

PEDAGOGIA DO FRACASSO: DILEMAS DE UM PROCESSO TEATRAL NA ESCOLA

PEDAGOGY OF FAILURE: DILEMMAS OF A THEATRICAL PROCESS IN SCHOOL

Fernando Freitas dos Santos – Universidade do Estado de Santa Catarina – fernandofreitas_dourados@hotmail.com

Resumo: O presente artigo visa analisar um processo teatral permeado pelo fracasso durante uma prática artístico-docente no subprojeto PIBID de Artes Cênicas da Universidade Federal da Grande Dourados, no ano de 2010. O referido subprojeto viabilizou aos acadêmicos participantes vivências metodológicas com a linguagem teatral no contexto escolar. No decurso desse subprojeto, estratégias artístico-metodológicas como aulas-convite e apresentações teatrais foram realizadas para suscitar o interesse dos alunos em participar das aulas de teatro. No entanto, as estratégias foram marcadas por fracasso e frustração. A partir de então, passei a investigar o fracasso como impulsor criativo e inventivo em processos artísticos e, no campo educacional, como configuração aberta à alteridade que se revela enquanto espaço de aprendizagem. Pretendo, neste estudo, relatar os dilemas enfrentados durante minha prática no PIBID, a qual contribuiu para ampliar minha concepção de fracasso para além do campo do ressentimento e da desistência.

Palavras-chave: teatro, escola, fracasso.

Abstract: This article aims to analyze a theatrical process permeated by failure during an art teaching practice in the UFGD's Performing Arts PIBID subproject, in the year 2010. This subproject enabled the academic participants with methodological experiences regarding the theatrical language in school context. During this subproject, artistic and methodological strategies as class invitations and theater performances were carried out to evoke the interest of students in the participation of drama classes. However, the strategies have been marked by failure and frustration. From then on, I started to investigate the failure as a creative and inventive impeller in the artistic processes and, in the educational field, as a configuration open to the otherness that is revealed as an area of learning. I intend, in this study, to report the dilemmas faced during my practice with PIBID, which helped me to broaden my conception of failure beyond the field of resentment and abandonment.

Keywords: theater, school, failure.

NOÇÕES INTRODUTÓRIAS SOBRE A PEDAGOGIA DO FRACASSO EM PROCESSOS ARTÍSTICOS

Sempre tentei. Sempre fracassei. Não importa. Tente de novo. Fracasse novamente. Fracasse melhor.¹

(Samuel Beckett)

Início este estudo com uma epígrafe de Samuel Beckett sobre o fracasso. Ao contrário da noção de sucesso, a noção de fracasso é pouco discutida e estudada. Em termos gerais, associado a uma ideia de expectativas ou objetivos não alcançados, o fracasso pode operar em variadas escalas de discursos e definições: seja em proposições de atividades artísticas supostamente impossíveis em virtude de sua abstração, seja em métodos inadequados e insuficientes para determinadas situações e contextos.

Numa sociedade cujo sistema de consumo se alicerça em padrões de sucesso a qualquer preço, o ato de falhar é qualificado de forma negativa. Existe uma tendência nos relatos dos mais variados processos de declarar e evidenciar

¹ No original: "Ever tried. Ever failed. No matter. Try again. Fail again. Fail better."

o sucesso, enquanto as ações permeadas pelo fracasso são ocultadas e/ou dissimuladas.

Nesse panorama, no qual o sucesso é extremamente valorizado, cabe o seguinte questionamento: como evitar que o fracasso seja considerado campo da desistência e do ressentimento? Como propiciar mecanismos para que o fracasso não seja encarado como um fantasma que assombra, mas suscetível de concorrer em qualquer processo artístico?

Alguns artistas assimilam o fracasso como impulsor criativo e inventivo. Para tal, desenvolvem estruturas de atuação que se nutrem da perspectiva do erro. A provocação potencial de seus trabalhos artísticos se associa à noção vívida e encorajadora do risco. Em contraste à ideia de sucesso, a poética de seus processos é extraída do fracasso.

Beckett (apud BAILLES, 2001, p. 25) aponta que o fracasso é uma condição inescapável de um processo artístico: "Ser um artista é fracassar, como nenhum outro se atreve falhar. O fracasso é seu mundo e renegá-lo é deserção"². Para o dramaturgo irlandês, recusar o fracasso nas práxis artísticas equivale a praticar outra coisa, considerada por ele arbitrária à arte. O fracasso incute perspectivas de superação e é posto como atitude ética e estética.

O fracasso, enquanto configuração aberta à alteridade, possibilita a aprendizagem e faz com que os propositores se atentem às vicissitudes e aos acidentes. Desse modo, procurarei me atentar, neste artigo, ao processo permeado pelo fracasso durante minha prática no subprojeto PIBID de Artes Cênicas da UFGD, no ano de 2010. O referido subprojeto viabilizou aos acadêmicos participantes vivências metodológicas com a linguagem teatral no contexto escolar. No decurso desse subprojeto, estratégias artístico-metodológicas para suscitar o interesse dos alunos em participar das aulas de teatro fracassaram. Esse dilema provocou a ampliação da minha concepção de fracasso, que se revelou como espaço de aprendizagem.

ABREM-SE AS CORTINAS: PERÍODO OBSERVACIONAL

No primeiro semestre de 2010 iniciei minha trajetória no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no subprojeto de Artes Cênicas da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

As primeiras estratégias de atuação prescritas do grupo no subprojeto de Artes Cênicas apresentavam uma fase observacional para possibilitar a integração entre acadêmicos e escola. Nesse processo, as "cortinas se abriam" para que

podéssemos adentrar no espaço escolar e conhecer sua estrutura física, administração e direção. Durante essa fase, também teríamos que observar algumas aulas da disciplina de artes para avaliarmos seus pressupostos pedagógicos.

Durante o período observacional, pude notar o modo como a disciplina de artes era abordada. Numa aula de releitura, a análise crítica foi substituída pela reprodução. Os estudantes analisavam os trabalhos dos outros e o melhor desempenho era daquele que mais se aproximasse da pintura original. As pesquisas solicitadas pela professora eram constantemente ignoradas por alguns sob a justificativa de que a disciplina de artes não era de cunho reprobatório e de que os conhecimentos adquiridos não teriam utilidade em suas futuras carreiras profissionais.

Esse tipo de discurso me remeteu à fase histórica dos trabalhadores fabris que deixaram de frequentar a Academia Real de Belas Artes por volta de 1826. Nesse período, o Brasil recebeu a Missão Artística Francesa para fundar a Escola de Artes, Ciências e Ofícios. *A priori*, esta escola destinava-se aos trabalhadores fabris por dedicar-se majoritariamente a ensinamentos técnicos. Contudo, dez anos depois, a escola fundada pelos artistas europeus passou a intitular-se Academia Imperial de Belas Artes. Essa alteração de nomenclatura agiu como segregadora social, uma vez que pessoas de prestigiado poder aquisitivo e aspirações artísticas passaram a frequentá-la. Nesse aspecto, Santos (2006, p. 15) destaca:

Podemos enfatizar naquela época um episódio conhecido como a Célebre Missão Francesa, no ano de 1816, em que os brasileiros daquele período defrontaram-se, na Academia Real de Belas Artes, com um abismo entre os valores vindos da Europa e os construídos por camadas populares de sociedade, repercutindo, assim, em uma visão do que é arte para a população em geral: confinada nos ateliês, nos conservatórios e teatros; a esses eventos, só tinham acesso as pessoas com prestigiadas condições econômicas – eram momentos de luxo, adorno, descanso e futilidade. Desde então, um dos fatores que sobrevivem no imaginário popular é de que a arte é um conhecimento supérfluo.

Por esses dados, podemos perceber, no contexto em que estávamos observando, que o ensino de arte ainda era encarado por alguns como atividade recreativa e supérflua. Nessa fase de observação, quando fui apresentado à sala de aula como professor de teatro, houve um breve silêncio e, na sequência, risadas. Risos irônicos, surpresos e intimidatórios. Alguns alunos disseram que desconheciam a existência de professores de teatro. Outros utilizavam artimanhas provocatórias e garantiam que não suportaria a classe por muito tempo.

Naquele momento, em vez de pensar em soluções para lidar com a constrangedora situação, apenas emergiam

2 No original: "To be an artist is to fail, as no other dare to fail, that failure is his world and the shrink from it desertion."

questionamentos. Como propiciar o interesse dos alunos pelas aulas de teatro? Quais métodos utilizar? Que tipo de materiais? Como lidar com o espaço físico da escola para as aulas de teatro? Incomodado e aflito pelas “cordialidades” de boas-vindas, aliado ao espanto da noção que acabara de receber do desafio que estava por vir, procurava manter a serenidade mediante tamanho descaso. De forma autoritária, a professora interrompeu as risadas e iniciou a aula.

Ainda no processo de observação, notei que os conteúdos trabalhados em sala de aula eram majoritariamente de artes plásticas. Intrigado com a situação, perguntei à professora se alguma vez havia trabalhado a linguagem teatral com os alunos. De forma direta e sincera, a professora respondeu não ter preparo e segurança para ministrar conteúdos de teatro em razão de sua formação acadêmica ter sido em artes visuais. Nesse instante, com essa resposta, lembrei-me da surpresa dos alunos quando me apresentei como professor de teatro. Pude compreendê-los, visto que não tiveram contato com a linguagem teatral em sala de aula por um profissional licenciado na área. Então surgiram algumas dúvidas: será que os alunos têm acesso ao teatro? Que atividades culturais costumam frequentar?

Durante uma das reuniões semanais com os integrantes do subprojeto de Artes Cênicas, relatei a carência de trabalho da linguagem teatral observada em sala de aula e levantei as mesmas dúvidas acima citadas. Outros acadêmicos diagnosticaram a mesma problemática em suas respectivas vivências observacionais. Após um longo debate, decidimos elaborar um questionário para aplicar aos alunos perguntas referentes a atividades culturais favoritas e nível de assiduidade ao teatro. Buscávamos assimilar a relação dos estudantes com o teatro.

Consonantes aos apontamentos de Ferraz e Fusari (2009, p. 71), segundo os quais “Para desenvolver um bom trabalho de arte, o professor precisa descobrir quais são os interesses, vivências, linguagens, modos de conhecimento de arte e prática vivida de seus alunos”, buscávamos compreender e nos aproximar do interesse dos alunos. As respostas dos questionários serviriam como ponto de partida para elaboração dos primeiros planos de aula. Pretendíamos conhecer as experiências artísticas e interesses estéticos dos estudantes para desenvolver os planos de trabalho.

Depois de muitos estudos e análises, concluímos as perguntas do questionário e, divididos em dois grupos, fomos às duas escolas participantes do subprojeto para aplicá-lo em estudantes do quinto ano do ensino fundamental ao terceiro ano do ensino médio. Mais de quatrocentos alunos responderam ao questionário. Esse trabalho durou cerca de duas semanas. Para a próxima etapa, teríamos que ler as respostas e elaborar um gráfico.

Após treze dias, estávamos com o gráfico finalizado. Para nossa surpresa, mais de cinquenta por cento dos alunos confundiram atividade cultural com alguma modalidade esportiva, e quase oitenta por cento dos entrevistados tiveram ou ainda têm contato com a linguagem teatral, seja como espectador, ator ou demais funções técnicas por meio de ambientes religiosos.

Atentos a tais resultados, avaliamos que a referência teatral dos alunos se evidenciava com maior relevância de maneira didática. O teatro como instrumento de catequização é utilizado desde a chegada da ordem dos jesuítas ao Brasil no século XVI. O padre José de Anchieta se utilizava de textos dramáticos apresentados em versos, com mescla de idiomas – entre eles, espanhol, português e tupi – para difundir os dogmas da Igreja Católica. Esses textos, classificados como autos por apresentar caráter religioso, condenavam os ritos indígenas, os pajés, a coabitação e as relações amorosas das tribos. O sujeito que realizava tais ações, tidas como pecaminosas, sofria castigos. Porém, caso se arrependesse, era perdoado e digno da misericórdia divina (NEVES e SANTIAGO, 2009).

Ficamos surpresos com o resultado dos questionários. Precisávamos elaborar o próximo plano de atuação: as aulas-convite.

Aula-convite: um desafio de cinquenta minutos

Ao término do período observacional, iniciamos os trabalhos de regência das aulas de teatro para os alunos. O subprojeto do PIBID de Artes Cênicas prescrevia aulas no contraturno. Como a avaliação dos questionários demonstrou que grande parte dos alunos não frequentava o edifício teatral situado na cidade de Dourados – MS, tampouco o conhecia, além de confundir vivências teatrais com atividades esportivas ou então especificar ter tido experiências teatrais majoritariamente em ambientes religiosos, decidimos elaborar uma aula para ser aplicada em alunos do quinto ano do ensino fundamental ao terceiro ano do ensino médio, no turno regular.

Essa aula foi denominada de “aula-convite”. Ela tinha por objetivo suscitar a curiosidade e o interesse dos alunos para com as aulas de teatro que seriam realizadas no contraturno. Em vez de um simples convite, seja manuscrito ou oral, buscávamos propor jogos e vivências reflexivas que motivassem os alunos a participarem das aulas de teatro.

O grande desafio seria lidar com o tempo, visto que tínhamos apenas cinquenta minutos para cada aula. Esse seria o tempo disponibilizado para que pudéssemos nos apresentar, contextualizar o projeto, preparar o espaço, jogar

com os alunos e propor ações reflexivas. Uma verdadeira corrida contra o tempo.

Depois de pesquisas, debates e experimentações, elaboramos a aula-convite, que apresentava três etapas:

Primeira etapa – Para iniciar os trabalhos, a sala precisaria ser organizada. Para tal, pedimos que os alunos preparassem o ambiente e deixassem as mesas nas extremidades da sala e as cadeiras à frente. Assim, teríamos um ambiente em formato de U. Dessa forma, estávamos todos na mesma posição, e o contato visual seria valorizado. Decidimos extinguir o formato original, que apresentava carteiras enfileiradas e o professor à frente, em posição de destaque e superioridade. Pretendíamos estabelecer uma relação pedagógica de horizontalidade, de modo a evitar que o aluno atuasse no papel de mero reprodutor passivo, circunscrito num espaço que valorizasse a mera transmissão de conhecimentos.

Nessa perspectiva, Vygotsky (2010, p. 448) aponta que o papel primordial do educador é ser “[...] organizador do meio social, que é o único fator educativo”. Por esse motivo, buscávamos atuar como mediadores e propositores de atividades que visavam estimular o sistema sensorial e provocar análises reflexivas.

Segunda etapa – Denominamos “teia dos relacionamentos” o primeiro jogo da aula-convite. Os estudantes foram instruídos a segurar a ponta de um barbante, apresentar-se e relatar suas impressões sobre o teatro. Em seguida, deveriam permanecer com o fio em mãos e passar o rolo de barbante para outro aluno, que deveria realizar o mesmo procedimento. Dentre inúmeros relatos, alguns demonstraram repulsa ao teatro por considerá-lo uma atividade vexatória e supérflua. Ao final do jogo, o emaranhado de barbante ao centro formava uma grande “teia”. Chamamo-la de teia dos relacionamentos. Ao contextualizar a primeira atividade, expliquei que nas futuras aulas seria fundamental que construíssemos uma teia de relacionamentos, que houvesse respeito e confiança para que assim substituíssemos situações vexatórias, conforme relatado por alguns em vivências teatrais, por um ambiente agradável e confiável.

Nesse aspecto, Brook (2011) relata sua preocupação com o relacionamento dos atores no processo de montagem do espetáculo *A tempestade*. Antes de iniciar os ensaios,

o diretor inglês passou dez dias com todo o elenco e colaboradores num mosteiro que oferecia um amplo espaço e paz absoluta. Nesses dias de preparação, o texto da peça não foi utilizado, pois o objetivo dessa parte do trabalho consistia na realização de exercícios que renovassem a união e a sensibilidade da equipe. Para Brook (2011, p. 93), “As necessidades e regras são iguais às do esporte, só que uma equipe de atores deve ir além: o jogo não envolve apenas os corpos, mas também os pensamentos e sentimentos, que precisam manter-se entrosados”. Desse modo, a teia de relacionamentos da aula-convite visou demonstrar a importância da harmonia do grupo para as aulas de teatro, além de estimular a comunicação dos participantes e a capacidade de relacionamento interpessoal.

Terceira etapa – Nessa parte da aula-convite, trabalhamos com o jogo que denominamos “Sentidos e Sensores”. Para tal, os olhos dos estudantes foram vendados e por meio de objetos, essências aromáticas, frutas e condimentos alimentícios, passamos a explorar seus sentidos. Explicamos que a regra do jogo não era desvendar de imediato o que estava sendo ofertado, mas descrever seu cheiro, sabor ou forma e só depois arriscar algum palpite. Respirações aflitas frente ao objeto desconhecido, que precisava ser tocado, e onomatopeias de repulsa ou prazer em relação àquilo que estava sendo degustado aumentavam o foco da sala. Como os olhos de todos estavam vendados, a audição foi estimulada do início ao fim do jogo. Após todos passarem por essa experiência sensorial, os objetos e produtos alimentícios utilizados durante a atividade foram dispostos no centro da sala para que os alunos finalmente pudessem vê-los. Muitos ficaram surpresos ao notar que confundiram objetos ou sabores já conhecidos. Nesse momento, aproveitamos para convidar os alunos a participar das próximas aulas de teatro do mesmo modo como se permitiram vivenciar inesperadas sensações com o respectivo jogo. Como muitos relataram ter tido experiências desagradáveis com a atividade teatral, pedimos que participassem das aulas como se fosse a primeira experiência, que se permitissem experimentar as atividades que iríamos propor, do mesmo modo como se permitiram experimentar sabores, cheiros e contatos com objetos já conhecidos.

Realizar todas essas etapas em apenas cinquenta minutos foi uma verdadeira corrida contra o tempo. Das salas onde

realizamos a aula-convite, em duas não conseguimos completar as três etapas acima relatadas.

Durante as aulas-convite, tínhamos reações diversas em cada sala. Algumas demonstravam excitação e entusiasmo, outras desânimo e negação aos jogos propostos. Alunos que decidiram não participar da aula tiveram suas decisões acatadas. Ao término de cada aula, questionávamos os alunos se participariam das oficinas de teatro no contraturno. De forma afirmativa ou negativa, alguns se manifestavam, mas a maioria se calava. Restava saber se o interesse dos alunos em participar das aulas havia sido suscitado. Mas para responder a essa pergunta, teríamos que aguardar o primeiro encontro da oficina de teatro.

O QUE TE IMPEDE?

Depois que as aulas-convite foram realizadas, iniciamos as oficinas de teatro no contraturno do período regular. Com duração de duas horas, trabalhamos jogos de interação entre os participantes nas primeiras aulas. Notamos que os alunos estavam inibidos e tinham dificuldade para jogar. Ryngaert (2009, p. 45) aponta que a inibição é uma dificuldade comum do jogador iniciante. Definida como um bloqueio, o pesquisador francês destaca que “[...] ela se traduz, sobretudo, por uma impossibilidade de superar a angústia causada pelo olhar do outro ou o sentimento de ser ridículo a seus próprios, a famosa consciência de si”. A timidez interferia nas condições vocais e motoras e fazia com que os participantes se sentissem desconfortáveis. Na tentativa de diminuir as tensões que provocavam a inibição, evitamos olhares externos e trabalhamos com jogos de participação coletiva.

Durante seis semanas, tínhamos pouca assiduidade de alunos nas aulas. A maioria frequentava apenas uma única aula e não retornava. Não conseguíamos prosseguir com os planejamentos, pois a cada grupo de novos alunos tínhamos que realizar exercícios de interação e confiança que haviam sido realizados nos primeiros encontros. Esse processo prejudicava o andamento dos poucos participantes assíduos, pois a repetição de alguns jogos deixava-os entediados.

Com intuito de solucionar tal dilema, pedimos auxílio aos alunos que participavam das oficinas. Solicitamos que indagassem os colegas de classe sobre os eventuais motivos do desinteresse em participar das aulas de teatro. Os alunos aceitaram a tarefa e, no encontro seguinte, trouxeram os diagnósticos. Justificativas como a não atribuição de pontuação em alguma disciplina da grade curricular, comprometimento em outras atividades consideradas de maior relevância para o futuro profissional e falta de tempo devido ao envolvimento em redes sociais foram as principais justificativas.

A partir desse diagnóstico, começamos a elencar alternativas para lidar com a respectiva problemática. Os próprios alunos sugeriram que fosse realizada alguma apresentação teatral para motivar os demais. Acatamos a sugestão e começamos a elaborar jogos cuja válvula impulsora estava circunscrita na seguinte pergunta: o que te impede de participar das aulas de teatro?

Intensificamos as aulas e, em vez de nos encontrarmos uma vez por semana, passamos a realizar três encontros semanais. Depois de muitos jogos, preparação corporal e vocal, montamos uma apresentação de quinze minutos para ser apresentada no intervalo de aula do turno regular. “O que te impede?”: esse foi o nome dado à apresentação. No elenco, os quatro alunos assíduos, três bolsistas do PIBID e a professora supervisora. Optamos por uma estética abstrata: foi apresentado um sujeito que soprava bolhas de sabão pelos ares. Estas tinham o poder de avivar objetos inanimados. Contudo, criaturas metaforicamente representadas pelo preconceito e pelo ócio tentavam impedir que esse efeito mágico se concretizasse. Ao final dessas ações, o sujeito entristece e desfalece. As criaturas entoam em uma só voz: o que te impede?

Ao término da apresentação, convidamos os alunos a participar das aulas de teatro. Agora nos restava aguardar a próxima semana para que pudéssemos avaliar se a apresentação havia atingido o efeito pretendido: suscitar o interesse dos alunos na participação das aulas.

Na semana seguinte, para nossa frustração, nenhum novo aluno compareceu. Naquele momento, percebemos que nossa ação havia fracassado. Talvez, fracassamos pela proposição abstrata.

FECHAM-SE AS CORTINAS: UM CICLO QUE SE ENCERRA PERMEADO PELO FRACASSO

Mesmo com poucos alunos, continuamos nossas aulas de teatro. Durante nossas práticas, buscávamos trabalhar a escuta, reação, imaginação, presença cênica e cumplicidade do grupo. Para tal, preparávamos situações lúdicas, com determinado conflito para ser resolvido entre os jogadores. A capacidade de relação interpessoal era estimulada, visto que exigia dos participantes aceitação das soluções propostas e afinada escuta para agir e reagir frente à proposição dos problemas. Nesse aspecto, Ryngaert (2009, p. 59) destaca que o “[...] entendimento entre os jogadores, a mobilização das capacidades de escuta e de reação criam um estado particular de cumplicidade que é uma das dimensões do prazer do jogo”. Essa relação de bom entendimento e cumplicidade da ação cênica permite aos jogadores,

atentos a imprevistas situações, compreender facilmente propostas que enriquecem o jogo. Objetivávamos provocar a capacidade crítica do aluno e sua autonomia para resolver as contradições propostas.

Ademais, a cada planejamento de aula, éramos desafiados a propiciar o engajamento dos alunos nos jogos teatrais. Nas primeiras aulas, muitos apresentaram negação ao jogo. Essa é uma situação em que o participante parece engajado, mas “[...] de repente, por diversos indícios, ele mostra que não se deixa iludir por aquilo que faz, estando a ponto de cessar seu engajamento a qualquer momento” (RYNGAERT, 2009, p. 49). Sabíamos que era preciso muitos encontros para desenvolver a capacidade de permissividade ao jogo. Porém, no decorrer de nossas práticas artístico-pedagógicas, entrou em cena a visão tradicionalista da escola que passou a exigir produções em curto período de tempo para apresentação em datas comemorativas.

Explicamos à coordenadora e à diretora da escola que a finalidade do teatro não é meramente a apresentação e que estávamos trabalhando com os alunos a disponibilidade de experimentação e suas capacidades sensoriais e motoras, para depois então realizar uma apresentação teatral. Contudo, tivemos que escutar de maneira autoritária que a apresentação deveria ser realizada e, caso não aceitássemos, seria feita por um professor de outra disciplina. Nessas circunstâncias, conforme salienta Libâneo (1989, p. 20), “[...] o professor se vê pressionado pela pedagogia oficial que prega a racionalidade e a produtividade do sistema e do seu trabalho”.

No entanto, foi preciso buscar estratégias para driblar tal dilema. Enfrentar o sistema por meio de um radicalismo exacerbado e não realizar a apresentação talvez não fosse uma boa solução. Do mesmo modo, não podíamos atuar numa abordagem tradicionalista e preparar uma apresentação com textos decorados, partituras corporais impostas e marcações cênicas feitas a rigor.

Tínhamos apenas dez dias para preparar uma apresentação sobre violência, que seria apresentada na semana de combate ao *bullying*³. Decidimos continuar com o mesmo processo das aulas anteriores. Debates com os alunos processos de opressão que ocorriam na escola. Por meio dos relatos levantados por eles, começávamos a improvisar. As experimentações geradas nesse processo foram apresentadas. Esse foi o meio que consideramos plausível para atender as exigências da direção da escola e para não interromper o processo que havia sido iniciado.

3 O sentido etimológico da palavra *bullying* vem de *bully*, que significa valentão, tirano, o indivíduo que brutaliza e/ou amedronta seus pares. Sua tradução para a língua portuguesa encontra dificuldade de definições, mas o consenso é que a palavra *bullying* remete a um tipo de violência, física e/ou psicológica, sobre uma ou mais vítimas. (BEAUDOIN e THAYLOR, 2006).

A apresentação ocorreu no final do ano de 2010. Ali encerrávamos um ciclo marcado pela frustração e fracasso de termos formado uma turma com um número bastante reduzido do pretendido. O dilema enfrentado no decurso desse ciclo me remete ao trabalho de um pintor que, por vezes, devido à falta de atenção ou até mesmo excitação, erra nos traços, cores e formas. Para essa situação, há duas alternativas: abandonar o trabalho ou reorganizar os traços e aprender com as falhas. Em relação às nossas práticas teatrais na escola, não cogitávamos a hipótese de abandonar o subprojeto e por esse motivo, tivemos que reorganizar os traços.

Dentre inúmeras experiências com o PIBID, participei de planejamentos que, marcados por frustrações na execução, tiveram de ser reorganizados. O fracasso em não atingir a meta de participantes nas aulas de teatro fez com que reavaliássemos a estrutura do subprojeto. Considero que as estratégias das aulas-convite e da apresentação para os alunos foram insatisfatórias para atingir nosso objetivo. Decidimos, então, que no ano seguinte realizaríamos as aulas de teatro no turno regular da disciplina de artes, junto à professora supervisora do subprojeto. A hipótese de trabalho criada para o ano seguinte era que os alunos precisariam ter maiores vivências com as práticas do PIBID para que assim seus interesses fossem suscitados para possíveis aulas no contraturno.

Apesar das frustrações, as ações realizadas atuaram num campo potencial de aprendizagem, evidenciando uma pedagogia do fracasso aberta à alteridade, para além do campo do ressentimento e da desistência.

REFERÊNCIAS

- BAILES, S. J. **Performance theatre and the poetics of failure**. New York: Routledge, 2001.
- BEAUDOIN, M.; THAYLOR, M. **Bullying e desrespeito: como acabar com essa cultura na escola**. Porto Alegre: Artmed. 2006.
- BROOK, P. **A porta aberta: reflexões sobre a interpretação e o teatro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- FERRAZ, M. H. C. de T.; FUSARI, M. F. de R. **Metodologia do ensino de arte: fundamentos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2009.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública:** a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1989.

NEVES, L. R.; SANTIAGO, A. L. B. **O uso dos jogos teatrais na educação:** possibilidades diante do fracasso escolar. Campinas: Papyrus, 2009.

RYNGAERT, J. P. **Jogar, representar:** práticas dramáticas e formação. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SANTOS, G. do R. C. M. **Metodologia do ensino de artes.** Curitiba: IBPEX, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

Recebido em: 24/09/2014

Aceito em: 26/05/2015