MARCELO GIANINI

**JOÃO, ARTUR E ALICE:
BRINCANDO DE FAZER
TEATRO NA
CONTEMPORANEIDADE**

**PROCESSOS DE CRIAÇÃO COMO PRÁTICA
PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Área de Concentração Pedagogia do Teatro, Linha de Pesquisa Teatro e Educação, da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do Título de Mestre em Artes, sob a orientação da Profª Drª Ingrid Dormien Koudela.

São Paulo

2009

MARCELO GIANINI

**JOÃO, ARTUR E ALICE: BRINCANDO DE FAZER
TEATRO NA CONTEMPORANEIDADE
- PROCESSOS DE CRIAÇÃO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA -**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Área de Concentração Pedagogia do Teatro, Linha de Pesquisa Teatro e Educação, da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do Título de Mestre em Artes, sob a orientação da Profª Drª Ingrid Dormien Koudela.

São Paulo
2009

JOÃO, ARTUR E ALICE: BRINCANDO DE FAZER TEATRO NA CONTEMPORANEIDADE

- PROCESSOS DE CRIAÇÃO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA -

Marcelo Gianini

Comissão Julgadora

NOME E ASSINATURA

NOME E ASSINATURA

NOME E ASSINATURA

Dissertação defendida em ____/____/2009.

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Ingrid Koudela,
que com muita paciência, carinho e rigor me ensinou a ver o que eu não conseguia.

À Professora Doutora Cecília Salles e ao Professor Doutor Flavio Desgranges,
tão generosos ao apontar caminhos em meu exame de qualificação.
E ainda às Professoras Doutoras Maria Lucia Pupo e Maria Thaís Lima Santos
pela atenção e aconselhamentos em trechos significativos desta jornada.

A todos que algum dia passaram pelo *Teatro Singular*, razão de ser deste trabalho.

À Direção e aos funcionários do Colégio Singular, que me deram todo o apoio para fazer essa caminhada.

Aos amigos de arte e de vida, que me estimularam e me ajudaram a ir atrás deste sonho:
Carina, Lúgia, Ivan, Jorge, Paulet, Andréinha, Adélia, Maida, Douglas, Mônica...

Aos Marmotas.

À minha mãe Cida e à minha tia Luzia, por me ensinarem a garra de viver;
ao meu pai Luiz Geraldo, por me mostrar sua curiosidade intelectual;
e aos meus irmãos Luiz Carlos e Carlos Eduardo, pelo apoio irrestrito que sempre me deram para me aventurar nos caminhos da arte.

À Paula, ao Matheus e ao Vinícius, por me aceitarem como parte da família!
Amo vocês!

“Gatinho de Cheshire (...)

poderia me dizer, por favor, que caminho devo tomar para sair daqui?”

“Isso depende bastante de onde você quer chegar”, disse o Gato.

“O lugar não me importa muito...”, disse Alice.

“Então não importa que caminho você vai tomar”, disse o Gato.

“... desde que eu chegue a algum lugar”, acrescentou Alice em forma de explicação.

“Oh, você vai certamente chegar a algum lugar”, disse o Gato, “se caminhar bastante”.

Lewis Carroll

GIANINI, M. João, Artur e Alice: brincando de fazer teatro na contemporaneidade.

São Paulo, 2009. Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicações e Artes. USP.

RESUMO

Relato e análise crítica da experiência de vinte anos no ensino do teatro para leigos dentro do Colégio Singular, de Santo André. O estudo propõe o desenvolvimento de processos de criação como uma prática relevante na área da Pedagogia do Teatro. A partir da investigação de três encenações modelares criadas pelo grupo de alunos, sugerimos alguns procedimentos didáticos comuns aos três processos: o diálogo entre o ensino de teatro com procedimentos estéticos da cena contemporânea; o aprendizado conduzido por um professor-artista; e a construção de uma encenação e sua apresentação para diversos públicos.

Descritores: Pedagogia do Teatro. Processos de Criação. Encenação Colaborativa. Teatro para Leigos. Teatro Singular.

GIANINI, M. João, Artur e Alice: brincando de fazer teatro na contemporaneidade.

São Paulo, 2009. Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicações e Artes. USP.

ABSTRACT

A report and critical analysis resulting from my twenty-year experience in teaching theatre to lay people at Colégio Singular in the city of Santo André. This study suggests the development of creation processes as a relevant practice in theatre pedagogy. Starting with the investigation of three model scenes created by the students, we suggested some common didactic procedures, which are present in the three following processes: the dialogue between teaching theatre with aesthetic procedures of the contemporary scene; the learning process led by an artist-teacher; and the creation of a scene and its performance to different audiences.

Key words: Theatre Pedagogy. Creation Processes. Cooperative Staging. Theatre to lay people. *Teatro Singular*.

SUMÁRIO

1	PRÓLOGO	08
1.1	O lugar do teatro no Colégio Singular.....	15
1.2	Procedimentos Pedagógicos.....	22
2	PRIMEIRO ATO: PAIXÃO & MORTE DE JOÃO DE SANTO CRISTO e a Dramaturgia em questão	38
2.1	A Turma de 2001.....	39
2.2	Modelo de Ação.....	40
2.3	Dramaturgia.....	51
2.4	Montagem.....	66
2.5	O Espetáculo.....	68
2.6	A Recepção.....	72
2.7	O aprendizado teatral através de Modelos de Ação épicos	76
3	SEGUNDO ATO: A TÁVOLA REDONDA e a Encenação Colaborativa	81
3.1	A Turma de 2004.....	82
3.2	Modelo de Ação.....	86
3.3	Criação: do texto à cena.....	92
3.4	Recepção.....	104
3.5	Quando ética e estética tornam-se um só.....	106
4	TERCEIRO ATO: NÃO É ALICE NO PAÍS DAS MARAVILHAS e a brincadeira de se fazer teatro nas fronteiras do teatro....	116
4.1	A Turma de 2005.....	116
4.2	O Modelo de Ação e suas restrições.....	117
4.3	Rotina de criação.....	120
4.4	Projeto Poético.....	124
4.5	Leitores Particulares.....	128
4.6	Processos de criação das cenas.....	130
4.7	Recepção.....	143
4.8	Fazer teatro na pós-modernidade.....	147
5	EPÍLOGO	155
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	172
	ANEXOS	179

PRÓLOGO

João era uma criança nordestina que tinha o sonho de vencer na vida. Artur era uma criança-rei que tinha o sonho da democracia. Alice era uma criança que teve um sonho. Marcelo é um professor de teatro que tinha o sonho de contar para todo mundo os mundos que seus alunos criavam brincando. Aqui os sonhos se juntam.

João, Artur e Alice: brincando de fazer teatro na contemporaneidade é o relato de uma experiência de vinte anos no ensino de teatro. Relato que procura mostrar uma forma de “dar aula” que foi sendo construída aos poucos, na prática, no dia a dia com a criação artística. São propostas que partem de um ponto em comum: aprender teatro fazendo teatro. Aprender arte fazendo arte.

Como vinte anos não é pouco tempo, não dava para contar tudo o que aconteceu em um espaço tão pequeno. Precisávamos escolher o que contar. Juntar um monte de pedaços pequenos do todo talvez não fosse justo com cada momento de criação; não mostraria “de verdade” como foi a construção de cada um deles. Então escolhemos três momentos dessa trajetória que pudessem mostrar um pouquinho o que foi essa aventura. Pegamos os sonhos das “crianças” aí de cima - João, Artur e Alice - misturamos com o sonho do professor e deu no que deu. Espero que quem leia tenha pelo menos um pouquinho do prazer que eu tive vivendo esses momentos. Ou, como eu digo para os pais de meus alunos menores quando vão assistir aos encerramentos das aulas de teatro: “O que vocês vão ver aqui é um pedacinho do que aconteceu neste tempo todo. A melhor parte, quem viu fui eu. E aqueles que participaram dos processos!”

E ainda o que eu falo para o grupo antes de cada apresentação:
DIVIRTAM-SE!

O estudo propõe o desenvolvimento de processos de criação como uma prática relevante no ensino de teatro para leigos. A partir da investigação de três encenações modelares criadas no curso de Iniciação Teatral do Colégio Singular, de Santo André, sugerimos alguns procedimentos didáticos comuns aos três processos: o diálogo entre a prática pedagógica com procedimentos estéticos da cena contemporânea; o aprendizado conduzido por um professor-artista; e a construção de uma encenação e sua apresentação para diversos públicos.

A principal referência desta pesquisa está no diálogo promovido por Ingrid Koudela entre dois pedagogos teatrais: Viola Spolin, e seu método de Jogos Teatrais, e Bertolt Brecht, com a teoria e a prática de suas Peças Didáticas. Ingrid Koudela, ao estender suas pesquisas para além dos modelos de ação das peças brechtianas, principalmente na direção dos fragmentos sintéticos de Heiner Müller, acaba promovendo outro rico diálogo, agora entre a tradição do teatro político e as formas artísticas contemporâneas. Diálogos dos quais participei ainda como aluno de graduação e que se tornaram a base para o desenvolvimento de minha prática artística e pedagógica, pois vejo neles a união do aprendizado ético com o aprendizado estético.

Outra referência importante desta pesquisa está na atuação do encenador pedagogo Marcio Aurelio Pires de Almeida, com quem trabalhei também como aluno na encenação do texto de Heiner Müller, *A Missão*, conclusão do curso de graduação em Interpretação Teatral do Departamento de Artes Cênicas da ECA-USP, em 1989. Marcio Aurélio propõe outras formas de abordagem do texto teatral em que os procedimentos de produção do objeto artístico se tornam parte inerente ao próprio processo de criação da encenação. Parte deste processo artístico e pedagógico de *A Missão* foi analisada posteriormente pelo próprio Marcio Aurelio em sua tese de doutoramento e faz parte de nossa pesquisa.

Na área da práxis teatral, levo em conta ainda o aprendizado que tive atuando como oficina de teatro em comunidades periféricas da cidade de Santo André, entre os anos de 1990 e 1992, quando pude realizar pesquisas

de caráter pedagógico em torno do Teatro Épico e das Peças Didáticas brechtianas. Este processo foi coordenado por Celso Frateschi, então Diretor de Cultura e posteriormente Secretário de Cultura, Esportes e Lazer deste município. Por ser a primeira administração do Partido dos Trabalhadores naquela cidade (e uma das primeiras em todo o país), os artistas, naquele momento, ainda eram estimulados a participar na elaboração das políticas públicas de Cultura, entre outras. Vivia-se um momento de grande participação popular na administração do município. Um momento pleno de cidadania. Com o convívio diário e simultâneo nas áreas da política, estética e pedagogia pude aliar à minha formação artística a experiência pedagógica, fortalecendo, desta forma, uma atuação político-estética na comunidade.

São essas as referências que formaram minha prática pedagógica nos vinte anos dedicados ao ensino do teatro dentro do Colégio Singular. Durante essa experiência muitas questões foram sendo formuladas, sendo que algumas delas nortearam o desenvolvimento desta pesquisa:

- 1- É indicado utilizar procedimentos e propostas do teatro contemporâneo em cursos de teatro para leigos?
- 2- Em uma prática pedagógica cabe ao professor-artista a tarefa de coordenar o processo de aprendizagem ou ele também pode interferir na criação?
- 3- A criação e apresentação de um produto final, a encenação, é interessante para o processo pedagógico?

Foram escolhidos três processos de criação do *Grupo de Teatro do Colégio Singular* como recorte para o desenvolvimento dessa pesquisa. O relato e a análise desses processos revelam procedimentos específicos de criação realizados de maneira coletiva pelo professor e pelos alunos. A escolha recaiu sobre esses três dentre mais de uma dezena de outros processos do grupo não pelas qualidades estéticas de suas montagens ou pela repercussão que tiveram em apresentações e em festivais de teatro estudantil, mas pelo processo de pesquisa artística e pedagógica que propiciaram.

Os três processos modelares escolhidos e os recortes propostos são:

1- *Paixão & Morte de João de Santo Cristo*, baseado na música *Faroeste Caboclo*, de Renato Russo e da banda Legião Urbana, no qual as reflexões se referem à transposição da música para a cena e à criação dramatúrgica a partir de um texto músico-literário com características épicas;

2- *A Távola Redonda*, caracterizado pelo processo colaborativo na criação da encenação a partir de um texto dramático, no caso fragmentos da obra *Merlim ou A Terra Deserta*, de Tankred Dorst;

3- *Não É Alice no País das Maravilhas*, inspirado na obra literária de Lewis Carroll, no qual o texto serviu como material para o desenvolvimento de um processo de criação nas fronteiras do teatro (a dança contemporânea, a vídeo-instalação, a dança-teatro e a arte da *performance*) e o consequente diálogo com a cena contemporânea.

A reflexão sobre as questões levantadas acima se fará a partir da análise desses processos de criação, apontando caminhos possíveis e que possam desfazer as falsas dicotomias entre o chamado “verdadeiro” teatro – aquele, nas palavras de Bertolt Brecht (1986, p.238), dos “artistas que fazem teatro/ em grandes casas, sob sóis artificiais/ Diante da multidão calada”, - e os nossos cursos de teatro para leigos, muitas vezes relegados à figuração, como se fossem uma expressão artística menor e sem importância estética.

A pesquisa é um relato de experiência e não um experimento. Experiência porque não havia antes ou durante os processos a intenção de análise crítica posterior. Mesmo começando cada processo com propostas pedagógicas claras, procuro sempre iniciá-los como se inicia qualquer processo artístico: como se fosse o primeiro, sempre aberto ao novo, ao que surgir pelo caminho; sem a intenção de repetir os já trilhados. Nas palavras de Bondía (2002, p.21), “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Procura-se usar os processos conhecidos como referências, como mapas, e

não como obrigаторiedades, como decalques. Todo início de trabalho é uma aventura, um risco. É um processo criativo. É arte. É uma experiência real, concreta, que envolve todos os sentidos e não somente os intelectuais. É como se não houvesse antes, somente agora. É criar molduras no caos. O que interessa analisar aqui é a atitude pedagógica e artística diante dos caminhos que os processos de criação foram abrindo.

Tornou-se também instigante fazer o relato e a análise destas experiências levando em conta esta proximidade com o objeto de estudo. Dessa forma podem-se revelar os momentos em que a criação artística tomou forma dentro do próprio caos e de como estes processos puderam se tornar modelares para seus participantes.

De início, uma questão prática se pôs: como descrever um processo de criação? Como explicar o que só se explica enquanto arte e não enquanto ciência ou filosofia? Como ordenar a ação que emoldura o caos? Como nomear e conceituar os processos de criação artística? Como surpreender o instante da criação? E se esta criação, ainda por cima, se der de forma coletiva, como explicá-la? Como organizar esse material de forma coerente?

A resposta foi encontrada na Crítica Genética e nas obras de Cecília Almeida Salles. Ali estão as bases teóricas para organizar a análise dos processos de criação estudados e que é definida desta forma por Salles (2007a, p.16):

O interesse da Crítica Genética [...] está voltado para o processo criativo. Trata-se de uma investigação que indaga a obra de arte a partir de sua fabricação. [...] A Crítica Genética analisa os documentos dos processos criativos para compreender, no próprio movimento da criação, os procedimentos de produção, e, assim, entender o processo que presidiu o desenvolvimento da obra.

A Crítica Genética não se restringe somente à descrição dos processos, mas estabelece relações à procura de explicações para o fenômeno da criação artística. Diz Salles (*Ibidem*, p.50) que “seu interesse não está em cada forma, mas no modo como se dá a transformação de uma forma em outra.” Para isso,

propõe ferramentas de análise, algumas das quais fizemos uso nesta pesquisa, como Documentos de Processo, Projeto Poético e Leitor Particular.

Documentos de Processo são registros materiais do processo criador. Os mais utilizados aqui foram os Cadernos de Ensaio do professor encenador. Trata-se de registros realizados antes e depois de aulas, encontros e ensaios. A partir da análise dos procedimentos descritos, de suas inserções no decorrer dos processos e dos resultados obtidos após suas aplicações podem-se estabelecer possíveis generalizações sobre o fazer criativo. Outros documentos valiosos foram os depoimentos dados pelos participantes e enviados especialmente para esta pesquisa e também a gravação de uma avaliação realizada coletivamente pelo grupo que participou de uma das encenações aqui analisadas. Nesses materiais pode-se entrar em contato direto com a palavra dos principais agentes dos processos de criação e perceber as reverberações desses processos em cada um deles. Outros materiais utilizados foram as avaliações e críticas feitas por júris de festivais de teatro estudantil, que nos serviram para a análise da recepção da obra. Foram também utilizadas como Documentos de Processo duas monografias da então estagiária Fabrícia Eliane da Silva realizadas para as matérias Prática de Ensino I e II, do Departamento de Artes Cênicas da ECA-USP, valiosas por se tratarem de relatos distanciados sobre nossa atuação como professor-artista e por registrar depoimentos dos participantes, alguns dos quais foram utilizados como epígrafes nos capítulos deste estudo. Fotografias e vídeos das encenações também foram fontes de pesquisa.

Outra ferramenta de análise da Crítica Genética é o Projeto Poético, que, segundo Salles (2007b, p.37), são os “fios condutores relacionados à produção de uma obra específica, que, por sua vez, atam a obra daquele criador, como um todo”. São princípios singulares e únicos envoltos em um projeto pessoal. Estenderemos a idéia de autor único para o de grupo visto ser o teatro uma manifestação artística eminentemente coletiva. E por se tratar aqui de um grupo de iniciação teatral, em que a entrada e saída de indivíduos é constante, o Projeto Poético do Teatro Singular variará de processo para processo, de grupo para grupo, porém conservando algumas características

únicas, já que seus princípios éticos e pedagógicos se manterão basicamente os mesmos durante o transcorrer do tempo. A correlação entre princípios éticos e pedagógicos é vista desta forma por Salles (*Ibidem*, p.39):

A opção por determinadas técnicas [...] tem estreita relação com o tipo de teatro (que se) está comprometido. Este 'tipo de teatro' seria, portanto, uma ilustração de um possível aspecto que envolve a ética do projeto poético de um ator. O artista compromete-se com esse projeto.

O grupo formula e se compromete com esse projeto que se concretiza com o decorrer do processo artístico e pedagógico.

E por fim o conceito de Leitor Particular, que, nas palavras de Salles (*Ibidem*, p.44), são pessoas “escolhidas pelo artista para terem [...] acesso preliminar às obras, recém-terminadas ou ainda em processo”. Sobre elas falaremos mais detidamente em cada um dos processos analisados.

Fazem-se necessárias ainda referências a obras de outros estudiosos que nos ajudaram a nortear essa pesquisa. São eles: Maria Lúcia Pupo e seus estudos em torno das interseções entre textos literários e jogos teatrais e dramáticos, propondo procedimentos lúdicos para a abordagem teatral de textos não dramáticos; às proposições de Paulo Freire para uma educação dialógica que vise a autonomia do educando; e aos estudos sobre a pedagogia do espectador realizados por Flavio Desgranges.

Buscamos também dialogar com colegas que desenvolvem suas pesquisas a partir de alguns dos nossos referenciais e que, por meio de seus trabalhos acadêmicos, nos abriram espaços para avançar mais em nossas análises: Adélia Nicolete e sua pesquisa em torno dos processos colaborativos em dramaturgia e Marcos Aurélio Bulhões Martins que, ao propor nos cursos de iniciação teatral também a experiência criativa com a encenação e a dramaturgia através de jogos teatrais, abre um campo de pesquisas para a prática pedagógica do teatro. Joaquim Moreira Gama e suas reflexões a partir da prática sobre a dicotomia produto *versus* processo no ensino do teatro foi importante fonte de pesquisa, assim como Marco Aurélio Vieira Pais e sua

dissertação de mestrado sobre a aquisição da competência semiótica por meio dos jogos teatrais; Tânia Cristina dos Santos Boy e sua pesquisa de pedagogia teatral desenvolvida com alunos da rede pública de Sorocaba e Arão Paranaguá de Santana e a formação do professor de teatro. Finalmente Ulisses Ferraz de Oliveira e suas reflexões sobre o *estranhamento* e a produção de textos; assim como Geraldo Salvador de Araújo e a defesa de uma educação política através do teatro; Luiz Roberto de Souza e a recepção da obra de Heiner Müller no Brasil através das encenações de *A Missão*; e Carmina Mendes André e suas reflexões sobre o teatro pós-dramático na escola, entre outros.

O LUGAR DO TEATRO NO COLÉGIO SINGULAR

O Colégio Singular, localizado no município de Santo André, região do ABC paulista, oferece a seus alunos do Ensino Médio cursos de teatro há quase 30 anos. Na década de 80, estes cursos eram coordenados pelos professores Carlos Straccia, de Redação e Português, e Flavio Alarsa, de Física. O trabalho desenvolvido unia as experiências teatrais e literárias de Straccia - que focava suas propostas de jogos e exercícios na ressonância que o palco possibilita para análises políticas e sociais - com as experiências de desenvolvimento sensorial e psicológico do indivíduo trazidas por Alarsa - que além de físico é músico. Podemos dizer que esta era a união prática de duas vertentes muito fortes do teatro brasileiro da década de 70 no trabalho com leigos: o teatro político e engajado, que tinha nas propostas do Teatro do Oprimido de Augusto Boal sua mais forte referência, e os “laboratórios teatrais” de sensibilização, que me parecem ter surgido como diluição das propostas da última fase do Teatro Oficina, a do Te-ato, e da passagem do *Living Theatre* pelo Brasil. Esta herança que a dupla Straccia-Alarsa deixou dentro do colégio, a união do teatro político com os laboratórios de sensibilização, de certa maneira determinou a forma de encarar o teatro por parte da direção da escola.

Participei como aluno deste curso entre os anos de 1984 e 1986, quando o grupo estudantil da escola se chamava *Içué de Talhe*, sendo que esta foi a primeira vez em que entrei em contato com jogos e improvisações teatrais. Em 1989, então concluindo o curso de Interpretação Teatral do Departamento de

Artes Cênicas da ECA-USP, voltei ao Colégio Singular e assumi estas aulas de iniciação teatral, criando, a seguir, o *Grupo de Teatro do Colégio Singular*, ou simplesmente *Teatro Singular*. Internamente, o curso de teatro já era visto em sua importância intrínseca e não como instrumento para atividades alheias à linguagem teatral. Como escreveu Sônia Kramer (apud DESGRANGES, 2006, p. 21): “Para ser educativa, a arte precisa ser arte e não arte educativa”. Em nenhum momento foi preciso mostrar à direção da escola a importância da autonomia do aprendizado teatral.

Este posicionamento da direção da escola tornou-se o primeiro princípio ético do *Teatro Singular*. Isto é, não é cobrada do grupo de teatro a produção de peças teatrais e, caso estas aconteçam, os temas e formas das produções não são direcionados aos conteúdos curriculares (temas literários, históricos ou geográficos) ou à formação cidadã dos alunos (temas sobre sexualidade, ecologia ou drogas) ou, ainda, para serem apresentadas em eventos internos (Dia dos Pais, Dia do Folclore, Feiras de Cultura, etc.). O grupo de teatro está vinculado à escola mas tem autonomia em sua forma de criação e atuação, o que faz com que suas escolhas temáticas e formais sejam de decisão única e exclusiva de seus integrantes, professor e alunos, sem interesses externos a ele.

Aliados a este, propusemos mais quatro princípios éticos ao projeto artístico e pedagógico do *Teatro Singular*. São proposições tomadas de antemão que influenciaram decisivamente os processos de criação, ou melhor, que fazem parte de forma intrínseca desses processos.

O Colégio Singular é freqüentado por alunos de classe média e média alta, mas o curso de teatro é aberto à comunidade. Assim, alunos de outras escolas (públicas e privadas) podem participar do curso. Este princípio proporciona uma mistura interessante, há desde alunos que vão à escola em automóveis do ano levados pelos pais a outros que vão de ônibus ou mesmo a pé; adolescentes com poderes aquisitivos diversos criando lado a lado; visões de mundo diferentes dialogando de forma criativa.

O curso é extracurricular e as aulas acontecem aos sábados, duas características selecionadoras. Ser extracurricular faz com que a participação seja desinteressada de qualquer outra coisa que não seja o próprio prazer de estar ali. Notas, remuneração, bolsa de estudo e ponto positivo não fazem parte do nosso processo. A participação é livre e espontânea. Já o horário dos sábados de certa forma é um empecilho. Como os participantes do curso são todos estudantes (de colégio e alguns de faculdades), os sábados, em geral, são reservados para dormir até mais tarde (o curso de iniciação acontece aos sábados de manhã), para passear, namorar, viajar ao sítio ou à praia com a família, ir a shows, cinema e baladas (os ensaios do grupo acontecem à tarde e início da noite), enfim, um dia reservado ao entretenimento e às atividades fora da escola. Como a dedicação ao teatro vai se intensificando com o decorrer do curso e com a formação de um verdadeiro grupo de teatro, participar torna-se também, além de opção, compromisso. Desta forma, quem faz o curso e, depois, quem fica no grupo é selecionado pelo seu próprio interesse e dedicação. Quem fica, fica porque está completamente comprometido com o projeto de criação.

Os alunos que já fizeram o curso de Iniciação Teatral podem refazê-lo quantas vezes quiserem. Este é outro princípio que provoca uma mistura interessante. A presença dos veteranos acelera o processo de aprendizagem dos novatos por dois motivos: primeiro devido à oportunidade de refazer jogos e exercícios teatrais, o que, de certa forma, aprofunda o aprendizado dos veteranos sem atrapalhar o processo de descoberta e aprendizagem dos mais novos; e, em segundo lugar, porque os veteranos trazem referências de outros espetáculos criados pelo grupo, da participação em festivais de teatro estudantil, da experiência na apresentação de peças para outros públicos que não o de familiares e o próprio interesse continuado na arte teatral, que os leva a assistir mais espetáculos e a refletir sobre eles. De certa forma, a presença desses veteranos já acostumados à criação retira do processo certa aura de incompreensibilidade do fazer artístico, de atividade realizada por iniciados ou eleitos. Transforma a todos em parceiros de jogo. O ambiente criado é de intensa troca e aprendizagem para novos e veteranos. Sobre a importância desta mistura é interessante reproduzir trecho da avaliação feita pelos

participantes do último processo de criação que será analisado aqui, *Não é Alice no País das Maravilhas*, e gravado após o encerramento de suas apresentações:

MARCELO (Professor coordenador): Que mais sobre essa época, sobre a estréia? O Léo achava que ia dar merda!

CAROL: Não, eu sempre... Tava todo mundo desesperado, eu falava: "Gente, o Singular é assim, na última hora... Depois dá tudo certo!"

IRINA: É, mas eu tava bem desesperada, porque, meu, tava uma merda!

CAIO: Eu lembro que a Aninha - ela tava em pânico! - porque ela falava: "Eu não entendo! Eu não entendo!"

IRINA: Porque a gente só foi comprar o espetáculo...

CAROL: ... depois [do Festival Estudantil de Teatro] de Tatuí.

IRINA: Um ano depois! Depois de Tatuí!

ANINHA: Eu já tava gostando do espetáculo faz tempo, só que...

CHRIS: Ah, vá!

ANINHA: ... só que eu tava em pânico porque, meu, "falta um mês e a gente ainda não tem a última cena!" Eu tava assim desesperada. "Ai, meu Deus!" E a Carol: "Calma!" E eu: "Falta a última cena!" (risos).

[...]

IRINA: A gente tava, "tipo", dividido. A galera mais velha: "Gente, calma! A gente tá sentindo!"

CAIO: Mas é porque a galera mais velha... Eu não sei se porque a galera mais velha vinha da "Távola..." e eu e a Carolzinha vinha de "Paixão & Morte...", então, quer dizer, a desconstrução era natural, não o projeto experimental, mas a desconstrução era completamente natural e perfeitamente aceitável.

Por fim, a condução pedagógica do curso é também uma condução artística e realizada de forma colaborativa. Eu, como professor, coloco-me diante dos alunos não como o detentor de conhecimento, mas como *parceiro de jogo* (KOUDELA, 1996). Atuo como artista, mas, no caso, um artista que tem um compromisso com o ensino, um compromisso com o grupo de alunos participantes. Minhas inquietações artísticas se aliam às inquietações artísticas dos demais participantes com o mesmo peso e com a mesma intensidade. Não abro mão de meus conhecimentos e de minha vivência artística, mas não os imponho ao grupo. Este tem autonomia para decidir seus caminhos e eu, como integrante do grupo, participo dessas decisões, interfiro, critico, mas jamais imponho meus desejos artísticos. Assim, o processo de criação do grupo é também meu processo de criação. O processo de criação do dramaturgo dentro de um procedimento colaborativo pode ser inteiramente transposto para

esta atuação do professor-artista, conforme disse Rubens Rewald (2005, p. XIV):

O dramaturgo não é artista soberano na construção da obra. Suas idéias e propostas têm que ser aceitas e discutidas pelo grupo. No entanto, é a partir de tais discussões que surgem novas idéias e material de trabalho para uma evolução da obra, o que caracteriza tal prática como um processo colaborativo.

Estamos juntos no mesmo barco, na mesma viagem, cada um ao seu modo, cada um com suas funções, mas juntos.

Os princípios éticos do *Teatro Singular* sem dúvida nenhuma estão estreitamente relacionados ao seu projeto poético, pois os dois caminham lado a lado com o grande propósito estético do grupo. Desta forma, a vinculação da Ética com a Estética permeará toda esta pesquisa e sobre ela nos deteremos na conclusão do segundo capítulo sobre o processo de criação de *A Távola Redonda*.

Lado a lado aos princípios éticos estão os princípios pedagógicos de nosso projeto. O objetivo principal do curso de iniciação teatral e do *Teatro Singular* é estimular a autonomia dos participantes. A montagem de um espetáculo teatral é consequência do processo de aquisição desta autonomia. E a crença de que esta autonomia em arte só se conquista dentro do campo estético. Pretende-se fazer com que o aluno aprenda a pensar a cena. A forma usada para conseguir este objetivo é a de ensinar através do questionamento. Sendo artistas, muitas vezes nossas questões não têm uma resposta única, às vezes nem mesmo encontramos estas respostas. Mais do que ter respostas, interessa-nos que os alunos aprendam a fazer as perguntas.

Propomos o ensino do teatro para leigos não por meio de sua capacitação técnica, mas da construção de um olhar estético do mundo. Uma educação crítica que proporcione ao indivíduo o desenvolvimento pleno de suas capacidades estéticas. Esta pedagogia necessariamente passará por questões éticas e filosóficas. Daí vem a proposição de não se trabalhar no curso com textos dramáticos que tenham fortes características psicológicas,

em que o personagem/indivíduo é visto como o centro do mundo. A preferência está no uso de procedimentos do Teatro Épico brechtiano: o Ser humano diante da situação e não dentro da situação.

Os procedimentos do Teatro Épico de Brecht não são vistos aqui como formulações imutáveis e acabadas, as quais devem ser respeitadas de qualquer forma. O que se busca é criar um diálogo entre os procedimentos brechtianos e a cena contemporânea (o mundo em que vivemos); ser fiel ao seu pensamento e não às suas formalizações. “Usar Brecht sem criticá-lo é traição”, na provocação de Heiner Müller. É desta forma que Ingrid Koudela nos dá os subsídios para este olhar contemporâneo sobre suas Peças Didáticas, aproximando-as a procedimentos da arte da *performance* e afastando-se da narrativa fabular desenvolvida no Teatro Épico de Espetáculo:

Enquanto nas grandes peças clássicas de Brecht a fábula fornece sentido e significado, apesar da ruptura fornecida pelo estilo épico, nas Peças Didáticas o modo performático da experiência mina as referências racionais, de forma que as relações entre um papel e outro, e entre palco e platéia são polissêmicos. Teatralizar é engajar-se em uma experimentação, por meio da interação entre linguagem e experiência, para explorar o próprio sentido da representação. Nas Peças Didáticas não há apelo à platéia para solucionar as contradições da obra, deliberadamente fragmentária e inconclusa. O trabalho das peças didáticas é com a linguagem, os papéis se constituem continuamente por meio do outro (KOUDELA, 2001, p. 20).

A aplicação de um processo pedagógico em teatro com leigos usando a teoria das peças didáticas brechtianas revista sob a perspectiva da arte contemporânea é que norteia esta pesquisa.

A atuação do professor como um artista criador, como já foi dito nos princípios éticos, também se insere nos princípios pedagógicos. O encenador pedagogo é aquele que para criar sua obra tem que dividi-la, abri-la à participação do grupo, mesmo que o grupo seja formado por leigos. A construção da cena é feita durante o processo pedagógico. Para que se

entenda o que é o teatro através da criação da cena e da peça é necessário experienciar essa construção. Para ler com mais apuro uma obra teatral é preciso compreender e experimentar seu processo de montagem. Para se compreender o alcance do teatro há que se realizá-lo plenamente. Para Viola Spolin (1979, p.03), “aprendemos através da experiência. [...] Se o ambiente permitir, pode-se aprender qualquer coisa, e se o indivíduo permitir, o ambiente lhe ensinará tudo o que ele tem para ensinar.”

O filósofo alemão Wittgeinstein escreveu que “Ética e Estética são um só”. Não sei se este aforismo baseado na Estética de Hegel pode ter esta “tradução”, mas, escrito a lápis em uma das colunas do prédio da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP, me persegue desde minha graduação, norteia minha atuação artística e pedagógica e faz com que eu me aproxime da ideia de que forma e conteúdo são inseparáveis. Aliás, na forma já está o conteúdo, portanto a expressão estética é uma expressão ideológica, política.

Como participante do processo de montagem conduzido pelo encenador pedagogo Marcio Aurélio da peça *A Missão*, de Heiner Müller, pude experienciar o processo de construção da encenação de uma forma coletiva, onde a maneira de ver e se relacionar dos atores com o mundo são tão importantes quanto o texto e as diretrizes do encenador. *O quê* se diz em cena está totalmente relacionado com o *como* se diz, e um não vive sem o outro. Se quero fazer um teatro político, tenho que encontrar a forma deste teatro político. Hans-Thies Lehmann (2003, p.09) coloca desta forma a questão do teatro político:

Há uma frase do jovem Luckaks, que eu sempre me lembro: “o que é verdadeiramente social na arte é a forma”. Portanto, a questão do teatro ser político para mim não é simplesmente tratar de temas e tratar de um conteúdo político. Você pode ter teatros que não são nada políticos e tratem de temas políticos. É a forma que vai definir.

Se ética e estética podem ser um só, a construção estética será fundamental para a formação do cidadão. Para transpor esta ideia para o ensino do teatro, fizemos uso de alguns procedimentos básicos. Procedimentos enquanto formas de ação artística e pedagógica para a concretização das

propostas de aprendizagem através da criação. São recursos criativos que atam a forma ao conteúdo (SALLES, 2007b, p. 105). Como se verá, cada processo de criação terá procedimentos particulares. São as respostas possíveis encontradas para as questões que cada processo coloca. Porém há alguns procedimentos comuns realizados em todos os cursos de iniciação ao teatro do Colégio Singular e que são as bases dos nossos processos de criação.

PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS

Os cursos de teatro do Singular sempre foram uma atividade paga, extracurricular, aberta aos alunos interessados e também a alunos de outras escolas que estivessem na faixa etária do Ensino Médio, entre 15 e 20 anos. As aulas são semanais com duração de três horas e meia. A organização temporal do curso foi sendo moldada ano a ano. Hoje identificamos quatro fases nesta organização.

A primeira fase, que em geral corresponde ao primeiro semestre do ano (entre 12 e 14 aulas), corresponde ao curso de iniciação teatral propriamente dito. Trata-se de uma preparação para o que virá. Este início baseia-se em duas propostas pedagógicas: os *Jogos Teatrais* de Viola Spolin e a teoria e a prática das *Peças Didáticas* de Bertolt Brecht. A partir destas proposições são desenvolvidos vários procedimentos. Na área dos jogos, além de Viola, trabalha-se também com jogos dramáticos, jogos e brincadeiras infantis e tradicionais, danças brasileiras, exercícios técnicos de teatro (corpo, voz, etc.) e jogos com texto, aqui já adentrando no universo das Peças Didáticas de Brecht e nos procedimentos de abordagem através do jogo teatral desenvolvidos por Ingrid Koudela. Através do uso de fragmentos textuais (dramáticos, épicos ou líricos) são trabalhados os conceitos de *Modelo de Ação*, de *estranhamento* e de *gesto social* (*gestus*), estimulando a contínua reflexão da visão de mundo dos jogadores.

Esta primeira fase é uma espécie de painel de possibilidades para o prosseguimento do curso. Os jogos realizados neste momento procuram abordar vários procedimentos de criação em teatro. Ao final deste semestre é

feita a escolha do texto para montagem de um espetáculo teatral. Esta escolha levará em conta a forma de abordagem do texto que será utilizada: cada texto sugere alguns caminhos para sua abordagem. Daí a importância desse “painel de possibilidades” apresentado nesta fase. Como se verá mais adiante, o que aqui se chama de texto não é necessariamente um texto dramático, às vezes nem mesmo trata-se de um texto literário, mas um pretexto para a continuidade do curso. Este texto servirá como Modelo de Ação e, de acordo com suas características, conduzirá o processo pedagógico do semestre seguinte.

A segunda fase, correspondente ao segundo semestre do ano, é norteadada pelo Modelo de Ação escolhido pelo grupo. O trabalho desenvolvido nesta fase é a continuidade da primeira em que jogos, exercícios e improvisações servem como prospecção deste pré-texto. É com base no pré-texto que o aprendizado se faz. É em torno dele que são organizados novos jogos e é sobre ele que se dará a pesquisa estética do grupo. O Modelo de Ação torna-se a mola propulsora que fará com que os alunos comecem a mergulhar no caos da criação, a procurar molduras possíveis para esse caos.

A terceira fase corresponde ao segundo ano do curso e é voltada totalmente para a construção da encenação. No início desta fase costumo brincar com os alunos dizendo que “acabou a relação professor-aluno e começou a relação diretor-ator”. Chistes à parte, em nenhum momento a importância da montagem do espetáculo teatral passa a ser maior que o processo de aprendizagem do grupo. Neste processo de construção da encenação o foco varia dos procedimentos pedagógicos aos procedimentos de encenação indiscriminadamente. Neste momento é que os jogos e procedimentos artísticos ganharão corpo, irão para a cena, se transformarão em pensamentos artísticos.

A última fase é a das apresentações do espetáculo. É o momento em que o grupo encontra-se com seu último *parceiro de jogo*, o público. A estas apresentações agregam-se os ensaios de manutenção e aprofundamento do espetáculo e de reflexões sobre as relações que se estabelecem com estas

apresentações públicas: espetáculo e apreciadores; alunos-atores e espetáculo; alunos-atores e alunos-atores; etc.

Mas como criar aquele ambiente propício de que nos fala Viola Spolin (1979) em seu livro *Improvisação para o Teatro*? Como, estando dentro de uma escola, destruir sua organização espacial, mas com o cuidado de não destruir o próprio aluno? Como quebrar tudo sem quebrar todos? Como criar as linhas de fuga deste estrato, podendo voltar sempre para ele?

Durante as aulas, nossa primeira ação é a de quebrar a estrutura espacial do ambiente escolar. Se não podemos quebrar as paredes, podemos organizar de formas diferentes nossa disposição espacial e nossa atuação dentro da sala de aula. Retirar mesas, armários, carteiras da sala e deixá-la vazia; esvaziá-la das formas da escola que eu conheço. Página em branco. Entre as quatro paredes, nós, o professor e os alunos, somente. Tirar os tênis, todos, inclusive o professor. Sentir o chão com a própria pele. Superfície com superfície. Entrar em contato. Ver a sala. Ver as paredes, o chão e o teto. Ver o espaço como potencialidade, como possibilidades de atuação, como lugar de criação, não de castração. Andar pela sala. Não nos limitarmos a um espaço único: Meu lugar. Meu canto. Minha propriedade. Trocar de lugares, trocar de posições, trocar de formas de andar. Andar para frente, mas andar para trás também. E de lado. E agachado. E rolando. Todos, inclusive o professor. Toda a sala é nossa. Começar a aula sempre em roda. Todos, inclusive o professor. Em roda, onde todos possam ver todos. Onde todos possam ouvir todos. Onde todos possam falar com todos. Todos, inclusive o professor. Sem lugares privilegiados ou desprivilegiados. Todos são parceiros de jogo. As perguntas podem vir de qualquer ponto da roda. E as respostas também. A roda tem um centro, porém neste centro não há ninguém. As comunicações entre os pontos da roda não passam necessariamente por este centro. Propiciar momentos de viagens, de papos aparentemente sem objetivos práticos. Não se limitar ao conteúdo da aula. Abrir a aula para o aluno, para que ele também seja responsável pela aula, co-autor do conhecimento. O relógio só serve para nos lembrar que já é hora do almoço e que precisamos comer. A aula continua lá fora, no mundo, no cotidiano.

Em um processo pedagógico de criação, como não repetir o caminho já conhecido? Como não cair no decalque de outros processos? Como não estratificar nossa *performance*, nossa criação? Deleuze e Guattari (1995, p.18):

Faz-se uma ruptura, traça-se uma linha de fuga, mas corre-se sempre o risco de reencontrar nela organizações que reestratificam o conjunto, formações que dão novamente o poder a um significante, atribuições que reconstituem um sujeito.

Como fugir da resposta única? Da forma única de fazer? Da forma única de enquadrar? Da maneira única de formalizar?

Encontramos uma resposta possível nos jogos. O jogo abre possibilidades de traçar novas linhas de fuga do próprio estrato teatral. Jogar é procedimento sugerido por Brecht para se trabalhar com os Modelos de Ação de suas peças didáticas. Para o encenador pedagogo russo Anatoli Vassíliev (1999) o jogo leva o ator a se colocar diante da situação e não dentro dela, como ocorre em uma abordagem psicológica, criando assim um espaço de jogo, um espaço de improvisação. Seu ponto de vista e suas experiências são usados para jogar e não para compor um outro Ser. Da tensão existente entre o ator e a personagem surge este espaço de jogo, de improviso. Vassíliev (1999) chega mesmo a sugerir que troquemos o conceito *personagem* pelo conceito de *persona*, de *figura*. Desta forma o ator é colocado como o centro do fenômeno teatral, pois por meio do jogo ele criará os papéis da representação e construirá a cena.

O Jogo Teatral de Viola Spolin é privilegiado neste aspecto por trabalhar a partir da linguagem teatral. Spolin (1979) estrutura seu sistema de ensino em jogos de regras criados a partir da linguagem teatral. Assim, para solucionar os problemas propostos, o aluno/jogador tem que trabalhar com elementos intrínsecos à teatralidade, isto é, ONDE (espaço fictício da representação), QUEM (personagens envolvidos na cena) e O QUÊ (a ação propriamente dita). Em cada jogo de improvisação existe um *Foco* ou o *ponto de concentração* do problema que deve ser resolvido pelos jogadores; as *Instruções*, dadas durante

as improvisações pelo coordenador da oficina; e uma *platéia* que fará a *Avaliação* do jogo apresentado de forma objetiva, isto é, verificando se os elementos da linguagem teatral estavam presentes ou não. Um dos procedimentos centrais desse sistema é evitar que os jogadores combinem previamente o *Como*. Assim o Jogo Teatral cria a todo o momento novas possibilidades de formalização. Não havendo um *Como* previamente combinado, não há uma forma a ser seguida. Todas as formas são bem vindas, são possibilidades de solução. Não existe uma única solução, somente uma resposta. As repostas variam de grupo a grupo, de tempo a tempo, de espaço a espaço.

Koudela (1984, p.44) afirma que “o processo de jogos teatrais visa a efetivar a passagem do jogo dramático (subjetivo) para a realidade objetiva do palco. Este não constitui uma extensão da vida, mas tem sua própria realidade.” Os jogos propostos por Viola Spolin na formação teatral colocam o ator/jogador diante da situação, diante de um problema a ser resolvido. Cria-se o espaço de jogo entre o ator e a personagem. Podemos chamar este espaço de espaço de tensão ou de espaço de criação, onde o ator joga não com uma personagem, mas com uma persona, com uma figura.

Por meio dos Jogos Teatrais de Viola Spolin, Koudela (1999) propõe um sistema de abordagem riquíssimo dos Modelos de Ação brechtianos, também estendendo seus procedimentos a outras formas de jogar. Por exemplo, *colados ao texto*, os jogadores ficam livres para descobrir novas formas de dizer o texto, abertos a novas conexões de frases e palavras, prontos para ser surpreendido pelo acaso e, assim, acharem novos significados, novos pensamentos, novas molduras para o texto poético. O jogo de regras abre espaços, cria fissuras para que entremos nas zonas de criação.

O jogo é um conjunto de sensações e sentidos no momento presente. Privilegia-se desta forma a experiência física dos participantes. Improvisar/jogar é colocar o ser humano em uma determinada situação para que ele crie soluções com o seu próprio corpo. A experiência fica marcada em seus músculos, em sua pele. A análise do texto por meio de jogos diferencia-se da

análise intelectual, tais como os trabalhos de mesa, que tendem a aprisionar os atores em modelos já conhecidos. O procedimento de troca de papéis entre os jogadores, por exemplo, torna-se mais tranqüilo quando realizado por meio do jogo. A idéia de posse da personagem não existe já que o que se joga são os conceitos. O mesmo pode se dar com a experiência estética e ética do cidadão: o mundo não deve ser olhado sempre da mesma forma, ele pode ser transformado por meio de novas soluções, novos posicionamentos, novos modos de olhar. Compreender a si mesmo é compreender o Outro.

Aprender jogando é aprender com prazer; é aprender brincando. Já que todo ser humano tem a capacidade de jogar e, portanto, de improvisar e atuar, é afastada a hipótese de seres especiais talentosos. Nas palavras de Spolin (1979, p.03): “Devemos reconsiderar o que significa ‘talento’. É muito possível que o que é chamado comportamento talentoso seja simplesmente uma maior capacidade individual para experienciar.” O conhecimento adquirido com o jogo tende a ser um conhecimento coletivo, como coletiva é a arte do teatro. Não há propriedade da criação. Assim, toda solução de jogo é bem vinda.

O ator que não vivencia suas personagens, mas joga com elas, adquirindo uma postura crítica em relação à própria personagem e ao Modelo de Ação. Torna-se o motor da composição e não do texto, compreendendo assim a organização dramatúrgica desse texto e adquirindo a consciência da estrutura da composição. O jogo libera o ator para uma análise conceitual do texto e da cena, não lhe cobrando uma técnica de executor.

Jogar torna-se então um procedimento de análise do Modelo de Ação, um pensamento à procura de um entendimento estético do texto. Este procedimento de reflexão ativa (KOUDELA, 1996), pensamento na ação e não na discussão, faz com que a abordagem da obra fuja de interpretações já estabelecidas ou leituras óbvias demais. As referências para entrar no Modelo de Ação são criadas e recriadas na própria atuação. Conceitos e preconceitos aparecem na cena. Isto faz com que a análise do texto se faça sobre a própria criação, sobre formas concretas, e não sobre abstrações.

Os procedimentos de análise e abordagem da linguagem teatral sugeridos por Spolin (1979) são estendidos a quase todos os procedimentos pedagógicos do *Teatro Singular*. Desta forma trabalhamos com os jogos dramáticos e com os jogos e brincadeiras populares. Aliás, se acima nos referimos ao personagem em jogo como *persona* e como *figura*, é interessante notar que em muitas brincadeiras populares brasileiras (o Bumba-meu-Boi e o Cavalo Marinho, dentre outras) as máscaras são conhecidas como *figuras*. Daí que o brincante não *faz* o Mateus, não *interpreta* o Bastião, mas *bota* o Mateus na brincadeira, *coloca* o Bastião no jogo.

A opção pelas brincadeiras populares e pelas danças brasileiras implica em algumas tomadas de posição quanto à Pedagogia do Teatro. Elas estimulam o estudo do homem brasileiro, de seus gestos e movimentações, de sua cultura e formas de viver. Trata-se de uma proposição política, feita dentro de um colégio de classe média e média alta, de uma cidade quase que totalmente dominada pela cultura de massa. O aluno começa a ver o Outro não como primitivo ou, pior, inimigo – aquele que rouba seu tênis no ponto de ônibus -, mas como diferente. Um diferente muito mais próximo que os diferentes enlatados que ele consome diariamente. Há também as consequências físicas: são danças altamente socializantes (todos têm a capacidade de dançá-las, não havendo regras de certo e errado ou corpos melhor preparados); trabalham primordialmente com o ritmo corporal; estimulam a recriação corporal de cenas e gestos (em geral, estas danças já são recriações de movimentos de trabalho ou de fenômenos da natureza); e propiciam amplo espaço para improvisações e brincadeiras entre os integrantes.

Dom Quixote, espetáculo do Teatro Singular: danças brasileiras em cena.

O jogo com o Modelo de Ação acontece desde a primeira fase do curso e a partir de vários materiais, desde fragmentos textuais, a músicas, quadros e gravuras. Cabe aqui, portanto, expor o que se pensa e como se trabalha com este instrumento didático formulado por Bertolt Brecht na sua teoria da peça didática dentro dos processos de criação do *Teatro Singular*.

Brecht escreveu pequenos textos, aos quais chamou de Modelos de Ação, que seriam utilizados em eventos em que os atores seriam ao mesmo tempo espectadores. Um teatro feito para quem faz e não para uma platéia.

Estes textos funcionariam como provocadores de um processo de investigação sobre as relações entre os homens. Não se trata de um processo fechado, com conclusões pré-estabelecidas pelo autor, às quais os atuantes chegariam “espontaneamente”. O próprio Brecht sugere que estes textos sejam questionados e reescritos conforme as necessidades de cada grupo de atuantes. Como estas necessidades são históricas, tornam-se passíveis de mudanças.

Para Brecht (apud KOUDELA, 1987, p.20), “a imitação de modelos altamente qualificados exerce um papel importante, assim como a crítica a esses modelos por meio de alternativas de atuação (improvisação) bem pensadas” A proposta é a de, a partir de uma ação modelar, com personagens com poucas características psicológicas marcantes, fazer com que o grupo reflita artística e politicamente sobre aquela ação.

Este conceito foi ampliado para além dos textos das Peças Didáticas brechtianas. Outros suportes recebem esta leitura de uma ação modelar, como demonstram as pesquisas de Ingrid Koudela (1991, 1992, 1996), para quem uma obra de arte também é um modelo, no caso, um modelo em aberto. Por exemplo, a partir de texto do próprio Brecht sobre o efeito de estranhamento nas pinturas narrativas de Peter Brùghel, o Velho, Koudela desenvolve pesquisa junto aos alunos de graduação da Universidade de Sorocaba (UNISO) utilizando as gravuras deste pintor como Modelos de Ação, denominando-a como Teatro de Figuras Alegóricas (KOUDELA, 2008). Esta abordagem nos abre um campo de ação riquíssimo! Qualquer suporte pode se tornar um Modelo de Ação: um quadro, uma poesia, uma música, um roteiro, um filme e até uma peça teatral!, desde que contenha uma ação modelar. O foco do processo de aprendizagem continua sendo o aluno, mas a partir deste momento começamos a trabalhar com referências externas ao grupo.

O interessante neste procedimento é que o Modelo de Ação delimita o universo de experimento do grupo, pois trabalhando sobre ele nem tudo é possível, é preciso ater-se à sua ação modelar. Isto leva o grupo a uma pesquisa vertical do tema. Paradoxalmente, o Modelo de Ação amplia o

universo de conhecimento do grupo, pois esta ação modelar também conduz a temas talvez jamais pensados e formas de pensamento jamais tentadas e que serão introduzidas na vida diária do grupo. Este passa a se pensar, a levar esta ação modelar para outros relacionamentos fora das aulas de teatro. O grupo se expõe mais, reflete mais e se transforma mais quando existe um modelo de ação aparentemente distante de seu universo pessoal e coletivo. O mundo de cada jogador acaba surgindo no jogo, sem que ele se sinta invadido em sua individualidade. O aprendizado se fará no choque entre seus pontos de vista e a ação modelar proposta. Cecília Salles (2007b, p.63) afirma, “em termos bastante gerais, que a criação realiza-se na tensão entre limite e liberdade: liberdade significa possibilidade infinita e limite está associado a enfrentamento de leis. [...] O conhecimento das leis seria a verdadeira liberdade.” De certa forma, o Modelo de Ação transforma-se nesta lei que deve ser conhecida, decifrada através do pensamento estético. Para Salles (*Ibidem*, p.66) “é somente pelos limites que se chega ao ilimitado.”

Ingrid KOUDELA (1987, p. 152-3) aponta que,

o texto é o móvel de ação, o pretexto e ponto de partida da imitação e crítica que são introduzidas na improvisação e discussão. O “modelo de ação” propõe aos jogadores um caso social que não se relaciona necessariamente com a experiência pessoal de cada participante [...]. O texto tem a função de desencadear o processo de discussão através da parábola. Portanto, o texto não transmite o conhecimento por si mesmo, mas visa provocar um processo por cujo intermédio o conhecimento poderá ser atingido.

O ator por meio do Modelo de Ação tem um alvo, ainda que este alvo não seja uma resposta, uma “moral da estória”, mas sim questionamentos. Este alvo é uma idéia, um conceito, e não uma situação. O ator se coloca no presente e materializa uma idéia. Não é a representação da situação, mas das idéias. Este tema é o objetivo do jogo de improvisação, o objeto de diálogo. Sai o indivíduo, o homem do drama burguês fechado em seu mundo, e entra em cena o Homem e suas relações com os outros homens e com mundo.

Sob a perspectiva do Modelo de Ação, a mola propulsora das improvisações e da construção da cena não será a psicologia das

personagens, mas as questões filosóficas e ideológicas colocadas no texto. O Modelo de Ação será maior que as personagens. A obra artística a ser construída será maior que os desejos e interpretações pessoais dos indivíduos participantes; será a concretização destes desejos e interpretações corporificados no grupo todo. Propositamente nos afastamos dos textos psicológicos. Mais que o desenrolar da trama, que as peripécias da fábula, o que interessa são os temas que o texto como modelo de ação tenha para oferecer.

Os modelos de ação mais recorrentes na primeira fase do processo são textos poéticos do próprio Bertolt Brecht. De seus *Poemas sobre o teatro* (BRECHT, 1986) trabalhamos com *Sobre o teatro cotidiano* e *Sobre a imitação*; de suas *Histórias do Sr. Keuner* (*Idem*, 1989), com *O que é sábio no sábio é a postura*, *Dois motoristas* e *[Sobrevivendo aos temporais]*; e ainda dos fragmentos da peça didática *O Maligno Baal, o Associal* (*Idem*, apud KOUDELA, 2001), com *Os dois mantos* e *As duas moedas*. A preferência pelos textos poéticos como Modelos de Ação aos textos ensaísticos de Brecht, como, por exemplo, *As Cenas de Rua* (BRECHT, 1978) (que pode ser lido como uma versão ensaística do poema *Sobre o teatro cotidiano*) deve-se à intenção de aproximar os alunos das questões poéticas, que afinal são o objetivo de nossa pedagogia. Desta forma, os textos ensaísticos acabam servindo como referência teórica para o comentário das improvisações.

É no trabalho com estes modelos brechtianos que são introduzidos alguns conceitos básicos de seu Teatro Épico como o *estranhamento*, o *gestus* e *mostrar que se mostra (narrar)*. Brecht quer a transformação da sociedade através da transformação do indivíduo. Para transformar o indivíduo, ele propõe “o espanto que é necessário ao conhecimento”, e para consegui-lo lança mão de técnicas como o estranhamento (alienação, distanciamento), pois assim, estranho à comunidade, podemos surpreender suas fraturas. Quanto ao conceito de *gestus* podemos recorrer a Ingrid Koudela (1987, p.136): “O termo latino *gestus* foi empregado por Cícero no sentido de ‘atitude de corpo’, em particular ‘gestos do ator e orador’ – Brecht focaliza a linguagem na sua função social e também no sentido de função pública”. Procura-se com estes

procedimentos mostrar a pertinência de se contrariar o senso comum, de se fazer o inesperado, de se recusar os clichês.

A escolha do Modelo de Ação para a segunda fase do curso, e que virá a ser a futura montagem do grupo, é um momento delicado e fundamental dentro do processo de trabalho. A condução do processo dessa escolha deve ser feita com tranquilidade. É preciso que todos os membros do grupo tenham espaço para verbalizar seus desejos, suas vontades, seus sonhos e que se chegue a este Modelo de forma madura, com a consciência por parte do grupo de que a escolha é a mais acertada. Se lembrarmos que estamos por volta do mês de junho, isto é, quarto mês de curso, e que se irá trabalhar com este modelo até novembro do ano seguinte (mais um ano e meio) até se construir um espetáculo, e depois decorrerão pelo menos mais um ano de apresentações, o que equivale a mais ou menos oito apresentações, isto totalizará dois anos e meio de trabalho sobre o tema. Daí que a escolha tem de ser feita de forma muito equilibrada, e o equilíbrio vem do professor, condutor do processo criativo.

Na condução dessa escolha, primeiro propomos a todos que falem com o que gostariam de trabalhar. Esta fase já daria motivo para diversas análises. Houve um tempo nestes vinte anos que as propostas dificilmente saíam do: “Quero fazer uma comédia!” “Vamos fazer um a peça de terror?” Isto é, não importava o O QUÊ, mas o COMO. Houve época de muitas idéias genéricas, como falar sobre drogas, sobre a adolescência e outros temas próximos ao universo do elenco. Hoje as maiores referências vêm do cinema, predominantemente do cinema *hollywoodiano*, e das séries televisivas americanas. Propostas de textos de teatro são pouquíssimas e elas vêm, quando vêm, dos alunos veteranos e do coordenador.

Mesmo sendo o coordenador do processo, faço questão de participar também com minhas idéias e meus desejos, afinal também estarei envolvido nestes dois anos e meio. O que é necessário é não impor esses desejos. A imposição pode acontecer de forma sutil, com as armas e a ascendência que

um professor de teatro tem sobre seus alunos, por isso sempre lembramos a necessidade de nos colocarmos como *parceiro de jogo*.

Depois de colocadas todas as propostas, os alunos têm uma semana para pensar sobre elas, para pesquisar, para sentir o que ficou em suas memórias. Então é realizada uma votação aberta em que se podem escolher quantas propostas se desejarem. O princípio é o de não se fechar em uma única ideia. Feita a votação chega-se a duas ou três propostas que mais interessam ao grupo. Na semana seguinte é realizada uma aula prática sobre estas propostas mais votadas para que o grupo sinta como será trabalhar sobre aqueles temas. Só então se chega ao consenso. O tempo desse processo é variável, às vezes acontece rapidamente, às vezes, não. Quando se chegar às análises dos processos de criação desta pesquisa se poderá exemplificar esse tempo de maturação.

Uma das vantagens de se trabalhar sobre Modelos de Ação é que estes aparentam estar distantes dos alunos, de forma que o grupo passa a ter mais liberdade em trabalhar sobre os temas, pois não se sente “invadido” em sua privacidade. Mas como esses temas já são, de antemão, escolhidos pela própria turma, eles já carregam em si algum interesse, ainda que não articulado. Por exemplo, no ano de 2008 o Modelo de Ação escolhido foi o livro *O Retrato de Dorian Gray*, de Oscar Wilde. Um dos temas que pode ser sublinhado na obra é o desejo da eterna juventude, da eterna beleza. Trata-se de um tema não apenas contemporâneo como também muito próximo dos alunos, pois o personagem principal, Dorian Gray, está no auge de sua beleza aos 20 anos e o grupo que irá trabalhar sobre esse texto tem entre 15 e 20 anos! Com certeza o tema os sensibilizará sem que haja uma proposta como: “Vamos discutir a vontade contemporânea da eterna juventude”. Pelo contrário, o que há é um desejo poético: “Vamos trabalhar sobre a fábula de Oscar Wilde!”

Outro procedimento básico usado em todo nosso processo é o de Criação de Cenas a partir de propostas dadas. É o que se assemelha aos *workshops* em montagens profissionais. Nestas o diretor sugere um tema, uma

questão, ou um texto para que os atores preparem uma cena sem a sua presença. Um ou mais dias depois a cena é apresentada para o diretor e, eventualmente, para outros integrantes do grupo.

Nossos *workshops* são um pouco diferentes. Os procedimentos são os mesmos: é dado um jogo, um modelo de ação ou um tema para que os alunos criem uma cena. A diferença está na divisão do grupo em dois ou mais subgrupos - o que faz com que toda apresentação tenha uma platéia, além do professor - e no tempo destinado para a elaboração da cena, em geral de 10 minutos. O tempo reduzido obriga os alunos a concretizarem cenicamente seus pensamentos sobre o objeto proposto sem muitas elucubrações e sem tempo para ensaios elaborados, daí que suas atuações acabam por se tornar quase que improvisações, só que previamente combinadas.

A presença da platéia, formada pelos outros grupos que também tiveram que enfrentar os mesmos problemas que o grupo em cena, cria uma cumplicidade entre palco e platéia interessante para a posterior avaliação. A avaliação é conduzida como sugerida por Viola Spolin (1979, p.24-6), privilegiando-se a questão do *foco* (objeto) proposto e se a *comunicação* foi estabelecida ou não, isto é, se os jogadores deixaram claro o que queriam com a cena. Existe a liberdade aqui de se fazerem avaliações estéticas, porém sempre apontando as qualidades, as surpresas, ou mesmo as sugestões que a cena induziu, evitando os comentários depreciativos.

O procedimento traz alguns ganhos para o processo pedagógico. O momento de elaboração da cena leva os alunos/jogadores a dialogarem entre si, a aprenderem a dar suas sugestões e a acatar as sugestões dos outros, enfim, a administrarem suas diferenças. Agem como articuladores dentro de um processo coletivo de criação. Este é o momento em que os alunos começam a criar autonomia em relação ao pedagogo. É quando começam a questionar as proposições do diretor, as soluções cênicas do encenador, isto é, começam a participar do processo de criação como criadores autônomos, sem a obrigação de agradar ao professor ou de encontrar a resposta certa. Autonomia para que eles também se tornem pesquisadores da cena. Tanto que

as palavras de instrução para a criação são: “Brinquem! Divirtam-se! Ousem! O máximo que pode acontecer é dar tudo errado!”

A Criação de Cenas também estimula o interesse dos alunos por outros aspectos da cena além da atuação: a dramaturgia, a encenação, a iluminação, a indumentária, a cenografia, a maquiagem, a sonoplastia e a coreografia, criando outras áreas de interesse para o leigo. E, por fim, na avaliação, a elaborar suas críticas para que elas se tornem propositivas e não paralisantes do processo.

Os processos de criação do *Teatro Singular* encontram geralmente aqui, nestas *cenas combinadas*, o que Cecília Salles (2007b, p.54) chama de *imagem sensível*:

O artista é profundamente afetado por essa imagem que tem poder criativo; é uma imagem geradora. Essas imagens, que guardam o frescor de sensações, podem agir como elementos que propiciam futuras obras, como, também, podem ser determinantes de novos rumos ou soluções de obras em andamento.

São gestos, movimentos, falas, adereços, imprevistos que podem provocar no grupo, seja como platéia, seja como atuante, sensações alimentadoras “responsáveis pela manutenção do andamento do processo e, conseqüentemente, pelo crescimento da obra.” (*Ibidem*, p. 57).

E finalmente outro procedimento muito usado no *Teatro Singular* é a presença de pessoas estranhas ao nosso processo pedagógico assistindo aos ensaios. São nossos Leitores Particulares, na definição de Cecília Salles (2007b). A presença destes leitores nos ensaios/aulas do *Teatro Singular* não é programada. Eles aparecem ao acaso. Podem ser ex-alunos fazendo uma visita ao grupo, ou amigos e namorados de alguém do elenco que venham ver como anda o processo de criação.

Apresentar jogos, improvisações e cenas para essas pessoas torna-se uma forma de testar nosso projeto poético. Suas reações nos indicam o que está confuso e também o que as afeta, o que as toca, o que as emociona,

interferindo em nosso processo de criação. Mas é preciso saber o que se quer ouvir desses leitores. Saber fazer a pergunta certa, pois suas reações podem ajudar ou prejudicar o trabalho. No primeiro processo de criação estudado a pergunta dirigida a esses espectadores especiais, por exemplo, era “O que você entendeu do que assistiu?” Preocupávamo-nos com o entendimento da fábula, já que, como se verá, a montagem era extremamente fragmentada.

No segundo processo a preocupação era direcionada à recepção da platéia quanto às propostas de envolvimento com a ação, como ler textos, participar de cirandas, mover-se constantemente pelo espaço teatral, etc. Já no terceiro processo não se estava preocupado com o entendimento nem com procedimentos invasivos, mas com os sentimentos, as sensações e as emoções que as cenas provocavam.

Desta forma a presença de Leitores Particulares é direcionada para os caminhos que o projeto poético quer suscitar na recepção da obra. Uma pergunta mal direcionada pode provocar respostas paralisantes ou desanimadoras para o elenco.

PRIMEIRO ATO: PAIXÃO & MORTE DE JOÃO DE SANTO CRISTO e a Dramaturgia em questão

No meio de tudo tínhamos um espetáculo, “Paixão e Morte de João de Santo Cristo”, e um grupo muito unido, muito especial. Eu queria estar lá, adorava estar lá.

Lígia Helena

O primeiro processo de criação que será analisado é o que resultou no espetáculo teatral *Paixão & Morte de João de Santo Cristo*. A análise se baseará no processo de transposição de gêneros em que uma obra Épica – no caso a música *Faroeste Caboclo*, de Renato Russo (2001) e a banda Legião Urbana – foi “transformada” em obra Dramática, isto é, levada para o palco pelo *Grupo de Teatro do Colégio Singular* entre os anos de 2001 e 2004.

Inicialmente cabe aqui expor resumidamente a análise realizada por Anatol Rosenfeld em seu livro *O Teatro Épico* sobre a diferenciação dos gêneros literários em duas acepções: a substantiva e a adjetiva. É na acepção substantiva que empregamos acima o termo Épica, que trata-se, segundo Rosenfeld (1965, p.05), de “toda obra – poema ou não - de extensão maior, em que um narrador apresentar personagens envolvidos em situações e eventos”. O mesmo se refere ao caso de Dramática a (*Ibidem*, p.05): “toda obra dialogada em que atuem os próprios personagens sem serem, em geral, apresentados por um narrador”. Importante se fazer a mesma ressalva de Rosenfeld, isto é, a de que toda classificação é artificial, já que o que chamamos aqui de obra Épica é uma música popular que talvez se enquadrasse melhor ao termo *balada*; e que sua transposição para a Dramática carregou consigo fortes traços épicos (aqui já na acepção adjetiva do termo), tornando a montagem um espetáculo de Teatro Épico. E, indo mais além, a montagem teatral também poderia ser rotulada, como se verá mais adiante, como Teatro Pós-Dramático, na conceituação proposta por Hans-

Thies LEHMANN (2008). Onde concluímos esta pequena exposição com a observação de Rosenfeld de que não existe pureza de gêneros.

Cabe ainda uma segunda ressalva. O que aqui se chama de dramaturgia não se refere estritamente ao texto literário, ao texto escrito por um dramaturgo para ser transposto para a cena. Estamos mais próximos da definição sugerida por Patrice Pavis em seu *Dicionário de Teatro* (2003, p.113):

Dramaturgia designa então o conjunto das escolhas estéticas e ideológicas que a equipe de realização, desde o encenador até o ator, foi levada a fazer. Este trabalho abrange a elaboração e a representação da fábula, a escolha do espaço cênico, a montagem, a interpretação do ator, a representação ilusionista ou distanciada do espetáculo. Em resumo, a dramaturgia se pergunta como são dispostos os materiais da fábula no espaço textual e cênico e de acordo com qual temporalidade.

Dito isto, vamos ao processo!

A TURMA DE 2001

O grupo que realizou este trabalho foi formado em 2001, no curso de iniciação ao teatro do Colégio Singular. A média era de 20 alunos por aula no primeiro semestre. Este número foi diminuindo até o espetáculo estrear com 12 alunos no elenco. As aulas aconteciam aos sábados e duravam três horas e meia. A média de idade dos alunos era de 16 anos no início do processo. Alguns alunos já eram integrantes do grupo de teatro da escola e refaziam o curso de iniciação.

Aconteceram 12 aulas, ou três meses de curso, até o início da escolha do Modelo de Ação. Durante este tempo as aulas tiveram a seguinte estrutura:

- Início, com aquecimento corporal, vocal e cênico. Estes aquecimentos eram em geral de três tipos de acordo com o programa da aula: jogos teatrais e tradicionais, exercícios de conscientização corporal e vocal e danças brasileiras. A importância deste momento na aula se refletirá em muitas das soluções cênicas encontradas para a montagem e, principalmente, estabelece

os parâmetros de convivência que teremos durante todo o processo de trabalho.

- Meio, estruturado nos Jogos Teatrais de Viola Spolin (1979), seguindo a seqüência de jogos sugerida em seu livro *Improvisação para o Teatro*, referentes aos capítulos 3 (Orientação) e 4 (Onde).

- Conclusão, dedicada às construções cênicas, seja a partir de jogos de improvisação de Spolin, seja através da Criação de Cenas.

A Turma de 2001 após apresentação de *Paixão & Morte de João de Santo Cristo*

MODELO DE AÇÃO

Ao final dos três meses de jogos de improvisação foi iniciado o processo de escolha do Modelo da Ação que iria nortear todo o processo de criação. Vale frisar que o foco do processo de aprendizagem continua sendo o aluno, mas neste momento também se começa a trabalhar com referências externas ao grupo.

Anteriormente foi ressaltada a importância da maturação na escolha do Modelo de Ação. A condução desse processo deve ser feita com tranquilidade para que se consiga chegar o mais próximo possível aos reais desejos dos integrantes do grupo e, conseqüentemente, ao consenso sobre um tema comum.

A primeira conversa sobre o Modelo de Ação foi sendo aquecida nas aulas anteriores quando era pedido aos alunos que pensassem no que gostariam de montar, sobre o que gostariam de falar, de pesquisar. Foi apresentado o histórico de processos de criação do *Teatro Singular*, então com nove montagens (ver ANEXOS), modelos de ação que não se transformaram em montagens e também outros tipos de experimentos que tínhamos conhecimento, mas não haviam sido realizados neste grupo. O aquecimento da discussão é importante, pois esclarece aos poucos a importância desse momento evitando que a escolha acabe se transformando em uma escolha de “gênero” do tipo locadora de vídeos (drama, suspense, terror, comédia, etc.).

Todos os integrantes do grupo – inclusive o professor – têm o direito de apresentar quantas sugestões quiser e falar sobre elas. Em seguida, todos têm a oportunidade de comentar sobre todas essas idéias. Ao final é realizada uma votação onde cada um escolhe quantas quiser, como já foi dito. O importante aqui não é definir rapidamente a “melhor idéia”, mas sim descobrir quais os desejos do grupo, quais temas os sensibilizam mais. Neste grupo de alunos surgiram as seguintes propostas com a respectiva votação:

- Rei Artur e os Cavaleiros da Távola Redonda: 6 votos;
- *Os Sete Selos do Apocalipse*: nenhum voto;
- *Eros e Psique* ou algo sobre Mitologia: 7 votos;
- *Leonce e Lena*, de Büchner: 15 votos;
- Cenas do cotidiano: 5 votos;
- *D. Quixote*, de Antonio José, o Judeu: 12 votos;
- O primeiro brasileiro: nenhum voto;
- *Faroeste Caboclo*, música de Renato Russo e a Banda Legião Urbana: 11 votos;

- *O Bêbado e a Equilibrista*, música de João Bosco e Aldir Blanc: 3 votos;
- Músicas de Gilberto Gil: 3 votos.

Em uma rápida análise dos temas propostos e suas respectivas votações nota-se que algumas sugestões não têm nenhum voto, isto é, nem mesmo quem trouxe a sugestão votou nela. Em geral isto acontece por dois motivos: ou durante a apresentação da idéia o proponente não sentiu nenhuma atração por parte do grupo e já desistiu da proposta; ou as outras ideias eram mais interessantes inclusive para ele.

Alguns temas são recorrentes dentro do *Teatro Singular*. Por exemplo, *Faroeste Caboclo* (RUSSO, 2001) aparecia pela terceira vez. As fábulas sobre o Rei Artur e os Cavaleiros da Távola Redonda foram propostas pela segunda vez e ainda seriam mais duas vezes colocadas em pauta, até que o grupo de 2004 resolvesse encampar a idéia. O *D. Quixote*, do Judeu, aparecia pela segunda vez e seria montado pela turma do ano seguinte. Cenas sobre o cotidiano sempre aparecem.

Foram sugeridos dois textos teatrais, um trazido por um dos integrantes “veteranos” e outro trazido pelo próprio professor. Nenhum aluno “calouro” trouxe sugestões de textos dramáticos o que evidencia o enorme desconhecimento desta literatura nesta faixa etária.

Observe-se também a quantidade de propostas – três - ligadas à música popular, que é uma das manifestações artísticas mais fortes no país.

A título de curiosidade, ainda nas sugestões sem votação aparece a proposta de se trabalhar sobre *Os Sete Selos do Apocalipse*, do *Evangelho de São João*. Esta proposta reapareceu no grupo seis anos depois (na turma de 2007) trazida por um integrante que não participara do processo de seleção de *Faroeste Caboclo* (RUSSO, 2001) e sugerida não a partir dos textos bíblicos, mas do filme do cineasta sueco Ingmar Bergman, *O Sétimo Selo*; foi a

sugestão acolhida e se tornou a 17ª montagem do *Teatro Singular* com o título *Sétimo Selo. Réquiem para uma Geração Petrificada*.

A votação daquele que seria nosso Modelo de Ação, a música *Faroeste Caboclo*, ficou em terceiro lugar nesta prévia.

Na seqüência, foi pedido a todos que “se deixassem levar” (pensar, sonhar, pesquisar, o que der na veneta), durante a semana, por estas propostas, principalmente por aquelas mais votadas. Na aula seguinte, a discussão foi amadurecida. Como professor e condutor do processo tentei mostrar como faria o encaminhamento a partir de cada uma das propostas. Qual a diferença em se trabalhar sobre um texto já escrito para a cena com um texto originalmente épico ou lírico ou que caminhos provavelmente trilharíamos para montar um texto a partir de ideias ou poemas, isto é, sem uma fábula prévia. Após esta exposição, seguida de mais discussão, nosso universo de escolhas ficou restrito a *Leonce e Lena*, D. Quixote, *Faroeste Caboclo* ou um mito.

Na terceira aula de discussão chegou-se a um impasse: *Leonce e Lena* ou *Faroeste Caboclo*? Discutir sobre os temas não parecia mais ser o melhor caminho. O grupo precisava experimentar as fábulas, vivenciar um micro processo de trabalho.

Para a quarta aula foram preparados alguns procedimentos de abordagem diferenciados para cada um dos textos. A diferenciação de procedimentos se deve à própria natureza do Modelo de Ação sugerido. No caso, a diferença de gênero (um texto épico e outro dramático) já sugeria caminhos diferentes para o processo de criação. Os procedimentos escolhidos pelo coordenador neste momento se baseiam um pouco em sua formação e experiência de outros processos de criação semelhantes e muito em sua intuição. Difícil negar que, às vezes, os procedimentos escolhidos para essa abordagem acabam por influenciar nos desejos do grupo mais do que o próprio Modelo de Ação. Explico melhor: um jogo escolhido para se trabalhar sobre um determinado texto pode levantar materiais mais interessantes que outro jogo

escolhido para o outro texto. O que se verifica aqui é que, por vezes, o que fascina os alunos é mais a pré-visão do que poderá vir a ser o processo de criação do que o tema do Modelo de Ação propriamente dito.

Para o *Faroeste Caboclo*, da Legião Urbana, o primeiro momento foi dedicado a realizar a audição de toda a música (ela tem quase 10 minutos de duração!). Poder-se-ia ter optado pela leitura do texto da música, mas assim se teria outra percepção da proposta, afinal o que nos fascina em uma canção é a junção do texto poético com a música. Um sem o outro provoca grande perda de sentido. O segundo passo foi dividir a turma em dois grupos e lhes propor a criação de uma cena a partir da fábula. Este procedimento de criação já começou a render material para nossa futura montagem. Um dos grupos escolheu quatro momentos marcantes da fábula e os apresentou cronologicamente. Outro grupo começou sua cena a partir do duelo final, usando um trecho da música da Legião Urbana (2001) como mote (“Um homem que atirava pelas costas/E acertou o Santo Cristo/E começou a sorrir/Sentindo o sangue na garganta/João olhou as bandeirinhas/(...) /E se lembrou de quando era uma criança/E de tudo o que viveu até ali”) e mostrou, em seguida, toda a trajetória do personagem principal. Eram opções dramatúrgicas interessantíssimas e com as quais ir-se-ia trabalhar durante o processo.

A improvisação em torno de *Leonce e Lena* esclareceu ao grupo que a escolha de um texto dramático focaria nossa criação mais nas personagens e nas soluções de encenação. Vê-se que a escolha do procedimento para a abordagem do texto de Büchner talvez não tenha sido a mais indicada, ou não tenha sido a mais feliz. Provavelmente o que o coordenador leu como possibilidade de um futuro processo de criação a partir desta obra se restringisse somente às personagens e às soluções cênicas do texto. Não lhe ocorreu como poderia ser um outro caminho, por exemplo, a partir dos temas que a obra aborda, ou da poesia do texto, e outros ainda.

A parte do grupo que queria montar este texto de Büchner desistiu de *Leonce*, de *Lena* e de seus reinos, mas insistiu em outro texto dramático: a

comédia *D. Quixote*, do Judeu. Majoritariamente este grupo era formado pelos “veteranos”, que no ano anterior haviam trabalhado sobre textos épicos (algumas novelas do *Decamerão*, de Bocaccio) e não estavam querendo passar por um processo de criação semelhante; semelhante segundo a visão deles.

Mais uma aula para a escolha. Trabalhou-se novamente sobre as duas opções. A proposta de montagem do *D. Quixote*, do Judeu, incluía a pesquisa da cultura popular brasileira, mais especificamente a nordestina, como caminho para a criação. Desta forma o procedimento escolhido foi o de realizar o aquecimento para a aula daquele dia por meio de danças brasileiras. Um parêntese aqui, a título de curiosidade: o *Teatro Singular* já realizara duas montagens a partir de textos de William Shakespeare, *A Tempestade* e *Sonho de Uma Noite de Verão*, tendo a cultura popular nordestina como formalizadora da cena. O *D. Quixote*, do Judeu, seria montado pela turma de 2002 mantendo esta proposta. Portanto este tipo de processo de criação, a partir de danças populares e do gestual do brasileiro nordestino, não era novidade para parte do grupo.

Na proposta para o *Faroeste Caboclo*, após ouvirmos novamente toda a música, foi sugerido que fosse montada, com a turma novamente dividida em dois grupos, uma cena sobre o duelo final da fábula. Talvez o que tenha feito o grupo se decidir pela música como nosso Modelo de Ação tenha sido a qualidade de uma das cenas criadas e a ampla gama de possibilidades que ela parecia apontar. Algumas soluções foram mantidas no espetáculo final: os tiros dados no duelo feitos por meio de pancadas em uma chapa de papelão (aliás, uma Tabela Periódica de Química que fica pendurada na sala de aula!) e a transmissão do duelo pela televisão, como sugere a música da Legião Urbana (2001) : “João olhou as bandeirinhas/E o povo a aplaudir/E olhou pro sorveteiro/E pras câmeras e a gente da TV que filmava tudo ali”. A representação da transmissão televisiva era carregada de crítica social, crítica à política e à mídia, pois o duelo era interrompido por comerciais e por um apresentador que sugeria aos telespectadores que votassem no seu duelista preferido através de dois números de telefone (como o programa de televisão

Você Decide, transmitido naquela época), tudo isto enriquecido por um coro de bailarinas, tipo *Chacretes*, fazendo caras, bocas e indicando os números. Na encenação final o programa televisivo foi feito com as mesmas características, mas não transmitia o duelo final. Tratava-se de um programa de variedades que pedia a opinião dos telespectadores por telefone em um debate sobre a existência ou não de racismo no Brasil. A música da Legião Urbana parecia abrir mais possibilidades para a reflexão sobre nossa realidade e sobre o mundo que queremos para viver.

Desta forma, após quatro aulas – o que, no caso, significa um mês de curso – o grupo decidiu-se sobre qual seria nosso Modelo de Ação. Uma decisão tomada depois de muita análise, reflexão e experimentação prática de textos e processos. Porém, algumas questões ainda ficam: por que a escolha desta música feita por um grupo de adolescentes que pela primeira vez (ou primeiras vezes) faz uma montagem teatral? Por que escolher-se um texto épico em lugar de um texto dramático?

Antes de qualquer coisa é preciso reproduzir a letra da música para, mais adiante, encontrarmos algumas pistas para estas questões. A divisão que se segue e que se aparenta com estrofes foi estritamente realizada para este estudo. O intuito é o de contar os versos (números em negrito sempre na margem à esquerda) para, posteriormente, facilitar a localização e análise de trechos da letra.

Faroeste Caboclo

Legião Urbana

Composição: Renato Russo (2001)

Não tinha medo o tal João de Santo Cristo
Era o que todos diziam quando ele se perdeu
Deixou pra trás todo o marasmo da fazenda
Só pra sentir no seu sangue o ódio que Jesus lhe deu

05. Quando criança só pensava em ser bandido
Ainda mais quando com tiro de soldado o pai morreu
Era o terror da cercania onde morava
E na escola até o professor com ele aprendeu
la pra igreja só prá roubar o dinheiro

10. Que as velhinhas colocavam na caixinha do altar
Sentia mesmo que era mesmo diferente
Sentia que aquilo ali não era o seu lugar
Ele queria sair para ver o mar
E as coisas que ele via na televisão
15. Juntou dinheiro para poder viajar
E de escolha própria escolheu a solidão
Comia todas as menininhas da cidade
De tanto brincar de médico aos doze era professor
Aos quinze foi mandado pro reformatório
20. Onde aumentou seu ódio diante de tanto terror
Não entendia como a vida funcionava
Descriminação por causa da sua classe e sua cor
Ficou cansado de tentar achar resposta
Comprou uma passagem foi direto a Salvador
25. E lá chegando foi tomar um cafezinho
E encontrou um boiadeiro com quem foi falar
E o boiadeiro tinha uma passagem
Ia perder a viagem mas João foi lhe salvar:
Dizia ele - Estou indo pra Brasília
30. Nesse país lugar melhor não há
Tô precisando visitar a minha filha
Eu fico aqui e você vai no meu lugar
E João aceitou sua proposta
E num ônibus entrou no Planalto Central
35. Ele ficou bestificado com a cidade
Saindo da rodoviária viu as luzes de natal
- Meu Deus mas que cidade linda!
No Ano Novo eu começo a trabalhar
Cortar madeira aprendiz de carpinteiro
40. Ganhava três mil pro mês em Taguatinga
Na sexta feira ia pra zona da cidade
Gastar todo o seu dinheiro de rapaz trabalhador
E conhecia muita gente interessante
Até um neto bastardo do seu bisavô
45. Um peruano que vivia na Bolívia
E muitas coisas trazia de lá
Seu nome era Pablo e ele dizia
Que um negócio ele ia começar
E Santo Cristo até a morte trabalhava
50. Mas o dinheiro não dava pra ele se alimentar
E ouvia às sete horas o noticiário
Que dizia sempre que o seu ministro ia ajudar
Mas ele não queria mais conversa
E decidiu que como Pablo ele ia se virar
55. Elaborou mais uma vez seu plano santo
E sem ser crucificado a plantação foi começar
Logo, logo os maluco da cidade
Souberam da novidade
- Tem bagulho bom aí!

60. E João de Santo Cristo ficou rico
E acabou com todos os traficantes dali
Fez amigos, freqüentava a Asa Norte
la prá festa de Rock prá se libertar
Mas de repente
65. Sob uma má influência dos boyzinhos da cidade
Começou a roubar
Já no primeiro roubo ele dançou
E pro inferno ele foi pela primeira vez
Violência e estupro no seu corpo
70. - Vocês vão ver, eu vou pegar vocês!
Agora Santo Cristo era bandido
Destemido e temido no Distrito Federal
Não tinha nenhum medo de polícia
Capitão ou traficante, playboy ou general
75. Foi quando conheceu uma menina
E de todos os seus pecados ele se arrependeu
Maria Lúcia era uma menina linda
E o coração dele prá ela o Santo Cristo prometeu
Ele dizia que queria se casar
80. E carpinteiro ele voltou a ser
- Maria Lúcia eu pra sempre vou te amar
E um filho com você eu quero ter
O tempo passa
E um dia vem na porta um senhor de alta classe com dinheiro na mão
85. E ele faz uma proposta indecorosa
E diz que espera uma resposta, uma resposta de João
- Não boto bomba em banca de jornal
Nem em colégio de criança
Isso eu não faço não
90. E não protejo general de dez estrelas
Que fica atrás da mesa com o cú na mão
E é melhor o senhor sair da minha casa
Nunca brinque com um peixe de ascendente escorpião
Mas antes de sair, com ódio no olhar
95. O velho disse:
- Você perdeu a sua vida, meu irmão!
- Você perdeu a sua vida, meu irmão!
- Você perdeu a sua vida, meu irmão!
Essas palavras vão entrar no coração!
100. Eu vou sofrer as conseqüências como um cão.
Não é que o Santo Cristo estava certo
Seu futuro era incerto
E ele não foi trabalhar
Se embebedou e no meio da bebedeira
105. Descobriu que tinha outro trabalhando em seu lugar
Falou com Pablo que queria um parceiro
Que também tinha dinheiro e queria se armar
Pablo trazia o contrabando da Bolívia
E Santo Cristo revendia em Planaltina

110. Mas acontece que um tal de Jeremias
Traficante de renome apareceu por lá
Ficou sabendo dos planos de Santo Cristo
E decidiu que com João ele ia acabar.
Mas Pablo trouxe uma Winchester 22
115. E Santo Cristo já sabia atirar
E decidiu usar a arma só depois
Que Jeremias começasse a brigar
Jeremias maconheiro sem vergonha
Organizou a Roconha e fez todo mundo dançar
120. Desvirginava mocinhas inocentes
E dizia que era crente mas não sabia rezar
E Santo Cristo há muito não ia pra casa
E a saudade começou a apertar
- Eu vou me embora, eu vou ver Maria Lúcia
125. Já tá em tempo de a gente se casar
Chegando em casa então ele chorou
E pro inferno ele foi pela segunda vez
Com Maria Lúcia Jeremias se casou
E um filho nela ele fez
130. Santo Cristo era só ódio por dentro
E então o Jeremias prum duelo ele chamou
- Amanhã, as duas horas na Ceilândia
Em frente ao lote 14 que é pra lá que eu vou
E você pode escolher as suas armas
135. Que eu acabo mesmo com você, seu porco traidor
E mato também Maria Lúcia
Aquele menina falsa pra quem jurei o meu amor
E Santo Cristo não sabia o que fazer
Quando viu o repórter da televisão
140. Que deu a notícia do duelo na TV
Dizendo a hora o local e a razão
No sábado, então as duas horas
Todo o povo sem demora
Foi lá só pra assistir
145. Um homem que atirava pelas costas
E acertou o Santo Cristo
E começou a sorrir
Sentindo o sangue na garganta
João olhou as bandeirinhas
150. E o povo a aplaudir
E olhou pro sorveteiro
E pras câmeras e gentes da TV que filmava tudo ali
E se lembrou de quando era uma criança
E de tudo o que viveu até ali
155. E decidiu entrar de vez naquela dança
- Se a via-crucis virou circo, estou aqui.
E nisso o sol cegou seus olhos
E então Maria Lúcia ele reconheceu
Ela trazia a Winchester 22

- 160.A arma que seu primo Pablo lhe deu
- Jeremias, eu sou homem. Coisa que você não é
E não atiro pelas costas, não.
Olha pra cá filho da puta sem vergonha
Dá uma olhada no meu sangue
- 165.E vem sentir o teu perdão
E Santo Cristo com a Winchester 22
Deu cinco tiros no bandido traidor
Maria Lúcia se arrependeu depois
E morreu junto com João, seu protetor
- 170.O povo declarava que João de Santo Cristo
Era santo porque sabia morrer
E a alta burguesia da cidade não acreditou na história
Que eles viram da TV
E João não conseguiu o que queria
- 175.Quando veio pra Brasília com o diabo ter
Ele queria era falar com o presidente
Pra ajudar toda essa gente que só faz
Sofrer

Algumas respostas para as questões levantadas acima podem ser encontradas no artigo de Jean-Pierre Sarrazac (1996), *A Irrupção do Romance no Teatro*, em que este autor escreve sobre a pulsão rapsódica:

Estamos em uma espécie de hibridação do dramático e do épico. Acreditamos durante algum tempo que o teatro épico de Brecht ultrapassava o dramático. Sempre fui um pouco reticente em relação a isso e tentei, antes, ressaltar aquilo que chamei pulsão rapsódica. A forma dramática, se a deixarmos livre, torna-se inerte, esclerosada. Isto resulta em uma peça bem feita, mas é uma carapaça sem nada dentro, nem carne no interior. Ora, a pulsão rapsódica, que podemos vincular a Homero, ao homem que conta, que ora interpreta um personagem, ora é narrador, pode muito bem existir em cena, ou em um autor dramático. Vejo esta tendência rapsódica totalmente operante em Heiner Müller, Duras, Beckett, Koltès ou Novarina.

Passando ao largo, por hora, da questão sobre a tendência à hibridação, gostaria de chamar a atenção nesta citação para o conceito de *pulsão rapsódica*, isto, é, da necessidade humana de contar uma história, de ver uma história se desenrolar, de entender o mundo através da narração de histórias.

Os integrantes da Legião Urbana, com seus instrumentos musicais, fazem o papel dos narradores sobre os quais filósofo alemão Walter Benjamin analisou em seu artigo sobre Nicolai Leskov. Para Benjamin (1985, p.198), o narrador realiza “a faculdade de intercambiar experiências”: “[...] A experiência

que passa de pessoa a pessoa é a fonte que recorreram todos os narradores.” É como se os jovens do *Teatro Singular* vissem em seus ídolos pop pessoas capazes de lhes “dar conselhos”. Mais a frente Benjamin (*Ibidem*, p.200) escreve que:

aconselhar é menos responder a uma pergunta que fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada. [...] O conselho tecido na substância viva da existência tem um nome: sabedoria. A arte de narrar está definindo porque a sabedoria – o lado épico da verdade – está em extinção.

Para um grupo de adolescentes que está entrando na (e ao mesmo tempo contestando as formas da) chamada “vida adulta”, em uma época em que o mundo está afogado em informações úteis e inúteis, talvez a procura por este “lado épico da verdade” seja a resposta mais convincente para a escolha da música. Senão, vejamos: trata-se aqui de uma verdade dita pelos novos marinheiros (na analogia sugerida por Benjamin), os artistas pop, que viajam pelo mundo colhendo histórias e vivendo diferentes experiências; e um “saber que vem de longe” e que dispõe de uma autoridade válida mesmo que não controlável pela experiência (*Idem*, p. 202-3).

Voltando ao artigo de Sarrazac, sua conclusão parece ir ao encontro da afirmação de Benjamin sobre a vontade intrínseca à qualquer narrativa, isto é, o desejo de recontá-la. Diz Sarrazac (1996):

A escrita dramática deve vir em segundo lugar, depois da estória que todo o mundo já conhece. No fundo, não se sobe ao palco para contar uma novidade às pessoas, mas para fazer uma variação que faça sentido sobre esta estória. E há uma necessidade desta relação segunda.

Afirmção que parece escrita sobre estes jovens que decidiram recontar e recantar esse Faroeste Caboclo.

DRAMATURGIA

Escolhido o Modelo de Ação uma questão norteou o início do trabalho: como contar/encenar uma fábula que (imaginávamos) todos já conhecem? As respostas foram sendo encontradas no processo de criação.

Percebeu-se logo no início do processo que recontar uma fábula como a de João de Santo Cristo não seria uma tarefa incomum ao teatro. Afinal, o que os grandes tragediógrafos gregos faziam senão recontar os mitos de seu povo? O mesmo se pode dizer das peças de Shakespeare, Brecht e Heiner Müller. O que faz com que as obras destes autores sejam perenes é menos *o quê* se conta, mas *como* se conta. Assim como os temas destes autores são (eram) (re)conhecidos por seus contemporâneos, a música da Legião Urbana é conhecidíssima do público que assiste às peças do *Teatro Singular*, adolescentes com a mesma idade que o elenco. Sua narrativa linear agradava ao grupo, afinal, gostar da música foi condição primordial para escolhê-la como Modelo de Ação! Mas mexer nessa estrutura parecia ser um bom começo, já que uma mudança de perspectiva poderia dar novos estímulos à uma platéia conhecedora do final da estória. Que formas usaríamos?

Uma das primeiras ações tomadas foi a constituição de um grupo responsável pela dramaturgia, isto é, pela escrita cênica. Quatro alunos se interessaram em mergulhar nos meandros da música para pensar e sugerir cenas e diálogos. Na prática, o trabalho acabou sendo mais o de coletar o que era criado nas improvisações do que criar novos textos. Não que a escritura de textos não fosse tentada pelos quatro membros do grupo, mas suas formas e propostas não atingiam a qualidade e o interesse que as improvisações conseguiam. De qualquer jeito, a importância destes dramaturgistas como registradores das criações foi imprescindível. Já a responsabilidade de como recontar esta fábula conhecida por (quase) todos passou a ser de todo o grupo.

Os encontros desta segunda fase do curso eram sempre iniciados com a audição da música, em geral como estímulo ao aquecimento corporal e cênico. Dessa forma o grupo se deixava levar pela música. Cantávamos, dançávamos, comentávamos, fofocávamos. A música tornava-se uma segunda pele. Uma forma de respirar.

O processo de análise de nosso Modelo de Ação realizou-se de forma prática por meio de jogos teatrais, improvisações e criação de cenas sobre o

texto da música. As imagens, as ações e os *gestus* surgidos nesta fase de pesquisa prática eram analisados e aprofundados tanto por meio de discussões como através da construção de cenas. Não houve um “trabalho de mesa” tradicional em que o grupo lê o texto e tenta descobrir as intenções do autor antes de colocá-lo em ação, em jogo. A criação e a reflexão acontecem conjuntamente, não havendo distinção entre uma e outra. A criação estética já é uma forma de pensamento. Pensar é criar. Criar é pensar.

Jogos

Os Jogos Teatrais de Viola Spolin cumprem uma função estrutural nos processos de criação deste estudo, porém alguns jogos foram fundamentais para o processo de análise e de criação dos *gestus*, dos movimentos e das imagens poéticas da montagem.

O primeiro foi o *Apenas Um em Movimento*. Neste jogo, somente um jogador pode se movimentar. Quando outro jogador começa a se movimentar, o primeiro deve imediatamente congelar seu movimento para que o segundo assuma o foco, e assim por diante. É um jogo que produz muito material visual a partir dos movimentos congelados, revelando atitudes das personagens diante das situações (*gestus*) e também muitas digressões e autocríticas do grupo, já que em determinado momento a palavra passa a ter força dominante. Este jogo foi usado em várias oportunidades durante o processo de trabalho sempre com a proposta de se contar toda a fábula da música. Nas primeiras vezes perceberam-se os momentos que mais tocavam os alunos e os momentos mais obscuros da fábula, em que a compreensão não parecia ser clara ou comum a todos. Depois, movimentos, gestos e ações foram se depurando e algumas descobertas ganharam corpo. Podem-se citar o momento em que o personagem João, ainda criança, brinca de médico com suas amiguinhas (versos 17 e 18 da música) e o momento do choro de João-criança diante da morte de seu pai (versos 5 e 6). Este choro se tornou imagem recorrente, como um leitmotiv da montagem em momentos chave da fábula.

O segundo jogo eu o chamo de *Roda de 1 a 10*. Trata-se de um jogo em que o grupo forma uma roda e os jogadores trocam de lugar conforme o

número que recebem. Um primeiro jogador sai de sua posição, corre na direção do lugar ocupado por um segundo jogador e diz, durante o deslocamento e olhando nos olhos deste, o número um. Este segundo jogador deve sair de seu local antes da chegada do primeiro e correr na direção de um terceiro jogador dizendo o número seguinte, isto é, dois. E assim o jogo prossegue até o número dez. Há inúmeras possibilidades de variação para este jogo. Aqui foi possível explorar a capacidade de condensação da fábula em uma ação ou gesto (no lugar da corrida). Apenas com a fala definida (os números de 1 a 10) o grupo tinha que contar a fábula (ou uma cena) em dez momentos. Desta forma, os gestos, as ações e a sonoridade da fala ganhavam a energia e a força da condensação.

Uma variante também muito utilizada era a troca do texto “um, dois, etc.” pelo uso de uma frase síntese do texto. Assim, em vez de dizer um número, o jogador devia dizer a palavra seguinte de uma frase dada, por exemplo: “Você perdeu a sua vida, meu irmão” (versos 96, 97 e 98 da música). Desta forma, a fábula devia ser condensada no número de palavras da frase, no exemplo dado, 7 momentos. Como no jogo *Apenas um em Movimento*, aqui também os momentos mais claros e os mais nebulosos da fábula eram revelados, porém neste formato não existia a possibilidade de expansão de algumas ações, de digressões, nem de autocríticas. O grupo ficava limitado ao número máximo de momentos propostos para a narrativa.

A repetição incessante deste jogo produziu material riquíssimo e também selecionou momentos fortes que sempre eram repetidos pelo grupo. Desta forma o *gestus* criado por um jogador era incorporado por todo o grupo através da cópia. A criação era socializada. Não havia mais o “dono” da idéia. A idéia era do grupo, do coletivo. Alguns exemplos significantes que foram incorporados ao espetáculo surgiram do jogo com a frase “E então João do Santo Cristo foi para o inferno pela primeira vez” (sem correspondente na letra da música). Imagem 1: um jogador passa rezando (momento referente aos versos 9 e 10 “la pra igreja só prá roubar o dinheiro/ Que as velhinhas colocavam na caixinha do altar”) enquanto diz a palavra inferno. Imagem 2:

outro jogador usa a palavra Cristo para mostrar a gravidez da personagem Maria Lúcia (versos 128 e 129).

O terceiro jogo, muito utilizado para a socialização dos *gestus* criados, foi *Siga o Chefe*. Em fila indiana, os jogadores imitam os movimentos e gestos do primeiro. Era solicitado aos chefes durante o desenrolar do jogo que fizessem somente um *gestus* respeitando a cronologia da fábula.

Outros jogos teatrais usados em fases mais adiantadas de ensaio foram os de *Blablação*, em que os jogadores deveriam criar uma língua nova para dizer seus textos, o que os obrigava a recuperar os *gestus* criados nos jogos anteriores porém dentro da ação; e o *Siga o Seguidor (Todos em Movimento)*, espécie de *Siga o Chefe* sem chefe, onde todos os jogadores são chefes e seguidores ao mesmo tempo, o que propiciou uma sintonia única dos jogadores dentro do coro.

Narrações

Em se tratando de uma transposição de gênero – da forma épica para a dramática, como exposto – trabalhou-se durante o processo de improvisações com a figura do ator narrador ou *ator-rapsodo*, na denominação de Luiz Arthur Nunes (2000, p.40), realçando a “teatralidade anti-ilusionista a partir da hibridização da forma dramática com procedimentos épicos e poéticos”. Cabem aqui uns pequenos parênteses: quando da experiência relatada, muitos dos procedimentos eram propostos de acordo com as necessidades do próprio processo de criação e de aprendizado, não havendo as conceituações que aqui vão expostas. Este é o caso do conceito *ator-rapsodo*, que nunca foi falado em aula já que era desconhecido do coordenador do processo. É claro que a idéia da narração e sua aplicação cênica já eram conhecidas, no caso, a partir do texto de Walter Benjamin (1985), *O Narrador*. Por outro lado, muitos conceitos, principalmente àqueles que se referem aos *Jogos Teatrais* e às *Peças Didáticas* de Bertolt Brecht eram conhecidos e expostos aos alunos.

Voltemos às narrações. A partir da leitura de um texto de referência, o poema *Sobre o Teatro Cotidiano*, de Bertolt Brecht (1986), foi solicitado aos

alunos que preparassem uma forma nova de contar a fábula, desde que seguindo a proposta brechtiana (*Ibidem*, p.238): “Aqui a vizinha imita o proprietário, deixa claro/ Demonstrando sua verbosidade/ Como ele busca desviar a conversa/ Do cano d’água que arrebentou(...)/Não como papagaios e macacos/ imitam eles (o povo nas ruas), apenas para mostrar/ Que sabem imitar bem; não, eles têm/ Objetivos à frente.” Este procedimento foi o que mais produziu material textual (diálogos, narrativas, personagens) para dramaturgia da peça, isto devido à grande variedade de pontos de vista que surgiram. Vale a pena citar alguns destes pontos de vista.

- Duas esposas de embaixadores que moram em Brasília. Era a mistura de um olhar estrangeiro para um estrangeiro que veio morar na cidade.

- Um agricultor, morador da cidade de Presidente Lincoln (!), no Nordeste brasileiro, conta a estória do filho de seu vizinho, chamado “João de Santo Cristo”. Lembrou-me muito o personagem Riobaldo Tatarana, narrador de *Grande Sertão: Veredas*, de Guimarães Rosa. Neste exercício surgiram alguns *gestus* que nos serviram de análise da fábula e também que fizeram parte do espetáculo final. O primeiro: o narrador “relata” a primeira prisão de João (versos 67 a 70) através de um único gesto, os dedos cruzados em forma de grades sobre um dos olhos e um grito desesperador. O segundo: a imagem de Maria Lúcia. Até este momento sempre que esta personagem aparecia nas improvisações ela era mostrada como diz a letra, “Maria Lúcia era uma menina linda” (verso 77), só que a referência ao adjetivo linda era a do grupo, isto é, magra, voz macia, gestos contidos. Desta vez o adjetivo *linda* ganhou outros gestos do narrador. Ele a mostrou como uma prostituta vulgar, feia, barriguda, mascando chicletes de boca aberta e voz de travesti. Estaria o narrador expondo sua referência de beleza? Ou estaria ironizando a tal menina linda da fábula? Uma improvisação como esta só poderia provocar uma discussão de como seriam estes personagens. Nas palavras de Ingrid Koudela (1987, p.111):

Os modelos de ação propostos através das peças didáticas se diferenciam de textos teatrais tradicionais por seu valor de aprendizagem. [...] Com este objetivo, as peças didáticas são

propositalmente abstratas e encerram significações que provocam contradição.

Quais as referências que usaríamos para construir estes personagens? As nossas? As que imaginávamos seriam dos criadores da letra? As que teriam os próprios personagens da fábula?

- Maria Lúcia conta a estória enquanto João agoniza em seu colo.

- Uma pessoa que assistiu ao duelo final conta o que sabia da história. Seu conhecimento é fragmentário. Vai e vem cronologicamente. Esquece fatos. Acrescenta outros. Pára para lembrar o que havia escutado anteriormente. Erra os nomes dos personagens. Esta confusão no ato de narrar estimulou-nos a refletir sobre quem conta a fábula e como conta. Qual sua relação com o que está sendo narrado? E nós, o grupo, que ponto de vista teríamos da fábula?

- Um locutor de televisão faz uma espécie de Retrospectiva do Ano e conta sobre a vida “nebulosa desse tal João”. Em certo momento o próprio locutor diz que o que João vira na televisão (versos 13 e 14) “era tudo mentira”!

- Pablo, já velho, conta para seu neto a história de seu primo João de Santo Cristo por meio de fotos da infância do personagem principal, de cartão postal de Brasília durante a época de Natal (versos 34, 35 e 36), de um recorte de jornal de quando João fora preso. Começou-se a perceber também a força que os registros poderiam ter dentro da fábula e dentro da encenação. Nesta narração, houve um momento em que Pablo dizia que havia acontecido “uma coisa terrível” na vida de João: “ele se apaixonara”. Para todos do grupo até este momento, a paixão de João por Maria Lúcia era purificadora, redentora, mas para Pablo talvez não fosse assim.

- Maria Lúcia no limbo (lugar para onde os espíritos que cometeram suicídio vão, na crença *kardecista*) narra sua estória com João. Indo no caminho contrário à narração anterior, esta Maria Lúcia vê o início do desastre na vida de João não quando ele a encontra, mas, pelo contrário, quando João se junta ao primo Pablo! Ela também não consegue ver muitas diferenças entre

João e Jeremias, pois os dois “eram muito iguais”, visão reveladora do porquê da personagem casar-se com o vilão da fábula (versos 128 e 129). Esta Maria Lúcia, ao narrar como João matou Jeremias no duelo, mostra que ela ajudara o primeiro a apontar a arma para o segundo. Como diz Guimarães Rosa em *Grande Sertão: Veredas*: “Deus faz a mira, o Diabo aperta o gatilho”. Estas referências estéticas são sempre compartilhadas com e estimuladas no grupo, procurando desta forma ampliar o universo estético e ideológico dos alunos.

- Deputado Federal faz um discurso no Plenário da Câmara no dia seguinte ao duelo. Ele lamenta a morte de um grande homem, que havia prestado serviços relevantes à Pátria, morto covardemente por um traficante. Ao final, invertendo toda nossa visão da fábula, o “grande homem” assassinado e saudado pelo “nobre” deputado é o vilão da fábula, Jeremias, enquanto o “traficante” é João de Santo Cristo! Esta tornou-se a última cena do espetáculo.

Esta multiplicidade de pontos de vista levantou diversas questões, algumas já explicitadas acima: como eram “de verdade” estas personagens? Qual nosso ponto de vista sobre a fábula? Teríamos apenas uma forma de ver e narrar ou teríamos muitas? Como se comportavam os personagens? Para Walter Benjamin (1985, p.203): “Metade da arte narrativa está em evitar explicações. [...] o contexto psicológico da ação não é imposto ao leitor. Este é livre para interpretar como quiser, e com isso o episódio atinge uma amplitude que não existe na informação.” Se nós mesmos tínhamos interpretações variadas sobre a fábula e sobre os personagens, por que nos restringirmos apenas a um ponto de vista?

Improvisações

A partir dos questionamentos acima, foi proposto um julgamento de João. Seria ele criminoso ou herói? Culpado por seus atos ou inocente? Seguindo um procedimento aprendido em aula com a professora Ingrid Koudela, a turma foi dividida em dois grupos, os acusadores e os defensores. Quando o clima do debate estava bem acirrado, as funções dos grupos foram trocadas: quem era acusador passou a ser defensor e vice versa. Um jogo excelente para exercitar nossa visão dialética de mundo, pois em um momento

você tem o melhor argumento do mundo, e no seguinte é levado a discordar deste mesmo argumento. E você discorda!

A improvisação levantou teses e antíteses, porém procurou-se evitar uma conclusão que poderia fechar a discussão por meio de um veredicto. Não buscamos sínteses! Queria-se provocar nos alunos este confronto de idéias e de pontos de vista. Percebemos, ao final, que quem deveria fazer a síntese era o público. Cada pessoa do público daria seu veredicto final, se assim o quisesse. Nossa função como artistas seria a de questionar, fazer perguntas, cutucar a ferida.

Foi então solicitado à turma que, dividida em dois grupos, refizesse aquelas cenas do início do processo a partir do Modelo de Ação que mostravam toda a fábula só que incluindo o material criado durante os jogos e as narrativas. Foi um exercício muito interessante pois fez com que os alunos concretizassem cenicamente suas criações, isto é, transformassem em ação o que até então eram imagens e idéias.

Um dos grupos contou a fábula de duas formas paralelas cenicamente, cada uma ocupando uma metade do palco: de um lado, a mãe de João que acompanha a trajetória do filho através de cartas que ele lhe envia; do outro lado, o que realmente acontecia com o filho e que desmentia ou ironizava o texto da carta. Por exemplo, na carta João dizia estar se dedicando à agricultura enquanto a imagem “paralela” o mostrava plantando maconha. Ou quando João escrevia que estava se dedicando ao comércio e a imagem mostrava que o tal comércio era o tráfico de drogas e o contrabando. Em cada envelope de carta recebido vinha mais e mais dinheiro para a mãe. A última carta era escrita por Pablo e trazia o recorte de jornal com a notícia da morte de João.

O outro grupo fez um programa de televisão tipo Globo Repórter que, sob o pretexto de fazer uma reportagem em torno da migração nordestina em Brasília, contava a estória de João.

A reflexão sobre como deveria ser a narrativa da peça foi retomada. Quais os pontos de vista que mostraríamos? Como levar o público a fazer sua síntese? Estas reflexões tiraram momentaneamente o foco do grupo sobre o como montar para o quê queríamos dizer com aquilo tudo. O ponto de vista assumido pelo narrador interfere na recepção do público? Este ponto de vista pode ser manipulado para ser propositalmente incompleto e tendencioso? Ou melhor, a forma da narrativa, a moldura que encontramos para o caos traz consigo uma interpretação de mundo, uma visão ideológica, portanto, trata-se de uma ação política?

Estudos

Além do processo prático conduzido durante as aulas, foram realizados também estudos paralelos. Se já havia um subgrupo que pensava a dramaturgia das cenas, neste momento foi criado um segundo subgrupo para estudar e entender o processo de criação dos pintores alinhados ao movimento cubista do início do século XX. O objetivo era o de ampliar os conhecimentos do grupo sobre a visão do objeto que esses artistas queriam proporcionar para os olhos do receptor. Talvez, dessa forma se pudesse chegar a formalizações (molduras do caos) que possibilitassem o surgimento de novos pontos de vista para a platéia, atrás de uma utópica visão da totalidade, ou de uma totalidade que fosse multiplicidade. Posteriormente este subgrupo expôs a todos suas pesquisas.

De forma superficial pode-se resumir a proposta cubista da seguinte forma. A invenção da fotografia em meados do século XIX colocou em xeque as representações Realista e Naturalista da pintura, afinal a fotografia conseguia reproduzir a realidade (os objetos) de uma forma muito mais crível para os olhos do que a pintura. Os artistas foram atrás de outras formas de representação plástica bidimensional do objeto. Decorrentes desta busca surgiram várias correntes: os impressionistas, que “pintavam” a luz; os *fauvistas*, mais interessados na cor e na composição; etc. Outro impasse na representação bidimensional surgiria nos inícios do século seguinte com a invenção do cinematógrafo pelos irmãos Lumière. Um conjunto de artistas, liderados pelo poeta italiano Marinetti, impressionados com os avanços

tecnológicos daquele início de século, vão enaltecer esta nova era da Humanidade em suas obras. Eram os autodenominados Futuristas. Uma outra corrente de pintores se interessou mais pela nova forma de olhar que o cinema sugeria. Se a câmera fotográfica conseguia somente uma imagem bidimensional, o cinema – mesmo usando um suporte também bidimensional como a tela – conseguia captar a totalidade formal do objeto representado porque ela podia “passear” em torno dele – ou, na época, o objeto podia girar em seu eixo de forma contínua e assim ter suas formas captadas no tempo e no espaço. Estes artistas, inspirados pelo “olho” do cinema, os Cubistas (Picasso, Duchamp, Braque, Léger, entre outros), vão levar ao limite a representação figurativa bidimensional.

Esta ideia, esta forma de ver o mundo não através de um ponto de vista único, mas movendo-se em torno do objeto, aproximando-se e afastando-se, seria levada à nossa prática teatral na criação das cenas e da dramaturgia e na construção do espetáculo.

Divisão em cenas e perspectivas narrativas

Usando um artifício aprendido em 1989, em curso de direção teatral para não-atores com o ator e diretor Celso Frateschi e seu grupo, o *Teatro Pequeno*, nas *Oficinas Culturais Três Rios*, da cidade de São Paulo (posteriormente rebatizadas como *Oficinas Culturais Oswald de Andrade*), fizemos uma análise da letra da música através da visão dialética marxista proposta por Mao Tse-Tung (2006, p.147) em seu *Livro Vermelho*:

Empenhados em diversas lutas no decorrer de sua prática social, os homens adquirem uma rica experiência, extraída tanto dos seus êxitos como dos seus fracassos. Os incontáveis fenômenos do mundo exterior objetivo refletem-se no cérebro humano através dos cinco órgãos do sentido – vista, ouvido, olfato, gosto e tato; assim se constitui, no início, o conhecimento sensível. Quando esses dados sensíveis se acumulam suficientemente, produz-se um salto pelo qual eles se transformam em conhecimento racional, quer dizer, em ideias. Eis aí um processo do conhecimento. Trata-se da primeira etapa do processo global do conhecimento, a etapa que vai da matéria objetiva ao espírito subjetivo, da existência às ideias.

Mais a frente, Mao Tse-Tung (*Ibidem*, p.151-2) acrescenta:

A dialética materialista considera que as causas externas constituem a condição das mudanças, e as causas internas a respectiva base; além disso, considera-se que as causas externas operam por intermédio das causas internas. Recebendo uma quantidade apropriada de calor, o ovo transforma-se em pinto, mas o calor não pode transformar uma pedra em pinto porque um e outro têm bases diferentes.

A primeira abordagem do texto a partir dessa ferramenta de análise é procurar os momentos de mudança, seja da fábula, seja do protagonista. Estas mudanças, que são as consequências da associação das causas externas com as condições internas, marcam divisões dentro do corpo textual. A segunda abordagem procura qualificar estas mudanças em *Variações Quantitativas* ou em *Salto Qualitativos*. As Variações Quantitativas são fatos e acontecimentos que vão “aquecendo o ovo” sem alterar-lhe o estado. Quando a soma dessas Variações atinge um determinado ponto provocam um Salto Qualitativo, isto é, “o ovo transforma-se em pinto” (*Ibidem*). O Salto Qualitativo marca o momento da mudança de estado, em que os valores são reavaliados, em que as perspectivas mudam, quando as pessoas se transformam. Após um Salto Qualitativo novas condições internas são criadas que, associadas a novas causas externas, sofrerão outras Variações Quantitativas e novos Saltos Qualitativos, intermitentemente. Na primeira abordagem cabe ao grupo achar exatamente quais as transformações que geram as Variações, e qual o preciso momento em que as Variações “explodem” em um Salto de qualidade. Por fim, na abordagem seguinte, procura-se nomear cada bloco de texto finalizado por um Salto.

Este tipo de análise carrega em si uma forte ideologia alinhada às leituras marxistas da história. Karl Marx não via a História como algo imutável, como um dado estabelecido. A História poderia ser modificada de acordo com o ponto de vista que assumirmos sobre ela. Se a história (o passado) pode ser modificada, nosso presente também. O mundo não é, o mundo está. Esta divisão revelou ao grupo o valor que cada fato possuía na vida de João sob este ponto de vista marxista, portanto alinhado a uma visão de mundo em transformação. Uma visão interessada na associação das condições internas com as causas externas, diferindo de uma leitura interessada somente, por exemplo, na análise psicológica dos personagens. Também se difere de uma

análise teleológica, como a Aristotélica, que pressupõe uma finalidade, pois o Destino já está dado pelos deuses. Esta opção de análise alinha-se à teoria da Peça Didática brechtiana, segundo Koudela (1987, p.152):

Ao mesmo tempo que o texto (modelo de ação) é imitado, ele também é objeto da crítica – a poesia/literatura é apreendida de forma processual (ela não contém verdades em si mesma). Os 'modelos de ação' são determinados, ou seja, nitidamente delineados, isoláveis em suas partes para que possam ser julgados ou imitados.

Feita esta divisão de cenas, a proposta foi a de se criar três versões cênicas para cada fragmento do texto a partir de um ponto de vista pré-determinado. Se uma visão política da saga de João de Santo Cristo nos fascinava, o exercício dialético brechtiano e as formas de ver cubistas nos mostravam outros aspectos da fábula. Uma delas se referia ao choque cultural a que o protagonista foi submetido em sua peregrinação do sertão nordestino à uma cidade grande litorânea, Salvador, e, finalmente, à capital do país, Brasília. Choque comum a todo estrangeiro, a todo migrante, a todo aquele que deixa sua terra natal para ir viver em uma terra estranha, estrangeira, com hábitos culturais diferentes. Na gravação da música realizada em um show, isto é, “ao vivo”, pela Legião, o arranjo indica algumas leituras diferentes da gravação realizada em estúdio, tais como: o ritmo de baião marcado por um triângulo no início da canção; o *reggae* jamaicano da juventude brasiliense consumindo maconha; o *rock* agressivo das festas regadas a drogas mais pesadas da *high society*; e as baladas românticas nos encontros com Maria Lúcia. Da infância em uma comunidade pobre do sertão nordestino, ligada às suas raízes culturais, à despersonalização e violência da cidade grande. Víamos aí um processo de desenraizamento, de desidentificação do sujeito, de distanciamento de sua própria história, portanto um movimento ideológico. Uma ideologia marcada pela despersonalização das pessoas, transformando-as em massa de consumo e, neste caso, em mão de obra barata.

Uma segunda perspectiva estaria ligada às questões sócio-políticas do país. Em como o dinheiro abre as portas da alta sociedade para uma personagem como João. Como os interesses políticos interferem em nossa

vida cotidiana (versos 83 a 100). Se na “perspectiva cultural” a cena em que o pai de João era assassinado por um soldado acontecia durante uma festa típica da região por motivo banal, nesta versão “política”, a cena transformou o pai em um líder de trabalhadores sem-terra executado por um batalhão de soldados. Nas palavras de Sarrazac (1996):

A partir do momento em que se torna mais importante falar de uma fábrica, da coletividade de seus operários ou de seus empregados, das relações entre o estado e o capital, o estado e o trabalho, etc., a partir do momento em que se torna mais importante falar disto que colocar em cena um operário e um patrão ou alguns patrões que se entrechocam, tal relação interindividual se torna um pouco irrisória: a forma dramática não é mais suficiente.

O terceiro ponto de vista para a formalização dos fragmentos como possibilidade de leitura da fábula, surgida em uma das primeiras improvisações, foi a de caráter mítico, em que a vida de João é tomada como exemplo de trajetória do herói arquetípico. O Herói que empreende uma viagem de aprendizado, deixando para trás suas origens, a mãe, sua força geradora. Esta viagem é transformadora: primeiro, ele se torna forte e poderoso (o grande traficante) para, posteriormente, abrir mão de tudo ao encontrar seu verdadeiro amor (Maria Lúcia). Este amor o deixará fragilizado no mundo em que vive e será a causa de sua queda. Os personagens mais que seres individuais se tornam arquétipos.

Esta idéia de trabalhar com tantas referências, sem fechar questão em um ponto de vista, pode ser encontrada na leitura das peças de Heiner Müller. Nelas se encontram a ação político-revolucionária das peças de Brecht sendo questionada pelos próprios revolucionários. Pode-se dizer que Müller enfoca o momento em que os desejos da individualidade se chocam com os objetivos e práticas de uma coletividade em processo revolucionário. Brecht escreve em sua peça didática *Os Horácios e os Curiácios* que “há muitos objetos em um só objeto” (ou “há muitas coisas em uma coisa”, dependendo da tradução), fazendo referência à inteligência do revolucionário que deve ver em cada objeto várias funções, ou refuncionalizar os objetos, colocá-los a seu serviço e não contra seus objetivos (pensamos na apropriação da mídia rádio que Brecht formula na década de 20). Müller contra-argumenta, em *O Horácio*, mostrando

que o revolucionário, o ser humano, já não é um ser único, pois “um homem pode ser quebrado” e, portanto, “há muitos homens em um só homem” (in KOUDELA, 2003, p. 127). O protagonista da montagem, portanto, não era um, mas muitos!

Mãe de João de Santo Cristo se despede do filho: marcas no rosto.

A proposta de se trabalhar sobre estes três pontos de vista provoca vários momentos de choque, de conflitos entre as opções de leitura. O grupo opta, desta forma, por abandonar uma leitura totalizadora, unificante da fábula em favor da explicitação da multiplicidade de pontos de vista. Sai-se do drama burguês ao se trilhar o caminho do teatro épico, sem, porém, abandonar os aprendizados no caminhar, o que nos levará a um objeto estético alinhado à pós-modernidade, um teatro pós-dramático, na conceituação de Lehmann (2007). Mas, ressalte-se novamente, esta formulação estética é consequência do trabalho e não um fim em si mesma.

Após a criação das três versões para cada momento, era feito um trabalho de depuração sobre elas. A intenção era a de reforçar o que cada uma

tinha de específico até se chegar a uma formalização final da cena. Finalizada, a cena recebia um nome (uma referência), um número e era “arquivada”.

MONTAGEM

Ficava cada vez mais claro que a narrativa da peça seria fragmentada e com uma cronologia não linear, diferente de como se organizava no texto da música. As fontes inspiradoras para o entendimento do fragmento e da não linearidade vieram da citação de diversos artistas e de suas obras experimentais. Foram comentados Julio Cortázar e seu romance *O Jogo da Amarelinha*, que propõe uma interação nova entre o leitor/receptor e o objeto livro através de um jogo de quebra cabeças e de colagem de fragmentos; cineastas como Jean Luc Godard, que romperam com a narrativa cinematográfica linear; e ainda a dramaturgia fragmentária de Heiner Müller. As montagens desses artistas remetiam à idéia não de uma seqüência à procura de unidade, mas de uma rede à procura da multiplicidade. Os fragmentos podiam ser colados em diversas formalizações, até aleatoriamente e, assim, reveladas novas formas de percepção. Ora, rede é a forma de nos comunicarmos com o mundo na contemporaneidade. Todos os membros do *Teatro Singular* estão conectados na web. Eles passam boa parte de seu tempo em ligados em conexões no formato de redes, conversas paralelas no MSN, janelas e links nas páginas da *internet*, filmes sem seqüência linear como *Pulp Fiction* e *Corra, Lola, Corra*. Nossa percepção contemporânea do mundo é muito mais próxima da colagem de fragmentos do que de uma visão cronológica linear e seqüencial.

Segundo Koudela (1987, p.120):

O processo de montagem visa romper com o conceito de evolução, decompondo a situação em outros tantos elementos particulares, que o espectador (no teatro épico artístico) e o atuante (na peça didática) remontará em seguida. Brecht privilegia a forma do processo – diversas interpretações, diversas significações coexistem. A construção por fragmentos descartáveis (estilo épico) propõe versões diferentes de um mesmo fato, colocando o atuante diante de opções.

Vale notar que o que seriam experimentos “de ponta”, de “vanguarda”, na segunda metade do século XX, hoje estão assimilados pelas artes de massa, vide as colagens sonoras dos *DJs* e das músicas eletrônicas; as seqüências aleatórias de imagens dos *vídeo-clips*. O mundo fragmentário está muito mais próximo de nossa experiência do real do que o formato tradicional Aristotélico da unidade de ação.

Reflexões como essas – chamadas comicamente pelos membros do grupo de “viagens do Marcelo” – eram sempre compartilhadas na roda de avaliação. A compreensão do processo de criação é tão importante quanto a criação em si.

Como cada cena era trabalhada independentemente da totalidade da fábula, chegaria o momento de ligá-las, de colá-las, de criar uma seqüência, no mínimo, coerente. Formou-se então o segundo subgrupo de estudos, agora para pesquisar a montagem cinematográfica de Serguei Einseinstein. Para o cineasta soviético, segundo Koudela (1987, p.120), “a tomada é uma célula da montagem. O que a caracteriza é a colisão, o conflito entre os dois pedaços. Da colisão surge o conceito.” Esta didática do olhar proposta por Einsenstein seria aplicada no momento da colagem das cenas.

Viramos o ano e continuamos o processo de criação, depuração e arquivamento de cenas. Arquivadas mas não abandonadas, pois estas eram retomadas como parte do processo. Os ensaios gerais eram um caleidoscópio de cenas que se sucediam sem ligação coerente entre elas. O corpo dos atores apreendia este quebra cabeças.

Ao contrário do que esperávamos durante o processo de criação, a montagem/colagem final das cenas não foi difícil. O grupo dominava bem as cenas. A idéia de realização de três versões para cada momento, porém, não foi seguida à risca. Alguns momentos que tinham uma variação quantitativa pequena, isto é, que serviam apenas para a compreensão da fábula mas acrescentavam pouca coisa para provocarem mudanças nos personagens ou na estória só tiveram uma versão. Outros momentos mais importantes foram

enaltecidos através de repetições e de freios na ação. Por exemplo, um recurso narrativo para interromper a ação e comentar a cena recém realizada, utilizado recorrentemente durante a peça, era o de “fazer” a maquiagem no palco: a cada cena que representasse um Salto Qualitativo, os atores ficavam de pé, encaravam o público e faziam um risco de batom sobre suas caras, como se comentassem, sem nenhuma fala, a cena que se findara.

A colagem das cenas feita de maneira coletiva é mais uma das marcas do processo pedagógico proposto. Ao focar o ator como co-autor da encenação, Marcos Bulhões Martins (2004, p.229) diz que nesta condição de criador,

o ator amplia seu repertório expressivo para poder criar não só a forma de representar seus personagens e papéis específicos, como também participar do trabalho dramático, [...] opinando sobre a organização do discurso cênico a ser lido pelo público.

O ESPETÁCULO

Decidiu-se dividir a peça em quatro blocos de cenas, ou atos, que contavam e recontavam a peça sob pontos de vista diversos. Esta colagem não obedecia em sua unidade as três versões dramáticas criadas para a fábula. Cada bloco tinha um pouco de cada uma delas.

O primeiro bloco, curto, era uma espécie de prólogo dividido em três cenas. A primeira era composta por comentários de pessoas que acabaram de assistir ao duelo final, em que morreram as três personagens principais. A peça começava não no final da fábula, mas no que se imaginava viesse após o fim da história. A segunda cena, que mostrava a morte do Pai de João de Santo Cristo e sua transformação em bandido, era realizada de forma simbólica com todos os atores inicialmente atuando como Pai e, em seguida, como João. As ações dos personagens eram repetidas, em sequência e acumulativamente, pelos 12 atores em cena. A cena terminava com um dos atores se dirigindo ao público e dizendo parte do texto que o vocalista e líder da Legião Urbana (2001), Renato Russo, dizia na gravação ao vivo da música: “Há muito tempo atrás, numa terra distante, longe da civilização, existia um jovem rapaz

chamado João de Santo Cristo (o ator indicava com um gesto que todos ali, no palco, eram o tal João) e esta é a sua história”. O bloco terminava com a cena da chegada de um ônibus, vindo de Salvador, na Rodoviária de Brasília. Ali, uma repórter fazia uma matéria sobre migração e entrevistava os passageiros recém-chegados à capital através de uma enquete: cidade de origem, idade, o que viera fazer ali e o nome. Cada passageiro tinha uma resposta diferente para as três primeiras perguntas. Quanto à idade, diziam a sua própria, a do ator, como se o “real” irrompe-se no ficcional (LEHMANN, 2007), procedimento que seria radicalizado em *Não é Alice no País das Maravilhas*, terceiro processo de criação do *Teatro Singular* analisado neste estudo. Mas para a última pergunta, “seu nome”, a resposta era uma só: “João de Santo Cristo”. Dava-se ao público as regras do jogo da representação que viria e as pistas que ele poderia seguir para a compreensão da fábula: os atores não fariam somente uma personagem; as personagens não seriam representadas somente por um ator; a narração não seria linear e cronológica; as referências à realidade seriam explicitadas em forma de jogo (“Afinal, a idade dos personagens é a idade dos atores? Isso importa para o entendimento da cena?”).

Antes do início do segundo bloco e sempre antes dos blocos seguintes havia a cena do duelo final entre João e Jeremias. Era formalizada como um pastiche de filmes de *bang bang* em que os duelistas viravam-se de costas um para o outro e se afastavam lentamente enquanto curiosos assistiam a sua volta. A iluminação abusava de sombras e recortes iluminados, claros e escuros como em um filme *noir*. Esta cena era repetida três vezes durante a peça, ao final dos três primeiros blocos. Mas, a cada repetição, ela avançava um pouco além na fábula. Na primeira vez, ela terminava com os tiros de Jeremias em João (“Um homem que atirava pelas costas/E acertou o Santo Cristo/E começou a sorrir”, versos 145, 146 e 147). Na segunda vez, após os tiros de Jeremias, os espectadores do duelo transformavam-se nos amigos de infância de João que brincavam de roda, de pular carniça, de esconde-esconde, mas suas movimentações reproduziam a sensação da câmera lenta cinematográfica (“E se lembrou de quando era uma criança/E de tudo o que viveu até ali”, versos 154 e 155), enquanto Maria Lúcia entregava a arma

Winchester para João e este dava “cinco tiros no bandido traidor” (versos 158, 159 e 167). E na terceira vez, após os “cinco tiros”, as imagens da infância ganhavam velocidade e a cena seguia até seu final, com Maria Lúcia se matando (verso 169).

Se o primeiro bloco acompanhava a vida de João até sua chegada em Brasília, o segundo repetia sua trajetória desde a morte do Pai e parava no primeiro encontro entre João e Maria Lúcia. Aqui o Pai era mostrado sendo executado por um pelotão de soldados; o fascínio que os programas de TV exerciam na imaginação do jovem João ainda em sua terra natal (a cena do Programa de Variedades descrita anteriormente); o falso encanto de um Coral de Natal formado por crianças, em Brasília; a vida difícil de migrante honesto de João e sua transformação em traficante; o estupro dentro da prisão; e Maria Lúcia como uma mendiga. Em relação à análise textual, é interessante citar que o texto do Coral de Natal e da prisão é o mesmo, isto é, a canção natalina que diz: “Quero ver você não chorar/ Não olhar prá trás/ Nem se arrepender do que faz// Quero ver o amor crescer/ Mas se a dor nascer/ Você resistir e sorrir// Se você pode ser assim/ Tão enorme assim eu vou ser/(...)”. Só que na primeira cena ela é cantada alegremente pelas crianças e na segunda cena ela é quase sussurrada pelos presos enquanto se preparam para estuprar João.

O terceiro bloco repetia o início da trajetória de João até o momento em que Pablo o presenteia com uma *Winchester 22* (verso 114). Neste bloco aparecia pela primeira vez a mãe de João no momento em que ele deixava sua cidade natal; Maria Lúcia é caracterizada como uma prostituta, cantora de cabaré de terceira categoria; e João recebia a proposta de explodir bancas de jornal e vender drogas em portas de escolas, feita por um General de “dez estrelas”.

O quarto bloco novamente repetia a trajetória de João desde sua infância chegando ao duelo final. Neste bloco havia uma cena interessantíssima, dividida em três focos de luz simultâneos: em um estava a mãe de João lendo uma carta que o filho lhe mandara falando sobre Maria Lúcia de forma apaixonada; em outro estavam João ditando a mesma carta

que a mãe lê para um desinteressado escrevinhador de cartas tendo Maria Lúcia ao fundo; e no terceiro foco estava Pablo sendo interrogado pela polícia e dando sua versão depreciativa da personalidade de Maria Lúcia (“Una putita!”). Cena interessante pois revela o processo de montagem dos fragmentos que o grupo realizou. A cena surgida em um workshop, como já foi descrito anteriormente, da mãe lendo a carta enquanto a imagem paralela desdiz o que vai escrito foi colada a uma das narrações. Observe-se que não houve uma fusão de cenas, mas uma justaposição, procurando provocar uma sensação de simultaneidade na recepção. Explicita-se a leitura do objeto sob inspiração cubista. Não é uma leitura binária, os dois lados da mesma moeda, mas uma leitura que anseia os 360 graus, que gira em torno do objeto, que procura outros ângulos. O espectador não consegue fazer facilmente uma síntese já que a Maria Lúcia narrada na carta por João é diferente daquela que emerge do depoimento que Pablo dá à polícia e nenhuma das duas se assemelha à imagem da personagem mostrada pela atriz.

Cena de *Paixão & Morte de João de Santo Cristo*: “Existe racismo no Brasil?”

Voltando à descrição do quarto bloco, se o duelo final já havia sido repetido três vezes (ao final dos três primeiros blocos), aqui ele era

representado de uma forma diferente. Não havia o *clichê* do *bang bang*, não havia uma idealização das personagens ou uma estetização romântica de filmes *noir*, nem as reminiscências de João. Tudo era cru, ansiando pelo realismo, absurdamente violento, com uma luz branca estourada, sem nenhum glamour. A peça terminava com outra colagem provocando uma justaposição de imagens surgidas durante o processo de criação: a imagem de Maria Lúcia tendo em seu colo o corpo de João agonizante – remetendo à *Pietà*, de Michelângelo – e, simultaneamente, o discurso do deputado que pedia ao público que “se levantasse e cantasse o Hino Nacional Brasileiro em homenagem a esse grande brasileiro: Jeremias”. Começavam os primeiros acordes do Hino enquanto a luz abaixava lentamente.

A RECEPÇÃO

A peça estreou em novembro de 2002 com o título *Paixão e Morte de João de Santo Cristo*, que fazia referência ao verso 156 da música (“- Se a via crucis virou circo, estou aqui”) e, naturalmente, ao sobrenome do personagem principal. Foi apresentada até outubro de 2004 em teatros da região do ABC e em festivais de teatro estudantil.

A temporada de apresentações – 12 no total – colocou o grupo diante de variadas platéias. Platéias formadas por pais, familiares e amigos; platéias comuns, que pagaram ingresso para ver uma peça de teatro, não lhes interessando se quem está no palco é profissional ou não; platéias de estudantes e amadores de teatro. Portanto, uma gama variada de formas de recepção. Os Documentos de Processo citados neste tópico são todos originários dos júris populares e técnicos de festivais de teatro, pois somente aí pudemos ter algum tipo de registro. De qualquer forma, as opiniões emitidas se aproximam às opiniões do público em geral.

A recepção, grosso modo, se dava de duas formas extremas: ame ou odeie. Percebíamos que os fãs da Legião Urbana ficavam perplexos com o que viam. A peça não parecia mostrar aquilo que eles ouviam na música. Esta perplexidade era demonstrada em sua forma negativa com a saída do teatro no meio do espetáculo (era fácil identificá-los através das camisetas que vestiam,

com referências à banda ou ao seu líder, Renato Russo). Um membro de um dos júris populares observa que “são tantos atores fazendo o mesmo personagem que ninguém conseguiu criar nenhum personagem. Tudo se tornou confuso. Não compreendi o que quiseram fazer com a música do Renato (referência ao vocalista e letrista da banda).” Por outro lado, havia fãs da banda que mostravam grande empolgação por meio de dezenas de observações sobre os pontos de vista mostrados e com questionamentos sobre as leituras possíveis, como a observação dessa jurada popular: “Dramatizar um clássico do pop/rock sem transformá-lo em algo cansativo requer habilidade e inteligência – isso o grupo mostrou que tem”.

As reações positivas do público comum (familiares e desconhecidos) eram semelhantes às descritas acima. As negativas eram demonstradas ao final do espetáculo com o discurso de não compreensão da fábula ou de alguns procedimentos usados, como a observação de um jurado popular de que “a grande maioria (do público) não compreendeu o significado das marcas de batom. Uns arriscaram um palpite, outros nada sugeriram”. Em geral esta incompreensão não nos parecia verdadeira e sim reflexo do “susto diante do novo” (MÜLLER, 2003). Novo pois o espetáculo fugia claramente das formas comuns utilizadas nas produções de teatro estudantil, muitas delas copiadas das montagens profissionais. Percebíamos isto através de conversas com estas pessoas. Sutilmente nós as instigávamos a dizer o que haviam entendido e, em grande parte dos casos, a fábula nos era contada quase que integralmente. O que os assustava – e os confundia - não era a descontinuidade da narrativa, mas, principalmente, os recursos de estranhamento utilizados como a não propriedade das personagens por parte do elenco, a mudança de personagens em cena aberta através de dispositivo nos figurinos, a repetição de cenas e o olhar direto dos atores para a platéia seguido das marcas de batom feitas sobre as próprias faces, como observado anteriormente. Esses mesmos recursos também provocavam reações positivas como escreveu um dos júris populares: “Gostamos muito da simbologia das chagas de Cristo com batom no rosto, porém no final acaba ficando cansativa a repetição”.

A forma fragmentada e a socialização das personagens entre os atores também mereceram inúmeras e conflitantes observações. A análise “os ‘recortes’ brincam com a imaginação e a memória” se contrapõe ao comentário de um dos jurados oficiais, “a forma fragmentária adotada, entretanto, dilui o impacto dramático do protagonista, ainda mais prejudicado, na sua força teatral, pelo sistema coringa.” E ainda: “Se a proposta (o sistema coringa difundido por Augusto Boal, segundo a leitura do mesmo jurado) tira o caráter de estrelismo do protagonista, por outro lado enfraquece a sua definição como personagem dramático”, concluindo que “com a fragmentação excessiva, com a despersonalização dos personagens, o espetáculo fica como um álbum de figuras, algumas fortes sem dúvida, mas que se tornam isoladas e sem integração a um todo.”

Opinião compactuada com outra jurada oficial: “Acredito que seja exatamente aí que se situe a diferença de gostos em relação à *Paixão e Morte de João de Santo Cristo*. Para uma parte da platéia (da qual faço parte) o espetáculo não saiu do palco. Nenhum laço se estabeleceu. Para outra parte, aconteceu uma percepção fragmentária da vida, tal como ele corre nos dias de hoje e que é como o espetáculo é construído”.

Essa “diferença de gostos” é resumida no início da crítica dessa mesma jurada: “O espetáculo *Paixão e Morte de João de Santo Cristo* teve, de saída, o mérito de fomentar uma boa discussão, tal a diversidade de opiniões que provocou, tanto no público quanto entre os membros do júri”

Outra observação freqüente, feita sempre por quem já conhecia a música, é se quem nunca teria ouvido a canção entenderia a peça. “Mesmo o texto sendo confuso, a mensagem foi passada. Por ser uma adaptação da música Faroeste Caboclo, o texto exige que o público conheça a música para entender perfeitamente a peça”, escreveu de forma coletiva um dos júris populares.

Conhecer ou não o texto antes da apresentação também foi um tópico muito discutido pelos júris técnicos. Uma das juradas diz que “o espetáculo do

Colégio Singular trouxe à baila uma discussão antiga: a boa avaliação depende de um conhecimento anterior da proposta, do texto, ou dos dois, por parte do avaliador, ou o que acontece no palco deve falar por si mesmo?” A experiência como público lhe sugere que “o fato de não conhecer *Faroeste Caboclo* nem ter lido o texto dificultou minha entrada no espetáculo. O que pensei que fosse prólogo, instalação, prolongou-se até eu bater na testa e dizer o famoso ‘Dããã... Isto é o espetáculo, Sorvetão!’” E conclui: “E no entanto, gostei. Acompanhei com interesse. Me emocionei. Relendo a sinopse, vi que a sorvetice não era tão séria: a proposta do grupo, de recortar e colar a história em diversos mosaicos teve em mim uma espectadora concentrada em montar o quebra cabeça, mesmo sem ter certeza de ter juntado todas as peças.”

Paixão e Morte de João de Santo Cristo poderia ter sido mais um processo de trabalho dentro da escola. Mais uma peça estudantil com seus erros e acertos. Poderia ter sido somente a montagem da turma de iniciação teatral de 2001 do *Teatro Singular*. A pesquisa e a criação realizadas e a experiência de todos que participaram do processo seriam levadas para suas vidas e pronto: o curso teria cumprido sua função. Mas observações feitas pela Professora Ingrid Koudela, após assistir à nossa apresentação no festival de Tatuí, mudaram minha percepção desse processo. Entre outras observações e críticas, Ingrid disse que *Paixão e Morte de João de Santo Cristo* era um espetáculo pós-dramático, termo que eu ignorava, e indicou-me o livro *Teatro Pós-dramático*, de Hans-Thies Lehmann (2007). Ali pude entender vários dos caminhos que trilhamos na construção de nosso trabalho e rever a importância deste processo de criação enquanto uma prática pedagógica relevante.

Lehmann levanta uma série de signos do teatro pós-dramático que estão presentes em nosso espetáculo: a ausência de síntese, a percepção aberta, estilizada e fragmentada do mundo, a resistência à concisão orgânica, demonstrada pela quantidade de versões de um mesmo momento, tendência aos extremos, como ao apresentar Maria Lúcia como prostituta e como “menina pura e ingênua”, como ao dar ao duelo final um tratamento expressionista e, em seguida, hiper realista, distorções, como cenas ralentadas em sua movimentação.

O texto transforma-se em um *Performance Text*. Sobre este conceito, Jea-Jacques Roubine (1998, p.76) escreveu sobre a recusa do *Théâtre du Soleil* em publicar o texto de seu espetáculo *L'âge d'or*: “Diferente do texto dramático tradicional, aqui o texto é indissociável da dimensão gestual, esta sendo freqüentemente fonte daquela. [...] Estamos diante de uma nova concepção do texto dramático. Não mais uma ‘obra’[...], mas um material aberto, transformável.” Esta é a mesma sensação que se tem ao ler o texto da peça. Parece que faltam pedaços, que sobram falas. Como literatura, o texto é incompleto e mal escrito. Ele só se completa, ou melhor, só se torna texto quando representado no palco.

Voltaremos às questões do pós-dramático mais detidamente quando da análise do último processo de criação deste estudo, *Não é Alice no País das Maravilhas*.

O APRENDIZADO TEATRAL ATRAVÉS DE MODELOS DE AÇÃO ÉPICOS

Como forma de conclusão deste capítulo, vou me deter em somente uma das características do processo de criação de *Paixão & Morte de João de Santo Cristo*: a transposição de textos épicos para o palco. Voltarei às questões relativas à atuação do professor no processo de criação e à criação de um produto final, o espetáculo, e sua apresentação pública na conclusão desta pesquisa.

O trabalho com textos épicos é uma maneira pertinente de conduzir um processo de aprendizagem teatral com alunos iniciantes. Em primeiro lugar o texto épico possibilita ao iniciante uma visão global da fábula. Inicialmente se faz a apreensão do todo para depois se entrar nos pormenores da narração. Esta posição como se fosse de fora da trama fabular coloca o leitor diante de algo já acontecido, isto é, no pretérito. Bertolt Brecht (1978) sugere como um instrumento de análise da fábula e dos personagens a transformação do texto dramático em narrativo ao se colocar a ação no passado e na terceira pessoa. Por exemplo, em lugar do ator dizer sobre seu personagem: “Eu fiz”, a

abordagem epicizante brechtiana propõe: “Ele fez”. Duas consequências se apresentam nesta opção. A primeira, o ator se distancia de seu personagem, evitando assim explicações psicológicas para suas ações e, dessa forma, tendo que procurar no contexto social proposto pela fábula as justificativas dos seus atos. A segunda, os criadores ao lerem a fábula no passado a colocam como algo já acontecido, portanto, passível de ser analisado e de ser criticável e, assim, passível de mudança. O teatro dramático burguês, por outro lado, ao se colocar, por sua própria natureza, em um presente constante e sempre na fala pessoal e individual dos personagens dificulta esta apreensão do todo.

Ora, uma prática pedagógica a partir de textos épicos já possibilita esta leitura global ao iniciante. Ele passa a ver o personagem como uma terceira pessoa. Ele lê a história no pretérito. Não se busca a ilusão do aqui-agora e do como se estivesse acontecendo neste momento. Já aconteceu e, portanto, é passível de análise e crítica. Busca-se ver o Outro, entender o Outro - mesmo que este outro seja fictício - e não tornar-se o Outro, provocando a ilusão de que nós não somos nós.

As formas épicas no teatro ampliam nossa visão de mundo. No drama burguês o antagonista é sempre o outro, ou os outros, onde tudo tem a mais estrita relação com o todo, de forma coerente ou não. Um mundo fechado em si mesmo. Os textos épicos, ao contrário, permitem que o atuante veja como funcionam as engrenagens; permite-lhe que ele se veja como parte dessas engrenagens; e que essas engrenagens só se articulam porque existe a relação com o Outro. O Outro não é o antagonista pois é parte da mesma engrenagem, que precisa de todas as peças para funcionar. Percebe-se, portanto, como funciona a grande engrenagem, ou as grandes engrenagens do mundo. Os procedimentos do teatro épico brechtiano estimulam no atuante o desejo de conhecer as engrenagens que movem a sociedade. Eles tiram o foco das questões pessoais, desencadeando o “processo de discussão através da parábola” (KOUDELA, 1987, p. 153). Transforma o atuante em um mecânico que possa agir sobre o mundo. Transformá-lo. Estimula nos criadores a vontade de intervenção na realidade, impulsionando-os para o mundo, provocando-os como cidadãos.

Ao se colocar como narrador de fábula e não como personagem, como o *ator-rapsodo* descrito por Luis Arthur Nunes (2000), o atuante tira o foco de sua *performance* pessoal e leva os espectadores a se preocuparem menos em ver o “talento” de quem diz para ouvir o quê se diz. O texto épico em cena pede uma forma épica de dizê-lo, ou formas novas, diferentes da interpretação do teatro dramático burguês. Esta, absoluta no cinema e na televisão, tornou-se a referência que os jovens alunos têm de teatro. As formas épicas vêm para quebrar estas referências e ampliar as percepções estéticas dos atuantes. Foge-se do *clichê* e aposta-se nas descobertas, na pesquisa. O artista de teatro não deve desejar somente o fazer bem feito, interpretar seu personagem de forma excepcional; deve, principalmente, ser dono de todo o processo, aquele que estuda, pesquisa e experimenta novas e melhores formas na representação cênica de seus questionamentos.

Mesmo que o texto épico não seja tratado como tal no palco e seja transformado em dramático, esse processo de transposição torna o aprendizado da escritura teatral mais refinado, pois provoca nos jovens atores soluções cênicas mais corporais e não somente verbais. A presença cênica do corpo fica evidente, pois as sensações e pensamentos descritos no texto mas omitidos na fala têm de ser mostrados nos gestos, nas ações. O aprendizado torna-se globalizante.

O texto épico, por não ter sido escrito para a cena, permite aos atuantes maior liberdade em sua manipulação. Recortes, inversão de seqüências, omissões e acréscimos podem ser feitos. Este tipo de abordagem torna-se mais difícil quando se trabalha com um texto dramático que, em geral, possui uma estrutura fechada devido à sua unidade de ação. A descoberta de novas formas textuais fica restrita. Para Sarrazac (1996): “A forma dramática, se a deixarmos livre, torna-se inerte, esclerosada. Isto resulta em uma peça bem feita, mas é uma carapaça sem nada dentro, nem carne no interior.”

Podemos estender ao teatro épico o que o mesmo Sarrazac escreveu sobre o “teatro-narrativa” (*Ibidem*):

Se pretendia levar à cena algo mais polifônico, algo que não falasse só do movimento da vida mas que falasse dos objetos, do homem no mundo, na construção civil, na indústria, na rua. Há esta vontade, eu diria quase animista, de fornecer um universo completo e não simplesmente alguns seres ditos representativos de toda a humanidade. Da mesma maneira que nós desconfiamos dos representantes do povo ou dos representantes dos operários ou dos representantes disto ou daquilo, pois bem, desconfiamos do personagem de teatro como representante da humanidade.

SEGUNDO ATO: A TÁVOLA REDONDA e a Encenação Colaborativa

Tudo que nós estávamos pensando, parecia tão utópico quanto a própria Távola, não tínhamos nada concreto, era tudo imaginação. Não tínhamos uma mesa, não tínhamos um quadro, não tínhamos uma guerra. Tínhamos apenas idéias.

E dizer que NÓS TIRAMOS A ESPADA DA PEDRA. Eu vi, eu tava lá.

Heloísa Alvarez

O segundo processo artístico-pedagógico a ser analisado resultou no espetáculo *A Távola Redonda – A alma do próximo é uma floresta escura*, baseado em texto de Tankred Dorst (1984), *Merlim ou a Terra Deserta*. Nosso foco de análise se concentrará no processo de criação da encenação, realizada de forma colaborativa entre professor-artista e alunos. O espetáculo foi montado e apresentado nos anos de 2004, 2005 e 2006 pelo *Teatro Singular*.

O processo artístico-pedagógico do *Teatro Singular* tem como um dos princípios de seu Projeto Ético a participação de todos os integrantes do grupo em todas as fases da criação. Desta forma, todas as nossas encenações são realizadas de forma colaborativa (umas mais, outras menos) já que o objetivo do curso é jogar os leigos no caos da criação. Para Adélia Nicolete (2005, p.12):

O processo colaborativo caracteriza-se pela construção do texto ao longo da montagem do espetáculo. Este se desenvolve a partir da colaboração de todos os integrantes da equipe, desde as pesquisas iniciais até a finalização, sem hierarquia e com interferências mútuas, que não implicam na dissolução das identidades criadoras, mas na sua autonomia e no seu desenvolvimento.

É claro que a definição de Nicolette trata de questões dramatúrgicas, mas será baseado nela que analisaremos a criação da encenação de *A Távola Redonda* como um Processo Colaborativo.

Mesmo tomando o trabalho do ator como característica definidora da linguagem teatral, nos processos de criação do *Teatro Singular* não se deixa de lado o como formalizar sua atuação, seja através da direção dos atores, seja na utilização de outros meios de expressão (coreografias, movimentações cênicas, criações e recriações musicais, sonoplastia, iluminação, cenários, figurinos, etc.). A escolha d'*A Távola Redonda* como modelo para a análise de seu processo colaborativo de encenação deve-se às características singulares que se evidenciaram durante essa trajetória.

Patrice Pavis (2003), em seu *Dicionário de Teatro*, coloca o encenador como o “responsável ‘oficial’ pela ordenação do espetáculo”, recorrendo a A. Veinstein para designar as definições mínima e máxima das funções da encenação (*Ibidem*, p.122):

Numa ampla acepção, o termo encenação designa o conjunto dos meios de interpretação cênica: cenário, iluminação, música e atuação [...] Numa acepção estreita, o termo encenação designa a atividade que consiste no arranjo, num certo tempo e num certo espaço de atuação, dos diferentes elementos de interpretação cênica.

Como parte dessas funções da encenação, Pavis (*Ibidem*) elenca a exigência totalizante da função, a colocação no espaço da escritura dramática do texto e a conciliação dos diferentes componentes da representação em busca de uma concepção de conjunto. No caso do processo de criação da encenação d'*A Távola Redonda* acreditamos nos aproximar mais do ideal de Bertolt Brecht, também descrito por Pavis (*Ibidem*, p.125):

Entre nós o encenador não penetra no teatro com sua ‘ideia’ ou sua ‘visão’, uma ‘planta baixa das marcações’ e dos cenários prontos. Seu desejo não é ‘realizar’ uma idéia. Sua tarefa consiste em despertar e organizar a atividade produtiva dos atores (músicos, pintores, etc.) Para ele, ensaiar não significa fazer engolir a força alguma concepção fixada a priori em sua cabeça e, sim, pô-la à prova.

Isto posto, vamos ao processo de criação.

A TURMA DE 2004

Tradicionalmente o curso de iniciação teatral do Singular acontece aos sábados no período da manhã. Excepcionalmente em 2004 o curso foi oferecido à tarde. A troca de horários provocou uma menor procura por parte de novos alunos. A média de presença no primeiro ano oscilou entre oito e doze alunos. *A Távola Redonda* estreou no dia 3 de dezembro do ano seguinte após 65 encontros (aulas e ensaios) tendo no elenco quatro alunos novos e três veteranos.

Os três primeiros meses de encontros seguiram a mesma estrutura do processo de criação descrito anteriormente, com variações de acordo com as necessidades específicas do grupo. Serve como exemplo o que vai escrito no Caderno de Ensaio, dia 15 de maio, sobre o nono encontro da turma: “Sinto que preciso repensar os aquecimentos (início dos encontros). Trabalhar com coisas antigas que deixei de lado. (...) As danças (brasileiras) estou dando semana sim, semana não, o que eu acho legal. Quem gosta, faz; quem não gosta, não ‘enche o saco’ de dançar toda semana”. Cabe lembrar que o processo anterior, de 2003, foi realizado tendo a peça *Dom Quixote*, de Antonio José (o Judeu), como Modelo de Ação, e que todo o processo de criação do espetáculo foi construído a partir de danças brasileiras. Disto decorreu uma pesquisa que explorou bastante as possibilidades de criação das personagens a partir de gestos e coreografias dessas danças. Parte do grupo de veteranos, que nesse momento ainda trabalhava na encenação de *Dom Quixote* e, portanto, dançava todos os sábados de manhã, chegava aos encontros da tarde um pouco saturado dessas danças. Daí, a mudança e o comentário acima.

A mudança de estratégia deveu-se ao diálogo entre professor e alunos. Para Paulo Freire (2006, p.60), “a dialogicidade verdadeira, em que sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados,

assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos.” Se o objetivo do curso é jogar os iniciantes no caos da criação, a repetição de procedimentos só faz sentido se o grupo se interessar na continuidade dessa pesquisa. No caso, a parte veterana do elenco queria novos desafios, novos caminhos, novas experiências. Era preciso estar aberto para a mudança. Era preciso saber escutar o grupo. Ainda Freire (*Ibidem*, p.124-5): “O professor autoritário, que recusa escutar os alunos, se fecha a esta aventura criadora. Nega a si mesmo a participação neste momento de boniteza singular: o da afirmação do educando como sujeito do conhecimento.”

Um procedimento marcante neste início de processo e que acabou por levar os alunos a uma preocupação maior com a encenação foi o trabalho com o texto de Heiner Müller (1993), *Peça Coração*, usado como Modelo de Ação em três encontros seguidos. Como exposto anteriormente, parte do nosso trabalho de jogos teatrais com Modelos de Ação se baseia em textos poéticos de Bertolt Brecht. Nesse processo específico, ao contrário, foi proposto um trabalho sobre a peça de Müller. Por quê? Porque é uma peça que me fascina poeticamente, sobre a qual eu gostaria de realizar um trabalho de criação e cujo “conteúdo” é, para mim, um mistério. Aqui se revela aos alunos a importância da pesquisa estética tem também para o professor. Se acima citamos o processo dialógico com os alunos diante da necessidade de diminuição das danças brasileiras como aquecimento – necessidade dos alunos e não do professor – aqui a situação se inverteu. É fundamental para um processo pedagógico baseado em processos de criação que o professor artista tenha um Projeto Poético próprio. Não se trata de “enfiar goela abaixo” dos alunos o que o professor quer do teatro, mas procurar meios para que os seus procedimentos estéticos e pedagógicos dialoguem, se interpenetrem, se somem e se critiquem. Além do que, não deixa de ser uma proposta de novos caminhos para a condução do curso, tanto para os alunos veteranos como também para o professor. Lançarmo-nos no caos novamente, seja o professor-artista, sejam os alunos. Todos, parceiros de jogo, parceiros de criação.

Dos onze primeiros encontros realizados, em três foi trabalhada a *Peça Coração*. Inicialmente com jogos *colados ao texto*, propostos por Ingrid

Koudela (1996); em seguida através da Criação de Cenas, com seis grupos formados por dois jogadores cada um (número de atores “sugerido” pelo texto); e, finalmente, no terceiro encontro, retomamos a Criação de Cenas só que agora com grupos grandes, em torno de cinco e seis jogadores em cada um. Esta última opção resultou em um processo rico na exploração das possibilidades de encenação do texto dramático (texto dramático entendido aqui como texto escrito para a cena, para o teatro).

Sobre a prática do fragmento, cabem aqui algumas considerações. Primeiramente a proposição de se fragmentar a prática. Explodir o texto e correr atrás dos cacos para avaliar o seu alcance. Texto, frases, palavras, sílabas caem em regiões inesperadas, inexploradas. O choque das palavras, a contradição das frases. E no meio disto tudo, o corpo/voz dos jogadores sugerindo novos significados, novas leituras.

Se as palavras se chocam no espaço, os corpos se chocam com as palavras e lhes dão novos contextos, novas contradições. Para um texto cujos significados nos escapam, o caminho da revelação pode estar no olhar curioso da criança, como expõe Flávio Desgranges (2003, p.112-3):

Nos ensaios acerca da infância, (Walter) Benjamin compara o olhar da criança ao do artista, que inventa possibilidades, ou ao do colecionador, que, em sua relação afetiva com os objetos, lhes tira o carimbo de mercadoria. [...] Quanto mais cheia de brincadeiras, de investigações for a relação da criança com o brinquedo, quanto maior a intimidade, a memória afetiva dos dois parceiros de brincadeira, com maior fluência surgirão novas aventuras, maior a facilidade de construir novas histórias.

As crianças quebram seus brinquedos não pelo prazer de destruí-los, mas pelo prazer do conhecimento. Quebram o brinquedo para saber o que há dentro dele, como ele funciona. A criança quer chegar à alma do brinquedo. Assim também fazemos para conhecer o texto: para apreendê-lo melhor, para tocar em sua alma, nós o quebramos. Quebramos em frases, depois em palavras, em seguida em sílabas. O texto vira música.

Quebrado o brinquedo, conhecido seu interior, descoberta sua alma, o brinquedo nunca mais será o mesmo. Sua forma externa jamais será a que foi antes da ação da criança. O mais próximo que se chegaremos será em uma forma fraturada, carregada de marcas e cicatrizes. Plena de vida. Quebrado o texto, jamais o veremos como antes. Sua forma externa sempre nos apresentará marcas e fraturas, possíveis acessos à sua alma. Frestas por onde penetram raios de luz. Fissuras nos estratos.

Mas se a forma primeira do brinquedo dificilmente será recuperada – e a criança sabe disso – cabe a ela criar um novo brinquedo a partir dos pedaços, dar-lhes novos significados, novas possibilidades, novas almas. O texto explodido, estilhaçado, revela novas facetas, novas possibilidades, novos significados.

Para um texto que pede uma leitura dialética, façamos uma prática dialética, caleidoscópica, fragmentada, que começa no olhar curioso da criança e chega a novas formas, insuspeitadas antes da prática.

Trabalhar com procedimentos que rompam com o convencionado no Modelo de Ação provoca no grupo o estranhamento da proposta e assim a busca de soluções que fujam aos pressupostos dramáticos entranhados no grupo, em geral vindos do cinema e da televisão. Ao se propor nos exercícios de Criação de Cena um número diferente de jogadores para as necessidades aparentes de encenação do texto, seja mais atores que personagens, seja o contrário, provoca-se no grupo a necessária invenção de uma abordagem nova para a questão textual. Saímos do texto enquanto letra impressa e entramos no universo da linguagem teatral. Os processos pedagógicos e estéticos ganham em inventividade. Deixa-se de lado o artista intérprete de uma obra pronta para provocar nos jogadores o surgimento do artista criador. As soluções cênicas encontradas se distanciam de um tipo de realismo ligado às dramaturgias cinematográficas e televisivas citadas ao provocarem a despsicologização das personagens. Ocorre a diminuição da criação individual em favor do aumento dos processos coletivos de aprendizagem e de criação. Ao se desdobrar uma personagem entre mais atores ou em um coro, ou, ao contrário, quando poucos

atores assumem diversas personagens e transformam suas vozes individuais em vozes coletivas muda-se o sentido da arte: de uma expressão do indivíduo para uma expressão do coletivo. Esquecer o “seu” personagem, a “sua” criação; todos os personagens são de todos. A criação é de todos!

É provável que esta condução, que privilegiou as soluções de cena em um primeiro momento, tenha provocado no grupo o interesse por um processo no qual a encenação de um texto dramático seria tão explorada. Observe-se, porém que não foi somente da vontade do professor que se chegou a este projeto poético, pois a idéia de se trabalhar com a *Peça Coração* em mais de um encontro não foi tomada a priori. Primeiro veio a vontade do coordenador de experimentar a obra com jogos colados ao texto; em seguida, diante do impacto que o próprio texto causou no grupo, resolveu-se retomá-lo através de outros procedimentos. Daí veio o terceiro encontro e a proposta que fugia da solução cênica baseada em dois atores, abrindo o Modelo de Ação para novas visões, novas perspectivas de pesquisa sobre a linguagem teatral. O que seria um projeto pessoal do professor cresce e se transforma no projeto poético do grupo.

MODELO DE AÇÃO

Diferentemente do que ocorrera no processo de escolha da música *Faroeste Caboclo*, aqui a escolha do Modelo de Ação aconteceu de forma rápida e tranquila. Mesmo com o aquecimento para a escolha realizado nas aulas anteriores, somente apareceram quatro propostas. Eu levei as idéias de se trabalhar sobre *O Horácio*, texto de Heiner Müller, ou sobre cenas e fragmentos do próprio Müller e de Bertolt Brecht. Um dos membros veteranos do grupo sugeriu o livro *Macunaíma*, de Mario de Andrade, ou uma versão que eu próprio havia sugerido em anos anteriores de colocar o “anti-herói” andradiano na condição de um novo *Turista Aprendiz*, refazendo os passos de seu autor/criador pelo país. Esta sugestão implicava na continuidade da pesquisa sobre a cultura popular brasileira, que já estava sendo realizada (pela terceira vez na história do grupo, note-se) com o *Dom Quixote*. E, por fim, um membro citou o Rei Artur e as lendas dos Cavaleiros da Távola Redonda. O grupo se interessou por esta última sugestão, que foi adotada inicialmente de

forma experimental para ver se gostávamos dela como Modelo de Ação ou se, com o tempo, apareceria outra proposta que agradasse mais a todos.

Interessante comparar as diferenças na escolha desses dois processos de criação estudados até aqui. Como em um ano esse processo levantou quase uma dezena de sugestões, debates acalorados, campanhas de votação e o trabalho prático sobre até três modelos sugeridos, e como, dois anos depois, essa escolha se deu de forma tão serena. Aliás, serena demais. Temi bastante que o desinteresse pelo debate mostrado neste momento se refletisse no processo de criação, mas não é o que aconteceu como se verá.

A Turma de 2001 já havia se interessado pelas lendas da Távola Redonda. Na época, como experimentação do modelo, o trabalho foi realizado a partir do texto em prosa de Sir Thomas Malory (1987), *A Morte de Artur*, e o grupo de então escolheu outro modelo, o *Decamerão*, de Bocaccio. Em minha avaliação sobre esta experimentação percebi que a escolha do texto poético não havia sido feliz. O texto de Mallory é seco, sem muitas imagens, e provavelmente não agradou à turma de então. Isto é, talvez o problema não tenha sido o modelo sugerido, mas a forma poética escolhida para sua apreciação. Para a Turma de 2004 foi escolhido outro material para esta abordagem inicial: o texto teatral de Tankred Dorst (1984), *Merlim ou A Terra Deserta*. A ideia era a de se partir de um texto já teatralizado e não de outro que exigiria uma transposição de linguagem. Nos trabalhos com a *Peça Coração*, de Müller, o grupo tinha demonstrado bastante interesse pelas formalizações e provocações de uma obra contemporânea, haja vista que a peça de Dorst não se limita a cenas dialogadas (dramáticas), mas faz uso de trechos em prosa, poemas líricos, canções, cartas e muitas referências meta teatrais. Por exemplo, em um trecho o autor sugere que um holofote de iluminação caia sobre a cabeça de um personagem e o mate (DORST, 1984, p. 30)! Note-se ainda que, em princípio, não havia nada fechado em se trabalhar a partir do texto de Dorst ou o de Malory ou ainda com outras referências. Mantinha-se a coerência com o Projeto Ético de nos lançarmos sobre o caos. O aprendizado artístico aconteceria através de um processo de criação e, para isso, o próprio processo sugeriria seus procedimentos e pesquisas estéticas.

O recorte escolhido para esse primeiro contato com o Modelo de Ação foi o início da cena **10** (*Ibidem*, p. 43-44): a retirada da espada Excalibur da pedra. Momento emblemático da fábula, pois é aqui que se conhecerá aquele que será o futuro rei da Inglaterra, Artur, ainda adolescente. A escrita do trecho faz uso simultâneo de características do texto teatral e de textos em prosa, tratando-se assim de um recorte provocador, que instiga nos jogadores inúmeras possibilidades de solução para a encenação. A respeito da conceituação sobre o texto teatral, Anne Ubersfeld (2005, p. 06) diz que “ele é composto de duas partes distintas, mas indissociáveis: o diálogo e a didascália (ou indicações cênicas ou direção de cena); [na didascália o autor] nomeia as personagens (indicando a cada momento quem fala) e atribui a cada uma um lugar para falar e uma parte do discurso” e ainda sua movimentação cênica. O recorte proposto começa como um texto teatral, porém termina com um trecho em prosa, que descreve a ação dos personagens envolvidos na cena. Note-se que não se trata de didascália e sim de uma pequena narrativa que não possui nenhuma indicação de quem a faz, de onde se faz nem como fazê-la. Dorst, o autor, assume a posição de narrador, fazendo a descrição na voz de uma terceira pessoa onipresente e onisciente.

As cenas anteriores da obra se referem, em sua maioria, ao nascimento de Merlim, suas primeiras ações diante dos detentores do poder (Vortiger, antigo rei dos bretões e pai de Artur) e diante dos cavaleiros. Ora, a extensa obra de Dorst tem na personagem do mago Merlim seu protagonista, sendo que as outras tramas da obra, as lendas dos cavaleiros, do próprio rei Artur, da construção da tábua redonda e da busca do Santo Graal, são contadas paralelamente a este eixo principal. Cabia-nos optar, pelo menos no início, por qual caminho seguir. Parecia-nos que a retirada da espada Excalibur da pedra e a consagração de Artur como rei da Inglaterra seria um fragmento modelar para que refletíssemos sobre o que gostaríamos de falar com esse Modelo de Ação. Este fragmento estaria mais próximo ao imaginário do grupo de adolescentes que escolheu essas lendas como tema para suas primeiras experiências teatrais.

Os procedimentos utilizados para este primeiro contato com o texto de Dorst foram os mesmos já trabalhados com a *Peça Coração*, de Müller: leitura individual e simultânea do texto explorando sonoridades, ritmos e formas (KOUDELA, 1996) e posterior criação da cena com o grupo dividido em dois. Algumas soluções cênicas tornaram-se *imagens sensíveis* (SALLES, 2007b) para o grupo: anjos ajudando Artur a tirar a espada da pedra; um coro formando com seus corpos a pedra e lendo o fragmento em prosa; a luz da sala que era acesa no momento da retirada da espada, como se o mundo se iluminasse a partir dessa ação de Artur; e a forma inumana de Merlim concretizada por dois atores, um sobre os ombros do outro, sendo que a voz do mago vinha daquele que estava embaixo e encoberto por um pano, isto é, Merlim, além de ter proporções majestosas, falava por uma boca que não víamos! Falava por onde?

Ficava claro que o trabalho anterior desenvolvido sobre a encenação da *Peça Coração* já apresentava resultados. Cenas que usavam recursos de iluminação, de deformação corporal e de coros. Recursos que buscavam a representação através da narração e não de uma interpretação dramática, dialogada, individualizante e psicológica da cena, e que somente se prendesse aos pensamentos e emoções das personagens. O foco da criação não estava nas personagens e sim nas suas ações e em como realizar sua encenação. O foco estava em uma leitura estética, política e filosófica da cena.

Ainda nesta fase de estudo do Modelo de Ação, foi proposto no encontro seguinte um trabalho de criação a partir da cena 8 (DORST, 1984, p. 37-41) da peça. Nesta cena cento e quarenta cavaleiros bretões estão reunidos esperando por Merlim. Este, quando surge, anuncia a vinda de

O novo grande Rei!
Rei de todos os outros reis!
O Rei do qual falará o mundo inteiro!
O Rei que vai tirar a espada da pedra!
O Incomparável! O Eleito! O Único!
Que vai fundar a Távola Redonda!
E que reunirá todos ao redor de sua Mesa!

Este é o momento que precede cronologicamente a retirada da espada da pedra, do qual tratava a cena anteriormente trabalhada. Assim como a cena **10**, também a cena **8** mistura o gênero épico ao dramático já que seu início é feito de forma narrativa e os diálogos, ali, são precedidos somente de travessões, não havendo indicações de quem fala, o quê fala e para quem fala.

O procedimento de análise prática desta cena se assemelhou ao trabalho com a cena anterior, porém diferenciando-se ao final do encontro quando foi proposta a fusão das encenações criadas pelos dois subgrupos. A fusão de cenas dentro do procedimento Criação de Cenas tornou-se muito importante na construção de nossa *Távola Redonda*. Trata-se da escolha das soluções que mais tocam o grupo, que mais o sensibilizam, e que podem ser juntadas, coladas, fundidas num único corpo cênico. É um procedimento que exige dos iniciantes a seleção dos materiais criados por eles próprios, sua análise comparativa ao Modelo de Ação proposto e a escolha dos caminhos futuros da criação. Em suma, na fusão das cenas começa-se a delinear nosso Projeto Poético. Observe-se que não se exige a escolha de uma única forma ou a necessidade de que a seleção contemple democraticamente todas as propostas. Por vezes somente um grupo sensibiliza a todos. Por vezes, nenhum! O importante é criar a necessária abertura dos membros do grupo para o todo, para o desapego à sua criação, para o entendimento de que o processo de criação teatral proposto é essencialmente coletivo.

Neste encontro percebemos que não só o Modelo de Ação mas também a forma poética sugerida, o texto de Dorst, seriam os condutores deste processo de criação. As soluções cênicas propostas pelos dois subgrupos apresentaram inúmeras formas que viriam nortear nossa encenação, sendo que ambos usaram o procedimento colado ao texto, isto é, ao apresentarem suas cenas, seguravam o papel com as falas impressas em suas mãos. Na condução deste procedimento, sugerida por Koudela (1996), é privilegiada a análise das relações sociais entre as personagens através da construção de seus *gestus*, e foi usada algumas vezes durante o curso. Este privilégio dado à encenação, à forma de colocar o texto em cena, e não à interpretação psicológica das personagens interessava mais aos alunos. O grupo parecia

optar, ou interessar-se mais, pela encenação do que pelo embate psicológico entre as personagens.

Alguns exemplos dessas propostas mostram o pensamento do grupo sobre a fábula e sobre o texto poético. Um dos subgrupos usou a *máquina da fala* (KOUDELA, 1996) em que os jogadores falam seus textos todos ao mesmo tempo, criando uma confusão sonora sem que se possa entender o que é dito. A proposta procurava recriar cenicamente o início da narrativa de Dorst (“Treva. Passos, tinir de ferros, ouve-se mais e mais gente chegando. Aqui e ali brilham luzes isoladas. Vozes.”) concluída com a indicação para a cena (didascália) de que “está um pouco mais claro agora”. A solução parecia indicar algo como “no início era o caos” e que, ao surgimento do nome de Merlim, “a luz se fez”.

Outras soluções se fixavam na construção física (*gestus*) da personagem de Merlim. Ora ele aparecia atrás da platéia, como se fosse uma voz vinda de “não sei onde”; ora vinha do alto, um Merlim “grande”, colocado sobre as carteiras escolares presentes em nossa sala de aula, ou formado por dois atores, um sobre o outro; ou ainda ele se transformava na pedra na qual é fixada a espada Excalibur. Propostas tão diversificadas para Merlim não eram gratuitas, mas sugeridas pelos diálogos de Dorst (1984, p.38), como se pode ver:

SIR GAWAIN: Mas todo mundo sabe que Merlim... Merlim é...
SIR GIRFLET: Merlim é um pássaro... mas também não é um pássaro. [...]
SIR BLEOBERIS: Merlim... é um pensamento que passa voando pela cabeça.
SIR ALIDUKE: Merlim é... Merlim é uma coisa que muda de forma!
SIR ORILUS: Muito grande!
SIR GIRFLET: Ou muito pequeno! [...]
SIR ASTAMOS: Ele não é humano, porque...
SIR GIRFLET: Não é humano? Mas...
SIR GAWAIN: Quando a gente o vê...
SIR LUCAS: Mas ele é invisível! [...]
SIR IRONSIDE: Verde! Ele é verde!

O grupo indicava, já no segundo dia de trabalho sobre o texto, possibilidades de encenação e de caracterização das personagens que se

mostravam claramente como opções ideológicas para a leitura da fábula. O Caderno de Ensaios traz neste dia a observação: “Eu penso, a partir do texto de T. Dorst, na idéia da Democracia (a mesa redonda) e na morte das Utopias (finais do séc. XX e séc. XXI).” A escolha do Modelo de Ação ficava cada dia mais clara. Clareza que se concretizaria no encontro seguinte quando trabalhamos sobre a cena **12 – A TÁVOLA** em que Dorst (*Ibidem*, p.47-50) dramatiza de forma cômica a ida do rei Artur (incógnito) a um velho Marceneiro para lhe solicitar a construção de uma mesa redonda. Percebemos ali que a peça de Tankred Dorst não só possibilitaria a pesquisa acerca da encenação como também daria material para se brincar com as personagens, não as levando a sério, como seria em uma leitura mais tradicional da lenda, mas rindo delas. A comicidade desta cena e o tratamento desrespeitoso recebido pelo rei Artur por parte do Marceneiro traria à tona a irreverência característica deste grupo, onde tudo e todos se tornam motivo de observações críticas bem humoradas. O Modelo de Ação escolhido, portanto, seria estruturado a partir de recortes da obra de Tankred Dorst.

CRIAÇÃO: DO TEXTO À CENA

Já que o processo de criação se basearia em um texto escrito para o teatro (ainda que muitas de suas cenas não possam ser enquadradas como literatura dramática), a proposta de se trabalhar sobre a encenação nos pareceu a mais pertinente, levando ainda em conta as opções do grupo de trabalho, que se mostrava muito mais interessado neste aspecto da linguagem teatral. Este interesse era demonstrado por certo distanciamento de uma interpretação psicologizante das personagens em favor de uma maior clareza das funções destas na cena: as relações entre as personagens, sua disposição no espaço cênico, a utilização de recursos de iluminação, figurinos e adereços. Vale lembrar que os veteranos ainda participavam da montagem de *Dom Quixote* em que o espetáculo criado era baseado no trabalho do ator como intérprete do texto dramático. A procura por novos caminhos, novas experiências estéticas era reafirmada a cada ensaio pelo grupo.

O processo de criação da encenação d'A Távola Redonda deve muito à experiência que tive na montagem da peça *A Missão*, de Heiner Müller, dirigida

por Marcio Aurélio, que posteriormente analisou trechos desse processo artístico e pedagógico em sua tese de doutoramento. Duas proposições para esse trabalho e suas conseqüências são enumeradas por Marcio Aurélio Almeida (1995, p.141-2):

1 – Ninguém é dono de nenhuma personagem. Elas são de todos; logo, componentes de uma história com a qual podem e devem aprender.

2 – O espaço para a representação é o espaço a ser criado.

O que isto significava? Muito. Um outro jeito de pensar e fazer teatro. Temos que nos remeter a outro teatro, com outras preocupações onde, necessariamente, advém outra estética. Lembremos de Brecht e Boal por exemplo.

Os intérpretes poderiam trocar as personagens para que pudessem aprender com os outros o jogo das relações sociais, transformando-se, com base no postulado brechtiano. A cada momento, o espaço cênico deveria ser transformado de acordo com as necessidades da interpretação.

Como produto final, tivemos uma sala como se fosse uma 'caixa de pandora', onde o espectador (20 no máximo) era o estrangeiro que penetrava em um espaço que se transformava, obrigando-o, o tempo todo, a mudar de lugar ou de ponto de vista sobre a ação representada. Conseguímos configurar a representação do espaço poético da cena, mutável como a própria revolução, que se transformava.

Os procedimentos de Marcio Aurélio, calcados na análise ativa das personagens e das ações propostas no Modelo de Ação, levaram a uma forma de construção da cena que possibilitava ao ator também o papel de encenador. O professor, neste processo de criação, atua mais como um provocador cênico do que como um encenador que tem prontas todas as respostas e soluções. Mas ainda assim um professor e encenador *parceiro de jogo*, que não deixa de ser também um proponente de formas e soluções cênicas. Como propõe Paulo Freire (2006, p.116-7):

Quem tem o que dizer tem igualmente o direito e o dever de dizê-lo. É preciso, porém, que quem tem o que dizer saiba, sem sombra de dúvida, não ser o único ou a única a ter o que dizer. [...] É preciso que quem tem o que dizer saiba, sem dúvida nenhuma, que, sem escutar o que quem escuta tem igualmente a dizer, termina por esgotar a sua capacidade de dizer por muito ter dito sem nada ou quase nada ter escutado.

A criação coletiva da encenação só não se estabelece de forma radical, como nas produções dos grupos teatrais da década de 1970, porque lá, na descrição feita por Sílvia Fernandes (apud NICOLETE, 2005, p.17), "o grupo se

via obrigado a acatar eqüitativamente, até por respeito a seus princípios democráticos, as contribuições criativas individuais em detrimento do todo cênico, ou seja, o espetáculo constituía-se pelo ‘ajuntamento’ ou ‘colagem’ das idéias”, enquanto aqui o encenador assume a função de dar a “palavra final”, assume a autoria. Frise-se que ao assumir esta função dentro de um processo de criação como este cabe ao encenador ser também pedagogo, isto é, ter não só a sensibilidade artística, mas a habilidade pedagógica de trabalhar com todas as propostas do grupo. Não é o caso de um democratismo barato em que todos devem ter alguma idéia contemplada, mas escolhas que contemplem a idéia do todo. Percebemos hoje que esta forma de trabalho proposta por Marcio Aurélio seria um dos embriões do que hoje chamamos Processo Colaborativo.

As três cenas usadas ainda durante a escolha e definição do Modelo de Ação foram eleitas como material de trabalho. No segundo semestre do curso o grupo de debruçou sobre elas e dezenas de possibilidades de criação cênicas foram testadas, culminando em uma micro-apresentação para convidados ainda em dezembro de 2004. Os procedimentos mais utilizados foram o de Criação de Cenas, o uso de Jogos Teatrais e jogos dramáticos e a criação a partir de propostas de encenação vindas dos membros do grupo.

Este último procedimento foi muito aplicado por Marcio Aurelio na montagem de *A Missão* e consiste em, após a leitura da cena, cada um dos membros do grupo propor sua formalização como encenadores. O importante aqui é evitar a crítica antecipada às soluções propostas. O ator proponente torna-se o encenador e todo elenco fica à sua disposição para concretizar sua idéia. Após a apresentação de uma proposta segue-se a proposta de outro ator e, depois, mais outro, como se uma proposta servisse de base para as outras, seja negando-a, seja acrescentando ou transformando as propostas anteriores. A crítica é feita esteticamente, como parte da cena proposta. Desta forma evitam-se as críticas estereis que, em lugar de estimular a criação grupal, desestimulam-na. É preciso ler nas propostas cênicas do grupo os seus pensamentos. Como se articulam? Em que direções apontam? Onde se fragilizam? A colocação em cena de uma personagem com destaque em

relação à outra já é a formulação de um pensamento. Estes procedimentos de criação trabalham especificamente sobre a criação artística deixando de lado em um primeiro momento a crítica. A crítica será realizada após a finalização das propostas, quando se tenta entender o porquê destas, em como elas sensibilizaram o grupo e para quais caminhos elas apontam.

A proposta de encenação vinda do próprio grupo provocava também outras formalizações estéticas. Segundo Marcio Aurélio (ALMEIDA, 1995, p.145), “todos seriam responsáveis pela narrativa cênica e suas implicações”.

Marcos Bulhões Martins (2004, p.42) escreve sobre a atitude do encenador em um processo de criação semelhante:

Esta abordagem do aluno e do professor como pesquisadores tem seu fundamento teatral em recomendações de diversos encenadores, como Brecht e Peter Brook, quando afirmam que o encenador não deve entender por ensaio a submissão àquilo que já está estabelecido anteriormente, mas como uma experimentação de diferentes possibilidades de configuração das cenas. Cabe ao coordenador descartar as soluções fáceis e desvendar crises que promovam novas descobertas, sem receio de reconhecer que nem sempre conhece a solução dos problemas que surgem. A confiança que os participantes depositam nele é resultante do fato de que ele é capaz de decifrar aquilo que não é a solução. Sendo assim, o encenador deve utilizar os mais variados estímulos, provocando a multiplicidade de pontos de vista, estimulando novas experiências e a atitude de pesquisa dos participantes.

Seguem as descrições de alguns momentos dessa experiência de criação e que exemplificam a presente proposta de um processo colaborativo de encenação como prática pedagógica com leigos. Estes “achados” cênicos realizados pelos alunos não só fizeram parte da montagem final, como também foram a base da formalização do espetáculo. Lembrando que os procedimentos dados pelo professor encenador continham sempre provocações pertinentes à linguagem teatral: grupos com números de jogadores diferentes do número de personagens sugeridos pelo autor; discussão de qual o melhor ponto de vista para a platéia, procurando sugestões fora da relação frontal típica do palco à italiana, como palcos em arena, em panorâmicas, público de pé acompanhando a ação pelo espaço ou por mais de um espaço, etc.;

socialização das personagens através de propostas que obrigavam todos os jogadores a experimentarem a atuação de todas as personagens.

Textos em prosa

Para estas propostas da obra de Dorst, as soluções variavam: ora existia um narrador fora da cena, ora eram as personagens que narravam, por vezes eram os atores que “saíam” de sua máscara para narrar e voltavam a ela, ou ainda a narração era dita em coro ou coros, e em algumas vezes essas narrativas eram incorporadas como didascálias, isto é, transformadas em ação.

Merlim socializado

Como foi dito anteriormente, a personagem de Merlim não tinha uma característica identificável. Aliás, pelo contrário, o que o identifica no texto é a ausência de uma definição totalizadora de suas características físicas. Uma das características das criações do *Teatro Singular* é a socialização de personagens. Vários atores representam uma mesma personagem durante a montagem, seja nos ensaios, seja na própria apresentação pública das criações. Característica que por vezes provoca uma reação contrária dos alunos, que querem ter uma personagem própria para desenvolver, para ser “dono”. As propostas cênicas para Merlim enfrentaram esta questão interna do grupo. Percebemos que seria muito interessante para a encenação que Merlim não tivesse uma feição definida e definitiva. Merlim seria homem e seria mulher; seria alto e baixo; forte e frágil. Sua representação dependeria da leitura que queríamos para cada cena. Ao se optar pela socialização da personagem e que esta seria uma das marcas da encenação, era necessário que as outras personagens tivessem uma feição definida, isto é, fossem representadas por um ator somente. Esta definição (quem faria o que) só ocorreu próxima à estréia, preservando-se durante o processo de criação a troca de personagens entre atores.

O Caderno de Ensaios traz as seguintes anotações realizadas em 07 de agosto de 2004, 16ª Aula:

* O aparecimento de Merlim. Se o colocarmos no centro de uma roda, talvez já indiquemos um centro, um foco, e uma organização circular que, acho, pode surgir somente na tábua redonda, a Utopia da democracia. Talvez ele surja do alto; ele é alto (um ator sobre outro), a voz é poderosa, todos se curvam ante seu poder. Ele sobre-humano.

* Quando Merlim conversa com Artur, ele é humano (um ator, uma voz normal).

Rei Artur e Merlim em *A Tábua Redonda*

A propósito dessa anotação, uma solução cênica muito discutida em ensaios era a formalização de Merlim na cena **10** (DORST, 1984, p. 43-6). Dividimos esta cena em três momentos: primeiro, a retirada da espada Excalibur da pedra; segundo, a conversa reservada entre Merlim e Artur sobre “estar ou não preparado para ser rei”; e terceiro, o RELATO DO NASCIMENTO DE ARTUR (como o próprio Dorst denomina este trecho em prosa, repleto de discursos diretos) em que Merlim narra aos demais cavaleiros a origem nobre daquele menino chamado Artur e que acabara de retirar a espada da pedra.

No primeiro momento da cena, como já foi relatado, Merlim é representado por dois atores, um sobre o outro, se transformando, na

sequência, na pedra em que a espada Excalibur está enfiada. No segundo momento, após inúmeras e mirabolantes propostas do elenco e muitas reflexões, chegou-se a uma solução “simples”: Merlim é uma mãe para Artur, assim o mago, antes com proporções gigantescas, torna-se pequeno e aconchega o futuro rei da Inglaterra em seu colo. O tom de voz é baixo, os gestos mínimos, a sensação é a de conforto, de volta ao útero.

O relato do terceiro momento deveria ser feito por um “SENHOR DO PÚBLICO”, segundo a proposta de DORST (*Ibidem*, p.45). A sugestão do autor de que a narração não fosse feita por alguém envolvido com a cena foi seguida e elegeu-se o contra-regra para fazê-la, isto é, um não-ator. Nosso contra-regra era um aluno da nova turma de iniciação, a do ano de 2005, e que, por acompanhar todos os ensaios, tornou-se nosso “faz tudo”. Como a forma do relato remete quase a um conto de fadas, a solução encontrada foi realizá-la como se fosse a brincadeira de uma criança com seus bonecos infantis. Assim, no relato, a configuração de Merlim passou a ser àquela dada pelos estúdios Walt Disney em sua longa de animação *A Espada era a Lei*, um simpático velhinho com barbas brancas e vestido de azul.

Colados ao texto

Muitas das propostas de Criação de Cena vindas do elenco usavam o procedimento colado ao texto, isto é, a folha com o texto escrito era usada em cena. Em primeiro lugar esse procedimento evita a memorização do texto de forma prematura (fixação de uma melodia e de entonações) e, em segundo lugar, para que também não ocorra a improvisação de falas e se perca, assim, a poética e a força do texto original. O que seria somente um artifício de criação começou a ganhar corpo como proposta cênica: um grupo de alunos, improvisando sobre a cena 8, começou-a com os textos à mão (“colados ao texto”), porém, no decorrer da mesma, para realçar a importância da atitude guerreira dos cavaleiros, jogou-os fora e passou a segurar suas “espadas” (inicialmente cabos de vassoura que na encenação final foram substituídos por grandes cabos de madeira, maiores e mais pesados). O gestus parecia claro: quando é preciso discutir suas ideias, sua visão de mundo, os cavaleiros deixam de lado a palavra escrita (a razão) e pegam em armas! Esta solução

não permaneceu na versão final, porém a descoberta desse *gestus* sensibilizou o grupo para o tema central da peça: seria possível um mundo novo, governado pela razão e não pelas armas?

Anotações do Caderno de Ensaios (07 de agosto de 2004, 16ª Aula):

* no início era o caos, as trevas, o medo de tudo (textos nas mãos, sala quase escura...)

* Merlim, o Criador. A menção de seu nome traz um pouco de luz ao caos. Já podemos nos ver e nos reconhecer, ou não nos reconhecer... O medo de tudo se transforma no medo do OUTRO. Deixa-se o texto e pega-se em armas (bastões). Há uma organização autoritária, sob o peso das armas.

Ainda sobre o uso da folha com o texto impresso, ela se tornou uma solução de cena quando, se necessitando de “140 cavaleiros”, porém contando somente com sete atores no elenco, esses textos eram distribuídos para a platéia que os lia conforme a personagem designada para cada um. Uma solução arrojada, mais próxima às artes da *performance*, e que causou inúmeras inquietações no elenco até ser testada na micro-apresentação realizada no final de 2004 quando foi comprovada não só sua eficácia cênica, mas também à “falta de controle” a que estaríamos submetidos a cada apresentação diante dessa atitude de jogo provocada na plateia.

Leitores Particulares

A micro-apresentação de final de ano para Leitores Particulares foi muito importante para a continuidade do processo. A presença desses “leitores” durante todas as fases de criação foi recorrente e a proposta de se realizar algo fora do senso comum como a distribuição de textos para que a plateia lesse, e mesmo seu posicionamento de pé, sem cadeiras e seguindo as ações dos atores, era sempre questionada pelo elenco e por esses “leitores” familiarizados com os processos de criação do grupo. A micro-apresentação para os pais e familiares revelou que era possível propor esse formato não-dramático para um público “leigo”, isto é, um público formado pelas linguagens de ficção do cinema e da televisão e não acostumado a propostas de um teatro mais experimental. A receptividade demonstrada por esse público criou no grupo a confiança de que era possível um teatro menos convencional e ainda

assim agradável de assistir. Ao final da dissertação voltaremos à importância desse contato com o público para o aprendizado artístico.

Theatron: de onde se vê

Perguntou-se a uma criança que estudara em uma escola experimental - que privilegiava a roda como espaço de aprendizagem - e que acabara de se transferir para uma escola tradicional, o que ela estava achando da mudança. Sua resposta: “a gente só vê a nuca da pessoa da frente”. Será que é só isto que queremos que nossas crianças e nosso público vejam: a nuca de quem está na frente? As relações palco-platéia e professor-aluno revelam uma opção ideológica de dominação. Uma distinção óbvia de quem tem a verdade e de quem não a tem. O que seria um recurso cênico passou a ser a única forma possível de apreciação estética e de ensino. Para nós, pensar o ponto de vista da platéia não era somente um recurso estético, mas também uma opção política.

Como cada cena d’A *Távola Redonda* era trabalhada em si, sem a preocupação com o todo, cada sequência tinha uma proposta diferente para a relação espacial entre os atores e o público. Por vezes a cena acontecia no meio da platéia, como se todos estivessem envolvidos pela ficção apresentada, em outras vezes era preciso conduzir o público para locais específicos do espaço para que se modificasse sua perspectiva da cena, recriando permanentemente esta relação entre palco e platéia. O Espaço Cênico é recriado a todo o momento diante das necessidades do Projeto Poético, isto é, a cena pede um espaço específico para se realizar. Ao público também era proposto um jogo do olhar.

Essa preocupação com o olhar do público é revelada desde o início do espetáculo. Queria-se que tudo começasse nas trevas, no caos, e assim surgiu a questão: como colocar a platéia de pé, sem lhe proporcionar nenhuma segurança visual, e desde o início? Resolvemos começar o espetáculo cantando um mantra, uma forma de “acalmar” os espectadores para o que viria. Um jeito de dizer: não se preocupem, não tenham medo, sabemos o que estamos fazendo, entrem em nosso jogo, vocês não se machucarão! Essa

preocupação com a recepção é parte fundamental do processo. Nunca se perde de vista que teatro é algo feito por pelo menos uma pessoa para que outra assista. Teatro é comunicação, portanto é uma atitude política. Daí que se existe uma grande preocupação com o desenvolvimento das formas de expressão dos alunos, essa preocupação nunca se desvincula dessa atitude de diálogo. Esse não é somente um desejo do coordenador do processo artístico-pedagógico mas algo intrínseco ao fazer teatral. No início de todo processo de aprendizagem teatral percebemos que os alunos têm essa preocupação: “mas o público vai entender?” O que propomos para o grupo é que esse “entender” pode ir além do senso comum, pode tornar-se uma provocação política e estética. Pode-se tirar o público do confortável e jogá-lo em um espaço aberto a incertezas, mesmo que conduzidos por jovens leigos na arte teatral.

Coro

Uma característica definidora do Projeto Ético e Estético do *Teatro Singular* é a presença do coro. Em geral é ele quem comanda as ações. Mesmo que haja definições de personagens, será o coro quem dará a cara da encenação. Pedagogicamente o coro ajuda a fortalecer a confiança dos jovens atores, que desta forma são amparados pelo grupo. Ideologicamente o coro carrega a missão do confronto, apoiando ou recriminando as ações do protagonista. É o grupo de cidadãos que se unem e se antepõem ao indivíduo. Eticamente é uma aposta no acordo.

Assim, ao entrar, o público se depara com o coro em roda cantando um mantra. Os cavaleiros, ainda que nomeados e individualizados, constituem parte do coro de cavaleiros que compõe a tábua redonda do rei Artur. O coro também aparecerá como a representação da personagem Diabo, que segundo Dorst, é o pai de Merlim, como “uma voz que vem de todos os lados”.

A atuação do coro dará a importância devida à tábua redonda dentro da encenação. Com o intuito de mostrar o casamento de Artur com Guinevere, o grupo criou uma grande roda incluindo o público presente, cantando músicas e dançando cirandas infantis. Ao final da cena, o público, que até então estava

de pé, era convidado a se sentar em cadeiras, colocadas pelos contra-regras durante a brincadeira, e que formavam uma nova roda externa. Este círculo externo fora desenhado no chão na cena em que o Marceneiro projetava a tão sonhada mesa, usando para isso uma corda como compasso e um giz. Desta forma é criada a tábua redonda somente com as cadeiras e com o público fazendo parte da mesa, como potenciais cavaleiros. Daí até o final da peça esta será a posição do público, sem que haja necessariamente uma opção pelo espaço em arena, visto que muitas cenas se passam também fora do círculo formado pela platéia, bem como nos limites dela em conversas entre os cavaleiros e o público.

Ciranda do Casamento: coro se prepara para formalizar cenicamente a tábua redonda.

Diálogo com outras linguagens

Na análise e descrição do próximo processo de criação do *Teatro Singular* será desenvolvido mais extensamente este tópico, porém vale citar que n'*A Tábua Redonda* começou-se a estimular de forma mais consistente o

diálogo entre o teatro e outras linguagens artísticas, no presente caso, a música e a fotografia.

Para a criação e execução da sonoplastia do espetáculo, convidamos um *DJ*, Marc François. A proposta era a de que, a cada apresentação, ele improvisasse novos sons para as cenas, de forma que os atores nunca estivessem confortáveis e sempre tivessem que estar atentos aos estímulos sonoros. Esta proposta não se realizou plenamente. Talvez pela inexperiência do próprio *DJ* com a linguagem teatral e sua excessiva preocupação com o todo espetacular, suas intervenções limitaram-se a poucas propostas, ainda que toda trilha fosse construída por ele.

O Sonho de Sir Orilus: projeção de imagens sobre os corpos dos atores.

O processo d'A *Távola Redonda* também optou pela projeção de imagens realizadas no chão do espaço. Estas projeções de fotos funcionavam, durante a maior parte da peça, tanto como iluminação cênica sobre o corpo dos atores como também sugestão de cenários para as ações. Assim na cena da retirada da espada da pedra é projetada uma foto com texturas minerais; no

sonho idílico de Sir Orilus de um paraíso na Terra são projetadas imagens de árvores, flores e muita cor; na cena que se passa no planetário de Merlim é projetado um céu carregado de estrelas fazendo com que Artur, ao atravessar o palco, passeie distraído sobre os astros. Somente na penúltima cena as projeções ganham outro sentido ao exporem fotos de grandes tragédias da humanidade sobre um grande pano branco estendido no chão: o Holocausto dos judeus, bombas atômicas, guerras, assassinatos. Assim, com esta forma amarga, o Diabo mostrava para Merlim como terminaram alguns dos grandes sonhos utópicos dos Homens.

RECEPÇÃO

A Távola Redonda estreou dentro do Centro de Estudos e Pesquisas do Colégio Singular de Santo André em uma estrutura teatral montada para receber uma plateia de no máximo 20 pessoas em cada uma das seis sessões realizadas nos dias 03 e 04 de dezembro de 2005.

No ano seguinte a peça realizou uma temporada de um mês com oito apresentações no Teatro da Cultura Inglesa, de Santo André, onde, devido ao tamanho maior do espaço cênico, pode-se ampliar a capacidade de público para 40 pessoas. Coube ao grupo não só as apresentações mas também a divulgação e administração da temporada. Dessa forma, o aprendizado artístico passa também pela relação com um público que desconhece os atores e a forma de produção do espetáculo. Um público dito “comum”, que vai ao teatro para assistir a um espetáculo e que, ao pagar por isso, quer a melhor qualidade possível. Não basta criar um espetáculo, há que se entender como melhorar esse espetáculo, como manter uma qualidade mínima aceitável.

A proposta da realização de temporadas foi valiosíssima para que o grupo compreendesse melhor seu trabalho, não só por suas qualidades, mas também por seus defeitos, e que, desta forma, pudesse solucioná-los ou, pelo menos, diminuí-los. A compreensão do fenômeno teatral passa também pela experiência das apresentações e do diálogo com os diversos públicos possíveis: pais e familiares, colegas e amigos, desconhecidos, outros artistas, intelectuais e alienados, iniciados e iniciantes.

Vale citar como exemplo do burilar da peça e da continuidade do processo pedagógico, mesmo que depois de formalizado o objeto artístico, a criação de uma pequena cena durante a temporada na Cultura Inglesa. O público parecia não entender um salto cronológico dado pela encenação. Em uma cena os cavaleiros estão jovens, na recém-criada tábua redonda, na cena seguinte estão velhos e diz-se que a mesa “estava velha e podre”. Para que a plateia não se perdesse na fábula decidiu-se inserir um fragmento narrativo. Como fazê-lo? A solução surgiu como resposta a outros pequenos problemas que nos incomodavam na encenação: o primeiro era a atuação do contra-regra, que aparecera como narrador no Relato sobre o Nascimento de Artur e voltara às suas funções originais sem muitas explicações, e o segundo se referia ao início do espetáculo, quando era lido um pequeno trecho diretamente do livro de Dorst e essa proposta não se desdobrava durante o restante do espetáculo. A solução foi a de colocar novamente o jovem contra-regra lendo este fragmento narrativo também diretamente do livro. Assim, além de melhorar o entendimento da fábula conseguiu-se reforçar uma das ideias norteadoras do espetáculo, e que não se mostrava consistente durante toda a obra, que era a da construção, fosse da encenação em si, fosse da ideologia democrática da tábua redonda, e de que tudo partiu da letra escrita, e que ele, contra-regra, pode narrar pois possui a fábula literalmente em suas mãos.

A *Tábua Redonda* participou ainda neste ano de dois festivais de teatro estudantil, em Tatuí e em Sorocaba, sendo que no primeiro, com o intuito de mostrar o espetáculo para o maior número de pessoas possível, foram realizadas duas apresentações para 90 pessoas (mais de quatro vezes o público de nossa temporada de estreia e mais que o dobro de nossa segunda temporada). O aumento do número de espectadores significava também a ampliação do espaço cênico. Esta maleabilidade com que tratamos o objeto artístico exige também uma maleabilidade do elenco, uma capacidade de lidar com as novas propostas, os novos públicos, as novas situações. Cada apresentação torna-se assim um novo aprendizado. Como manter a qualidade artística enfrentando modificações no próprio suporte do espetáculo? Será que o objeto artístico suporta tantas modificações? Até onde podemos fazê-las?

Percebemos, por exemplo, que neste caso não só era necessária maior energia dos gestos e maior volume sonoro das vozes, como também mais agilidade nas movimentações para que o espetáculo não se “arrastasse” ou perde-se o ritmo. Outro momento riquíssimo nos festivais acontece durante a análise do espetáculo feita logo após a apresentação, seja pelos jurados, seja pelo público presente. Aqui, dependendo da condução realizada, o grupo aprende a ouvir as mais variadas opiniões (aprovações, desaprovações, inquietações, dúvidas) que seu trabalho provocou, como também a organizar um discurso sobre sua própria criação.

Encerramos o espetáculo com nossa 17ª apresentação no Teatro Municipal de Santo André no início do ano de 2007.

QUANDO ÉTICA E ESTÉTICA TORNAM-SE UM SÓ

O que gostaríamos de levantar a partir da descrição da criação coletiva da encenação de *A Távola Redonda*, além de suas características pedagógicas e estéticas, foram suas implicações éticas. Para Nicolete (2005, p. 30),

trata-se de um posicionamento do artista frente à realidade imediata/próxima e distante/global. Quando (Hélio) Oiticica proclama (em um manifesto de 15 páginas denominado ‘Esquema geral da nova objetividade’) que o artista deve tomar posição em relação a problemas políticos, sociais e éticos, isso está intimamente ligado a uma proposição coletiva que se acentua na medida em que se estimula a observação participante do espectador. Valoriza-se, pois, o processo, a experiência compartilhada pelo artista e pelo público, e não somente o resultado.

A definição do Projeto Poético, quando se decidiu que a peça falaria do sonho de construção da democracia, de um mundo que discuta suas ações em roda, onde todos são iguais, também estabeleceu uma necessidade pedagógica, ou seja, de estender este “sonho” também à nossa forma de produção artística. Se todos se sentarão numa mesa redonda, onde todos serão iguais, a construção da cena teria que acontecer entre iguais, ainda que cada um, de acordo com sua função, capacitação e interesse, participasse mais de um ou outro aspecto da linguagem cênica.

Nas palavras de Dorst (1984, p.49):

MARCENEIRO: Mas alguém tem que sentar na cabeceira.
REI ARTUR: Aí é que está a novidade. Nessa mesa
todos serão iguais!

Se forma e conteúdo são inseparáveis, se Wittgenstein (apud VALCÁRCEL, 2005) diz que “Ética e Estética são uma coisa só”, como transpor esta idéia para um trabalho de iniciação teatral? No caso de *A Távola Redonda*, o desafio não era somente o de transpor para a forma os conteúdos do texto, mas, principalmente, produzir um ambiente de criação em que o processo artístico fosse fruto e gerador do próprio processo de produção.

Se o tema (o fim das Utopias) passava pela construção de uma democracia possível simbolizada por uma mesa circular em que “todos são iguais”, o processo de criação também tinha que passar por esta ação modelar. A construção de toda a encenação ocorreu de forma coletiva. A seleção das cenas iniciais da obra de Dorst foi feita por mim, focando na ideia da construção da mesa. A partir desta seleção inicial, as cenas eram todas improvisadas uma a uma, seja a partir de jogos colados ao texto, seja a partir de propostas cênicas elaboradas pelo grupo. Após cada série de abordagem de uma mesma cena, as propostas eram analisadas, refeitas, se necessário, e, por fim, definidas a priori. Este processo durava o tempo necessário para que cada cena elaborada representasse o pensamento do grupo. Pensamento construído a partir da prática. Era através da prática que se mostrava as relações dos personagens entre si e com a idéia geral.

Foi este trabalho coletivo de encenação que levou aos resultados estéticos interessantíssimos já descritos. Foi a sugestão de que cada cena deveria ter sua forma correspondente que levou às várias relações entre palco e plateia. O próprio texto de Dorst, misturando fragmentos dramáticos com narrativos, possibilitava várias formalizações.

Uma característica presente em nosso Projeto Ético e, por decorrência, Poético é o de fixar como um dos objetivos de nossos processos de criação o trabalho sobre os conceitos embutidos nos Modelos de Ação e não sobre os conflitos pessoais das personagens ali presentes. O encenador Anatoli

Vassíliev (1999) tem um procedimento de leitura interessante para a abordagem de textos teatrais e que, de certa forma, parece elucidar nossa proposta. Para ele, todo texto carrega uma parábola. O que nos interessa na parábola é o ponto de chegada e não o acontecimento original da peça. O conflito não é de um personagem contra o outro, mas conflitos de conceitos. Segundo a definição de Dostoievski: o personagem é uma grande idéia e não um ser humano qualquer. O que está ali não são personagens que têm vida, mas abstrações, conceitos, ideias. É a materialização das ideias. Não há personagens, mas pontos de vista. Poderíamos substituir o conceito de personagem pelo de *persona*. A personagem orienta seu potencial emocional para a relação entre as personagens e com suas posições internas. A *persona* orienta seu potencial emocional segundo a sua apreensão dos conceitos e do sentido filosófico da obra. A personagem, portanto, não sabe para onde se dirige, mas sabe de onde vem; desta forma, ela tem uma perspectiva única. Por seu lado, a *persona* não sabe de onde vem, mas sabe a direção que segue e onde irá chegar; ela tem uma perspectiva invertida.

A Távola Redonda colocou em cena, por exemplo, o conflito de mundos diferentes, o mundo guerreiro dos cavaleiros diante do mundo paradisíaco sonhado pelo Rei Artur (DORST, 1984, p.69):

Rei Artur - O leão come capim! Um mundo de paz! Sim, foi nisso que pensei! Nada mais de guerras!
Sir Agrawain (zombeteiro) – Sim, peixes caminhando na terra.
Sir Girflet – Como imagina isso?
Rei Artur – No futuro.
Sir Segramour – E se houver disputas?
Rei Artur – Talvez não haja motivo para disputas. Talvez então a Terra esteja toda distribuída.
Sir Girflet – Você quer dizer que ninguém vai querer tirar a terra do outro e ninguém a terá de defender?
Rei Artur – Sim, talvez então pertença a todos.
Sir Girflet – Isso é impossível!
Sir Agrawain – Isso mesmo. E a honra? A virtude? A justiça pela qual temos que lutar? A lealdade, a bravura?
Sir Gwain – Você acha que um cavaleiro não precisará mais lutar por estas coisas, Rei Artur?
Sir Lamorak – Se não combatermos mais por isso, poderemos ir a um teatro de variedades! Podemos aparecer como grupo fantasiado de trajes do século IX! Nossa atividade não teria mais sentido.

Ou ainda o conflito destes mundos guerreiro e/ou paradisíaco com o mundo moderno e positivista de Mark Twain (*Ibidem*, p.70):

MARK TWAIN – Rei Artur, o senhor está sendo pressionado por seu povo, não deixe que o enganem. Eles são cabeças limitadas, demasiadamente presas a seu tempo. Mas o senhor parece ter uma cabeça mais aberta, seu olhar consegue prever coisas. Teve uma boa idéia, teve um pensamento luminoso. Parabéns. Deixe de lado ao menos uma vez todo esse abracadabra e use o simples bom senso. É com ele que se progride mais. E o senhor chegará automaticamente... aonde? À nossa democracia. American democracy (Sir Girflet sai) Paz, liberdade, justiça para todos, isso não significa nada para todos aqui – percebo pelas suas reações: perplexidade em todos os rostos! Mas é tão simples! (Ele tem na mão uma pequena máquina a vapor). Vejam: o vapor. A máquina a vapor! (Sir Agrawain sai). O Progresso técnico traz também o progresso social! A máquina trabalha, o homem fica livre! Isso significa: não há mais privilégios! Todos são iguais! (Sir Segramour sai) Todas as raças e classes... Não haverá mais barões, nem duques, nem sires, nem reis... desculpe! Todos serão reis! Até eu! Mas eu não tenho súditos. E por não haver privilégios, por todos serem iguais ante a lei, não haverá guerras (Rei Artur e Guinevere saem). Em caso de briga, faz-se valer a razão. Agir de maneira prática e racional, no interesse da maioria: esse é o princípio supremo. Por isso, Rei Artur... Rei Artur? Escutem aqui, não terminei, seria importante para o senhor... pois a invenção da máquina a vapor é uma revolução maior do que a... Mas o senhor nem sabe o que é revolução... Revolução é...

Vemos por estes exemplos que a mola propulsora das improvisações e da construção da cena foram as questões filosóficas e ideológicas propostas no texto. O texto, o Modelo de Ação, é maior que as personagens. A obra artística a ser construída será maior que os desejos e interpretações pessoais dos indivíduos participantes; será a concretização destes desejos e interpretações corporificados no grupo todo. Há uma clara proposição de afastamento dos textos psicológicos. Mais que o desenrolar da trama, que as peripécias da fábula, o que nos interessa são os temas filosóficos e políticos que o texto como modelo de ação tem para oferecer.

Após o encerramento do espetáculo, o *e.mail* abaixo foi enviado para todos os integrantes da montagem:

Caros Cavaleiros,

nossa querida tábua ficou velha e podre. Velha e podre na prática, não em nossas lembranças. Afinal a tábua original - que nem sabemos se existiu, coisa que não causa dúvidas em relação à

nossa - é falada até hoje. Pois bem, gostaria de fazer-lhes algumas perguntinhas, não sei se as mais acertadas porém as que me ocorrem agora. Podem respondê-las ou ignorá-las e falar sobre outras coisas que vocês achem mais interessante.

- O que aconteceu com você neste período da Távola?

Como eras, como estás.

O que pensava, o que se modificou; o que não se modificou. Foi mais ao teatro? ao cinema? leu mais? Seus gostos se modificaram? Seu olho ficou mais ligado nas coisas? O que este tempo de convivência fez com você? Falem, falem, "abram seus corações para o Titio Marcelo" que precisa escrever uma dissertação de Mestrado.

marcelo

ps: não precisa ser coisa cabeça. escreva o que te der vontade.

Parte do elenco, também por *e.mail*, me enviou suas impressões sobre o processo d'A *Távola Redonda*. Gostaria de destacar os textos de dois membros do grupo que parecem tocar em alguns pontos levantados acima sobre o Projeto Ético do *Teatro Singular* e suas conseqüências pedagógicas. O primeiro relato é de Leonardo Reitano, um dos iniciantes da Turma de 2004.

****ATENÇÃO: ESTE E-MAIL É QUILOMÉTRICO...não diga que não avisei...****

(Leonardo Reitano e seu Alter Ego, vestidos como cavaleiros medievais, sentados em meio a uma vastidão de paus, pedras, sangue, crucifixos, biblias, discursos em prol da democracia, mísseis, chuteiras douradas da nike, cartazes, esfihas do habib's, cabos de madeira, capas pretas, velas de 7 dias, cartas, cacos de vidro, fantoches, cds de tecno, retalhos de tnt, narizes de palhaço, papel pardo, sprays e garrafas, rolos de fita crepe, chamuscas, análises do Zé celso e Clóvis Garcia, andaimes, refletores, pias de banheiro, retalhos de jeans, cadeiras, bacias, bases de madeira, coroas do burger king, e infinitas cópias de trechos de "merlin ou a terra deserta" do Dorst. Um silêncio mórbido e pesado como terra paira no ambiente, como se a natureza tivesse medo de seguir em frente após tamanha cruzada... Não há viva alma na planície devastada, o céu fica quente e vivo com o nascer do sol...)

Leonardo - Pois é senhores... ao que parece... Os 140 cavaleiros chegaram ao fim de sua jornada... E qual é o saldo disto?

Alter Ego - Muito suor e sangue! não importava o quão programa de índio fosse montar uma peça em 9, 7 ou 5 horas, vocês bestas topavam!!! só com os stresses que rolavam nessa brincadeira o pessoal já desenvolveu uma puta propensão a infartos... Não sei nem como o Gianini está vivo... Isso sem falar nas viagens pra tatuí e sorocaba... nos fins de semana perdidos na cultura inglesa e aquele amaldiçoado andaime, nos ensaios extras de feriado, no fim da vida social em nome do espetáculo, dos ensaios e divulgação e da exaustiva busca pela tal "pia de banheiro" de qual tanto se falou...

Leonardo - Nossa, você fala de um jeito tão pessimista...

Alter Ego - Não se esqueça que eu sou o que você sempre quis ser...

Leonardo - Ahá, pois aí é que você se engana! meu balanço do espetáculo é outro!

Alter Ego - E por mais que eu não esteja interessado nele você vai fazer questão de falar, não é?

Leonardo - Exatamente! Meu balanço é o seguinte: Nas apresentações na Sala 42, CEP, Cultura Inglesa, Tatuí, Sorocaba e Municipal de Santo André

- Ganhei biceps sarados com as montagens e carregando material
- Descobri que se eu for um fracasso na vida já posso ir pra construção civil, pois já sei montar andaime e carregar tijolo
- Posso dizer com orgulho que saí correndo no meio da noite atrás de um ônibus no interior de SP
- Toda a vez que ouço um "putz putz" me lembro da tábua
- Aprendi a usar um compasso gigante
- Presenciei o nascimento dos "Esportes para Dublês"
- Aprendi que o palco não é merda nenhuma numa peça, pois apresentamos no CEP, na Cultura Inglesa e na Sala 42
- E o mais importante, passei os melhores 3 anos e 4 meses de ensaios escravos com vocês... Isto está ficando piegas pra caralho, mas já que eu comecei, vamos até o final... Valeu pela puta experiência que vocês me proporcionaram galera...

Agora vamos aos agradecimentos individuais:

Alter Ego - PUTA MERDA (saindo) me chama quando essa merda quilométrica acabar! se eu ver essa nerdisse mais uma vez meu intestino vai estrangular meu saco...

Leonardo - Continuando: vamos ao agradecimentos...

Seguem-se os tais agradecimentos para cada um dos que participaram do processo desde seu início. Vemos que a resposta de Reitano começa com uma didascália, situando o local de onde os dois personagens falarão a seguir, isto é, o próprio Reitano e seu Alter Ego. A descrição do “cenário” é uma brincadeira com um dos trechos finais do espetáculo. Desta forma o ator coloca no meio de seu novo “cenário” muitos objetos que fizeram parte do processo de criação, sejam elementos cênicos (velas, capas pretas, cabos de madeira), sejam elementos presentes nos ensaios ou apresentações (esfihas do *Habib's*, latas de tinta *spray*, rolos de fita crepe) ou ainda comentários ouvidos sobre a peça (pias de banheiro). Reitano não faz diferenciação entre o objeto estético – a peça – e a experiência vivida. Tudo fez parte de sua vivência, nada é descartado, desde a montagem e desmontagem do aparato cênico até a divulgação do espetáculo. O espetáculo não é a finalidade do processo. E

ainda por cima sua análise é realizada de forma estetizada, isto é, não guardando distância entre o que é ficção e o que é realidade; entre o que é ética e o que é estética. Ao final, ele mesmo chama a atenção para seu aprendizado, dando grande destaque à experiência, ao vivido, comparando sua experiência estética a uma cruzada.

Outro depoimento destacado é o de Heloísa Alvarez, uma das veteranas do grupo:

NO MEIO DO CAMINHO TINHA UMA PEDRA.

NO MEIO DA PEDRA TINHA UMA ESPADA.

Minha divagação (curta) sobre minha (longa) experiência na famigerada peça “A Távola Redonda – A alma do próximo é uma floresta escura” começa com a minha própria falta, ABSOLUTA, de vontade de fazer parte deste trabalho.

É sabido por todos que eu não queria de maneira alguma participar deste grupo, desta peça, deste núcleo. Obviamente, por preconceitos absurdos, incabíveis, que vivem me contemplando no consórcio da vida.

Primeiramente por eu achar que pertencia demais ao outro grupo (Dom Quixote), que foi o qual me iniciou nas artes teatrais singulares; ou talvez por eu achar que o Dom Quixote era melhor peça que a Távola. O certo é que eu não acreditava me encaixar perfeitamente no grupo (o que eu tb cheguei a achar no princípio do Dom Quixote). Com as minhas manias peculiares de sempre ACHAR demais, sempre FALAR demais, sempre CRITICAR demais, eu não me sentia à-vontade para realmente entrar de cabeça neste trabalho. Pensava ser um grupo fechado, que não necessitava “ajuda” de mais ninguém. Na minha cabeça psicótica, eles não me queriam ali, eles queriam fazer sozinhos.

O Dr. Marcelo, vulgo Diretor, sempre ficava me falando:

- Heloisa, sua nóia, larga mão de ser besta. A peça é super legal, eles tão precisando de apoio. Vamos tentar. Vamos tentar.

E eu falava:

- Ah, Marcelão. Não sei não. Não sei não.

Ficava desse papo estranho.

Foi num dos ensaios, que por ventura o Otário, digo, Otávio apareceu, e foi fazer uma cena, com a saudosa Tatiene, que eu me encantei. A cena era do Marceneiro, eles prepuseram uma cena muito engraçada, o que não é difícil de imaginar. Que me fez pensar: Ok. Isso pode dar certo.

Eu não sei como, não sei pq, e não sei de que forma, a Távola... cresceu de um jeito, que deixou a gente boquiaberto. Ela surpreendeu todo mundo. Foi uma descoberta muito incrível.

Tudo que nós estávamos pensando, parecia tão utópico quanto a própria Távola, não tínhamos nada concreto, era tudo imaginação. Não tínhamos uma mesa, não tínhamos um quadro, não tínhamos uma guerra. Tínhamos apenas idéias.

Tínhamos nossos sonhos, nossa criatividade, nossa proposta.

E ela realmente mudou tudo que nós já sabíamos, ou pensávamos saber, sobre fazer teatro.

Eu me lembro que ensaiar em espaços grandes, proporcionou grandes idéias,

E a cada grande idéia que a gente tinha, nós nos animávamos mais, e queríamos mais, e queríamos trabalhar, conhecer. Queríamos fazer “virar”, queríamos concretizar.

Não sei se é impressão, mas nos ensaios da Távola, depois que o Luizinho saiu, e definimos, de fato, o grupo, não tínhamos mais problemas com horários, e ensaios. Nós queríamos que aquilo acontecesse.

Obviamente eu cheguei muito atrasada em todos os lugares, mas é pq eu sou uma pessoa atemporal. Eu nem uso relógio, entendam. Rs Particularmente a minha vida foi mudando junto com a Távola.

(isso aqui vai soar muito final de ano da globo, mas é necessário)

A cada encontro; a cada conversa; a cada caminho tomado; a cada descoberta, eu crescia junto, eu firmava pontos comigo.

Eu comecei a repensar a minha vida,

A reconstruir minha sociedade alternativa, que mora na minha cabeça.

Todo mundo tem sonhos, princípios, ideais, e a Távola foi uma válvula, foi o meio, foi a ponte que nós construímos pra mostrar os nossos. Obviamente usando um texto com outras pessoas, com outros personagens, com outro tempo. Mas não é nada além da nossa própria realidade.

E isso fica bem claro quando me pergunto “Quem são meus personagens?” Sou eu.

Eu sou o velho rabugento que sabe de tudo, que viveu tudo.

Eu sou o idiota maluco-beleza e faz piadas, que corta os outros, que quer falar.

Eu sou um velho que vive de lembranças passadas.

Que não deixa ninguém tocar nas suas feridas.

Sou Mérlin tentando criar um Paraíso Utópico dentro dos outros.

Não tem nada que eu tenha feito na Távola que não seja reflexo direto do q eu sou e/ou acredito, ou passei a acreditar.

A Távola nos reconstruiu de uma maneira muito honrosa. Nos tornou outros jovens, com outras cabeças. Talvez isso não seja visível a “olho nu”, mas com todo um carinho, conseguimos perceber que nós mudamos. Ficamos céticos, éticos, politizados. Ficamos cientes.

As inúmeras vezes que eu pinteí meu olho, arrepieí meu cabelo, fiquei parecendo um emo-gótico... Me dá a certeza de que nós fomos realmente vitoriosos. Que finalmente “rolou”, que nós estávamos, que nós podíamos. **NÓS TRANSMITIMOS AQUELA MENSAGEM.**

O aprendizado maior não veio dos ensaios, em si, veio da convivência na própria apresentação. No toque do corpo, no pulso, na música, nas cores; todo fazia com que a gente entrasse realmente “no clima”. Com que a sensação de estar ali, fosse a única plena, a única real.

Emociona-me muito falar da Távola, pq nós (atores e equipe) criamos um laço praticamente familiar.

Nós brigamos? Inúmeras vezes. Muitas delas por coisas ridículas, como R\$ 3,50 de um sorvete, ou pq alguém não para de dizer “Oh GENTE”.

Mas, sabemos exatamente o QUAO difícil é nos aturar. Somos um saco. Mas somos um grupo de “sacos” com muitas afinidades. Respeitamos todas as idéias propostas, toda falta de clareza de algumas pessoas, para determinados assuntos. (ahaaha)

Eu já falei um montão. Desculpe-me.

Não sei se era exatamente isso que vc queria, Marcelão.

TEM MUITO MAIS COISA, ACREDITEM HAHHAH

Em resumo, eu só tenho a agradecer a experiência vivida.

E dizer que **NÓS TIRAMOS A ESPADA DA PEDRA.** Eu vi, eu tava lá. rs.

Os *Velhos Cavaleiros* sentados na tábua junto com o público.

De início podemos observar a epígrafe, que brinca com os versos de Carlos Drummond de Andrade e faz uma analogia com o próprio processo que Heloísa viveu e que ela descreve já no início: a dificuldade em aceitar o Outro, isto é, o outro grupo de pessoas, o outro trabalho do *Teatro Singular*. Sua aceitação vai acontecer somente ao assistir uma cena improvisada por dois outros veteranos do grupo e que lhe chamou a atenção sobre o tema da peça. Isto é, o que a fisga para entrar no novo processo não são as pessoas que fazem parte do grupo, não é o pedido do diretor/professor, nem é o tema político (no qual, diga-se de passagem, ela é interessadíssima), mas sim uma cena, um acontecimento estético. A arte a chama para a vida, passando por cima de suas questões pessoais de relacionamento, que a própria faz questão de reforçar. E o que vai ganhando espaço em sua vida são os desafios da própria montagem, os desafios estéticos. Assim como Reitano, lhe é difícil separar o que é vida do que é ficção; onde ela própria acaba e começa a personagem; onde pára sua criação para começar a do outro; tudo se

confunde; ou melhor, tudo é experiência, é processo de criação, de pensamento.

Revela-se a importância também do Modelo de Ação escolhido. Como um Modelo de Ação aparentemente tão distante na vida da atriz revela-se tão próximo. Como esse modelo a faz pensar e repensar quem é e o que faz, o que quer: “A Távola foi uma válvula, foi o meio, foi a ponte que nós construímos pra mostrar os nossos (sonhos, princípios, ideais). [...] A Távola nos reconstruiu de uma maneira muito honrosa. Nos tornou outros jovens, com outras cabeças. [...] Ficamos céticos, éticos, politizados. Ficamos cientes.” Que mais o coordenador de um processo pedagógico gostaria de ouvir sobre seu trabalho? Melhor que isso só a conclusão de Heloísa, a de que o maior aprendizado se deu nas questões estéticas, “no toque do corpo, no pulso, na música, nas cores”!

TERCEIRO ATO: NÃO É ALICE NO PAÍS DAS MARAVILHAS e a brincadeira de se fazer teatro nas fronteiras do teatro

Minha mãe e meu pai falaram: “Não entendi nada!” E eu entendia porque eles não entendiam. Porque é difícil das pessoas digerirem, sabe. Por mais que você tem a mente aberta. Às vezes eu me perguntava muito: “Por que a gente tá escolhendo esse caminho?” Eu acho que até hoje eu tenho essa dúvida.

Carolina Ferraresi

O terceiro recorte desta dissertação foi escolhido devido à radicalização de algumas propostas realizadas anteriormente. Este processo de criação e aprendizagem realizou-se nas fronteiras do teatro, naqueles espaços em que o teatro quase deixa de ser teatro para se tornar outra linguagem. Cria-se então um diálogo entre o teatro e a dança, o teatro e as artes da *performance*, o teatro e as artes plásticas, e o vídeo, e a música. Diálogos que surgiram, como nos processos anteriormente descritos, do próprio trabalho de criação com o Modelo de Ação escolhido. Foi no embate entre Modelo de Ação e criadores que se percebeu a necessidade de alargar as fronteiras do que chamamos de teatro. Novamente se falará de experiência e não de experimento, de consequência dos caminhos da criação e não de pressupostos colocados anteriormente ao início do trabalho. A escolha desse processo de criação como modelar deve-se ao questionamento feito depois de realizada a montagem: é válido trabalhar nos limites da linguagem teatral no ensino de teatro para leigos?

A TURMA DE 2005

O grupo que realizou este trabalho foi formado em 2005, no curso de iniciação ao teatro do Colégio Singular. A média era de 20 alunos por aula no primeiro semestre. Este número foi diminuindo até estrearmos com 14 alunos

no elenco. As aulas aconteciam aos sábados de manhã e duravam três horas e meia. A média de idade era de 16 anos no início do processo.

Até a escolha do Modelo de Ação pela turma aconteceram 13 aulas, ou quatro meses de curso, seguindo a estrutura básica já descrita nos processos anteriores.

O MODELO DE AÇÃO E SUAS RESTRIÇÕES

A escolha do Modelo de Ação, assim como n'A *Távola Redonda* (processo já descrito), foi rápida. A proposta surgiu logo na primeira discussão e teve a adesão de quase a totalidade do grupo: *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll (2002). Assim como no processo de criação d'A *Távola Redonda*, evitamos uma escolha precipitada amadurecendo a idéia ainda por quatro aulas, incluindo aí o trabalho prático com trechos do livro.

A escolha de *Alice*, apesar do rápido consenso em relação ao Modelo de Ação, trouxe à tona uma proposição nova dentro do *Teatro Singular* para o processo de criação que se seguiria: o grupo se colocou alguns nós. Durante a criação coletiva, restrições sempre aparecem em algum momento do processo, vindas de alguns membros do grupo. O novo no caso era o consenso em relação a estes nós.

A primeira restrição colocada pela maioria do grupo: “não queremos fazer teatro infantil”, seja lá o que signifique o termo teatro infantil. Penso que esta restrição não estava ligada ao possível futuro público formado por crianças, mas a uma estética que se convencionou chamar de Teatro Infantil. Peças teatrais que, por estarem voltadas ao universo das crianças, se utilizam de uma linguagem artística facilitada, como se o público infantil não pudesse compreender temas mais complexos. Sem mesmo entrarmos nesta discussão, partimos para o enfrentamento com o texto de Carroll.

Os primeiros contatos com a *Alice* de Carroll foram feitos através de improvisações sobre trechos da obra, capítulos, fragmentos, à procura de um entendimento estético do texto. O procedimento de reflexão ativa - pensamento

na ação e não na discussão - faz com que a abordagem da obra fuja de interpretações já estabelecidas ou leituras óbvias demais. As referências para se entrar no Modelo de Ação são criadas e recriadas na própria atuação. Conceitos e preconceitos aparecem na cena. Isto faz com que a análise do texto se faça sobre a própria criação, sobre formas concretas, e não sobre abstrações.

O processo de análise ativa do texto levou o grupo a se colocar uma segunda restrição: “Não queremos repetir o filme da Disney!” Isto é, o grupo queria se distanciar da animação cinematográfica realizada pelos Estúdios Walt Disney. Desejava-se uma *Alice* diferente desta forma já consagrada. Uma *Alice* diferente! Queria-se encarar a fábula por meio de outras leituras possíveis da obra. Falava-se muito em temas como sonhos, psicodelismo e surrealismo. O Modelo de Ação parecia sugerir uma gama de possibilidades de pesquisa muito ricas e que apontavam para o próprio grupo: seus sonhos e desejos.

Desta forma, paralelamente às improvisações sobre a fábula, começou-se a estudar o tema sonhos de três maneiras: uma, através de pesquisas teóricas (Freud, Jung, revistas sobre o significado dos sonhos, almanaques, etc.); outra, por meio da sugestão de pesquisa a partir de obras artísticas como vídeo-clipes, filmes (*A Viagem de Chihiro*, *Sonhos*, de Akira Kurosawa, e *O Cão Andaluz*, de Luís Buñuel), da obra de pintores (Van Gogh, Salvador Dalí, Magritte e Miró) e da leitura de textos literários e dramáticos (*Alice Através do Espelho*, também de Lewis Carroll, *O Sonho*, de August Strindberg, *O Livro dos Sonhos*, de Jorge Luís Borges, e *A Vida é Sonho*, de Calderón de La Barca). A terceira forma encontrada para os estudos foi através do relato de sonhos pelos membros do grupo.

O que fascinava o grupo nesses relatos, além dos fatos em si, eram algumas estruturas recorrentes: o tempo não cronológico, o espaço não euclidiano, a forma natural como encaramos o sobrenatural (de repente, mesmo não falando uma língua estrangeira, dentro de um sonho nós a entendemos perfeitamente). Os relatos sobre os sonhos nos levaram a relatos sobre outros estados alterados de consciência, como desmaios e comas. Na

busca por referências estéticas, falava-se sobre filmes e livros que pareciam nos tirar do “tempo presente” e nos jogar em outra dimensão, não-cronológica. Falar sobre estes outros estados da consciência era tão interessante quanto trabalhar sobre a fábula.

Por isso, havia uma insatisfação interna. Algo incomodava. Parecia que a estória não se bastava, não cabia nas ansiedades artísticas do elenco. Como juntar o sonho de Alice ao que o grupo descobria sobre seus próprios sonhos e sensações? Como dar uma forma teatral a estes materiais? Para fugir um pouco da fábula de *Alice*, sugeri uma improvisação a partir do conto *O Sonho Infinito de Pao Yu*, de Jorge Luís Borges (sem data). A fábula do escritor argentino sugere um sonho circular, portanto, sem fim. As propostas realizadas durante o procedimento Criação de Cenas indicaram novos caminhos para o grupo. Colocava-se a personagem Alice como protagonista do sonho – e não Pao Yu, como no original – , protagonista esta que se multiplicava dentro deste sonho infinito de Borges. Comentamos que a repetição constante de uma mesma ação poderia levar a platéia a uma espécie de transe e que isto seria bem interessante, pois faria com que ela “entrasse” naquele sonho infinito da protagonista.

A busca de caminhos para a continuidade do processo de criação levou o grupo a novos questionamentos: “O que queremos mostrar para a platéia? Qual o tipo de envolvimento que queremos propor? Que tipo de comunicação queremos estabelecer? Que afetações queremos produzir?” Nas respostas, encontramos três possibilidades: 1- contar a estória de *Alice* como Lewis Carroll a escreveu; 2- mostrar como é um sonho para a platéia; 3- fazer com que a platéia entrasse em um sonho. A terceira opção, “fazer com que a platéia entrasse em um sonho”, parecia ser a mais interessante. Desta forma, o grupo se colocou mais duas restrições: não queria contar a fábula de *Alice*, nem queria mostrar um sonho.

As restrições colocadas pelo grupo podem ser lidas como um gesto criador que se apresenta como Trajeto com Tendência, segundo Cecília Salles (2007b, p.29): “O artista é atraído pelo propósito de natureza geral e move-se

inevitavelmente em sua direção. A tendência é indefinida mas o artista é fiel a essa vagueza. (...) A tendência não apresenta já em si a solução concreta para o problema, mas indica o rumo.”

A quantidade e extensão de propostas vindas do grupo mostram como o ensino do teatro realizado através de processos de criação abre novas perspectivas de descobertas e de estudo para os participantes. Onde mais surgiriam tantas e tão instigantes propostas de pesquisa voluntária? Onde os alunos poderiam estudar as chamadas “alta cultura” e “cultura de massa” de uma forma não de confronto ou de qualificações, mas de ressonâncias em suas próprias vidas? Onde a descoberta e o estudo podem acontecer de forma tão prazerosa sem a obrigatoriedade de notas e de cumprimento de conteúdos pré-estabelecidos? Onde existe esta extensão de temas – de uma revistinha de sonhos a Freud; do vídeo-clipe de uma banda pop insossa ao corte de olho da dupla Buñuel/Dali – com objetivos tão claros, como a construção de um espetáculo teatral?

ROTINA DE CRIAÇÃO

Se os estudos teóricos indicavam caminhos de pesquisa e o quanto estes caminhos eram instigantes, os trabalhos práticos não ficavam atrás. Os resultados das improvisações em torno do primeiro capítulo do livro, “Descendo pela toca do coelho”, mostraram soluções de cena que usavam o corpo dos atores como recurso básico: labirintos humanos, saltos sobre camas de braços, simulação de vôos conduzidos pelas mãos de um coro, etc. As indicações de que a futura encenação deveria ser construída a partir dos próprios corpos dos atores de certa forma se aliavam aos relatos pessoais dos sonhos. Mesmo tendo como referência um Modelo de Ação aparentemente distante da vida dos alunos, cada vez mais suas experiências serviam como material de criação. Desta forma, era muito interessante trabalhar a fluidez que os sonhos têm por meio dos corpos dos atores, incorporando o uso de coros, desenvolvendo a confiança física entre os membros do grupo, procurando seu auto-conhecimento físico, trabalhando com equilíbrio/desequilíbrio, peso/leveza e outras formas de movimentação próximas à dança contemporânea.

A Turma de 2005 do *Teatro Singular*: brincando de desconstruir *Alice no País das Maravilhas*

Mais uma vez o trabalho com danças brasileiras foi realizado somente no início do curso, antes da definição do Modelo de Ação, ainda que durante o processo de criação tenham havido propostas cênicas a partir dessas danças como, por exemplo, um cortejo de Maracatu Nação para a entrada da Rainha de Copas. Assim como n'A *Távola Redonda*, escutar o grupo foi fundamental. Perceber quais eram os caminhos que começavam a delinear nosso Projeto Poético foi determinante para se redirecionar a própria didática aplicada ao processo pedagógico. Este redirecionamento é saudável desde que intrínseco ao trabalho e mostra aos alunos veteranos a multiplicidade de recursos que o teatro e as artes em geral têm a oferecer, não se deixando aprisionar em áreas já conhecidas e dominadas.

A quantidade de referências que surgiam precisava ser estudada de uma maneira que todos tivessem acesso a elas, de forma mais ou menos organizada. Foram criados então os Grupos de Estudo, que deveriam organizar o material coletado, trazer novas referências e sugerir improvisações. Formaram-se cinco grupos: Dramaturgia, responsável por colocar no papel as cenas e os diálogos surgidos nas improvisações e dar uma forma final a este material; Sons, responsável pela pesquisa de músicas e sons que poderiam interessar à montagem (não era, necessariamente, o grupo responsável pela sonoplastia do espetáculo); Imagens, que fazia diversas pesquisas da obra de artistas plásticos, fotógrafos, *videomakers* e cineastas; Palavras, grupo responsável pela pesquisa de textos artísticos que tenham como tema o sonho; Teoria, que fazia um apanhado geral de estudos sobre os sonhos. Frise-se que cada Grupo de Estudo teve um funcionamento particular, alguns trouxeram propostas para improvisações, outros traziam informações que eram compartilhadas no calor da criação, e outros traziam o material cru, sem intervenção, somente para conhecimento do grupo.

A socialização das pesquisas teóricas era feita durante o processo de criação. Um tema que aparecesse ou a improvisação de uma cena nova eram motivo para exposições mais detalhadas destas teorias. Já os relatos eram feitos, geralmente, no início dos encontros semanais, marcados sempre pela mesma pergunta: “E aí, o que vocês sonharam esta semana?” Era nossa rotina.

O material trazido pelos alunos era tão rico e suas narrativas tão interessantes que apareceu o desejo de incorporá-los à encenação. Sobre estas pequenas narrativas, vale a pena destacar o depoimento de uma aluna sobre um desmaio que tivera e de como o tempo parecia “ter enlouquecido”, já que ela ficara somente alguns segundos inconsciente, mas para ela foi como se tivessem passados vários minutos. Foi este depoimento que sugeriu ao grupo o estudo sobre a relatividade do tempo cronológico não só na fábula de Lewis Carroll, em outras manifestações artísticas e nos sonhos, mas também em nossa vida diária.

As improvisações de cenas sucediam-se conforme sequenciadas no livro. Suas soluções em geral baseavam-se no corpo dos atuentes, e não em outros elementos cênicos, como figurinos, cenografias e adereços. Surgiam cenas com várias Alices, corporificando questões do livro como “quem sou eu?”, “quem eu era?”, “o que é ser grande em um momento e pequeno no momento seguinte?” Questões que levavam às reflexões pessoais, aos estudos psicológicos e estéticos, aos relatos de experiências dos membros do grupo. E, finalmente, à formulação das quatro restrições para a criação.

Fim de 2005. Retomada do trabalho em fevereiro de 2006 já com um ensaio geral das cenas produzidas. O Caderno de Ensaio deste dia traz a seguinte reflexão:

O dia rendeu mais do que eu esperava. Conseguimos fazer um geral da peça! Vejo que teremos que ter bastante atenção com a dramaturgia. Também precisamos parar e pensar o que queremos com a peça. Pensar, refletir mais.

Conforme o relato deixa transparecer, algo ainda inquietava ao coordenador e ao grupo. Esta inquietação veio à tona dois ensaios depois. O rumo que a montagem estava tomando não agradava. O grupo gostava de algumas cenas, outras não lhe diziam nada, apenas cumpriam a função de contar a fábula de Lewis Carroll, outras ainda traziam um ranço muito forte do desenho da Disney ou daquele teatro infantil inconseqüente já comentado. Da insatisfação e da análise destas inquietações nasceu o desejo no grupo em fazer a platéia sentir-se entrando em um sonho.

Em depoimento gravado em dezembro de 2007, após o encerramento das apresentações da peça, esse momento de insatisfação com os resultados alcançados na criação foi lembrado:

MARCELO: Mas vocês estão falando: “Aí deu uma virada”. E essa virada? O que vocês acharam dessa virada... Na época, não agora?
LÉO: Eu achei uma bosta na época. Por causa que, “tipo”, um dia eu estava lá e nunca tinha faltado, daí o dia em que eu faltei, vocês fizeram a virada. Eu já não estava gostando da peça, aí fizeram uma virada que ficou maior sem sentido. Aí eu estava achando cada vez pior, sendo sincero.

CAROL: Eu só lembro da discussão, mas eu não lembro como é que passou disso para o que a gente foi fazer.

IRINA: É porque ninguém tava se sentindo bem fazendo a peça, ninguém tava gostando... ninguém tava contente. Todo mundo chegava aqui com a maior cara de cocô do Brasil. Aí, “tipo”, a gente já tava falando entre a gente, assim, paralelo: “Ai, meu Deus, que saco! Podia mudar. Não tô gostando do rumo que tá tomando.” Daí foi indo, foi indo, foi indo, a gente parou, conversou com o Marcelo, daí, não sei como, alguém...

ANINHA: A Dani! Foi o texto do Robert e... blá-blá-blá.

MARCELO: Eu já tava incomodado e aí nesse dia eu trouxe o livro.

ANINHA: E aí a Dani... Ele (Marcelo) leu pra gente... e aí a Dani pegou o livro, ignorou o resto que ele tava falando e ficou lá (gesto de pensamento). Aí de repente ela levou a Camila pra outra sala e elas duas tiveram a idéia da primeira cena.

LÉO: Na minha cabeça é isso até hoje.

MARCELO: E como foi esse momento de “vamos virar!” Porque o Léo odiou.

ANINHA: Eu gostei bem mais.

CAROL: Eu gostei.

CAIO: Eu só voltei (para o grupo) porque virou.

PROJETO POÉTICO

Como deixar na platéia a sensação do sonho? Como provocar nesta platéia uma leitura não racional, não reflexiva, não lógica, mas sensitiva do espetáculo? Sobre a questão forma e conteúdo, escreve Cecília Salles (2007b, p.73):

Não se pode tratar forma e conteúdo como entidades estanques. Se, por um lado, vê-se o conteúdo determinando ou falando através da forma, isto é, a forma como um recipiente do conteúdo, não se pode negar que a forma é a própria essência do conteúdo. É a visão de forma como poesia feita de ação e não mero automatismo. Se o conteúdo determina a forma, esta, por sua vez, representa o conteúdo. O conteúdo manifesta-se através da forma, pois a forma é aquilo que constitui o conteúdo. [...] [Assim] a forma é o acesso que o artista tem a seu projeto poético.

O Caderno de Ensaios deste dia traz a seguinte informação: “RADICALIZAR!!! Rumos a seguir? Primeiro: BOB WILSON. Penso também em PINA BAUSCH.”

O contato com o teatro de Bob Wilson foi feito através de exercícios e leituras do livro de Luis Roberto Galízia (1986), *Os Processos Criativos de Robert Wilson*, e da audição da ópera *Einstein on the Beach*, de Bob Wilson e Philip Glass. A gravação da ópera (utilizada como estímulo sonoro para alguns trabalhos corporais) foi feita de um programa realizado pela Rádio Cultura FM.

O programa radiofônico não reproduzia simplesmente a música de Glass, mas “colava” sobre ela descrições da encenação de Wilson, observações críticas sobre a obra e traduções da poesia cantada, fazendo quase que uma transcrição da obra. A primeira vez que a gravação foi utilizada nos ensaios causou estranhamento e curiosidade no grupo. Todos pareciam estar interessados nessas experimentações.

Bob Wilson fazia o que na década de 1970 ficou conhecido como Teatro de Imagens. Seu intuito era o de deixar o público em um estado de vigília, nem acordado, nem dormindo, um estado “entre”. Os espectadores ficariam, assim, propícios a uma afetação primordialmente sensorial. Para conseguir isto, Wilson criou espetáculos essencialmente imagéticos e longos, onde as palavras, quando usadas, o eram por suas características sonoras ou por meio de repetições excessivas, hipnóticas, como mantras. Os atores formavam imagens que se movimentavam em câmera lenta. As danças de seus espetáculos exploravam os movimentos próprios de cada um de seus performers. Eram poucos os profissionais em seu grupo, composto em sua maioria por cidadãos comuns. Nas encenações, Wilson fazia a junção de muitas linguagens de forma polifônica, isto é, preservando a unidade de cada uma delas, fossem a dança, a atuação, a música, as projeções de imagens.

A forma de introduzir os membros do grupo nesse universo estético de Bob Wilson foi através de explicações e exemplos de suas encenações. Como um palestrante, procurei mostrar ao grupo o que pensava e o que queria este encenador norte-americano. A música de Philip Glass, *Einstein on the Beach*, e os comentários radiofônicos sobre a estrutura de repetição minimalista ajudaram a exemplificar algumas questões. *Palavras, palavras, palavras*. Todo o discurso acabou resumido de forma prática por duas alunas. Após a leitura de um diálogo cênico de Wilson e seu colaborador, o autista Christopher Knowles, uma dessas meninas pegou o livro de Galízia das minhas mãos e saiu com a outra. Após alguns minutos as duas voltaram e reapresentaram uma cena que vínhamos trabalhando, porém trocando o texto inspirado na obra de Lewis Carroll pelo diálogo da dupla Wilson/Knowles. A cena pareceu ter dado um salto de qualidade. Ali estava o que eu queria que eles entendessem,

mas não conseguia mostrar. Estes procedimentos pós-dramáticos de colagens, recortes, música e cena conflitantes, referências a outras linguagens foram realizados de forma prática e intuitiva pelas duas alunas.

A partir dali, começou-se a trabalhar também com movimentos realizados em câmera lenta, com a idéia de distender o tempo, de relativizá-lo, de alongar as cenas e os movimentos. Foram introduzidos também alguns exercícios descritos por Galízia e, principalmente, um dos conceitos-chave no teatro de Wilson: os atores devem ver-se, olhar-se, ouvir-se, serem também espectadores da cena. O que provocaria um estranhamento na platéia seria para o grupo um encontro no palco.

As referências à Dança-Teatro de Pina Bausch vieram da aplicação de dois procedimentos já utilizados no processo de trabalho: da incorporação das narrativas de sonhos, que se assemelham, para Mostaço (2005, p.569), “às reminiscências dos bailarinos intérpretes como fonte para o material dramático”, e das perguntas pessoais dirigidas aos membros do grupo. As respostas não deveriam ser verbais, mas formuladas por meio de gestos ou de danças, que também foram sendo incorporadas à encenação. Essa incorporação de gestos, movimentos e elementos da vida diária provocava a quebra da barreira entre a representação cênica e a vida.

O estudo do teatro de Bob Wilson sugeriu ao grupo a encenação de uma pequena *gesamtkunstwerk*, segundo Mostaço (*Ibidem*, p.565), “não no sentido wagneriano, mas einsteiniano; qual seja, uma simultaneidade de todas as artes, sem a tentativa de síntese”. Passamos também a nos interessar pelas propostas mais radicais das vanguardas artísticas, sejam as do começo século XX, sejam as da geração pós-Guerra – que introduziram a percepção de pós-modernidade – como os vídeos do grupo Fluxus, a arte e os experimentalismos de Andy Warhol, a música de John Cage e dos minimalistas, a arte da performance.

Bob Wilson, Pina Bausch, Philip Glass, Marcel Duchamp, John Cage, Steve Reich, Laurie Anderson, Hélio Oiticica, José Roberto Aguiar, Grupo

Fluxus, Jorge Luís Borges, Julio Cortazar, os poetas Concretos, Arnaldo Antunes. Era a comunicação do grupo com a tradição dos artistas inventores, como diz Salles (2007b, p.42): “Não há criação sem tradição: uma obra não pode viver nos séculos futuros se não se nutriu dos séculos passados.” Mergulhou-se nas obras destes artistas que trabalham nas fronteiras de suas linguagens artísticas. Um mergulho não bibliográfico ou biográfico, mas estético, por meio da apreciação artística, da aplicação de seus procedimentos, da recriação de suas obras. Tudo isso mantendo a fábula de Lewis Carroll como uma tênue linha condutora.

Nos depoimentos dados após o processo ter-se encerrado, alguns membros do grupo relembram o primeiro contato com esses nomes da arte de vanguarda e de como eles foram se tornando parte do vocabulário do grupo:

MARCELO: Por exemplo, vocês queriam trabalhar com músicas psicodélicas, com Beatles, com Pink Floyd, e eu falei: “Não. Vamos trabalhar com música minimalista.”

IRINA (irônica): Claro que todo mundo conhecia música minimalista... (risos).

MARCELO: Proponho música minimalista, proponho John Cage, começo a falar de Pina Bausch...

LÉO: É pra ser sincero? Eu só sei porque você é o diretor, porque eu nunca ouvi falar (risos). Eu penso: “Não, ele é o diretor, ele estudou, ele sabe, então deve ser legal.” (Mais risos). [...]

CAIO: [...] Ninguém sabia o que era minimalismo. Minimalismo não tava na moda. Agora, se você coloca, todo mundo vai falar: “Ai, nossa, super ‘hype’!”, mas antes não tava. Quando entrou, a gente não sabia o que era, não tinha essa percepção do que era Pina Bausch, do que era “não sei o quê”. Hoje você fala na rua, porque saiu na Ilustrada, todo mundo sabe o que é.

CAROL: Eu não saberia ainda.

ISA: Eu também não! [...]

MARCELO: Então eu perguntei isso das músicas porque depois que a gente começou a trabalhar, aí mudou muito. Seu trabalho (Irina) na faculdade, trazendo coisas do Fluxus, e pá-pá-pá, e a Luma trazendo um monte de referências... Eu achei: “Olha!” Vocês não conheciam, mas aí na faculdade... uma coisa bateu na outra...

IRINA: É que eu tava começando a ter aula com uma professora loucona, aí ela levou a gente pra ver Fluxus. Ela falou: “Gente, tá tendo uma exposição do Hélio Oiticica!”

PAULET: Você (Irina) é quem fez a pesquisa dos parangolés?

IRINA: É, dos parangolés... Nossa! Justo na hora em que a gente tava indo pra esse rumo no “Alice”, eu tava começando isso na faculdade...

PAULET: Aí a Luma viu a Pina Bausch.

IRINA: A Luma viu Pina Bausch.

CAROL: A gente começou a pensar nos vídeos, né. Começou a pesquisar coisas de vídeo, aí vimos os negócios da Laurie Anderson...

O que a arte pós-moderna ou o teatro pós-dramático tem a nos ensinar, a nós, arte-educadores, e, conseqüentemente, a nossos alunos? No princípio do trabalho nossas referências eram as dos artistas modernistas (Dali, Magritte, Buñuel...) que, bem ou mal, já foram incorporados ao chamado cânone Ocidental, pois são estudados nas escolas, suas obras servem como referência nos vestibulares, faz-se programas televisivos sobre eles, comemoram-se suas datas de nascimentos ou rememora-se suas obras nas datas de falecimento. Estão aceitos e catalogados. E os chamados pós-modernos? Entrar nas propostas mais radicais desses criadores é também propor aos alunos um pulo no vazio: não sabemos o que encontraremos lá. Uma coisa era certa para mim e compartilhada com o grupo: muita gente não vai entender nada do que estamos fazendo. E acrescentava, brincando, “Talvez tenhamos que sair correndo do teatro para não apanharmos!”

LEITORES PARTICULARES

O desafio em fazer algo diferente e a curiosidade pelo novo, pelo desconhecido, eram maiores que o temor de desagradar a alguém, assim o grupo aceita os riscos. Mas as resistências foram muitas. Enquanto faziam-se experimentos de linguagem, de solução de cenas, praticamente abandonando a escrita de Carroll, foi posto em prática um procedimento usado para vislumbrar como seria a comunicação entre obra e público: a presença de algumas pessoas assistindo aos ensaios, nossos leitores particulares (SALLES, 2007b). Havia sempre amigos na plateia. A intenção era clara: perguntar-lhes o que sentiam durante a apresentação como forma de testar nosso Projeto Poético. A pergunta sobre a sensação e não sobre o entendimento era estratégica. Sabíamos que se fôssemos pelo lado do entendimento lógico da fábula teríamos respostas que aumentariam ainda mais a insegurança de parte do grupo em relação ao processo criativo. E, afinal, não estávamos atrás desse entendimento fabular por parte da plateia.

Cada pessoa convidada dava respostas diferentes para essas sensações. Era como se a peça fosse um espelho delas próprias. Algumas choravam diante da beleza de alguns achados cênicos; outras se inquietavam

com a ausência da Alice do texto original; algumas faziam análises filosóficas; outras psicológicas e físicas. A multiplicidade na recepção era a tônica. As sensações não se repetiam, reafirmando para o grupo que o caminho escolhido era arriscado, mas muito divertido e instigante. Esses leitores particulares ajudaram muito o grupo a comprar o espetáculo, a acreditar no potencial do que estávamos fazendo, a perceber que por trás da incompreensão da fábula estava algo que sensibilizava nossos amigos.

Algumas observações desses amigos chegaram até mesmo a “entrar na cena”, interferindo na dramaturgia da obra. Certa vez, um aluno da própria turma, que havia deixado o curso, mas sempre nos visitava, assistia a um ensaio geral das primeiras cenas. Em certo momento, o ensaio parou por algum problema técnico e, à queima-roupa, foi-lhe perguntado: “O que você está pensando agora?” A resposta também veio à queima-roupa: “A peça já começou?” Esta frase foi incorporada ao texto do espetáculo exatamente naquele momento de incômodo desse nosso leitor particular. Com o decorrer das apresentações do espetáculo, percebeu-se que a frase também coincidia com o momento de maior incômodo da plateia. Quando a frase era dita no palco, “Será que a peça já começou?”, surgiam risos, “ufas!” e “ahs!” exclamatórios na plateia, como se o público dissesse: “Obrigado, eu estava precisando dessa informação!”

No depoimento gravado após o encerramento das apresentações da peça, uma das atrizes fala sobre a impressão que lhe causou a presença de um desses “leitores” na sala de ensaio, no caso, a figurinista do grupo que assistia a um ensaio pela primeira vez:

ANINHA: Eu lembro quando a Régis veio ver a peça. Que aí ela levantou e ela falou assim: “Gente, tem um remédio que quando você toma com cerveja dá o mesmo efeito!” Aí: “Mas o que você entendeu?” “Não entendi nada!” Aí ela começou a falar, falar, falar, falar, falar, e ela tinha entendido tudo!

Com tantos não's, tantas restrições e tantas experimentações, decidimos que o nome do espetáculo deveria dar pistas para que o público entrasse na obra, mas, ao mesmo tempo, sem enganá-lo. Não era uma montagem de *Alice*

no *País das Maravilhas*, mesmo que tudo se baseasse nela. Não era a fábula de Lewis Carroll. **Não** é *Alice no País das Maravilhas* seria o título perfeito. Este **Não** do título já era uma forma de começar as provocações que faríamos em cena.

PROCESSOS DE CRIAÇÃO DE CENAS

Mas como foi a criação? Como foi a entrada neste universo? Quais os acertos e os erros? Seguem-se as descrições de algumas cenas cujo processo de criação nos parecem modelares.

Cena das Portas

Cena das Portas: Onde? Onde? Onde?

Esta é a cena em que a personagem Alice tenta abrir várias portas e não consegue. Durante toda a ação (bem como em todo o livro) a menina está sempre falando consigo própria, como se ouvíssemos seu diálogo interior. A solução mais interessante encontrada nas improvisações foi a de colocar duas Alices em cena. O que era um diálogo interior foi exteriorizado. Como já foi dito, a proposta de colocar dois ou mais atores para representar um mesmo personagem é recorrente na história do *Teatro Singular*. Faz parte de seu

Projeto Poético e de seus princípios éticos. Ao fazer isso se evita a identificação psicológica da platéia e dos próprios atores com as personagens. Cria-se um espaço entre o ator e a personagem. Cria-se um jogo entre eles. Mostra-se que a personagem não está restrita a um ponto de vista único. Socializa-se a personagem dentro do grupo. Cada um dos atores pode dar sua opinião estética sobre ela. Ninguém é proprietário da personagem e da peça. Todos são. Duas Alices em cena foi a solução encontrada para resolver a forma de encenar seus diálogos interiores; mais de duas Alices - aliás, o elenco todo - foi a forma encontrada para mostrar que não se estava falando somente da *Alice* de Lewis Carroll, estava-se falando de todo o grupo, nós todos Alices.

As propostas de formalização dessa cena inicialmente mostravam portas cantantes e falantes e muita movimentação, chegando-se, depois de muito trabalho, a uma forma final em que duas atrizes, duas Alices, vinham correndo uma de cada lado e trombavam no meio do palco. Um coro imóvel representava as portas, frente a frente, como em um longo corredor. As atrizes iniciavam suas ações usando as portas/pessoas como referência enquanto realizavam seu diálogo interior exteriorizado. Segue um trecho da avaliação posterior que o grupo fez sobre as transformações que esta cena passou:

ANINHA: Eu lembro que a gente “tava” sentado aqui e a gente começou a discutir que não “tava” gostando da peça.

CAIO: Isso foi depois das férias.

ANINHA: Aí o Marcelo trouxe o livro do Robert...?

MARCELO: Robert Wilson.

ANINHA: Robert Wilson! Aí você (Marcelo) leu um texto prá gente. Aí a Dani...

MARCELO: ... Como exemplo de como ele (Robert Wilson) escrevia um texto.

ANINHA: Aí a Dani parou e ficou pensando, “morgando” assim, de repente ela deu um grito, catou a Camila e foi pra outra sala...

MARCELO: E levou o livro!

CAIO: A “melhor amiga”!

ANINHA: E ela voltou com uma cena...

MARCELO: Com uma cena que já estava pronta...

ANINHA: ... e era do mesmo jeito, só que com o outro texto.

MARCELO: Com o texto do Lewis Carroll, era um diálogo... “entendível”, “lógico”.

CAROL: De quem é o texto?

MARCELO: Do Bob Wilson e do Christopher Knowles

CAROL: É um autista, não é?

MARCELO: É um autista.

IRINA: Você fala da cena das duas?

MARCELO: Das Portas.

ANINHA: Eu, a Isa e a Clarissa já tínhamos feito um bloco com as falas originais do livro passadas a mão! A gente ficou com uma “puta” raiva...

MARCELO: Mas foi melhor ou pior

ANINHA: Eu gosto mais da original (do Bob Wilson), mas o que eu faço com as outras falas?

Como ficou a cena com o texto de Robert Wilson e Christopher Knowles (GALÍZIA, 1986) colocado de forma integral:

(Formam-se duas fileiras de portas. Entram duas Alices. Trombam-se.).

Alice Um: Você?

Alice Dois: Você?

Alice Um: Será que ele já conseguiu pegá-la?

Alice Dois: Será que alguém já conseguiu pegá-la?

Alice Um: Não.

Alice Dois: Não. O que você acha que era aquilo?

Alice Um: O que você acha que era aquilo?

Alice Dois: 125!

Alice Um: 125!

Alice Dois: Isso, muito bem!

Alice Um: Isso, muito bem!

Alice Dois: Ah, dá uma de bicho-preguiça!

Alice Um: Ah, “dá uma de bicho-preguiça”? Abra as portas.

Alice Dois: Abra as portas? Uma que todos arrumaram?

Alice Um: Uma que todos arrumaram! Vá pra trás das portas.

Alice Dois: “Vá pra trás das portas...”

Alice Um: Ah... agora tá na hora de ir embora.

Alice Dois: Na hora de ir embora?

Alice Um: Um e Dois.

Alice Dois: Um e dois. *(dirigem-se às portas.)*

Alice Um e Dois *(para todas as portas)*: Te vejo daqui a um minuto.

Alice Dois: Alô! Essa é a chamada que eu tava esperando!

Alice Um: Alô! Essa é a chamada que eu tava esperando!

Alice Dois: Pronto. Apontar fogo.

Alice Um: Pronto. Apontar fogo.

Alice Um e Dois: Pronto. Apontar fogo. Apontar fogo, apontar fogo, apontar fogo, apontar fogo... Onde? Onde? Onde? Onde?

O que originalmente era para ser uma cena focada na tentativa quase realista de abrir portas ganhou uma poesia nova. O texto falado não acompanhava os gestos das atuentes. A poesia da dupla Bob Wilson e Christopher Knowles foi encaixada de forma primorosa pelas duas alunas. O que o professor tentava explicar com a lógica das palavras, as meninas explicaram com a poesia da cena!

Prólogo

O início do espetáculo foi concebido como uma grande colagem, mostrando para o público os recursos que seriam utilizados durante todo o espetáculo. Segue sua descrição:

Um ator, vindo da platéia e saltitando como um coelho, mas não vestido como coelho, pára no centro do palco. No ciclorama ao fundo do palco está sendo projetado o filme de um metrônomo mecânico em movimento. O Coelho diz, de forma bem pausada, articulando cada sílaba:

Coelho: Meu Deus, estou atrasado! (sai)

Todo o elenco, também vindo da platéia, entra correndo no palco e começa a procurar o Coelho:

Alices: Muito estranhíssimo!

Alice/Isabela: Ele foi por ali!

(Como em câmera lenta, as Alices movem-se em direção ao Coelho, que passa novamente por elas.)

O coro de Alices começa a correr para a coxia por onde saíra o Coelho, porém de forma muito lenta. Pelo lado contrário do palco, volta o Coelho, mas com sua velocidade de movimentação normal e passa pelo coro sem ser percebido por este. O Coelho olha a movimentação em câmera lenta fascinado. Ao sair pela mesma coxia que saíra da primeira vez, uma das Alices parece romper a câmera lenta e corre atrás do Coelho, também saindo do palco. Enquanto o coro mantém a câmera lenta, uma segunda Alice se desprega da lentidão e começa a dançar, no fundo do palco, uma dança com movimentos bem pessoais. Ao mesmo tempo, uma terceira Alice sai da câmera lenta e anda em direção à platéia, parando no proscênio:

Alice/Caio: Uma vez eu estava saindo de uma fazenda e pisei numa das tábuas daquele negócio, que eu não vou dizer o nome, que fica antes da porteira. A tábua subiu, bateu na minha cabeça e eu caí. Eu só me lembro depois que todo mundo já estava do meu lado pra ver se eu estava bem... Mas... eles estavam longe.... e.... pra mim foi bem rápido o tempo entre eu pisar na tábua e acordar de novo.

Uma outra vez, uma amiga minha contou que enquanto ela estava desmaiada, por um outro motivo que eu não sei qual, pareceu que ela ficou horas e horas desacordada... mas... na verdade... contaram pra ela que não foi nem 1 minuto.

Aí a gente estava conversando e percebeu como o tempo é relativo!

Após dar seu depoimento, esta terceira Alice volta à posição da corrida em câmera lenta. Uma a uma as Alices do coro vão se descolando da câmera lenta e saem do palco correndo. A primeira Alice volta na direção contrária de todas as saídas de palco anteriores e pára olhando a dança da segunda Alice. Esta, ao ver que estava sendo observada, pára sua dança. As duas se olham de forma estranhada. A primeira Alice foge do palco, a segunda Alice volta a dançar.

Nesta cena podem-se apontar vários pontos do processo de criação. Primeiro, o uso de imagens projetadas no ciclorama. Estas imagens foram pesquisadas e retrabalhadas pelos próprios alunos e procuraram não ilustrar as cenas, mas comentá-las, dar outras pistas de interpretação para a platéia.

Segundo, o Coelho dizendo uma fala de maneira muito lenta, uma fala que deveria ser dita de forma rápida, caso houvesse um desejo de *mímeses* realista, sugeria um choque de interpretação para a platéia. Não era o ator que não estava entendendo o que estava falando, mas o contrário, o ator mostrava à platéia o estranho daquela opção.

Em terceiro lugar, aparece pela primeira vez o uso da câmera lenta, recurso até já desgastado no cinema, mas pouco explorado no teatro. No mesmo momento, tanto o Coelho como a primeira Alice passam correndo em suas velocidades normais, contrapondo-se à lentidão do coro. Assim como já havíamos sugerido à platéia que o tempo do espetáculo não seria o nosso tempo cronológico através da fala do Coelho e da câmera lenta, aqui apontamos para o uso de um espaço não Euclidiano, um *Espaço de Escher*, em que convivem várias direções e vários sentidos ao mesmo tempo. Mas, para complicar um pouco, o Coelho percebe a lentidão do coro e este não percebe a presença do Coelho.

O mesmo recurso de quebra de espaço e tempo confirma-se com a segunda Alice dançando e a terceira Alice movimentando-se normalmente e falando com a platéia como numa conversa normal. Esta conversa já apontava para outro recurso do espetáculo, outro espaço a ser explorado, o espaço do aqui agora, um espaço fora da ficção do palco, onde a comunicação dos atores com a platéia era feita de forma direta e sem ilusionismos.

Temos então até aqui: 1- o espaço-tempo da projeção de imagens; 2- o espaço-tempo do Coelho; 3- o espaço-tempo do coro de Alices; 4- o espaço-tempo da Alice que corre atrás do Coelho e o da Alice que dança; e 5- o espaço-tempo da Alice que dá seu depoimento, que é um depoimento pessoal, de uma experiência vivida pelo próprio ator, depoimento que indica para a

platéia que falaremos e apresentaremos questões relativas ao tempo não cronológico e ao espaço não euclidiano.

Note-se que na estréia do espetáculo era outra atriz quem dava este primeiro depoimento, mas aconteceu um ruído (REWALD, 2005): ela saiu do espetáculo! O ator que a substituiu passou a dar um depoimento próprio, mas manteve o depoimento da primeira atriz que fizera este papel ao final se sua fala: “Uma outra vez, uma amiga minha...” A permanência do primeiro depoimento era como rastros deixados pelos criadores; como o esboço de um desenho que o artista se recusou a apagar. Uma forma de testemunhar seu gesto. Um pedaço do processo de criação que ficou.

Cena das Imagens (Cena dos Parangolés)

Esta cena é emblemática sobre a continuidade do processo de criação em teatro mesmo após a estréia do espetáculo. É claro que por se tratar de uma arte presencial e efêmera, o teatro necessariamente tem que ser atualizado a cada apresentação, e uma apresentação jamais será igual à outra. Mas o que se levanta aqui como hipótese é que um trabalho em Pedagogia do Teatro, ao contrário do que quase se convencionou nessa área, pode ter seu produto final, desde que este não seja encarado como produto último do processo artístico e de criação. Propõe-se encarar o espetáculo como parte intrínseca ao fenômeno e ao aprendizado teatral.

Vamos á cena. Ela surgiu a partir de um experimento desenvolvido pela preparadora corporal, Lígia Helena. Com a finalidade de dar subsídios e estimular a procura por uma dança pessoal nos membros do grupo, ela solicitou aos membros do grupo que levassem reproduções de quadros de dois pintores, Kandinsky e Miró. Grosso modo, podemos resumir o procedimento assim: vendo os quadros e estimulados por uma música, cabia aos alunos reproduzirem no espaço estas imagens usando partes de seus corpos - mãos, pés, cabeça, coluna, etc. - como pincéis imaginários. Além do prazer causado nos atuentes por essa dança, os movimentos produzidos eram muito belos. Tratava-se de uma *imagem sensível* (SALLES (2007b, p. 54).

A primeira proposta cênica foi a de colar essa dança a uma música da década de 80 do artista plástico performático José Roberto Aguilar e de sua Banda Performática (1982), *Parangolé*. Trata-se de uma carta musicada de Aguilar escrita ao artista plástico Hélio Oiticica após sua morte (entre outras obras, Oiticica criou o penetrável *Tropicália*, que batizou o movimento artístico brasileiro). Na carta, Aguilar faz diversas referências ao fazer artístico, às vanguardas e ao esvaziamento delas, principalmente às da década de 50; e se refere à obra de arte de vestir criada por Oiticica, o *Parangolé*. A dança e a música coladas ainda a projeções de imagens de Picasso pintando se tornaria um comentário interessante sobre o próprio espetáculo e suas pretensões “de vanguarda”.

O resultado não foi satisfatório. Criava uma *barriga* no espetáculo. Não se comunicava com a platéia. Desagradava aos atuentes, principalmente pela dificuldade que era usar a carta-música de Aguilar como estímulo sonoro para a dança; e ainda dispersava a atenção do público, pois o entendimento da letra da música ficava muito truncado devido à má qualidade da gravação, à própria voz de Aguilar e às suas brincadeiras feitas com as línguas portuguesa e inglesa. Como encenador, resisti muito em mexer na cena, diminuí-la, trocar a música e até mesmo cortá-la do espetáculo, como era sugerido pelo grupo. Em meu ponto de vista, achava que deveríamos entender o que queríamos com a cena e, assim, refazê-la. Nas palavras de Cecília Salles (2007b, p.63):

É a tensão entre o que se quer dizer e o que se está dizendo. Esta é, na verdade, a caracterização do ato criador, em seu sentido mais geral, que estamos aqui sustentando, na medida em que o trabalho da criação – um percurso que exhibe tendências – está inserido na continuidade do percurso. A vagueza da tendência leva ao ambiente de imprecisão relutante. O processo de criação dá-se na relação entre essa tendência e a mobilidade do percurso que está, necessariamente, inserido no fluxo de continuidade.

Como o foco da cena estava na letra da música, resolveu-se reforçar esta percepção. Para isso, abriu-se mão da idéia de polifonia e a carta/letra de Aguilar foi projetada no telão de fundo como se estivesse sendo escrita durante o transcorrer da música. Ainda assim o resultado não agradou. Se agora o público prestava mais atenção à carta de Aguilar, lendo-a e ouvindo a música,

por outro lado ignorava completamente a dança dos atuentes, razão de ser da cena e do próprio espetáculo.

Continuei resistindo ao corte da cena, reinvestimos novamente na carta e dali pinçamos as referências aos parangolés. Foram confeccionadas várias dessas capas para serem vestidas pelos atores durante a música e a projeção da carta, com a preocupação de que a cena não ilustrasse a letra simplesmente. Usou-se com os parangolés o mesmo procedimento usado com as reproduções de quadros no exercício que deu origem à cena, isto é, estas obras de arte para vestir deveriam ser descobertas pelos atores. Os parangolés eram dispostos em uma roda externa aos atores. Estes, durante a audição da música, deveriam passear por entre os parangolés até que em um momento mais ou menos determinado teriam que parar e usar a capa que estivesse à sua frente. O procedimento não era somente o de vestir as capas e sair dançando, a recomendação era a de descobrir as texturas da roupa (cada uma das capas foi confeccionada com materiais diversos), o peso, o caimento no corpo, os movimentos, o som, etc. Finalmente chegou-se a um resultado que agradava a todos. E também ao público. Aquela que, na estréia, era a pior cena do espetáculo, tornou-se, para alguns, seu ponto alto! Vale repetir que o resultado desta cena era irreproduzível de espetáculo para espetáculo já que a dupla parangolé-atuante jamais se repetia, sua escolha era aleatória, procedimento, aliás, muito usado pelas vanguardas a que estávamos nos referindo. O acaso, como expõe Rubens Rewald (2005) era, de certo modo, construído, provocado, incorporado à obra artística.

O elenco relembra como aconteceu a transformação desta cena e em como foi recuperado o prazer de fazê-la, prazer que só havia aparecido no dia de sua criação:

MARCELO: A cena que seria “A Dança” seria a Cena das Imagens, que não funcionou direito, virou “Parangolé”, né.

LÍGIA: Mas que mesmo aquela – agora eu vou defender o meu! – mas que mesmo aquela era um ambiente feito.

MARCELO: Mas era uma cena de dança. E abriu um buraco na peça.

IVAN: Nossa, era muito chato!

MARCELO: E ela continuou. Mudou, mas o princípio era o mesmo.

CAIO: Mas ela se transformou, ela virou uma outra dança, porque você não tinha a imagem (as reproduções de quadros de Kandinsky e Miró)... Então, eu fui perdendo isso durante. Quando voltou o parangolé... Voltou, não, quando apareceu o parangolé, eu falei: "Ai, que bom, né!" Porque, quer dizer, você tem com o que dançar. Você tem com o que brincar. Quando você tem a imagem, que você tá olhando ali, e você trabalha com ela e você tá com ela na cabeça, tanto é que a primeira vez que a gente fez a Cena das Imagens, que a Li falou: "Vai pintando com a mão. Agora o pincel tá no seu nariz. Tá num sei onde...", foi muito melhor! Que eu acho que foi a única vez que eu consegui fazer, que eu lembre. Que aí depois foi legal com o parangolé.

MARCELO: Mas não aparecia a letra (da música) no telão.

CAIO: Não! Era um vídeo do Picasso, que era ele pintando um quadro, assim, umas bolinhas, não lembro o que, era muito rápido. Depois entrava um outro, que era um vídeo de não sei quem, que era um quadro...

MARCELO: Um quadro do Picasso, também. Não aparecia o Picasso.

CAIO: Todo colorido! Só que demorava um tempão para o quadro ser pintado. Entrava uma casinha, entrava não sei o quê, ia montando. Aí a gente optou...

MARCELO: Porque a platéia não ouvia a música. E eu achava que a música era fundamental. E a letra ir pra lá (projetá-la no telão) eu não queria porque ia redundar o som com a imagem. Mas redundando, funcionou.

LÍGIA: É legal que você fale em redundar porque, por exemplo, quando a gente fala... quando ele (Marcelo) falou que as primeiras (apresentações) tinha uma "barriga", né; da necessidade da música pra construção deles (atuantes), porque, por exemplo, quando eu vi as primeiras cenas a sensação que eles (atuantes) estavam tendo me passava porque eu tava ouvindo a mesma música que eles, né. E a construção da Cena das Imagens foi com uma música, depois você entrou com "Parangolé" (referência à música de Aguilar). Deu uma quebrada, né. Deu uma quebrada em várias coisas, né. Deu uma quebrada porque a gente também organizou a dança: tinha que ser...

MARCELO: Quer dizer, quando entrou a questão "dança" a gente não bancou.

PAULET: A idéia dos movimentos era muito boa. Surgiu da pintura, né. A gente pegava um movimento... Só que aí essa pintura ela valia muito pra gente e não pra quem tava vendo, tanto que surgiu a idéia de pegar os quadros e a gente colocar em imagens (projetá-las) onde as pessoas verem, uma pessoa, né, como se fosse uma pessoa passando de imagem por imagem também. [...]

MARCELO: Mas o que eu acho legal é que o princípio que a Lígia trouxe pras Imagens acabou valendo pro Parangolé, isso eu acho legal. É o mesmo princípio, só outro material.

CAIO: Antes você tinha que dançar em cima de uma imagem, era mais vago, não era físico, né, você não pegava a imagem. Agora não, você tem que dançar com alguma coisa, que é muito mais legal! E que é muito mais natural, porque, por mais que... Eu gosto de pegar um parangolé lá que eu não vou contar qual é pra ninguém pegar (risos). Todo mundo gosta de pegar aquele de plástico. [...]

CAIO: Mas é legal porque, quer dizer, se você não consegue pegar o que você gosta pra dançar com ele de novo, aí você tem que aprender com o outro. E a gente tem que ficar viajando na maionese. Porque quando a gente começou a dançar com os parangolés, você falou: "Não é pra colocar uma capa e sair rodando, é pra você ver a textura, você ver o som, você ver os movimentos, você ver tudo."

PAULET: Tanto é que na primeira vez que a gente fez com os parangolés a cena foi absurdamente rápida! Assim, antes tava muito grande. Eu falei: “Nossa, já acabou a música!” Antes da música parecia que demorava pra ler a carta, dessa vez não, a gente ficou dançando... “Nossa, acabou!” Aí a gente teve que sair.

JORGE: Mas o que eu vi do espetáculo foi o processo mais legal, assim de... Essa cena, quando eu vi, foi a que mais... Quando começou era uma coisa e agora tá outra.

MARCELO: O Jorge queria que eu cortasse a cena.

JORGE: Nossa, eu odiava aquela cena! Odiava! Porque eu achava que era isso mesmo, achava que era uma cena de dança e o espetáculo não era de dança. Aí quando entrou os parangolés, depois entrou... Ó, tinha aquela música que ela é linda, moderna, mas não dá pra entender nada! Eu não entendia uma palavra! Eu só entendia: “Parangolé! Parangolé!” Nem o “coming Helium” eu entendia. “Hélio!” Aí quando veio a letra, eu falei: “Ah!”

Cena do Chá

Cena do Chá: o acaso estetizado.

O imprevisto, o aleatório e o acaso construído como opção estética foram a base de outra cena do espetáculo, a do Chá do Chapeleiro Maluco. A proposta do grupo, nascida em uma improvisação, era a de usar a brincadeira Dança das Cadeiras como desenho da cena. A direção então propôs a

radicalização da idéia: se era para fazer o jogo da Dança das Cadeiras, este iria ser feito de verdade, isto é, todos os atores deveriam saber todos os papéis da cena (textos e máscaras corporais e vocais de cada uma das personagens) e o jogo seria jogado em cena aberta. Quem comandava a cena era o operador de som. Cabia a ele decidir a extensão da música e cabia aos atores jogarem para ganhar, isto é, conseguirem umas das cadeiras/personagem que estavam em jogo. Desta forma a aleatoriedade reforçava o *non-sense* destas personagens de Lewis Carroll e foi criada uma cena em que a cada apresentação resultava em uma forma diferente, não pela incapacidade técnica dos atores em mantê-la igual, mas, pelo contrário, pela gama de possibilidades que tínhamos de encontros ator e personagem.

Diálogos com o Público

Outras soluções faziam parte de várias cenas do espetáculo, repetindo-se recorrentemente. Por exemplo, o diálogo com “quem nos vê”, surgido com a presença de leitores particulares nos ensaios, foi explicitado cenicamente através de questões dirigidas ao público, como: “Será que a peça já começou?” “Isto é sonho ou é ‘de verdade’?” “Fale a verdade: você já comeu um morcego?” É como se, ao mesmo tempo em que o público era convidado para entrar em um sonho, tivesse que se fazer os mesmos questionamentos dos atuentes no palco. O teatro passava a ser um acontecimento do aqui-agora. A estória perdia sentido em ser contada diante de tantas inquietações e sonhos (sonhados ou não). Os desejos se manifestavam na dança dos corpos. O tempo ralentava e se repetia na duração das cenas.

O Contra-regra

Os caminhos da encenação pediam a intervenção de alguém de fora. Colocação em cena dos parangolés; retirada de objetos como cadeiras; apoio aos atuentes, por exemplo, empurrando uma escada com rodinhas em que estava colocada a Rainha e Copas. Ações e movimentos que não poderiam ser feitos pelos atuentes, pois estes representavam o espaço do sonho. Decidiu-se pela entrada de um elemento novo, que a todo momento faria um diálogo silencioso com a platéia: o Contra-Regra. Ele ficava sentado na primeira fileira da platéia e sempre que necessário se levantava, entrava na cena, fazia o que

tinha de fazer e voltava para seu lugar. Não importava o que se passasse no palco, se atrapalharia a visão do público ou não, o contra-regra simplesmente fazia seu trabalho, sem envolvimento emocional algum, como se “batesse o ponto”. Realizada sua função, voltava ao lugar de origem sem nenhum comentário. Se o palco é o lugar dos sonhos e a platéia é o lugar dos despertados, o Contra-Regra ligava um mundo ao outro, interferindo involuntariamente na cena, como acontece muitas vezes quando sonhamos e alguém ou algo desperto coloca um elemento novo na trajetória de nosso sonho.

Cena Quem é Você? Contra-regra em ação.

Depoimentos

A idéia de depoimentos dos atuentes foi explorada de formas diferentes, às vezes através de gestos, às vezes através de danças, por vezes através de sons. Não havia a intenção de representação e/ou interpretação de personagens. O depoimento dado não era realizado de forma mimética para que se parecesse com a personagem Alice. Um exemplo interessante era aquele em que uma das atrizes começava a dizer ao público tudo o que ela havia feito naquele dia. Seu depoimento deveria ir até o momento em que ela estivesse prestes a entrar em cena. O que a atriz dizia era o que efetivamente

acontecera. A música aumentava de volume, cobrindo seu depoimento. Ela continuava sua narrativa, agora dizendo o que ela via ali do palco, isto é, a plateia. Explicitava-se o aqui-agora da peça. O Contra-Regra entrava no palco e a retirava dali.

A apropriação desses depoimentos, dessas narrativas cotidianas e sua transformação em cena remetem a procedimentos bastante recorrentes nas artes plásticas contemporâneas. Artistas colecionam e expõem passagens aéreas, fios de cabelo, fotos de anônimos, vestidos de noiva dando-lhes um status artístico. Dessa forma, nas palavras de Cecília Salles (2007b, p.72), “o processo criativo provoca modificações na matéria escolhida, fazendo com que esta ganhe artisticidade. [...] [Objetos] são escolhidos, saem de seu contexto de significação primitivo e passam a integrar um novo sistema [...]. Ampliam, assim, seu significado e ganham natureza artística.”

Outros recursos da cena

Cena Quem é Você? Projeções de imagens.

A trilha sonora assumia funções diversas, ora conduzindo a cena, ora comentando-a, ora conflitando com ela, e até mesmo sumindo completamente quando seria necessário ouvi-la. Trabalhávamos sempre com a idéia de não

fazer o esperado, romper com o bom gosto, desdizer o já-dito, provocar a platéia para outras formas de percepção do espetáculo teatral. Acrescente-se a isto as projeções de fotografias, gravuras e filmes realizadas durante toda a peça. Imagens e filmes pesquisados pelos alunos e alguns também realizados por eles. Sempre com a mesma idéia de tirar o público do lugar-comum, do olhar-comum, e fazê-lo vivenciar um sonho de olhos abertos.

RECEPÇÃO

A peça estreou em dezembro de 2006 e fez mais cinco apresentações em 2007, com sessões realizadas em teatros com bilheteria aberta para todo e qualquer público e com sessões em mostras regionais de teatro e em festivais de teatro estudantil. As premiações em festivais novamente atestaram para nós a incongruência em se fazer este tipo de distinção qualitativa em arte, ainda mais em relação a produções realizadas por leigos. Em um dos festivais o espetáculo foi ignorado por premiações, enquanto em outros dois *Não é Alice...* foi considerado o Melhor Espetáculo da mostra...

A recepção, como previsto, não foi fácil. Oscilava-se de um público que deixava o teatro no meio da apresentação a um público que dizia “amar” o espetáculo. Entre estes opostos, muitas interrogações. Servem como exemplos dessa diversidade alguns depoimentos de espectadores da apresentação realizada no festival estudantil de Tatuí e colhidos por membros do Júri Popular na saída do teatro:

“Achei um pouco cansativa. [...] Acho que meus alunos também não gostaram.”

“Amei a contemporaneidade deste espetáculo: o instigante, o inusitado, o conceito implícito. Marcas do nosso tempo. A mesmice sucumbe e dá lugar para a pesquisa de novos horizontes. Linda a cena dos Parangolés.”

“Não entendi a peça. Figurinos e iluminação são ótimos, mas faltou história. Subjetivo demais.”

“Gostei. Percebi que as pessoas são iguais, todos somos ‘Alices’; temos desejos e sonhos e sempre dois caminhos a seguir.”

“A peça é muito subjetiva, de difícil entendimento.”

Sobre a recepção é interessante colocar o depoimento de dois antigos membros do grupo, Lígia, que viria a trabalhar na preparação corporal dos atores e na operadora de som do espetáculo, e Ivan.

LÍGIA: Posso voltar um pouco na discussão? Você perguntou: “Quem aqui já leu ‘Alice’?” Eu não sei... Eu vejo essa peça e a sensação que eu tenho é que não é “Alice...” (ri).

CHRIS: Olha só, Lígia! (risos).

CAIO: Finalmente! (mais risos)

LÉO: Nossa, até o Tales levantou agora! (mais risos ainda!).

LÍGIA: O que eu acho mais legal – é que eu não vim desde o começo, quando eu comecei a vir vocês já tavam numa fase... - mas o que eu acho mais legal é que eu tenho a sensação que vocês vinham e, “tipo”, essa é a característica que o “Alice...” tem, vocês adoram bater um papo e falar da vida pessoal de todo mundo, e aí..

CHRIS: (irônico) Que coisa feia!

LÍGIA: E aí eu sinto que a peça é sobre isso, sabe? Sobre vocês chegarem aqui e bater um papo e descobrir que algumas coisas batem, sabe? Descobrir que alguns sonhos têm a ver. Descobrir que eu prefiro ir no Sonda, porque o Sonda é mais caro.

CAIO: Mais caro, não. Porque é mais chique.

LÍGIA: E isso vai pra peça porque isso é o dia-a-dia de vocês, sabe? E muito da sensação de vir aqui e ouvir isso, assim, que vai pra peça. Sei lá! Eu lembro que às vezes eu vinha e, enquanto vocês estavam alongando, vocês iam contando os sonhos. Isso foi pra peça desse jeito, não alongando, mas , sei lá!, com movimentos que vão falando sobre vocês. Então eu sinto que é muito de vocês e muito de todo mundo que assiste a peça e eu não acho..., eu não vejo uma montagem de “Alice...”, não tem nada de “Alice...” ali. Ah, tem a Cena das Portas, tem as frases, mas é muito mais no sentido de, “tipo”, do que são vocês mesmo, sabe? Do que passa pela cabeça de vocês. Aí eu acho legal porque, sabe, sobre isso que vocês estão falando, sei lá!, “a gente começa a buscar imagens que nos interessa, colocar boca, narizes e olhos”, sei lá por quê! Talvez tenha a ver com “Alice...” isso, em algum lugar, mas não é porque é “Alice...”, sabe? Ah, “a gente pega a imagem Sorriso do Gato...”, mas você vai ver é a imagem de túnel, sabe? [...]

IVAN: E eu só comecei a entender isso a última vez que eu assisti. Não a vez que eu dormi, mas a última vez que eu assisti é que eu comecei a perceber isso: “Nossa, é uma peça meio... meio adolescente!” Eu não tinha percebido da primeira vez assim que eu assisti. Não é adolescente, mas é uma peça jovem, da idade de quem faz a peça. Que eles estão falando deles mesmos, até quando eles contam sonhos, ou quando... qualquer coisa que eles estão fazendo assim, as imagens são de vocês, né.

Ao que, uma das atrizes lembra a reação de um dos jurados do Festival Estudantil de Tatuí em relação à montagem e exemplificada pelo depoimento de um espectador: “Uma proposta muito interessante, mas a impressão que se tem é que o diretor concebeu o espetáculo sozinho.”

ANINHA: Mas assim, eu acho que se você pegar a peça inteira, a gente tá no meio. A peça inteira a gente sentou antes de fazer, discutiu e fez em cima do que a gente conversou. E o que faltou, por exemplo, nele, foi que ele (refere-se ao jurado) acha que você fez tudo. A impressão que eu tive é que ele acha que você virou pra gente e falou assim: “Ó, você ali, fica com a mão assim. Agora fala isso.” Foi a impressão que ele me passou, que ele acha.

Outro trecho interessante fala sobre a recepção que a peça teve no Festival Estudantil de Teatro de Tatuí, exemplificada nos depoimentos do público acima citados:

MARCELO: Não, antes de entrar na questão da crítica. Como é que foi essa recepção do público? Porque é uma coisa constante, desde a estréia até a última apresentação. Lógico que eu acho que a gente foi ganhando um pouquinho mais a platéia a cada apresentação, mas como é que é essa questão com a platéia?

PAULET: Olha...

MARCELO: Em Tatuí muita gente saiu.

TALES: Saíram?!

CHRIS: Que se dane, isso foi legal, até!

ANINHA: A platéia que eu gostei mais foi no M.A.T.I.L.D.E. (espaço teatral localizado na cidade de São Caetano do Sul), no domingo.

TALES: Saíram lá em Tatuí?

CHRIS e PAULET: Saíram! 26 pessoas saíram!

TALES: No meio da peça?

CAIO: Eu acho que é esperado porque, gente, é claro que a pessoa vai sair! Prá sair de uma coisa é porque tava muuuuito ruim! Então você fica pensando assim... Mas por outro lado, você fala, ou a pessoa não quis entender? Ou a pessoa realmente achou uma bosta? Ou será que a gente tava uma bosta? Mas você ouve um monte de pessoas de... ah, que tinham respaldo lá, enfim!

JORGE: O Clóvis (Garcia)!

CAIO: Não, independente do Clóvis.

PAULET: Tinha bastante gente!

JORGE: Eu fiquei mais feliz com os elogios do Clóvis de que com os xingamentos do Zé Renato.

CAIO: Eu gostei mais daquele cara que era o mediador...

MARCELO: O Mendes (organizador do festival e mediador dos debates entre público, jurados e grupo).

CAIO: O Mendes! Eu gostei muito mais do que o que o Mendes... Veio, antes de abrir, de abrir o debate, e falar: “Eu amei a peça de vocês!”

MARCELO: “Foi a melhor coisa que eu vi do Teatro Singular!”, ele falou.

CAIO: Exatamente.

Régis, a figurinista, toca em alguns pontos interessantes sobre a recepção do espetáculo em festivais e sobre algumas das características singulares da montagem:

RÉGIS: A gente nunca vai saber isso! A gente não sabe o que cada um... Por exemplo, eu odeio espetáculo, mas não saio. Não saía! Porque eu ficava com vergonha. Mas, pra mim, se eu sento na frente, eu fico travada! Eu não consigo sair, por mais que a peça esteja horrível! Ô lástima! Não que eu não esteja entendendo. Eu entendo! Mas eu acho fraco o conteúdo. Mas isso é de cada um. Eu acho que quando você vai ver um espetáculo como “Alice...”, que não era só um blá-blá-blá, tinha toda uma estética atrás, então tinha coisas corporais, um figurino colorido, uma luz transformando tudo aquilo em magia... Eu acho que, assim, se você gosta de arte minimamente, eu acho que você fica, mesmo que você não esteja entendendo nada. Fica pelo... Se você gosta de multimídia, você fica pelo cenário; se você gosta de cor, você fica pela luz. Porque a peça em si mesmo, se vocês estivessem mudos o tempo inteiro, ela tinha um desenrolar muito bom, corporalmente falando, sabe. Ela tinha uma coisa interessante de se ver, porque era uma coisa inovadora, sabe, que por aí não se vê muitas vezes. São montados muitos espetáculos por ano, raríssimo se ver uma ousadia como essa, com atores iniciantes. Então, eu acho que tinha um quê de interessante.

Sobre a recepção dos jurados, Jorge, o iluminador:

MARCELO: Não, não! Eu queria agora falar das questões... O Jorge ia falar do Clóvis (Garcia). [...]

JORGE: Eu ia falar do Clóvis (Garcia), que eu gostei. Pra mim foi mais importante que o Zé Renato, porque eu fui aluno dele (do Clóvis) e ele é meio chato, assim, o Clóvis é meio retrógrado.

MARCELO: Foi surpreendente o que ele falou!

JORGE: Mas eu não achei que... Poderia ser negativo o Clóvis elogiar por parecer que a peça é retrógrada, mas não achei isso, achei o contrário. Achei que o Clóvis viu ali coisas novas! Um cara que é pesquisador, um cara bacana, meio velho, mas bacana. E aí eu achei legal! Quando veio o resultado lá de Tatuí, eu fiquei meio surpreso, assim, “tipo”, que eu achei a coisa meio... Sei lá! Achei meio que ele não apitou nada ali. Depois aí no outro festival ele falou que os velhos não entendem a peça! Pra mim valeu muito, em Tatuí, o que o Clóvis falou. Assim... Quando ele falou que fazia tempo que ele não se surpreendia, umas coisas assim. Eu fiquei surpreso, assim. Eu fiquei feliz com o que ele falou!

As expectativas do grupo:

MARCELO: Mas [...] como é que vocês se sentiam com a recepção do público? Então, tentando avaliar a recepção. [...]

ANINHA: Na estréia não deu pra levar em conta.

CAROL: Eu entendia! Minha mãe e meu pai falaram: “Não entendi nada!” E eu entendia porque eles não entendiam. Porque é difícil das pessoas digerirem, sabe. Por mais que você tem a mente aberta. Às vezes eu me perguntava muito: “Por que a gente tá escolhendo esse caminho?” Eu acho que até hoje eu tenho essa dúvida.

IRINA: Ah, mas é uma coisa que a gente pergunta sempre. Esse negócio da recepção da platéia... É claro que você quer que todo mundo goste do seu espetáculo! É óbvio! Porque é, “tipo assim”, um filhinho! Você trabalhou muito tempo nisso e é óbvio que você quer

que todo mundo goste! Então eu, por exemplo, na estréia ficava muito nervosa, porque tava nervosa de querer saber se todo mundo tava gostando e tal. Eram as pessoas que eu conhecia! Tanto que pra apresentar pra gente que você conhece é mais difícil por causa disso. Você fica nervoso pra saber se elas vão gostar ou não. Agora, nos festivais que a gente foi, é claro que eu queria que todo mundo gostasse! Mas eu já tinha começado a aceitar o fato de que não é todo mundo que vai gostar dessa peça. Não é todo mundo que vai comprar, que nem foi com o grupo: não foi todo mundo que comprou de cara! Então não é todo mundo da platéia que vai comprar! É lógico que a gente... Com essa peça eu vejo que a gente tá muito assim: [...] quem gostou, gostou muito; quem não gostou, odiou. A gente não tá fazendo peça pra agradar todo mundo. A gente não tá fazendo “A Partilha”, entendeu! A gente tá fazendo peça pras pessoas... É o que eu acho assim característica do Teatro Singular, não só por causa dessa peça. É peça pras pessoas pensarem, não é peça pra fazer bonitinho.

O grupo foi “comprando” o espetáculo com a sequência das apresentações, isto é, acreditando nas propostas artísticas da encenação. Esse processo de “compra” sem dúvida nenhuma foi alimentado pela recepção crítica dos júris dos festivais estudantis. Vale a pena destacar aqui um parágrafo do relatório do júri de Pindamonhangaba:

A extraordinária reinvenção do “teatro Singular” sobre “Alice no País das Maravilhas” reflete a riqueza do processo teatral do grupo, em seu olhar vertical sobre este clássico da literatura infanto-juvenil, no apagamento das fronteiras do teatro e das outras artes, em sua postura performática de seus atores, no desempenho crítico dessa encenação teatral na adaptação (?) do tema, no desafio de cobrir o campo da vigilância do nosso universo onírico.

FAZER TEATRO NA PÓS-MODERNIDADE

Trabalhar com a idéia de pós-modernidade no ensino de teatro para leigos é trabalhar com liberdade estética. Se partirmos do princípio de que o foco dos arte educadores é o desenvolvimento do aluno através da apropriação da linguagem teatral, quanto mais amplos e livres de preconceitos forem os horizontes estéticos do educador, mais ampla a visão de mundo compartilhada com os educandos.

Trabalhar com um texto épico ou dramático, da chamada “alta cultura” ou da cultura de massa, cômico ou trágico, sobre a realidade dos alunos ou distanciado no tempo e espaço, é o que menos importa. A “fórmula” é o que

menos importa - já nos diziam nossos professores de exatas no colégio - o importante é entender o caminho para se chegar à fórmula. Sabendo o caminho, chegamos à fórmula. Ou não. Sabendo o caminho, podemos refazer a fórmula, questioná-la ou simplesmente abandoná-la. Fazer um novo “lance” no quadro das regras estabelecidas, como diria Lyotard (2006, p.112):

A ênfase deve ser colocada de agora em diante sobre o dissentimento. O consenso é um horizonte, jamais ele é atingido. [...] É preciso supor um poder que desestabilize as capacidades de explicar e que se manifeste pela regulamentação de novas normas de inteligência ou, se se prefere, pela proposição de novas regras para o jogo de linguagem científico, que irão circunscrever um novo campo de pesquisa.

O que se propõe nesta pesquisa é a necessidade de se tentar entender os desejos dos alunos (e do educador também!) e transformar estes desejos em arte. Transformar em arte é aprofundar, é cutucar os atuantes para irem além, para se jogarem na “toca do coelho”, para se perguntarem onde querem ir, já que certamente sempre se “vai chegar a algum lugar”, é entrar no “sonho” junto com eles, sem saber exatamente onde se vai chegar.

Sob este ponto de vista, a pós-modernidade torna-se muito mais uma abertura de possibilidades do que uma opção estética fechada. É a opção de trabalhar com a multiplicidade, com o excesso, com simultâneos pontos de vista, com um olhar histórico e um olhar psicológico, íntimo. Passar pela experiência de um processo semelhante certamente é abrir-se para o mundo, não um mundo distante, visto da periferia com câmeras focadas nas Metrôpoles mundiais, mas para o nosso mundo cotidiano. Pensemos novamente no exemplo do adolescente em frente de seu computador. Este mundo prosaico pode e deve ser transformado esteticamente. E transformá-lo em arte é, com certeza, questioná-lo por diversos ângulos, refazê-lo, reconstruí-lo, sempre de maneira crítica.

Já na escolha do Modelo de Ação para a montagem podemos apontar um “desejo pós-moderno” do grupo. *Alice no País das Maravilhas* não é um texto dramático, mas épico e situa-se entre a “alta cultura” e a “cultura de massa”. Trata-se de uma obra literária em que muitos estudiosos apontam

diversas qualidades artísticas e de pesquisa de linguagem para além da literatura de entretenimento feita para crianças e que, por outro lado, jamais havia sido lida no original por qualquer membro do grupo. Os contatos com a obra haviam se dado, até aquele momento de escolha, de forma diluída, através de releituras feitas pelo cinema ou por livros infantis que reduzem o texto à fábula, perdendo toda sua força poética e provocativa. Sobre a relação entre arte erudita e não-erudita como sintoma pós-moderno, Efland (2005, p. 177) diz que:

No pós-modernismo, a linha entre formas de arte erudita e não-eruditas desaparece. Formas de arte sérias deixam de ser concebidas de acordo com status privilegiados. Ambos tornam-se disponíveis para a apreciação. Porém, tanto a arte erudita como a não erudita apresentam desafios para o educador. A arte erudita requer, usualmente, treinamento especializado antes que possa ser apreciada, desde que foi feita por e para um familiarizado grupo de elite com códigos e imaginário modernistas. A indústria cultural pode ter apelo instatâneo, porém o seu público pode estar totalmente inconsciente da forma pela qual ele pode ser manipulado por um número imenso de indústrias culturais – como MTV, Time-Warner e Disney -, as quais impõe formas e ideologias culturais a fim de integrar audiências numa ordem social existente.

Nosso caso de *Não é Alice no País das Maravilhas* o próprio desejo do grupo em não reproduzir o “modelo Disney” e também em não fazer uma leitura “infantil” da obra era manifesto, o que já nos distanciava do perigo de nos tornarmos reféns desta “indústria cultural” identificada acima no texto de Efland. Mas o diálogo com ela será sempre uma referência, pois da indústria cultural virão muitos dos exemplos e propostas de pesquisa do grupo, como o cinema, a música popular e os vídeo-clipes, que irão dialogar com vídeos “experimentais” (Andy Warhol), música minimalista (Steve Reich e John Adams) e muitas imagens de artistas reconhecidos como “eruditos”: Van Gogh, Picasso, Kandinsky, etc. Fazer com que a apropriação desta cultura seja concretizada de maneira crítica é a função do educador. Para Efland (*Ibidem*, p.177-8):

Uma arte-educação pós-moderna enfatiza a habilidade de se interpretar obras de arte sob o aspecto do seu contexto social e cultural como principal resultado da instrução. [...] A arte-educação baseada numa definição pós-moderna está, potencialmente, conectada ao resto da vida, porém não tendo limites entre a arte e o

contexto social maior ao qual ela pertence, torna-se bastante difícil escolher o que deve ser estudado.

O sorriso do gato: *gestus* como solução cênica.

A apropriação do “sorriso MacDonald’s”, realizada na Cena do Gato de Cheshire, pode ser um exemplo do diálogo crítico estabelecido entre o grupo e seu contexto social, no caso a indústria de consumo rápido. Quando foi proposto que um muro humano iria avançar sobre a personagem Alice, empurrando-a contra a platéia, foi incorporado de forma irônica o sorriso do Gato – característica marcante deste personagem – nos rostos dos atores-muro. A ideia do grupo era a de se fazer referência ao riso “forçado” dos atendentes da rede americana de *fast food*. A brincadeira se torna crítica quando colocamos o sorriso em um muro que é, cenicamente, ameaçador. A referência à rede de lanchonetes, que poderia não ficar clara somente com o sorriso, explicita-se com a incorporação da frase de venda de seus atendentes – “Um delicioso *Sunday* com cobertura de chocolate?” – e com o sorriso-máscara do palhaço símbolo da rede, trazida por um dos integrantes do grupo

no ensaio seguinte e que era distribuída a todos os consumidores desses hambúrgueres industrializados.

As primeiras improvisações, as primeiras apropriações do texto pelos atores também já apontavam para soluções pós-modernas ao usar o corpo dos atores como objeto cênico. Se o corpo recebe o significado objeto na cena, sua movimentação deixa de ser “natural” e passa a adquirir intensidade, ritmo e formas não humanas. Deixa-se de lado a idéia de representação como mímeses do outro para a idéia da mímeses de algo, distanciando-se de uma forma de teatro mais convencional. Para chegar a um corpo que fale como objeto é necessário desumanizá-lo, desconstruí-lo; ver no corpo outras potencialidades além de sua movimentação cotidiana. A psicologia stanislavskiana ou o *gestus* brechtiano dificilmente poderiam dar uma resposta convincente. A mesma dificuldade seria encontrada no uso de técnicas do balé clássico, da dança popular, ou da dança modernista. Será a dança contemporânea, pós-moderna, aquela de Merce Cunningham, a Dança-Teatro de Pina Bausch, que nos apontará um caminho interessante de pesquisa corporal.

O *gestus* brechtiano ou a psicologia stanislavskiana, ausentes em parte do trabalho corporal, estarão presentes, porém, em outros momentos do espetáculo. Pegue-se como exemplo novamente a cena do muro como referência: o “sorriso MacDonald’s” é um *gestus* brechtiano e o terror da personagem Alice ao se ver sem saída é trabalhado através de técnicas stanislavskianas. *Nada se perde, tudo se transforma* ou *É Proibido Proibir*.

Outro procedimento interessante que abre o ensino do teatro para o diálogo com outras artes foi o utilizado na divisão do grupo de trabalho em Grupos de Estudo. Esta divisão não visa a produção em si da peça, mas uma pesquisa de diferentes aspectos da linguagem teatral que poderiam ser pesquisados em outras artes. Daí os nomes dos subgrupos serem *Palavras*, *Imagens* e *Sons e não Texto*, *Cenografia*, *Figurinos*, *Iluminação* e *Sonoplastia* (as denominações *Dramaturgia* e *Teoria* fogem à ideia deste procedimento já que a primeira se refere diretamente a concretude do espetáculo e a segunda á

uma pesquisa formal, ainda que seus resultados fossem compartilhados informalmente). Estas denominações ampliam o campo de estudos do leigo já que, por exemplo, o núcleo de Imagens pode tanto – como o fez – realizar suas pesquisas nas produções das artes plásticas, como no cinema, no vídeo, nas artes gráficas etc. Não se fica restrito a somente uma forma de expressão, uma forma de linguagem, uma forma de ver o mundo lá fora. O processo teatral continua sempre aberto às influências vindas de fora.

O diálogo com o mundo lá fora é também um diálogo com o mundo interior de cada integrante, daí a proposta para que todos façam a apropriação do tema também de forma emocional. A pesquisa dos sonhos de cada um realizada de maneira informal, como num bate papo, torna-se mais um dos procedimentos possíveis. Se no início a idéia era a de entender uma possível lógica dos sonhos, com o tempo percebeu-se que as narrativas conseguiam ir além deste primeiro objetivo prático. A incorporação dessas narrativas na peça não só surpreendeu o grupo como manteve um diálogo direto entre nosso processo de trabalho e a cena acabada. Ao narrar seu sonho da mesma maneira que a feita nos ensaios – não há interpretação e quase nenhuma impostação de voz, só a necessária – o bate papo do início das aulas é levado para a cena. Não se trata de uma transposição, mas uma colagem direta.

Vale mais uma vez notar que a introdução pelo coordenador dessa estética pós-moderna não se deu de forma imposta, autoritária, nem como uma pré-determinação anterior ao trabalho, mas sim como consequência do processo de pesquisa desenvolvido pelo grupo. A aproximação a estas estéticas mais radicais se dá através do diálogo entre texto e cena, professor e alunos, teatro e mundo. O “novo” não é enfiado pela goela abaixo dos alunos, mas se estabelece como solução para os problemas estéticos surgidos na própria construção da cena. O educador se apresenta como parceiro de jogo e não como “dono da verdade”. Nas palavras de Paulo Freire (2006, p.23):

Embora diferentes entre si, quem forma se forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças

que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Pode-se ainda fazer um rápido cotejo entre o que Hans-Thies Lehmann (2007) levanta como procedimentos do Teatro Pós-Dramático e que estão presentes em *Não é Alice...*. A ausência de síntese, isto é, o combate à uma tese a ser defendida no palco foi claramente a intenção do grupo com relação a recepção do público. A percepção aberta, estilhaçada e fragmentada do mundo, como acontece em no cotidiano de internautas. No Teatro Pós-Dramático se encontra a liberdade – liberdade em relação às subordinações hierárquicas, liberdade quanto aos resultados, liberdade das exigências de coerência.

O Teatro Pós-Dramático possui traços estilísticos típicos na tradição maneirista: resistência à concisão orgânica, demonstrada pela quantidade de versões de um mesmo personagem e pelas repetições de cenas; tendência aos extremos, que vai das narrativas de sonho, desprovidas de qualquer intenção “teatral” à composição dos personagens de *Um chá muito louco*, em que cada personagem tem uma máscara corporal, vocal e facial; distorções, como cenas em câmera lenta; instabilidades narrativa, de interpretação, corporais, cenográfica, etc. O texto transforma-se em *Performance Text*. É mais um roteiro para a *performance* do que um texto fechado. Inscreve-se na idéia de processo continuado, *work in progress*, mesmo após a estréia.

A desierarquização dos procedimentos teatrais é princípio inerente ao Teatro Pós-Dramático. Em oposição à tradição – que procura evitar qualquer perturbação e assim criar harmonia e inteligibilidade – prefere-se a construção por justaposição, com as cenas não tendo ligação visível entre elas, a simultaneidade de signos, visuais no cenário e nos figurinos e que não se completavam, não se encaixavam, e sonoros, como a sonoplastia que há vezes conduz a cena, às vezes é omitida, e o acúmulo caótico e labiríntico de formas, criando uma dramaturgia visual e sonora que produzirá uma percepção sinestésica do espetáculo.

O fazer teatral se torna um trabalho concreto sobre o espaço, o tempo, a corporalidade, a cor, a sonoridade e os movimentos. O espetáculo abre espaço para a irrupção do real, a quebra da ficção ocorre, por exemplo, quando a atriz que “faz” o cogumelo começa a contar o que fez naquele dia antes de entrar em cena e, em seguida, a falar o que está vendo na platéia, a recusa ao ilusionismo ao assumirem-se como atores desde antes do início da peça e também na recusa à interpretação das personagens em várias cenas. O teatro torna-se um acontecimento em si.

EPÍLOGO

*“O mundo se torna muito lindo
quando a gente entra aqui.”*

Aline Cocco

Gostaria de retomar a proposição que serve como subtítulo a este estudo, *processos de criação como prática pedagógica*, a partir de formulações que Gilles Deleuze e Félix Guattari (1992) fizeram ao definirem o pensamento como uma forma de enfrentamento do caos. O Caos: lugar do pensamento não pensado, território infinito de velocidades infinitas; zona de possibilidades, de potencialidade. Para os dois, o pensamento filosófico procura desacelerar as velocidades infinitas do caos para criar conceitos. O pensamento científico procura desacelerar totalmente o caos para criar equações, teorias. Já a “arte quer criar um finito que restitua o infinito” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.253). À arte não interessa mexer com as velocidades infinitas do caos, desacelerá-las. A arte emoldura o caos. Dentro de uma moldura, de uma formalização, a arte enquadra o caos mantendo sua aceleração infinita. Por isso podemos dizer que toda obra de arte é uma potência absoluta, pois conserva nela o infinito.

Deste pensamento deriva o primeiro princípio ético do *Teatro Singular*, o de que a arte é uma forma de conhecimento em si própria. Mesmo assim é necessário nos determos nas formas como esse contato com o objeto artístico pode se dar. Uma maneira comum de se trabalhar com teatro dentro de escolas e outras instituições (igrejas, clubes, ONGs, projetos governamentais, entre outros) é tratá-lo como instrumento, isto é, inserindo-o na estrutura educacional como uma forma diferente de estudo e aprendizado. A instrumentalização do teatro pode ser feita de várias formas, seja por meio da produção de peças para datas comemorativas – Dia dos Pais, Dia do Folclore, festas culturais, etc. -, seja atrelando-o diretamente aos objetivos educacionais e ideológicos dessas instituições, ao se produzir versões dramáticas de obras literárias, eventos históricos, acontecimentos religiosos, etc., ou ainda reduzindo sua potência de criação (e pensamento) ao trabalhar temas gerais de comportamentos, como temas ecológicos, sobre os malefícios do uso de drogas, como forma de abordar a sexualidade, como conscientização política

de classe, etc. Aqui, o que menos interessa é a linguagem teatral (em geral, vista como uma forma fixa que alcançou seu auge nas produções profissionais, ou, quando não, e pior!, nas interpretações cinematográficas ou de telenovelas, e que deve ser copiada). O Teatro é usado *para*: *para* passar uma mensagem, *para* trabalhar um conteúdo, *para* entretenimento e ilustração, *para* fazer a revolução.

Outro caminho comum é o da produção de espetáculos como fim em si mesmo. A arte do teatro é vista somente no produto final para apresentação pública, descartando a potência de seu processo coletivo de criação. Assim, desde o início toda a instituição que promove o curso de teatro se desdobra para construir um espetáculo “bem feito”: são produzidos os melhores figurinos, os melhores cenários (ainda que confeccionados com materiais recicláveis – “ecologicamente corretos” e “na moda” – ou baratos; o que está em jogo aqui é o efeito visual produzido). Aos alunos/atores mais desenvolvidos (talentosos?) são reservados os melhores papéis. Os textos dramáticos são escolhidos dentre aqueles que atinjam os objetivos da escola/grupo/professor de Teatro: comédias, musicais, número de personagens igual ao número de atores/alunos. Tudo voltado para a apresentação. Apresentação vista como produto final a ser mostrado e admirado, e não como parte de um processo de criação artística e educacional aberto ao diálogo com o público. Faz-se um teatro para mostrar/vender a instituição aos pais ou aos doadores, para ganhar festivais de teatro estudantil, para mostrar o talento dos “nossos alunos”, “da nossa gente!” Só não se faz teatro para quem faz o próprio teatro. O leigo está ali para reproduzir fórmulas já consagradas pelo mercado teatral.

Pergunto: estas formas de fazer teatro emolduram o caos? Mantêm suas velocidades infinitas? Este é um teatro que pensa? Que cria? Ou não será todo ele uma manifestação artística caduca, estratificada? Que espaços ele possui? Que fissuras ele provoca? Que linhas de fuga ele cria? Parece-me que este teatro nos leva à *Tristeza de Spinoza*, como chamou Gilles Deleuze aos signos (afectos) produzidos por um corpo sobre outro corpo e que diminuem o poder de ação deste (DELEUZE, 2009). São servidões diminutivas. Ao outro são reservados as marcações de cena e o texto “bem decorados” para uma platéia

imóvel e entretida, pronta para os aplausos finais e para as fotos com os filhos prodígios.

É possível fazer outro teatro (outros teatros) dentro dessas instituições? É possível criar linhas de fuga nestes estratos? Sem dúvida que sim, e de várias formas. O que este estudo procurou descrever foram alguns procedimentos que jogam o fazer teatral para dentro de uma zona de potência, para a *Alegria de Spinoza*, onde os afectos produzidos potencializem a ação do outro. Para Deleuze (*Ibidem*, p.3) é:

no encontro ao acaso entre corpos (que) podemos selecionar a idéia de certos corpos que convêm com o nosso e nos dão alegria, isto é, aumentam nossa potência. E só quando nossa potência aumentou suficientemente, a um ponto sem dúvida variável para cada um, entramos na posse dessa potência e nos tornamos capazes de formar um conceito. [...] A alegria como paixão é um signo de esclarecimento que nos conduz à luz das noções.

Como, então, ensinar arte? É possível ensinar como criar? Há uma fórmula? Como ensinar o desconhecido? Como ensinar a enfrentar o caos? Como entrar na Zona de Criação?

Nossa proposta é que o ensino do teatro se dê por meio de processos de criação do objeto artístico, ou seja, a construção da encenação, colocando o leigo em contato com os métodos dessa criação. A produção de um objeto artístico leva o criador à busca desses procedimentos para sua confecção. Procuramos mostrar que em cada um dos processos estudados criavam-se métodos de criação diferenciados. Cada Modelo de Ação pedia uma intervenção diferente. Em *Paixão & Morte de João de Santo Cristo* destaca-se a preocupação com as narrativas e com a apreensão crítica da fábula através da construção do *gestus*. Já *A Távola Redonda* privilegiou a criação da encenação como forma de organização do discurso ético e estético do grupo. *Não é Alice no País das Maravilhas*, por sua vez, focou-se nas experiências sensoriais do grupo e na receptividade da platéia. Enfim, reflexão constante em

todo o processo de criação e aprendizagem. Sendo que cada processo descobre seus próprios métodos.

O processo de criação gera um processo de experimentação contínuo, de intermitente trabalho de exploração da matéria e da realidade dos criadores que vai resultar em forma de conhecimento e na construção de um pensamento estético sobre o mundo. Esse processo pedagógico conduz à percepção artística dos atuantes. “A percepção artística, como atividade criadora da mente humana, é um dos momentos em que se percebem ações transformadoras. O filtro perceptivo vai processando o mundo em nome da criação da nova realidade que a obra de arte oferece.” (SALLES, 2007b, p.90). Deve-se, dessa forma, estimular no leigo seu olhar crítico da realidade. Olhar desenvolvido por meio da criação artística. Despertar sua percepção e mostrar-lhe caminhos que possibilitem a concretização de suas idéias, de seus sonhos, de suas projeções. Técnicas de criação e não de execução.

Ainda no **Prólogo** deste estudo foram formuladas três questões norteadoras de nossas reflexões. Acredito que a abordagem sobre cada uma delas foi realizada em várias passagens no corpo do texto. Voltaremos novamente a elas aqui, se não para esgotá-las, mas para projetar possíveis discussões e novos campos de pesquisa.

As práticas do teatro contemporâneo como procedimentos pedagógicos foram extensamente relatadas nos processos de criação analisados, principalmente em *Não é Alice no País das Maravilhas*. Gostaria apenas de salientar que o diálogo que propomos com a cena contemporânea não se limita aos experimentos estéticos, mas se estende também aos processos de produção, isto é, a produção em grupo, feita por coletivos teatrais, através de processos colaborativos de criação; e à presença do encenador pedagogo, ou seja, aquele artista que não se limita às questões estéticas, mas também às questões éticas da criação. A atriz Drica Moraes, ao falar de seu grupo teatral, a *Cia. dos Atores*, destaca o papel do ator nessa forma de produção coletiva: (O Estado de São Paulo, 2008, p.D8):

Acredito que uma característica marcante da Cia. seja o fato de ser o ator também co-autor do espetáculo. Talvez não uma marca, mas uma tendência em trabalhar sempre incluindo o universo particular dos atores envolvidos, através de improvisações, estudos específicos, resoluções de cenas, idéias, canções, enfim, propostas de toda ordem.

O ator é visto como criador, como sujeito da criação, e não como intérprete de um texto ou de um encenador, como já foi dito neste estudo.

A segunda questão se relacionava à postura do professor-artista diante do processo de criação do grupo. Perguntamos: em uma prática pedagógica cabe ao professor-artista a tarefa de coordenar o processo de aprendizagem ou ele também pode interferir na criação? Nas respostas possíveis, a necessidade do processo pedagógico em dialogar com as formas de produção do teatro contemporâneo também acabam sendo retomadas.

Defendemos a proposição do professor de teatro ser, na feliz expressão de Ingrid Koudela (1999), um *parceiro de jogo*, um *parceiro de e na criação*. Aquele professor que somente organiza o processo de criação sem colocar em questão seus pontos de vista esconde dos alunos o seu melhor: sua visão estética do mundo, seus desejos de *emoldurar o caos*. O aluno aprende mais com o professor que se atira junto com ele no caos, levando consigo toda sua experiência. Daí a importância de dialogar com o mundo através da arte e fazendo uso de recursos cênicos contemporâneos para que este diálogo se torne o mais enriquecedor possível. Para Flavio Desgranges (2006, p.95):

A atenção do coordenador para que a prática teatral desenvolvida nas oficinas esteja provida de uma estética que efetive uma análise do mundo lá fora, se relaciona também com a vontade de que o processo não estacione em mera cópia dos padrões estéticos difundidos pelos veículos de comunicação de massa, ou outras produções espetaculares menos exigentes, ou mesmo por uma estética teatral caduca, que não responde mais à função que exigem dessa arte as nossas sociedades contemporâneas. Mas que se favoreça, nas oficinas, o surgimento de um teatro que analise os gestos e atitudes atuais, e que não se apresente enquanto reproduzidor irrefletido de comportamentos usuais.

Então, qual é a formação que o coordenador de um processo de ensino de teatro com leigos terá que possuir? Não se fala aqui somente sobre a cena, mas, sobretudo a partir de uma leitura estética de mundo que não deixe o mundo de fora. Ao se trabalhar com adolescentes vê-se que sua forma de estar no mundo é muito mais próxima às características da cena contemporânea do que o próprio produto estético consumido por eles. Senão, vejamos: um adolescente fica mais de duas horas por dia em frente de seu computador. Ali, ao mesmo tempo, ele faz suas pesquisas escolares enquanto “conversa” com quatro ou cinco amigos no *msn*, participa de duas ou três salas de bate-papos, conversa com sua namorada através do *Skipe*, lê e responde seus *e-mails*, acessa seus *scraps* no *Orkut*, vê as fotos de sua balada do final de semana no *fotoblog* de um amigo, baixa vídeos no *youtube* e ainda, com seu fone de ouvido, ouve sua própria seleção de músicas no *mp3*. A informação é fragmentada, é excessiva e não é concluída (não há um começo, um meio e um fim nestes processos). A comunicação é veloz e *on-line*, realizada através da escrita, da oralidade e do audiovisual e acontece com qualquer parte do mundo (do mundo interligado, é claro). Todas as características marcantes da pós-modernidade estão ali.

Assim, se não chega a ser necessário (ainda que recomendável) que o educador contemporâneo esteja “ligado” na última criação de Pina Bausch, é imprescindível que esteja dialogando com seus alunos e com seu tempo, como propõe Paulo Freire (2006, p.30) ao afirmar que “ensinar exige respeito aos saberes do educando. [...] O dever de não só respeitar [...] mas também [...] discutir com os alunos a realidade concreta a que se deve associar a disciplina cujo conteúdo se ensina.”

Volto à questão: qual o perfil desse educador que irá provocar nos atuantes o desejo de se lançarem no caos? Será que uma pessoa sem experiência em criação artística, isto é, um não artista pode ensinar arte? Parece-me difícil, pois se essa pessoa não tem a experiência da criação de fissuras, como ensiná-las, como provocá-las? Um professor não artista talvez não tenha a experiência de se lançar na zona de turbulência. Ele pode até

conseguir levar o aluno a esta zona, mas como ajudá-lo a formalizá-la, emoldurá-la, se ele não tem como compartilhar uma experiência similar?

Por outro lado um artista que não tenha a capacidade de compreender e compartilhar suas experiências, suas descobertas, seus processos de criação também terá muita dificuldade em ser este provocador, este condutor de um processo artístico e pedagógico. Como caminhar junto com o aluno para dentro desta zona de velocidades infinitas se não há o entendimento sensível dessas velocidades?

O indivíduo mais indicado para esta tarefa parece ser aquele artista que reúne em si as capacidades artísticas e pedagógicas. Artista e educador. Provocador que, sem deixar de lado sua capacidade criativa, sem deixar de lado sua capacidade de se lançar na zona de turbulência, possui a experiência de entrar e sair das zonas de criação, que consegue, e sabe!, como compartilhar esta experiência. É uma formação que não passa somente pela didática ou, por outro lado, somente pela experiência artística. As duas estão juntas, de mãos dadas, na mesma pessoa. Não se propõe aqui uma competência adquirida por meio de conhecimentos enciclopédicos, descolados da ação sobre a matéria, fale-se de *performance*. Nas palavras de Deleuze e Guattari (1995, p.22):

Fazer o mapa, não o decalque. [...] Um mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. [...] Um mapa tem múltiplas entradas contrariamente ao decalque que volta sempre 'ao mesmo'. Um mapa é uma questão de *performance*, enquanto que o decalque remete sempre a uma presumida 'competência'.

Experimentar, experienciar, atuar junto, lado a lado. Mostrar como se enfrenta o caos enfrentando-o. Não narrar, mas atuar. Compartilhar experiências similares e paralelas no momento em que elas acontecem. No ato da criação. Criar junto!

Se a proposição desse estudo é a de que o processo de aprendizagem artística se dê pela própria criação artística, o pedagogo deve ser um criador, um artista. Suas inquietações serão reais, não simuladas. A construção da cena é objetiva, não falseada. Isto transforma a sala de aula em um laboratório de criação: tanto professor como alunos são parceiros de jogo, parceiros de criação. Ensinar não será um espaço para a repetição de técnicas, mas, antes de tudo, será um lugar de questionamentos éticos e estéticos, outros modos de ver o mundo. Sendo também uma questão estética, não será possível desvinculá-la das próprias questões pedagógicas. Uma não existirá sem a outra.

A questão professor-artista neste caso se refere ao próprio ato de construção da cena; faz parte do processo pedagógico. Para que se entenda o que é o teatro, como se constrói a cena e a peça, é preciso aprender a construir, experienciar a construção. Para ler uma obra teatral, há que se compreender suas estruturas, seu processo de montagem, e, para se chegar a esta leitura, viver a experiência da criação é um dos caminhos mais prazerosos.

É o que acontece com alguns encenadores pedagogos brasileiros, como Augusto Boal, Zé Celso Martinez Correa e Antunes Filho: “Para eles, a pedagogia não é uma atividade ‘paralela’ à prática cênica, mas sim, uma necessidade inerente à sua atuação. Cada espetáculo destes diretores impõe problemas diferentes, gerando um programa de trabalho particular, considerado como um elemento capaz de fazer progredir a linguagem cênica.” (MARTINS, 2004, p.41). E assim voltamos à investigação dos métodos de criação que cada obra exige.

Ser encenador e pedagogo está longe de ser consenso no Brasil, principalmente no que se refere à Pedagogia do Teatro. Aqui se criou uma falsa dicotomia entre processo e produto; decretou-se uma grande distância entre o fazer e o ensinar. Pensamento expresso na brincadeira: “Quem não sabe fazer, ensina; quem não sabe ensinar, critica”. Brincadeira que se distancia do pensamento artístico do século XX em que os grandes artistas do

Modernismo se tornaram pedagogos e também críticos de arte. Suas ações partiam de duas proposições: se os críticos não estão preparados para entender nossa obra, criemos uma nova crítica; se o público não está preparado para apreciar nossa obra, formemos novos públicos. Os exemplos no Brasil são muitos. Destaco alguns, como Mario de Andrade que transitava com desenvoltura nestes três espaços do fazer artístico: a produção, a formação e a crítica. O mesmo se deu com os poetas do Concretismo paulista, com Ferreira Gullar, com Hélio Oiticica, com Glauber Rocha. Fora do Brasil - e nos restringindo somente ao teatro -, os maiores nomes da cena do século passado são também os mais representativos desta forma de atuação: Stanislavski, Brecht e Grotovski. Todos eles intimamente dedicados a estes três lugares por onde a arte transita.

A condução de um processo pedagógico como este, porém, é delicada, pois não deve servir ao ego do professor-diretor. Seu processo de criação não deve se sobrepôr às questões pedagógicas, sufocando assim o aprendizado dos leigos e limitando-os em sua formação estética. Aprofundar as questões estéticas do espetáculo é também aprofundar as relações que se estabelecem em uma criação coletiva. Descobrir novas formas estéticas é também descobrir novas formas de aprendizagem, de prospecção das faculdades criativas do ser humano. O texto e o professor-artista devem estar a serviço deste processo coletivo de criação.

Por outro lado, o professor não deve estar somente a serviço das idéias dos alunos. Fosse assim, ele estaria privando o leigo de ampliar sua visão de mundo. Estaria confinando o atuante ao seu próprio universo. O mesmo se daria com relação ao professor. Deixar de abrir-se para o mundo dos alunos ou para um possível terceiro mundo, desconhecido das duas partes e só possível através do encontro dessas, somente para não perder o controle do processo é também deixar de exercer suas faculdades criativas, é não conduzir um processo de aprendizado artístico. Ao explicitar suas inquietações éticas, políticas e estéticas o professor coloca-se ao lado de seus alunos, olho no olho. Não deve ter aquela atitude superior de esconder o ouro. Não é com a omissão

de informações “porque ainda é muito cedo para eles; tudo tem seu tempo” que se criará este ambiente democrático de criação.

Achar o diálogo certo entre o artista e o pedagogo é o grande desafio. Como pesquisar questões de linguagem teatral com leigos? Será que esta pesquisa de linguagem está assim tão distante do cotidiano desses atuantes?

Daí a proposição do professor como *parceiro de jogo* ser fundamental. Ela criará a confiança mútua dentro do grupo. As questões do professor passam a ser as questões do grupo. E as questões de cada um do grupo passam a ser questões de todos. Se para ter aulas de inglês nós exigimos que o professor saiba, no mínimo, falar este idioma; se para aprender matemática precisamos de um professor que seja matemático, como nos contentarmos com professores de arte que não são artistas? Não digo aqui artistas necessariamente profissionais, que vivam de suas produções, mas artistas que tenham inquietações estéticas, que tenham projetos e pesquisas na área da criação. Que procurem entender em si mesmos como acontece a criação, que mecanismos acionados produzem o novo. Aquele momento em que você, como aluno, vê seu professor ter um *insight*, é inesquecível. Inesquecível é também o momento em que você acha que aquilo que pensou/falou era bobagem e percebe que não era, que tinha ressonância no grupo, que o professor usa aquilo como uma grande descoberta.

Celso Frateschi, ao orientar os grupos que, em 1990, iriam para a periferia de Santo André trabalhar com teatro em comunidades periféricas, frisava um ponto que seria fundamental para o sucesso da empreitada: o projeto estético do grupo. Sem um projeto, sem uma inquietação, sem uma pesquisa não daria para conduzir um processo coletivo de criação instigante. E ainda assim, vários grupos foram ao trabalho sem projeto e “quebraram a cara” porque não sabiam que caminho seguir. Aqueles grupos melhor estruturados, que tinham projetos maiores que a própria oficina teatral, tiveram resultados muito bons. Isto se deu porque a comunidade e o grupo passaram a ser parceiros de criação, jogaram o mesmo jogo.

Por fim gostaria de voltar à questão da criação e da apresentação de um produto final, o espetáculo teatral, e se tal prática é indicada para um processo pedagógico em teatro. Como já foi dito no início desse **Epílogo**, qualquer forma de criação artística já seria pertinente como parte de um processo pedagógico, mas com a linguagem teatral temos algumas singularidades que corroboram mais ainda com esta proposição. Não dá para desvincular a apresentação do produto do próprio fazer teatral. O fenômeno teatral pressupõe a presença do público, daquele que vê. “*Theatron*. Palavra grega que designa o lugar de onde se vê o espetáculo, o espaço dos espectadores.” (PAVIS, 2003, p.409).

Na descrição e análise dos processos de criação apresentados, nossas respostas sempre apontaram para a inexistência de um produto final fechado e acabado em teatro. A encenação, que seria o produto do processo teatral, é sempre retomada, atualizada e recriada a cada apresentação e, por ser efêmera, termina junto com a própria apresentação. O fenômeno teatral será, assim, sempre um *gesto inacabado*, usando a expressão de Cecília Salles (2007b, p.26):

Admiti-se, portanto, a impossibilidade de se determinar com nitidez o instante primeiro que desencadeou o processo e o momento de seu ponto final. É um processo contínuo, em que regressão e progressão infinitas são inegáveis. Essa visão foge da busca ingênua pela origem da obra e relativiza a noção de conclusão. Como cada versão contém, potencialmente, um objeto acabado e o objeto considerado final representa, de forma potencial, também apenas um dos momentos do processo, cai por terra a idéia da obra entregue ao público como a sacralização da perfeição. Tudo, a qualquer momento, é perfectível. A obra está sempre em estado de provável mutação.

A idéia de processo permanente em teatro deve, dessa forma, sempre ser levada em conta quando se pensa em processos pedagógicos.

Esta discussão se estende também à pertinência das apresentações das encenações para públicos “pagantes”, como aconteceu nos processos de criação aqui analisados. Acompanhar esse processo de apresentações torna-se fonte de pesquisa e de proposições para a continuidade do aprendizado.

Observo que há diversos momentos nesse movimento. Primeiramente há a preocupação com a estréia, com a recepção que os familiares e amigos dos atuantes terão do trabalho artístico. O compromisso que cada um dos integrantes do grupo tem com o todo. Saber sua importância para a criação do coletivo.

Após a estréia vêm as apresentações para o público comum, desconhecido, que paga seu ingresso e quer ver um bom espetáculo. O compromisso que o grupo tinha consigo próprio e com seu trabalho passa a ter também com este público. A preocupação em fazer o melhor, em mostrar que “teatro é bom, é legal, volte sempre!” Um compromisso que cresce e se estende à própria arte. O compromisso com o teatro.

Depois vêm os festivais de teatro. O desejo de se fazer ouvir e de ouvir os outros. Saber o que pessoas iguais pensam sobre seu trabalho. E ver outros trabalhos. Ver o Outro. Entender que não há só o seu processo de criação. Existem outros. Existem textos dramáticos também; existem professores-diretores que têm outras indagações estéticas; existem processos de trabalho diferentes e que mesmo assim produzem espetáculos tão interessantes quanto o seu.

O processo de apresentações não só fortalece o grupo, mas os indivíduos amadurecem. A responsabilidade e o respeito com o trabalho se ampliam para a vida. Só quem marcou data em um teatro, colocou cartazes, distribuiu filipetas, mandou *releases* aos jornais, deu entrevistas, organizou a bilheteria, cobrou ingresso para que seu trabalho fosse visto, enfrentou platéias grandes e pequenas, mostrou sua força e também suas fraquezas em público, apertou a mão do companheiro no momento de agradecer os aplausos, sentiu a euforia e a indiferença daqueles que assistiram ao seu trabalho, e também viu outras pessoas varrerem o palco, montarem a luz, o cenário e o som, correrem desesperadas atrás de troco, abrirem as portas do teatro e recolherem os ingressos, colocarem a música no momento certo, abaixarem o som para que fôssemos ouvidos, iluminarem o gesto estudado, a ação descoberta, e depois, juntos, desmontarem o cenário, limparem o palco,

guardarem com carinho os figurinos, carregarem com as próprias mãos o cenário até seu depósito e só então sentarem-se em torno de uma mesa para falar daquela hora e meia em que se esteve no palco podem entender o que é fazer teatro. Só quem passou por tudo isso algumas vezes, sem nem pensar em ganhar um centavo, pode entender a importância da apresentação do produto para o nosso processo de crescimento como artistas, cidadãos e seres humanos.

Ao final de cada apresentação os espetáculos são repensados, reensaiados. Em nenhum momento o grupo se dá por satisfeito com o resultado. O produto é sempre refeito, não em sua totalidade, é claro, mas em seus detalhes. Desta forma a apresentação do produto torna-se parte do processo.

Em depoimento escrito, uma das integrantes do grupo, Lígia Helena, resume de forma apaixonada a importância da montagem do espetáculo teatral e de sua apresentação:

No meio de tudo tínhamos um espetáculo, ‘Paixão e Morte de João de Santo Cristo’, e um grupo muito unido, muito especial. Eu queria estar lá, adorava estar lá. Mesmo que não fosse ensaio do meu grupo eu adorava ficar assistindo os outros. Porque tinha um quê de estar junto, passar por coisas juntos, das mais divertidas às mais tediosas.

O mais lindo é que [...] o professor participava de tudo. [...] Ele por querer ou não nos fazia participar de todo o processo de criação, cerrar madeira, comprar figurino, escolher música, ver adereços, divulgar, produzir, marcar datas em teatros. E como era bom fazer aquilo tudo, como era bom ver o teatro lotado por um trabalho feito pelo grupo pra que as pessoas estivessem ali.

O desejo de ser lido, escutado, visto ou assistido está inserido em todo processo criativo, pois “o artista não cumpre sozinho o ato da criação. O próprio processo carrega esse futuro diálogo entre o artista e o receptor.” (SALLES, 2007b, p.47). É a busca desta comunicação que defendemos como prática pedagógica em arte e que está presente nos procedimentos realizados com a presença de uma platéia, seja formada por membros do próprio grupo, seja composta de *leitores particulares*, e seja, finalmente, com os espectadores

presentes às apresentações públicas. Pode-se discutir a pertinência pedagógica a partir desta preocupação com a comunicação? Se este desejo comunicativo permeia toda criação artística como deixá-lo de lado em um processo de aprendizagem teatral?

Dá inclusive a importância da participação em festivais de teatro, pois é nestes eventos que se encontram pessoas com quem o diálogo artístico pode ser aprofundado. O diálogo com o júri oficial é a “procura, por parte do artista, de uma crítica sensível que ultrapasse os limites das relações pessoais e que, principalmente, se revele como forma de um real diálogo.” (*Ibidem*, p. 49). Relembremos que foi a observação da professora Ingrid Koudela, durante o Festival Estudantil de Teatro de Tatuí, sobre o espetáculo *Paixão & Morte de João de Santo Cristo*, que inspirou, estimulou e direcionou este estudo. Ressalte-se a importância dessa recepção crítica para o amadurecimento do grupo e da obra. *Não é Alice no País das Maravilhas* se beneficiou bastante dessas observações mais apuradas porque elas mostraram para os atores que sua criação era sensível e estimulante para parte da plateia. Ficassem as apresentações restritas ao público composto por pessoas conhecidas ou por pessoas pouco afeitas às pesquisas de linguagem, dificilmente os participantes perceberiam a importância do processo pelo qual passavam. O grupo, segundo depoimento dos próprios integrantes, foi “comprando” o espetáculo aos poucos, até culminar com a incrível receptividade demonstrada pelos jurados nos festivais de Sorocaba e Pindamonhangaba.

Reavivaremos então a idéia de que o teatro pode se reduzir, com a apresentação do espetáculo, somente ao seu produto final? Reduziremos aqui, depois de todas as preocupações com a condução de um processo criativo, nosso teatro à apresentação? Ou, por outro lado, “abriremos mão” dela, deixando de lado um dos elementos da tríade teatral, o público, para fora? Nos negaremos a este encontro? Renegaremos o diálogo? Ficaremos dentro de nossas fronteiras? Não. Em algum momento de um curso de teatro para leigos há que se formalizar a criação e apresentá-la. Convidar o público para participar. Fundamental também é nunca deixar que o espetáculo seja o fim, objetivo final, o ponto de chegada, a resposta certa, o pensamento único. A

formalização na arte é condição para que ela seja reconhecida como arte. “Talvez seja próprio da arte passar pelo finito para reencontrar, restituir o infinito.” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.253) A produção do espetáculo é parte inerente de um processo teatral. O teatro, efêmero e presencial por natureza, tem na apresentação do espetáculo uma parte do seu processo.

Gostaria ainda de ressaltar a importância para o próprio teatro dessas encenações realizadas por e com leigos. Acredito que as descrições e análises dos processos de criação deste estudo demonstraram a extensão que pesquisas estéticas podem alcançar nestes processos. Devido até mesmo ao descompromisso dos atores com a bilheteria, as experimentações estéticas, ainda que tecnicamente falhas, podem ser mais radicais neste contexto. São estes grupos de atores, que não têm interesse em se tornar profissionais do teatro, os que possuem maior disponibilidade para o jogo, para o erro e para o acerto, para o salto no desconhecido.

Reduzir o teatro somente àquele realizado por profissionais nas grandes capitais é reduzir nossa visão de teatro. Os espetáculos aqui analisados não eram maravilhosos. Possuíam muitas imperfeições técnicas. Imperfeições nas atuações, na direção, no cenário, da dramaturgia, etc. Em cada um deles poder-se-ia ter explorado ainda mais determinados aspectos da encenação: o processo de montagem sugerido por Eisenstein em *Paixão & Morte...*, um maior domínio sobre a fábula e sobre o discurso político n’*A Távola Redonda*, uma pesquisa mais extensa sobre os procedimentos de Bob Wilson e Pina Bausch em *Não é Alice...*, e em todos os processos, uma aplicação mais precisa da teoria das Peças Didáticas de Bertolt Brecht e o uso dos Jogos Teatrais de Viola Spolin de forma mais extensiva. Mas, apesar de todos estes senões, tenho certeza de que eram espetáculos que artisticamente não ficavam devendo à maioria das peças em cartaz na cidade de São Paulo. Com certeza eram muito melhores do que muitas direções que fiz para grupos profissionais. Melhores porque tinham uma preocupação maior que o próprio teatro, preocupavam-se com o homem. Quem os assistia com certeza se incomodava, se mexia na poltrona. Saía-se do teatro com muito mais coisas para refletir, para observar, para falar enquanto devorava a pizza da noite.

Na avaliação de *Não é Alice...*, os integrantes fizeram as seguintes observações a respeito das formulações estéticas do *Teatro Singular*:

IRINA: [...] A gente não opta pelo fácil. O fácil... Eu acho que o fácil é sem graça! A gente vai por uma construção bi, bibi, bibibi. Isso que é o diferente!

CAIO: Não. Eu acho que a gente gosta de fazer coisas mais legais, assim, que fogem do comum. Essa desconstrução, ele não é...

MARCELO: “Vamos fazer uma coisa complexa!” A gente é levado a chegar a essas formas! A gente não fala: “Vamos fazer essa forma difícil por causa disso, disso, disso!” Não! A gente começa a entrar numa discussão... Hoje, fez uma cena do “Sétimo Selo” que tinha duas cenas simultâneas, eu falei: “Ai, que barato se uma dialogasse com a outra dentro da cena! Todo mundo fez assim: “uau! Que legal!” Porque é muito mais interessante. [...]

CAIO: [...] E o grupo tem essa característica de gostar de coisas esquisitas; [...] de procurar coisas mais diferentes, de assistir filmes mais legais, de ver peças mais legais, de ler livros, vê exposições... [...]

CAIO: Não “legais”, que fujam do comum! Coisas que tudo... Acho que 100% do grupo (que) foram ver uma coisa comum, perderam a graça!

Neste estudo procuramos refletir sobre os processos de criação teatral como prática pedagógica com leigos. Seguindo o pensamento de Gilles Deleuze, a arte é potencialmente uma linha de fuga, uma possibilidade de fissuras dos estratos, de quebras, de redirecionamento do pensamento estabelecido. Se, como escreveu Walter Benjamin, “todo documento de cultura é um documento de barbárie”, a arte se contrapõe à cultura; à cultura vista como ideologia dominante, pensamento estratificado. Cabe à Arte a função que lhe propôs Heiner Müller: “tornar a realidade impossível”.

A introdução de procedimentos da arte contemporânea no ensino do teatro para leigos torna-se necessária porque estas novas formas dialogam com o nosso cotidiano. Um teatro de hoje para o mundo de hoje. Cabe a nós, educadores, a função de propor este diálogo entre mundo e teatro. Pode-se fazê-lo ao não abdicarmos de nossos pontos de vista artísticos; pontos de vista que reelaborem a visão de mundo a partir de termos estéticos. Ao não abrir

mão desta percepção estética, mostra-se ao leigo, através do exemplo, que há outras formas de se ler o mundo para além daquelas privilegiadas pelas instituições de ensino ou pela mídia.

Assim é que João sonhava em “falar com o presidente pra ajudar toda essa gente que só faz sofrer”; que Artur sonhou que “o leão comia capim! Um mundo de paz! Nada mais de guerras!”; e que Alice sonhava em “dar uma de bicho-preguiça”, e gritava: “Abra as portas! Sim, todas as portas!” E o professor de teatro, que sonhava com tudo isso, sonha também com uma arte engajada nas questões de seu tempo e com um mundo em que Ética e Estética sejam um só!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Livros

BARBA, Eugenio e SAVARESE, Nicola. **A Arte Secreta do Ator**. Tradução de Luís O. Burnier (Sup.). São Paulo-Campinas, Hucitec/Ed. UNICAMP, 1995.

BARBOSA, Ana Mae. Edição Pós-Moderna. In: GUINSBURG, J. e BARBOSA, Ana Mae (org.), **O Pós-Modernismo**. São Paulo, Ed. Perspectiva, 2005. p.17-19.

BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas. Vol. 2: Magia e Técnica. Arte e Política**. Tradução de Sergio P. Rouanet. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1994.

_____. **Reflexões sobre a Criança, o Brinquedo e a Educação**. Tradução de Marcus V. Mazzari. São Paulo, Duas Cidades/Ed.34, 2002.

_____. O que é o Teatro Épico? In: CARY, Luz; RAMOS, Joaquim J. M. (Org. e Trad.) **Teatro e Vanguarda**. Lisboa, Presença, 1973. p.37-53 .

BOAL, Augusto. **Jogos Para Atores e Não-Atores**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1998.

_____. **Teatro do Oprimido**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1988.

BRECHT, Bertolt. **Diário de trabalho**. Traducción de Nélide M. de Machain. Buenos Aires, Nueva Visión, 1977.

_____. **Estudos sobre Teatro**. Tradução de Fiana Pais Brandão. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1978.

_____. **Histórias do sr. Keuner**. Tradução de Paulo César Souza. São Paulo, Brasiliense, 1989.

_____. **Poemas: 1913 – 1956**. Seleção e tradução de Paulo César Souza. São Paulo, Brasiliense, 1986.

COHEN, Renato. **Performance Como Linguagem**. São Paulo, EDUSP/Perspectiva, 1989.

_____. **Work in Progress na Cena Contemporânea**. São Paulo, Perspectiva, 1997.

COURTNEY, Richard. **Jogo, Teatro e Pensamento – As Bases Intelectuais do Teatro na Educação**. Tradução de Karen Astrid Mueller Pinto e Silvana Garcia Saraiva. São Paulo, Perspectiva, 1981.

CYPRIANO, Fabio. **Pina Bausch**. São Paulo, Cosac Naify, 2005.

DELEUZE, Gilles. **Francis Bacon. Lógica da Sensação**. Tradução de Roberto Machado (coord.). Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2007.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs – Vol. 1**. Tradução: Aurélio Guerra Neto, Célia Pinto Costa. Editora 34, Rio de Janeiro, 1995.

_____. **O Que é a Filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Editora 34, Rio de Janeiro, 1997.

DESGRANGES, Flavio. **A Pedagogia do Espectador**. São Paulo, HUCITEC, 2003.

_____. **Pedagogia do Teatro: Provocação e Dialogismo**. São Paulo, HUCITEC, 2006.

EFLAND, Arthur D. Cultura, Sociedade, Arte e Educação num Mundo Pós-Moderno. In: **O Pós-Modernismo**, GUINSBURG, J. e BARBOSA, Ana Mae (org.), São Paulo, Ed. Perspectiva, 2005. p. 173-188.

FERRACINI, Renato. **A Arte de Não Interpretar como Poesia Corpórea do Ator**. Campinas, Ed. UNICAMP, 2003.

_____. **Café com Queijo. Corpos em Criação**. São Paulo, Hucitec, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir. Nascimento da Prisão**. Tradução de Raquel Ramalheite. Editora Vozes, Petrópolis, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo, Paz e Terra, 2006.

GALIZIA, Luis Roberto. **Os Processos Criativos de Robert Wilson**. São Paulo, Perspectiva, 1986.

GUINSBURG, J. e FERNANDES, Nanci. No Rastro do Pós-Modernismo. In: **O Pós-Modernismo**, GUINSBURG, J. e BARBOSA, Ana Mae (org.), São Paulo, Ed. Perspectiva, 2005. p. 11-15.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Brecht na Pós-Modernidade**. São Paulo, Perspectiva, 2001.

_____. **Brecht: Um Jogo de Aprendizagem**. São Paulo, Perspectiva/Edusp, 1991.

_____. (Org.). **Heiner Müller: O Espanto no Teatro**. São Paulo, Ed. Perspectiva, 2003.

_____. **Jogos Teatrais**. São Paulo, Perspectiva, 1984.

_____. **Texto e Jogo: Uma Didática Brechtiana**. São Paulo, Perspectiva/Fapesp, 1996.

_____. **Um Vôo Brechtiano. Teoria e Prática da Peça Didática.** São Paulo, Perspectiva/Fapesp, 1992.

LEHMANN, Hans-Thies. **Teatro pós-dramático.** Tradução de Pedro Süsskind. São Paulo, Cosac Naify, 2007.

LYOTARD, Jean-François. **A Condição Pós-Moderna.** Tradução de Ricardo C. Barbosa. Rio de Janeiro, José Olympio, 2006.

MAO TSE-TUNG. **O Livro Vermelho.** Tradução calcada na edição fac-similada da versão em língua portuguesa das edições em línguas estrangeiras – Pequim, 1972. São Paulo, Martin Claret, 2006.

MARTINS, Marcos Aurélio Bulhões. **Encenação em Jogo.** São Paulo, Hucitec, 2004.

MOSTAÇO, Edécio. O Teatro Pós-Moderno. In: **O Pós-Modernismo**, GUINSBURG, J. e BARBOSA, Ana Mae (org.), São Paulo, Ed. Perspectiva, 2005. p. 559-575.

MÜLLER, Heiner. **Guerra sem Batalha, uma vida entre duas ditaduras.** Tradução de Karola Zimmer. São Paulo, Estação Liberdade, 1997.

NAZÁRIO, Luiz, Quadro Histórico do Pós-Modernismo. In: **O Pós-Modernismo**, GUINSBURG, J. e BARBOSA, Ana Mae (org.), São Paulo, Ed. Perspectiva, 2005. p. 23-70.

ORTEGA Y GASSET, José. **A Idéia de Teatro.** Tradução de J. Guinsburg. São Paulo, Perspectiva/Secretaria da Cultura, Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo, 1978.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro.** Tradução sob a direção de J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. São Paulo. Perspectiva, 2003.

REWALD, Rubens. **Caos/Dramaturgia.** Ed. Perspectiva/FAPESP. São Paulo, 2005.

RÖHL, Ruth. **O Teatro de Heiner Müller.** São Paulo, Perspectiva, 2002.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **O Jogo Dramático no Meio Escolar.** Tradução de Christine Zurbach e Manuel Guerra. Coimbra, Centelha, 1981.

ROSENFELD, Anatol. **O Teatro Épico.** São Paulo, DESA, 1965.

_____. **Prismas do Teatro.** São Paulo, Ed. Perspectiva, 1993.

SALLES, Cecília Almeida. **Crítica Genética.** 3ª Edição. São Paulo, PUC-SP, 2007a.

_____. **Gesto Inacabado.** Ed. Annablume/FAPESP. São Paulo, 2007b.

SANTANA, Arão Paranaguá. **Teatro e Formação de Professores**. São Luís, EDUFMA, 2000.

SANTANA, Arão P., SOUZA, Luiz Roberto de, RIBEIRO, Tânia C. C. **Visões da Ilha: Apontamentos sobre Teatro e Educação**. São Luís, [s.n.], 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela Mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade**. São Paulo, Cortez, 1995.

SANTOS, Jair Ferreira dos. **O que é Pós-Moderno?** São Paulo, Ed. Brasiliense, 1986.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o Teatro**. Tradução de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo Amos. São Paulo, Perspectiva, 1979.

_____. **Jogos Teatrais: o fichário de Viola Spolin**. Tradução de Ingrid Dormien Koudela. São Paulo, Perspectiva, 2001.

_____. **O Jogo Teatral no Livro do Diretor**. Tradução de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo Amos. São Paulo, Perspectiva, 2001.

TAVARES, Renan (org.) **Entre Coxias e Recreios**. Recortes da produção carioca sobre o ensino do teatro. São Caetano do Sul, Yendis, 2006.

TEIXEIRA COELHO Neto, José. **O que é Ação Cultural?** São Paulo. Editora Brasiliense, 1989.

_____. **Dicionário Crítico de Política Cultural**. São Paulo, Iluminuras, 1997.

VALCÁRCEL, Amélia. **Ética contra Estética**. Tradução de Newton Cunha. São Paulo, Perspectiva, 2005.

VASSILIEV, Anatoli. **Sept ou huit leçons de théâtre**. Traduit par Martine Néron. Paris, L'Académie Experimentale dès Théâtres/P.O.L., 1999.

VIANNA, Klauss. **A Dança**. São Paulo, Summus, 2005.

Trabalhos acadêmicos

ALMEIDA, Marcio Aurélio Pires de. **O Encenador como Dramaturgo – A escrita poética do espetáculo**. 1995. 379f. Tese (Doutorado em Artes) – Escola de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo.

ANDRÉ, Carmina Mendes. **O Teatro Pós-dramático na Escola**. 2007. 206f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo.

ARAÚJO, Geraldo Salvador. **Teatro na Educação. O espaço de construção da consciência político-estética.** 1999. 293f Tese (Doutorado em Artes Cênicas). Escola de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo.

BOY, Tânia Cristina dos Santos. **Teatro Estudantil: as tecnologias do eu e a constituição ética de si.** 2007. 85f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Sorocaba, 2007.

GAMA, Joaquim C. M. **Produto teatral: a velha-nova história.** 2000. 262f. Dissertação (Mestrado em Artes). Escola de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo.

MARTINS, Marcos Aurélio Bulhões. **Dramaturgia em Jogo.** Uma proposta de aprendizagem e criação em teatro. 2006. 171f. Tese (Doutorado em Artes). Escola de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo.

NICOLETE, Adélia M. **Da Cena ao Texto: Dramaturgia em Processo Colaborativo.** 214f. Dissertação (Mestrado em Artes). Escola de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo.

OLIVEIRA, Ulisses Ferraz. **Veredas do Estranhamento. Pedagogia do Teatro e Produção de Texto.** 2001. 265f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo.

PAIS, Marco Aurélio Vieira. **A aquisição da competência semiótica para a atuação teatral.** 2000. 190f. Dissertação (Mestrado em Artes). Escola de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo.

PUPO, Maria Lúcia de S. B. **Palavras em Jogo. Textos Literários e Teatro-Educação.** 1997. 159f. Tese (Livre-Docência). Escola de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo.

SOUZA, Luiz Roberto de. **Heiner Müller no Brasil. A recepção de A Missão (1989-1998).** 2002. 242f. Dissertação (Mestrado em Artes). Escola de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo.

Artigos

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Tradução de João W. Galdi. **Revista Brasileira de Educação.** [S.l.], n.19, p.20-28. Jan-abr, 2002.

DELEUZE, Gilles. Spinoza e As Três Éticas. Disponível em: <http://www.freewebtown.com/spinoza/Deleuze_SPINOZA%20E%20AS%20TRIS%20ETICAS.pdf> Acesso em 27jul.2009.

O Estado de São Paulo. Informe Publicitário. 19 nov 2008, p. D8.

FERNANDES, Ciane. A dança teatro de Pina Bausch: redançando a história corporal. **O Percevejo on line**. Disponível em: <<http://www.unirio.br/percevejoonline/7/artigos/4/artigo4.htm>> Acesso em: 27jul.2009

LEHMANN, Hans-Thies. Teatro pós-dramático e teatro político. Trad. de Rachel Imanishi. **Sala Preta**, São Paulo, v. 3, n. 3, p 9-19, 2004.

KOUDELA, Ingrid D. Teatro de Figuras Alegóricas. Comunicação realizada no 5º Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas, Belo Horizonte, 2008. (fotocópia)

NUNES, Luiz Arthur. Do livro para o palco: formas de interação entre o épico literário e o teatral. **O Percevejo**, Rio de Janeiro, vol.8, n.9, p. 39-51, 2000.

PUPO, Maria Lúcia de S. B. Além das Dicotomias. **Anais do Seminário Nacional de Arte e Educação**. FUNDARTE, Monte Negro – RS, [s.d.]

SARRAZAC, Jean-Pierre. A Irrupção do Romance no Teatro. Tradução (para fins didáticos) de Denise Vieira e Paulo R. Massaro. (fotocópia)

Periódicos:

Ciência & Vida. Filosofia especial. Ano II, Nº 8. “Filosofia Contemporânea e a Existência Humana”. São Paulo, Nova Escala, 2008.

Cult, nº 106. “Walter Benjamin: Crítica e Redenção”. São Paulo, Bregantini, 2006.

_____, nº 117. “Jacques Derrida”. São Paulo, Bregantini, 2007.

Mente, Cérebro e Filosofia. Dossiê: “Foucault, Deleuze: A Dissolução do Sujeito”. São Paulo, Duetto, 2007.

Revista Educação, nº 6. “Deleuze Pensa a Educação”. São Paulo, Segmento, 2007.

_____, nº 7. Benjamin Pensa a Educação”. São Paulo, Segmento, 2007.

Sala Preta. Dossiê Teatro Educação, nº 2, 2002, pp. 211-289.

Vintém. São Paulo, Companhia do Latão/Hedra, [s.d.]

Material fonte

AGUILAR, José Roberto. Parangolé. In: **Aguilar e Banda Performática**. São Paulo, Camerati, 1982. CD (40min.). Faixa 9 (5min.03s). Remasterizado em digital.

BORGES, Jorge Luís. **Livro dos Sonhos**. São Paulo, Círculo do Livro, [s.d.]

CARROLL, Lewis. Alice. **Aventuras de Alice no País das Maravilhas & Através do Espelho**. Tradução de Maria L. Borges. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2002. (Edição comentada)

DORST, Tankred. **Merlim ou A Terra Deserta**. Trad. Lya Luft. São Paulo, Paz e Terra, 1984.

MALORY, Sir Thomas. **A Morte de Artur**. Thot Editora, Brasília-DF, 1987

RUSSO, Renato. Faroeste Caboclo. Intérprete: Legião Urbana. In: **Como é que se Diz Eu Te Amo**. São Paulo, EMI Music Ltda, 2001. CD (66min9s.) Faixa 1 (10min.26s.)

ANEXOS

Anexo I: Histórico do grupo *TEATRO SINGULAR*

Todas montagens dirigidas por Marcelo Gianini (com exceção de “Psiquê”).

- 1989: **Mauser**, de Heiner Müller (leitura dramática).
- 1990: **Procura Sinistra**, de Solange Dias.
- 1991: **Boas Salenas Cronópio Cronópio**, baseada na obra de Júlio Cortázar.
- 1992: **O Mito de Eros e Psique**, a partir da mitologia grega.
- 1993: **Fuenteovejuna**, de Lope de Veja.
- 1993/96: **Psiquê**, de Marcelo Gianini e direção de Esdras Domingos.
- 1994/96: **Tempestades**, baseada no texto de William Shakespeare.
- 1996/97: **Cabaré Danton**, baseada em texto de Georg Büchner.
- 1997/98: **O Alienista**, adaptação de Ivan Ribeiro e *TEATRO SINGULAR* para a obra de Machado de Assis.
- 1998/99: **O Sonho de uma Noite de Verão**, de William Shakespeare.
- 1999/01: **A Odisséia Psicodélica do Ônibus Amarelo Rumo a Woodstock**, texto de Edir Linhares e *TEATRO SINGULAR*.
- 2001/02: **Com Defeito de Fabricação**, texto de Edir Linhares e *TEATRO SINGULAR* baseado no *Decamerão*, de Boccaccio.
- 2002/4: **Paixão e Morte de João de Santo Cristo**, texto do *TEATRO SINGULAR* baseado na música *Faroeste Caboclo*, da banda Legião Urbana.
- 2004/5: **A segunda viagem do engenhoso cavaleiro DOM QUIXOTE de La Mancha e seu fiel escudeiro Sancho Pança**, de Antonio José da Silva, o Judeu, baseada na obra de Miguel de Cervantes.
- 2005/6: **A Távola Redonda**, adaptação do *TEATRO SINGULAR* de obra de Tankred Dorst.
- 2006: **Adeus, Robinson**, de Júlio Cortázar (leitura dramática).
- 2006/7: **Não é Alice no País das Maravilhas**, baseada na obra de Lewis Carroll.
- 2008: **K**, baseada na obra de Franz Kafka.
- 2009: **Sétimo Selo. Réquiem para uma Geração Petrificada**, baseada no roteiro cinematográfico de Ingmar Bergman.

Anexos II: Fichas técnicas das montagens analisadas.

Espectáculo: ***PAIXÃO & MORTE DE JOÃO DE SANTO CRISTO***

Texto: **TEATRO SINGULAR** (baseado na música de Renato Russo “Faroeste Caboclo”).

Dramaturgia: **MARCELO GIANINI** (coordenação)
CAROLINA FERRARESI
IVAN RIBEIRO
LIGIA HELENA

Elenco: **AMANDA OLIVEIRA**
ÂNGELA BERNARDINO
CAIO LACERDA
CAROLINA FERRARESI
GLÁUCIA DAGOSTINO (MÔNICA VEIGA)
IVAN RIBEIRO
LETÍCIA GASPAR FRAGA
LÍGIA HELENA
NAIZA NICOLAI
RICARDO BRUNI
SUZANA RAPASSI
TATIANA AMADEI

Figurinos: **RENATA SOAREZ** (coordenação)
AMANDA OLIVEIRA
ÂNGELA BERNARDINO
GLÁUCIA DAGOSTINO
SUZANA RAPASSI
TATIANA AMADEI

Adereços: **OTÁVIO AMADEI**

Cenografia: **ALEXANDRE GOULART**(coordenação)
RICARDO BRUNI

Maquiagem: **DOEL SAUERBRON** (coordenação)
LETÍCIA GASPAR FRAGA
NAIZA NICOLAI

Sonoplastia e Iluminação: **MARCELO GIANINI**

Operação de Som: **ALEXANDRE GUADALINI (PAULO GIRCYS)**

Direção: **MARCELO GIANINI**

Produção: **TEATRO SINGULAR**

Espetáculo: ***A TÁVOLA REDONDA***

Adaptação: **TEATRO SINGULAR**, da obra **Merlim ou a Terra Deserta**, de **Tankred Dorst**.

Direção: **Marcelo Gianini**

Elenco: **Carolina Ferraresi** – Mark Twain, Sir Mordred, Merlim e Sir Bedivere.

Heloísa Alavarez – Rei da Cornualha, Diabo, Merlim, Sir Dodinas e Sir Ironside.

Lígia Helena – Sir Kay, Sir Lancelot, Merlim e Sir Orilus.

Leonardo Reitano – Sir Ector, Rei de Gales, Marceneiro, Merlim, Sir Seagramour e Sir Lamorak.

Luma Reis – Guinevere, Merlim e Sir Beauface.

Mariana Gulin – Rei Artur.

Paulo Gircys – Sir Gawain, Sir Girflet e Merlim.

Contra Regragem: **Christian Pina, Marcelo Gianini e Irina Serrano**.

Iluminação: **Caio Lacerda**.

Produção de Imagens: **Caio Lacerda e Heloísa Alvarez**.

Figurinos: **Renata Soarez**.

Espaço Cênico (cenário): **Marcelo Gianini**.

Adereços: **TEATRO SINGULAR**.

Sonoplastia: **DJ Marc François**.

Produção Gráfica: **Tales Monteiro**.

Produção: **Colégio Singular e TEATRO SINGULAR**.

Espetáculo: **NÃO É ALICE NO PAÍS DAS MARAVILHAS**

Texto: **Teatro Singular, a partir do original de Lewis Carroll.**

Direção: **Marcelo Gianini.**

Preparação Corporal: **Lígia Helena.**

Cenografia e Sonoplastia: **Marcelo Gianini**

Operadora de som: **Lígia Helena (Enrique Andrés e André Gimenes)**

Iluminação e operação de luz: **Jorge Pezzolo**

Figurinista: **Renata Régis**

Costureira e Modelista: **Maria José Gomes Moreira**

Pesquisa e produção de imagens: **Caio Lacerda, Irina Serrano, Luma Reis,
Marcelo Gianini e Tales Monteiro.**

Contra-regra: **Tales Monteiro**

Produção: **Colégio Singular**

Duração: **1h 10min.**

Elenco: **ALINE COCCO
ANA CAROLINA NOVELLI
CAIO LACERDA
CAMILA
CAROLINA FERRARESI
CHRISTIAN PINA
CLARISSA FRANCHI BATTISTIN
DANIELE REZENDE SULIMAM
HELOÍSA CARDOSO
IRINA SERRANO
ISABELA MERCURI
LEONARDO REITANO
LUMA REIS
MARIA CAROLINA
PAULO GYRCIS**

Anexos III: Relatórios de júris oficiais e populares de festivais de teatro estudantil realizados no Estado de São Paulo. A saber:

- 17º Festival Estudantil de Teatro do Estado de São Paulo – Tatuí (2004);
- 1º Festival de Teatro do Colégio Santo Agostinho – São Paulo (2004);
- 19º Festival Estudantil de Teatro do Estado de São Paulo – Tatuí (2006);
- XII Festival de Teatro Estudantil – Pindamonhangaba (2007);
- XX Festival Estudantil de Teatro do Estado de São Paulo – Tatuí (2007).

Dia 26 de Outubro de 2004 - 20:30 h
PAIXÃO E MORTE DE JOÃO DE SANTO CRISTO
de Colégio Singular
Colégio Singular
Cidade: São Paulo
Direção – Marcelo Gianini
Espetáculo Adulto Concorrente

PAIXÃO E MORTE DE JOÃO DE SANTO CRISTO

O espetáculo *Paixão e Morte de João de Santo Cristo* teve, de saída, o mérito de fomentar uma boa discussão, tal a diversidade de opiniões que provocou, tanto no público quanto entre os membros do júri do 17º FETESP. Faço parte do grupo que não se entregou ao espetáculo. E sinto-me bem à vontade para declará-lo por se tratar de um elenco que tem consistência para enfrentar as diferenças. Seu trabalho é sólido, é bem realizado, e todos os componentes do grupo, parece-me, têm consciência disto.

As divergências situam-se em outro território. Na minha opinião a superioridade do teatro sobre o público (quando digo isto lembro-me de García Lorca quando afirmava ser o teatro superior ao público e não este ao teatro) advém da tarefa que lhe cabe, seja a de purgar paixões (Aristóteles), seja a de ser um espelho da natureza (Shakespeare), seja a de corrigir costumes (Cícero), a de fazer rir as pessoas de bem (Molière), seja a de tribuna livre (Plínio Marcos), enfim, não importa como esteja formulada, em todas as épocas teatro é púlpito, é nosso momento de divã coletivo, de procurarmos e vivermos, na convivência da sala de espetáculos a natureza mais íntima do ser que somos, independente da possibilidade de termos ou não heróis (assunto longo e que leva a outras vastas conjecturas). Isto posto (e sobre isto acredito impossível haver divergências), a escolha que cada encenador faz determina o canal que ele quer estabelecer entre palco e platéia. Acredito que seja exatamente aí que se situe a diferença de gostos em relação à *Paixão e Morte de João de Santo Cristo*. Para uma parte da platéia (da qual faço parte) o espetáculo não saiu do palco. Nenhum laço se estabeleceu. Para outra parte, aconteceu uma percepção fragmentária da vida, tal como ela corre nos dias de hoje e que é como o espetáculo é construído.

Para mim o espetáculo recendeu a uma intelectualização brutal, como se ser contemporâneo fosse uma escolha e não uma fatalidade. Queiramos ou não, somos contemporâneos. Impossível a Chico Buarque ser Mozart, mesmo que o quisesse. E se Mozart baixasse num terreiro, sem ter vivido a nossa história, seria, com certeza, incapaz de compor um samba enredo. Não teria os sons que nos criam em sua alma. A verdadeira cultura está nos nervos, como dizia Artaud. A contemporaneidade não é portanto, um desejo. Independe de teorias.

Não sinto, na encenação do Colégio Singular, uma decisão de se comunicar com a platéia, de estabelecer um vínculo vivo de Teatro. Mesmo tendo me deliciado com a beleza plástica de muitas cenas, com a boa sonoplastia, mesmo tendo me encantado com o trabalho de todo o elenco, não dividi o copo de vinho da celebração que o Teatro provoca. Assisti, de fora, a um espetáculo que revelava o conhecimento que seus realizadores têm de uma certa técnica da linguagem. E não consegui passar disto.

GABRIELA RABELO

17º FETESP - TATUÍ
Festival Estudantil de Teatro do Estado de São Paulo

Dia 26 de Outubro de 2004 - 20:30 h

**PAIXÃO E MORTE DE
JOÃO DE SANTO CRISTO**

de Colégio Singular

Colégio Singular

Cidade: São Paulo

Direção – Marcelo Gianini

Espectáculo Adulto Concorrente

PAIXÃO E MORTE DE JOÃO DE SANTO CRISTO

O TEXTO: a peça é uma adaptação teatral de uma música popular, e, ao tratar da vida de um personagem que representa o homem comum do nosso povo, traça um panorama sombrio da atual realidade brasileira. A forma fragmentária adotada, entretanto, dilui o impacto dramático do protagonista, ainda mais prejudicado, na sua força teatral, pelo sistema coringa. Entretanto, cenas isoladas tem força dramática capaz de atingir não somente a inteligência (como em geral nas peças desestruturadas) mas também a emoção, elemento fundamental para que um espetáculo obtenha a empatia do espectador.

DIREÇÃO: o diretor optou por um estilo que esteve em moda nos anos sessenta, com a homogeneização dos personagens num figurino neutro e comum a todos, com despersonalização do protagonista pelo sistema coringa (difundido e defendido para o teatro de objetivo social por Augusto Boal, primeiramente no Arena e depois para o teatro latino americano). Se a proposta tira o caráter de estrelismo do protagonista, por outro lado enfraquece a sua definição como personagem dramático.

INTERPRETAÇÃO: apesar da impossibilidade de se construir cenicamente um personagem dramático, ficando no episódico, os atores tiveram boa atuação em cenas isoladas e quase todos nas diferentes composições do João.

CENOGRAFIA E FIGURINOS: os elementos cênicos flexíveis, que permitem a construção de vários cenários num palco despojado de rotunda ou de bastidores e pano de fundo negros, são a solução melhor para esse estilo de encenação. Quanto aos figurinos, um simples conjunto branco para todos personagens com apliques eventuais, também levam a uma igualdade a todos atores, que, ao que parece, é o que se pretendia.

O ESPETÁCULO: Com suas intermináveis entradas e saídas dos atores de cena, com a fragmentação excessiva, com a despersonalização dos personagens, o espetáculo fica como um álbum d e figuras, algumas fortes sem dúvida, mas que se tornam isoladas e sem integração a um todo.

CLÓVIS GARCIA

17º FETESP - TATUÍ
Festival Estudantil de Teatro do Estado de São Paulo

Dia 26 de Outubro de 2004 - 20:30 h

**PAIXÃO E MORTE DE
JOÃO DE SANTO CRISTO**

de Colégio Singular

Colégio Singular

Cidade: São Paulo

Direção – Marcelo Gianini

Espectáculo Adulto Concorrente

PAIXÃO E MORTE DE JOÃO DE SANTO CRISTO

O espetáculo do Colégio Singular trouxe à baila uma discussão antiga: a boa avaliação depende de um conhecimento anterior da proposta, do texto, ou dos dois, por parte do avaliador, ou o que acontece no palco deve falar por si mesmo?

Juro que não por preguiça, sou adepta de reunir informações depois de assistir ao espetáculo. O conhecimento antecipado cria imagens na cabeça da gente. Quer o espetáculo traia, confirme ou surpreenda as expectativas, já começou lutando contra um preconceito.

O fato de não conhecer 'Faroeste Caboclo' nem ter lido o texto dificultou minha entrada no espetáculo. O que pensei que fosse prólogo, instalação, prolongou-se até eu bater na testa e dizer o famoso 'Dãã... Isto É o espetáculo, Sorvetão!'

E no entanto, gostei. Acompanhei com interesse. Me emocionei. Relendo a sinopse, vi que a sorvetice não era tão séria: a proposta do grupo, de recortar e colar a história em diversos mosaicos teve em mim uma espectadora concentrada em montar o quebra-cabeça, mesmo sem ter certeza de ter juntado todas as peças.

Vou ouvir 'Faroeste Caboclo' e continuar pensando no texto. É difícil, mas não mais difícil do que descobrir quem é quem no elenco para indicar para prêmio.

Cláudia Dalla Verde

17º FETESP - TATUÍ
Festival Estudantil de Teatro do Estado de São Paulo

17.o FETESP

Relatório do Júri Popular

PAIXÃO E MORTE DE JOÃO DE SANTO CRISTO

“Dramatizar um clássico do pop/rock sem transforma-lo em algo cansativo requer habilidade e inteligência – isso o grupo mostrou que tem. Os ‘recortes’ brincam com a imaginação e a memória. E isso prende-nos ao palco”.

(Deise Juliana)

“Em entrevista ao público, a grande maioria não compreendeu o significado das marcas dos batons. Uns arriscaram um palpite, outros nada sugeriram”.

(Gilmara Maria Pereira)

“São tantos atores fazendo o mesmo personagem que ninguém conseguiu criar nenhum personagem. Tudo se tornou confuso. Não compreendi o que quiseram fazer com a música do Renato.”

(Fabiane Martinez)

“A naturalidade, a cumplicidade e a segurança que os atores tinham era maravilhoso e ficou muito visível isso para a platéia”.

(Débora Eduarda Camargo Martins)

“Achei super criativa em todos os aspectos e achei mais interessante ainda as mensagens ocultas ao longo da história”.

(Lara G. .M. de Oliveira)

“O espetáculo se tornará mais interessante quando algumas sobras forem limpas. Organizar a mímica e o objeto real se torna necessário. Os atores necessitam trabalhar melhor a voz”.

(Adriana Afonso)

DESTAQUES

Ivan Ribeiro (Jeremias)

Lígia Helena (Repórter)

FESTIVAL DE TEATRO SANTO AGOSTINHO

RELATÓRIO TÉCNICO

PAIXÃO E MORTE DE JOÃO DE SANTO CRISTO

- Feliz escolha da música “Paixão e Morte de João de Santo Cristo”, servindo como fio condutor do espetáculo.
- Cenário funcional, simbólico, plástico, coerente com a linha do espetáculo. Ressalte-se também a sua praticidade, já que possibilitou todo tipo de transformação.
- Os figurinos, estilizados, fazem uma releitura dos trajes regionais e contribuem para a clareza e harmonia do espetáculo.
- Ousadia de temática, abordando problemas sociais: migração interna, marginalização, violência, perda de identidade, etc.
- Algumas falhas na iluminação e no ritmo de cenas, especialmente nas entradas e saídas.
- Direção segura e criativa.
- No todo, um espetáculo plástico, com atuação segura, homogênea e harmônica de todo o elenco. Em síntese, um espetáculo experimental de alto nível.

JÚRI TÉCNICO:

DIANA LEÃO

MAITHÊ ALVES

MURILO DIAS CÉSAR

JURI POPULAR

Escola: Colégio Singular

Grupo: Teatro Singular

Espectáculo: Paixão e Morte de João de Santo Cristo

Autor: Teatro Singular

Gênero: Drama

Direção: Marcelo Gianini

Categoria: Escola de teatro

Gostamos muito da peça, principalmente das coreografias e do cenário.

Gostamos da interpretação de todos e da concentração para a peça.

Mesmo o texto sendo confuso, a mensagem foi passada. Por ser uma adaptação da música "Faroeste Caboclo", o texto exige que o público conheça a música para entender perfeitamente a peça. Gostamos muito da simbologia das chagas de cristo com batom no rosto, porém no final acaba ficando cansativa esta repetição.

Júri popular: Cíntia Pelli, Cleo Moraes, Gustavo Aguiar, Milton de Moraes, Renato Alves, Roberta Florêncio, Rodolfo Alves, Thiago de Souza.

Henrique Faria
Coordenação de Júri popular.

19º. FESTIVAL ESTUDANTIL DE TEATRO DO ESTADO DE SÃO PAULO 23 A 30 DE JULHO DE 2006

“A Távola Redonda”

Autor: Teatro Singular (a partir do texto “Merlim ou a Terra Deserta” de Tankred Dorst)

Direção: Marcelo Gianini

Colégio Singular

Santo André - SP

Aventura complicada inventada pelo diretor Marcelo Gianini. Assumindo riscos de pesquisa de linguagem cênica pretensamente nova, criou um espetáculo forçando uma interação entre platéia e atores; Ocupou o palco de maneira livre, com espectadores procurando circular entre os atores à busca de um posicionamento que lhes permitisse entender o que acontecia. Nos primeiros 20 minutos, o caos inicial prejudicou a comunicação das idéias, pois, aparentemente, o elenco não dominou o movimento da curiosidade do público, nem o diretor conseguiu direcionar o foco da atenção para a narrativa. Mas, a partir do momento em que o elenco conseguiu demarcar o espaço de uma pretensa “mesa redonda”, a apresentação tornou-se mais clara e mais objetiva. O público então, sentou-se em torno da “mesa”, como numa arena e o espetáculo prosseguiu sem tropeços.

Os atores, a maioria tendo que fazer vários personagens, nem sempre saiu-se bem, pois as vozes mal colocadas, os prejudicaram, num espaço – o palco – sem preparação acústica adequada. Um relevo, entre o elenco, a menina Mariana Gulin, interprete do “Rei Arthur”, magnífica, eficiente, consciente. Uma atriz em pleno desenvolvimento.

O espetáculo, a partir da metade, até o final, ganha fluência e importância.

Sente-se, o tempo todo, a batuta do maestro Gianini organizando a inexperiência do elenco, e tentando unir ideologicamente todos os integrantes no mesmo pensamento político abrangido pelo espetáculo. É um trabalho que poderia e deveria ser mais aprofundado, que tem muitos méritos, mas que transmite uma viva impressão de espetáculo em processo, isto é, de estar ainda em fase pouco mais que embrionária, merecendo um desenvolvimento e um amadurecimento que esperamos – elenco e direção – persigam e consigam. Alguns efeitos bem logrados, como a narrativa com bonecos, contando a origem de alguns personagens e a capa final utilizada pelo Mark Twain, que se transforma na tenda do circo, final do espetáculo. As projeções, feitas do alto em cima dessa capa, horizontal com relação à platéia, ficaram difíceis de perceber.

Em resumo, um espetáculo experimental, de pesquisa, que merece ser aprimorado.

José Renato

19^o. FESTIVAL ESTUDANTIL DE TEATRO DO ESTADO DE SÃO PAULO 23 A 30 DE JULHO DE 2006

“A Távola Redonda”

Autor: Teatro Singular (a partir do texto “Merlim ou a Terra Deserta”, de Tankred Dorst)

Direção: Marcelo Gianini

Colégio Singular

Santo André - SP

Um espetáculo experimental: **A Távola Redonda**

O ESPETÁCULO : A proposta de encenação do mito do rei Artur, do fabulário bretão, não pode ser examinada por partes mas apenas no conjunto. Assim, o espetáculo nos dá uma primeira notícia da proposta do grupo, isto é, de que se pretende pesquisar linguagens novas (ou velhas, agora retomadas) sob os mais diversos aspectos. Somente isso já seria um ponto favorável pois essa é exatamente a tarefa importante dos grupos estudantis e que por si só justificam o Festival. E o espetáculo demonstra a pesquisa e a experimentação de várias formas de comunicação verbal e auditiva.

O tema escolhido foi a lenda do rei Arthur, do mago Merlin, da “távola” redonda e dos cavaleiros que a compunham. O mito do rei Artur e da sua mágica Camelot parece que surgiu na alta Idade Média, ainda que os fatos nele contidos sejam de um período bem anterior, o da formação da consciência de nação, a Grã-Bretanha. Misturando elementos celtas com crenças cristãs, o mito é pleno de simbolismos, o que lhe dá uma grande fecundidade. A escolha do tema foi, pois, um primeiro ponto positivo , sendo elogiável o enriquecimento com dados culturais de outros povos, inclusive do folclore brasileiro.

Quanto ao espaço cênico, o espetáculo abandona o tradicional palco italiano para, usando a cena, trabalhar com o espaço sem limite , entre o espaço do público e o da representação, conforme a proposta de Grotowski para **Kordian**. Mas essa proposta revolucionária é abandonada para a adoção da cena de arena, decorrente da própria forma da tábula redonda. Quanto à comunicação, a montagem se inicia com a proposta de teatro interativo, em que o público participa ativamente das cenas , lendo textos e assumindo papéis, como a interpretação da cena do casamento lembrando a **Missa Leiga** de Chico de Assis. Mas, infelizmente, essa proposta não é desenvolvida ao longo do espetáculo.

Essas são as grandes qualidades da montagem, representando um elogiável momento de pesquisa teatral. Entretanto, a encenação apresenta alguns elementos negativos: está longa demais, há momentos desinteressantes e, especialmente, sofre de um certo barroquismo, um excesso de elementos e de achados. Há a necessidade

de se ter a coragem de cortar o que é excesso, o que é repetitivo, o que ficou gratuito, por mais que isso seja dolorido

No mais, os atores se entregam com energia aos papéis, devendo, entretanto, cuidar mais da colocação e emissão da voz. O cenário e os figurinos correspondem à proposta de um espetáculo experimental. Experiência que, por si só, justifica a montagem.

Clovis Garcia

19º. FESTIVAL ESTUDANTIL DE TEATRO DO ESTADO DE SÃO PAULO

23 A 30 DE JULHO DE 2006

“A Távola Redonda”

Autor: Teatro Singular (a partir do texto “Merlim ou a Terra Deserta”, de Tankred Dorst)

Direção: Marcelo Gianini

Colégio Singular

Santo André - SP

Marcelo Gianini dirige o grupo de Teatro Singular com empenho, paixão, inquietação e grande eficiência na transmissão das atitudes fundamentais para o trabalho do ator: o elenco, com certeza, diz o texto a partir de um esmiuçamento do que pretende transmitir com ele. Há um ponto de vista do mundo que se pretende transmitir através do comportamento físico dos atores, da forma como dizem o texto, do jogo que entre eles se estabelece.

Este me parece o maior mérito do espetáculo e do trabalho do grupo do Teatro Singular. Com certeza todos os jovens envolvidos na empreitada saem enriquecidos do trabalho realizado, tanto física quanto cultural e socialmente. Bastaria isto para que se louvasse o trabalho desenvolvido por esse expressivo grupo.

A Távola Redonda é um espetáculo que cumpre aquilo que se propõe a fazer. De início, pelo som, convida o público para o território do indizível: o elenco canta um mantra que abre o espaço e o tempo da representação. O público é recebido, na entrada, por um ator que anuncia aquilo que será procurado no espetáculo. E logo depois, entre percussão que remete a outras culturas, a pergunta fundamental: quem é Merlin? Qual o seu papel na história? De certa forma, o objetivo do espetáculo é retratar Merlin, dar forma e nome aos poderosos ocultos em todos os sistemas de governo.

Desde o início uma série de situações são propostas para que a relação palco/platéia fuja do modelo convencional. Um texto, que faz parte do espetáculo, é dado a pessoas do público, fazendo com que este se coloque entre os pares do Rei Artur. Não sei se conseguiria entender o desenrolar da história se não tivesse lido, anteriormente o texto. Há uma multiplicidade de personagens com nomes que não são retidos pela memória com facilidade, pois são pouco usuais. Entende-se mais o clima do que a história.

Não resta dúvida que o espetáculo segue uma linha coerente (embora excessiva. O espetáculo é longo). Entre diversos achados a história vai se desenrolando.

O que não me parece coerente é uma associação da Távola Redonda a toda forma de poder: todos os poderosos são desprezíveis, seus anseios não passam de desejos torpes e pessoais. Ao colocar o público como componente da Távola pretende-se, com certeza, fazer com que nos sintamos pessoas do mesmo quilate. Seremos? Ou talvez, responsáveis pelo cargo que ocupam tais cavalheiros na mesa... Também o seremos, plenamente?

Merlin, a eminência parda, se equivale aos cavaleiros da Távola. É tão horrível quanto eles.

Artur, rei entre ingênuo e tolo, tem sua origem narrada por um bom achado cênico - um teatro de bonecos reduzido à sua forma mais simples e rudimentar. Mas se é, formalmente, interessante, do ponto de vista de conteúdo é duvidoso. É um líder reduzido a piada. Não fosse ele feito por uma atriz sensível como é Mariana Gulin ninguém o teria levado a sério.

O mito do rei Artur merece uma abordagem menos caótica. Mesmo que seja para alardear que é inútil a crença em qualquer utopia, nossos sonhos merecem ser tratados como menos escárnio. No espetáculo, se a Távola, os cavaleiros, Merlin, o rei Artur não fossem tão achincalhados todo o dilema final de Mordred teria alcançado dimensões bem maiores e críveis. Acredito que seja justamente a sua falta de sentido que transmitiu ao público uma impressão de tempo a mais, de que a peça poderia ter terminado antes - sem que o cerne da questão que ela aborda tivesse sido tocado.

A iluminação é excelente, a música - ao vivo - que ponteia o espetáculo é linda além de eficiente, os figurinos são criativos e expressivos, os atores cativantes, o diretor, criativo e competente. Um belo espetáculo, com o qual discuto filosófica e politicamente.

Caso o grupo queira continuar a conversa:
garabelo@uol.com.br

Gabriela Rabelo

XII FESTIL

Festival de Teatro Estudantil
Pindamonhangaba - Agosto 2007

Categoria Adulto

XII Festil FESTIVAL DE TEATRO ESTUDANTIL

Dia 22 - Espetáculo: **"Não é Alice no país das maravilhas"**

Grupo de Teatro do Colégio Singular

Cidade: Santo André

RELATÓRIO DO JÚRI

O sentimento inadiável de rever as coisas, dentro desse nosso século, é o que parece ser a força motriz do "Grupo Teatro Singular". Assim, desconstruir o livro de Lewis Carroll é o caminho para o mergulho com esses sonhos e desejos. Não é mais Alice? O encenador Marcelo Gianini propõe com seus atores e o público um país de Maravilhas, cheio dos mistérios que se têm colocado no caminho de nosso dia-a-dia. A visão psicodélica dos sonhos e desejos dos seres humanos é fulminante em seu desafio, no jogo cênico, de "decifra-me ou te devoro".

A extraordinária reinvenção do "teatro singular" sobre "Alice no País das Maravilhas" reflete a riqueza do processo teatral do grupo, em seu olhar vertical sobre este clássico da literatura infanto-juvenil, no apagamento das fronteiras do teatro e das outras artes, em sua postura performativa de seus atores, no desempenho crítico dessa encenação teatral na adaptação (?) ao tema, no desafio de cobrir o campo da vigilância do nosso universo cênico.

Os atores nessa montagem, revelam um desenvolvimento sério de expressão corporal que marca todo o espetáculo. Em muitas cenas, sem usar uma palavra, os atores se dislocam no palco, interpretando e experimentando a fantasia de seus luminosos e lízavos. Em algumas cenas o elenco parece destacar da frequência imagética dessa encenação, porém sem comprometer o conjunto.

Nas atuações, destaque para o ator Christian Pina (Cordeiro e Alice), Carolina Ferrarezi (Rainha de Copas e Alice) e Daniele Suliman (Alice).

O figurino de Renata Régis, metapontuando sintomaticamente seus atores / personagens, cheio de cores e

Afonso Celso

Eva Sielawa

Fábio Mendes

XII FESTIL

Festival de Teatro Estudantil
Pindamonhangaba - Agosto 2007

texturas, é a exacerbada devoração de si mesma na sociedade alienada em que subsiste a transgressão.

A cenografia de Marcelo Guanini no seu espaço espectral, funde-se à narrativa de forma insólita e perturbadora. Já a iluminação complementar de Jorge Pessolo tem seus momentos belos, porém, às vezes, a exagerada variação de tons, parece destoar do todo.

Que o grupo de teatro do colégio singular continue a trabalhar esse estética insólita da arte teatral, numa atitude provocativa tão importante a natureza transgressora do fazer artístico no diálogo com o público.

Afonso Celso

Eva Sielawa

Fábio Mendes

XX FESTIVAL ESTUDANTIL DE TEATRO DO ESTADO DE SÃO PAULO

DEPOIMENTOS JÚRI POPULAR

26/07/2007

NÃO É ALICE NO PAÍS DAS MARAVILHAS

Autor: Teatro Singular (a partir do original de Lewis Carroll)

Direção: Marcelo Gianini

Colégio Singular – Santo André - SP

“Achei um pouco cansativa. Eu li o livro há um mês, estou trabalhando com meus alunos... ‘ALICE NO PAÍS DA VERDADE’... Acho que os meus alunos também não gostaram muito”.

(Célio – depoimento colhido por Eliane Ribeiro)

“Amei a contemporaneidade deste espetáculo: o instigante, o inusitado, o conceito implícito. Marcas do nosso tempo. A mesmice sucumbe e dá lugar para a pesquisa de novos horizontes. Linda a cena dos Parangolés”.

(Carmelina Monteiro dos S.P. de Campos – Júri Popular)

“Foi longo, mas eu gostei”.

(Viviane – depoimento colhido por Maria Clara Arantes)

“Uma proposta muito interessante, mas a impressão que se tem é que o diretor concebeu o espetáculo sozinho”.

(Otávio – depoimento colhido por Ana Paula Arruda)

“Gostei. Percebi que as pessoas são iguais, todos somos “Alices”; temos desejos e sonhos e sempre dois caminhos a seguir”.

(Juanita – depoimento colhido por Pedro Couto)

“Muito confusa, mas muito legal. A linguagem se perdeu no palco e na boca dos atores; o diretor não soube passar sua viagem para os atores”.

(Paula – depoimento colhido por Bernard Nascimento Pinheiro)

“Não entendi a peça. Figurinos e iluminação são ótimos, mas faltou história. Subjetivo demais”.

(Arieli – depoimento colhido por Kátia Campos)

“Uma peça de difícil compreensão pelo fato do ser humano não se conhecer. A peça é psicológica, sensorial, fala diretamente do interior e das motivações de cada um. Preparação corporal intensa”.

(Lara – depoimento colhido por Débora Ester)

“A peça é muito subjetiva, de difícil entendimento”.

(Felipe – depoimento colhido por Rafaele Breves)

“É original. O ritmo foi lento, por isso a peça ficou sem dinâmica”.

(Camilla – depoimento colhido por William David Carlos)

This document was created with Win2PDF available at <http://www.daneprairie.com>.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.