convívio com o grupo, o professor vê um dos maiores benefícios de se fazer Teatro, que é uma das atividades culturais do Programa Sabin+Esportes&Cultura. "Minhas aulas são sempre um trabalho coletivo. Todos opinam sobre a montagem de uma cena ou a construção de um personagem. São discussões muito ricas, em que os alunos precisam construir sua argumentação e ouvir o que o outro tem a dizer".

Há ainda outros benefícios, que Ricardo vê se manifestarem concretamente em seus alunos fora do palco. Há o desenvolvimento da consciência corporal e da coordenação motora. Há um aprimoramento da leitura e interpretação de textos. Há o estímulo à criatividade e à capacidade de encontrar soluções práti-

cas e rápidas para os desafios, como os exercícios de improviso. “Dou a um ator um par de sapatos e peço para ele inventar na hora outra utilidade para aquilo que não seja calçá-los”, explica, como exemplo. E há também um fortalecimento da autoestima – necessária tanto para se mostrar diante de uma plateia, como para a vida. “As aulas de Teatro melhoram muito a apresentação de trabalhos em outras disciplinas”, diz Ricardo. “Meus alunos não ficam de braços cruzados, eles vão para frente, encaram, lideram”.

Ricardo adverte, porém, que a função do Teatro não é a perda da timidez. “Teatro não é terapia. Não vou puxar de um aluno mais do que ele pode dar e não acho que essa seja a ideia. O objetivo básico é a experiência”. Para o professor, o teatro serve como questionamento, como provocação – ao ator e à plateia. E também (por que não?) como diversão. Nisso ele não está distante da opinião de Anthony Hopkins, outro ator de primeiro calibre, quando tentou definir a sua profissão: “Não sei o que é atuar”, disse Hopkins. “Só sei que eu gosto”.

Aluna Beatriz Borsatto, da 1ª série do Ensino Médio, também gosta de atuar. Muito. “Sou feliz em cima do palco. Sem o teatro, faço um pouco de mim”, diz a menina. Ela e o colega André Gomes, também da 1ª série, encaram a responsabilidade dos papéis principais no musical de fim de ano do Sabin, *A Bela e a Fera*, baseado no espetáculo da Broadway.

O musical é uma das tradições mais aguardadas do Colégio, iniciada em 2004. O espetáculo reúne atores da Educação Infantil ao Ensino Médio, alunos do Coral, de Dança, de Ginástica Artística e Rítmica. “Foi o mais difícil até hoje”, diz Ricardo. “O original conta com muita tecnologia, cenários que se transformam, figurinos riquíssimos. No nosso caso, precisamos vencer a falta de tecnologia usando a criatividade”. Outra dificuldade foi o fato de a peça ser inteiramente cantada. É a primeira vez que Ricardo e a equipe tentam a façanha, mas ele tem certeza de sucesso. “A qualidade de canto dos nossos atores tem melhorado a cada ano. Vários deles têm cenas solo”.

Apesar de ser a principal atração teatral do ano, *A Bela e a Fera* não é o único espetáculo para o qual os alunos se prepararam. No final de outubro e início de novembro, foi realizado o Festival de Teatro do Sabin, com nove peças encenadas para alunos, pais e convidados. *A Bela e a Fera* vem sendo encenada desde 19 de novembro e terá apresentação de gala no sábado, 27.

No papel da Bela, Beatriz conta ter descoberto um lado de si mesma que não conhecia. “A maioria dos meus papéis anteriores eram masculinos, fortes. A Bela é mais suave”, diz a atriz, que se surpreendeu quando os amigos comentaram que ela estava mais delicada também fora do palco. Meryl Streep entenderia. Ao encarar o diferente, Beatriz terminou encontrando um pouco de... Beatriz. Bravo! ●



Dentro do personagem. Beatriz Borsatto e André Gomes, protagonistas de *A Bela e a Fera*, aceitam o desafio de encarar personagens no improviso.

Beatriz | Esquerda: Você é um náufrago numa ilha deserta e conseguiu acender uma fogueira usando apenas duas pedras. Começa a chover. **Centro:** Você está grávida e acaba de ser informada que vai dar à luz trigêmeos. É a segunda vez que isso acontece. **Direita:** Você é uma jovem atriz e acaba de saber que foi escolhida para fazer par com Rodrigo Santoro na próxima novela das oito.

André | Esquerda: Você é um candidato à Presidência da República e acaba de saber que um ex-assessor foi flagrado pela Polícia Federal com dólares na cueca. **Centro:** Você é o último mineiro a ser resgatado de uma mina onde ficou preso por dois meses, quando a cápsula emperra 300 m abaixo da superfície. **Direita:** Você está numa roda de amigos e acaba de contar a piada mais engraçada do mundo. E ninguém ri.

This document was created with Win2PDF available at <http://www.win2pdf.com>.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.
This page will not be added after purchasing Win2PDF.