

# TEATRO 60+<sup>1</sup>

as perspectivas do ensino do Teatro para a turma 60+  
no Projeto Siminino

## DRAMA 60+

the perspectives of Drama classes to the 60+ group in the Siminino Project

Júlia Rocha da Silva<sup>2</sup>

Maria Siqueira Queiroz de Carvalho<sup>3</sup>

### RESUMO

O que é o ensino de Teatro para o público 60+? Criada no projeto de extensão Siminino em 2024, a turma 60+ demonstrou grande progresso durante os três meses de aula. Nesse curto tempo, foi perceptível a evolução no processo de aquisição da linguagem teatral. Afinal, o teatro se define somente por montagens baseadas em textos, ou existem outras possibilidades? Para obter respostas concretas para essa reflexão, foram necessárias experimentações de jogos teatrais, que levaram a resultados positivos no trabalho coletivo e na autocompreensão corporal. Esse feito se realizou através da ruptura do estigma preestabelecido pelo grupo tendo o professor como o gerador de conhecimentos, para uma troca genuína de saberes geracionais, que resultou em jogos teatrais, improvisações e conversas sobre a desconstrução do textocentrismo. A breve investigação transformou-se em uma finalização da adaptação improvisada do texto “O santo e a porca”, de Ariano Suassuna. Os debates e as vivências enriqueceram a metodologia pedagógica teatral e o ato de ensinar e aprender com pessoas 60+, contribuindo para a formação docente.

**Palavras-chave:** Pedagogia do teatro; Formação docente; Terceira idade; Extensão universitária.

### ABSTRACT

What is Drama education for the 60+ audience? Created within the Siminino extension project in 2024, the 60+ class demonstrated great progress during the three months of lessons. During this short period of time, the evolution in the process of acquiring the theatrical language was noticeable. After all, is drama defined only by productions based on texts, or are there other possibilities? To obtain concrete an-

<sup>1</sup> Trabalho originalmente apresentado na **XVI Mostra de Extensão UENF, UFF, IFF e VIII UFRRJ**, realizada em Campos dos Goytacazes / RJ, de 21 a 24 de outubro de 2024.

<sup>2</sup> Instituto Federal Fluminense (IFF) - Campus dos Goytacazes, RJ, Brasil. Licencianda em Teatro pelo IFF.

E-mail: rocha.silva@gsuite.iff.edu.br.

<sup>3</sup> Instituto Federal Fluminense (IFF) - Campus dos Goytacazes, RJ, Brasil. Mestre em Ensino de Artes Cênicas pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

swers to this reflection, it was necessary to experiment with theater games, which led to positive results in collective work and in body self-understanding. This feat was achieved by breaking the stigma as previously established by the group, that considered the teacher as the generator of knowledge, for a genuine exchange of generational knowledge, which resulted in theater games, improvisations and conversations about the deconstruction of text-centrism. The brief investigation turned into a finalization of the improvised adaptation of the text “The Saint and the Sow”, by Ariano Suassuna. The debates and experiences enriched the theatrical pedagogical methodology and the act of teaching and learning with people over 60, contributing to teacher training.

**Keywords:** Theater pedagogy; Teacher training, Elderly people, University extension.

## INTRODUÇÃO

O projeto Siminino, elaborado em 2018 pela professora Maria Siqueira Queiroz de Carvalho, do Instituto Federal Fluminense (IFF ou IFFluminense), é um espaço de autonomia e colaboração entre os bolsistas estudantes de Licenciatura em Teatro e a coordenadora do projeto. Construído cotidianamente de acordo com a pedagogia freiriana, o Siminino visa à democratização da linguagem teatral para a comunidade interna e externa ao Instituto, além da potencialização da formação docente, seja através da participação dos licenciandos como protagonistas na qualidade de bolsistas e voluntários, seja na investigação de metodologias pedagógicas. Um importante pilar da metodologia do projeto são as reuniões semanais, que funcionam como espaço de supervisão, planejamento e grupo de estudos, sendo um momento em que leituras sobre práticas docentes e as próprias práticas realizadas pelos integrantes são debatidas coletivamente.

Em todas as conversas sobre as turmas desenvolvidas no projeto, é notável o temor que os bolsistas possuem em errar enquanto facilitadores de teatro. Como questionado a seguir:

O professor de Artes/Teatro carrega um constante questionamento: Como atuar na educação, para si e para o outro (o aluno) com dignidade, liberdade e responsabilidade quando as mudanças e o convívio com a incerteza nos campos econômico, profissional e social afetam sobremaneira o cotidiano? (Contiero, 2018, p. 20).

Embora a autora do questionamento não tenha respondido a essa pergunta, nas reuniões há um senso coletivo, segundo o qual, para o grupo, o caminho certo para ser um bom docente é justamente continuar se questionando sobre erros e acertos, além de respeitar as vivências que os estudantes têm a oferecer.

Dentro do contexto da formação docente no projeto, eu, primeira autora deste trabalho, me observei na posição de bolsista em um dilema. Estava no Siminino desde 2022, dei aula para crianças, adolescentes e universitários, e mesmo diante de experiências distintas sentia que algo faltava. Essa angústia foi comentada nas reuniões do primeiro semestre de 2024 e discutimos futuras possibilidades mas, após um mês, a greve dos servidores começou e se estendeu até agosto de 2024.

Enquanto o IFF ainda estava em greve, resolvi passar mais tempo com minha avó e suas amigas. Nesse período, felizmente pude perceber o quão diferente e agregador é estar com pessoas de gerações dissemelhantes. Assim, ao retornar às atividades, propus firmemente a ideia de abrir uma turma para pessoas 60+. Ao comentar sobre essa futura possibilidade no nosso encontro semanal, o bolsista Gabriel Marinho se ofereceu para estar comigo, elaborando e ministrando as aulas, uma vez que também faz parte da metodologia do projeto a preferência pela ministração de aulas em duplas. E assim, com o aval e o apoio do grupo, juntos criamos a turma 60+.

A pré-produção da turma começou imediatamente, com planejamento das aulas, criação de cartazes para colar em espaços campistas e postagens no Instagram. Era pouco tempo para muita coisa a fazer. Mas, embora estivesse empolgada com a nova turma, o medo de errar vivenciando a docência com pessoas experientes, ou até mesmo de ser etarista em algum sentido, se alastrou. Até aquele momento, em todas as turmas que ministrei, o corpo era o fator principal para os resultados definitivos; então, como investigar a corporeidade dentro dos jogos teatrais em corpos dos quais eu nunca me aproximei como docente? Soares, em seu artigo *Renascer*, aborda:

Como explorar com o idoso, geração que viveu tantos tabus em torno do corpo, a intimidade e o contato com o seu próprio corpo e o corpo do outro? Como o corpo do idoso, dentro de suas possibilidades expressivas, pode ser potencializado, superando limites e conferindo sentido à cena? [...] (Soares, 2011, p. 33)

Assim, embora houvesse receios internos, o trabalho seguiu e o espaço da reunião foi o apoio necessário para que eles não fossem paralisantes. Só poderia saber sobre a relação do corpo de cada participante quando as aulas começassem. Portanto, a turma foi inaugurada em uma segunda-feira, na manhã do dia 9 de setembro de 2024, inicialmente com 20 alunos inscritos, mas somente sete presentes.

## 2. METODOLOGIA: O DIA A DIA DO PROJETO E DAS AULAS

No primeiro dia de aula, o planejamento estava voltado para jogos de dinâmica em grupo. Iniciou-se com o “batizado mineiro”<sup>4</sup> (Boal, 2008, p.143), para que a turma pudesse se conhecer. A aula foi divertida, e o receio que eu tinha sobre corporeidade se tornou menos denso. A maioria dos nossos alunos eram ativos e não tinham problemas com experimentações corporais. Os relatos de experiência em forma de roda de conversa no final, prática que também se solidificou como uma metodologia eficaz das aulas do projeto, foram positivos.

Porém, houve uma questão iniciada nesta aula inaugural. Quatro dos sete participantes estranharam o fato de jogos estarem presentes em atividades teatrais. Aparentemente, estavam esperando textos já prontos no primeiro dia para a montagem de um espetáculo; uma delas, inclusive, puxou da bolsa um texto teatral e nos entregou, argumentando ter uma ideia para a futura montagem.

Logo compreendi a expectativa que a maioria ali tinha em relação às aulas teatrais. Há um pensamento do senso comum de que o

<sup>4</sup> Este jogo propicia uma apresentação em que o jogador diz seu nome com alguma entonação escolhida e realiza também um movimento. Além de ser ideal para a memorização dos nomes, já proporciona o comprometimento do corpo no processo e a criação estética em conexão com a identidade dos sujeitos.

teatro se define por pegar um texto, decorar e apresentar. E, especificamente naquela turma, todos os participantes eram professores aposentados, em sua maioria de português, e tinham a visão do texto como o principal elemento teatral. Expliquei que, dentro do projeto Siminino, bem como na grande parte da produção teatral contemporânea, as dinâmicas, em todas as turmas, são voltadas para os jogos teatrais. Trata-se de uma metodologia que não exclui o texto, mas o iguala aos demais elementos da linguagem teatral. Dessa forma, a partir dessas experimentações, os alunos desenvolvem diversas habilidades essenciais ao fazer teatral, e então surgem possibilidades de criação ou adaptação de textos.

Essa metodologia é uma maneira de compreender o fazer teatral. Primeiro os jogos, que estão presentes em quase todas as aulas e de forma sensível<sup>5</sup>, ou seja, através da construção prática – e nem sempre consciente – auxiliam na coletividade, inflexão e projeção vocal, preparação corporal, confiança, expressão, consciência corporal, produção de presença<sup>6</sup>, criatividade. Em seguida a improvisação, que embora faça parte dos jogos, se aproxima mais da montagem cênica. E, por último, o texto. Como Chacra destaca:

Assim, o princípio do teatro é o jogo, o princípio da peça dramaturgica é a própria vida. Antes de o teatro se constituir como uma realização da peça escrita, os homens praticavam como um jogo sagrado ou um ritual lúdico assim como as crianças brincam do “faz-de-conta”. Por conseguinte, a peça atuada nasce antes da peça anotada, do mesmo modo que o gesto e fala são gerados antes da palavra escrita (Chacra, 1983, p. 69).

A perspectiva do jogo como fundador da atividade teatral, apesar de recente na fatia oficial da história ocidental, nunca deixou de ser explorada pelo teatro popular, mas mais que isso, remonta à essência do fazer teatral, como coloca a autora anteriormente citada. Não que com a citação busquemos trazer a ideia de anterioridade como juízo de valor, mas apenas como prova de que o Teatro existe sem o texto e não decorre dele. Esta discussão pode ser vista como superada no meio da teoria teatral, mas cabe ao professor de Teatro, a nós, que levamos o Teatro a todos e todas, saber que tal compreensão ainda impera no senso comum, e, além disso, lidar com ela.

Dentro da explicação do objetivo do projeto para a turma, percebi que houve frustrações da parte de alguns participantes, enquanto outros se animaram com a ideia de uma nova experiência teatral. Levando essa pauta para a reunião, com a ajuda dos colegas, ficou nítido que era necessário mostrar que o texto está além das palavras escritas. O Teatro nos permite a compreensão da palavra expressa, tridimensional, que está na oralidade, nas memórias, no corpo, no ar, presente e viva aqui e agora. Elaboramos em grupo, com a ajuda de todos os participantes do projeto na reunião, uma aula pautada nas histórias dos alunos. A proposta era eles contarem sobre algum momento de suas vidas, buscando na memória lembranças, cheiros, texturas, entonações e corpo.

Esta proposta buscava não só criar uma relação mais autoral com o texto e de igualdade com os demais elementos da linguagem como também explorar a grande riqueza do

<sup>5</sup> Por saberes sensíveis, aqui tomamos o conceito de Augusto Boal (2009), que contrapõe saberes sensíveis e simbólicos, sendo os primeiros construídos através dos sentidos e os últimos pertencentes ao campo da racionalidade.

<sup>6</sup> Sobre produção de presença, partimos do conceito de Ferracini (2001). Irmanando as reflexões de Eugênio Barba (2009), o autor investiga a capacidade do ator de tornar-se expressivo através do que ele chama de “corpo dilatado”, que guarda estreita relação com a conexão no momento e espaço presentes e o dispêndio energético do artista.

trabalho com pessoas que já viveram muitos anos: sua experiência. A proposta freireana nos leva a olhar para os alunos em toda sua complexidade e com toda sua história, sejam de que idade forem, de considerar seus universos e identidades. O ocidente contemporâneo, norteador pela produtividade capitalista, escravo da técnica, é uma sociedade que enaltece a juventude e menospreza a experiência. Isso acarreta muitos efeitos, alguns importantes para o progresso industrial e científico, por exemplo, mas outros muito danosos para a constituição das identidades e de uma esfera sensível e estética da sociedade. A valorização da experiência e da potência deste grupo é uma resposta de resistência a tal fenômeno:

A velhice é também uma convenção sócio-cultural [sic] sendo, conseqüentemente, representada de modo diverso nas diferentes culturas. Segundo Diop (1989), em alguns países da África os idosos têm ainda um papel de prestígio na medida em que são responsáveis pela salvaguarda dos valores tradicionais, eles são os “guardiões da herança coletiva”. No Brasil, sobretudo nas zonas urbanas, há, no mínimo, uma grande ambivalência com relação aos velhos. Se, por um lado, acentua-se o respeito, a experiência e a sabedoria dos sujeitos idosos, por outro lado é a juventude, a força física, a saúde e o novo que merecem a valorização social. Deste modo, a velhice parece ser representada como decadência, inutilidade, logo, desvalorização do ponto de vista social. Não parece haver lugar para os sujeitos idosos, nem papéis sociais que possam mantê-los como sujeitos e cidadãos (Santos, 1994, p. 1).

Tal perspectiva de desvalorização do sujeito idoso na nossa sociedade se torna um desafio para nosso trabalho extensionista. A compreensão destas forças sociais e seus efeitos múltiplos nos indivíduos foi uma barreira a ser superada para a realização deste trabalho. Para tanto, recorreremos às bases teóricas do projeto, que se fundam na perspectiva libertadora do ensino do Teatro.

Alinhados à proposta freireana, partimos do princípio de que cada indivíduo é apenas um ser humano com a imensa e complexa magnitude de um ser humano. Que cada ser não se reduz a uma de suas características, seja a idade ou outra qualquer. É o trabalho sempre feito a cada turma, de descobrir quem são os nossos alunos em suas profundezas individuais, matéria-prima da Arte. Então, paralelamente à descoberta de como é lidar com este grupo, o exercício foi de manter a postura de abertura respeitosa ao outro acima de qualquer pré-conceito:

[...] viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto de reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo (Freire, 1996, p. 96).

Planejamos então os encontros como de costume no histórico do projeto. Aulas iniciais diagnósticas com espaço para conhecer o grupo e entender como o trabalho pode se desenvolver. Nas aulas em si, iniciamos como sempre: alongamentos, jogos de aquecimento, e por fim chegamos à improvisação baseada na contação de histórias. A princípio os alunos ficaram envergonhados, e demorou até o primeiro se levantar e começar sua história. Conforme iam se lembrando, a espontaneidade e o brilho no olhar surgiram, e em alguns instantes foi possível vê-los em diferentes fases de suas vidas. O teatro tem esse poder de nos transportar no tempo e no espaço, de construir imagens através de palavras. Pude avistar os rostos deles na infância, adolescência e juventude. Cada um com uma particularidade. O jogo foi se tornando leve e prazeroso para todos nós.

Nessa aula, compreendi que a proposta do ensino teatral que o Siminino realiza é o que eu

quero continuar seguindo na docência: uma proposta comprometida com a dialogicidade e a boniteza freireanas nas ações cotidianas e não apenas em teoria, com a produção autoral de cada grupo e o respeito a toda forma de expressão como compreendemos em Boal. Outros autores trabalham estes temas, mas raro é alcançar práticas de fato libertadoras em uma sala de aula. A troca geracional era do que eu estava sentindo falta nas outras turmas em que trabalhei, e esta experiência se mostrou rapidamente uma alavanca na minha formação docente.

Os demais encontros da sequência trouxeram propostas de desdobramento tanto do trabalho com as memórias quanto do desenvolvimento das habilidades e competências necessárias ao fazer teatral. Trabalhamos ainda exercícios de construção cênica a partir de músicas e objetos trazidos pelos participantes.

### 3. UMA MONTAGEM! E AGORA?

Nessa turma específica, existiam apenas três meses entre o início e o fim das atividades, quando se encerraria o ano letivo e a vigência do projeto. Com o término, vimos a necessidade de uma finalização cênica, uma vez que entendemos a montagem como importante parte do processo de aquisição da linguagem teatral. Carvalho defende o produto como parte relevante do processo:

A oportunidade de construção de uma apresentação é um fim em si, um fim concreto dentro do qual ele tem liberdade para propor, espaço para falar e ser ouvido e isto dá sentido a todo processo vivido. Uma dimensão da aprendizagem teatral que não consigo vislumbrar ser atingida em sua potência máxima sem a experiência da apresentação (Carvalho, 2020, p. 46).

Entre idas e vindas de participantes, por fim, ficaram cinco mulheres fixas na turma. De-

pois de alguns jogos e experimentações levados por nós, facilitadores, percebemos que todas elas possuíam experiências artísticas e corporais para agregar. Por exemplo, nos alongamentos, uma aluna, professora aposentada de educação física, oferecia práticas corporais; já nos aquecimentos vocais, uma outra aluna, que cantou por anos em serestas campistas, promovia exercícios para a voz em cena. Esse sistema de trocas de saberes contribuiu para a quebra de pensamento do professor como o único gerador de conhecimento, para promover um momento de aprendizagem multilateral.

Tal perspectiva de considerar, valorizar e dar protagonismo aos saberes dos alunos é muito debatida na Teoria da Educação e nas próprias reuniões do projeto, mas foi quase assustador o quanto nós demoramos a cogitar esta possibilidade e até mesmo nos cobramos levar propostas à altura daquelas pessoas com experiência. Como o fazer da educação bancária (Freire, 1974) está arraigado em nós, soluções tão simples e potentes demoram a se descortinar para todos que vivenciamos o ensino tradicional em alguma medida.

A prática bancária é tão estabelecida que mesmo as alunas não cogitaram tal colaboração, e até mesmo estranharam nossa proposta. O desafio docente neste caso é ter esta sensibilidade e generosidade sempre à mão, pois quando planejamos valorizar as experiências, levamos o exercício de narrar histórias, de apresentar músicas e objetos supracitados, mas demoramos – nada demorou de fato, pois foram só três meses, mas levamos alguns encontros – para incorporar a proposta de forma orgânica na metodologia cotidiana dos encontros.

Faltando apenas um mês para a finalização do projeto, as improvisações elaboradas por

elas estavam incrivelmente boas, engraçadas, e poderiam ser reaproveitadas. Durante uma conversa com os bolsistas e a coordenadora do projeto, destacamos que era possível enfim levar o texto escrito, criar a partir da dramaturgia, pois já era notável que a percepção delas sobre o textocentrismo estava modificada e já havia certo conhecimento dos diversos elementos da linguagem teatral, pelo menos daqueles concernentes à atividade do ator. Analisamos os gostos de acordo com as cenas apresentadas em improviso, e percebemos uma preferência pela comédia. Nesse sentido, escolhemos o texto *O santo e a porca*, de Ariano Suassuna (2003), para uma leitura dramatizada.

Na aula seguinte, entregamos os textos e realizamos a leitura do primeiro ato em conjunto. Os personagens foram escolhidos pelas alunas, que iam autonomamente modificando umas com as outras para testarem novas possibilidades. No final, elas comentaram sobre o texto, personagens e o que mais gostaram na história. Dialogamos sobre um possível espetáculo e elas ficaram animadas com a ideia. Então apontamos duas possibilidades: um espetáculo de improvisação, de acordo com o que estávamos fazendo em sala de aula, ou a adaptação do texto em forma de improvisação. Todas votaram unanimemente na segunda opção, e o acordo era tentar desenvolver tudo em um mês.

Adaptei os três atos do texto, tirei todas as falas e deixei apenas situações curtas, para que as alunas não ficassem presas nas palavras, e sim na ação. Cheguei no primeiro dia de ensaio com a adaptação em mãos, entreguei, e de imediato elas se prenderam novamente na ideia do texto como condutor. Para Oliveira (2017, p. 264):

O texto deve se render às condições da cena e, numa oposição forte ao seu status anterior, dar

espaço à produção cênica através de indecisões textuais e ausência de indicações para deixar surgir a criação do encenador e sua equipe – verdadeiros fazedores da arte teatral.

Novamente expliquei que o texto com as ações era apenas um norteador, não uma verdade absoluta. As cenas aconteceriam através de improvisos, não de textos concretos. Em um determinado ensaio, faltando apenas duas semanas para a apresentação, ao chegar na sala, notei que não havia nada pronto. Estavam todos perdidos, inclusive eu e o colega bolsista que atuava comigo. Novamente aquele medo de errar na docência voltou. Desde que entrei no projeto, sempre trabalhei com direção coletiva e evitei fazer prevalecerem minhas ideias no desenvolvimento do processo protagonizado pelos estudantes. Mas, naquele momento caótico, me questionei sobre a professora que eu estava me tornando.

Levei essa frustração para a reunião que aconteceu logo em seguida com os bolsistas e a coordenadora – a constância semanal das reuniões é essencial para que as demandas tenham suporte imediato – e, com o apoio deles, decidimos insistir na proposta e permitir que o grupo construísse sua dinâmica de criação, e cada aluna criasse suas estratégias para lidar com o curto prazo. Nós havíamos deixado claro que não haveria tempo para uma montagem fiel à dramaturgia e lembrado a elas de que jogar e se divertir em cena era o mais importante, pois era a culminância das nossas aulas leves e cheias de jogo e espontaneidade.

No dia seguinte à reunião, tivemos o ensaio extra que já estava agendado. Ao chegar lá, tudo estava incrivelmente bom. A princípio eu e meu parceiro não acreditamos. O que havia mudado? Não havia mais aquela fixação pelo texto. As improvisações eram engra-

çadas e totalmente no contexto. Mais uma vez, uma daquelas tarefas fáceis de falar e difíceis de fazer. O senso de responsabilidade muitas vezes se transforma em uma atitude controladora, mas ao professor cabe mais o estímulo que a condução de fato. Nós estimulamos as alunas a criarem seus mecanismos de fazer a cena funcionar e alertamos para a importância da leveza. Era uma peça escolhida pelo perfil divertido do grupo, que buscava trazer o clima divertido das aulas, e a sisudez e a cobrança poderiam estragar o resultado. E elas ouviram. Ouviram com o corpo e expressaram lindamente! A partir deste ponto, os ensaios fluíram com mais aceitação de uma relação dialógica com a dramaturgia.

Faltando uma semana para apresentar a finalização, a autocobrança tanto nossa quanto das alunas começou a ressurgir. Anunciar um espetáculo parecia trazer expectativas que não estávamos prontos para atender, então resolvemos não fazer um espetáculo, mas um ensaio aberto. Esta escolha tirou um pouco do peso de nossos ombros, uma vez que admitia inacabamentos. Nesse tempo, procuramos, como turma, roupas para os personagens, ensaiamos as composições corporais, postura, entonações, posições na luz; e chamei os bolsistas do projeto para auxiliarem na produção. Com a proximidade da montagem, os ensaios foram mais enriquecedores, com melhoras em todos os aspectos. A semana passou voando, e quando percebemos já era o grande dia.

O ensaio aberto se iniciou com um cortejo de todas as alunas cantando *Eu só quero um xodó*, de Anastácia e Dominginhos<sup>7</sup>. O público foi guiado pelas atrizes até a sala de apresentações Kapi, no prédio do Centro de Artes Anieli Maciel (CENACAM) do *campus*

Centro do IFFluminense, onde deram início às cenas. A apresentação foi impactante. O público gargalhou com todas as falas e gestos exagerados inspirados no universo da *commedia dell'arte*. No fim, as palmas efusivas se espalharam no ambiente. Naquele instante de observação, percebi a diferença entre os corpos que entraram no primeiro dia de aula e os que estavam ali. As movimentações estavam limpas, a criatividade cênica a florada, o trabalho coletivo e a parceria que construíram eram flagrantes. Estava tudo perfeitamente lindo e emocionante. O receio de explorar corpos desconhecidos se tornou a vontade de me aprofundar mais nesse campo relativamente novo para mim na docência.

## REFLEXÕES FINAIS

Ao refletir sobre a experiência com a turma 60+ no projeto Siminino, percebo o quanto esse processo, mesmo curto, foi transformador, tanto para mim como docente quanto para as participantes. Durante o processo, o medo de errar e a incerteza sobre como trabalhar a corporeidade e a expressão teatral com pessoas de uma geração diferente da minha eram grandes.

No entanto, ao longo das aulas, fui descobrindo que não somente o Teatro, mas a Arte em geral, tem o poder de conectar pessoas, independente de gerações, histórias ou experiências. Fui descobrindo a potência da proposta dialógica em reduzir o peso sobre os ombros do professor, dando a ele muita responsabilidade sobre o processo mas não sobre a detenção prévia de todos os saberes que serão acessados em um curso.

A troca geracional que vivenciei nessa turma foi o elemento que faltava nas minhas

7 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TPm6YnDNyj0>. Acesso em: 17 jun. 2025.

experiências anteriores. Ver os participantes se apropriarem de jogos teatrais e das improvisações foi enriquecedor. A turma 60+ me mostrou que o ensino do teatro é, principalmente, um espaço de diálogo, onde o texto, a memória e o corpo se entrelaçam para criar algo significativo.

O ensaio aberto foi o ápice desse processo. Ver as participantes brilharem em cena, com suas improvisações impregnadas de sua criação autônoma, carregando suas identidades, cheias de humor, foi a confirmação de que o caminho que escolhemos, do trabalho coletivo – fácil de teorizar, mas ainda difícil de realizar –, foi o correto. A superação do textocentrismo, a evolução das expressões corporais e a construção de uma cena potente foram conquistas que ultrapassaram minhas expectativas. Essa experiência me fez pensar em minha prática docente e reforçou minha crença na pedagogia freireana, que valoriza o diálogo e a horizontalidade no processo de ensino-aprendizagem. Aprendi que o teatro é um potente lugar de encontro, de troca, de reinvenção. Essa vivência me inspira a con-

tinuar buscando novas formas de ensinar e aprender, sempre com respeito, escuta e abertura para o novo. O Siminino me mostrou que a docência é um caminho de constante descoberta, e como diz Paulo Freire (1996, p. 25): “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

Paulo Freire coloca de forma simples e genial muitas instruções fáceis de falar e difíceis de realizar. O compromisso com a docência libertadora se mostrou um caminho de vigília e autoconhecimento mais intenso do que eu poderia supor, de revisitação crítica e reflexiva permanente da minha prática que esbarra em condicionamentos, problemas conjunturais e uma constante prova da filiação aos nossos objetivos. A metodologia do projeto, em especial o espaço das reuniões/grupo de estudo, se mostraram essenciais para a fidelidade ao objetivo maior, de promoção de uma educação libertadora. Com esta experiência, entendi o que Freire queria dizer com aprender ao ensinar. Sigo aprendendo.

## REFERÊNCIAS

BARBA, Eugênio. **A canoa de papel**: tratado de antropologia teatral. Brasília: Dulcina, 2009.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores**. 12. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

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

CARVALHO, Maria Siqueira Queiroz de. **Plano de infiltrações na escola**: uma análise de atuação docente em Teatro no *campus* Campos Centro IFFluminense. 2020. 135f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: [https://www.unirio.br/cla/ppgeac/dissertacoes-defendidas-](https://www.unirio.br/cla/ppgeac/dissertacoes-defendidas-em-2020/plano-de-infiltracoes-na-escola-uma-analise-de-atuacao-docente-em-teatro-no-campus-campos-centro-do-instituto-federal-fluminense/view)

[em-2020/plano-de-infiltracoes-na-escola-uma-analise-de-atuacao-docente-em-teatro-no-campus-campos-centro-do-instituto-federal-fluminense/view](https://www.unirio.br/cla/ppgeac/dissertacoes-defendidas-em-2020/plano-de-infiltracoes-na-escola-uma-analise-de-atuacao-docente-em-teatro-no-campus-campos-centro-do-instituto-federal-fluminense/view). Acesso em: 16 jun. 2025.

CHACRA, Sandra. **Natureza e sentido da improvisação teatral**. São Paulo: Perspectiva, 1983.

CONTIERO, Lucinéia. Movimento reflexivo de entrelinhas. In: CONTIERO, Lucinéia; SANTOS, Fernando Freitas dos; FERNANDES, Matheus Vinícius de S. (Orgs.). **Pedagogia do teatro**: prática, teoria e trajetórias de formação docente. Natal: Edufrn, 2018, p. 11-21. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/items/e83ec8c3-9e57-4a24-9d20-7f4167696d5f>. Acesso em: 16 jun. 2025.

FERRACINI, Renato. **A Arte de não interpretar como poesia corpórea do ator**. Campinas: Unicamp, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

OLIVEIRA, Lígia Souza. O texto como espetáculo. **Revista da Rede Internacional Lyracompoetics**, São Paulo, n.10, p. 247-266, dez. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.21747/21828954/ely10a12>. Acesso em: 16 jun. 2025.

SANTOS, Maria de Fátima de Souza. Velhice: uma questão psico-social. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 2, n. 2, p. 123-131, ago. 1994. Disponível em: [https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X1994000200013](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1994000200013). Acesso em: 16 jun. 2025.

SOARES, Carmela. Teatro Renascer: da pedagogia à poética da cena. **Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 2, n. 17, p. 29-36, 2011. DOI: <https://doi.org/10.5965/1414573102172011029>. Acesso em: 16 jun. 2025.

SUASSUNA, Ariano. **O santo e a porca**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2003.

Recebido em: 09.03.2025

Revisado em: 12.05.2025

Aprovado em: 31.05.2025