ATELIÊS

DE DRAMATURGIA:

práticas de escrita a partir da integração
artes visuais-texto-cena

Adélia Maria Nicolete Abreu

Tese de Doutorado
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
2013

ADÉLIA MARIA NICOLETE ABREU

ATELIÊS DE DRAMATURGIA:
práticas de escrita a partir da integração
artes visuais-texto-cena

Tese apresentada à Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de Doutora em Artes. Área de concentração: Pedagogia do teatro.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Maria Lúcia de Souza Barros Pupo.

ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
2013

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo
Dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Nicolete, Adélia

Ateliês de Dramaturgia: práticas de escrita a partir da
integração artes visuais-texto-cena / Adélia Nicolete. --
São Paulo: A. Nicolete, 2013.
286 p.: il.

Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Artes
Cênicas - Escola de Comunicações e Artes / Universidade de
São Paulo.

Orientadora: Maria Lúcia de Souza Barros Pupo
Bibliografia

1. dramaturgia 2. processo colaborativo 3. artes visuais
4. pedagogia do teatro I. Pupo, Maria Lúcia de Souza Barros
II. Título.

CDD 21.ed. - 792

Termos de aprovação

Nome do Autor: Adélia Nicolete

Título da Dissertação/Tese: Ateliês de dramaturgia: práticas de escrita a partir da
integração artes visuais-texto-cena

Presidente da Banca: Profa. Dra. Maria Lúcia de Souza Barros Pupo

Banca Examinadora:

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Aprovada em:

_____/_____/_____

Diz-que-direi ao senhor o que nem tanto é sabido:
sempre que se começa a ter amor a alguém, no ramerrão, o amor pega e cresce
é porque, de certo jeito, a gente quer que isso seja, e vai, na ideia, querendo e ajudando;
mas, quando é destino dado, maior que o miúdo,
a gente ama inteiriço fatal, carecendo de querer, e é um só facear com as surpresas.
Amor desse, cresce primeiro; brota é depois.

João Guimarães Rosa
Grande sertão: veredas

AGRADECIMENTOS

Na epígrafe deste trabalho, Guimarães Rosa escreve num parecendo falar de amor. Disfarce. Fala mesmo é de teses de doutorado. Homem de estudos que era, sabia que podemos começar uma pesquisa e, no lavradio, ir tomando gosto e até nos contentarmos com ela quando no fim. Mas igual sabia, se acontece de ser destino, maior que o miúdo, aquilo deixa de ser pesquisa e vida vem a ser, nascendo a pessoa também no enquanto de partejá-la. Tenho para mim que os *Ateliês de Dramaturgia* foram um caso desses. Quando percebi, foi um só facear com as surpresas: um milmaravilhoso de gentes, obras de arte e escrituras como raro acontece de ser. Se consegui fazer brotar uma tese daí, foi graças à contribuição de muitos parceiros, a quem trato de agradecer.

Obrigada aos docentes da pós-graduação representados aqui por Josette Féral, Cláudia Fazzolari e Regina Stela Barcelos Machado, em cujas aulas delinearam-se os contornos do projeto. Agradeço também aos professores Cecília Almeida Salles e Antônio Araújo pelas contribuições no exame de qualificação, fundamentais para a estruturação e o desenvolvimento do trabalho.

A pesquisa seria impossível sem a coragem e a dedicação dos participantes dos *Ateliês de Dramaturgia* aqui analisados. Seus nomes e imagens estão citados ao longo da tese e, em cada ocorrência, escute-se o meu agradecimento mais profundo. Igual coragem tiveram as instituições que nos abrigaram: Faculdades Integradas Coração de Jesus e Fundação Nossa Senhora Auxiliadora do Ipiranga, a quem agradeço por meio do professor e artista plástico Antônio Valentim Lino e do sr. João Luís Buarque de Gusmão, respectivamente.

Obrigada às professoras Mirian Celeste M. Martins e Maria Christina de Souza Lima Rizzi pelas orientações relativas às artes visuais, e a Cristiane Layher Takeda e Vilma Campos dos Santos Leite pela leitura e interlocução.

Minha gratidão aos dramaturgos entrevistados Gabriela Rabelo, Lucienne Guedes Fahrner, Alessandro Toller, Cássio Pires, Calixto de Inhamuns, Luís Alberto de Abreu e Sérgio Pires; aos artistas que gentilmente enviaram suas obras para as ilustrações capitulares – Daniel Melim, Gafi, Jacques Jesion e Leonardo Colosso –, assim como às fotógrafas Elaine Perli Bombicini, Lina de Abreu e Camila Montefusco que gentilmente

dispuseram-se a registrar o processo.

Agradeço aos colegas artistas Grace Passô, Sara Antunes, Solange Dias, Cláudio Dias, Fernando Burjato e Luis Fernando Marques pelo envio de materiais que ficaram circunscritos à primeira versão da tese, mas que possibilitaram inúmeras reflexões presentes no texto definitivo.

Muito obrigada aos amigos que estiveram por perto nas mais diversas fases do trabalho, dando suporte bibliográfico, médico, psicológico, artístico. Na impossibilidade de mencionar um a um, a memória poderia falhar, reúno todos na pessoa de Josias Padilha, que me abrigou e conduziu em Paris e Bruxelas, num período da pesquisa.

Aos familiares agradeço a solidez dos afetos. Não é fácil conviver com doutorandos, principalmente aqueles que tentam fazer da tese a re-construção de si mesmos.

Professora Maria Lúcia de Souza Barros Pupo, obrigada pelas quase duas décadas de convívio e exemplo acadêmico. Esses quatro últimos anos foram dos mais prazerosos de minha vida profissional e isso se deve, em grande parte, à sua orientação – “querendo e ajudando” – e à confiança depositada no projeto.

Luís Alberto, companheiro, sua presença percorre todas as linhas do meu texto.

Resta obrigar-me ao leitor que ora se dispõe a completar este trabalho. Se o que brotou de tamanho esforço coletivo não atender às suas esperas, responsável é tão somente a pesquisadora. “É o que eu digo, se for...”

Ao todos os participantes dos
Ateliês de Dramaturgia.

Para minha mãe e meu pai.

RESUMO

NICOLETE, Adélia. **Ateliês de dramaturgia** : práticas de escrita a partir da integração artes visuais-texto-cena. São Paulo, 2013. 288f. Tese (Doutorado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo. São Paulo.

Contextualiza, fundamenta, descreve e analisa três experiências do projeto de *Ateliês de Dramaturgia*, caracterizados como espaços de criação de textos curtos, de gêneros diversos, preferencialmente para além da forma dramática, tendo como base a apreciação de obras de artes visuais. A proposta é dirigida a todo e qualquer interessado acima de 12 anos e o material resultante é discutido no grupo com vistas a uma ou várias reescritas e, posteriormente, levado à cena para compartilhamento com o público.

Palavras-chave: dramaturgia, artes visuais, processo colaborativo, pedagogia do teatro

RESUMEN

NICOLETE, Adélia. **Ateliers de dramaturgia** : prácticas de escritura a partir de la integración artes visuales, texto y escena. São Paulo, 2013. 288f. Tesis (Doctoral) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo. São Paulo. Brasil.

Contextualiza, fundamenta, describe y analiza tres experiencias del proyecto de *Ateliers de Dramaturgia*, caracterizados como espacios de creación de textos cortos, de géneros diversos, preferentemente para más allá de la forma dramática, teniendo como base la apreciación de obras de artes visuales. La propuesta es direccionada a todo y cualquier interesado mayor de 12 años y el material resultante es discutido en el grupo aspirando a una o varias reescrituras y, posteriormente, llevado a la escena para ser compartido con el público.

Palabras claves: dramaturgia, artes visuales, proceso colaborativo, pedagogía teatral

Résumé

NICOLETE, Adélia. *Ateliers de dramaturgie*: pratiques d'écriture à partir de l'intégration entre les arts visuels, le texte et la scène. São Paulo, 2013. 288 pages. Thèse de doctorat – Escola de Comunicações e Artes (ECA), Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, Brésil.

Cette recherche met en contexte, fonde, décrit et analyse trois expériences du projet des *Ateliers de Dramaturgie*, caractérisés comme des espaces de création de textes courts, de divers genres, préférablement en outre de la forme dramatique, ayant comme base l'appréciation des œuvres des arts visuels. La proposition est adressée à toute personne intéressée de plus de 12 ans, et le matériel qui en résulte est discuté dans le groupe pour être réécrit à une ou plusieurs fois et, plus tard, porté à la scène pour être partagé avec le public.

Mots-clés: dramaturgie, arts visuels, processus de collaboration, pédagogie du théâtre

SUMÁRIO

SALVATOR MUNDI	15
1. ESTRUTURA, PROCEDIMENTOS, FUNDAMENTAÇÃO	30
1.1 Denominações, lugares e direções	31
1.2 Estrutura	36
1.3 Os grupos de trabalho – características e encaminhamentos.....	38
1.3.1 Adultos da FAINC	39
1.3.2 Adolescentes da FUNSAI	40
1.3.3 Estudantes de pós-graduação da FAINC	42
1.4 Procedimentos	45
1.4.1 Apreciação	45
1.4.2 Escrita	52
1.4.3 Compartilhamento	55
1.4.4 Reescrita	58
1.4.5 Comunicação dos trabalhos	59
1.4.6 Extensões	60
1.4.7 Avaliação	65
1.5 Flexibilidade	66
1.6 Rede de criação.....	69
1.7 Dramaturgias	72
1.7.1 Materiais textuais	72
1.7.2 Dois sentidos básicos	75
1.7.3 Tecer ações	80

1.7.4	Dramaturgia como rapsódia	82
2.	EXPERIÊNCIAS DE ESCRITA	86
2.1	A apreciação artística como fator de motivação para a escrita	90
2.2	A função e a importância dos delimitadores	94
2.3.	Visibilidade	97
2.4	Poesia	101
2.5	A pesquisa em artes visuais no <i>Ateliê de Dramaturgia</i>	106
2.6	Bloqueios de escrita	111
2.7	“Grudados”	116
2.8	Ações fora do ambiente.	121
2.9	O escrevedor e o autor	128
2.10	Teoria	130
3.	A DINÂMICA COLETIVA NA CRIAÇÃO	135
3.1	O compartilhamento da escrita	137
3.2	A atuação do coro de escrevedores	144
3.3	Experiências de escrita com o coletivo	151
3.4	Avaliação de materiais textuais	155
3.4.1	Estrutura formal	157
3.4.2	Lacunas silêncios excessos	160
3.4.3	Rubrica	163
3.4.4	Endereçamento das falas	166
3.4.5	O elemento implícito	168
3.4.6	Desarticulação de ações e de falas	170
3.4.7	Indeterminação dos sujeitos e conversação.....	171
3.4.8	Reinvenção do personagem	174
3.4.9	Fábula	178
3.5	Reescrita	180
3.6	O ponto final	185
3.7	Autoria	187

3.8	Língua portuguesa	190
3.9	As funções do condutor	192
3.10	O <i>blog</i>	196
4.	COMUNICAÇÃO DOS MATERIAIS TEXTUAIS	200
4.1	Teatro pós-dramático e teatro performativo na análise dos materiais textuais	203
4.1.1	Teatro pós-dramático	206
4.1.2	Teatro performativo	209
4.2	Escrita textual performativa	213
4.3	Elaboração e comunicação de materiais textuais – parceria criativa com o público no <i>Ateliê</i> da FUNSAI	221
4.4	Rapsódia e processo colaborativo – a experiência no <i>Ateliê</i> da pós-graduação	233
4.4.1	Rapsódia	235
4.4.2	Processo colaborativo	242
4.4.3	A relação com o espectador	248
4.5	Coletivo de dramaturgia – organização, divulgação e apresentação do <i>Ateliê</i> de adultos da FAINC	254
	MANTO DA APRESENTAÇÃO	265
	REFERÊNCIAS	276

SALVATOR MUNDI

Antonello da Messina – ***Salvator mundi*** – c.1465-1475
óleo sobre tela (38,7x29,8 cm)
National Gallery – Londres

Em visita à National Gallery de Londres, Romeo Castellucci, diretor e ator da companhia italiana Società Raffaello Sanzio, ficou impressionado com uma das obras expostas: *Salvator mundi*, de Antonello da Messina. Tinha a impressão de que os olhos do Cristo o seguiam por toda parte e, mesmo passado um tempo, ainda frequentavam suas lembranças.

Na edição de 2011 do Festival Internacional de Teatro de Avignon, na França, a Società Raffaello Sanzio apresentou seu novo espetáculo: *Sul concetto di volto nel figlio di Dio* (*Sobre o conceito do rosto do filho de Deus*). Nele, observamos que Castellucci não tomou a obra de Messina como base, mas as sensações que ela lhe provocara e as associações de ideias que fora capaz de promover. Tanto que a imagem ficou projetada no fundo do palco durante todo o espetáculo, entre outros motivos, para suscitar no espectador o mesmo incômodo sentido pelo visitante da National Gallery¹.

Pode-se afirmar que *Sul concetto di volto nel figlio di Dio* caracteriza-se por uma configuração não mais dramática, qual seja, um texto que foge do modelo mimético-representacional, operando por fragmentos, rapsódia, repetição, permitindo uma forte carga de performatividade e que, ao lançar mão também de recursos audiovisuais e tecnológicos, constitui-se de um hibridismo de linguagens. Nesse sentido, Castellucci parte de uma tela figurativa e carregada de simbolismos acumulados ao longo do tempo, em especial na Itália católica, para chegar a uma obra teatral contemporânea que propõe, inclusive, o questionamento de toda aquela simbologia.

Gertrude Stein, no início do século passado, escreveu suas peças-paisagem como alusão às telas de Paul Cézanne, a quem admirava. Entre nós, o diretor Márcio Aurélio foi buscar no artista alemão Joseph Beuys elementos que o auxiliassem na encenação de *Agreste*, texto de Newton Moreno. Esses e tantos outros artistas da cena mantiveram e mantêm um diálogo com as artes visuais que transcende o puro recurso cenográfico para alcançar uma renovação na linguagem teatral.

A remissão inicial ao espetáculo italiano e aos demais artistas tem a função de mencionar, com exemplos concretos, o desenvolvimento de uma dramaturgia em conjunção com as artes visuais, que se desenvolve junto ao coletivo e se arrisca em outras conformações além do drama. São, para nós, uma referência do que pretendemos estimular com o nosso projeto dos *Ateliês de Dramaturgia*.

¹ Para saber mais sobre o grupo e o espetáculo sugerimos a consulta, entre outros, aos sites <http://www.raffaellosanzio.org/> e <http://www.festival-avignon.com/fr/Archive/Spectacle/2011/3253>. Acesso em 12/06/2012

Cena do espetáculo *Sul concetto di volto nel figlio di Dio*

(Fonte da imagem: <http://lireaujardin.canalblog.com/archives/2011/07/20/21642680.html>)

Impossível indicar com precisão o marco zero da pesquisa. Um dos começos talvez tenha se dado no curso universitário em Educação Artística, e esta tese seja um dos pontos nodais de um processo que se estendeu pelos anos seguintes em nossa atuação no magistério, compreendendo um mestrado sobre dramaturgia e também diversos trabalhos em processo colaborativo. Nossa formação superior deu-se em meados dos anos 1980 com a licenciatura em Artes Cênicas e durante os dois anos do chamado “núcleo comum”, pudemos desenvolver trabalhos em música, desenho e artes plásticas. Estas últimas despertaram nosso interesse tanto pela produção quanto pela fruição estética, de modo que, mesmo passando a atuar profissionalmente em teatro, continuamos nos dedicando à outra linguagem como estudo e lazer.

Nos anos 1990, já exercendo a dramaturgia, ingressamos no magistério de terceiro grau ocupando as disciplinas de Iniciação Teatral, Dramaturgia e Evolução do Teatro. Nas duas primeiras, bem como em oficinas e cursos que ministramos, utilizamos outras linguagens como referência para a criação de textos e cenas. É possível que aquelas iniciativas tenham sido as sementes dos futuros *Ateliês*. A título de exemplo, citaremos algumas delas, a primeira, proposta em 2003 à turma do 3º semestre de Educação Artística da FATEA (Faculdades Integradas Teresa D'Ávila) em Santo André.

Foi pedido aos alunos que observassem atentamente a reprodução da obra *Retirante morrendo*, de Cândido Portinari, reproduzida em livro. Recomendou-se que refletissem a respeito da situação retratada e que percebessem também os detalhes, tanto da cena quanto da pintura – cores, pinceladas, representação e disposição das figuras, etc. Em seguida foi solicitado que trocassem impressões sobre o que fora observado para, logo depois, ser feita a proposição de trabalho.

Cândido Portinari – ***Retirante morrendo*** – 1958
Óleo sobre madeira – 160 x 110cm

Depois de conversarmos, todos juntos, sobre a imagem, pedimos que formassem grupos e criassem uma cena baseada na obra². Os alunos imaginariam o que teria acontecido antes da situação retratada e também o que aconteceu em seguida, de modo a que o quadro de Portinari fosse *um momento* da cena criada pelos grupos. Haveria um tempo para a discussão das ideias e cada equipe deveria ter um dramaturgo e um diretor, além dos atores³. Após os debates, os grupos improvisaram a cena, que era novamente discutida para que o “dramaturgo” pudesse escrever o texto a ser entregue à professora, enquanto o diretor e os atores ultimavam o que seria apresentado às demais equipes⁴.

Não guardamos os registros escritos, mas lembramos da qualidade das reflexões da turma, dos textos resultantes e da satisfação de todos – de quem fez e de quem assistiu. Satisfação relacionada mais à descoberta da própria capacidade de criar, que a uma

² *Cena*, nesse contexto, tem o sentido de fragmento, trecho de um possível todo – o espetáculo –, mas que nem por isso deixa de propor uma unidade em si mesmo. A definição traz implícita uma duração relativamente curta.

³ Nos dois semestres anteriores, os alunos estabeleceram contato com os jogos teatrais de Viola Spolin. Sua proposta de improvisação baseada no acordo grupal acerca das ações, no foco em relação à instrução dada e na avaliação feita pelo coletivo foi a base de nosso trabalho naquele módulo. Ao serem desafiados a criar uma cena, os alunos elaboravam, de imediato, “quem” estaria em ação, “onde” a cena ocorreria, o “que” iria se dar, com que objetivos, etc., conforme experienciado nos jogos. SPOLIN, Viola, **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

⁴ *Texto*, aqui, diz respeito ao texto dramático, registro escrito da definição de personagens, diálogos e rubricas.

qualidade estética apurada – tratava-se, afinal, de um exercício cênico e não de um espetáculo.

Em outras ocasiões e com outras turmas já havíamos proposto um diálogo entre linguagens artísticas. Além da pintura, trabalhamos a partir de outros disparadores, tais como música popular brasileira e a estrutura de músicas eruditas⁵. No primeiro caso, a própria letra da canção suscitava ou conduzia a criação teatral por meio de seus personagens e enredos. A música erudita, por sua vez, estimulava a investigação de uma situação geral de lirismo, tensão, agitação, euforia, em que os instrumentos atuavam, com sua personalidade própria, em “diálogos” ou “discussões” com os demais, por exemplo, ou em “monólogos”. Nesse caso, a identificação de temas e subtemas, a demarcação de início, desenvolvimento e clímax pareciam nos oferecer, igualmente, muitos paralelos com a dramaturgia. Em outros períodos ocupamo-nos de fotografias. Um dos trabalhos mais frutíferos foi realizado a partir das séries *Trabalhadores*, *Terra* e *Êxodos*, de Sebastião Salgado. Visitamos as exposições, estudamos pranchas e livros do fotógrafo para, em seguida, discutir alguns temas, eleger imagens para análise e criar personagens, cenas e textos escritos.

Escavando um pouco mais, chegamos a 1999: uma oficina de Dramaturgia que ministramos em São Bernardo do Campo, também no ABC paulista. No módulo inicial trabalhamos conceitos e fundamentos da escrita, estudando teatro dramático e épico e debruçando-nos sobre textos clássicos. Criamos e discutimos cenas individuais, o que foi aprofundado no segundo módulo quando trabalhamos mais detidamente a criação dramatúrgica. Na ocasião, um dos disparadores foi justamente o contato com as artes visuais. Cada aluno escolheu uma obra e, depois de uma apreciação individual, criou o argumento (plano geral da peça), o roteiro de ações (descrevendo resumidamente as ações e as cenas) e, em seguida, um texto curto. As peças eram lidas pela turma e discutidas, a fim de se elaborar duas ou mais versões e, ao final do processo, houve uma leitura pública dos escritos, seguida de publicação.

⁵ O termo “disparadores” foi emprestado de Julio Groppa Aquino em seu *Miríade 290: o que pode a escrita*. Nesse livro, o professor e duas ex-alunas organizam textos criados em sala de aula por seis turmas da Faculdade de Educação da USP. Os “disparadores”, no caso, foram letras de música, filmes e textos filosóficos da vertente pós-estruturalista.

Uma das telas escolhidas para o desenvolvimento de um texto
 Edouard Manet – ***Un bar aux Folies Bergère*** – 1882
 óleo sobre tela – 96 x 130cm

O panorama teatral do período era bastante rico. Assistíamos e discutíamos em sala espetáculos do Teatro da Vertigem, Os Fofos Encenam, Grupo TUSP, CPT, SESI, Oficina, Companhia Ópera Seca, Razões Inversas, Cia dos Atores e muitos outros. Nos anos 1990 já era grande o número de coletivos criadores em relação aos espetáculos de produção convencional. Aqueles, ainda que conservassem alguma ligação com certos princípios do drama, buscavam um desligamento, um afrouxamento desse vínculo, até por força do processo de criação utilizado. Um desses processos, o colaborativo, permitia que se fugisse à prática de “escolher texto - distribuir personagem - decorar - ensaiar - apresentar”, tão comum em escolas e grupos de teatro ainda hoje⁶. O contato estreito com seus procedimentos mostraram-se fundamentais para nossa atuação profissional e acadêmica.

O processo colaborativo pressupõe que as hierarquias sejam substituídas pelas responsabilidades criativas, não havendo predomínio, por exemplo, do autor ou do diretor. Há proposições a serem feitas por todos os envolvidos e funções a serem desempenhadas, sempre com interferência mútua entre os criadores, mas com decisões e assinatura final de cada área, sob a coordenação geral da direção. A dramaturgia desenvolve-se no decorrer do processo, com base nas pesquisas, na improvisação dos atores, no ir-e-vir das proposições,

⁶ Encontramos uma das primeiras notícias do trabalho em colaboração na obra *Teatro Político*, de Erwin Piscator (1968). A pesquisa que resultou no que se convencionou chamar processo colaborativo em nosso país teve início nos anos 1990 com a companhia Teatro da Vertigem, de São Paulo, sob direção de Antônio Araújo, e com as experimentações e reflexões que se gestavam na Escola Livre de Teatro de Santo André. A prática passou a ser compartilhada em universidades, escolas, grupos e cursos livres de teatro. Embora muitos não o considerem uma ideia original, talvez pela memória ainda recente da criação coletiva, só tem aumentado o número de espetáculos criados em colaboração, seja em grupos, seja em sala de aula. Pode-se dizer que o processo colaborativo já é uma dinâmica consolidada de criação teatral. Um dos primeiros registros dessa prática se encontra em: ABREU, Luís Alberto de. Processo colaborativo : relato e reflexões sobre uma experiência de criação. **Cadernos da ELT**, Santo André, v.1, n.0, p. 33-41, mar. 2003.

experimentações e avaliações de cenas⁷. O grupo pode abrir os ensaios ao público e ter também sua colaboração, na forma de análises, críticas e sugestões. Novas etapas de criação sucedem-se até que chegue o momento das finalizações de cada área e da busca de uma identidade geral do trabalho. Dificilmente um espetáculo nesses moldes pode se considerar finalizado, pois é permanentemente revisto em função da relação com o espectador, da rotatividade dos intérpretes ou dos diferentes espaços de exibição.

Nosso contato com esse procedimento deu-se na Escola Livre de Teatro de Santo André (ELT), entre 1998 e 2000, nos núcleos de Dramaturgia e de Processo Colaborativo. Com o dramaturgo e professor Luís Alberto de Abreu, fazíamos leituras e análises coletivas dos textos produzidos em aula – a dramaturgia, antes trabalho solitário, abria-se ao diálogo com os demais criadores. Nas análises, aprendíamos que o foco deveria estar no texto e não nos autores, a fim de não se fazer e nem se tomar o comentário como pessoal. As discussões coletivas visavam à seleção do que se diz, ao cuidado de como se dizer, e também ao aprendizado da escuta, para que se escolhesse o que interessava ou não ao trabalho. Sendo assim, havia quem cooperasse com o texto do colega e quem permanecesse calado; quem ouvisse a opinião alheia e quem justificasse permanentemente as próprias escolhas, acreditando que, se contivesse sugestões de outrem, o texto seria menos autoral. Aceitavam-se sucessivas reescritas do texto como algo inerente ao processo, ou acreditava-se que a obra já nasce pronta e é, por isso, intocável. As experiências vividas no Núcleo de Dramaturgia permitiram verificar que nem todos estavam dispostos ao trabalho em colaboração, o que seria aprofundado em seguida, na mesma ELT.

Isso veio a ocorrer ainda em 2000, quando participamos do Núcleo de Processo Colaborativo, idealizado por Antônio Araújo (direção) e coordenado por ele, Luís Alberto de Abreu (dramaturgia) e Lucienne Guedes Fahrner (interpretação). De acordo com a proposta, formavam-se equipes com dramaturgo, diretor e atores objetivando a criação de

⁷ Sobre o processo colaborativo relacionado à direção, recomendamos a consulta a SILVA, Antônio Carlos de Araújo. *A encenação no coletivo: desterritorializações da função do diretor no processo colaborativo*. São Paulo, 2008. Tese (Doutorado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo. _____ . **A gênese da vertigem: o processo de criação de O Paraíso Perdido**. São Paulo : Perspectiva, 2011. Sobre o processo colaborativo relacionado à interpretação, recomendamos a consulta a RINALDI, Miriam. **O ator do Teatro da Vertigem**. São Paulo, 2006. Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo. Sobre o processo colaborativo relacionado à dramaturgia, ver NICOLETE, Adélia. **Da cena ao texto : dramaturgia em processo colaborativo**. São Paulo, 2005. Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo. PEREIRA, Elvina Maria Caetano. **Tecido de vozes: texturas polifônicas na cena contemporânea mineira**. São Paulo, 2011. Tese (Doutorado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo. REWALD, Rubens. **Caos/dramaturgia**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

algumas cenas em colaboração. Muitas descobertas ocorriam naqueles coletivos em miniatura, mas também conflitos de toda ordem, que eram resolvidos na própria equipe ou trazidos para o grande grupo. Dentre os relativos à dramaturgia, os mais comuns eram o autoritarismo da direção, a omissão do dramaturgo, os atores que esperavam soluções e sugestões em vez de apresentar propostas, a rejeição do texto antes mesmo de experimentá-lo na cena, uma sensação geral de desamparo devida à ausência de uma peça de teatro escrita *a priori*.

No ano 2000, passamos a atuar como dramaturga em processo colaborativo e o tema da dramaturgia que nasce da cena nos estimulou ao projeto de mestrado, iniciado em 2002 na ECA/USP, sob orientação da Prof^a Dr^a Sílvia Fernandes. O que pudemos concluir, depois de levantar o seu histórico, seu *modus operandi* e analisar a elaboração de três espetáculos em diferentes contextos, é que o processo colaborativo, mais que um modelo ou método a ser seguido, é um procedimento a ser permanentemente almejado e desenvolvido. Almejado enquanto diluidor de hierarquias e promotor do compartilhamento criativo, e desenvolvido na medida em que não se estabelece de uma única maneira, permitindo se adequar a diferentes contextos e configurações grupais, sejam amadores, profissionais ou escolares, seja em teatro, cinema, artes visuais, música e tantos outros meios de expressão.

Com o passar do tempo, a tais estudos foi somado o interesse pela dramaturgia contemporânea – especialmente as escritas que subvertem o padrão dramático baseado, por exemplo, em personagens definidos, estabelecimento de conflitos, ação encaminhada pelo diálogo interpessoal rumo a um desfecho –, até que finalmente cogitamos um projeto de doutorado que investigasse ações pedagógicas relativas aos dois campos – processo colaborativo e dramaturgia contemporânea⁸.

Algumas questões iniciais foram colocadas a fim de nortear nossos propósitos. A primeira delas: é possível uma pedagogia que tenha em vista o desenvolvimento de novas formas em dramaturgia? Ao contrário da forma dramática, já consagrada e praticamente fixada no imaginário ocidental, novas configurações são propostas a cada dia, sem um

⁸ Em relação à dramaturgia contemporânea, consideraremos como seu marco inicial a ruptura promovida nos anos 1950 por Samuel Beckett, Arthur Adamov e Eugène Ionesco e seu teatro do absurdo, conforme o recorte proposto por Jean-Pierre Ryngaert em seu *Ler o teatro contemporâneo*. Autores bem diferentes entre si, mas cujas propostas, que tanto divergiam da antiga dramaturgia, passaram a dividir a cena com o teatro tradicional e a conquistar cada vez mais espaço. Esse “marco inicial”, porém, é mera questão de delimitação. Não nos esqueçamos de, no mínimo, dois artistas anteriores a esse período, Gertrude Stein e Antonin Artaud, em grande parte responsáveis pelas configurações que vêm ocorrendo no teatro moderno e pós-moderno.

Pautada no colecionismo, na fronteira entre sanidade e psicose, bem como na experiência estética no cotidiano, criamos uma alternância de narrativas, depoimentos e conversas improvisadas com o público, sem um texto prefixado. Mais do que a performance realizada, o resultado foi a verificação da possibilidade de retomar as artes visuais como um detonador de criação, só que desta vez visando a uma escrita para além do drama. Além disso, a pesquisadora, inspirada nas criações e “performatizações” de Bispo aos visitantes de sua obra, pôde reunir de uma só vez a pesquisa, o planejamento, a elaboração e a execução de um projeto dramaturgico que se configurava não convencional e em estreita ligação com o espectador. Nasceu daí o desejo de aprofundar a investigação que a performance apontava.

Cogitamos que a criação deveria partir do contato entre o aprendiz e a obra pictórica de referência, não mais do estudo *a priori* dos cânones e da teoria, como ocorre, muitas vezes, no ensino da forma dramática. Os *Ateliês* seriam um local de exploração de materiais criativos, relação entre as artes e compartilhamento, estimulando o estudo teórico e a ampliação das referências a partir das necessidades levantadas na prática da escrita. No tocante à experiência colaborativa, seria proposta a instituição de um coletivo criador que interferisse permanentemente no processo de seus membros, como havíamos praticado na ELT. Assim, no lugar da relação professor-aluno e o que ela implica em termos de hierarquia, compartimentalização e controle dos saberes, teríamos uma dinâmica guiada pela experimentação prática e aberta, passível de interferências mútuas e mediada por um condutor que, em primeira instância, entende-se como parte do coletivo e não em posição superior.

O estabelecimento desse plano levou-nos a questões secundárias, porém não menos importantes. A quem dirigir os *Ateliês*? Dado o caráter das proposições, é possível indicá-los a quaisquer interessados em dramaturgia, iniciantes ou não, jovens ou adultos, atores, diretores ou mesmo diletantes? Supomos que sim, e que não seriam necessários nem atuação nem conhecimento prévio na área, pois o aprendizado ocorreria no contato direto com a escrita.

A fim de elaborar o projeto pedagógico dos *Ateliês de Dramaturgia*, foi preciso recorrer a experiências semelhantes. Elas foram encontradas em nossa passagem pelos cursos de dramaturgia ministrados por Luís Alberto de Abreu, assim como nos ateliês de escrita dramática presentes em alguns países de língua francesa e coordenados por dramaturgos e pesquisadores de renome, entre os quais Michel Vinaver, Daniel Lemahieu, Jean-Pierre Ryngaert, Jean-Pierre Sarrazac e Eric Durnez.

Porém, sentimos necessidade de refletir, o mínimo que fosse, a respeito do modo como tem ocorrido a formação em dramaturgia em nosso país. Para tanto, além da pesquisa empírica e bibliográfica, realizamos entrevistas com alguns dramaturgos, divididos em dois grupos. Do primeiro, da geração acima dos 60 anos, marcada pelo autodidatismo, fizeram parte Gabriela Rabelo, Calixto de Inhamuns e Luís Alberto de Abreu. Do segundo, da geração acima dos 30 anos e que já encontrou oportunidades de formação específica em dramaturgia, participaram Lucienne Guedes Fahrer, Alessandro Toller, Cássio Pires e Sérgio Pires¹¹. Em comum, o fato de serem todos professores de dramaturgia, alguns tendo atuado também como diretor e/ou ator. Suas falas serão ouvidas no decorrer dos capítulos, porém algumas das ponderações merecem destaque desde já, pois fundamentam a justificativa da presente pesquisa.

A cada ano parece aumentar a procura por cursos e oficinas de dramaturgia no Brasil, o que se deve muito provavelmente a um processo iniciado nos anos 1970 com a formação de centenas de grupos amadores, suas experimentações formais e novos modos de produção. Aliadas a isso estavam a tentativa de abandono do texto dramático como principal referência para a montagem e também a criação compartilhada, proveniente de improvisações e desejos da equipe. Destronado o texto dramático, valorizado o coletivo criador, democratizado o fazer artístico – embora modelos de criação e produção convencionais permanecessem ativos, como ainda permanecem –, houve a necessidade de um dramaturgo que respondesse a essas novas proposições. Alguém disposto a criar junto da cena ou, no caso de continuar escrevendo solitariamente, disposto a dialogar com os demais criadores que, a essa altura, também buscavam um conhecimento na área da escrita¹². Esses e outros motivos fizeram aumentar a demanda pela formação dramaturgica, que teve seu fortalecimento nos anos 1980 quando experientes dramaturgos passaram a oferecer cursos, assumindo-se como mestres do ofício. Mas onde aprenderam esses mestres? Como se dava o processo pedagógico antes desse período?

Ao recordarmos que a oferta de cursos de dramaturgia era praticamente inexistente, e que a quantidade de espetáculos entre os anos 1960 e 1970 era significativamente menor

¹¹ Todas as citações de depoimentos desses dramaturgos, feitas ao longo da tese, referem-se a entrevistas concedidas à autora por escrito, exceto as de Luís Alberto de Abreu, gravadas. As referências completas encontram-se registradas no final da tese.

¹² Sérgio Pires comenta seu primeiro contato com a dramaturgia: “... vivíamos na região do ABC [paulista] uma época [final dos anos 1980] em que muitos espetáculos eram encenados a partir de textos escritos por dramaturgos consagrados (...) Para eliminar os custos referentes aos direitos autorais, muitos grupos montavam seus espetáculos a partir de uma criação coletiva. Nesta época, antes mesmo de entrar para o Núcleo de Dramaturgia [da ELT] (...) eu já era a figura que transcrevia para o papel o resultado cênico de uma criação coletiva”.

que o atual e menos espalhado territorialmente, constatamos que o método de formação dos dramaturgos desse período, salvo exceções, incluía a leitura e, quando possível, a discussão de textos teatrais, filosóficos, literários, etc.¹³. Aliados a isso estavam os grupos amadores já mencionados, formados em escolas, igrejas, sindicatos, comunidades de base e que foram responsáveis pela criação e divulgação do teatro a um público que, de outro modo, não teria acesso a ele. Formados nesse contexto, os dramaturgos Chico de Assis, Renata Pallottini, Carlos Alberto Soffredini e Luís Alberto de Abreu passaram a lecionar em cursos e oficinas de dramaturgia a partir dos anos 1980 em São Paulo. Essa atuação foi decisiva para a formação de muitos dramaturgos hoje atuantes que, por sua vez, continuam a disseminar o conhecimento na área¹⁴. Passadas duas décadas, encontramos a partir dos anos 1990 um panorama diverso. Escritores de outras áreas, como a literatura e o jornalismo, migraram para o teatro e contribuíram significativamente para o arejamento da forma dramática, apostando, com atores, diretores e demais artistas, em novos formatos de cena e texto.

O interesse pela formação em dramaturgia aumentou, mas viu crescer também as oportunidades para isso. No que concerne às políticas públicas ou às ações do terceiro setor, temos acompanhado, ao menos em São Paulo, uma descentralização cada vez maior das ações culturais, com programas de formação e aperfeiçoamento tais como Escola Livre de Teatro, SP Escola de Teatro, Projeto Teatro Vocacional, Projeto Adhemar Guerra, entre outros. Há também as leis de fomento, residências artísticas, intercâmbios com profissionais estrangeiros, convênios com programas internacionais de formação tais como o do Sesi-British Council. Também os coletivos de dramaturgia e os grupos que se dispõem à criação em processo colaborativo têm se constituído em grande estímulo para a formação e o aperfeiçoamento de dramaturgos, assim como o desenvolvimento de novas dramaturgias. Todos os profissionais entrevistados salientam a importância da prática da escrita, do trabalho junto da cena e da troca entre os pares como motor de sua própria formação e de seu aperfeiçoamento. Nenhum fala em talento, ao contrário, fala-se muito

¹³ Diferente de Calixto de Inhamuns e Luís Alberto de Abreu, autodidatas, Gabriela Rabelo cursou o Teatro Universitário de Belo Horizonte e a Escola de Arte Dramática de São Paulo, formando-se como atriz, mas tendo estudado dramaturgia durante o curso. Dentre as exceções, em São Paulo, há que se destacar o curso de dramaturgia oferecido pela EAD e frequentado por Renata Pallottini e Jorge Andrade, e também o Seminário de Dramaturgia do Teatro de Arena, oferecido entre 1958 e 1961. Nos anos 1970, o curso de Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes, USP, passou a oferecer habilitação em Dramaturgia.

¹⁴ Em 2013 contamos com uma terceira geração de dramaturgos a partir da prática pedagógica de Luís Alberto de Abreu: Mário Viana, Marici Salomão, assim como a autora desta tese, por exemplo, foram seus alunos nos anos 1980 e, por sua vez, professores de Alessandro Toller, dramaturgo, mas que também leciona dramaturgia. Toller também teve aulas com Abreu na ELT, nos anos 2000.

em esforço, persistência e estudo constantes.

Paradoxalmente, os títulos impressos específicos sobre dramaturgia e sua pedagogia ainda se mostram escassos. *O teatro épico*, de Anatol Rosenfeld e *Introdução à dramaturgia*, de Palottini, lançados há décadas, continuam sendo nossa principal referência no assunto¹⁵. A maior circulação de informações ocorre nos congressos, encontros e festivais, bem como em revistas especializadas, *sites* específicos de teatro na internet e gravação de espetáculos, disponíveis em dvd ou em rede.

Acreditamos que nosso projeto vem ao encontro desse interesse cada vez maior pela dramaturgia em nosso país e pelas novas configurações do trabalho do dramaturgo junto ao grupo e à cena. Os *Ateliês de Dramaturgia* objetivam promover experiências de escrita para teatro a partir de um diálogo entre linguagens artísticas. Visam à experimentação de novos formatos que, ao contrário de excluir a forma dramática, podem utilizar-se de seus elementos a fim de reconfigurá-los. Sua ação fundamenta-se na prática da escrita, nos estudos teóricos suscitados e no agenciamento de uma rede de criação, que se instaura no coletivo do *Ateliê* e se estende a partir dele, incluindo o encontro com o público.

Sabemos que um curso ou oficina de dramaturgia, por melhor que seja sua estrutura, não é suficiente para que se forme um dramaturgo. Por isso, pretendemos que os *Ateliês de Dramaturgia* sejam uma iniciativa que, aliada a tantas outras, contribua para o estabelecimento de um ambiente criativo na busca por novas maneiras de se escrever, fazer e ler o teatro, seja nos grupos teatrais, na sala de aula, em museus e galerias de arte e onde mais parecer apropriado. Uma pedagogia de acesso democratizado, independente de suposto talento ou atuação na área, e que possa desenvolver em cada participante o interesse pela criação de um teatro que fale do seu tempo, seja dos pontos de vista formal e temático, seja em relação ao trabalho coletivo e às novas definições do trabalho dramaturgic. Assim, esperamos que nossa pesquisa possa contribuir de algum modo com os estudos de pedagogia da dramaturgia no Brasil.

Para testar nosso projeto, coordenamos três *Ateliês de Dramaturgia* dirigidos a diferentes públicos: adolescentes, adultos e pós-graduandos em teatro. Serão todos devidamente descritos no primeiro capítulo, onde trataremos dos pressupostos e da conformação dos *Ateliês*, bem como dos conceitos referentes à dramaturgia que tomamos

¹⁵ Peter Szondi teve publicado *Teoria do drama moderno – 1890-1950* ainda nos anos 1950. O livro, fundamental para as pesquisas que resultaram em *O teatro épico* (1965), de Anatol Rosenfeld, só veio a ser traduzido para o português em 2001. No entanto, o *Dicionário de teatro*, de Patrice Pavis, publicado na França em 1996, já se encontrava em língua portuguesa três anos depois. *Léxico do drama moderno e contemporâneo* (2005), de Jean-Pierre Sarrazac foi traduzido e publicado no Brasil apenas em 2012.

como base para nossa atuação. Dentre os mais importantes, destacamos o de *material textual*: escritos de formatos e gêneros diversos que, por meio dos processos de passagem para a cena e posterior comunicação ao público, tornam-se teatro.

Tomando contato com os documentos de processo¹⁶ – as apreciações de obras de artes visuais, os textos resultantes de cada encontro, e também os registros escritos e fotográficos, as postagens nos *blogs* criados especificamente para os grupos – consideramos que a melhor maneira de abordar algumas das experiências seria a identificação de grandes temas ou questões que houvessem permeado os trabalhos. Poderíamos, com isso, cruzar situações dos três *Ateliês*, percorrendo sobre pontos específicos a partir de um eixo comum. Assim, o segundo capítulo cuidará do eixo “experiências de escrita” constituindo-se de descrições, análises e reflexões acerca de algumas dinâmicas dos *Ateliês* e do exercício da dramaturgia. O eixo seguinte, desenvolvido no terceiro capítulo, será a atuação do coletivo criador e seus procedimentos, a reescrita como inerente ao processo, bem como questões a respeito da autoria e da atuação do condutor nesse contexto. Por último, algumas reflexões sobre o teatro pós-dramático e a performatividade, a descrição e a análise das comunicações de textos ao público realizadas pelos grupos, constituirão o eixo do capítulo quatro.

Na abertura de cada uma das seções, exceto a Conclusão, podem ser encontradas obras de artistas visuais de Santo André ou atuantes na cidade. Quisemos com isso prestigiar e divulgar a arte da região, além de estimular futuros *Ateliês de Dramaturgia* a encontrarem no seu próprio espaço de atuação motivadores para a escrita.

Diferente de teses acadêmicas elaboradas depois de um ou mais trabalhos já encerrados e distanciados no tempo, nossa reflexão nasceu *pari passu* com a prática e acreditamos que o presente texto seja apenas um dos pontos de um ciclo ainda em desenvolvimento. Por este motivo, muitas questões estão em aberto e outras se apresentaram justamente durante as reflexões. Tais características sugerem que a pesquisa continue a partir do que se encontra alinhavado aqui.

Ao selecionar os materiais disponíveis, procuramos contemplar todos os participan-

¹⁶ Adotamos *documentos de processo* como Cecília Almeida Salles, que os diferencia de *manuscritos*, um termo da chamada crítica genética e mais adequado à pesquisa de processo em literatura. “Lidando com as outras manifestações artísticas [que não a literatura], as dificuldades de se adotar o termo manuscrito aumentaram. Seria difícil continuar falando de esboços, maquetes, vídeos, contatos, projetos, roteiros, copiões, esboços, ensaios, partituras, como manuscrito. Buscou-se outro termo, que desse conta da diversidade das linguagens. *Documentos em processo* pareceu cumprir essa tarefa. Acredito que esse termo nos dá mais amplitude de ação. Fica claro que os manuscritos dos escritores são documentos dos processos de criação literária”. SALLES, Cecília Almeida. **Crítica genética : fundamentos dos estudos genéticos sobre o processo de criação artística**. São Paulo : EDUC, 2008, p. 38.

tes, seja com a citação de textos e depoimentos, seja em fotografias, não só por questões éticas, mas por considerarmos que este trabalho, ainda que organizado e registrado pela pesquisadora, resulta de toda uma rede de criação – daí o *nós* ser escolhido como o pronome a conduzir esta escrita.

1

ESTRUTURA, PROCEDIMENTOS, FUNDAMENTAÇÃO

Gafi (Guilherme Augusto) – *Sem título* – 2010
técnica mista sobre jornal – 15x55cm
(Ex-aluno FAINC)

Ateliês são lugares de criação, experimentação e pesquisa em certas linguagens artísticas. Por mais que, em português, usemos a palavra *estúdio* para designar alguns ambientes de trabalho, quando se pensa, por exemplo, em pintura ou escultura, logo imaginamos um *ateliê*. Nele estão os materiais do artista, seus instrumentos; as peças prontas e as que estão em processo, em suma, trata-se de um local de planejamento e elaboração de obras de arte. Nos ateliês de ofício da Idade Média, os mestres artesãos formavam os novos profissionais, partindo sempre da experiência prática. No Renascimento, muitos artistas mantinham em seu ateliê jovens interessados pela carreira que, auxiliando na execução dos trabalhos, aprendiam as técnicas e os segredos da arte.

Tendo em vista o ambiente criativo e a estreita relação que estabelece com as artes visuais é que propomos a denominação de *Ateliês de Dramaturgia* para o nosso projeto de escrita. Caracterizando-se como um ambiente de criação, experimentação e pesquisa, a iniciativa aqui apresentada visa ao desenvolvimento de materiais textuais com base na apreciação artística, a serem discutidos entre os pares e testados em sua relação com a cena. Não se trata de *oficina* ou de *curso*, que se referem a propostas uni-direcionadas à dramaturgia. Os *Ateliês*, ao contrário, contemplam no nome e na ação o hibridismo de linguagens característico da arte contemporânea.

Os pressupostos, as linhas gerais do projeto e os três grupos com os quais trabalhamos serão apresentados aqui. As ações centrais de escrita, compartilhamento e comunicação dos textos serão aprofundadas nos próximos capítulos.

1.1 Denominações, lugares e direções

Aspira-se a atender nos *Ateliês* todo aquele que, a partir dos 12 anos (final do Ciclo Fundamental) esteja interessado na criação dramatúrgica, qualquer que seja sua área de atuação ou suas pretensões profissionais. Para todos é oferecido o mesmo incitamento, ficando a critério de cada um o grau de envolvimento com as propostas, em função de seus interesses, motivações e disponibilidade.

Se o participante já é dramaturgo pode, no *Ateliê*, ampliar suas referências e se ainda não é, pode sentir-se motivado a prosseguir e se aperfeiçoar. No caso de atuar em outras áreas do fazer teatral, a experiência permitirá que ele se beneficie não só da escrita como da passagem do texto à cena. Caso não pretenda seguir nenhum desses caminhos, pode vir a tornar-se melhor leitor, melhor espectador e melhor “compreendedor” do teatro contemporâneo, como sugerido por Jean-Pierre Sarrazac (2005).

Por se tratar de uma iniciativa não-convencional, a atmosfera a ser criada é semelhante à de um ateliê de artes e não à de uma sala de aula do ensino formal. Para isso é preciso que seja revista, logo de início, uma série de posturas, nomenclaturas e disposições espaciais que, mais do que atuar “psicologicamente” sobre os envolvidos, incita à renovação de um modo de pensar a partir da concretude do corpo.

Nessa perspectiva, em vez de aula são realizados *encontros* ou *sessões* – quando se pensa em aula, a tendência é imaginar alguém que sabe transmitindo um conteúdo a quem não sabe, *sessão*, por outro lado, remete a reunião, a arte: sessão de fotos, sessão de cinema. *Encontro* é a própria razão de ser do teatro: desde o convívio criativo de um grupo até a relação com o espectador. O encenador argentino Jorge Dubatti assinala que “a base da teatralidade deve ser buscada nas *estruturas conviviais*. Sem convívio – reunião de duas ou mais pessoas, encontro de presenças numa encruzilhada espaçotemporal cotidiana – não há teatro, donde que podemos reconhecer nele o princípio (no duplo sentido de fundamento e ponto de partida lógico-temporal) da teatralidade” (2007, p. 43).

Em vez de um professor, a mediação é feita por um *condutor* ou *coordenador*, que fica encarregado de planejar e conduzir o projeto como um todo, adequando ou ajustando objetivos, propostas e discussões de acordo com o andamento do trabalho e o ritmo do grupo. A função cabe a um dramaturgo experiente, que não tem a pretensão de ensinar o que quer que seja, mas de oferecer condições e estímulos para que se dê a criação e, a partir dela, a reflexão e o aprendizado, sem a constituição de hierarquias.

Assim como em alguns ateliês de dramaturgia realizados em países francófonos, os *Ateliês* aqui apresentados não contam com alunos, mas *participantes*, igualmente identificados como *escrevedores* (SARRAZAC, 2005). Optamos por manter essa tradução porque nos parece apropriada à situação de jogo e de risco implicada nas propostas. O termo *escrevedor* permite que se encare com menos formalidade os exercícios de escrita e análise, e espera-se que, no decorrer do tempo, a experiência acumulada suscite em cada um o desejo de aprimorar-se rumo à condição de *escritor*.

Tais denominações – participante e escrevedor – sugerem uma postura mais ativa que receptiva, condição básica para que o trabalho se realize. “Fazer parte” de algo – de um grupo, de uma atividade – requer vontade, iniciativa. Pensando nisso, propõe-se que as atividades sejam desenvolvidas, desde o primeiro momento, como parte de um projeto assumido por todos. A responsabilidade implicada nesse princípio coletivo transfere-se também para a escrita que, embora individual, carrega a marca do grupo.

Conforme será visto, a apreciação das obras de arte é feita em conjunto e dos elementos levantados nascem as primeiras ideias para um texto. A análise dos trabalhos resultantes é feita pelo que chamamos de *coro de escrevedores*. Diferente do coro grego, que se manifesta em uníssono, o coro de um *Ateliê* expressa as diferentes vozes dos parceiros, que ora se expressam como críticos, ora como espectadores, com a diferença fundamental de que estão todos imersos no mesmo processo. Mesmo que formado por iniciantes, o coro tem funções que ultrapassam a avaliação dos textos. Sua presença assegura ao escrevedor que o ato da escrita não será solitário, que ele contará com uma rede de referências, sugestões e questionamentos capazes de tornar seu trabalho mais efetivo. Poderá compartilhar suas dúvidas e buscar esclarecimentos de alguém que vive, naquele momento, a mesma trajetória.

Por outro lado, quando colabora com os colegas, o escrevedor obriga-se a sair de seu universo criativo e tomar contato com o do outro, ampliando com isso o próprio repertório. De tal experiência decorre a aprendizagem da escuta e da atenção, com vistas à contribuição para o trabalho dos demais e ao aproveitamento das colocações alheias em sua criação particular. A presença de um coro de escrevedores permite a solidificação e a solidariedade do grupo, o que pode dar confiança ao jovem autor de que será ouvido, compreendido e respeitado em suas proposições – tal como seria de se esperar em um coletivo de dramaturgia.

A apresentação dos textos ao público, no final do *Ateliê*, é assumida pelos escrevedores como parte de um processo de criação que não termina com a escrita textual, mas efetiva-se no diálogo com a cena, com os espectadores e no trabalho de reescrita.

Elaboração de autorretratos - *Ateliê de Dramaturgia* – grupo de adultos – FAINC
(Foto: Adélia Nicolete)

A necessidade de novas posturas em relação ao processo pedagógico já havia sido apontada pelo filósofo e educador norte-americano John Dewey, no começo do século passado. Ao constatar que a capacidade de maravilhar-se havia sido banida da sala de aula e, em seu lugar, colocadas a docilidade, a receptividade e a obediência, Dewey (1979) denunciava a escola como formadora de hábitos mecânicos e uniformizadora da conduta¹⁷. É certo que ele falava do ensino formal, todavia, o público a que se dirige o *Ateliê*, já passou pelos bancos escolares ou, no caso de adolescentes, vive diariamente esta rotina, trazendo introjetado, quem sabe, um modelo de conduta que consiste em receber sem questionar uma “matéria” já consolidada; em resistir à leitura, à reflexão e à construção do próprio conhecimento.

Ao saber já consolidado, o *Ateliê de Dramaturgia* opõe as descobertas e as trocas. Ao produto acabado, opõe a criação e a prefiguração. É preciso que o participante se coloque ativamente no processo, sem a necessidade de lideranças que balizem seu trabalho, como sugere Dewey:

À imposição de cima para baixo opõe-se expressão e cultivo da individualidade; à disciplina externa, a atividade livre; a aprender por livros e professores, aprender por experiência; à aquisição por exercício e treino de habilidades e técnicas isoladas, a sua aquisição como meios para um futuro mais ou menos remoto opõe-se aproveitar-se ao máximo das oportunidades do presente; a fins e conhecimentos estáticos opõe-se a tomada de contato com um mundo em mudança. (1979, p. 9).

O filósofo menciona a aprendizagem por experiência – conhecida como *learning by doing* – algo próximo de *aprender fazendo*. Quando se toma contato com suas ideias, compreende-se que ele se refere não só às atividades em sala de aula, mas também às experiências de vida, esclarecendo que quanto mais estéticas puderem ser, mais singulares elas serão. Dewey propôs não separar a fruição estética da vida cotidiana. Ele já identificava, há mais de cem anos, o quão vazias e diluídas estavam se tornando as experiências humanas, e discutia os mecanismos históricos que procuravam separar a vida da arte, confinando-a a espaços determinados, promovendo sua intelectualização a ponto de o chamado homem comum não se sentir atraído por ela. Denunciava também os mecanismos que procuravam aliar o fazer artístico ao talento e à inspiração – esses, de

¹⁷ Indicamos a leitura de *John Dewey e o ensino de arte no Brasil*. O capítulo II traz um texto do educador, *Cultura e indústria na educação*, que discute justamente a importância do ensino de arte nas escolas. BARBOSA, Ana Mae T. B. **John Dewey e o ensino de arte no Brasil**. São Paulo : Cortez, 2001. Sobre os ideias democráticos subjacentes às propostas do educador norte-americano consultar AMARAL, M. Nazaré de C. P. **Dewey: filosofia e experiência democrática**. São Paulo : Perspectiva, 2007.

perfil espiritual e elevado –, desvinculando-o do trabalho, da inteligência, da estruturação lógica – relacionados à materialidade, às atividades práticas do homem (DEWEY, 2010). Segundo o autor, todo esse processo levaria a uma desumanização, já que a experiência estética é uma necessidade e um atributo humanos.

Trazendo a dramaturgia e o teatro para um ateliê, promove-se o contato estreito com as artes visuais, aproximando as linguagens e, de algum modo, integrando-as. Mais do que o aprendizado de técnicas de escrita, trata-se de uma vivência artística num sentido mais amplo, que tem o objetivo de posicionar o escrevedor no centro da experiência e na construção não só do seu conhecimento, mas de si mesmo e de sua humanidade.

Nessa perspectiva, toda a gama de matérias ligadas à teoria da dramaturgia, tais como seus aspectos históricos, as poéticas e a literatura dramática, as técnicas, e tantas outras, é abordada a partir das necessidades demonstradas na prática da escrita e nos questionamentos suscitados por ela, sem a necessidade de um estudo teórico *a priori*. Uma pedagogia da dramaturgia que se estruture a partir da referência aos cânones e textos clássicos poderia intimidar os interessados em vez de estimulá-los, principalmente quando o estudo é feito de maneira normativa. De acordo com o dramaturgo Daniel Lemahieu, o coordenador de ateliê não é um professor de dramaturgia, mas alguém que faz o “parto” de textos que foram gestados por outrem. Seu papel é estimular a busca de cada um pelo próprio caminho, pela própria voz, promovendo exercícios que resultem em diversos tipos de escrita, livres de modelos e sempre a partir da prática, donde a máxima “fazer para aprender e não aprender para fazer” (LEMAHIEU, 1992, p. 61), em que identificamos ecos de John Dewey. Tanto quanto a erudição, a experiência acumulada guia o coordenador em sua conduta. Daí a tranquilidade em adequar a teoria à prática do ateliê, estimulando e orientando o participante, desde o princípio, na busca pela complementação permanente de sua formação.

Quanto ao espaço físico do *Ateliê de Dramaturgia*, ainda que tenha carteiras escolares, sugere-se que elas sejam arranjadas de modo a favorecer a discussão, o olho-no-olho dos participantes. Mas é bom que todos tenham a liberdade de escolher qualquer lugar, dentro ou fora da sala, para realizar o seu trabalho individual, alterando posturas, fazendo o corpo funcionar de um outro jeito e descobrir, com isso, novos olhares e fazeres. Fazer de outras maneiras coisas que se faziam de um jeito só. Assim, num *Ateliê de Dramaturgia*, planeja-se andando pela rua, discute-se sentado no chão, visitam-se exposições e ateliês de artistas, fala-se de arte, desenha-se, pinta-se, joga-se, canta-se, ouve-se música e, claro, também se escreve.

Atividade extra-muros – Ateliê de adolescentes – FUNSAI
Em pé: Beatriz Rochabaeta e Camila Montefusco. Agachadas: Tatiane P. Souza e Juliana Maldonado
(Foto: Adélia Nicolete)

É com base nesses princípios pedagógicos, entre outros aspectos, que afirmamos, irmanando-nos com Sarrazac, que a vivência nos *Ateliês de Dramaturgia* pode tornar o participante um melhor espectador do teatro contemporâneo. A pedagogia tradicional da reprodução em detrimento da construção do conhecimento, aliada a um contexto histórico e social que prima pela imagem e pela informação já decodificada e pronta para o consumo, condiciona um tipo de espectador menos disposto ao trabalho de interpretação e de criação compartilhada da obra – esforço requerido em grande parte da arte contemporânea. Ao predispor-se a novas posturas em relação à sua própria formação, espera-se que o participante assuma, enquanto público, novas posições em relação à cena.

1.2 Estrutura

No que se refere à estrutura geral, os *Ateliês de Dramaturgia* aqui analisados puderam contar com a média de doze encontros semanais, o que consideramos uma boa duração a fim de garantir condições efetivas para que o compromisso fosse mantido por todos¹⁸. A carga horária ideal parece-nos três horas ou mais, se possível, devido às três ações desenvolvidas em cada sessão – proposição, escrita e compartilhamento. Um mínimo de cinco ou seis escrevedores é suficiente para que se forme um coro e a escrita possa beneficiar-se das trocas entre os pares. Como número máximo, sugere-se até quinze participantes: a grande quantidade de pessoas numa turma pode comprometer o anda-

¹⁸ Conforme veremos mais adiante, um dos grupos, por questões curriculares, contou apenas com seis encontros.

mento do trabalho, pois resulta em menos tempo disponível para se compartilhar os escritos e ouvir as considerações do coro.

Na fase inicial de um *Ateliê de Dramaturgia* é importante que seja feita a apresentação do projeto como um todo, pois é tendo uma visão ainda que geral das atividades e dos objetivos do trabalho, que os interessados terão condições de decidir sobre sua participação. Uma prospecção com cada turma por meio de entrevistas também é aconselhável. Ela tem a dupla função de entrosar o grupo e de ser um valioso instrumento de análise, a orientar repertórios e procedimentos, visto que o condutor pode tomar contato com as experiências anteriores de cada participante, sua relação com a escrita, com o teatro, com as artes visuais e ouvir suas expectativas em relação ao *Ateliê*, adequando o planejamento ao perfil do coletivo.

De modo geral cada sessão desenvolve-se em torno de três ações principais. A primeira delas caracteriza-se pela apresentação de uma obra de artes visuais e sua apreciação individual e coletiva, seguidas da proposição de escrita e seus delimitadores. A segunda, da criação de diversas formas de textos; e a terceira, da manifestação do autor, leitura das criações e sua análise pelo coro de escrevedores. A partir dessas análises, pode ocorrer a necessidade da reescrita, fora dos encontros.

Espera-se que cada participante escreva um texto a cada sessão e, sempre que possível, tenha seu trabalho analisado pelos colegas. Por isso, indica-se a elaboração de formatos menores, aqui denominados *materiais textuais*, como será visto adiante. Acreditamos também que, quando se trata de iniciantes, o trabalho com formas breves converte-se em uma experiência mais viável que textos longos.

As últimas sessões de um *Ateliê*, determinadas de acordo com o perfil de cada grupo e com o tipo de apresentação que se pretenda, são dedicadas ao exercício da passagem do texto à cena e sua exibição ao público. É neste momento que os materiais textuais ganham o *status* de dramaturgia. Textos de funções e gêneros diversos, escritos ao longo do processo, ganham voz e corporificam-se num determinado espaço e, no encontro com os espectadores, tornam-se dramaturgia. Essa noção, portanto, ultrapassa o tradicional conceito de elaboração de uma peça e alcança o trabalho de efetivação do texto na cena.

É preciso ter em mente que tanto a primeira fase quanto a última, a das apresentações, estão ligadas à fase principal do *Ateliê*, qual seja, a da escrita. Tanto as dinâmicas de socialização, quanto as de comunicação visam a uma compreensão do

potencial comunicativo dos textos, sua relação com o espectador, mais do que a expressão e a fixação de um pensamento no papel¹⁹.

1.3 Os grupos de trabalho – características e encaminhamentos

Para que a proposta dos *Ateliês de Dramaturgia* pudesse ser testada, trabalhamos com três grupos de experimentação, de perfis variados. Era preciso verificar até que ponto a diversidade de faixas etárias, de níveis de escolaridade, ou os diferentes graus de experiência e interesse em teatro e em dramaturgia condicionariam o planejamento, as atividades práticas e a própria condução dos trabalhos.

Concentramos nossa atuação na região do ABC paulista e Ipiranga por serem locais ainda pouco atendidos por atividades como as que propomos. A realidade sócio-econômica dessas comunidades é marcada pela tradição fabril, fundamentada na mão de obra migrante. A partir dos anos 1980, com o fortalecimento do movimento sindical e o consequente êxodo de indústrias para outras cidades, o comércio e a prestação de serviços passaram a caracterizar economicamente aquelas localidades. Grande parte de seus habitantes, incluída a condutora, na faixa etária atendida pelos três *Ateliês*, são descendentes de nordestinos, paranaenses, mineiros e paulistas do interior, agricultores migrantes que vieram abastecer o parque industrial nos anos 1940 e 50, de modo que formam a segunda, terceira ou mesmo a quarta geração, que só agora, graças à luta de seus antecessores, desprende-se do trabalho braçal para estudar e atuar em ocupações “limpas” e “do pensamento”²⁰.

Até há algumas décadas o Ipiranga foi um bairro residencial privilegiado às bordas de São Paulo, e o ABC, destacando-se em termos financeiros, até hoje ressenete-se como

¹⁹ Vale registrar que alguns procedimentos utilizados nos ateliês em língua francesa, nas quais nos baseamos, estão presentes nos cursos e oficinas ministrados pelo dramaturgo Luís Alberto de Abreu. Ainda que ele reserve uma boa parte das aulas para a transmissão e discussão de teoria, textos são elaborados, lidos em sala, comentados por ele e pelos colegas para serem reescritos. Se necessário, são feitos atendimentos individuais para projetos. Em praticamente todas as turmas do Núcleo de Dramaturgia da Escola Livre de Teatro (ELT) – Santo André, houve comunicação pública dos textos, seja na forma de leituras ou de encenações. Abreu também ministra aulas de dramaturgia para atores e diretores, defendendo a importância da disseminação dessa experiência como forma de assegurar maior qualidade dos espetáculos elaborados em dinâmicas coletivas de criação. Em entrevista para esta pesquisa, o dramaturgo atribuiu a escolha desse recurso às proposições da ELT em geral. Segundo ele, a própria concepção de Núcleo pressupõe um ambiente favorável à discussão e à criação, por mais que se tenha presente a transmissão de conhecimento.

²⁰ O sociólogo e professor José de Souza Martins há muito dedica-se ao estudo da formação e do desenvolvimento do ABC paulista. Sobre o tema das conquistas geracionais na região e as consequentes modificações do padrão sócio-econômico-cultural ver, entre outros, MARTINS, J. de S. **Arqueologia da memória social**: autobiografia de um moleque de fábrica. São Paulo : Ateliê, 2011.

subúrbio – espaço próximo à metrópole, mas sem os privilégios e facilidades encontrados lá. Por conseguinte, ambas as regiões não apresentam produção artística numericamente significativa, e bem poucos equipamentos públicos ou privados de difusão artístico-cultural. Assim, a fruição de artes visuais, por exemplo, fica restrita à programação de cinema dos mais de dez centros de compras, a uma ou outra mostra cinematográfica e a salões anuais de artes, e é de se presumir que a oferta de cursos ou oficinas de escrita e dramaturgia seja estatisticamente nula. Julgamos que, à exceção de algumas metrópoles e capitais brasileiras, o panorama não seja muito diferente em outros locais, podendo ser até um pouco mais nublado.

Tal configuração justifica, ainda que parcialmente, o acesso restrito aos bens culturais acima citados e, por extensão, o pouco interesse dedicado a eles por parte da maioria da população. Daí o nosso interesse não só pelo estímulo à criação, mas também por um trabalho de mediação artística.

1.3.1 Adultos da FAINC

Durante 14 anos atuamos como professora universitária na FAINC – Faculdades Integradas Coração de Jesus, em Santo André. Desvinculamo-nos da escola em 2008, porém, em 2010, por ocasião do início da presente pesquisa de doutorado, propusemos o projeto de um *Ateliê de Dramaturgia*, que transcorreria entre setembro e dezembro, em doze encontros semanais, das 19h às 22h30.

Por se tratar de uma primeira experiência, procuramos divulgá-la por e-mail a pessoas conhecidas e com alguma vivência em teatro. Dentre os oito participantes, com idade entre 17 e 47 anos, constavam duas atrizes, uma vestibulanda e cinco graduados em Educação Artística pela FAINC, dentre eles uma mestra em Artes. Cinco já lidavam com a escrita, fosse dramática ou poética, e tinham como expectativa a experimentação de um novo procedimento ou de um exercício mais intenso de dramaturgia. Os demais, já tendo feito teatro, estavam ali pelo desejo de tomarem um primeiro contato com a prática da dramaturgia, objetivando sua utilização em sala de aula ou no grupo teatral.

Foi bastante produtivo o fato de a instituição contar com uma excelente biblioteca de artes visuais, o que facilitou a seleção de material e estimulou a pesquisa iconográfica e teórica do grupo. Com um ateliê de artes livre e à nossa disposição, com grandes mesas de desenho e banquetas, tivemos a oportunidade de sair do espaço padrão de escrita e mergulharmos num ambiente “alheio” ao nosso.

Ateliê de adultos – FAINC
(Foto: Adélia Nicolete)

Pelo fato de ser nosso protótipo, esse *Ateliê* passou por uma série de revisões durante o percurso. As primeiras sessões tiveram de sofrer ajustes em relação ao equilíbrio entre apreciação, escrita e discussão até que se chegasse a uma dinâmica adequada. O mesmo se deu em relação ao tempo dedicado à teoria e mesmo à carga teórica referente às obras de arte. Todas as ocorrências foram balizas importantes quando do planejamento dos *Ateliês* seguintes.

Com o grupo de adultos da FAINC adotamos particularmente a prática dos “grudados” – registros pictóricos dos encontros. Foram feitas visitas a exposições de arte e apreciação exclusiva de artistas brasileiros, que geraram cerca de cinquenta materiais textuais entre retratos, autorretratos, diálogos, histórias de fantasia e diálogos poéticos com uma obra de Leonilson. No final do processo, atores foram convidados a fazer diversos tipos de leitura pública dos textos resultantes.

1.3.2 Adolescentes da FUNSAI

A FUNSAI – Fundação Nossa Senhora Auxiliadora do Ipiranga – instituição que abrigou o segundo *Ateliê de Dramaturgia*, foi criada em 1943 tendo como missão o atendimento de crianças, adolescentes, adultos e idosos em situação de vulnerabilidade social, por meio de ações educativas e culturais. Nosso trabalho teve lugar na Unidade VII, no chamado Projeto Espaço Quixote – Oficina de Sonhos, que atende adolescentes, sempre à tarde, no contra-turno escolar, oferecendo cursos de teatro, dança, capoeira e música corporal. O convite para o desenvolvimento do *Ateliê* partiu da coordenadora artística do

Projeto, a atriz, diretora e dramaturga Andréia Almeida, após diagnosticar em suas aulas de teatro o interesse de alguns alunos pela escrita.

As inscrições não foram condicionadas a nenhuma outra oficina da Casa e a divulgação foi feita na entidade como um todo, mas também nas escolas da região e na Cooperativa Paulista de Teatro, o que acabou atraindo novos frequentadores ao local. O grupo contou com 12 jovens de 13 a 19 anos, que frequentavam o Ensino Fundamental II e o Médio da rede pública. Apenas um aluno, o mais velho, já cursava o primeiro ano da Faculdade de Farmácia. Nossos encontros realizaram-se no palco da Unidade, das 14 às 17h, com uma interrupção às 16h30 para que sete dos participantes pudessem se transferir para a aula de teatro. Os demais permaneciam em atividade com a condutora até o final do período, na sala de música. Sem um ambiente convencional para a escrita, contávamos com cadeiras, que alternávamos com o trabalho no chão.

Na ausência de uma biblioteca de artes, sugerimos alguns títulos e, na medida dos recursos financeiros, foram adquiridos em sebo materiais referentes a artistas plásticos, em sua maioria fascículos. Quando necessário, outros materiais foram trazidos de nosso próprio acervo ou da biblioteca da FAINC. Reproduções de Wassily Kandinsky, Pablo Picasso, Paul Klee, Juan Miró, Edward Munch e Mark Rothko habitaram as paredes da casa e o olhar dos passantes.

Constatamos na sondagem inicial que todos já haviam estudado as diferentes linguagens artísticas, ou estudavam no momento. Houve quem citasse artistas plásticos brasileiros e estrangeiros – em sua maioria modernistas – e muitos criticaram o trabalho desenvolvido na escola formal com argumentos os mais diversos: apenas quatro já tinham visitado museus ou exposições; o professor limitava-se ao desenho ou à pintura de figuras já determinadas; as aulas eram ocupadas com outras tarefas, a professora de Língua Portuguesa utilizava mais teatro que a de artes. Por outro lado, em algumas escolas havia aulas de vídeos, fotografia, dança e teatro e uma das professoras de artes abordava várias linguagens numa só proposta. Dois dos jovens já conheciam a Pinacoteca do Estado, e uma outra participante o MASP, onde uma tia trabalhava.

Essa primeira sondagem do grupo levou à revisão do planejamento, de modo a começarmos direto com a apreciação de uma obra de Kandinsky, quando pudemos conversar a respeito da não figuração nas artes. A partir dele, seguimos com Paul Klee e Piet Mondrian para, no último terço do processo, trazermos algumas obras de Leonilson e Beatriz Milhazes que dialogassem com os artistas já trabalhados. Visitamos o MASP como

atividade extra-muros e, especificamente com o grupo, trabalhamos uma exploração pictórica do entorno da FUNSAI. Os materiais textuais chegaram a mais de oitenta entre retratos, diálogos, diálogos poéticos com uma obra de Mondrian e com uma gravura própria, história de fantasia, carta, poema. A comunicação de textos ao público foi realizada no evento final da instituição e caracterizou-se pela vivência de uma sessão do *Ateliê* compartilhada com o público.

Alguns participantes do *Ateliê* de Adolescentes – FUNSAI
(Arquivo pessoal)

1.3.3 Estudantes de pós-graduação da FAINC

Em agosto de 2010, a FAINC deu início a um curso de pós graduação *lato sensu* em Teatro, cabendo a nós as disciplinas Dramaturgia I e II. É sabido que os cursos de graduação em teatro, devido à carga horária limitada e às determinações curriculares, não costumam oferecer oportunidades para a prática da escrita teatral, nem nas disciplinas ligadas à dramaturgia, tampouco nas ligadas à literatura dramática. O aluno que tem interesse em escrever para teatro, procura cursos ou oficinas e, quase sempre, o conteúdo trabalhado gira em torno dos modelos tradicionais e das formas consagradas do drama. Levando em conta tais fatores, elaboramos um programa que aliasse à prática da escrita teatral alguns conceitos relativos a uma dramaturgia desvinculada dos cânones dramáticos, que buscasse refletir o homem e a sociedade contemporâneos.

Para tanto, na disciplina Dramaturgia I, foi proposta uma reflexão sobre a contemporaneidade – a história, o homem, a sociedade, e seus reflexos no teatro e nas artes em geral. Nos seis encontros previstos, com duração de quatro horas, foram

abordados o drama moderno e as experiências não mais dramáticas em teatro. Tais abordagens foram acompanhadas por material teórico, leituras e análise de peças. O trabalho com a escrita ocorreria nos seis encontros destinados à disciplina Dramaturgia II, quando pudemos empreender o *Ateliê de Dramaturgia*.

O grupo formado contou com 14 alunos-escrevedores. Dez deles tinham formação em Artes Cênicas, na própria FAINC e os demais eram das áreas de Letras, Administração, Pedagogia e Artes Visuais. Muitos deles foram nossos alunos na graduação ou em cursos extra-curriculares; outros foram nossos colegas em grupos de teatro, o que facilitou o trabalho, dado o grau de conhecimento mútuo. Feita a sondagem inicial, verificamos que metade do grupo não sentia problemas em relação à escrita. Alguns dos participantes escreviam poesia, contos, e tinham bastante forte o hábito da leitura. A outra metade, embora não fosse refratária à escrita, não costumava exercitá-la com frequência, havendo somente um caso de maior resistência: “Tenho pavor de escrever. Desde pequena. Não sei se vou conseguir. E não quero ler pra ninguém, por favor.” (informação verbal)²¹.

Durante todo o tempo tínhamos em vista dois focos igualmente importantes com esse grupo: a prática do *Ateliê de Dramaturgia* e a pós-graduação propriamente dita, com suas exigências e seus objetivos específicos. Era importante que, paralelamente à vivência como escrevedores, cada um pensasse a aplicação disso em sala de aula. Ou seja, além de estarem escrevendo, os pós-graduandos estariam recebendo uma formação que os capacitaria ao magistério, se não de dramaturgia, de conteúdos relativos ao teatro contemporâneo – linha norteadora do curso.

Tal ambivalência veio a condicionar igualmente nossa atuação em duas frentes: como condutora (do *Ateliê*) e como professora (de Especialização), a quem cabia trabalhar conteúdos e atribuir notas. Esses fatores, somados ao número menor de encontros, apenas seis, foram determinantes na diferenciação desse grupo dos outros dois.

Os mais de quarenta materiais textuais resultantes – relato de experiência, depoimento e diálogo – basearam-se na apreciação de Iberê Camargo, Tomie Ohtake e Luiz Sacilotto. Para a comunicação dos textos ao público, a turma foi dividida em três subgrupos, encarregados de selecionar os materiais e levá-los à cena por meio de processo colaborativo.

²¹ Depoimento de Mariana Carolina de Lima, durante a sondagem inicial.

Atores (à esq.), diretora (centro) e dramaturgo - *Ateliê* da Pós-Graduação – FAINC
Ensaio geral para apresentação
(Foto: Lina de Abreu)

Cada um dos três grupos escolhidos apresentou semelhanças e diferenças entre si. Os dois *Ateliês* da FAINC reuniram pessoas ligadas ao teatro, se não pela atuação, ao menos pela intenção. Do grupo de adolescentes, seis participavam da oficina de teatro, ministrada no mesmo espaço. O primeiro e o terceiro grupos tinham em comum o gosto pela escrita e a vontade de desenvolver ou entrar em contato com ela, fato que os levou a procurar espontaneamente o *Ateliê*. O que já não ocorreu com a turma da pós, que tinha um compromisso curricular, independente do gosto pela dramaturgia. O grupo da FUNSAI e o grupo da pós tinham em comum o maior número de iniciantes na escrita, em relação à outra turma, que abrigava, além de neófitos, poetas, dramaturgas e contistas.

Dessa maneira, tivemos à nossa disposição tanto iniciantes, com quem pudemos aferir a acessibilidade das propostas, quanto pessoas experientes, com quem foi possível testar sua eficácia e eventual abertura de novas possibilidades criativas. As diferentes faixas etárias, aliadas à experiência diversa dos diferentes grupos, permitiram que sindássemos a linguagem e a postura adotadas na condução dos trabalhos, a forma de abordagem dos conteúdos e de encaminhamento das atividades, além de escolher diferentes formas de comunicar os textos durante e ao final do processo.

Encontramos diferentes históricos pessoais e expectativas. Tivemos diferentes cargas horárias que nos possibilitaram testar os focos, a diretividade na condução, as dinâmicas. A existência ou não de contato anterior com as artes plásticas fez com que adequássemos a escolha do acervo a cada grupo, o tipo de mediação e de apreciação. Os diferentes propósitos permitiram que conduzíssemos o *Ateliê* de dois modos diferentes, focando exclusivamente a prática em dois casos, e em outro, cuidando também da reflexão teórico-pedagógica.

1.4 Procedimentos

Saber das ações que compõem a trajetória do *Ateliê de Dramaturgia* como um todo, permite ao condutor a coordenação de um processo seguro, mas ainda assim permeável às interferências do acaso e, por isso mesmo, sempre novo e diferente. Não se trata de etapas a serem cumpridas, mas de ações a serem vivenciadas. Ações que se interligam em alguns pontos e que são, necessariamente, interdependentes.

A flexibilidade da proposta permite adequações em relação ao tempo disponível, ao interesse de cada grupo, etc. Acreditamos, porém, que uma certa regularidade venha a favorecer a criação, pois incorporar-se à rotina de cada encontro permite ao escrevedor desenvolver uma disciplina interna que favoreça a escrita dentro e fora do *Ateliê*. A apropriação de uma sistemática de trabalho mobiliza e concentra a atenção do participante, dando a ele uma segurança externa – horário, ambiente, estímulos, procedimentos – que o predispõe a uma segurança interna para criar.

Nossa experiência no magistério tem mostrado a dificuldade de muitos aprendizes em concentrar-se, dispendendo esforço na realização de tarefas, determinar e cumprir objetivos e tantas outras atitudes imprescindíveis à criação artística, muitas vezes relacionada à inspiração e à espontaneidade e não ao trabalho planejado. Daí empenharmo-nos no estabelecimento de uma rotina e de ações que visem ao desenvolvimento de uma disciplina criativa que, acima de tudo, seja prazerosa.

1.4.1 Apreciação

A primeira ação de cada encontro, de um modo geral, é a apreciação de uma obra de arte. Mais do que inspiração, ela é a fonte de onde brota uma série de possibilidades de escrita, pois é a partir dos elementos levantados nesta fase que dar-se-ão o planejamento e o desenvolvimento dos textos.

Mostrou-se importante a criação de um ritmo outro que não o cotidiano, que pudesse instaurar a tranquilidade suficiente para não houvesse “consumo” de arte, mas fruição. O professor Flávio Desgranges (2012), em seus estudos sobre o espectador teatral, menciona a importância de se abrir espaço para “outro modo perceptivo, que nos afaste do conhecido, do usual, do esperado” (p. 17). Ao analisar as transformações decorrentes da industrialização e do capitalismo, por exemplo, que condicionaram o advento da modernidade, ele considera que o ritmo pessoal foi alterado, não só no tocante à vida prática, mas também às outras esferas. A multiplicidade de interesses, de solicitações, de

responsabilidades e até de facilidades – a tecnologia e os transportes, para ficarmos com apenas dois exemplos – exigem de nós reações imediatas que, dada a urgência, passam a ser cada vez mais superficiais, assim como nossa relação com o mundo. Diante desse quadro, aqui bastante resumido, não é de se espantar que grande parte das pessoas acabe se afastando de certo tipo de apreciação que requeira um aprofundamento e uma dedicação que o nosso tempo fracionado não permite.

Desgranges nos lembra que “o ato artístico solicita, pois, uma disponibilidade distinta do espectador. Disponibilidade essa que não parece evidente, e que não pode ser compreendida como um talento natural, mas sim como uma conquista cultural”. (2012, p. 21). Acreditamos que uma das funções do *Ateliê* seja contribuir para essa conquista na medida em que possa constituir-se um espaço à parte, onde, aos poucos, cada um possa retomar o controle do seu tempo, da criação e de sua humanização.

O critério de seleção das obras a serem apreciadas é estabelecido pelo condutor em função do perfil do grupo – observado nas sondagens iniciais –, as propostas de texto a serem desenvolvidas e o andamento dos trabalhos. As reproduções escolhidas podem ser apresentadas formalmente (autor, título, materialidade, dimensões, data, escola, etc.) ou só expostas, sem nenhuma indicação *a priori*. É preciso apenas que elas sejam destacadas do entorno, que sejam vistas isoladamente e não entre outras imagens, a fim de se evitar distrações do objeto principal. Para isso, pode-se ampliá-las em fotocópia colorida e apresentá-las sobre fundo neutro, ou sobre um cavalete, se for o caso. Os participantes são orientados a observar a obra em silêncio, anotando as primeiras impressões e questões suscitadas. Em seguida, é feita a apreciação coletiva. Espera-se que, com a prática, a apreciação se aprimore e acabe sendo feita quase sem as provocações do condutor.

Por esse aspecto é possível notar que a apreciação ocorrida no *Ateliê de Dramaturgia* é um pouco diferente do habitual. Nossa prática docente e os aspectos comentados mais acima em relação ao ritmo cotidiano têm demonstrado que, face a uma exposição – e as bienais são um bom exemplo – a atenção do observador pouco se detém na individualidade de um trabalho. Passa-se em revista uma sequência interminável de objetos sem que se instale uma efetiva relação espectador-obra. E mesmo diante de uma criação específica, que porventura tenha atraído o olhar, dificilmente ocorre uma troca consistente, ainda que saibamos que ver implica invariavelmente em relacionar-se e compreender (ARNHEIM, 1984, 35-39). Na maioria dos casos dá-se uma certa mobilização interna, mas que não chega à consciência por falta de mediação, seja por parte de alguém ou de instrumentos que a viabilizem. Em se tratando de arte contemporânea a

situação torna-se ainda mais complexa, dado que o sequestro do figurativo deixa o observador à mercê de estímulos ainda não catalogados.

Ao condutor cabe, portanto, favorecer a citada relação, criando um ambiente propício, estímulos adequados, questionamentos e tudo o que se fizer necessário para uma realização de troca entre a configuração proposta pelo autor e as referências particulares de cada participante/apreciador. Tal mediação é particularmente importante na medida em que um dos objetivos do *Ateliê* é a reflexão sobre a dramaturgia contemporânea e o desenvolvimento de novos formatos a ela relacionados, o que nos levou à apreciação, ao menos a princípio, de obras de arte não figurativa.

Acreditamos que a observação de uma cena que tenha relação direta com a natureza tende a remeter a análise para a identificação de uma situação, o lugar em que ela se dá e os personagens envolvidos. A abstração, por sua vez, costuma desviar o olhar e a percepção para outros níveis que não só aqueles imediatamente identificáveis – conduta capaz de ampliar a discussão sobre as artes visuais, tangenciando o próprio teatro contemporâneo²².

Vale a pena abrir um parêntese que acolha essa questão. É notável a complexidade envolvida na utilização do termo *contemporâneo*, desde a própria definição até os preconceitos, positivos ou negativos, em relação a ele. Tomamos para nosso estudo as reflexões do filósofo italiano Giorgio Agamben (2009) porque nos permitem estabelecer uma estreita relação com as artes. Agradam-nos as imagens encontradas pelo autor para se referir ao *contemporâneo*. Aborda primeiro a ideia de *intempestividade*, retomando Nietzsche que, em 1874, publicara *Considerações intempestivas*. O objetivo do filósofo alemão era “acertar as contas com o seu tempo, tomar posição em relação ao presente”. (p. 57). Algumas definições da palavra “intempestivo” dão a ela um sentido de inadequação, de algo que não é próprio ou característico do tempo em que ocorre. Portanto, para Nietzsche – e para Agamben – é contemporâneo aquele que é *extemporâneo*, que não está perfeitamente ajustado ao presente e, por isso, é capaz de percebê-lo e apreendê-lo mais do que qualquer outro (p. 58). É como se o fato de se estar mergulhado no presente e em tudo o que isso implica – moda, comportamento, princípios, valores, atualizações permanentes – nos tirasse a capacidade de nos posicionarmos frente a ele. Só o conhecemos verdadeiramente quanto dele nos afastamos e sobre ele formulamos nosso pensamento.

O filósofo utiliza também a imagem das *trevas do presente*, sugerindo que se olhe o

²² Há exceções em relação a tais pressupostos. Júlio Cortázar, em *Instruções para entender três quadros famosos*, toma como base telas de Ticiano, Rafael e Holbein para desenvolver textos que beiram o absurdo. CORTÁZAR, J. Instruções para entender três quadros famosos. In **Histórias de cronópios e de famas**. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1983. P. 11-17.

escuro do próprio tempo e não suas luzes para se identificar o contemporâneo. Segundo ele, “todos os tempos são, para quem deles experimenta a contemporaneidade, obscuros”, sendo contemporâneo quem é capaz de mergulhar a pena nessas trevas e criar daí a sua escrita (2009, p. 63). É isso: afastarmo-nos do presente a fim de buscarmos o que há de escuro nele. Porque as luzes são o aparente, o que é mais fácil de se identificar.

A partir dessas reflexões de Agamben, podemos chegar à questão dos preconceitos em relação ao contemporâneo, em especial na arte. Há o preconceito “positivo”, que atribui valor ao objeto pelo simples fato de ele reunir alguns atributos tidos como atuais: a ruptura com certos padrões, a radicalidade da iniciativa, o deboche, o pastiche e assim por diante. Há igualmente o preconceito “negativo”: utilizando-se daqueles atributos, desqualifica-se o mesmo objeto como incompreensível, sem proposta, redundante, apelativo, gratuito, etc. Mais do que uma questão de gosto, esses preconceitos revelam que estamos, muitas vezes, identificando a luz, o aparente da obra e que, talvez, para uma apreciação mais profunda, precisemos aprender a identificar o que a obra não revela.

Isso é possível colocando-nos diante dela, e deixando de lado as lanternas que trazemos conosco: nossas referências e preferências, verdades e certezas, nosso modo de ver, nossos critérios e julgamentos²³. Ou ainda, mergulhar os olhos nas trevas que a obra nos propõe, aceitando a vertigem, o desconforto, a insegurança e, aos poucos, deixar que ela mesma nos mostre o que traz oculto.

Sabemos o quanto há de contingente nessa proposição. O sucesso maior ou menor desse mergulho vai depender de uma série de fatores, tais como a predisposição do espectador e a sua formação, a mediação com a obra, o exercício e a sua frequência. Porém, trata-se de uma prática necessária em relação ao contemporâneo, e o *Ateliê de Dramaturgia* mostra-se um ambiente favorável a isso. O professor e pesquisador francês Jean-Pierre Ryngaert comenta que existe, hoje, uma urgência em entender tudo, uma ansiedade por racionalizar, quando o mais urgente e necessário é entrar em relação com o

²³ A pesquisadora Gerda Poschmann registra a atual crise da análise do texto dramático, “cujos critérios partem de pressupostos que os textos propositalmente não mais satisfazem.” Para ela, enquanto tais textos forem analisados “com ferramentas que partem da estética representacional (por exemplo questões acerca da estrutura da ação, da constelação das figuras...), sem antes indagar a proposta dos textos e a compreensão da comunicação teatral implícita neles, uma boa parte do seu potencial estético inovador se perde”. POSCHMANN, G. O texto teatral e o teatro fundamentado no texto. In: **Der nicht mehr dramatische Theater text (...)**. Tübingen : Niemeyer, 1997. Texto digitalizado, p.13.

No Brasil, muitos concursos, ou mesmo uma simples seleção de cenas com vistas à entrada em um curso de dramaturgia, pautam-se pelo rol estruturador do drama. A justificativa, muitas vezes, é que isso traz uma uniformização de critérios para julgamento que, de outro modo, seriam subjetivos. Mas como adotar a uniformização de critérios para textos que pretendem justamente a sua implosão?

objeto²⁴. Fechemos o parêntese.

Quando um escrevedor, diante da pintura abaixo, por exemplo, afirma não entender nada, ele expressa um comentário idêntico ao de muitos espectadores com relação ao teatro atual.

Beatriz Milhazes – *O príncipe real* – 1996

Acrílica sobre tela, 196 x 196 cm

Por isso propomos, desde a primeira sessão do *Ateliê*, uma atitude despojada diante de uma tela, uma escultura, um texto ou espetáculo contemporâneos. Que se possa abrir mão, por um instante que seja, das próprias certezas, deixando que ela se revele. Parece mais fácil do que realmente é. Segundo Adorno (1982), a predileção pelo que é palpável, reconhecível, a resistência em deixar uma obra ser o que é, e a insistência em diminuir o máximo possível a sua distância em relação ao espectador é um sintoma indubitável da transformação da arte em mercadoria.

Mergulhar em uma criação artística é perder-se. Tempos atrás, quando arte e vida mantinham ainda estreita relação, “o sujeito que contemplava, ouvia ou lia uma obra, devia esquecer-se de si, tornar-se indiferente, desaparecer nela. A identificação que ele realizava era, segundo o ideal, não a de tornar a obra semelhante a si mesmo, mas antes a de se assemelhar à obra”. (ADORNO, 1982, p. 29). Entregar-se à fruição de um bom espetáculo contemporâneo é levantar as âncoras, deixar-se levar, atento às sensações internas e aos estímulos externos. Por esse ângulo, o mergulho na obra tem um caráter de

²⁴ Informação verbal emitida no Seminário de Pós-Graduação *Novas formas do diálogo teatral* – Prof. Dr. Jean-Pierre Ryngaert – 10 a 25 de novembro de 2008. Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo. Anotação da autora.

experiência em seu sentido latino de *tentar*, mas também de *perigo* e de *travessia*. Flávio Desgranges depreende que essa etimologia

Nos sugere a noção de se colocar em risco, de se embrenhar em zonas desconhecidas, cruzar regiões perigosas, e que nos possibilita pensar a experiência poética como perdição na linguagem, como invenção de possibilidades de fazer soar o desconhecido, o não dito, como percurso de produção de conhecimentos e subjetividades. O que não tem nada de irracional e muito menos de confusão, mas que se afasta da razão instrumental e instaura o prazer de um procedimento que se contrapõe ao modo meramente operacional de ver, sentir e pensar a vida. (2012, p. 16)

Relacionar-se intensamente com o objeto, como recomenda Ryngaert, é, em muitos casos, partilhar uma experiência única, entregando-se a uma fruição que só depois, quem sabe, será devidamente elaborada. Tais processos de aparente alienação é que garantem ao espectador tornar-se ativo em relação à obra, ao contrário daquele que espera alguma coisa que se encaixe em suas referências e expectativas.

À parte as discussões que promovem, colocações tais como “isto não é arte”, “se o próprio autor não tem noção do que fez, por que eu teria de compreender alguma coisa?” são importantes, pois relativizam certas unanimidades – Dewey já apontava a necessidade de se apreciar a obra em si, independente da aura crítica ou comercial que pudesse ter. Criar espaços para tais manifestações é fundamental para que o participante do *Ateliê* expresse seus pensamentos e seja respeitado, integrando-se a uma dinâmica capaz de fazê-lo rever e aprofundar os próprios conceitos em relação à arte²⁵.

Durante a apreciação de um trabalho não figurativo, portanto, o condutor procura não estimular a adivinhação de figuras ocultas ou de supostas narrativas, o que poderia encaminhar a um estreitamento da leitura. Assim, a apreciação será conduzida para aspectos tais como: associações com cheiro, som, gosto, lembranças, sensações, emoções, etc. Horários, climas e atmosferas também podem ser identificados. Poder-se-á propor uma leitura a partir das decisões formais e materiais do artista: o que as formas transmitem? E as cores? Quais as sensações ligadas a elas²⁶? E as posições em que se encontram na tela? Como essas escolhas são recebidas pelo público? e assim por diante. Segundo Dewey, “fazer uma apreciação justa de alguma coisa é dizer como essa coisa

²⁵ Algumas obras contribuíram significativamente para a formulação e condução dos ateliês, sobretudo nos aspectos relacionados à apreciação artística. Foram elas: HOLM, A. M. **Fazer e pensar arte**. São Paulo : Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2005; Barbe-Gall. F. **Comment parler d'art aux enfants**. Paris : Le baron perché, 2011, e MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T. **Didática do ensino de arte** – a língua do mundo : poetizar, fruir e conhecer arte. São Paulo : FTD, 1998.

²⁶ Para uma condução consistente da apreciação recomenda-se o estudo de obras tais como ARNHEIM, R. **Arte & percepção visual**: uma psicologia da visão criadora. São Paulo : Pioneira, 1984.

aparece em nossa experiência”, o que implica na nossa prática e não no objeto ou evento em si (DEWEY *Apud* AMARAL, 2007, p. 53).

Outro bom desafio é colocar-se por um momento no lugar do artista, imaginando-se como o criador do trabalho e ponderando acerca das decisões tomadas. Note-se a diferença entre *identificar* “o que eu sinto em relação às cores utilizadas”, por exemplo, e *imaginar* “por que foram utilizadas tais e tais cores, nesta ordem, nesta posição” ou ainda “o que se pode expressar/provocar com isso?”. É esse um valioso exercício, segundo Dewey (2010), e que alça o espectador à condição de autor. Encontramos ponderação semelhante em Mikhail Bakhtin (2000), quando estabelece uma diferença entre um tipo de apreciação a que podemos identificar como empatia, e a fruição estética, que requer uma reflexão do espectador, posterior ao contato com a obra e que faz dele um parceiro do artista²⁷.

A obra *O príncipe real*, de Beatriz Milhazes, apresentada aqui anteriormente, rendeu a seguinte apreciação coletiva no *Ateliê* de adultos da FAINC:

Cheiro de Nescau, de doce, de erva doce ou capim cidreira.
Gosto de festa de criança, com bolo, cereja, refrigerante, balas coloridas.
Gosto de bala de canela ou de gengibre.
Bolo e aniversário ou casamento visto de cima.

Remete a uma loja de perfumes, com aromas variados. Incenso, violeta ou lavanda, leite de rosas. Um tom antigo, retrô.
Muita cor viva e alegre. Plano de fundo romântico.

Traz o som de música marcada por pandeiro. Pessoas cantando em festa caseira. Ritmo, às vezes descompassado, às vezes chato ou cansativo.
Batizado. Presente escondido.
Toca, esconderijo. Espiral. Medo infantil.

Cânticos. Música indiana, psicodélica, Woodstock. Cirandas, caixinha de música.
Dança cósmica.
Engrenagem. Relógio de pulso. Falsa alegria.

Toalha de mesa. Fumaça. tapeçaria.
Terapias orientais, massagem, óleo e água.
Toalhinha de crochê da avó. Velhice, asilo.

Flores suspensas. Úteros, óvulos, filhos. Centro.
O centro é marca de batom.
Chakras, coração. Único universo. Dois mundos. Vários mundos.

Jardins. Jardim real. Sol. Muitos s (plurais)
Colarezinhas de contas – cada conta uma história.
Florzinhas do vestido da avó quando menina. Enfeite de vestido de menina. Enfeite de

²⁷ Um exemplo de empatia com a obra de arte, do ponto de vista bakhtiniano, é o conto *A caçada*, de Lygia Fagundes Telles. A autora trabalha a intensidade do envolvimento de um observador com relação a uma tapeçaria figurativa. TELLES, L. F. *A caçada*. In **Antes do baile verde**. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1986. P. 77-83.

cabelo.
 Pétalas. Princesa. Mãe. Feminilidade, feminino.
 Uma louca que costura. Bordado, teia. Rosa e azul.
 Coroa de flores – grinalda.
 Labirintos. Luas.
 Círculo – sem começo e sem fim. Os círculos vão se fechando ²⁸.

Todas as impressões e ideias são anotadas e formam o conjunto de elementos a que o participante pode recorrer para o planejamento e a escrita de seu texto. Ao contrário do que poderia sugerir uma obra figurativa em termos de cena, lugar ou personagens, o abstrato vai operar em vias menos definidas, obrigando o escrevedor a mergulhar na criação, arriscando-se a se perder em meio a sensações, cheiros, climas e lembranças, para sair dali com um plano de trabalho.

1.4.2 Escrita

A partir dos elementos levantados nas apreciações individuais e coletivas, sugerimos, a princípio, o desenvolvimento de textos de pequena extensão, que possam ser planejados, criados e compartilhados numa mesma sessão, a fim de se encaminhar as próximas versões. Como foi apontado anteriormente, não se objetiva a escrita de peças teatrais, mas de textos nos mais diferentes formatos, a serem conjugados a outros materiais e às demais instâncias criativas da cena. É a linguagem teatral que vai transformar telegramas, cartas, notícias, depoimentos, relatos, poemas em teatro. Nesse sentido, trabalha-se mais especificamente com a noção de *material textual*.

O tema será desenvolvido mais adiante, mas julgamos conveniente uma remissão preliminar à noção de *material* em Adorno. Em sua *Teoria estética* (1982), o filósofo estabelece a diferença entre material e conteúdo afirmando que este é da ordem do imaterial, “é quando muito o que acontece, os episódios, os motivos, os temas, as elaborações: situações flutuantes” (p. 170). Aquele é da ordem do concreto: são os materiais que cada artista tem à sua disposição para a criação em determinada linguagem. “O material é aquilo com que lidam os artistas: o que a eles se apresentam como palavras, cores, sons até às combinações de todos os tipos, até aos procedimentos técnicos na sua totalidade” (p. 170). Portanto, na esfera do *Ateliê* e da presente tese, considera-se

²⁸ Registro feito pela condutora e publicado em <http://papelferepedra.blogspot.com.br/2010/11/o-principe-real-analise-de-obra.html>. Acesso em 05/07/2012. Este e os demais registros de apreciação foram ordenados tendo em vista a publicação no *blog*. Nossa intenção era um determinado padrão estético que facilitasse a leitura e a compreensão. Para a escrita, cada participante utilizou as suas próprias anotações.

dramaturgia todo material textual, de quaisquer formatos, que pretenda a cena e nela se efetive na voz e no corpo dos atores e no encontro com o espectador, podendo ser retrabalhado a partir desse contato. O encerramento de um *Ateliê* pode se caracterizar por uma apresentação cênica em que se articulem diversos materiais textuais criados durante as sessões, cabendo aos participantes “costurar” os escritos, como veremos adiante.

Ana Cláudia Lima, Mônica dos Santos e Aretha Gasparini
discutem passagem dos materiais textuais à cena – *Ateliê* da pós-graduação – FAINC
(Foto: Lina de Abreu)

É aconselhável que o formato de texto sugerido pelo condutor seja discutido pelo grupo a fim de que todos compreendam bem do que se trata, conheçam suas funções, aplicações e assim por diante. O que se entende por descrição? Qual a diferença entre relato e notícia? Quais os tipos possíveis de depoimento, o que eles envolvem? Quais referências temos disso?

No *Ateliê* dos adolescentes a maioria nunca tinha lido uma peça de teatro, de modo que buscamos no próprio grupo sugestões de possíveis configurações gráficas do diálogo teatral. Não chegamos a discutir diferenças entre o diálogo no cotidiano e na cena, pois nos pareceu mais importante praticar primeiro as trocas dialógicas. Para tanto, antes da proposta de escrita, sugerimos um jogo. Dado um tema, por exemplo voto aos 16 anos, cada um dos componentes de uma dupla argumentaria contra ou a favor. Depois de um tempo, as posições seriam invertidas e a argumentação já usada não poderia se repetir. Na etapa seguinte, seriam formados trios e, mais tarde, quartetos para a discussão de um assunto. Todos procurariam expressar sua opinião, não se deixando intimidar por um ou outro colega mais falante.

Realizado o jogo, discutimos o modo como se deram os debates – se todos foram ouvidos, se todos falaram, se houve sobreposição de falas; quais assuntos renderam mais

argumentos e por que; quais as sensações identificadas, entre outros elementos. Acreditamos que jogos como esse são uma espécie de aquecimento para a escrita, ainda mais em se tratando de iniciantes nesse tipo de atividade. Observamos que, para um adulto, que procura espontaneamente um ateliê, pois já se identifica com a escrita e tem objetivos mais ou menos claros, a passagem da proposição para a criação do texto é quase imediata. Para o iniciante, que não raro apresenta dificuldades com a escrita na escola, o *Ateliê* é um ambiente de teste. O jovem quer saber se escrever é mesmo bom, se ele vai conseguir gostar daquilo. Daí os jogos atuarem como facilitadores da escrita, tanto quanto a apreciação das obras de arte.

Procura-se observar o máximo possível o caráter lúdico das atividades. É como se o princípio do jogo se mantivesse em todo o trabalho, de maneira que o ato de escrever corresponda, também, a aceitar um desafio e desincumbir-se dele, aceitando regras e buscando sempre uma boa performance.

Depois de proposto um formato específico, são apresentados os parâmetros para a escrita: qual será o tempo disponível? De que tamanho será o texto? A criação será individual ou em grupo? Nada disso é definido aleatoriamente, cabendo ao condutor dosar os parâmetros de acordo com a experiência da turma e o seu ritmo, as expectativas, os prazos. Há quem utilize sorteios na delimitação sugerindo, por exemplo, o espaço em que a situação se dará, os personagens a serem trabalhados, ou uma frase a ser incluída em alguma altura do texto. Longe de tolherem o processo criativo, os delimitadores acabam funcionando como vetores. Segundo a professora Maria Lúcia Pupo (2005), uma instrução do tipo “escreva o que e como quiser” pode paralisar o indivíduo, condenando-o “às suas limitações atuais” (p. 120). Ao contrário, a restrição – de tempo, de formato, de tamanho, simples ou conjugados – promovida pela regra possibilita maiores experimentações.

Há orientações que servem para todos os textos, durante todo o período do *Ateliê*: antes de iniciar a escrita propriamente dita, o participante reflete sobre aquilo que quer dizer/comunicar. Procura ter noção do que está tratando, saber a quem pretende se dirigir com o seu texto, o que quer provocar e como pode conseguir isso. Orientações como essas foram dadas com mais veemência nos dois *Ateliês* da FAINC. Dadas a formação e as vivências anteriores em teatro, os participantes tinham mais clara a relação com o público, assim como a ideia de teatro como meio de comunicação de um pensamento. A esse respeito a professora e linguista Irandé Antunes (2012) afirma que

(...) falamos não apenas para expressar sentidos. Falamos também para *realizar determinado propósito, determinada intenção* (...). A expressão dos 'sentidos'

de que falamos se completa pela expressão das intenções com que falamos. É nesse particular que a linguagem se define como um 'fazer', como um 'agir' em vistas a algum fim. (...) não apenas *o que* se diz, mas também o *para que* se diz são determinantes para a escolha das palavras de uma ação de linguagem". (grifos da autora) (p. 54)

Por isso, com os adolescentes, sempre que possível propúnhamos a reflexão acerca do que se quis e do que se conseguiu provocar com determinados textos resultantes, e o porquê. Tal reflexão é semelhante à que realizamos em relação às obras de arte e às escolhas de cada artista – o que a obra provocou em você? Como o artista conseguiu isso? Dessa maneira, busca-se estimular a visão do teatro como linguagem que dispõe de uma série de elementos a serem articulados tendo em vista objetivos determinados pelo autor. A intuição, a espontaneidade ou o acaso estão presentes na criação, porém ela se efetiva quanto mais claras forem as intenções e maior o conhecimento das ferramentas que se têm à disposição – no caso da escrita, o vocabulário, o ritmo, a intensidade, as pausas, o suspense, entre outras mais.

Do ponto de vista da sistemática de trabalho, sugerimos aos escrevedores uma sequência de ações a ser seguida em quase todos os textos: rever a obra de arte e o material anotado na apreciação, planejar o que se quer, selecionar os conteúdos com que se quer trabalhar; escrever, reler, revisar, finalizar o texto. Nas propostas de escrita em dupla ou trio é importante, primeiro, chegar ao acordo sobre o que se quer. Depois, anotam-se as sugestões e parte-se para a escrita, que pode ser capitaneada por algum voluntário, algum eleito ou por todos.

Apesar de parecer difícil no começo, espera-se que essas reflexões preliminares ocorram de modo mais tranquilo com o passar do tempo. Há escrevedores que consideram inútil o planejamento, pois ainda relacionam criação artística à inspiração ou à casualidade. É função do coordenador esclarecer a importância das decisões prévias, a fim de garantir que a escrita se dê como cumprimento de uma decisão e de uma vontade. Ainda que haja um componente intuitivo em praticamente toda criação artística ou mesmo científica, ele vem a ser aprimorado de acordo com os instrumentos, as técnicas e os parâmetros de cada área.

1.4.3 Compartilhamento

Concluído o processo de escrita, ocorre a leitura dos textos a fim de compartilhá-los com os colegas e obter deles um comentário crítico, momento em que atua o coro de escrevedores. O contato com a escrita do outro é um bom exercício de alteridade para o

participante, assim como ouvir seu texto com diferentes entonações, dicções e expressões mostra a ele uma variedade de abordagens difíceis de se imaginar no momento da escrita.

Antes da leitura o autor pode externar impressões breves sobre o trabalho: alguma dificuldade, algum objetivo que acha não ter sido alcançado, assim como pedir ajuda específica sobre algum ponto. Este é mais um procedimento que vai sendo aperfeiçoado ao longo do *Ateliê*. A tendência é que, nos primeiros escritos, o escrevedor sinta-se frustrado, por exemplo, ou pense não ter nada a dizer. À medida que se assenhora do processo criativo, torna-se capaz de identificar problemas, sintomas e também boas descobertas, ou seja, as colocações tornam-se mais específicas. Quando se chega a esse ponto, o coro passa a atuar também de modo menos abrangente, indo direto a certos detalhes, ganhando traquejo e desembaraço nas avaliações.

A leitura do texto pode ser feita pelo próprio autor ou por um colega. Nada impede que o condutor realize a leitura dos textos, mas isso não é indicado. Primeiro, para evitar o seu protagonismo; segundo, porque ler pode impedi-lo de ouvir – ação fundamental para uma boa condução. Há ocasiões em que alguém não queira ler ou ter seu texto lido, seja por timidez, por sensação de fracasso e tantas outras justificativas. Se a contra-argumentação do condutor não surtir efeito, que seja lembrado o acordo inicial de criação compartilhada: estamos todos no mesmo projeto, a colaboração é mútua e permanente. Em todo caso, as vontades e não-vontades são respeitadas e o próprio coro tende a deliberar o que pode ser feito.

Depois da leitura, chega o momento das análises e sugestões por parte dos colegas. Elas são pautadas, a princípio, por critérios objetivos em relação ao foco da proposta – formato e delimitadores em geral –, à utilização dos materiais levantados na apreciação da obra, à clareza, ao potencial comunicativo, a aspectos ligados à língua portuguesa, às possibilidades de transposição para a cena, etc. Pode-se fazer relação com os textos anteriores do mesmo autor, ou com filmes, livros, músicas. É possível ocorrerem também comentários mais subjetivos, impressões que estão aquém de uma articulação lógica e que se ligam ao prazer, a certo desconforto e a outros “mistérios” que só no diálogo com o grupo conseguem ser identificados e incorporados ao repertório de análises.

Nesta altura do processo os colegas podem sugerir alterações, abordagens diferentes, trocas de palavras, correções, sempre adotando o “e se mágico”, proposto por Daniel Lemahieu (1992)²⁹: “e se você acentuasse o tom cômico do texto?”, “e se o final fosse

²⁹ Antes de ser adotado por Lemahieu no contexto dos ateliês de escrita, o “se mágico”, no original “*si magique*”, foi proposto pelo ator e encenador russo Constantin Stanislavski com a finalidade de estimular a imaginação dos atores no estudo de um texto dramático e na interpretação de um papel.

mais aberto?” e assim por diante. O “e se” relativiza as colocações, tirando o peso tanto do que se fala quanto do modo com que se é ouvido.

Seja como for, em qualquer um dos momentos – análises ou sugestões – busca-se o aprendizado da alteridade. Diferente de um bate-papo onde todos podem falar ao mesmo tempo, sem critérios definidos, a discussão de um texto no *Ateliê* requer reflexão, comedimento e controle muitas vezes difíceis de ocorrer antes de um certo período de adaptação ao grupo e à sistemática de trabalho. É visível o esforço de articulação do pensamento antes de comunicar uma opinião, assim como a dificuldade em controlar o desejo de se justificar diante de argumentos que pareçam equivocados. Espera-se que com a prática cada participante consiga colocar-se de modo objetivo e claro em relação ao texto de outrem, e ouvir seletivamente o que é dirigido à sua escrita. O respeito pelo trabalho e pela opinião dos colegas parece-nos um dos aprendizados mais importantes do processo.

Ao condutor cabe abordar aspectos que não tenham sido levantados durante a análise coletiva, esclarecendo dúvidas, oferecendo informações ou referências sobre algum tema, sugerindo leituras. Em seu livro *Entre o Mediterrâneo e o Atlântico* (2005), Maria Lúcia Pupo relata suas experiências com jogo e texto, feitas com estudantes do Marrocos. A certa altura a professora comenta sobre a função do coordenador do processo, afirmando que a dinâmica não gravita em torno dele. Assim como ocorre nos *Ateliês*, sua função é “permitir que cada participante encontre o eixo de sua prática de escrita. A dimensão plural desta última é a verdadeira protagonista; a partir de desafios comuns, cada membro do grupo desenvolve atitudes pessoais em relação ao ato de escrever, ao mesmo tempo em que acompanha as descobertas dos companheiros.” (p. 120).

Com relação ao compartilhamento, tomamos em auxílio a tese de doutoramento do professor e cineasta Rubens Rewald (2004). Trata-se da descrição e análise do processo criativo do chamado *autor-espectador*. Rewald propõe a escrita de um texto resultante³⁰ das conexões com outros criadores, de diferentes linguagens: arquiteto, psicanalista, cineasta, artista plástico, um grupo de teatro e outro de dança. Dessa maneira, autor e parceiros atuam e sofrem a atuação do outro, são autores e espectadores de suas ações, num movimento constante que determina a construção da obra. Tal proposição liga-se diretamente à prática dos *Ateliês* no que concerne à criação passível de mútuas interferências. O escrevedor é, a cada sessão, autor-espectador de seu texto, pois escreve e

STANISLAVSKI, C. **A preparação do ator**. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1982.

³⁰ Usamos *texto resultante* para designar uma escrita ainda em processo, diferente de *resultado*, que supõe uma finalização. Para detalhamento do tema consultar REWALD, Rubens A. **Autor-espectador**. São Paulo, 2004, 251f. Tese (Doutorado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo.

escuta o que escreveu na voz de um colega. O coro, por sua vez, é aquele que dirige o olhar/a atenção sobre o texto do outro e, no diálogo presencial ou não, analisa, sugere, questiona, visando às transformações da obra. Pensamos, como Rewald, que “não se trata em absoluto de um panfleto, ou uma utopia, e sim o vislumbre de uma real estratégia de criação e sociabilização, nesse determinado tempo e espaço que vivenciamos”. (2004, p. 244).

Uma das questões fundadoras de nossa tese diz respeito à possibilidade de uma pedagogia da dramaturgia que contemple o trabalho com novas dinâmicas de criação, tais como o processo colaborativo. Diante disso, supomos que a prática constante de escuta, análise, reflexão, argumentação, entre outros exercícios de alteridade pode constituir-se um passo importante para o trabalho em colaboração.

Carla Silva compartilha diálogo poético com obra de Leonilson – *Ateliê* de adultos – FAINC
(Foto: Elaine Perli Bombicini)

1.4.4 Reescrita

A análise coletiva, feita de acordo com critérios estabelecidos pelo grupo, sob orientação do condutor, tem a finalidade de indicar “pistas que favoreçam uma melhor elaboração do texto, a partir das potencialidades nele detectadas” (PUPO, 2005, p. 122). Os elementos levantados na análise, submetidos ao livre arbítrio do autor, auxiliam na reescrita que, segundo Pupo, é a etapa mais delicada do processo de criação escrita.

Dependendo da quantidade e da aparente complexidade dos comentários ouvidos, é

bastante comum o escrevedor preferir começar um outro texto em vez de retrabalhar o anterior. Num primeiro momento é como se nada do que foi escrito pudesse ser aproveitado, decidindo-se pelo descarte. O condutor esclarece, então, que a reescrita parte do próprio material apresentado e caracteriza-se, por exemplo, por rearticulações de tempo e de ponto de vista, troca de vocábulos, correção de imprecisões, cortes ou acréscimos, e não pelo eterno recomeçar. O texto analisado é o ponto inicial e é dele que partimos para a reescrita.

Um outro equívoco é confundir reescrita com correção, que estaria vinculado à eliminação de um erro. Correções de língua portuguesa ou de erros gráficos não são consideradas reescritas, mas revisões. O exame paciente do próprio texto e a compreensão das análises do coro são fundamentais para que se façam mudanças efetivas objetivando a segunda versão.

Ocorre que, por uma série de motivos, há uma grande resistência à reescrita. Algumas justificativas são a falta de tempo fora do *Ateliê*, a perda do caráter de novidade, mas também o desânimo por relacionar a retomada do trabalho a um pretensão insucesso da escrita e no modo como ela se deu. É provável que esta última sensação deva-se ao mito da obra que nasce pronta, perfeita e irretocável. Por isso, num *Ateliê*, a retomada dos trabalhos é encarada como parte do processo. É importante que o interessado em dramaturgia tenha consciência de que um texto dificilmente estará próximo de uma finalização – jamais alcançada – sem antes passar por diversas versões. É importante que se tenha consciência de certa provisoriedade, já que, via de regra, ela permeia qualquer atividade artística: não há como determinar um ponto inicial exato da criação e tampouco considerá-la finalizada, definitiva. Portanto, fazer e refazer um texto tem a mesma função de se retrabalhar uma tela, uma música, até o ponto mais próximo do que o artista pretendeu. A eventual frustração que decorre da discrepância entre o que se planejou e o que se alcançou pode ser compensada com a certeza de que se fez e refez o texto da melhor forma possível.

1.4.5 Comunicação dos trabalhos

Ao final de um processo no *Ateliê de Dramaturgia*, pelo menos parte do material textual é levado a público para que se efetive como dramaturgia. O professor e pesquisador francês Jean-Pierre Sarrazac sugere uma montagem em torno de temas decididos pelo grupo, onde são lidos textos de um ou mais participantes, ou do conjunto deles. Michel

Vinaver reserva um dia inteiro para a leitura das peças. Convida diretores e atores para “montar” e criticar os textos e, algumas vezes, chega a publicá-los.

No nosso caso, ao término de cada um dos *Ateliês*, promovemos uma apresentação pública de textos, sob a forma de cenas, leituras ou exposição do trabalho em processo. Foram exibições de curta duração, abertas ao acaso e ao improviso, sem uma preocupação demasiada com um apuro estético. Julgamos consideráveis essas iniciativas de comunicação por vários motivos. O principal deles é exercitar a passagem do texto à cena caracterizando-o como dramaturgia e permitindo ao escrevedor verificar os problemas e as virtudes de sua escrita e a comunicação com o espectador, reconhecendo a satisfação ou insatisfação com os resultados obtidos. Outro motivo é a tensão frequente entre o autor e os demais criadores – tanto que muitos dramaturgos recusam-se a escrever junto da cena, preferindo um trabalho solitário, a ser entregue para posterior montagem. Embora essa conduta não os livre de aborrecimentos em relação ao espetáculo, o conflito se estabelece apenas na porção final e não no processo inteiro, como ocorre com dramaturgos em colaboração. Finalmente, a comunicação do textos permite que a comunidade possa participar de algum modo da experiência ocorrida nos *Ateliês*.

Imaginar, planejar, escrever, analisar e reescrever um texto e comunicá-lo compõem um ciclo criativo que, alcançando olhos/ouvidos/corpo do espectador mantém o processo ativo. Por isso as trocas de impressões com o público pós-apresentação também estão previstas nos *Ateliês de Dramaturgia*. Em termos pedagógicos, trazer o trabalho para o centro do debate e ouvir o que o público tem a dizer implica em manter uma disponibilidade para o diálogo, despertada e desenvolvida durante os encontros e que tem como objetivo o aprimoramento da escrita. Portanto, um terceiro fator de relevância na comunicação dos materiais é a sua dimensão formativa em direção ao trabalho em colaboração permanente entre os criadores.

1.4.6 Extensões

Chamamos de extensões algumas práticas que, a rigor, não estão contempladas na estrutura do *Ateliê de Dramaturgia* e, por isso, não são fundamentais. Porém, dando-se fora do horário dos encontros ou como ocorrências excepcionais, têm ressonância nos trabalhos feitos em sala e contribuem de modo efetivo para o desenvolvimento da escrita. Uma dessas atividades é o que chamamos de “grudados”. Trata-se da representação bi ou

tridimensional do que ficou “grudado” em cada participante depois do término das sessões³¹.

Primeiro “grudado” de Elaine P. Bombicini – *Ateliê* de adultos da FAINC
(Foto: Elaine Perli Bombicini)

A composição permite que o escrevedor articule e registre o que foi apreendido, sentido, imaginado durante os encontros, conjugando os elementos como um artista visual o faria. Mesmo que se utilize de palavras, como na ilustração acima, elas têm outro papel que não aquele dos materiais textuais.

Uma reflexão importante é distinguir o lugar e a função das palavras, a melhor maneira de utilizá-las nas diversas linguagens artísticas. Diferente do teatro que, tradicionalmente, usa a palavra em sua vertente sonora, num grudado ou numa obra de artes visuais, ela é, muitas vezes, explorada em seu potencial visual. Elaine Perli Bombicini, por exemplo, selecionou dois termos para o grudado logo acima: “*Expériences*” (experiências) e “Primeiros passos”, tanto um como outro sugerem uma série de interpretações e a imagem da estrela do mar e dos pés de uma criança na areia pode vetorizar, de um certo modo, o sentido daquelas palavras. A disposição gráfica invertida de “Primeiros passos” em semicírculo sugere algo diferente do que se estivesse em linha reta e

³¹ Conhecemos a proposta na disciplina *A Arte da Narração no Processo Formativo de Educadores Artistas*, ministrada pela professora Regina S. B. Machado. A cada aula éramos estimulados a registrar de alguma forma os conteúdos mais significativos do dia, como uma espécie de “lição de casa”. Tivemos, então, desenhos, pinturas, recorte e colagem, origamis, histórias em quadrinho, instalações que, no começo de cada encontro eram expostos e comentados brevemente, de modo que se pudesse acompanhar a trajetória de cada aluno.

Os “grudados”, no sentido de registro de atividades práticas e reflexivas, guardam semelhança com os “protocolos” brechtianos – documentos em que os alunos de teatro ou os participantes de um grupo anotam o que ocorre nos encontros e as reflexões correspondentes. KOUDELA. I. D. (org.) **Um voo brechtiano**: teoria e prática da peça didática. São Paulo: Perspectiva: FAPESP, 1992.

na posição convencional. Essas e outras decisões estéticas ou imagéticas acionam um potencial criativo envolvendo concentração, organização, expressão e que, seguramente, irão beneficiar a escrita. Até porque, o “grudado” é um tipo de escrita, só que pictórica, como veremos logo adiante, quando tratarmos dos Ciclos RSVP – proposta de um artista norte-americano que utiliza a notação gráfica como ferramenta para a criação.

Em outras palavras, mesmo não sendo obrigatório, pensamos que o “grudado” pode ser bastante proveitoso, já que a experiência de criação em artes visuais apresenta um paralelo com a criação escrita no que tange ao planejamento, à composição, ao levantamento de recursos, seleção de material, observação, escolhas, abstração e tantos outros aspectos. Para a pesquisadora francesa Josette Féral, “não é necessário de forma alguma separar o teatro das outras formas de arte. Não se deve pensar que o teatro existe sobre sua ilha, separado do mundo. O teatro partilha ligações estreitas com as outras artes, ele sofre influência delas”. (2009, p. 261). Do ponto de vista do condutor, a análise dos “grudados” pode ser um bom termômetro do andamento das sessões, da qualidade da apreensão do que é discutido, assim como um poderoso aliado em relação à tomada de consciência, tanto da unidade das artes quanto de seu pertencimento à vida comum.

Quando descreve o “grudado” para os colegas, no início de cada sessão, o participante recapitula seu processo criativo e o compartilha, reportando ao que ficou gravado em termos de informações, sensações, reflexões. Ocorre, com isso, uma fixação de conteúdos, uma conscientização de ações e, talvez o mais importante, a construção do conhecimento entre os pares – algo tão distante do ensino formal vigente³².

Ateliê de adolescentes – FUNSAI
Lucas R. Rey faz um registro pictórico no entorno da Instituição
(Foto: Adélia Nicolete)

³² O trabalho com os “grudados” foi proposto somente no *Ateliê* de adultos da FAINC, como um teste – o que foi comunicado aos participantes logo no início. Oferecemos algumas atividades diferentes em cada *Ateliê*, pois não poderiam ser efetivados todas com uma só turma. Acreditávamos que o fato de testarmos outros recursos é o que tornaria nossa proposição de fato original.

No *Ateliê* de adolescentes da FUNSAI, em vez dos “grudados”, propusemos outras atividades, no ambiente da sessão e fora dele, como detonadores da escrita. Em um dos encontros, depois da apreciação de Paul Klee, os participantes saíram pelos arredores da instituição a fim de registrarem todo tipo de linhas que considerassem sugestivas. Com folhas de papel sulfite e giz de cera colorido, foram estimulados a dirigir o olhar a todos os planos e a compor esteticamente as descobertas.

As criações foram expostas em sala e cada um pôde escolher o registro com que gostaria de criar um diálogo poético. Assim, os escrevedores foram orientados a apreciar a sua própria obra de arte, identificar o que ela sugeria e planejar uma interferência utilizando palavras. Por exemplo, na imagem abaixo, Lucas observa a impressão escolhida e, em outro papel, rascunha possíveis inserções de vocábulos, frases, locuções.

Ateliê de adolescentes – FUNSAI
Lucas esboça um diálogo poético com seu registro de linhas
(Foto: Adélia Nicolete)

Unir a atividade plástica à escrita possibilita uma experiência de completude, de apropriação das capacidades e sensibilidades estéticas. O participante desenvolve o controle de um extenso caminho criativo, que parte de seu olhar mais amplo e dirigido ao externo, até o trabalho com o mínimo detalhe, o olhar dirigido à linha de sua obra e à palavra que lhe cabe.

Enquanto possível material textual, o texto resultante do diálogo poético a seguir sugere uma articulação preciosa entre a imagem e as palavras, procedimento fundamental quando se trata da passagem de um texto à cena.

Diálogo poético com o registro das linhas – Lucas R. Rey

Outra possibilidade de extensão são as visitas a exposições e a obras situadas em espaços públicos – experiência bastante significativa, já que não se limita à apreciação de um só trabalho e envolve também o trajeto, o encontro fora do ambiente de escrita, o conjunto das obras, e até mesmo os seus visitantes. De toda essa vivência nascerá o texto.

Aos adultos da FAINC propusemos uma visita à exposição de Joseph Beuys, no SESC Pompeia, e também à de Jan Fabre, no Instituto Tomie Ohtake. Com os jovens da FUNSAI visitamos o MASP, e com a turma de pós-graduação, uma escultura de Luiz Sacilotto instalada no centro comercial de Santo André. A partir das apreciações, os adolescentes criaram uma carta, os pós-graduandos, um diálogo e o *Ateliê* de adultos, um projeto de finalização, como veremos no Capítulo 4.

Lembremos do espetáculo idealizado por Romeo Castellucci, que teve como detonador uma visita à National Gallery de Londres. Além de inspirações deste tipo, um dos objetivos a longo prazo do *Ateliê de Dramaturgia* é estender a apreciação do escrevedor o máximo possível. Que ele parta da fruição de uma obra de arte até que se sinta estimulado e capaz de fazer uma apreciação mais ampla. Se pensarmos que uma criação artística abriga em si uma representação de mundo, figurativa ou não, posicionando-nos frente a ela – ou mergulhando em seu mistério, como aconselham Adorno (1982) e Agamben (2009) – ensaiamos um posicionamento frente a manifestações cada vez mais complexas.

Quando propusemos que, num sábado, os alunos da pós-graduação fossem até o centro comercial da cidade e observassem a escultura de Luiz Sacilotto instalada no meio do calçadão, não só a obra foi apreciada. A arquitetura, os transeuntes, e até os animais, as relações que estabelecem entre si e com a escultura puderam ser observados. Ao ampliar o

foco, observaram a situação da arte na cidade e no próprio país; a educação deficitária, o modo enviesado com que (não) somos levados a fruir os bens culturais. Enfim, puderam observar a si mesmos enquanto observavam a obra e seu entorno: questionar a sua posição como estudantes de arte, professores ou futuros professores, dramaturgos, artistas. Puderam criar um texto a partir disso e, quem sabe, carregar consigo o germe da apreciação permanente.

Finalmente, uma outra extensão possível, realizada nos três *Ateliês* aqui analisados, foi a criação e manutenção de um *blog* na internet. Trata-se de um espaço virtual, onde são publicados textos que podem ser acessados e comentados pelos internautas. No caso do *Ateliê*, a criação de um *blog* teve múltiplas funções: expor os trabalhos, compartilhar a escrita e as reescritas; tratá-las como material social, comunicativo, publicável; abrigar análises que não foram possíveis durante os encontros; valorizar as criações, que de outro modo ficariam restritas às sessões; divulgar os textos, manter o *Ateliê* vivo e atuante mesmo depois de concluído o processo. Funcionou também como forma de registro, um arquivo dos trabalhos e das análises, oferecendo o panorama do processo tanto individual quanto geral. Acreditamos que os participantes poderiam sentir-se estimulados a criar seu próprio *blog*, o que de fato aconteceu com alguns deles, dada a facilidade da operação.

Hoje em dia, é quase impossível imaginar uma proposta pedagógica que envolva criação e circulação de trabalhos sem a utilização de uma ferramenta como a internet. O tempo limitado dos encontros é ampliado com a utilização da rede. Ela pode ser utilizada em levantamentos de obras de arte e seus autores, em pesquisas sobre temas do teatro e do mundo contemporâneos, sobre exposições e espetáculos em cartaz. Pode, no mínimo, fazer circular informações do próprio *Ateliê*, tais como avisos, convites, agenda e solicitações³³.

1.4.7 Avaliação

Como vimos até agora, o projeto dos *Ateliês* difere em muitos aspectos do ensino formal e o processo avaliativo também apresenta algumas peculiaridades. De acordo com nossa proposta, ele atua em dois pontos, com finalidades distintas. O primeiro deles relaciona-se aos participantes e ocorre durante a análise dos textos, quando se avalia a performance do autor por meio de comentários do próprio grupo e, se necessário, do condutor. Longe de ser uma avaliação mensurável, tem como objetivo verificar o andamen-

³³ O *blog* da FAINC está localizado em <http://papelferepedra.blogspot.com.br/>. O da FUNSAI, hospeda-se em <http://livrocores.blogspot.com.br/>.

to do trabalho, identificar algo que deva ser esclarecido ou ganhar um aprofundamento, perceber o entrosamento da equipe e, finalmente, retornar ao artista ou ao grupo impressões do processo. Pode ocorrer uma análise da atuação do escrevedor ao longo dos trabalhos, retomando pontos, ressaltando superações e conquistas, mas nada que seja classificatório ou eliminatório, pois cada participante sabe de sua condição inicial e é capaz de verificar por si mesmo o aproveitamento ao longo das sessões.

O segundo ponto de utilização da avaliação refere-se ao *Ateliê* em si. A cada sessão o condutor tem uma série de indicações que se prestam a avaliar o percurso e reformular a programação sempre que necessário. Isso pode ser identificado ao se observar os participantes, suas colocações, dificuldades e produções, como também os comentários no *blog*. Na etapa final do processo, por meio de discussão coletiva ou entrevistas individuais, tem-se a avaliação geral do percurso, sua estrutura, seus procedimentos, a conduta do coordenador, a sistemática de trabalho, etc.

Veremos no tópico seguinte que o processo avaliativo acompanha todo o percurso de um *Ateliê de Dramaturgia*, numa interação permanente com as demais ações.

1.5 Flexibilidade

Sugerimos a divisão de cada encontro em três ações principais: proposição, escrita e análise. Entretanto, não há processo que se realize de maneira tão determinada quando se trata de criação. As ações são intercambiáveis e mesmo indissociáveis na medida em que se interpenetram. Se delimitamos aqui uma sequência, isso não significa que ela não possa ser revista ou alterada, conforme sugerem os Ciclos RSVP, utilizados em nossos *Ateliês de Dramaturgia* e que julgamos oportuno apresentar.

Iniciativa nascida nos Estados Unidos, durante a efervescência teatral e artística nos anos 1960, os Ciclos foram propostos e desenvolvidos pelo arquiteto, urbanista e ambientalista Lawrence Halprin³⁴. Ligado a um grupo que unia dança, teatro e performance, Halprin, que pelo seu trabalho já apresentava interesse pelos registros gráficos ou notações (*scores*) de processo, desenvolveu um método que tinha nesse recurso um dos principais elementos. Se na arquitetura o projeto gráfico é essencial tanto para a construção quanto para o controle do material, do pessoal e das etapas da edificação, Halprin imaginou que não seria diferente para o campo das artes. Para ele, uma perfor-

³⁴ Lawrence Halprin. **The RSVP Cycles: creative process in the human environment**. New York: Georg Braziller, 1969. Agradecemos ao professor Antônio Araújo o acesso à obra.

mance, uma instalação ou um espetáculo poderiam ser melhor elaborados se todo o processo pudesse ser desenvolvido de acordo com um plano prévio e dinâmico. As ações não seriam estanques, nem precisariam seguir uma ordem, podendo ocorrer ao mesmo tempo em alguns momentos da criação.

Embora tenha sido criado para outros fins, trata-se de um método orientado para o processo e não para o resultado, daí estabelecer viva correspondência com as dinâmicas colaborativas de criação, sendo útil aos nossos *Ateliês de Dramaturgia*. As quatro ações básicas da proposta são:

R – (Resources) Recursos: esta ação faz o inventário dos recursos disponíveis pelo artista ou pela equipe, aí incluídos as motivações e os propósitos que movem a criação. Tal levantamento é que vai determinar as necessidades e os requisitos para que o trabalho se efetive (HALPRIN, 1969). No *Ateliê*, essa ação corresponde à experiência pregressa do escrevedor e ao seu repertório, mas também à obra de arte analisada, às anotações de sua apreciação e aos comentários dos colegas. É neste momento que o escrevedor se pergunta sobre o que ele quer falar e com quais objetivos.

S - (Score) Notação: organiza os recursos e explora-os. A esta ação muitos denominam partitura. É considerada o coração do processo de criação e pode representar graficamente o trabalho em todo ou em partes, o que facilita no caso de compartilhamento com os demais criadores. No *Ateliê de Dramaturgia* a notação pode ser exemplificada tanto pelo esboço de texto do escrevedor, ou o roteiro esquematizado do que pretende, quanto por um esquema gráfico, um desenho, que planifique algum aspecto da dramaturgia. Neste caso especificamente, o desenho remete-nos a uma ideia, é um atalho que pode esclarecer mais rapidamente que uma descrição textual. Por seu caráter dinâmico, a notação pode ser alterada no decorrer do processo, vindo a incluir aspectos relativos a tempo e espaço, a sonoridades, assim como a movimentos, ações e interações diversas. Segundo Halprin, ela acaba sendo um croqui da própria obra.

V – (Valuation) Avaliação: avalia-se o resultado de cada ação proposta ou de blocos de ação. Seu objetivo é verificar o que funciona ou não em termos de cena, dando um retorno ao artista ou à equipe. Esta ação permite escolher elementos na partitura que sejam mais adequados ao objetivo pretendido e retrabalhar o que ainda precisa de ajustes. A avaliação não opera tão somente com dados racionais, mas também com aspectos intuitivos, subjetivos e aleatórios a ser levados em conta (HALPRIN, 1969).

A ação avaliativa no *Ateliê de Dramaturgia* faz-se presente com maior intensidade no compartilhamento da escrita e na avaliação do coro. É neste momento que o escrevedor poderá rever seu projeto e partir para a próxima versão do texto.

P – (Performance) Apresentação/desempenho: é o resultado do que ocorre em todas as fases. Performance aqui tem o sentido de algo que se apresenta. Desse modo, há uma performance da notação, ou seja, a partitura é mostrada, é dada a ver e, conseqüentemente, pode ser avaliada, retrabalhada e apresentar nova performance. Assim também com o levantamento de recursos, que é exposto, avaliado e assim por diante. É a ação da performance que permite testar a eficácia do processo, de um recurso, de uma notação, relacionando às outras áreas do trabalho (HALPRIN, 1969).

Em nossos *Ateliês de Dramaturgia*, a performance pode ser identificada como os fragmentos de texto ou versões apresentadas à equipe e que são, por sua vez, lidas e avaliadas, para que o processo de escrita continue. Porém, as leituras, os comentários e as propostas cênicas da equipe são igualmente avaliadas pelo escrevedor para que, após seleção do que considera pertinente, possam ser aproveitadas na reelaboração do texto.

Os Ciclos configuram uma ideia de inter-relação entre as ações do trabalho – o que desaconselha a utilização do termo *etapa*. O exame dos recursos acontece todo o tempo, planeja-se e avalia-se a cada performance, o que pode ser verificado no seguinte esquema:

Representação gráfica do Ciclo RSVP

O processo pode começar em qualquer ponto e seguir qualquer direção: pode-se avaliar as intenções de um grupo e, em seguida, examinar os recursos disponíveis, criar uma representação gráfica para, depois, iniciar as experimentações práticas, e assim por

diante. A qualidade essencial da proposta é a flexibilidade, outro fator que nos inspira a tomá-la como referência.

Por se tratar de um projeto que envolve criação, o andamento de um *Ateliê de Dramaturgia* depende do ritmo do grupo e do rendimento de cada um. Sendo assim, o plano é flexível na horizontalidade da proposta como um todo e na verticalidade de cada encontro. Essa flexibilidade requer avaliação permanente do planejamento para que o percurso seja modificado sempre que necessário. Há de se ter em mente a totalidade do trabalho e os objetivos, para que se possam acionar antecipadamente conteúdos futuros, criar outros ou permanecer mais um tempo numa mesma atividade.

Um dos fatores que mais põe à prova a flexibilidade de um projeto é o acaso, que permeia as atividades, seja de modo intencional, no caso dos sorteios para a escrita, ou não. As questões trazidas pelo grupo, por exemplo, podem fazer com que etapas que estavam previstas para depois sejam adiantadas na prática, conforme o desempenho (performance, segundo os Ciclos RSVP) do escrevedor. Podem surgir dificuldades que requeiram um tempo maior em certo ponto, pedindo reformulação do plano. O acaso pode surgir, finalmente, nos problemas enfrentados ou contornados no dia a dia do *Ateliê* tais como burocracia, falha de equipamentos, atrasos e faltas do condutor e dos participantes.

Portanto, não se formula com rigor um plano de trabalho, uma progressão exata. A concretude das ações é que determinará o andamento do projeto, e isso depende do ritmo da turma, do nível de resposta às proposições, do rumo tomado pelos escritos. Acaso e combinações aleatórias – provocadas pelos jogos e improvisações, e também pelas sugestões do coro durante a análise dos textos – são matéria-prima não prevista, instigante para a escrita.

1.6 – Rede de criação

Um vista panorâmica ou um plano aéreo dos *Ateliês de Dramaturgia* revelariam o quanto seu dispositivo opera em modo de *rede* – que atualmente substitui as noções de sistema e estrutura, outrora dominantes (MUSSO, 2004, p. 17). Mapeemos alguns aspectos constitutivos dos *Ateliês* e, sobre eles, decalquemos a ideia de rede.

Em nosso projeto prevemos oferecer oportunidades para a criação de textos e cenas elaborados graças à colaboração entre os participantes, bem como à observação de mundo e ao contato com obras de artes visuais, com pesquisas e estudos teóricos, com a memória e o repertório individual e coletivo, etc. Não há etapas a serem cumpridas cronologicamen-

te, mas ações intercambiáveis e interpenetráveis. A certa altura, esse contato se estende ao público externo ao *Ateliê*, seja sob a forma de comunicação presencial, seja por meio do *blog*, o que acarreta novas contribuições passíveis de interferir criativamente nos escritos. Vistos como textos resultantes e não como obras concluídas, os materiais textuais criados durante os encontros e reescritos fora dele podem ser lidos ou interpretados tanto individualmente quanto sob a forma de rapsódia – um conjunto de materiais heterogêneos –, e alcançam a cena por meio do corpo e da voz dos intérpretes, em um dado espaço cênico. Concluído o projeto junto a um grupo, os participantes podem criar seu próprio *blog*, utilizar a experiência ocorrida no *Ateliê* para apreciar espetáculos e novas obras de artes visuais, para dar continuidade à pesquisa e ao seu trabalho criativo ou para estimular outras pessoas à criação – caso da presente tese, mais uma decorrência do processo. O condutor, por sua vez, avalia a experiência rumo à criação e coordenação de novos grupos.

Em linhas gerais, uma rede, no sentido que a empregamos aqui, pode ser caracterizada como “um todo aberto, sempre capaz de crescer através de seus nós, por todos os lados e em todas as direções”. (KASTRUP, 2004, p. 80). Diferente de *sistema*, que envolve a ideia de um centro de onde partem as ramificações, bem como de uma hierarquia e de uma totalidade organizada, a rede não tem seus limites externos definidos já que pode se expandir conforme as conexões ou interações eventualmente acrescidas, sem níveis hierárquicos. Tais conexões são, portanto, instáveis, indeterminadas e sua variabilidade “obedece a alguma regra de funcionamento”. (MUSSO, 2004, p. 31).

No caso dos *Ateliês de Dramaturgia*, as regras de funcionamento equivalem aos delimitadores e também às ações básicas de apreciação, escrita, compartilhamento, reescrita e comunicação que, por sua vez, comportam as próprias regras internas. Outros elementos acordados especificamente com cada grupo também atuam como balizadores das referidas variações.

Diferente de *estrutura*, que implica em uma relação binária entre os pontos, a rede compreende três dimensões e não uma configuração linear. Assim, ela abarca a dimensão temporal, posto que é dinâmica e em movimento contínuo; a espacial, dado que pode tanto ampliar-se quanto ligar-se a outra rede mais complexa, bem como uma terceira dimensão, pois, segundo as reflexões de Musso, considerando-se “o desenvolvimento de um elemento em um todo-rede ou de uma rede em uma rede de redes, trata-se sempre de pensar uma complexificação autoengendrada pela estrutura da rede”. (2004, p. 31).

Vimos que os *Ateliês de Dramaturgia* operam com a dimensão temporal na medida em que algumas de suas ações e componentes (seleção de obras, repertórios vivencial e

artístico individuais, memória, relações interpessoais, etc.) antecedem o início oficial de um processo, bem como se estendem para além dele, na atividade pessoal ou profissional dos participantes, por exemplo. Em termos espaciais, o projeto comporta uma esfera presencial durante os encontros, uma outra virtual, na internet, e também atividades extra-muros. Finalmente, a rede de cada *Ateliê* compôs a rede maior de todos os três projetos desenvolvidos que, inclusive, mantiveram contatos virtuais entre si. Em sentido inverso, cada participante constituiu uma rede particular de criação ao estabelecer conexões internas e externas visando à elaboração dos materiais. Seu processo interliga-se ao dos demais participantes e também às redes externas ao processo maior do *Ateliê*, o que implica em transformações tanto no âmbito particular ao grupo quanto na esfera exterior – o que pode ser comprovado pelas reações de amigos e familiares à publicações dos textos no *blog*, por exemplo.

Longe da estabilidade sugerida pelo termo *estrutura*, a rede envolve a indeterminação, bem como a impossibilidade de acabamento ou conclusão. Tais características definem os *Ateliês de Dramaturgia* como processos contínuos, cuja indeterminação é condicionada pela variedade e abstração das obras apreciadas, pela multiplicidade das contribuições individuais e pela heterogeneidade dos recursos disponíveis – pesquisas áudio-vídeo-bibliográficas, visitas a museus e exposições, relações conviviais e virtuais, etc. A conclusão ou acabamento dos textos é impossibilitada pelo próprio caráter de indeterminação de um ponto inicial ou final do processo. Um bom exemplo é a comunicação dos materiais ao público, por meio dos intérpretes. Por mais que o escrevedor considere seu texto finalizado, ao instalar-se cenicamente, as palavras acionam uma série de conteúdos no intérprete, deflagrando um novo processo que, ao atingir olhos/ouvidos/corpo do espectador iniciarão, por sua vez, outras imagens e sensações e assim por diante. Se ocorre de ator ou público devolverem impressões ao participante, é mais um elemento que se conecta à rede, atestando sua dinamicidade e sua continuidade.

Tais reflexões, ainda que básicas, permitem que tenhamos uma noção da complexidade envolvida num processo de *Ateliê*, mais um motivo para diferenciá-lo de propostas tradicionais de ensino-aprendizagem, que têm na hierarquia, na compartimentalização e na disjunção seus princípios operacionais.

1.7 Dramaturgias

Delineados os pressupostos, a estrutura e os procedimentos centrais dos *Ateliês*, faz-se necessária a discussão de um componente essencial: a dramaturgia. Sem pretender abarcar todas as possíveis abordagens do termo, selecionamos as mais convenientes ao projeto, por acreditarmos que são a base de nossas ações pedagógicas.

Escolhemos *dramaturgias* para o título deste subitem por considerar as transformações sofridas pelo teatro ocidental, em especial a partir do século passado, e que tiveram como consequência a revisão de uma série de certezas, dentre elas, a definição de dramaturgia como a escrita de peças teatrais. Se até então o dramaturgo era o autor do texto e este era o centro do espetáculo, aos poucos o trono foi ocupado por encenadores e, mais tarde, por atores. Perdendo a primazia na produção do sentido, o texto passou a dividir espaço com outros elementos, a ponto de se alcançar o que chamamos de *texto cênico*, *texto espetacular* ou *dramaturgia da cena*.

1.7.1. Materiais textuais

É importante reiterar que, no âmbito de nosso projeto, *dramaturgia* corresponde ao planejamento e elaboração de textos de todo e qualquer formato ou gênero discursivo – a que demos o nome de *material textual* –, a ser comunicado publicamente.

Aprofundando um pouco mais a reflexão, lembremos que, para Adorno (1982), além de representar a concretude dos elementos disponíveis para a criação, o material não é algo natural, mas inteiramente histórico. Portanto, quando adotamos o termo na esfera deste trabalho, tratamos da concretude de textos ou fragmentos de textos a serem levados à cena considerando as intenções do grupo, o público a que se dirige, os outros materiais disponíveis (espaço, luz, som, figurino, objetos, etc.) e as circunstâncias dadas no *Ateliê*. A partir das impressões obtidas em sua comunicação, o dramaturgo pode retomar a escrita até o ponto que julgar conveniente. Aliemos à definição de material em Adorno as reflexões de Mikhail Bakhtin acerca dos gêneros discursivos e ampliaremos o estudo de nosso tema.

No ensaio *Os gêneros do discurso* (2000), Bakhtin lembra-nos logo de início que “todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua”. (p. 279). As características e o modo como atua-se nessas esferas, preservando-se suas especificidades, são condicionados pelo tempo e pelo lugar. Tomemos a esfera familiar. Ela pressupõe um certo tipo de tratamento que varia de acordo com as regiões geográficas e também modifica-se com o passar do tempo.

Assim também na esfera amorosa, um bilhete pode conter alguns itens básicos, mas os que são emitidos hoje por e-mail, pelo celular ou pelas redes sociais brasileiras são diferentes daqueles trocados na Verona renascentista.

A comunicação realizada nas inúmeras esferas dá-se na forma de *enunciados*, orais ou escritos, originários de condições determinadas e atendendo a finalidades específicas. Com isso, os integrantes de uma esfera são capazes de enviar ou interpretar diferentes enunciados, de acordo com a situação. Numa empresa, memorandos, circulares, solicitações, assembleias e tantas outras formas de comunicação interpessoal comportam *enunciados específicos*. A reunião desses enunciados recebe o nome de *gênero discursivo*.

Grande parte desses gêneros são assimilados pelo ser humano ao mesmo tempo em que se desenvolve a linguagem, em especial os que se referem à oralidade e ao contexto mais próximo. A comunicação familiar e escolar, por exemplo, detém um conjunto de enunciados adquiríveis facilmente no dia a dia, o que já não acontece nas esferas artística ou científica, que demandam estratégias menos simbióticas e mais intelectivas. Dada a heterogeneidade existente, Bakhtin sugere a divisão em gêneros do discurso primários (simples) e secundários (complexos): “os gêneros secundários do discurso – o romance, o teatro, o discurso científico, o discurso ideológico, etc. – aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica”. (2000, p. 281).

É dos gêneros primários ou simples que se constituem os nossos materiais textuais: enunciados “concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou de outra esfera da comunicação humana”. (BAKHTIN, 2000, p. 279). Concretos, pois atendendo a necessidades comunicativas não só no que tange às proposições de escrita, como também na apresentação final ao público. Únicos, pois atendendo a parâmetros determinados e contendo uma assinatura autoral. A esfera mais próxima dos escrevedores é o próprio *Ateliê de Dramaturgia*, porém, as escritas podem abarcar gêneros tais como conversas, declarações, atas, confissões, cartazes, manifestos e inúmeros outros.

Da leitura ou encenação, assim como da rapsódia elaborada a partir da conjunção dos materiais primários decorrerá um gênero secundário: o teatro. Uma das principais características do material textual é a maleabilidade, pois está quase sempre fora de seu contexto previsível. Uma carta, por exemplo, que a princípio é um texto que visa a ser enviado a alguém a fim de comunicar alguma coisa, na passagem para a cena disponibiliza-se como um material a ser transformado, assumindo novas funções, conservando eventualmente seu tom epistolar. O mesmo ocorre com um depoimento, um autorretrato,

uma propaganda criados no *Ateliê*, apropriados e ressignificados no trabalho de encenação. Ou seja, o material textual opera com diversos gêneros discursivos, com as características mantidas em sua intenção original, podendo, no entanto, apresentar novas características quando levados à cena.

Decorrencia da alteração do contexto previsível de um material textual é a aparente dificuldade de configurar-se cenicamente – caso de uma escrita como *Descrição de imagem*, de Heiner Müller –, devido aos nossos critérios já sedimentados em relação ao texto teatral³⁵. Por isso, muitas vezes, os participantes não associam com facilidade à dramaturgia os formatos experimentados no *Ateliê*. Tal discrepância dura até o momento das leituras feitas pelo coro de escrevedores e encerra-se de vez quando da passagem dos textos à cena, no final do processo, atestando o que Jean-Pierre Sarrazac denomina *devir cênico* do material. Ou seja, “pelo que num texto – que pode não ser dramático – solicita o palco e, numa certa medida, reinventa-o”. (2012, p. 66).

Além de Adorno e Bakhtin, tomamos alguns estudos de Walter Benjamin a favor de nossas reflexões, em especial no que se refere a toda essa dinâmica de apropriação, transformação e ressignificação de materiais tidos como estrangeiros ao teatro. Parece-nos que sua consecução está ligada à fusão de formas literárias anunciada pelo filósofo no ensaio *O autor como produtor* (1994). Benjamin encaminha seus argumentos rumo à ideia da fusão tomando o exemplo do escritor russo Tretiakov, definido como um escritor “operativo” – aquele que combate, participa ativamente com a sua escrita – em oposição aos colegas ditos “informativos”, que se limitam a assistir aos acontecimentos e relatá-los.

Atendendo a um chamamento feito pelo partido comunista em 1928, Tretiakov viajou a uma comuna para colaborar no trabalho de coletivização da agricultura. Segundo Benjamin, o escritor dispôs de sua experiência das mais diversas maneiras, convocando comícios, inspecionando salas de leitura, criando jornais murais e dirigindo um jornal de sua cooperativa agrícola, introduzindo rádios, cinemas itinerantes e outros benefícios. Poderia se pensar que tais iniciativas seriam mais condizentes a um jornalista ou publi-

³⁵ Transcrevemos o trecho inicial da obra: “Uma paisagem entre estepe e savana, o céu de um azul prussiano, duas nuvens imensas flutuando lá dentro, como que unidas por esqueletos de arame, em todo caso de estrutura desconhecida, a maior, da esquerda, poderia ser um animal de borracha de um parque de diversões que se desgarrou de seu guia, ou um pedaço da Antártida em seu voo de regresso, no horizonte uma serra plana, à direita na paisagem uma árvore, num olhar mais preciso são três árvores altas distintas em forma de cogumelo, tronco com tronco, talvez de uma raiz, a casa no primeiro plano mais produto industrial que manual, provavelmente concreto: uma janela, uma porta, o telhado coberto com a folhagem da árvore em frente que cresce sobre a casa, ela pertence a uma outra espécie que o grupo de árvores no plano posterior, seu fruto é aparentemente comestível, ou próprio para envenenar convidados, uma taça de vidro sobre uma mesa de jardim, (...)” MÜLLER, Heiner. *Descrição de imagem*. In: **Medeiamaterial e outros textos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993, p. 153-159.

tário, pois pouco têm a ver com literatura. Contudo, Benjamin esclarece: “escolhi o exemplo de Tretiakov deliberadamente para mostrar-vos como é vasto o horizonte a partir do qual temos que repensar a ideia de formas ou gêneros em função dos fatos técnicos de nossa situação atual, se quisermos alcançar as formas de expressão adequadas às energias literárias do nosso tempo”. (1994, p. 123).

Na sequência, Benjamin retoma seu raciocínio lembrando que as formas literárias são essencialmente circunstanciais. Dá como exemplos, entre outros, as tragédias e as epopeias, que existiram em determinado período, sem a pretensão de permanecerem; e cita outras formas, hoje tidas como marginais, e que foram prestigiadas no passado. O autor anuncia: “lembro-vos tudo isso para transmitir-vos a ideia de que estamos no centro de um grande processo de fusão de formas literárias, no qual muitas oposições habituais poderiam perder sua força”. (1994, p. 124). Pode-se considerar que o que hoje denominamos *material textual* é uma demonstração do que se entende por “fusão de formas literárias” na medida em que configura a diluição de fronteiras entre os diversos formatos rumo ao diálogo com a cena.

Acrescente-se às reflexões a migração de cronistas, roteiristas, romancistas ou jornalistas para a dramaturgia. Quando Machado de Assis ou José de Alencar arriscaram-se no teatro, foi como se amoldassem de certa maneira a sua literatura à forma dramática. Hoje, pretende-se que alguém como Fernando Bonassi, por exemplo, “contamine” a dramaturgia com a sua experiência jornalística e literária, ou seja, quando convidou o jornalista e cronista Bonassi para a dramaturgia de *Apocalipse 1, 11*, mais do que aventurar-se a trabalhar com um não-dramaturgo, o Teatro da Vertigem provavelmente tenha vislumbrado que a “empunhadura” do escritor para determinados temas e formatos pudesse trazer um vigor inusitado à cena.

Esclarecido o que entendemos por *dramaturgia* no contexto de nossa pesquisa, elencamos uma série de outras abordagens, que dizem respeito tanto à definição, quanto à ação envolvida no termo e que são referências para o desenvolvimento dos *Ateliês*.

1.7.2 Dois sentidos básicos

Se a ideia proposta por Benjamin de uma fusão de formas literárias nos faz considerar como dramaturgia quaisquer formatos de texto que venham à cena, de modo semelhante as noções de “fazer dramaturgia” ou o “ser dramaturgo” podem ser revistas. É o que se depreende da leitura de *O que é dramaturgia?*, livro de Joseph Danan (2010).

O professor francês começa por ampliar a noção tradicional de dramaturgia, estabelecendo dois sentidos básicos para o termo, entendendo que eles se ramificam e interagem permanentemente. O primeiro deles se refere à função do autor dramático, *dramatiker*, em alemão, *auteur dramatique*, em francês. É a noção mais convencional e, sob alguns aspectos, mais limitada do termo. O segundo sentido se refere à função do dramaturgista, *dramaturg*, em alemão: aquele que não é o autor do texto dramático, mas, sendo *dramaturgista*, desempenha uma série de ações que envolvem a dramaturgia, como a consideramos em português³⁶.

Danan avisa que não são as máscaras (personas) do autor dramático e do dramaturgista que o interessam, “mas a função nomeada dramaturgia que elas encarnam, assim como a carga teórica e prática desta noção” (2010, p. 6). Decorre daí uma noção de dramaturgia que se amplia da criação individual de uma peça de teatro (sentido 1), com toda a pesquisa que tal atividade implica, para o trabalho junto da cena (sentido 2). Para Danan, o dramaturgista e toda a equipe desempenham a *função dramaturgia*, tanto quanto o autor dramático³⁷.

Em nosso *Ateliê*, a autoria tida como individual (dramaturgia no sentido 1), está presente no início do processo, mas é permanentemente colocada em xeque na medida em que sofre interferências e influências do coletivo, desde a concepção do trabalho até sua configuração final. Quanto ao dramaturgismo (dramaturgia no sentido 2), ele se dá no momento em que os materiais textuais são analisados e criticados, e também quando são trabalhados rumo à cena. Se o sentido 1 é de responsabilidade do escrevedor, o sentido 2 pode ser realizado por toda a equipe, escrevedor incluído, pois implica em mediação entre o que o escrevedor planejou e o que será comunicado ao público.

Ao ampliar a noção de dramaturgia abarcando também o dramaturgismo, Danan toma como principais referências algumas reflexões de G.E. Lessing e Bernard Dort, como veremos a seguir.

Pouco conhecida entre nós, a *Dramaturgia de Hamburgo* é uma compilação de

³⁶ Em francês, não existe o termo *dramaturg* ou *dramaturgista*, como em português. Utiliza-se *dramaturgo* no sentido alemão do termo para designar aquele que não sendo o autor individual de um texto, trabalha junto da equipe atendendo, na maioria das vezes, a coordenação do encenador. No Brasil, o trabalho do dramaturgista pode compreender o suporte à pesquisa, a elaboração de material crítico e de divulgação do grupo/espetáculo, a mediação entre o que é produzido na cena e o dramaturgo, entre outros encargos.

³⁷ Em nossa dissertação de mestrado, defendemos que o trabalho do dramaturgo em processo colaborativo incorporou à escrita individual a função do dramaturgista. NICOLETE, A. **Da cena ao texto : dramaturgia em processo colaborativo**. São Paulo, 2005. Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo.

críticas e reflexões escritas por Lessing no dia-a-dia de seu trabalho no Teatro Nacional de Hamburgo (TNH) entre 1767 e 1768. São registros de processos, abarcando a escolha dos textos e seu estudo, a interpretação dos atores, o trabalho da direção, a crítica das montagens. A escolha de *Dramaturgia* para o título da obra é sintomática, pois além de permitir novos sentidos para o termo, trazia uma intenção política: fundamentar um teatro verdadeiramente alemão, que pudesse se libertar das normas do classicismo – mais aristotélico que Aristóteles, segundo o crítico. Inferimos daí que dramaturgia é fundamentar um *pensamento teatral*, um modo de abordar os textos – dramáticos ou não – que seja próprio de determinado contexto.

Para Danan, dramaturgia é o nome da *parte imaterial* de um espetáculo, é o *pensamento* que atravessa a encenação, que a trabalha e se constitui por seu intermédio. O exemplo vem do próprio TNH: embora não tenham sido criadas peças nacionais no curto período em que atuou, Lessing colaborou atuando não como um autor dramático, mas um terceiro homem, intercessor entre o autor e o ator, promovendo um estudo de textos livre das amarras normativas francesas por considerar que as regras devem valer por sua dimensão estética e dramática e pela sua eficiência, não pela imposição de um pensamento. Ao abordar a *eficiência* de um texto, o crítico alemão estava incluindo a encenação e a recepção – “o vai-vem, o entrançamento que se opera sem cessar entre o texto e a representação”, entre a obra e o público daquele tempo e daquele lugar (DANAN, 2010, p. 16)³⁸.

A obra de Lessing prenuncia o nascimento da encenação, seu desenvolvimento ao longo do século 20, e as fricções entre texto e cena que obrigarão a repensar a própria noção de dramaturgia – como será tratado por Bernard Dort dois séculos depois. Para este, a dramaturgia, concebida como uma atividade que se distingue simultaneamente da escrita e da encenação é um *estado de espírito*, uma *prática transversal*, possível apenas com a *emancipação da representação* em relação ao teatro dramático. Para ele,

O advento do encenador e a compreensão da representação como lugar próprio da significação (não como tradução ou consecução de um texto) constituíram apenas uma primeira fase [de transformações]. Constata-se hoje uma emancipação progressiva dos elementos da representação e podemos verificar uma mudança em sua estrutura: a renúncia a uma unidade orgânica prescrita *a priori* e o reconhecimento do fato teatral como polifonia significativa, aberta ao espectador. (1998, p. 178).

³⁸ As traduções do francês são de nossa responsabilidade.

Com isso, a representação não postula mais uma fusão ou uma união das artes – como pretendiam Richard Wagner ou E. Gordon Craig – e o texto não é mais o centro de gravidade da criação teatral³⁹. Ocorre uma relativa independência dos elementos, a partir de sua equivalência: não só o texto é produtor de sentido, mas também o espaço e o cenário, a luz, os objetos e o figurino utilizados, a interpretação e tudo o mais. Há um discurso que percorre cada um deles, paralelamente, e que produz, segundo Dort, um combate pelo sentido, em que o espectador é, no final das contas, juiz:

Portanto, a questão do texto e da cena se encontra deslocada. Não se trata mais de saber o que prevalece, o texto ou a cena. Sua análise, assim como as relações entre os componentes da cena, não precisa ser pensada em termos de união ou subordinação. É uma competição, uma contradição que se instaura diante de nós, espectadores. A teatralidade, então, não é mais tão somente a “espessura de signos” de que falava Roland Barthes. Ela é também o deslocamento desses signos, sua conjunção impossível, seu confronto sob o olhar do espectador desta representação [que é] *emancipada* [do texto dramático]. (DORT, 2998, p. 183).

Retomando a proposta de Danan em relação aos dois sentidos básicos da dramaturgia, verificamos que o sentido 1 estaria do lado do *texto*, enquanto o segundo, mais amplo, refere-se à *passagem do texto à cena*⁴⁰. No teatro contemporâneo, isso não implica mais numa ordem cronológica, pois a cena pode vir antes do texto dramático ou de um roteiro de ações. Não implica também numa função específica do dramaturgo ou do diretor, já que, segundo Dort, “o trabalho dramático sobre um texto não é um trabalho para especialista, e sim para todos os responsáveis pelo espetáculo, donde é necessário um ‘estado de espírito dramático,(...) uma reflexão sobre as virtualidades’”. (1986, p. 8).

O estado de espírito dramático vem substituir o “estado de espírito semiológico”. Este, em vez de estruturar a representação como o confronto dos signos proposto por Dort, procura considerá-la como um sistema de signos milimetricamente codificados, que

³⁹ No que se refere à emancipação da representação e, em consequência, do encenador, a professora Sílvia Fernandes afirma que “O que distingue o encenador, novo artista da cena, de seus antecessores - o próprio dramaturgo, o ensaiador ou o primeiro ator da companhia - é o fato de que sua obra não pretende ser a simples disposição cênica de um conjunto, a marcação de entradas e saídas de elenco, a orientação de uma entonação de voz ou mesmo a rememoração e atualização de truques e convenções que persistem, através da história, como elementos de enformação do teatro. O encenador organiza o sentido do que se apresenta no palco, na medida em que não se limita mais a ordenar elementos, mas sistematiza concepções que dão um caráter ao projeto de encenação. Ele se transforma em ‘autor do espetáculo. FERNANDES, S. **Memória e invenção : Gerald Thomas em cena**. São Paulo: Perspectiva : FAPESP, 1996. P. 271.

⁴⁰ Denis Guénoun afirma: “O público não olha apenas os corpos e as imagens – neste caso ele estaria no registro do espetáculo, não no do teatro. O público do teatro quer ver a passagem do texto à cena. É esta demanda que sustenta seu olhar tão singular. Este olhar pré-supõe o texto”. GUÉNOUN, D. **A exibição das palavras**: uma ideia (política) do teatro. Rio de Janeiro: Teatro do Pequeno Gesto, 2003, p. 62.

direcionam a leitura a fim de controlar a construção do sentido por parte do espectador (DANAN, 2010, p. 35). A “reflexão sobre as virtualidades”, ao contrário, permite que os signos se multipliquem, pois cada criador contribui de maneira singular para a narrativa geral do espetáculo – imbuído de um estado de espírito dramatúrgico.

Tomando como referência para nosso projeto as reflexões propostas por Danan, pensamos que, no *Ateliê de Dramaturgia*, a noção de autoria individual, de alguém com pleno domínio do processo como um todo, sem a interferência de outrem, praticamente não existe. O que ocorre é uma criação compartilhada em muitos aspectos, pois mesmo quando o escrevedor se retira para articular as contribuições e escrever/reescrever, sua ação não é mais isolada. Não se trata, porém, de uma autoria compartilhada, pois não se dividem os créditos do texto. No nosso caso, o “sentido 1” ganha uma outra conotação, a de um tratamento particular da criação, mas continuamente permeável a contribuições.

Quando assumida como o processo de passagem do texto à cena, a dramaturgia no sentido 2 de Danan, ressalta a importância do contato do dramaturgo com a equipe para o aprimoramento de seu trabalho. Por isso é que nos *Ateliês* abrimos o exercício da dramaturgia para todo e qualquer interessado – diretor, cenógrafo, ator, espectador – estimulando o “estado de espírito dramatúrgico” sugerido por Dort.

É preciso notar que nada disso invalida a escrita individual. Há dramaturgos criando textos excelentes no trabalho solitário, como também há ótimas encenações realizadas a partir do texto escrito *a priori*. Em nosso projeto, optamos pelo estímulo à criação que, embora mantenha o princípio de autoria individual, é compartilhada em grande parte do processo. O contato estreito com a enunciação e a cena, realizado durante os encontros e na porção final de um *Ateliê*, desenvolve não somente habilidades para o trabalho em grupo como também promove o aperfeiçoamento da escrita – processos mais difíceis quando se escreve solitariamente.

Já definimos *dramaturgia* no contexto deste projeto. Resta-nos considerar *dramaturgo* aquele que planeja e elabora todo e qualquer formato ou gênero de texto, podendo, inclusive, colaborar com sua passagem à cena e tudo o que isso implica em termos de pesquisa, modificações do texto, ou seja, incorporando as funções do *dramaturgista*. Quando à *função* dramaturgia, ela pode ser exercida por todos os responsáveis pela cena, na medida em que promove a escritura dos outros textos que não o verbal – o texto da luz, do som, da interpretação, da cena – conforme veremos a seguir.

1.7.3 Tecer ações

O encenador italiano Eugênio Barba (1995) lembra-nos que a palavra *texto*, em sua origem, antes de se referir a um texto escrito ou falado, impresso ou manuscrito, significa *tecendo junto*. Consequentemente, em teatro, a ideia de *tecer junto*, implica na impossibilidade de uma representação cênica que não tenha texto (p. 69), portanto, dramaturgia seria o *trabalho das ações* na representação: tramar os fios das ações ⁴¹.

Muitos dramaturgos e pesquisadores afirmam que dramaturgia é a composição de ações, mas, na maioria dos casos, restringem-se ao texto escrito. Limitam as ações à trama de conflitos vividos entre personagens, que se intensificam até um clímax. Barba amplia a noção de dramaturgia, relacionando-a à cena. Nesse sentido, seu pensamento se alia ao de Dort, ampliando também o conceito de *ação*:

Numa representação, são ações (isto é, tudo que tem a ver com dramaturgia) não somente aquilo que é dito e feito, mas também os sons, as luzes e as mudanças no espaço. Num nível mais elevado de organização, as ações são os episódios da história ou as diferentes facetas de uma situação, os espaços de tempo entre dois clímax do espetáculo, entre duas mudanças no espaço (...). Os objetos usados na representação também são *ações*. Eles são transformados, adquirem diferentes significados e colorações emotivas distintas. Todas as relações, todas as interações entre as personagens e as luzes, os sons e o espaço, são ações. Tudo o que trabalha diretamente com a atenção do espectador em sua compreensão, suas emoções, sua cinestesia, é uma ação. (BARBA, 1995, p.69).

Para o autor, à mesma página, “as ações só são operantes quando estão entrelaçadas, quando se tornam textura, 'texto'”⁴². A dramaturgia tem, então, o seu sentido ampliado para além da autoria individual, sem que o dramaturgo perca a sua função. No nosso entender, por mais que o iluminador, o cenógrafo, o compositor tramem os fios de suas áreas, o dramaturgo pode ultrapassar a fronteira do texto escrito e assumir uma dramaturgia, ainda que seja da cena. Ao observar sua escrita na conjunção com a luz, a

⁴¹ Para o povo dogon, da África ocidental, a tecelagem, atividade de importância primordial, é assimilada à palavra. Segundo a tradição, a primeira palavra foi a primeira faixa de algodão tecido, que jamais deverá ser cortada. Do mesmo modo que a tecelagem é a união de fibras, o ato de falar firma a vida social. É uma atividade masculina, enquanto as mulheres são responsáveis pela fiação. Cada parte/etapa da ação de tecer corresponde a um órgão ligado à palavra, assim, a polia está associada às cordas vocais – por causa do som, do rangido –, o tecer à boca, a lançadeira à língua, o pente aos dentes. O tecido é entendido como um conjunto de palavras em que os fios se entrelaçam como os elementos da linguagem, animados pelo ranger da polia, o barulho dos tensores e da lançadeira. O trabalho de tecer evoca um discurso, uma fala cujo sentido é revelado pelos motivos que aparecem no tecido. (Trecho de um texto exposto na mostra “Dogon”, no Musée du quai Branly, em Paris, entre 5 de abril e 24 de julho de 2011).

⁴² Alguns termos relativos à dramaturgia remetem à tecelagem. *Canovaccio* (em italiano), tanto quanto *canevas* (em francês), referem-se a esboço, indicação de ações, e podem ser traduzidos como talagarça, um tecido de trama larga. Fala-se também falar em trama, enredo, intriga (emaranhado), rapsódia (costura, união de tecidos), em amarrar bem uma situação, não deixar fios soltos, nem perdê-los.

interpretação, a trilha sonora, por exemplo, ele pode notar que determinado gesto ou marcação “dizem” mais sobre a situação do que palavras e decidir por cortá-las. Ou, ao contrário, pode avaliar que a transição entre uma cena e outra pede um texto a ser dito pelo ator (NICOLETE, 2005, p. 59).

Conclui-se daí que, ao realizar a dramaturgia da cena, o dramaturgo no sentido 1 torna-se um dramaturgo no sentido 2, o que também pode ocorrer num espetáculo sem enunciação textual. O dramaturgo irlandês Samuel Beckett elaborou sua peça *Ato sem palavras* como um roteiro de ações a ser executado pelos atores:

Entra um agulhão pela direita, totalmente na horizontal. A extremidade do agulhão para a dois palmos do saco de A. Pausa. O agulhão afasta-se, para, move-se em direção ao saco e atinge-o, afasta-se recuando a dois palmos do saco. Pausa. O saco não se move. O agulhão afasta-se novamente, um pouco mais distante do que antes, para, move-se em direção ao saco e atinge-o, afasta-se recuando a dois palmos do saco. Pausa. O saco move-se. O agulhão sai.⁴³

Há também quem atue junto de uma equipe na criação de uma dramaturgia da cena, também sem falas. É o caso do dramaturgo Luís Alberto de Abreu quando da criação do espetáculo *Nomes do pai*, cuja proposta era abordar as relações entre pai e filho, com base em *Cartas ao pai*, de Kafka, e *Cartas a um jovem poeta*, de Rilke⁴⁴. Feitas algumas pesquisas e discussões sobre o tema, os atores iniciaram o período de improvisações, acompanhados por um músico, com o objetivo de levantar algumas ações físicas que dispensassem a oralidade. Depois de assistir a performance inicial dos intérpretes, Abreu reorganizou as ações propostas e iniciou o trabalho de dramaturgia da cena:

Minha função era analisar as ações, sem me intrometer na direção. Nas decisões da direção eu não mexo. Por exemplo, tinha um momento em que o filho deveria encarar o pai, enfrentá-lo pela primeira vez. Isso estava lá, no roteiro de ações, e eu achava um ponto decisivo, porque a partir dali o *status* da relação iria mudar. Então eu disse: 'ele não olha assim para o pai. Ele tem de encarar. Nem que não levante a cabeça, mas os olhos precisam marcar que ele agora enfrenta o pai'. Agora, se antes de encarar o pai o ator vai correr, dar um giro, isso é decisão do ator e do diretor, eu não vou interferir.

A dramaturgia da cena pressupõe que o dramaturgo e a equipe tenham em mente a relação com o público na formulação de seu trabalho. O que se pretende comunicar? Que reações estão sendo buscadas? Os recursos disponíveis são suficientes? A performance é sugestiva o bastante? Para Eugênio Barba, quando o artista considera o potencial comuni-

⁴³ BECKETT, Samuel. **Ato sem palavras II**. Tradução de Diego Marsicano e Fulvio Torres Flores. Texto digitalizado.

⁴⁴ O espetáculo, com direção de Ruy Cortez e interpretação de Fábio Takeo e Rafael Steinhauser, estreou em São Paulo em 2009.

cativo da obra, ele tem a possibilidade de planejar e encaminhar a relação com o espectador, orquestrar seus ritmos, induzir tensões sem pretender impor uma interpretação (BARBA, 1995, p. 70), ou seja, há um fio que pertence ao nosso interlocutor externo e que pode ser trançado pelo dramaturgo no grande texto do espetáculo.

Tecer conjuntamente os fios de todas as instâncias criativas do espetáculo, levando em conta aquele que cabe ao espectador trançar, leva-nos ao princípio da polifonia, desenvolvido por Mikhail Bakhtin em seus estudos sobre a poética de Dostoievski (1997). Referindo-se aos romances do escritor, Bakhtin constata a coexistência de diferentes vozes (polifonia), em detrimento da voz única do autor (monologia), mais comum na literatura da época. Cada personagem parece seguir uma trilha e adotar uma conduta que lhes são próprias e condizentes ao seu caráter. É como se tivessem existência independente do romancista, cuja função aparente seria registrar de modo organizado as diferentes trajetórias, ou seja, trançá-las. Um autor-tecelão, que dispõe do enredo, da trama, dos fios-personagens, bem como do contexto, na criação de sua arte. É possível se ter uma ideia da obra como um todo, do mesmo modo que se pode ver em cada personagens um fio único, independente da trama geral.

A polifonia é também uma marca da escrita teatral contemporânea, onde convivem as mais diversas “vozes”, sugerindo diferentes significados, mas tecendo em conjunto o espetáculo, cuja totalidade supera a soma das partes, conforme visto no item anterior, pelas palavras de Bernard Dort⁴⁵. Enquanto articulação de materiais textuais de formatos diversos, a polifonia está presente também na composição rapsódica, apresentada a seguir.

1.7.4 Dramaturgia como rapsódia

O ensaísta e professor francês Jean-Pierre Sarrazac em sua obra *O futuro do drama* (2002) propõe que a atuação do dramaturgo assemelhe-se à de um rapsodo, referindo-se ao antigo rapsodo grego, autor e recitador de narrativas diversas. O dramaturgo seria, assim, alguém que une formas teatrais e extrateatrais numa composição única e tendo como aglutinador um pensamento que narra, mas também questiona – o ambiente, as circunstâncias, o estado das coisas. Sarrazac toma igualmente o vocábulo *rapsódia* – que em grego significa literalmente *costurar* – para representar o tipo de construção drama-

⁴⁵ Sobre a polifonia e a construção da cena ver: SILVA, Antonio Carlos de Araújo. **A encenação no coletivo**: desterritorializações da função do diretor no processo colaborativo. São Paulo, 2008. Tese (Doutorado) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo.

túrgica feita da união de fragmentos de origens diversas. Da conjunção dessas duas ideias, ele define um modo de criação teatral ligado de saída ao domínio épico, pois relacionado aos cantos e à narração homéricos, como também vinculado “a procedimentos de escrita tais como a montagem, a hibridização, a colagem, a coralidade”, característicos da cena contemporânea (SARRAZAC, 2012, p. 152).

O ensaísta adota a rapsódia como o oposto de uma peça teatral de proporções equilibradas e estrutura definida – um organismo dotado de unidade em perfeito funcionamento. Por isso, Sarrazac afirma que o dramaturgo-rapsodo do futuro – e esse futuro é agora – pratica uma vivisseção do corpo perfeito do drama. A proposta é que se juntem as partes originalmente separadas e que se possa também despedaçar o que se pretendia uno. Esse processo levará, sem dúvida, ao aperfeiçoamento da arte, já que, por um lado caberá à escrita abrir, desmontar, problematizar as formas antigas e, por outro, criar formas novas (2002, p. 36), o que podemos relacionar aos materiais textuais, à fusão das formas literárias e também ao gênero do discurso secundário, já comentados.

O cinema foi o primeiro a utilizar a técnica de montagem na composição. As sequências, filmadas de uma só vez para que se aproveite o cenário, a luz ou as locações são, mais tarde, cortadas e intercaladas com outras, no processo de edição. A pretendida unidade é alcançada pela fragmentação – exceção feita às obras filmadas no chamado plano-sequência, sem cortes ou interrupção aparentes. O projeto inicial de um filme pode ser alterado durante o processo de recorte e articulação, tamanho é seu poder de manipulação do discurso.

Nas artes plásticas, as *collages* e *assemblages* são técnicas em que materiais diversos concorrem para a composição bi ou tridimensional. No teatro, por sua vez, o figurino do Arlequim bergamasco, da comédia del'arte, é o melhor exemplo de rapsódia: uma costura de retalhos das mais diversas texturas e procedências, dada a penúria em que vive o personagem.

Podemos associar a composição dramatúrgica por meio da rapsódia à própria modernidade, momento em que se multiplicaram as estéticas da diversidade, do fragmentário, do provisório ou do incompleto. Sabemos que o drama clássico era uma estrutura fechada em si mesma e por isso o autor não era percebido, pois tudo o que acontecia em cena deveria dar a impressão de estar ocorrendo por si mesmo, “aqui e agora”, sem a intervenção de outrem. O drama moderno rasgou esse véu ao introduzir nele a narrativa, o épico e, com eles, a fragmentação do texto verbal e da cena, a divisão em quadros, a alteração da cronologia, do espaço, num processo que se intensificou ao longo

do tempo e que expôs, então, a mão do autor. Uma das hipóteses lançadas por Sarrazac é de que, a partir do século XIX, teve início uma reinvenção do drama, e não a sua morte, como anunciaram alguns autores. Passou-se do que ele denomina *drama na vida*, referindo-se ao modelo aristotélico-hegeliano da forma dramática, ao que propõe chamar de *drama da vida*, numa abrangência maior do que um simples episódio ou um dia fatal (2007, p. 75-76). Esse tipo de alcance só é possível, segundo ele, com a composição de fragmentos ou com formas que subvertam o drama.

Esse retalhamento não se dá gratuitamente, apenas com a finalidade de descaracterizar a unidade peculiar à forma dramática. Para Sarrazac, trata-se de um transbordamento da própria forma, daí não ser necessário banir o dramático do teatro. “Se o drama pode, hoje, parecer ultrapassado, é enquanto *forma pura, forma primária*, não admitindo a intrusão de motivos (...) épicos ou líricos que lhe retirariam, precisamente, o caráter primário” (2002, p. 231). Na página seguinte, o crítico prossegue a argumentação:

Fazer fugir o sistema dramático (e não exauri-lo), é nisto que consiste o devir rapsódico do teatro. Neste jogo, ao qual se dedicam atualmente os diferentes modos poéticos, mesmo nos autores mais inventivos, é ainda o dramático, mesmo que muito limitado, que oferece esta dimensão de confrontação inter-humana que sempre esperamos do teatro, mesmo quando pressentimos o seu caráter decepcionante, incompleto, meio cego. (2002, p. 232).

Por isso a rapsódia, ainda que fundamentalmente épica em sua estrutura fragmentada, acolhe o lírico e o narrativo, mas também o dramático, aproveitando-se dos recursos que favoreçam tanto os objetivos internos da composição quanto a relação com o espectador, que na opinião de Sarrazac pode ser ainda mais intensificada. Cabe, nesse ponto, retomarmos a ideia de gênero do discurso secundário proposta por Bakhtin.

Ao propormos a equivalência entre os materiais textuais elaborados nos *Ateliês* aos gêneros discursivos primários ou simples, anunciamos que, por meio da rapsódia, comporiam um gênero mais complexo, o teatro. Bakhtin comenta esse tipo de migração quando menciona, por exemplo, uma conversa extraída do dia-a-dia e instalada, posteriormente, num romance. Tal migração desliga a conversa de sua esfera original e da realidade existente e transporta-a à esfera do romance e da situação nele tratada: o gênero primário (a conversa) passa a compor o gênero secundário (o romance). Por extensão, uma confissão, um relato ou uma discussão (gêneros primários), ao serem conjugados em uma rapsódia, incorporam-se à complexidade do todo, compondo um outro gênero discursivo, o teatro.

A operação torna-se mais elaborada na medida em que, ao tornar-se teatro, o novo

gênero dirige-se a um público, mantendo com ele interação e cumprindo, enfim, a sua função comunicativa. Na esfera do *Ateliê*, o material textual não visa à comunicação imediata, isto é, o gênero discursivo “não discursa” – a carta não é enviada, a preleção não é feita –, ele conserva-se em latência até o momento da rapsódia, quando, integrado ao todo, alcançará o receptor.

Retomando as considerações de Sarrazac a respeito do autor-rapsodo, temos que o teatro atual parece empreender uma busca por recuperar o sentido de proximidade com o espectador, a proximidade conquistada pelos rapsodos gregos, que costuravam narrativas (gênero épico) e interpretação de personagens (gêneros lírico e dramático) em uma mesma apresentação, comunicando diretamente os diversos gêneros discursivos com a comunidade de ouvintes.

É importante registrar que a dramaturgia em processos colaborativos solicita do dramaturgo um autêntico trabalho rapsódico. A sala de ensaio é um ateliê/oficina em que se processam as pesquisas áudio-vídeo-bibliográfica e empírica, os depoimentos e improvisos, e as sugestões de cena e de texto verbal, assim como experimentos de luz, cenário, sonoridades e tantos outros elementos. Como articular materiais tão diferentes, vindos de tantas fontes, com o objetivo de estabelecer uma dramaturgia? Mais do que selecionar uma porção de elementos e “costurá-los”, cabe ao dramaturgo, à luz dos objetivos pretendidos pelo grupo, buscar uma composição que seja mais que uma simples colagem das partes. Está aí um dos trabalhos mais difíceis e que requer uma experimentação contínua, pois conjuga, inclusive, fatores subjetivos tanto do dramaturgo quanto do grupo. Nesse tipo de dinâmica, desenvolve-se uma costura não só de materiais textuais, mas também de focos e de desejos, de argumentações e frustrações.

Fundamental nos *Ateliês* que propomos, a noção de dramaturgia como rapsódia permite que, a partir de disparadores diversos, o escrevedor possa criar textos nos mais diferentes formatos, sem perder de vista que eles serão levados à cena e comunicados a um público, pois é a linguagem teatral que determinará a sua configuração cênica. No quarto capítulo deste trabalho teremos a oportunidade de aprofundar essas reflexões, a partir de exemplos tomados da experiência prática.

Uma vez esboçado o *Ateliê* em sua estrutura e seus procedimentos, e apresentados os conceitos de dramaturgia que norteiam as nossas ações, partiremos em seguida para o detalhamento e as análises dos processos desenvolvidos com os três grupos. Veremos que em cada um deles ocorreram variações em relação ao que foi apresentado neste capítulo. Tais ocorrências só vêm a confirmar a flexibilidade inerente ao projeto e, mais ainda, que apesar de definido, ele permanece aberto a novas ideias e configurações.

2

EXPERIÊNCIAS DE ESCRITA

Leonardo Colosso – ***Sem título*** (da série “Foto de rua”) – s/d
Fotografia digital colorida
(Fotógrafo andreense)

Observemos atentamente a imagem abaixo. Não nos preocupemos ainda com o autor ou o título, mas identifiquemos algumas de suas características, em que ela nos toca e que impressões causa. Depois da observação individual e silenciosa, faremos a apreciação em grupo, anotando tudo o que for falado.

(Figura propositalmente sem legenda)

Que sensações a obra nos transmite? Por quê? Vamos falar sobre a escolha das cores e sua utilização; sobre a simbologia das formas, a posição da imagem. Que sonoridades ela sugere? Vamos “ouvi-las”. Que ritmo podemos identificar? Por quê? O que ela fala sobre nós, sobre o aqui e o agora no mundo?

Esta proposição foi feita à turma de pós-graduação, que anotou algumas impressões, dentre as quais:

(...) Sensação de cosmos, do espaço e dos astros; ideia de explosão que ocorre dentro de uma caixa, como o prenúncio de uma bomba; eclipse lunar; caleidoscópio; um óvulo que ainda não foi fertilizado, corrosão. A profundidade e a distância de um alvo, objetivo, algo que se pretende.

Círculo: deixa dúvidas; não tem início, nem fim; é intuitivo e expansivo; abertura, expansão infinitas.

Quadrado (em posição de losango): tanto parece limitar quanto permitir o movimento e a expansão do círculo; duplicidade de sentidos; limita, fecha, cerca. É exato.

Losango: a escolha em deixar o quadrado “exato” solto. Indicador de caminhos, direções: em cima, embaixo, para os lados. Chama mais a atenção do que se fosse um quadrado em posição normal. Indica movimento, sai do convencional e cria uma ilusão.

Vermelho: sedução, morte, energia. Aproxima do humano. Núcleo, cor quente,

movimento, resistência. Círculo intermediário não tem sinais de vermelho

Azul: tranquilidade, frieza

Dois movimentos. círculo expande para o azul e azul domina o vermelho.

Branco: delimitação, ambientação, leitoso, nublado.

Contaminação de cores.

Fragilidade do poder. Opinião que é forte, mas é sufocada. Um estranho no ninho. Fogo que arde sem se ver. Câncer se expandindo pelo corpo. Gota de sangue no ralo. Planeta explodindo. Frio acalmando o calor.(...)

Feita a apreciação coletiva, o grupo foi desafiado a identificar o artista. Sabiam que era brasileiro, pois esse era um dos recortes daquele *Ateliê*. Mas quem? Tomie Ohtake. A obra ganhou novos sentidos ao ser associada à autora e às referências que uns e outros poderiam ter a seu respeito⁴⁶. Vieram à mente algumas de suas esculturas espalhadas por São Paulo, um painel de pastilhas no metrô, o Instituto que leva seu nome. Foi possível perceber um movimento de acomodação das primeiras impressões diante da obra àquelas registradas na memória; uma compreensão maior de algumas decisões pictóricas, traduzida em expressões tais como “ah, então é por isso...”, como se a revelação da autoria confirmasse que a obra “só poderia ser de Tomie Ohtake” – o que pôde ser aferido na consulta aos volumes com outras obras da artista, disponíveis durante toda a sessão.

O que se nota no acesso obra→autor em vez de autor→obra é que, de início, a atenção está focada na imagem, o que permite um mergulho vertical no objeto. Em seguida, quando o nome do criador é revelado, é como se a perspectiva fosse ampliada e se agregassem novos elementos à apreciação inaugural. Na falta de qualquer referência anterior a respeito do artista, espera-se que a fruição desperte o interesse e a posterior pesquisa biográfica ou iconográfica por parte do escrevedor.

Apreciada a obra, foi feita a proposição de escrita: um retrato, em primeira pessoa, de uma figura do nosso tempo, com seus desejos e pulsões, mas sem nome e sem história pregressa definida. Os delimitadores de tamanho e tempo foram: texto curto, com até 20 linhas, planejado, esboçado e escrito em até 30 minutos. Algumas ações foram recomendadas: examinar os dados levantados e imaginar sobre o que se queria falar, para quem se dirigiria o texto (adultos, crianças, jovens, públicos específicos) e qual a reação que se pretendia provocar no leitor/espectador. Selecionar dentre os elementos (apreciações) os que mais se adequassem às pretensões, imaginar a figura retratada e esboçar o texto. Como sugerem os Ciclos RSVP, a ordem das ações poderia ser alterada, contanto que todas estivessem presentes, levando à escrita de uma primeira versão.

⁴⁶ Tomie Ohtake – *Sem título* (fragmento) – 1994 – acrílica sobre tela – 172 x 172 cm.

Diversas figuras foram retratadas: um mendigo, um paciente de quimioterapia, um senhor doente, uma empresária, um consumista, uma golpista, uma advogada, uma anoréxica e um defunto sem amigos. Transcrevemos abaixo, o retrato escrito por Aretha Gasparini:

Nua, chorava copiosamente em frente ao espelho, estapeando-se com ódio, dizia para sua imagem projetada:

Fraca!

Olha como você está.

Seus olhos distorciam a realidade, o que era pele e osso com seus 39 kg e 1,62 de altura, para ela era uma obesidade deformada.

Levantou a tampa do vaso, pegou uma escova de dentes e com seu cabo começou a cutucar vigorosamente sua garganta até eliminar a saborosa refeição que devorou entre a culpa e o prazer.

Esta foi minha última refeição, porque minha mãe insiste em me entuchar comida?

A comida é um veneno para o corpo.

Uma ânsia incontrolável veio novamente e cuspiu uma gota de sangue que navegava pela superfície azulada da água do vaso sanitário.

Empalideceu e permaneceu estática, observou que além da gordura eliminava pedaços de vida⁴⁷.

Voltaremos a ele no decorrer do capítulo. Importa agora que a apreciação do trabalho de Tomie Ohtake, os procedimentos descritos e os textos resultantes suscitem uma série de elementos a serem abordados neste capítulo. A começar por uma reflexão sobre as ideias geradoras da escrita.

Aretha Gasparini escreve seu texto em um dos corredores da escola
(Foto: Lina de Abreu)

⁴⁷ Texto publicado em <http://papelferepedra.blogspot.com.br/2011/02/texto-de-aretha-gasparin.html>. Acesso em 12/11/2012.

2.1 A apreciação artística como fator de motivação para a escrita

Quando se pesquisam os ateliês de escrita, encontramos um sem número de recursos para o estímulo à criatividade. Há quem sugira o desenvolvimento de textos a partir de parábolas e adivinhas; quem sorteie personagens e lugares que deverão constar na composição⁴⁸. Pode-se continuar uma história conhecida, recorrer às memórias, e nada impede que a ideia para um texto possa vir de fontes inusitadas. O escritor italiano Ítalo Calvino afirma que “o discurso por imagens, característico do mito, pode brotar de qualquer tipo de terreno” (1990, p. 105). As histórias que ele reuniu sob o título *Cosmicômicas* foram criadas a partir de um enunciado científico e, para fazer literatura a partir disso, à medida que as imagens surgiam de forma espontânea em sua mente, Calvino procurava organizá-las por meio da intencionalidade do pensamento discursivo. Em alguns momentos, porém, eram as imagens que acabavam salvando ou decidindo situações não resolvidas pela lógica do raciocínio.

Castelucci foi tomado pela imagem do Cristo de Antonello da Messina. É provável que uma infinidade de associações tenha ocorrido ao encenador que, aliando-as a referências pessoais e pesquisas, veio a elaborar o espetáculo. A coreógrafa Pina Bausch, por sua vez, não criava os trabalhos a partir de uma partituração prévia a ser apreendida pelos bailarinos, mas de estímulos diversos feitos a cada um deles. Perguntava o que era o medo, por exemplo, e como ele poderia ser expresso pelo movimento; propunha o mergulho na cultura de um país e a pesquisa traduzia-se em coreografia.

Tais reflexões e conexões nos servem por dois motivos. Um deles, mais geral, é observar a permeabilidade entre as linguagens, bem como a imensidão de fontes de que pode brotar uma ideia para a criação artística, bastando adequar a imagem original aos elementos constitutivos da linguagem. O outro relativo à dramaturgia, é uma das sugestões dadas por Calvino para aquela adequação: “estou convencido de que nossa imaginação só pode ser antropomorfa”. (1990, p. 106), o que explica que as imagens abstratas apreciadas nos *Ateliês* possam estimular a imaginação de ações humanas, características do teatro.

Optamos pela apreciação de trabalhos não figurativos pelas razões já expostas, mas

⁴⁸ Sobre recursos utilizados para motivação da escrita dramática ver DURNEZ, E. **Écritures dramatiques: pratiques d'atelier**. Belgique : Lansman, 2008.; LEMAHIEU, D. Faire faire la poésie dramatique. **Revue d'études théâtrales**, Louvain-la-Neuve, Belgique, n.1, p. 51- 62, 1992.; SARRAZAC, J-P. A oficina de escrita dramática. **Educação e realidade**. Rio Grande do Sul, v. 30, n. 2, p. 203-215, jul-dez 2005; VINAVER, Michel. Ateliers d'écriture théâtrale à Paris III e VIII. **Revue d'études théâtrales**, Louvain-la-Neuve, Belgique, n.1, p. 43-50, 1992. Uma importante reflexão sobre a criação literária, bem como testes e exercícios de composição podem ser encontrados em POUND, Ezra. **Abc da literatura**. São Paulo: Cultrix, 1995.

também por considerarmos que eles acessam mais diretamente o imaginário do escrevedor, posto que é de sua relação particular com a obra que surgem os elementos a serem trabalhados num texto. Tal exercício promove pouco a pouco o autoconhecimento e, conforme se dão as apreciações, o participante torna-se capaz de ampliar o olhar para outras obras, independente do *Ateliê*. Almejamos que ele venha a empreender uma leitura de mundo, colocando-se em relação ao que lhe é apresentado, examinando a própria reação, analisando, comentando e, quem sabe, atuando a partir disso.

Em seu livro *Arte como experiência*, John Dewey fala da satisfação de se contemplar certas cenas e situações cotidianas, e do quão importante seria se esse prazer evoluísse para vivências estéticas mais intensas diante de obras de arte. Segundo o autor, infelizmente há muitos entraves para isso – a elitização da arte, o confinamento das obras nos museus e a educação tecnicista são apenas alguns deles. Nesse sentido, pretendemos que, nos *Ateliês*, tome-se a obra de arte como parceira, posicionando o escrevedor como público, mas também como um criador que atua em outra linguagem, estendendo a apreciação para diferentes contextos e fazendo disso o seu material de criação.

Por esse motivo não apresentamos maiores referências quando da apreciação da obra de Tomie Ohtake – tais conhecimentos poderiam trazer uma série de informações adicionais, inapropriadas no momento. Dewey aborda o assunto quando avalia o peso que uma obra ou um autor acumulam ao longo do tempo. Obras consagradas, admiradas quase sem questionamento, trazem convenções que atrapalham novas leituras: “quando um produto artístico atinge o status de clássico, de algum modo, ele se isola das condições humanas em que foi criado e das consequências humanas que gera na experiência real da vida”. (2010, p. 59). Ignorando a autoria, os escrevedores ficaram à vontade para observar a reprodução como um objeto em si e perceber suas reações nesse contato.

Quando propusemos que os participantes refletissem sobre as decisões pictóricas da artista – escolha das formas, cores e sua localização – tínhamos como objetivo que “trocassem de lugar” com ela, imaginando os porquês de cada escolha. Por que colocar um círculo no centro da tela? E por que vermelho? O que significam dois círculos enquadrados? Por que as cores centrais são nuançadas e o branco não? Perceba-se que tais questões propõem uma aproximação da obra diferente do que fazemos em outros contextos, quando a relação é estabelecida entre os olhos e a obra como um todo. De um modo geral, se porventura algo nos emociona ou incomoda, guardamos a sensação difusa, sem que outros recursos sejam acionados em prol de uma compreensão tanto da obra quanto de nós mesmos diante dela. A proposta do *Ateliê* implica num tempo maior de

fruição, diferente do ritmo cotidiano e suas urgências, em proveito de uma relação entre olhos-memória-emoções-sentidos-corpo e a obra, sob os mais diversos ângulos e pontos de vista.

Diante de questões tais como: que sensação ou lembrança o círculo vermelho central provoca em você? Que ideias são despertadas pela interpenetração das cores?, permitem que, a partir do exame das próprias reações, o escrevedor venha a refletir sobre as decisões formais do artista. Outra vez recorremos a Dewey, quando fala da experiência estética que se efetiva ao nos colocarmos no lugar do autor, imaginando possíveis objetivos e buscando compreender o percurso da criação. Tais reflexões podem ser transferida para a escrita: o que eu pretendo provocar no leitor/espectador? O que é um “círculo vermelho no centro” em se tratando de dramaturgia? Como posso desenvolvê-lo e com que finalidade? Nesse sentido, a apreciação de uma tela rende a compreensão de procedimentos também em dramaturgia.

Maria Lúcia Pupo, em suas pesquisas com jogo e texto, lançou mão da literatura como detonador de jogos improvisacionais e de cenas. Um comentário feito pela autora pode ser aplicado às artes visuais como detonadoras da escrita:

Um série de hipóteses e de interrogações ganham forma a partir da introdução do texto como elemento deflagrador do jogo. O papel assumido pelo jogador deixa de ser engendrado exclusivamente a partir das suas relações com outro jogador e com o ambiente, passando a incorporar também elementos provenientes de uma matéria textual a ser de algum modo apropriada por ele. O grupo é convidado a se confrontar com um produto configurado esteticamente por um autor ausente, produto este que se apresenta como fonte de uma significação a ser elaborada pelos jogadores. Tínhamos uma suposição a ser verificada, acreditávamos que, ao dialogar com um referencial textual e ao transpô-lo para a ação dramática, os jogadores ampliariam suas possibilidades estéticas e repensariam o quadro de referências do qual dispunham até então para se situar no mundo. (2005, p. 6).

Igualmente no *Ateliê*, o fato de o participante confrontar-se com outra linguagem que não a escrita para, daí, tecer o seu trabalho, oferece tanto a ampliação das possibilidades estéticas apontadas por Maria Lúcia, quanto a reflexão acerca de seu quadro de referências. Acrescentaríamos que a apreciação coletiva potencializa essa experiência estética, pois permite que o escrevedor reconheça e respeite outras leituras possíveis – fator fundamental para o trabalho em colaboração. Se para mim o vermelho simboliza a morte, para o outro ele é energia. Não há certo, nem errado, pois o referencial é subjetivo, e pode ser depurado ao longo das vivências, do estudo e da observação.

Portanto, é possível que ideias possam surgir de uma apreciação do tipo sensorial: qual é o gosto dessa obra? (ou, então, se essa obra tivesse um gosto, qual seria?), qual é o

seu ritmo e com que intensidade ele se apresenta? Por quê? Ou ligadas a experiências individuais: que lembranças essa obra traz? A que lugar ela remete? Se ela fosse uma música, um filme, um livro, uma história, quais seria? Por quê? Estímulos como esses podem ser mesclados de acordo com os objetivos da sessão. Indispensáveis são os *porquês*. A resposta a eles é que garante consistência e força às ideias. Para que a sugestão de um sabor, um cheiro ou um som numa obra não se deem de modo aleatório, é preciso que se apresente uma justificativa. Com o exercício frequente, não raro dá-se o caminho inverso: o participante percebe o cheiro e “ouve” o som da obra de acordo com os estímulos que ela lhe oferece, e só depois qualifica – a sensação/justificativa vem antes.

Se por um acaso a obra *Composição X*, figurada mais abaixo, fosse apreciada logo no início do *Ateliê* da FUNSAI, suscitaria um comentário difuso, do tipo “eu acho que o sabor desse Kandinsky é doce”, sem saber ao certo o porquê. Apresentada mais tarde, porém, a pintura foi definida de outro modo: “esse colorido todo... Kandinsky tem gosto de balas jujuba”. No livro *Didática do ensino de arte : a língua do mundo*, as autoras justificam essa inversão ao observar que, sendo uma metáfora, “a obra não traz uma resposta, mas provoca em nós uma profusão de perguntas que nos faz extrair dela novos, diferentes e mais profundos significados do que o nosso olhar contaminado pelo cotidiano vê sobre nós mesmos, o mundo ou as coisas do mundo”. (MARTINS, PICOSQUE e GUERRA, 1998, p. 44). As observações justificadas por meio dos porquês visam igualmente à apropriação do exercício de fruição, seja da arte, seja do mundo.

Wassily Kandinsky – *Composição X* - 1939

Óleo sobre tela – 130 x 195 cm

A designer Donis A. Dondis, em seu livro *A sintaxe da linguagem visual* (2003), nos diz que “na expressão abstrata, o significado inerente é intenso; ele coloca o intelecto em curto-circuito, estabelecendo o contato direto com as emoções e os sentimentos, encapsulando o significado essencial e atravessando o consciente para chegar ao inconsciente”. (p. 71). A autora acrescenta que as percepções não ocorrem de modo aleatório, mas estão baseadas em crenças, religião e filosofia. Para ela, o que vemos sofre grande influência daquilo em que acreditamos (p. 166). Sendo assim, ao questionar os porquês de determinadas interpretações das obras, o condutor estimula, entre outras coisas, a identificação e a compreensão desses mecanismos. Uma de suas tarefas é orientar o processo para que imagens e emoções possam ser articuladas em palavras, como aconselha Calvino, visando à criação escrita.

2.2 A função e a importância dos delimitadores

Podemos começar questionando o mito que envolve o ponto inicial e “mágico” de uma obra. É importante que se compreenda que um conjunto de fatores e não um instante iluminado estimula ou favorece o início de um texto, de uma tela ou de uma composição musical. Desconsiderando o ponto inicial determinado, é possível revogar também a inspiração, a cuja ausência se atribui tantas vezes a impossibilidade de criar. Pretende-se que o *Ateliê de Dramaturgia* possa oferecer condições tais que os fantasmas da página em branco, da falta de inspiração e do ponto inicial fiquem fora dos encontros e, quem sabe, da vida criativa dos participantes. Se fantasmas houver, que sejam outros, internos de cada um, e que possam ser identificados, encarados e transformados em dramaturgia.

Poderíamos atribuir à apreciação estética o ponto inicial da escrita nos *Ateliês de Dramaturgia*, afinal é da obra de arte e dos comentários levantados que vão surgir as ideias para o texto. Contudo, ao operarmos com o conceito de redes de criação, sabemos que o ponto inicial do texto da Aretha, mais acima, não foi a tela de Tomie Ohtake. A apreciação individual de cada participante subentende o que ele carrega consigo até aquele momento – o que ele entende por círculo, como se relaciona com o azul, que pontes ele estabelece com o aqui e o agora do mundo, como foi sugerido na leitura da obra. Podemos dizer, talvez, que a tela e sua apreciação foram uma espécie de mediadoras entre o que os participantes são e trazem consigo e o texto que será criado. Nesse sentido, o condutor e os delimitadores cumprem também uma mediação, assim como os colegas que, ao comentar algo inusitado, despertam nos demais outras leituras, acrescentando algo ao seu repertó-

rio. Por conseguinte, ao desconsiderarmos um ponto específico para a criação de um texto e apresentarmos uma série de elementos e caminhos, a escrita pode se tornar um jogo de escolhas e desenvolver-se sem maiores sofrimentos⁴⁹.

Cecília Almeida Salles pesquisa e acompanha o processo de criação de vários artistas. Em suas reflexões sobre os caminhos percorridos pelo escritor Ignácio de Loyola Brandão na construção de suas obras, a autora conclui que

A criação realiza-se na tensão entre limite e liberdade. Limite dado por restrições internas e externas à obra, que oferecem resistência à liberdade. Criar livremente não significa poder fazer qualquer coisa, a qualquer momento, em quaisquer circunstâncias e de qualquer maneira. O artista é um livre criador de restrições, que se revelam, muitas vezes, como propulsoras da criação. O artista é incitado a vencer os limites estabelecidos por ele mesmo ou por fatores externos, como as características da matéria-prima com a qual está lidando, data de entrega, orçamento, delimitação de espaço, etc. (2010, p. 70).

Dependendo do artista e do momento, tais delimitadores podem ser encarados como fontes de pressão e angústia ou podem ser vistos como desafios. Sob esse prisma, um prazo definido estimularia e até condicionaria uma maior concentração de esforços para a criação; uma determinação de formato – carta, retrato, depoimento – permitiria que se explorasse ao máximo determinada opção, podendo-se, até, elaborá-la de um modo inusitado. No *Ateliê*, eles são dados pelo condutor, mas espera-se que, com o tempo e a experiência, cada escrevedor seja capaz de estabelecer os próprios delimitadores para que a escrita se efetive e, mais que limitadores, eles possam ser vistos como libertadores⁵⁰.

Eric Durnez (2008), condutor de ateliês de dramaturgia na Bélgica, avalia que a criação a partir de exercícios com instruções estritas e precisas é mais próxima da realidade do trabalho do escritor do que a ausência total de parâmetros, simbolizada pela página em branco. Durnez considera que as instruções e sua articulação por parte dos escrevedores ajudam-nos a passar de imediato à escrita, diminuindo o risco de autocensura, controle racional ou barreiras psicológicas à expressão. Isso não é infalível, como veremos, mas, em geral, funciona.

⁴⁹ Lembremos o já citado “pavor de escrever, desde pequena”, de Mariana Carolina de Lima. Dias depois do primeiro encontro, a participante enviou um recado por e-mail: “Sobre o 1º dia de aula e o primeiro texto: Adorei a aula, mesmo com todo meu pavor... muito bacana essa variedade de textos a partir de uma mesma referência. Espero ir melhorando... Beijocas, mariana c.” (Mensagem enviada em 05/02/2011)

⁵⁰ Cabe aqui a referência ao OULIPO (Ouvroir de Littérature Potentielle – Oficina de Literatura Potencial) grupo formado nos anos 1960 por escritores franceses que se propunham à experimentação. Um dos recursos mais utilizados era o estabelecimento de regras que desafiassem a criação como, por exemplo, escrever sem utilizar determinada letra, ou usando somente determinadas vogais. As limitações, portanto, eram vistas como um estímulo, um ponto de partida.

Para Daniel Lemahieu, dramaturgo e condutor de ateliês, a instrução inicial é como o fio de Ariadne: confia-se nela para encontrar ou descobrir alguma coisa que ainda não se sabe o que é, mas já existe, latente, em cada participante (1992, p. 56). Essa descoberta se faz, em geral, de forma lúdica, pois um outro aspecto a ser levado em conta é o prazer do jogo. Sabemos o quanto desafios podem ser estimulantes e os delimitadores funcionam um pouco como as regras de uma partida ou brincadeira.

No exemplo que inicia este capítulo, os delimitadores foram: retrato (formato), em primeira pessoa (tipo de narrador), de uma figura do nosso tempo, sem nome, sem história, sem preocupação com aspectos psicológicos (quem), com seus desejos e pulsões (motivações), texto curto (tamanho), planejado, esboçado e escrito em até 30 minutos (prazo). No entanto, as etapas de escrita recomendadas no exercício são também importantes delimitadores e visam a uma série de objetivos. O primeiro deles é o estabelecimento de uma disciplina de escrita que passa por algumas ações fundamentais: verificação e seleção das anotações, imaginação, tomada de decisões, esboço e escrita. Tais ações não são compartimentadas e estanques, porém, são necessárias a qualquer criação, sob o risco de o trabalho não se efetivar, de se perder tempo além do previsto, de se refazer ou se recomeçar por falta de planejamento. São necessárias porque levarão à abordagem da dramaturgia como composição, trabalho racional, que exige dedicação de tempo e de estudo e não simplesmente talento ou decisões intuitivas.

Há, é claro, um espaço para a intuição e o aleatório. Mas sabemos, pela experiência acumulada, que tais fatores só concorrem positivamente quanto mais se esteja no controle do processo, ou seja, a intuição ou o *insight* carecem de um terreno para brotar. Ocorrem ao escrevedor quando, por exemplo, ele já selecionou as anotações que mais o tocaram ou quando já desenvolveu um esboço. Assim também o aleatório, que só contribui quando há uma estrutura, do contrário será um elemento estranho a mais. Em resumo: a espontaneidade artística costuma visitar aqueles que já experimentaram a disciplina.

Por isso, recomenda-se ao participante que, desde os primeiros exercícios, decida sobre o que quer falar e para quem. No começo é algo difícil, muitas vezes simulado ou justificado *a posteriori* – em especial entre os mais jovens e com menos tempo de escrita. Entretanto, esperamos que a recomendação constante, e mais, que a observação do exercício de outrem e sua eficácia, levem à conscientização da importância desses parâmetros, se não no período do *Ateliê*, no futuro trabalho com a escrita.

Pensar no tipo de reação que se quer provocar no espectador coloca o dramaturgo no controle de suas ações, preparando o terreno pelo qual o espectador caminhará, permi-

tindo-se envolver intelectual e emocionalmente. Por isso o autor baliza esse caminho, usando algumas ferramentas, tais como as imagens e a linguagem. Tais decisões nos remetem à definição de dramaturgia como tessitura de ações, proposta por Eugênio Barba: recomenda-se que o artista deve considerar o espectador no momento da criação, estabelecendo os devidos canais de comunicação. Uma das maneiras de se estabelecer esse diálogo é por meio de um outro delimitador: a seleção de imagens que mais se adequem às pretensões e a criação das figuras ou situações a serem retratadas, assunto do próximo item.

2.3 Visibilidade

As traduções mais correntes para *teatro* – palavra de origem grega – são “lugar de onde se vê” e “lugar onde se vai para ver”. Trata-se da denominação do espaço teatral e ver, nesse caso, é tomado literalmente. Entretanto, podemos ampliar a tradução, tomando teatro como um lugar onde se vai para ver a exibição de imagens concretas, mas também de imagens geradas pelas palavras e movimentos e recriadas dentro de nós. Aristóteles já aconselhava, na *Poética*, que o dramaturgo visualizasse a cena a ser escrita. Isso facilitaria, sem dúvida, a determinação de entradas e saídas de personagens, já que os poucos atores, por vezes, revezavam-se em vários papéis. Porém, ao lermos as tragédias, percebemos que os poucos recursos disponíveis eram supridos pelas descrições detalhadas de algumas ações e fatos. Havia a conveniência, que impedia a exibição de imagens chocantes, mas essas imagens eram recriadas na mente do espectador por força da descrição e do relato.

Em seu texto *L'irruption du roman au théâtre* (1996), Jean-Pierre Sarrazac aborda a narrativa como recurso teatral e o papel que teve, e ainda tem, de trazer para a cena elementos que são da esfera do romance⁵¹. Recorrendo às ideias de Hegel, comenta sobre a “totalidade dos objetos” que o romance é capaz de abarcar, diferentemente do drama, que abarca a “totalidade do movimento”, pois recorre às relações de conflito das personagens para uma apreensão do mundo. A certa altura, Sarrazac afirma: “hoje em dia, não só a forma dramática é completamente segunda em relação ao romance, mas também, desde os anos 1880, tenta nutrir-se do romanesco, das formas inventadas pelo romance, deste canteiro de formas que é o romance, como o estabeleceu [Mikhail] Bakhtin”. (p. 2). Se

⁵¹ O dramaturgo e diretor espanhol José Sanchis Sinisterra pesquisa desde os anos 1970 as fronteiras entre a narratividade e a dramaticidade. Sobre seus trabalhos com a teatralização de narrativas ver **Dramaturgia de textos narrativos**. Ciudad Real: Ñaque, 2010.

convocamos essa relação entre dramaturgia e o romance é ainda para justificarmos a referência a Ítalo Calvino (1995). Quando este elenca as qualidades que, a seu ver, devem ser desenvolvidas pela literatura se ainda quiser manter-se viva no século XXI, reserva um lugar para a *visibilidade*. Ele anota que a dimensão visual de uma criação precede ou acompanha a imaginação verbal e aponta dois tipos de processos imaginativos: um que parte da palavra para construir uma imagem visiva, e outro que parte de uma imagem para alcançar a expressão verbal (1990, p. 99).

Mas de que imagens estamos falando? Por mais que a dramaturgia se aproxime da literatura nesse sentido, estamos fazendo teatro. A primeira pista, das mais básicas, pode ser encontrada na constatação feita por Durnez (2008): “Uma das dificuldades encontradas pelos 'escrevedores' (...) que se iniciam na escrita dramática é que eles esquecem que escrever para teatro é, inicialmente, escrever para os atores, é mais ou menos como compor uma partitura a ser executada por uma equipe de criação para criar um espetáculo”. (p. 17). Entre outros aspectos, a fala de Durnez pode ser aplicada à imaginação da cena, como recomendada por Aristóteles, mas também à escrita dramaturgica como entendida por Eugênio Barba: um texto enunciado que se articula ao texto da cenografia, da gestualidade, da luz, da comunicação com o público. Um texto que não feche em si os sentidos, que incite a imaginação e não se defina, necessariamente, como uma “peça”, ou seja, que não se restrinja à estrutura dramática convencional.

As imagens costumam ser um potente recurso nas mãos do dramaturgo, vinculando-se à literatura e ao teatro, e sendo intrínseco às artes visuais. No *Ateliê de Dramaturgia*, apreciada a obra, individual e coletivamente, cada escrevedor tem um rol de elementos com que começar o seu trabalho. Alguns mais do que outros provocam ideias e imagens capazes de conduzir a uma escrita e é neles que se investe logo de início. Alguns trechos de comentários feitos no *blog* com relação ao texto da colega Aretha podem esclarecer esse ponto:

O texto é forte pelas imagens descritas. (...) (Lima)⁵²

Concordo com o Lima quando ele se refere às imagens. É realmente impactante. (...) Agora, “e se” fosse a própria personagem (essa menina/mulher) contando e descrevendo a cena? (Suellen)⁵³

As imagens que a Aretha nos dá nesse texto são muito boas. Gosto da descrição que aponta as características físicas da personagem, que são essenciais para o peso e

⁵² Depoimento publicado em <http://papelerepedra.blogspot.com.br/2011/02/texto-de-aretha-gasparin.html> em 21/02/2011. Acesso em 12/09/2012.

⁵³ Idem, em 23/02/2011. Acesso em 12/09/2012.

compreensão do texto. A variação entre fala do narrador e fala da personagem engrandeceram a escrita, pois entendo que a fala do narrador significa o momento de pausa, silêncio, observação e reflexão da personagem. (Tátilla)⁵⁴

Concordo com a Tátilla quando ela fala sobre a alternância entre fala do narrador e fala do personagem. Acredito que o grande salto do seu texto está nisso. Além das imagens impactantes: o trecho “eliminar pedaços de vida” resume a qualidade imagética do seu texto. (Mônica)⁵⁵

A obra/imagem de Tomie Ohtake apresentada à turma gerou em cada um dos participantes reações aos estímulos visuais. No momento da criação, os escrevedores trataram de criar novas imagens em seu texto, capazes de provocar a imaginação dos leitores/espectadores. Daí adotarmos a visibilidade como recurso de que o dramaturgo dispõe para alcançar seus objetivos junto ao público, afinal, a palavra tem o poder de nos fazer imaginar “se não toda a cena, pelo menos fragmentos e detalhes que emergem do indistinto”. (CALVINO, 1990, p. 99).

Vale repetir que, seja no *Ateliê* ou fora dele, as imagens são definidas após um processo de busca, seleção, estudo e experiência. Retornamos à ideia de uma rede que liga todas as referências acumuladas e que, depois de uma série de decisões e escolhas, estabelece uma ou mais imagens resultantes. Calvino observa que “a maior parte da fonte [de onde brotam as imagens] permanece, como um 'iceberg', imersa profundamente na água, fora de vista”. (1990, p. 103), ou seja, é preciso empenho e esforço para tirar dela o que buscamos⁵⁶. Mas como administrar esse possível caudal a fim de focar o objetivo da escrita? Sugerimos a identificação das imagens/sensações/ideias que mais nos tocam e a seleção de algumas delas, agrupando-as por semelhança ou por contraste, dependendo da intenção, mas sempre fazendo escolhas – mesmo sem saber se serão as melhores. Fundamental é decidir e escrever. Na pior das hipóteses, caso a opção se mostre pouco fértil, poderemos guardar o que não foi escolhido para uma outra ocasião. Por mais incerto que seja cada processo, o exercício constante é que vai apurando os sentidos do dramaturgo para as seleções mais eficientes.

⁵⁴ Idem.

⁵⁵ Depoimento publicado em <http://papelferepedra.blogspot.com.br/2011/02/texto-de-aretha-asparin.html> em 27/02/2011. Acesso em 12/09/2012.

⁵⁶ Luís Alberto de Abreu sugere exercícios de visualização, tanto para dramaturgos quanto para atores com base nos escritos de Calvino e nas meditações de Santo Inácio, encontradas no livro *Seis propostas para o próximo milênio*. Abreu provoca os participantes a se imaginarem em situações e cenas, em seguida as “experiências vividas” na fantasia são observadas e relatadas para a compreensão do processo de narração e posterior escrita. Sobre o procedimento, ver FAHRER, Lucienne Guedes. **Luís Alberto de Abreu : a experiência pedagógica e os processos criativos na construção da dramaturgia**. São Paulo, 2011. 199f. Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo.

Feita a seleção, decididas as imagens norteadoras e iniciado o trabalho, Calvino nos lembra que a precipitação de imagens continua: em torno delas “escondem-se outras, forma-se um campo de analogias, simetrias e contraposições” (1990, p. 105), que será ordenado a fim de proporcionar sentido ao desenrolar da história. Novas escolhas são feitas, porém concentradas em estabelecer significados, compatíveis ou não, com o desígnio geral que se gostaria de dar ao trabalho. Quando se começa a pôr “o preto no branco”, ou seja, a escrever, Calvino diz que é a palavra que passa a contar, até que “pouco a pouco a escrita se torna a dona do campo”, só restando à imaginação visual seguir atrás (1990, p. 105). Neste momento, o processo do escrevedor é equivalente ao vivenciado pelo espectador: ele também vai compor imagens mentais à medida que sejam sugeridas pelas palavras enunciadas em cena.

No caso do retrato escrito por Aretha, a imagem de uma gota de sangue no ralo ou na privada (levantada na apreciação da obra) e a delimitação de um personagem do mundo atual geraram uma terceira imagem, a da moça esquelética provocando o vômito com o cabo de uma escova de dentes. A escrevedora desenvolveu seu texto a partir dessa imagem – na verdade a “ponta do iceberg” – e sabendo de sua potência, reservou-a para o desfecho.

Equipe ensaia para apresentação final – *Ateliê* da pós-graduação – FAINC
Um dos materiais textuais selecionados foi o retrato de Aretha, apresentado no banheiro
(Foto: Lina de Abreu)

Às sugestões imagéticas oferecidas pelo texto vem unir-se, de imediato, a interpretação dos atores. É pela sua voz que a imagem será “projetada” e chegará aos ouvintes para ganhar forma definitiva. Outros elementos podem contribuir para que a visibilidade ganhe potência na cena, mas nenhum deles com a mesma propriedade do intérprete que, visualizando e descrevendo o que o texto propôs, estimula a parceria criativa do público.

Além da visibilidade, o tempo e o ritmo são também comuns às artes visuais e à dramaturgia. Eles foram trabalhados mais detidamente num dos *Ateliês*, em exercícios com a forma poética, conforme veremos a seguir.

2.4 Poesia

Nos primeiros contatos com os adolescentes da FUNSAI pudemos notar o gosto pela poesia – a maioria adotou essa forma em seu autorretrato. Alguns participantes traziam poemas para serem lidos em sala, e dois deles eram conhecidos na instituição como poetas contumazes. Verificando essa tendência no grupo, buscamos trabalhar com a poesia logo nas primeiras sessões e um dos procedimentos utilizados para isso foi baseado nas propostas de Maria Lúcia Pupo (2005) com texto e jogo.

Distribuímos dois poemas aos adolescentes a fim de que fossem explorados e, futuramente, servissem como referência para a escrita no *Ateliê*. O primeiro foi *O macaco*, de Arnaldo Antunes, compositor conhecido pela turma toda. As imagens sugeridas, o ritmo proposto e os jogos de palavras e ideias nos pareceram atraentes para aquele público, também estimulantes tanto para o aquecimento quanto para o desenvolvimento de novos poemas:

O macaco se parece com o homem
 A macaca parece mulher
 Algumas pessoas se parecem
 Outras pessoas se parecem com outras
 As macacas de auditório são meninas
 As crianças parecem micos
 Os papagaios falam o que pessoas falam
 Mas não parecem pessoas
 Para os cegos os papagaios parecem pessoas
 O homem veio do macaco
 Mas antes o macaco veio do cavalo
 E o cavalo veio do gato
 Então o homem veio do gato
 O gato veio do coelho
 Que veio do sapo
 Que veio do lagarto
 Então o homem veio do lagarto
 O lagarto veio da borboleta
 Que veio do pássaro
 Que veio do peixe
 Pessoas se parecem com peixes
 Quando nadam
 Pessoas se parecem com peixes
 Quando olham o vazio
 Pessoas se parecem com peixes

Quando ainda não nasceram
 Pessoas se parecem com peixes
 Quando fazem bolas de chiclete
 Macacos desaparecem
 Peixes parecem peixes
 Micróbios não aparecem
 Todos se parecem
 Pois se diferem⁵⁷

Contato com poemas – *Ateliê da FUNSAI*
 (Foto: Adélia Nicolete)

Pedimos que fizessem uma leitura individual, para conhecer o poema em sua totalidade e, em seguida, solicitamos que andassem pela sala com o texto na mão, lendo em voz alta, na sequência correta dos versos. Ao comando da condutora, deveriam parar e dizer o próximo verso à pessoa que estivesse mais perto. Os demais comandos foram: agachar e ler, ler gritando, cochichando, chorando, rindo; ler como se fosse uma notícia ruim, como se fosse aula, discursar; ler modificando a ordem dos versos, escandindo as sílabas, modificando o volume conforme as palavras sugerissem, etc.

Em círculo, no sentido horário, cada um lia um verso. Depois, “atirar” o verso a alguém, que “responderia” atirando o próximo verso a outro, até o final do poema. O passo seguinte foi identificarmos e repetirmos alguns ritmos presentes no texto e, finalmente, escolhermos cada um o seu trecho preferido.

Objetivamos com o jogo uma integração do grupo – estávamos no segundo encontro apenas –, bem como a leitura, a interpretação e a exploração do texto em suas diversas

⁵⁷ Texto extraído de <http://letras.mus.br/arnaldo-antunes/91701>. Acesso em 12/11/2012.

características, sempre de forma lúdica. Outro propósito era promover uma espécie de “deglutição” do poema, na medida em que ele foi escandido, interrompido, fragmentado, “mastigado” em nome do jogo. Por se tratar de um grupo jovem, afeito à poesia mais por questões emocionais que literárias, julgamos conveniente explorar a linguagem poética a fim de oferecer subsídios para novas produções. Depois de alguns encontros, propusemos a escrita de um poema, baseado na apreciação de Paul Klee, e é curioso verificar em um deles ressonâncias d'*O macaco*:

LINHAS

O que são linhas?
 Linhas são retas,
 Linhas são tortas,
 Linhas espirais
 São uma mania para meninas
 que tem suas linhas
 de raciocínio embaraçadas.
 Linhas curvas rechonchudas,
 é o que passa na cabeça dos meninos
 de hoje em dia.
 Linhas do horizonte
 É um refúgio para mentes ambulantes.
 Linhas coloridas
 É uma calça da modinha.
 Linhas sem rumo
 são obras para Klee.
 É em cima de linhas
 que escrevo pra você. (sic)
 (Mayara Stephany Santos e Paulo Susigan)⁵⁸

Os poemas resultantes, por sua vez, também foram apreciados, estimulando-se a identificação de imagens interessantes e metáforas, versos bem escritos, utilização de palavras pouco usuais, bem como métrica, ritmos e sonoridades, de modo a inspirar a sua utilização por parte dos escrevedores e desenvolver as potencialidades da turma em relação ao gênero.

Na criação de Paulo e Mayara é possível identificar a ligação do grupo com as formas musicais como o *rap* e o *hip-hop*, por isso trabalhamos algumas vezes com a musicalidade e o ritmo da escrita. Nesse sentido, um outro poema explorado de maneira lúdica foi *Pneumotórax*, de Manuel Bandeira:

⁵⁸ Texto publicado em <http://livrocores.blogspot.com.br/2010/10/linhas-por-mayara-e-paulo.html>. Acesso em 20/09/2012.

Febre, hemoptise, dispneia e suores noturnos.
 A vida inteira que podia ter sido e que não foi.
 Tosse, tosse, tosse.
 Mandou chamar o médico:
 Diga trinta e três.
 Trinta e três... trinta e três... trinta e três...
 Respire.

.....
 O senhor tem uma escavação no pulmão esquerdo e o pulmão direito infiltrado.
 Então, doutor, não é possível tentar o pneumotórax?
 Não. A única coisa a fazer é tocar um tango argentino.⁵⁹

O texto motivou um bate-papo sobre o poeta, desconhecido por todos, sua tuberculose, o tango e também o esclarecimento de algumas palavras. A primeira proposta foi a exploração sonora do poema – as possibilidades rítmicas, narrativas, corais. Depois, em dupla, foram analisados a situação e o diálogo, identificando neles traços de ironia, fatalidade, objetividade, tragédia; observando pausas, suspense e repetições, numa possível ligação entre o ritmo do tango e a construção dos versos. Embora esse trabalho tenha sido feito previamente à atividade escrita, ele não chegou a ser um estudo teórico, mas uma apreciação artística feita a partir do diagnóstico inicial. É curioso observar que, mesmo não tendo sido propostas novas escritas de poemas, foi perceptível a influência desses jogos iniciais nos textos que se seguiram, dentre eles o de Bruna Soave⁶⁰, por trazer à lembrança um certo *non sense* do poema de Bandeira:

Dois cientistas

[Noite de inverno, fria, nebulosa. O laboratório estaria vazio, não fosse por dois seres que ainda pesquisavam sobre uma nova forma de recriar a partícula que deu origem ao universo.)

CIENTISTA 1 – Ora, caro amigo! Ainda não encontrei nada de realmente válido!

CIENTISTA 2 – Nem eu, prezado colega!

(Um longo silêncio surgiu, apenas interrompido por um baque)

CIENTISTA 1 – O que foi isso?

CIENTISTA 2 – Um trovão apenas.

⁵⁹ Poema publicado em 1930. BANDEIRA, Manuel. *Libertinagem & Estrela da manhã*, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

⁶⁰ Na sessão em que analisáramos *Pneumotórax*, foi apreciada a *Composição X*, de Wassily Kandinsky, já figurado neste capítulo. Depois de alguns exercícios envolvendo trocas dialógicas, descritos no capítulo anterior, o desafio foi a escrita individual de um diálogo com até doze falas, tendo como interlocutores dois personagens sorteados. Bruna sorteou duas vezes um cientista.

CIENTISTA 1 – Amigo, tem alguma teoria ao menos?

CIENTISTA 2 – Talvez... sim! Quer dizer, é apenas uma dedução...

CIENTISTA 1 – Eu também tenho uma... Só que preferi buscar um meio termo – nem de mais, nem de menos.

CIENTISTA 2 – Acha que vão gostar?

CIENTISTA 1 – Alguns dizem que sim, outros, que não.

CIENTISTA 2 – Espero que sim.

CIENTISTA 1 – Eu também.

(Um pássaro pousa na janela. Pássaro negro. Corvo.)

CIENTISTA 2 – Quer um café?

CIENTISTA 1 – Só se não for muito doce⁶¹.

Por ocasião da análise do texto de Bruna, foi salientado o ritmo breve das falas. Questionados sobre a sensação correspondente, os escrevedores identificaram duas impressões opostas, dependendo do tipo de interpretação. Uma delas seria mais nervosa e tensa, como se os dois cientistas estivessem à beira de uma grande descoberta – tensão acentuada pelo trovão e pelo corvo. A outra, mais pausada e relaxada, atribuída às indecisões (“nem de mais, nem de menos”, “alguns sim, outros não”), ao clima nebuloso e à aparente eternidade da pesquisa. Curioso notar que, nos dois casos, delegou-se à passagem para a cena a decisão sobre o ritmo e mesmo sobre a interpretação das rubricas – o que permitiria uma discussão, que não chegou a ser feita, sobre a escrita contemporânea.

Vimos, portanto, que o interesse diagnosticado em um grupo opera de modos diversos na produção textual. O gosto pela poesia pode levar à apreciação/exploração de poemas que, por sua vez, estimulam novas composições desse gênero. Por outro lado, podem ecoar em escritos de outros gêneros, dependendo do tipo de apreciação feita, ampliando o conceito de poesia para o de prosa poética. Finalmente, ao vincular a apreciação de artes visuais, verifica-se a constelação de linguagens diversas que, ao encontrar cena e público, agregam ainda outros elementos.

Semelhantes influências podem se dar também com a prosa/narrativa em relação à

⁶¹ Texto publicado em <http://livrocores.blogspot.com.br/2010/10/dois-cientistas.html>, acesso em 27/08/2012. Na sessão em que analisáramos *Pneumotórax*, foi apreciada a *Composição X*, de Wassily Kandinsky, já figurado neste capítulo. Depois de alguns exercícios envolvendo trocas dialógicas, descritos no capítulo anterior, o desafio foi a escrita individual de um diálogo com até doze falas, tendo como interlocutores dois personagens sorteados.

poesia, alterando o padrão de rimas ou de métricas e trazendo novas referências ao escrevedor. Acreditamos que, mantendo-se de preferência a forma lúdica – e ela pode ser adaptada às diversas faixas etárias de cada *Ateliê* – esse tipo de apreciação pode “desmistificar” a criação textual, revelando ao participante escolhas e procedimentos dos escritores, tal como intentamos fazer quando da apreciação de uma obra de artes visuais.

2.5 A pesquisa em artes visuais no *Ateliê de Dramaturgia*

Em tópico anterior, comentamos que a proposição da obra de Tomie Ohtake aos escrevedores da pós-graduação foi feita “no escuro” e avaliamos o quanto a ausência de informações sobre a pintura e sua autora contribuiu para uma fruição mais direta do trabalho. Tal decisão não foi aleatória, mas consequência de algumas questões levantadas no *Ateliê* anterior, realizado com a turma de adultos da FAINC.

As apreciações iniciais feitas com os adolescentes e adultos, ainda em 2010, seguia um ritual que consistia em discutir em sala o autor, o período histórico em que atuou ou atua e algumas características de seu trabalho. Com o passar do tempo, ponderamos que tais informações ficariam reservadas ao *blog*, concentrando nos encontros as ações principais de apreciação, escrita e compartilhamento, poupando tempo e aliviando os participantes de uma pesada carga informativa considerada relativa em vista dos objetivos do projeto.

Para fundamentar ainda mais a decisão acerca da pesquisa e sua localização no *Ateliê*, consultamos uma especialista em pedagogia das artes visuais. Porém, segundo a professora, seria anacrônico utilizarmos-nos da arte contemporânea sem levarmos em consideração seus autores e o contexto em que os trabalhos foram criados. A plena fruição da arte do nosso tempo só se efetiva na compreensão de um todo que antecede e supera a obra, portanto, a apreciação pura e simples de uma reprodução, como feita no *Ateliê*, seria um logro⁶².

Diante dessa opinião abalizada, cuidamos de reformular o planejamento do *Ateliê* de adultos. A dois dias da sessão seguinte, descartamos os abstracionistas europeus e redefinimos o panorama a ser trabalhado, decidindo pelos artistas brasileiros da chamada

⁶² Uma referência dada pela especialista foi uma palestra de Michael J. Parsons, da Universidade de Ohio, intitulada *Mudando direções na arte-educação contemporânea*. O documento pode ser encontrado em http://www.sescsp.org.br/sesc/hotsites/arte/text_5.htm. Acesso em 02/06/2012.

“Geração 80” – o que resolveria em parte a questão do contexto, pois trataríamos de Brasil e de um período em que apenas uma das participantes não tinha vivido. Outra conveniência desse recorte era o fato de alguns dos escrevedores estarem montando com seu grupo de teatro o espetáculo *Geração 80*, justamente sobre aquela década. Delimitado o contexto, a condutora decidiu por Leonilson e o grupo pesquisou em livros e artigos a biografia do artista, sua obra e a fortuna crítica. A transcrição do trecho de uma postagem do *blog* dá uma ideia da mudança de percurso:

Nossa escolha recaiu sobre Leonilson (José Leonilson Bezerra Dias – Ceará, 1957 – São Paulo, 1993), de carreira breve, porém suficiente para deixar marcado um estilo e uma visão de mundo. Em sua obra pulsa o permanente diálogo com o presente histórico, social, cultural, que ele filtra de maneira crítica e poética. (...) Há muitos outros motivos para esta escolha. Mas é preciso deixar que cada um descubra os seus próprios, *a partir do contato com a crítica, a vida e a obra do artista, e com seu tempo – que também é o nosso.*” (grifo nosso).⁶³

A primeira obra escolhida para apreciação coletiva e para a escrita foi *Da pouca paciência*:

Leonilson - ***Da pouca paciência*** - s.d.

Acrílica sobre lona - 26cmx41

A receptividade foi flagrante e os escrevedores foram unânimes em reconhecer que o fato de estudarem o autor, havia conduzido a leitura da obra, que teria ficado mais próxima de “uma verdade”. Vale a pena transcrever alguns dados levantados coletivamente na apreciação e examinar o quanto eles sofreram interferência da pesquisa:

⁶³ Texto de Adélia Nicolette publicado em <http://papelferepedra.blogspot.com.br/2010/10/por-que-leonilson.html> . Acesso em 20/05/2012.

Sem paciência nem para recortar a lona, ou para remendar. Não deu para remendar todos os buracos. É como um cobertor pequeno que, ou cobre a cabeça, ou cobre os pés. Tira-se tecido dos canto para tapar os buracos.

Formato lembra revólver. Janela (a dobra que tampa um buraco).

Rasgo, rapidez, urgência. Corações malogrados. A presença de fios – não acabamento, um corte que não é exato, é urgente. Relação com o tempo, não há tempo a perder.⁶⁴

O principal delimitador para a escrita foi a criação de um diálogo poético com a obra: assim como Leonilson utilizava palavras e números em seus trabalhos, os participantes imaginariam um texto a ser sobreposto ou não à imagem selecionada. Acreditamos que o conhecimento da causa do artista e o título tão elucidativo, poderiam tornar a nossa intervenção escrita mais “apropriada” do que se a fruição tivesse ocorrido “no escuro”, de modo que nos tornássemos uma espécie de parceiros de Leonilson. Abaixo, o diálogo poético de Carina Freitas⁶⁵:

Diálogo poético entre Carina e a obra *Da pouca paciência*, de Leonilson

Os textos resultantes foram lidos e analisados e na maioria deles identificou-se algum traço da pesquisa. Houve, sem dúvida, uma experiência estética, como preconizada

⁶⁴ Vitimado pela aids, em seus últimos anos de vida Leonilson deixou registros em sua obra que testemunham a evolução da doença e a maneira como ele lidava com isso. Há diversos trabalhos acerca da vida e obra do artista. Utilizamos como principal referência em nossa pesquisa LAGNADO, L. **Leonilson : são tantas as verdades**. São Paulo: Projeto Leonilson : SESI, 1995.

⁶⁵ “Cada ausência é sentida como / se meus dentes fossem arrancados / com as mãos.

Não há como restabelecer a ordem, / como curar feridas.

Não há tempo, não há vontade, / não há.

O tempo / sangra / fecha / cura / passa / volta

Não exijo mais de mim. / Deixo como está”

Texto postado em <http://papelerepedra.blogspot.com.br/2010/10/carina-intervencao-poetica.html>

Acesso em 20/05/2012.

por Dewey. A relação com a obra e seus motivadores permitiu que os participantes se colocassem, a partir dos delimitadores, “no lugar do artista” ou que se irmanassem com ele, preenchendo os “vazios” deixados pelo autor. Instalou-se um diálogo poético que talvez tenha alçado os escrevedores a um outro patamar de escrita que não o autorreferente.

No plano original não prevíamos que um mesmo artista pudesse render duas ou mais apreciações, porém, considerando a empatia do grupo com Leonilson, o volume de material pesquisado e a profundidade das discussões, julgamos que seria proveitoso repetirmos a experiência, dessa vez com uma foto da instalação feita por ele na Capela do Morumbi. O acaso, aliado à flexibilidade do projeto, permitiu que isso viesse a ocorrer.

Apesar dos benefícios tirados da nova postura em relação à arte contemporânea, começamos a questionar a adoção daquele procedimento como regra nos *Ateliês de Dramaturgia*. Parecia-nos haver mudado o foco da proposta: o encontro, antes dedicado amplamente ao exercício da escrita, havia sido ocupado pela apreciação de arte contemporânea, pelos estudos de um artista e sua obra, pesquisas e discussões. Consequentemente, o exercício estivera mais próximo da análise crítica de artes visuais que da criação dramática. Uma afirmação de Patrice Pavis acerca das novas tarefas da crítica no teatro contemporâneo ajudou-nos a reavaliar a conduta:

Tomar e fazer com que se tome consciência da identidade cultural de qualquer pessoa que emita um julgamento, dando-lhe inteiramente o direito de falar daquilo que não lhe diga respeito, de outra cultura, outro meio, outra identidade, outra religião. Deslocalizar os críticos. Fazê-los analisar espetáculos ainda estranhos a eles. Não se embraçar pela legitimidade, autenticidade, fundamentalismo, mesmo que cultural. (2010, p. 37).

As colocações de Pavis ofereceram-nos o benefício da dúvida também para uma outra afirmação da especialista: a de que seria necessário que o condutor fosse um *expert* em artes visuais para ter o direito de se utilizar delas. Foi quando uma conversa com a professora Mirian Celeste Martins, da mesma área de atuação, apontou novos caminhos.

Uma das autoras do livro *Didática do ensino de arte : a língua do mundo – poetizar, fruir e conhecer arte*, Mirian foi questionada sobre o grau de conhecimento desejável do condutor de um *Ateliê de Dramaturgia*. A professora ponderou que ele não precisaria ter formação ou especialização em artes para conduzir o processo, tanto que nos indicou a leitura de *O mestre ignorante*, de Jacques Rancière.

Avaliou em seguida que o conhecimento de vida, obra e contexto de um autor não devem ser fator condicionante para a fruição, nem para a elaboração de uma escrita. Como

exemplo, encontrou uma imagem ao acaso, em uma revista de arte, dizendo: “se esta obra, da qual você não sabe o título ou o autor, te atrai, te mobiliza, te impressiona, isso é suficiente para que a fruição ocorra e, portanto, o estímulo à escrita. Depois, se houver interesse, a identificação pode ser investigada, mas isso não precisa ser encarado como o principal.” (informação verbal)⁶⁶. Em seu livro, já citado, Mirian Celeste Martins afirma:

O objetivo maior de uma nutrição estética é provocar leituras que possam desencadear um aprendizado de arte ampliando as redes de significação do fruidor. Seu foco principal está na percepção/análise e no conhecimento da produção artístico-estética, no entanto, o centro não está na informação dada, mas na capacidade de atribuir sentido, construir conceitos, ampliá-los pelas ideias compartilhadas entre os parceiros, com o professor e, se for o caso, com os teóricos que também se debruçaram sobre essa obra, artista ou movimento. (1998, p. 140).

No mesmo encontro, a professora desafiou-nos com algumas questões que vieram a ampliar o projeto dos *Ateliês de Dramaturgia*: por que só utilizar reproduções impressas? Por que não apreciar obras originais? Por que somente telas? Por que não esculturas e instalações? E por que só abstração? Até que ponto a presença de uma forma conhecida em uma obra a torna figurativa? Por que não promover apreciação fora do ambiente do *Ateliê*? Veremos adiante as ressonâncias de tais questões. Cabe agora registrar que, longe de definirmos apenas uma conduta como correta em relação à utilização das artes visuais em nosso trabalho, o que balizou as sessões depois dessa interlocução foi uma atitude mais consciente de experimentação. A partir de então, trabalhamos ora “no escuro”, ora com informações mínimas, ora com pesquisa aprofundada. Apreciamos ora reproduções, ora esculturas, ora trajetos e arquiteturas, e assim por diante.

A amplitude da pesquisa acerca da obra e/ou do autor vai depender, portanto, do perfil de cada grupo e dos objetivos estabelecidos, sendo que tais objetivos, muitas vezes, modificam-se ao longo do trabalho. O que de certo, concluímos, é a presença do acaso e do aleatório também no que tange ao condutor, e o quanto alguns atributos são necessários para que a rota seja alterada com rapidez: a flexibilidade do planejamento e um repertório considerável na área de artes visuais – ou meios de acesso eficientes – para que haja adequação ou readequação de acervo em função das características, anseios e motivações das turmas.

De acordo com o projeto original, tencionávamos começar nossas apreciações pelos artistas modernos, a fim de acompanhar uma certa evolução do abstracionismo. Foi o que efetivamos com os adolescentes, até como forma de aliar a escrita a um aprimoramento

⁶⁶ Depoimento colhido em conversa com a professora Mirian Celeste Martins.

artístico. Todavia, com o grupo de adultos percebemos, a partir da sondagem, que isso não seria necessário. Quando estávamos para decidir uma nova cartela de obras, o incidente norteou o planejamento e posicionou o *Ateliê* em novo rumo. Decidimos que dali em diante daríamos prioridade a artistas brasileiros e, se possível, iríamos apreciar pelo menos um da cidade ou região em que estivéssemos atuando. Conseguimos trabalhar com obras nacionais ainda na FUNSAI e programamos Iberê Camargo, Tomie Ohtake e Luiz Sacilotto (de Santo André) com a turma da pós-graduação, pois embora muitos deles tenham cursado Educação Artística, não chegaram a conhecer aqueles artistas. A guinada com os adultos levou-nos a Leonilson e Sandra Cinto (de Santo André), ainda que tenhamos conferido a exposição de Joseph Beuys, de forte perfil pedagógico e político.

Acreditamos que o recorte brasileiro não impede que possamos lançar mão de obras de fora, mas fundamenta o *Ateliê* num contexto específico, o que pode tornar o diálogo dramaturgia-artes visuais ainda mais aprofundado. Como consequência, é de se esperar que essa conjunção contribua para o entendimento de uma nacionalidade e a sua configuração em forma de texto e cena.

2.6 Bloqueios de escrita

A apreciação, a pesquisa, os delimitadores e muitos outros elementos discutidos até agora têm como objetivo a fundamentação e o desenvolvimento de um projeto de escrita. Numa situação de *Ateliê*, por mais que eles se mostrem eficientes, nada impede que ocorram os chamados “bloqueios”, bastante comuns em processos criativos⁶⁷. O papel do condutor, nesses casos, é tentar diagnosticar a origem dessa dificuldade a fim de buscar possíveis encaminhamentos.

Em nossa experiência como condutora, notamos que a maior parte dos impedimentos está vinculada à insegurança. Na medida em que se utiliza de comparação, competição e avaliação do desempenho como recursos pedagógicos, a educação formal acentua eventuais dificuldades dos alunos, que são trazidas para o *Ateliê*. Ao estabelecermos um ambiente de confiança, respeito e jogo, é quase certo que os textos sejam criados sem maiores problemas, pois, à medida que o escrevedor se percebe capaz, é

⁶⁷ Há universidades norte-americanas que adotam em seus cursos de escrita uma disciplina específica para lidar com esse tipo de problema. Sobre o assunto consultar GUIMARÃES, LÚCIA. Desordens da escrita literária. In: <http://www.estadao.com.br/noticias/impreso,desordens-da-escrita-literaria,852734,0.htm>. Acesso em 12/07/2011.

de se esperar que ele ganhe autoconfiança e que sinta tanto prazer com a atividade que já considere satisfeita uma parte de suas pretensões. É o que podemos notar nesta avaliação final do *Ateliê* de adolescentes da FUNSAI, escrito por Isabella Sanches Vella, uma das mais jovens:

Bom, o ateliê foi maravilhoso para mim por que eu não sou muito de escrever quando eu fiquei sabendo do ateliê eu não tava muito afim de fazer mais só fiz por que minha amiga queria, e eu não ia deixar ela fazer sozinha, eu só ia ficar só alguns dias até ela fazer amizade mais aí eu fui gostando, gostando cada vez mais e fui ficando. (...) (sic)
Nossa o meu primeiro poema eu fiquei feliz de mais, cada texto cada poema cada carta que eu faço é uma vitória para mim. (...) (sic)

Isabella começou timidamente o *Ateliê*, até que, na última proposta – uma história de fantasia, com tamanho livre, baseada em uma obra de Beatriz Milhazes – escreveu o maior texto de toda a turma, iniciado em sala, continuado em casa, e que demorou três sessões para ficar pronto em primeira versão.

Temos aí que um primeiro ponto a ser trabalhado é a criação de um ambiente favorável à expressão e que encaminhe à emancipação do escrevedor, como aponta Jacques Rancière em *O mestre ignorante*. Baseando-se na igualdade de condições, procura-se abolir a divisão entre quem sabe e quem não sabe, entre os “mais inteligentes” e os “menos dotados”. O fato de o condutor ter experiência anterior na área leva-o a conhecer as etapas e as ações de um processo de criação; tendo elaborado o planejamento, ele tem conhecimento prévio, ainda que relativo, do projeto como um todo. Contudo, cada *Ateliê* – e mesmo cada sessão – constituem-se um processo particular, diferente de qualquer outro e, portanto, inédito para todos os envolvidos, o que coloca o coordenador na mesma situação de descoberta que os participantes.

Por conseguinte, é possível encarar as dúvidas e a insegurança como fatores presentes o tempo todo na criação, até para os artistas mais experientes. Necessário é desenvolver a capacidade de identificá-las, encará-las e, a partir daí, superá-las. Em certa passagem de sua obra, Rancière (2002, p. 31) afirma que duas faculdades estão em jogo no ato de aprender: a inteligência e a vontade⁶⁸. Um ambiente que favoreça o contato do escrevedor com a sua própria capacidade, por meio de desafios, é fundamental para a emancipação. É isso que poderá, quem sabe, assegurar que ele caminhe por si mesmo, depois de concluído o *Ateliê*. À inteligência alia-se a vontade, de modo que se pode

⁶⁸ Podemos estabelecer uma relação entre a *vontade*, identificada por Rancière, e o *propósito*, estabelecido por John Dewey. Para isso, consultar DEWEY, J. **Experiência e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

aprender sozinho, sem mestre explicador, bastando que se queira, “pela tensão do próprio desejo ou pelas contingências da situação”. (p. 30).

Todavia, há momentos em que a escrita é de tal forma bloqueada, que o participante só consegue executar um esboço, ou nem isso. Nesses casos, acreditamos que se deva louvar o esforço, independente do resultado, pois só o fato de o escrevedor ter saído de sua casa, escola ou do trabalho e se dirigir ao *Ateliê* é uma prova de que sua vontade foi ativada. Busca-se, então, verificar o porquê do bloqueio: problemas pessoais? Dificuldade de concentração? Desinteresse? Falta de motivação? É bem provável que se trate de algo passageiro, e o escrevedor é estimulado a ler o esboço pelo menos ou, em último caso, participar tão somente da análise dos textos dos colegas. Eric Durnez afirma que não escrever é também escrever, ou seja, o encontro pode nos estimular a um outro texto ou ampliar nosso repertório. Luís Alberto de Abreu, por sua vez, encara o problema do bloqueio – ou “empacação”, como ele denomina – também como criação, como parte do processo. Para Abreu, esse desespero “está inserido numa trajetória mítica: passar por dificuldades, por separações, encarar a 'prova fundamental...' ” (Abreu *apud* Guedes, 2011, p. 44). A crise, nesses casos, sinaliza que algo deva ser aprendido.

O escrevedor pode também estar vivendo uma situação de impasse em relação à escrita. Participantes habituados a determinado tipo de processo e de formato – poemas, contos, crônicas –, quando desafiados pelo curto prazo e por outras formas de texto, sentem-se impedidos de escrever, quase nunca estão satisfeitos com o resultado do próprio trabalho e, muitas vezes, fica nítido esse conflito interior. Todas as vezes em que isso ocorreu, principalmente no *Ateliê* de adultos, sabíamos que não era indisposição – o que podia ser comprovado pela assiduidade, pontualidade e pelo esforço visível de composição.

O grupo, em momentos como esse, é fundamental. Percebe-se a rede formada pelo participante, que tem confiança suficiente nos demais para expor seus bloqueios, e pelos colegas, que passam por entraves semelhantes e, trocando suas experiências, promovem uma situação de aprendizado em outro plano. Há momentos em que se percebe que a condução da situação não é feita mais pelo coordenador, mas pela equipe como um todo. A esse respeito, Durnez pondera:

Parece-me importante que a reflexão sobre os problemas de escrita dramática possa se apoiar em sensações, dificuldades, descobertas experimentadas durante o período de escrita, a fim de que cada um possa se referir à sua experiência (...) Depois do ateliê, em sua casa e sua mesa de trabalho, o escrevedor se depara com obstáculos na elaboração do texto que, se já foram abordados e identificados em sala, poderão ser vencidos mais facilmente. (2008, p. 22).

O contato do escrevedor consigo mesmo e com os desafios de escrita dá-se em diferentes velocidades, e é recomendável que o condutor saiba identificar tanto o ritmo geral de cada turma, quanto o ritmo individual. Considerar o participante “em sua totalidade, procurando compreender sua evolução no estágio em que se encontra e, se ele passa por momentos difíceis, avaliar as causas sob a luz da realidade, do aqui-agora, mantendo a confiança em sua capacidade de progredir”. (DURNEZ, 2008, p. 25).

Quando não se leva em conta a singularidade de cada escrevedor, arriscamo-nos a deixar uma parte da turma à deriva, e o *Ateliê* deve permitir que todos avancem, se não do mesmo modo, com as mesmas condições. As primeiras sessões costumam suscitar mais acentuadamente os diferentes ritmos, os repertórios de cada escrevedor, bem como as principais dificuldades e facilidades em relação à escrita. Consequentemente, pode-se repetir uma mesma proposição, investir mais tempo nas análises, de modo a promover uma maior compreensão das atividades, se for o caso, tornando o exercício da escrita mais fluente para todos. *Descomplicar*, em geral, é o verbo mais adequado nesse período, e os jogos, como vimos, podem auxiliar o processo.

Numa das ocorrências mais graves de bloqueio no *Ateliê* de adultos, a saída encontrada pela condutora foi pedir à participante que escrevesse porque não havia conseguido escrever⁶⁹. Abaixo, o texto-depoimento de Carina Freitas, elaborado em sala:

A imagem da obra ficou muito forte no meu pensamento. Ideias surgiram muito palpáveis e não consegui estabelecer relação com dois personagens com um histórico totalmente diferente do quadro que formei mentalmente a partir da obra. Outra dificuldade: diálogo. Nunca escrevi diálogos. Tentei abstrair e partir para a narrativa sem sucesso. Tudo parecia ou clichê ou sem nexos. Achei melhor parar para esvaziar a mente e desfazer “pre-conceitos”.

Se Carina não havia conseguido escrever o texto proposto, ao menos conseguiu articular e escrever o porquê do bloqueio. Seu depoimento revela alguns pontos que, na época, não foram identificados pela condutora e o principal deles é a ignorância a respeito de diálogos. Pensamos que alguns conceitos estão claros para todos – diálogo, carta, notícia, anúncio –, pois fazem parte do cotidiano. Porém o contato diário com algumas formas, na posição de “consumidores” ou “usuários” não quer dizer que possamos criá-las com facilidade. Se fizemos o diagnóstico entre os adolescentes em relação ao diálogo no

⁶⁹ A proposta fora a criação de um diálogo, com base na apreciação de uma instalação feita por Leonilson na Capela do Morumbi.

teatro, por que não fazê-lo com os adultos? No caso específico de Carina, embora sua formação tenha sido em Artes Cênicas – o que pressupõe maior intimidade com a linguagem – isso não assegurou que ela fosse uma criadora de diálogos em potencial. O risco que se corre nessas ocasiões é a reprodução de modelos já consagrados, pois internalizados – isso fica evidente quando Carina julga suas tentativas como clichê (algo já conhecido) ou sem nexos (que foge do conhecido), e quando prefere esvaziar-se de preconceitos.

Josette Jolibert (1994), que trabalha a construção da escrita em escolas francesas, estrutura seu trabalho no que ela chama de “canteiros de obra”⁷⁰. São blocos de atividades em torno de um formato específico, como por exemplo a carta. A primeira ação é pesquisar e explorar os diversos tipos de carta, sua utilização, as partes que a compõem. Em seguida, estuda-se um modelo. A atividade escrita só ocorre depois que as crianças definem um destinatário e um assunto, estabelecem objetivos, fazem uma espécie de “ensaio” sobre o que deve constar no documento e criam um esboço.

Não pretendemos trabalhar os diversos formatos de escrita em profundidade, e sim a vontade e a ação de escrever, mas é preciso que as instruções estejam claras o suficiente, caso contrário a escrita ficará impedida, pois, muitas vezes, nem o participante percebe que não sabe ou que não entendeu a proposta, traduzindo a não compreensão na forma de bloqueio.

Pode ocorrer também de o bloqueio ser emocional. Um choque recente, de qualquer natureza, muitas vezes é motivo para que a escrita seja impedida. Nesses casos, uma solução pode ser justamente a identificação e o registro do fato, ou ainda algum tipo de reflexão a respeito dele. Num dos encontros finais do *Ateliê* de adolescentes, uma das participantes estava abalada com a prisão e morte de um amigo. Propusemos então que, apreciada a obra, a jovem escrevesse uma carta a ele, registrando o que não tivera tempo de dizer. Consideramos que seria benéfico à escrevedora, tanto sob o ponto de vista emocional quanto criativo se pudesse processar aquela experiência na forma de texto, transformando o que antes era impedimento em uma motivação para a escrita. Assim foi feito e, em comum acordo, o texto não foi compartilhado.

⁷⁰ Sem desqualificar a edição brasileira que optou por traduzir o termo *chantier* por *canteiro*, consideramos mais apropriada a utilização de *canteiro de obras* que, além de correta, expressa a ideia de construção e de processo como sugerida pela autora.

2.7 “Grudados”

“Grudados” são o registro do que permaneceu em cada participante depois dos encontros: os materiais reunidos – palavras, desenhos, recortes – são juntados numa representação pictórica que represente uma dada experiência. Pede-se que o participante identifique o que tenha impressionado, intrigado, enfim, o que tenha restado de alguma forma na memória e que possa ser registrado, fora dos encontros, e trazido para compartilhamento. A escolha dos materiais e técnicas, bem como da forma de apresentação aos colegas, fica a critério de cada um. Objetiva-se a experimentação de um outro tipo de escrita, que não somente a verbal, a fim de estimular os participantes a pensar por meio de um outro código, mesmo que esse não seja o motivo que os tenha levado ao *Ateliê*. Um exemplo pode esclarecer a ligação “grudado”- escrita.

A ilustração abaixo é de um trabalho de Solange Dias realizado no primeiro encontro do *Ateliê* de adultos. Foram disponibilizados revistas, tesoura, cola e papel e a orientação foi que os participantes buscassem imagens e compusessem um autorretrato em 40 minutos. As ações recomendadas foram: pesquisa de imagens, seleção, composição, colagem e exposição. A finalidade, a curto prazo, era familiarizar os participantes com a proposta do “grudado”, promover a apresentação e a integração da turma e, principalmente, propor um exercício de composição (termo utilizado também em dramaturgia) com os delimitadores, semelhante ao adotado com a escrita.

Primeiro “grudado” de Solange Dias - autorretrato
(Foto: Elaine P. Bombicini)

Primeiramente os trabalhos foram expostos em conjunto, sem a identificação dos autores, a fim de que se observasse como os colegas haviam ocupado o suporte, disposto os recortes, criado interferências com desenhos e palavras, etc. Revelada a autoria, cada um pôde discorrer sobre sua composição, analisando critérios básicos de escolha das imagens (identificação pessoal com a figura, memória), decisões estéticas (uso de mais de uma folha, frente e verso, distribuição das imagens no suporte) e questões subjetivas. Após o compartilhamento veio a proposição para a escrita: a elaboração de um retrato em terceira pessoa, com até mil e quinhentos caracteres, baseado no autorretrato pictórico⁷¹. Iniciariam a escrita em sala e concluiriam em casa, pelo adiantado da hora.

Veremos que o “grudado” de Solange – e, de resto, de quase todos os participantes – figurou como a partitura para os Ciclos RSVP, orientando graficamente o que viria a ser o texto escrito. A seguir o trecho inicial da primeira versão:

RETRATO DELA NO REFLEXO DO VIDRO

A voz ecoava: Paraíso! E ela pensava: tinha de ser duas coisas. Só duas, pois mais, a complicaria. Isto ela conseguiu decidir. Que bom! Ah! Tinha também uma adjacente, mas isto fica pro final. Isto, se der tempo pra explicar. Talvez. Mas, mesmo estas duas coisas, estas coisas não-palpáveis, dúbias, são verdadeiros blocos, contrários e cheios de coisa dentro. Será que servem para dizer quem ela era? Será? Ser. Isto ela pensava lá, no metrô vazio, o último da noite, olhando o reflexo no vidro, como um certo escritor argentino que via o reflexo do outro na janela do metrô e conduzia suas

histórias. Um jogo. Ela não. Ela se olhava se vendo e tentava decifrar sua esfinge, ali, parada, dentro de si, no reflexo. Não interessava a imagem de fora: o óculos, o rosto caído. E sim, o que ia lá por dentro. Aquele lugar difícil de se ver. Como o escritor argentino, ela também se propôs um jogo: como buscar a síntese de seu ser em vinte minutos, entre o tempo de entrada no metrô até o tempo da saída. A voz ecoava: Vergueiro! Suspira. Se acalma. Formigas borbulhavam em sua cabeça: se fosse só uma imagem de alguém que trabalhava muito, seria tão bom. O óbvio. Mas não é só isso. O pior é dar um significado diferente, oras! Espera aí, pensa ela, são duas coisas. Se concentra nas duas coisas e vinte minutos para pensar o que é ser e pronto! O barulho infernal do metrô no túnel. A estudante sonolenta na cadeira de frente, um outro casal lá no fundo aos beijos e, pra eles, ela não existe. Ela retoma: tinha de ser duas coisas... Só duas. Então, pensa uma possibilidade de primeira: uma formiga carregando o mundo nas costas. Nada humilde, ela pensa. Mas fazer o que, é isto mesmo! (...)

Às informações contidas no “grudado”-partitura, Solange agregou, entre outros elementos, o princípio lúdico da proposta de escrita (uma “corrida” contra o relógio), suas impressões de usuária do metrô de São Paulo, além de uma referência a Júlio Cortázar e

⁷¹ Por ser a primeira experiência no *Ateliê*, alguns participantes não consideraram – por distração ou equívoco – a delimitação do texto. Foi o caso de Solange Dias.

seu conto *O perseguidor*, cuja ação transcorre, em parte, no metrô de Paris⁷². A partir das leituras, dos comentários e discussões teóricas realizados no encontro seguinte, Solange compôs um novo grudado:

Segundo “grudado” de Solange Dias
(Foto: Elaine P. Bombicini)

Para a colagem, a participante fragmentou a imagem de Cortázar. Tais fragmentos remetem, talvez, às estações do metrô presentes em seu texto (e no conto do autor argentino), à fragmentação do pensamento da narradora ou, quem sabe, às discussões teóricas ocorridas no encontro anterior. A foto remete ao título e ao propósito do texto de Solange: um retrato – para a escrevedora, tratava-se, inclusive, de um paralelo com o reflexo de sua personagem na janela do trem. Ou seja, estes e outros fios se enredaram, ora da imagem ao texto, ora do texto à nova imagem e, com certeza, continuaram acompanhando toda a trajetória da participante no *Ateliê*. Na avaliação final do processo, Solange comentou que a prática dos “grudados” servira para “dar concretude maior que a ideia/palavra, pois carrega simbolismo. É uma forma de entendimento do próprio processo criativo”. (informação verbal)⁷³

Questionamos em tópico anterior uma possível mudança de foco em relação aos objetivos do *Ateliê de Dramaturgia* e constatamos que tempo e esforço muito grandes dedicados à pesquisa e discussão da biografia, iconografia e contexto histórico de um artista talvez conduzissem mais a uma experiência de crítica de artes visuais do que de

⁷² O conto *O perseguidor* encontra-se publicado em CORTÁZAR, Júlio. **As armas secretas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

⁷³ Depoimento oral de Solange Dias, registrado em 02/12/2010.

estímulo à criação verbal. Por que afirmamos agora que um tempo dedicado à composição plástica e sua discussão, longe de tornar o *Ateliê* um espaço de artes visuais pode contribuir para o desenvolvimento de textos escritos? São muitas as razões, mas a justificativa fundamental para o procedimento é a ligação estreita entre as duas práticas. Exercícios de pesquisa, seleção, esboço, configuração, disposição de elementos são bastante comuns tanto em artes visuais quanto em literatura e dramaturgia. Quando mencionamos, no primeiro capítulo, uma dramaturgia da cena, ela é basicamente um trabalho de articulação visual e verbal, dado que opera tanto com os fios do texto enunciado (quando existe) quanto os fios da luz, dos corpos, dos objetos, do espaço e até dos espectadores (sua disposição no espaço, o tipo de relação a ser estabelecido) para a tessitura das ações.

Dondis (2003), em livro já citado, aborda a composição nas artes visuais, mas podemos aplicar o princípio à dramaturgia:

O processo de composição é o passo mais crucial na solução dos problemas visuais. Os resultados das decisões compositivas determinam o objetivo e o significado da manifestação visual e tem fortes implicações com relação ao que é recebido pelo espectador. É nessa etapa vital do processo criativo que o comunicador visual exerce o mais forte controle sobre seu trabalho e tem a maior oportunidade de expressar, em sua plenitude, o estado de espírito que a obra se destina a transmitir. (p. 29).

Uma outra justificativa para a experiência com os “grudados”, ligada às partituras tomadas dos Ciclos RSVP, é o fato de muitos escritores lançarem mão de desenhos quando da elaboração de suas obras literárias⁷⁴. Cecília Almeida Salles (2006), lembra-nos que o processo de criação é um pensamento que se constrói ao longo do tempo, resultando em obras que conjugam reflexões de toda ordem, inclusive imagéticas: “estamos diante de outro aspecto da instância comunicativa do processo de construção de uma obra – o dialogismo interno. Os desenhos da criação agem como um dos instrumentos desse tipo de comunicação. Mostram-se, assim, como um meio possível de o artista armazenar reflexões, dúvidas, problemas, possíveis soluções”. (2006, p. 106). Nos parágrafos seguintes, a autora registra que não só as imagens figurativas recorre a reflexão visual e dá exemplos que se adequam às supracitadas partituras, cuja finalidade era refletir de forma visual em busca de decisões que pertencem a outras linguagens.

⁷⁴ Sobre a relação entre os “grudados” (que o autor chama de “tiro ao alvo”) e textos acadêmicos recomendamos a leitura de AZEVEDO, Vinícius S. de. **A aprendizagem significativa e a narração de estórias tradicionais: experiências estéticas em escolas públicas na favela da Maré**. São Paulo, 2011. Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo.

Compartilhamento de “grudados” em uma sessão do *Ateliê* de adultos da FAINC
(Foto: Elaine P. Bombicini)

No mesmo *Redes da criação*, no capítulo intitulado *Ruas e escritórios*, Cecília fala das inúmeras influências a que o artista está submetido dentro e fora de seu ambiente de trabalho. A cada uma delas, consciente ou inconscientemente, ele reage assimilando, desprezando, transformando ou conjugando com o repertório já constituído. A certa altura, a pesquisadora fala da rua que se embrenha pelo escritório do artista, e seu comentário tem relação com alguns processos criativos em dramaturgia, como propostos nos *Ateliês*:

O artista observa o mundo e recolhe aquilo que, por algum motivo, o interessa. Trata-se de um percurso sensível e epistemológico de coleta: o artista recolhe aquilo de que alguma maneira toca sua sensibilidade e porque quer conhecer. Às vezes, os próprios objetos, livros, jornais, revistas ou imagens que pertencem à rua são coletados e preservados. Em outros casos, é encontrada uma grande diversidade de instrumentos mediadores, como os cadernos de desenhos ou anotações, diários, notas avulsas para registrar essa coleta que pode incluir, por exemplo, frases entrecortadas ouvidas na rua, inscrições em muros, publicidades, fotos ou anotações de leitura de livros e jornais. Esse armazenamento parece ser importante, pois funciona como um potencial a ser, a qualquer momento, explorado; atua como uma memória para obras. (2006, p. 51).

Durante todo o tempo dos *Ateliês de Dramaturgia* estimulamos a coleção de materiais que por algum motivo chamassem a atenção dos escrevedores – Sarrazac (2005) dá a essa coleção o nome de *dossiê*. Reforçamos do mesmo modo a importância das anotações, dos registros e da apropriação de conversas e situações presenciadas. Confiamos que esse hábito vai, aos poucos, ampliando cada vez mais a capacidade do artista de identificar no mundo os motivos para sua escrita. A autorreferência, ainda que

uma preciosa fonte de elementos para a criação, é limitada. É preciso ampliar o repertório e os “grudados” funcionam, sob certo ponto de vista, como um minidossiê onde estão registrados pensamentos e imagens colecionados nas sessões e fora delas, num processo de assimilação e transformação.

“Grudado-performance” de Andréia Almeida – *Ateliê* de adultos – FAINC
(Foto: Elaine Perli Bombicini)

Com a prática constante, os registros tornaram-se mais livres, de modo que abarcaram uma gravação de áudio, uma performance e registros do dia a dia dos participantes. Tais trabalhos acabaram por se constituir quase que uma obra em si, uma vivência puramente plástica de alguns aprendizes, sem ligação aparente com o *Ateliê*. Nossa experiência demonstra que “grudado” é também um tipo de escrita, pois sua elaboração requer pesquisa, planejamento, composição, apresentação, etc. Mesmo sendo opcional, foi adotado como rotina pela maioria dos participantes e aqueles que por algum motivo não o realizavam, obtinham proveito quando das exposições e discussões dos materiais alheios.

2.8 Ações fora do ambiente

A leitura de obras de arte e as reflexões acerca do processo criativo têm como objetivo, a médio e longo prazos, a ampliação da capacidade de leitura e compreensão de mundo por parte do escrevedor, começando pelas questões estéticas até alcançar outras

profundezas. Algumas ações foram efetivadas nesse sentido, estendendo as atividades para fora do ambiente de nossos encontros.

A primeira delas, com os adolescentes, partiu da afirmação “nunca antes de Klee havia-se deixado uma linha sonhar”, do filósofo Henri Bergson, para desenvolver um estudo de linhas que serviu de aquecimento à apreciação de uma obra de Paul Klee. O vocábulo foi tomado em suas diversas aplicações – linha da vida, linha de passe, linha de costura, fora da linha, e muitas outras – como mote para jogos físicos de prontidão, concentração e imaginação. As atividades culminaram nos poemas escritos em dupla, entre os quais o já citado, de Paulo e Mayara.

Piet Mondrian - *Composição em azul, amarelo e vermelho*

Diálogo poético de Lucas R. Rey

A proposta teve sequência com uma excursão pelos arredores da instituição, e os resultantes, além daquele descrito no primeiro capítulo, foram diálogos poéticos com a obra *Composição em azul, amarelo e vermelho*, de Piet Mondrian – como ilustrado logo acima. A primeira experiência, de criação pictórica com intervenção verbal, proporcionou um controle total do trabalho, que começou com a observação e passou por seleção, registros, esboços, planejamento e outras ações até configurar-se como diálogo poético. A interação com a tela de Mondrian, feita após apreciação coletiva, estava impregnada da vivência anterior e isso pôde ser verificado na relativa rapidez com que o grupo se desim-

desincumbiu da tarefa, na qualidade das escritas resultantes e, acima de tudo, no devir cênico da maioria delas.

Trataremos desse tema, bem como da performatividade, no quarto capítulo, mas vale a pena observar o material textual de Lucas R. Rey – propositalmente citado aqui para que estabeleçamos um paralelo com o que foi mostrado no capítulo anterior.

Nele pode-se observar uma espécie de partituração que conjuga linhas, formas e cores com palavras e frases que ora lhes correspondem, ora atravessam e invadem. Há afirmações e reflexões de tonalidades líricas e épicas, assim como indicações que remetem a rubricas e a enunciações corais, o que permite vislumbrar um trabalho rapsódico que inclua até mesmo a obra de Mondrian.

A atividade seguinte proposta à turma foi uma visita ao MASP, Museu de Arte de São Paulo. Nosso objetivo era a apreciação de obras de arte originais, fora da sala, pois o contato com a arquitetura do Museu e seus diferentes andares, acessos e tipos de salas sugeria um colocar-se em relação com a arte diferente das sessões semanais, sempre na mesma sala, à frente de reproduções plastificadas, publicadas ou emolduradas em alumínio. Pretendíamos que se pudesse fruir também da experiência como um todo – imaginamos que para os adolescentes o trajeto até o museu já renderia uma apreciação – desde o encontro na estação Alto do Ipiranga do metrô, descendo na avenida Paulista, no centro, conhecendo o projeto de Lina Bo Bardi e observando sua relação com a cidade, os participantes já teriam muitas imagens e composições a serem apreciadas, confrontadas com seu repertório, assimiladas e, quiçá, colecionadas para posteriores escritas.

Como alguns dos jovens nunca havia visitado um museu ou exposição de arte, no encontro anterior à visita discutimos alguns pontos a serem observados para um melhor aproveitamento do passeio. Abaixo algumas das sugestões, que acabaram por servir como uma espécie de guia, sendo publicadas no *blog* do *Ateliê*:

* Procurar saber pelo menos um pouquinho sobre o que vai ser visto, sobre o local da exposição

* Ao chegar ao museu, galeria, salão etc., observar sua arquitetura, "a cara" do lugar. Isso já vai nos colocando num "clima" que nos ajuda a saborear melhor as obras

* Obter o programa da exposição e dar uma olhada, assim como no texto que, em geral, é colocado no início da exposição pelo curador (organizador da mostra). Eles podem nos ajudar na apreciação das obras, pois compartilham conosco os motivos e os esforços que culminaram na exposição e muitos outros dados interessantes

* Ter uma visão geral do espaço, pra se ter uma ideia do tamanho, da disposição das obras, pra nos vermos ali e, afinal, nos integrarmos também à proposta

* Parar onde houver maior interesse. Brincar de tentar identificar a autoria. Levar papel pra fazer anotações, fazer desenhos, registrar ideias

Olhar de perto, de longe. Pode-se até fechar os olhos pra ver melhor.

- * Parar de vez em quando, sentar, respirar. Ouvir a obra também pode ser divertido.
- * Olhar as outras pessoas é também apreciar a exposição. Observar suas reações, sempre de maneira respeitosa e discreta. Até porque, muito provavelmente, estejam nos observando da mesma forma...
- * Fazer deste momento um momento especial, quando nossa alma se liga, por um instante que seja, à alma daqueles artistas e a arte se completa – por meio da nossa presença.

À primeira vista as sugestões parecem contradizer algumas de nossas reflexões anteriores a respeito da livre apreciação. Nossa justificativa é que tais orientações acabariam funcionando do mesmo modo que os delimitadores em relação à escrita: balizariam a apreciação em vez de sufocá-la em meio a três andares de exposição e centenas de obras. De posse dessas informações básicas, as decisões ficariam a cargo de cada um: que trajeto seguir? Por onde começar? Por quanto tempo? Ficamos juntos ou separados?

Foram visitadas todas as exposições oferecidas: a de retratos, com obras de vários períodos, o acervo permanente do Museu e, em seguida, a mostra de arte contemporânea alemã, de antes e após a queda do muro de Berlim. Em vários momentos as referências trabalhadas no *Ateliê* vinham à tona tanto na identificação de obras e autores quanto na comparação com trabalhos já conhecidos.

O fato de estarem juntos fora da FUNSAI constituiu-se um evento por si só, e isso não poderia ser negligenciado quando da proposta de escrita, tanto que o levantamento de dados da apreciação foi feito de maneira diferente da habitual. Pelo distanciamento espaçotemporal da visita, imaginamos que seria preciso retomá-la de algum modo, até porque vários participantes não estiveram presentes. Formaram-se, então, grupos constituídos por dois colegas que tinham feito a visita e um que não. Aos dois visitantes foi pedido que narrassem com detalhes o passeio, desde o encontro no metrô até a ida à lanchonete no final da tarde. Atentariam para a cidade e sua arquitetura, o Museu, as exposições, as obras que haviam sido mais significativas, etc. O escrevedor ouvinte deveria sentir como se tivesse feito a visita, podendo fazer perguntas e pedir esclarecimentos. Pensamos que, ao transmitir a experiência, os narradores tomariam posse dela mais efetivamente – o que não impediria eventuais acréscimos e adornos, já que outro propósito era cativar o colega com o relato. Ou seja, a narração não deveria ser técnica, nem um relatório, mas um compartilhamento de fatos e de emoções que os envolveram e que, em última instância, figurariam um esboço da escrita.

Dito de outro modo, essa primeira atividade visava à oralização de um texto, só que não escrito. Ainda sem registro gráfico, o texto de cada visitante já existia em sua própria

experiência que, na sessão, foi trazida à memória e passando por um processo de seleção, composição e adequação ao público – um colega, da mesma idade, participante do mesmo *Ateliê*, igualmente escrevedor, etc. – foi enunciado, ganhou a materialidade na voz e nos gestos. Diferente de um bate-papo informal a respeito de uma ida ao MASP, foi assumida a tarefa de transmitir uma experiência a alguém. Tenhamos em mente a noção de autor-rapsodo sugerida por Sarrazac e abordada no primeiro capítulo; por meio dela podemos perceber o salto que diferencia o agente dos fatos (o escrevedor que visitou o museu) do agente da linguagem (o narrador dos fatos). É importante considerar a composição envolvida na transformação da experiência em narração, conjugando descrições, diálogos, reações emocionais, anedotas, comentários ou apartes a fim de alcançar os ouvidos e a imaginação do interlocutor.

Não bastaria, depois desse tipo de atividade, simplesmente transcrever o que foi oralizado. Pensamos que o grupo já estava preparado para algo mais complexo: a construção de um narrador. Para isso pedimos que lembrassem de uma pessoa conhecida que morasse o mais longe possível, anotando seu nome, idade, dados familiares e escolares, a cidade em que vive e qualquer outro dado que achassem interessante. Tentariam lembrar-se do modo como essa pessoa fala e, se quisessem, poderiam “interpretá-la” para os colegas. Baseados nas narrativas feitas e ouvidas foi proposto que os escrevedores imaginassem o tal conhecido vindo para São Paulo e, pelas mãos do escrevedor, indo conhecer o MASP. Qual seria sua reação? O que chamaria sua atenção na cidade e no Museu? Do que ele gostaria mais? Por fim, os participantes deveriam escrever uma carta dessa pessoa à sua família, na tal cidade distante, reportando a visita. A prosódia deveria ser mantida, bem como observados os dados pessoais anotados. Prazo para a escrita: 30 minutos. Abaixo, trecho de um dos escritos, de autoria de Ingrid Catarino:

Oi, Dilson. Já tem um bucado de tempo que eu estou aqui ni São Paulo. Tô com saudades daí da minha terrinha, da Marli e dos meninos, de Bethinha, Toninho, de todos.

Esses dias Didi me levô pra um tal de MASP. É um museu daqui muito conhecido. Ele é bonito que só vendo! Quando a gente chegô lá, ela me levô prum tal de acervo. Eu acho que é esse nome. Acervo é o lugar em que ficam os quadros que não saem do museu.

Oh, Dilson... Tem uns quadrinho tão bunitinho que só cê vendo! Umas mulé, uns hómi, tudo bem vestido, com cara de sério, a coisa mais linda. Quando a gente tava saindo do acervo que é enorme e tem muitos e muitos quadros, nós descemos uma escada que parecia que estava se mexendo. Garrei na mão da Didi, dei um grito de “Maria valei-me” tão alto que o povo todo olhô pra mim. Que vergonha, Dilson.

Quando nós chegamos lá embaixo tinha outros quadrinho de uns pintores da Alemanha.

Nossa, muito diferente dos do acervo que fica lá em cima. Esses Didi falô que tinha

mais sentimento, eu não entendi direito, mais gostei dos quadro lá porque eles tinham menos cores, era mais escuro que os outros. Mais também tinha lá uns quadro colorido que tinha muitas cores clara como amarelo, vermelho, essas cores, sabe?

Então, depois disso nós fomos ver uns posters que tinha que coisá lá pra ganhar – um tal de caidrato, num sei falá, não. Era no computador que tava fazendo. Didi ganhou uns lá bonitinho que só. (...)

Então, Dilson, tchau. Eu vou ficando por aqui. Mando um beijo prus meninos e pra Marli, pra todo mundo. E todo mundo aqui tá te mandando um beijo também. Tchau e não esqueça de escrever, viu! Que logo mais eu tô voltando pra Mortugaba, viu!

Beijos,

Auri⁷⁵

Selecionamos propositalmente a carta de Ingrid por ela não ter visitado o MASP. Sua escrita é a quinta camada de todo o processo. A primeira fora a visita, a segunda o relato aos colegas; a terceira, a seleção e composição das informações ouvidas, seguidas pela elaboração de um narrador e pela criação do texto pelo ponto de vista de um terceiro. A escrevedora não trabalhou com a experiência direta do passeio, mas a partir dos dados filtrados por um colega, ou seja, houve um “esforço” criativo a mais, na medida em que Ingrid teve de imaginar alguém fazendo a visita a partir de uma narração. Se a jovem tivesse ideia do grau de refinamento desse processo, talvez não conseguisse escrever.

Creditamos em grande parte à atmosfera amigável e lúdica a responsabilidade pela desenvoltura dos escrevedores nesse tipo de atividade. As camadas vão sendo sobrepostas, integradas e a memória do processo auxilia a resolução de eventuais impasses. Nos textos anteriores – um autorretrato, um diálogo, um poema em dupla e um diálogo poético com linhas e com Mondrian – cada participante havia assumido a escrita a partir de seu ponto de vista. É como se não houvesse intermediários entre o que se imaginou e o que se escreveu. Os desafios maiores tinham sido no tocante à autoexposição, ao trabalho em grupo e à adequação entre texto e imagem. A complexidade da carta deveu-se à perspectiva narrativa alterada. A professora Maria Lúcia Pupo esclarece a questão: “quando se analisa a perspectiva narrativa examina-se, por sua vez, o cerne da relação entre enunciador e enunciado. A escolha de um ponto de vista tem influência determinante sobre a quantidade de informações apresentadas e também sobre sua qualidade”. (2005, p. 66).

Dentre as três perspectivas possíveis, a proposta foi encaminhada para a utilização da narrativa com focalização interna. Nesse caso, no dizer de Pupo trabalha-se o narrador igual ao personagem, apresentando-se apenas as informações que ele pode apresentar.

⁷⁵ Texto publicado no dia 22/10/2010 em <http://livrocores.blogspot.com.br/2010/10/visita-ao-masp-carta-de-auri-para.html>. Acesso em 23/05/2012.

(2005, p. 66)⁷⁶. Cada participante do *Ateliê* compôs um personagem-narrador e é ele quem “escreveu” o texto, a partir de suas próprias características e referências. Ao lermos e comentarmos as cartas no coletivo, procuramos estimular a reflexão acerca desse aspecto:

Essa carta não existe de verdade.
Existe, sim!
Não existe porque você não vai mandar.
Tem gente que escreve carta e não manda.
Tem gente que é um espírito que escreve e usa a mão dele.(sic)
O personagem é que nem um espírito pro escritor?
Aqui não teve nenhum espírito. É tudo imaginação!

Pode-se depreender desse diálogo que a ação do personagem-narrador ainda estava sendo elaborada de modo intuitivo. Alguns participantes disseram ter imaginado o turista, a carta e depois aplicado a prosódia; outros, colocaram-se no lugar do viajante e selecionaram o que parecia mais condizente, e houve quem tivesse “simplesmente escrito” sem muita lembrança do processo de elaboração.

O debate estendeu-se mais um pouco, e a função da condutora foi reger a alternância das falas e encaminhar para uma conclusão que ultrapassasse o mero choque de opiniões. O grupo chegou a um consenso: a maioria escrevera “como se fosse” outra pessoa, “colocou-se no lugar” de outro, tentou pensar e se expressar como ele – o fato de conhecerem os narradores facilitou o processo. Mas e quando não se conhece pessoalmente a “figura”? – perguntamos. “Daí a gente imagina a pessoa e o jeito dela falar naquela hora”.

Nesse momento, pudemos introduzir, ainda que de modo preliminar, a questão da autoria. Lembramos aos participantes que um dos aspectos que diferenciam um “produtor de textos” de um “autor” é a formulação de um projeto e uma tomada de “distância”, capazes de dar uma visão do todo e das partes que o compõem – personagens, tempo, espaço, situação, etc. Todos são capazes de escrever (ou ditar) uma carta, um diálogo, uma lembrança – o que não faz de nós escritores, nem propriamente autores. Para que isso ocorra, é preciso ir além do registro e da expressão, para alcançar um planejamento, um domínio, mesmo que relativo e provisório, do processo de criação e de sua finalidade.

Não citamos Walter Benjamin, mas era dele o espírito de nossas palavras.

⁷⁶ As outras duas são “narrativa não focalizada”, em que o narrador é “maior que o personagem onisciente; dá mais informações do que qualquer protagonista poderia dar” e “narrativa com focalização externa”, em que o narrador é “menor do que o personagem; descreve comportamentos apreendidos do exterior – o que vê, ouve – mas não tem acesso a nenhuma consciência”. PUPO, Maria Lúcia de S. Barros. **Entre o Mediterrâneo e o Atlântico**. São Paulo: Perspectiva, 2005, p. 66.

2.9 O escrevedor e o autor

Pelo fato de nosso projeto não se alinhar com o ensino formal, os condutores não são “professores” e os que poderiam ser identificados como “alunos” são escrevedores, participantes que, mesmo criando textos, ainda não são “autores”, nem “escritores”. No entanto, mesmo que não pretenda formar dramaturgos, o *Ateliê de Dramaturgia* pode apontar os caminhos de um vir-a-ser autoral.

Nas três experiências analisadas para este trabalho, e em oficinas que coordenamos no passado, cuidamos de desmistificar a criação artística, relativizando, entre outras, a importância do talento e da inspiração. Retomando as abordagens acerca da dramaturgia que foram levantadas no primeiro capítulo, veremos que todas elas associam a escrita a um trabalho de reflexão e elaboração que, embora possam partir de uma ideia inspirada, precisam efetivar-se como projeto. Desse modo, tecer e costurar, por exemplo, pressupõem uma ação organizada que garanta a comunicação do que se deseja expressar.

Cada condutor, assim como cada professor de dramaturgia, segue um método, uma sequência de ações em seu processo pedagógico, que bem provavelmente são os mesmos que ele utiliza em suas criações. Pode-se deduzir, então, que se o modelo de conduta for seguido, todos poderão vir a ser autores de teatro, tal como o dramaturgo-orientador. Contudo, o que contribui para que um criador de textos venha a se tornar um autor é mais do que a adoção de uma sistemática de trabalho ou a passagem de seus textos à cena. O desenvolvimento de uma autoria dá-se em estreita ligação com um posicionamento no mundo, como homem e como artista. Recorremos às reflexões de Walter Benjamin, especialmente àquelas expressas em *O autor como produtor*, conferência realizada no Instituto para o Estudo do Fascismo, em 1934, para aprofundar nossas reflexões⁷⁷.

Em seu texto, Benjamin examina a enorme diferença entre o mero abastecimento de um aparelho produtivo e a sua modificação. Posicionar-se no mundo como homem e como artista refere-se menos a certos proselitismos que a compartilhar os modos de produção, a fim de que mais pessoas possam produzir arte e usufruir de suas manifestações. Tal é a premissa do *Ateliê de Dramaturgia* em si e em seus procedimentos junto aos participantes, algo intuído já em nossa dissertação de mestrado. Na citação a seguir, pode-

⁷⁷ Sabemos o quão importante e complexa é a questão da autoria e da criação verbal, e o quanto ela seria adequada a um projeto como o nosso, em que as fronteiras criativas estão diluídas no grupo. Filósofos e pesquisadores do porte de Michel Foucault, Roland Barthes e Mikhail Bakhtin, entre tantos outros, dedicaram-se a esse estudo e estão, certamente, entre nossas referências. Porém, consideramos que nos interessa, neste caso, um outro tipo de olhar, e fazemo-no pelas lentes de Walter Benjamin.

mos substituir os termos “espetáculo”, “aluno” e “ensaio” por outros, condizentes com o *Ateliê*, e a reflexão se mostrará adequada à nossa atual proposta:

Ao artista-educador cabe oferecer condições a seus alunos [leia-se escrevedores] para que vivenciem um processo que contém, em si, muitos dos objetivos a serem alcançados. Objetivos que superam aquele do possível espetáculo [leia-se texto] que estará nascendo no final. Porque quando o foco é a montagem [leia-se texto], os esforços se dirigem a ela. Quando o foco é o processo, constrói-se não só a obra, mas a si mesmo – a obra é também resultado da autoconstrução. O que se vê em cena [leia-se escrita] não é fruto apenas de ensaios sobre um texto ou uma personagem [leia-se articulação de palavras], mas de uma vivência em grupo, um exercício de discussão, de autonomia. O artista-educador [condutor] oferece instrumentos, desvenda a própria arte para que todos possam praticá-la e, com isso, desenvolvê-la cada vez mais. (NICOLETE, 2005, p. 206).

Benjamin recomenda que o artista tenha um comportamento orientador, didático em relação aos outros artistas e ao leitor/espectador:

É, portanto, decisivo que a produção tenha caráter modelar: em primeiro lugar, que possa ensinar os outros produtores a produzirem e, em segundo lugar, que possa colocar à disposição deles um aparelho melhorado. E esse aparelho será tanto melhor quanto mais consumidores ele levar para a produção: em suma, que ele seja capaz de fazer de leitores ou espectadores também colaboradores. (BENJAMIN, 1991, p. 197).

Quando organizamos um ambiente de apreciação coletiva, de leitura e análise de textos em grupo com vistas a uma reescrita, objetivamos o compartilhamento da produção. Do mesmo modo, quando compartilhamos a atividade com visitantes ou, quando na apresentação final, revelamos ao público tanto as ações de bastidores, quanto as cenas e leituras resultantes, é o próprio processo de criação que desejamos revelar. Buscamos com isso, tanto a cumplicidade quanto a parceria dos demais artistas e de cada um dos espectadores. Cumplicidade alcançada com a compreensão de nossos propósitos e a assimilação dos procedimentos, e parceria conquistada por meio do encontro, da fruição do trabalho e consequente reelaboração por parte do público.

Assim, quando estimulamos um olhar que se dirija ao mundo e pretenda dialogar com ele; quando orientamos os participantes a imaginar o texto em conjunto com a cena, pedindo que definam sobre o que querem falar, a quem dirigem sua escritura e o que querem provocar ou modificar com ela, estamos, do mesmo modo, orientando-os a agir como produtores e não re-produtores – seja de modelos, facilidades ou modismos. Quando os escrevedores são desafiados a juntarem-se em grupos, organizar uma rapsódia e encenar, ainda que precariamente, seus escritos, o que estamos fazendo senão incitar esses futuros dramaturgos para o trabalho em equipe e para sua autonomia como concretizado-

res de seus próprios textos? Como alerta Benjamin,

(...) somente a superação daquelas esferas compartimentalizadas de competência no processo de produção intelectual, que a concepção burguesa considera fundamentais, transforma essa produção em algo de politicamente válido; além disso, as barreiras de competência entre as duas forças produtivas – a material e a intelectual –, erigidas para separá-las, precisam ser derrubadas conjuntamente. (1994, p. 129)⁷⁸.

Pretendemos estimular os escrevedores a agir como autores. Vale lembrar que mesmo que os participantes sejam atores, diretores, diletantes ou donas de casa em busca de um aprendizado, eles aceitaram embarcar numa proposta de criação em dramaturgia. Portanto aceitaram pensar e agir como futuros dramaturgos.

2.10 Teoria

A questão dos estudos históricos e teóricos ocupa um lugar importante, mas também polêmico em diversas situações de ensino-aprendizagem e, em especial, nas práticas artísticas. Referindo-se ao ensino formal, John Dewey (1979) já alertava tanto em relação aos reacionários que defendem a educação como transmissão da herança cultural, quanto àqueles que proclamam o desprezo ao passado, focando apenas o presente e o futuro. Para ele, o conhecimento do passado não deve ser um fim em si mesmo, mas *um meio* de compreensão do presente e sugere que o lugar da teoria seja sempre determinado pelas referências ao aqui e agora, como em nossos *Ateliês*:

A não ser que dada experiência conduza a campo não previamente conhecido, não surgirão problemas e sem problemas não haverá estímulos para pensar. O que distingue a educação baseada em experiência da educação tradicional é o fato de que as condições encontradas na experiência atual do aluno são utilizadas como fontes de problemas. Na escola tradicional, a fonte dos problemas está fora da experiência do aluno. (1979, p. 81).

Daí que a sondagem feita com a turma, aliada a um bom planejamento podem lançar uma série de desafios capazes de suscitar as mais variadas pesquisas. Muitas das abordagens teóricas realizadas nos encontros nascem do acaso – elas vêm à tona com a

⁷⁸ Vale citar outra reflexão de nosso mestrado, desta vez a respeito das dinâmicas coletivas de criação – caso semelhante ao *Ateliê*: “Ora, se produções nos moldes colaborativos, assim como os coletivos de criação, surgem como uma possibilidade de modificação no sistema de produção vigente, isso deve ser, de alguma forma, divulgado e propagado no sentido de estimular outras iniciativas.” NICOLETE, Adélia. **Da cena ao texto : dramaturgia em processo colaborativo**. São Paulo, 2005. Dissertação (Mestrado) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, p. 204.

variedade de textos resultantes e a discussão que promovem, o que pode apontar caminhos inusitados⁷⁹. Porém, quando o condutor, que é também dramaturgo, propõe um desafio de escrita, é de se esperar que ele tenha de antemão um leque de referências teóricas, previstas de ocorrer:

A improvisação que se aproveita de ocasiões especiais para a aprendizagem impede que o ensino seja morto e estereotipado. Mas o material básico de estudo não pode ser colhido de maneira acidental e desordenada. Sempre que haja liberdade intelectual, surgirão oportunidades que não são nem podem ser previstas e que devem ser utilizadas. Mas há manifesta diferença entre utilizá-las para o desenvolvimento de uma linha contínua de atividade e confiar que elas próprias forneçam a matéria principal da aprendizagem. (DEWEY, 1979, p. 81).

Na medida em que a prática desperta a pesquisa teórica, é de se esperar que os temas sejam retomados sempre que possível. Um recurso identificado e explorado em determinada criação, pode ser retomado mais adiante, desenvolvido e aperfeiçoado. Nos processos ora analisados, o cabedal teórico e técnico sobre dramaturgia forma-se concomitantemente à prática e estabelece permanentes vias de contato, alimentando as escritas e sendo alimentado por elas.

Como Daniel Lemahieu e Eric Durnez, consideramos que o estudo apriorístico de dramaturgia e suas técnicas pode resultar em uma formalização que está longe de nossos propósitos. Acreditamos que um melhor aproveitamento do estudo teórico se dê quando associado às demandas apresentadas durante os encontros. Tais demandas podem ser detectadas desde o momento das proposições, quando o participante tem dúvidas em relação ao formato a ser desenvolvido – lembremos do caso de Carina e suas dificuldades com o diálogo –, assim como nas escritas que porventura apresentem características que possam remeter a certos autores, obras ou aspectos da dramaturgia em geral.

Um exemplo fora do *Ateliê* pode ser encontrado no depoimento de Sérgio Pires, que atribui ao comentário de um professor de dramaturgia o seu interesse pela obra de Nelson Rodrigues. Identificando nos textos do aprendiz elementos presentes no teatro rodrigueano, o papel do educador, naquele momento, foi o de apontar essa identificação de modo a estimular a pesquisa teórica. É como se ao mestre coubesse muito mais orientar o percurso – indicando referências, apresentando o território a ser explorado e propondo desafios – que propriamente ensinar.

⁷⁹ O diário de trabalho do *Ateliê* de adultos da FAINC, mantido pela pesquisadora em caráter particular, traz registrado no dia 23/09/2010 os seguintes “pontos a serem retomados”: verossimilhança, didascália como resíduo de narração, trajetória heroica, aridez e concisão, endereçamento, etc.

Algo semelhante ocorreu nos *Ateliês*. De acordo com as escritas desenvolvidas nas sessões, pudemos abordar ou encaminhar leitura de materiais de Gertrude Stein, Samuel Beckett, Luís Alberto de Abreu, Heiner Müller, Jan Fabre, Bernard-Marie Koltès, e também de contos de Júlio Cortázar, Katherine Mansfield, Virginia Woolf, Caio Fernando Abreu, entre outros⁸⁰. Por motivos semelhantes, abordamos nos próprios encontros a fragmentação e a composição rapsódica, as reconfigurações de tempo e espaço, estrelamento⁸¹, a já comentada visibilidade, e também alguns elementos caros ao teatro dramático tais como diálogo interpessoal, linha de ação direta, salto qualitativo e quantitativo, tensão, freio, personagens e relações dramáticas⁸². A discussão acerca das tais relações, por exemplo, gerou interesse por parte de alguns escrevedores do *Ateliê* da pós-graduação. Elen Domingues, com base na apreciação da obra de Tomie Ohtake, elaborou um relato com os mesmos delimitadores já expostos – relato breve de personagem contemporâneo – abordando a homo-afetividade, ainda pouco explorada no teatro:

Glóbulo

Hoje eu to com a boca mais amarga que de costume. Nossa! como é horrível tudo isso...
...e pensar que há alguns meses atrás eu tava vivendo a vida adoidado, como diria
aquele filme da sessão da tarde...
Tava feliz com o Marcos, a gente se dá bem, temos o mesmo gosto para roupas, para a
mesma loção pós barba...
_ Alô? Oi meu amor, tava pensando em vc agora...tá tudo bem? Tbm te amo! Tá vou te
esperar aqui...bjo

⁸⁰ Ver também BELLATIN, M. (Org.). **El arte de enseñar a escribir**. 2. ed. México : FCE, Escuela Dinámica de Escritores, 2007. Trata-se dos registros de uma iniciativa peculiar: uma escola no México onde a única proibição é justamente escrever, mas que, visando à formação e ao aperfeiçoamento de escritores, o faz por meio de cursos e encontros com profissionais de outras áreas que abordam temas relacionados às artes em geral. A premissa é que não se pode ensinar ninguém a ser escritor, mas pode-se colocar o interessado em contato com criadores diversos e, consequentemente, com diversos tipos de estruturação narrativa. Para Bellatin, a literatura é parte de um sistema artístico mais amplo e, por isso, deve estar em permanente contato com as demais formas. Há, no livro citado, transcrições das conferências de músicos, psicanalistas, escritores, artistas plásticos, fotógrafos, filósofos, tradutores, etc. A grade de cursos contempla, por exemplo, *Ação dramática*; *História da vida*; *Teoria barroca do amor*, Marcel Duchamp, *Jazz para escritores*; *Dançar: o pensamento que escapa*; *Escrever depois de Aushwitz*; *James Joyce I e II*, e *João Guimarães Rosa*.

Agradecemos à professora Cecília Almeida Salles o acesso à obra.

⁸¹ Estrelamento, tradução do francês *étoilement*, aqui entendido como um recurso de desarticulação do texto ou da cena. A partir de um ponto inicial, a trama se dispersa, tomando diferentes direções que envolvem personagens e situações particulares. Ou diferentes trajetórias que correm em linhas paralelas até que, em certo ponto, se juntam numa só situação. Encontramos mais facilmente exemplos de estrelamento no cinema, em filmes tais como *Short Cuts* (Robert Altman, EUA, 1993), *Magnólia* (Paul Thomas Anderson, EUA, 1999) e *21 gramas* (A.G. Iñarritu, EUA, 2003), entre outros. Há quem prefira traduzir como *irradiação*.

⁸² As relações dramáticas mais exploradas são entre apaixonados. Em seguida, em grau descendente de utilização e interesse, vem pais e filhos, amigos, inimigos e indiferentes. ARISTÓTELES. **Poética**. In: **Metafísica: livro 1 e 2; Ética a Nicômano; Poética**. Tradução de Eudoro de Souza et al. São Paulo : Abril, 1984. p. 237-239

Nada teria muito sentido se não fosse ele...
 ...a minha família tá longe, meu neto querido...
 ...e eu to aqui...sozinho...
 mas a gente nasce sozinho e teima em se prender as pessoas...Não somos
 nada...apenas...
 ...eu não agüento mais vomitar...
 ...meus cabelos estão ralos...mas eu vou sair dessa...Se Deus quiser (sic)⁸³

Elen arriscou-se na composição de um relato em primeira pessoa, em que o narrador, aparentemente portador de câncer ou aids, mescla uma suposta conversa ao telefone com o namorado a um desabafo endereçado não se sabe a quem. Ignoramos se ele está internado, se está em casa, se há mais alguém com ele. Temos apenas a situação instalada, tudo o mais está por se completar na passagem à cena, em especial se nos debruçarmos sobre as reticências que encabeçam a maioria das frases. Um possível “deslizamento” da estrutura-encenação sobre a estrutura-texto certamente poderia explorar outros tipos de “relações dramáticas” – a conversa com alguém que não está presente, a referência a pessoas distantes, os cabelos que estão indo embora, e assim por diante, criando uma dramaturgia paralela àquela proposta pela escrevedora.

Estrelamento e acaso foram abordados nos encontros e viraram “grudado” de Carla Silva.
 Ateliê de adultos – FAIRC
 (Foto: Elaine Perli Bombicini)

Todas as vezes que intentamos discussões teóricas *a priori* durante os encontros, elas resultaram frustradas e frustrantes. Isso ocorreu por duas ou três vezes no *Ateliê* de

⁸³ Primeira versão publicada em <http://papelferepedra.blogspot.com.br/2011/02/globulo-texto-de-elen-domingues.html>. Acesso em 16/10/2012. Optamos por manter as abreviações, tanto aqui quanto na publicação no *blog*, pois consideramos que, independente de terem sido fruto da praticidade da escrevedora, elas poderiam se constituir também um índice de contemporaneidade.

adultos, por sorte o primeiro que conduzimos. Não discutíamos necessariamente teatro, mas assuntos que, de um modo ou de outro, teriam ressonância nas escritas, de maneira que em nosso horizonte constavam o pensamento sistêmico, a teoria do caos, as revoluções moleculares, a pós-modernidade. Resultaram frustradas pois, dado o limite de cada sessão, o tempo destinado a elas era mínimo, ou seja, quando as discussões estavam “esquentando”, era hora de fazer a apreciação da obra de arte. Frustrantes porque quando decidíamos apostar nelas, em detrimento da prática, a sessão terminava sem que houvésssemos conseguido escrever.

Depois do ocorrido com a turma de adultos, nunca chegamos a interromper as atividades de escrita em nome do estudo teórico. Quando surgia a oportunidade, fazia-se um apanhado sobre os temas que poderiam ser explorados pelos participantes. Se nenhum deles sentia-se capaz de discorrer sobre o assunto, a condutora cuidava de uma explanação básica, sempre com indicação das fontes para pesquisa. O aprofundamento teórico era estimulado nos encontros, mas deveria ser efetivado fora deles, havendo abertura para que os escrevedores comentassem suas pesquisas e instaurassem discussões que, a curto prazo, poderiam refletir nas escritas subsequentes.

Outras vezes a própria turma se encarregou de conduzir os estudos, como fez Mônica dos Santos, da pós-graduação. Formada em Letras e notando a utilização maciça de reticências nos escritos do grupo, a participante cuidou de redigir um texto sobre a utilização correta daquele sinal de pontuação e enviar a todos os colegas via e-mail.

Nossa experiência sugere que a parceria entre teoria e prática está vinculada às expectativas do grupo em relação à dramaturgia e também à maturidade em relação à escrita. Percebemos que nos dois *Ateliês* da FAINC, na maioria dos casos, o interesse pela escrita ultrapassava o caráter empírico, a ponto de algumas discussões terem de ser limitadas pelo condutor, caso contrário, o debate ocuparia todo o tempo da sessão. Entre os adolescentes identificamos uma concentração maior na ação que na reflexão, restringindo a teoria a alguns esclarecimentos pontuais acerca dos gêneros de escrita e a informações sobre os artistas, estas publicadas no *blog*. Para eles, o encontro, o jogo e o prazer da criação eram preponderantes em relação aos demais aspectos.

Essas observações demonstram a flexibilidade inerente aos *Ateliês de Dramaturgia* e, por conseguinte, a adequação dos estudos teóricos às necessidades de cada grupo. Tanto no caso dos amantes da discussão quanto no dos amantes do jogo ficou clara a importância de um espaço convivial, de uma experiência coletiva de reflexão e criação, o que será abordado no próximo capítulo.

3

A DINÂMICA COLETIVA NA CRIAÇÃO

Daniel Melim – Grafite no Sítio Bom Jesus, São Bernardo do Campo – 2011
(Foto: arquivo pessoal do artista)
(Ex-aluno FAINC)

A figura abaixo reproduz uma obra do gaúcho Iberê Camargo. Apreciemos individual e coletivamente, e identifiquemos as sensações que a imagem desperta. Cheiros, sons, atmosferas, o horário a que remete, ideias que venham a sugerir. O que nos chama a atenção em sua materialidade? Procuremos saber o porquê a pintura nos provoca ou transmite tais impressões.

Iberê Camargo - fragmento de ***Estrutura de objetos*** – 1968
óleo sobre tela - 150 x 184 cm

O desafio proposto ao grupo de pós-graduação da FAINC foi escrever um relato de experiência, em 1ª ou 3ª pessoas. O texto deveria ter, no máximo, 20 linhas e ser escrito em até 30 minutos⁸⁴. Recomendou-se aos escrevedores investir na visibilidade, a fim de transmitir um fato que tivesse sido marcante, trazendo o espectador para a cena por meio de sua imaginação. Juliana Flaminio desincumbiu-se da tarefa apresentando o seguinte texto, em primeira versão:

Era fim de tarde quando aquela mulher saiu correndo da biblioteca gritando por socorro.

Uma grande confusão começou no interior do prédio e era possível ver a fumaça saindo pelas janelas.

O caos tomou conta da rua e o trânsito virou uma desordem total. Pessoas choravam e gritavam.

O fogo se espalhou rapidamente e quando os bombeiros chegaram já era praticamente

⁸⁴ Algumas das anotações feitas a partir da apreciação coletiva: “Calor, caos, confusão, desordem, solidão. Sangue: assassinato. Urbano, favela, incêndio, passagem para outro mundo. Fim do dia. Clima policial, portas, passagens, escadas para lugar nenhum. Materialidade: expressivo, forte, agressivo, sobreposição de tinta (...)” (Anotações feitas pela condutora no encontro de 05/02/2011).

impossível entrar. Foi quando ele viu, em meio ao fogo e brasa, a silhueta de uma criança, bem ali perto da porta de entrada. Aquele bombeiro entrou, e assim como a criança, nunca mais saiu⁸⁵.

Feita a leitura, pela própria autora, tratou-se de ouvir o coro de escrevedores e seus comentários acerca do texto. Os colegas identificaram o uso da 3ª pessoa e o quanto isso sugeria um tom de notícia de jornal – apresentação dos dados e informações, descrição do fato de uma maneira objetiva: não há uma opinião e o narrador tem uma postura neutra. O coro definiu a escrita como um quadro em que as informações vão sendo colocadas uma após a outra, sendo possível ver a situação, como num filme.

Após a análise, o grupo partiu para as sugestões, entre elas: e se o relato fosse em primeira pessoa? Isso não o tornaria mais pessoal e mais “humano”? E se o final fosse menos brusco? E se houvesse mais emoção e um maior detalhamento das sensações? Ouvidos os comentários e sugestões da turma, Juliana cuidou de refletir, selecionar o que mais conviesse a seus propósitos, e preparar uma segunda versão, compartilhada no encontro seguinte:

Naquele fim de tarde, quando ouvi gritos de socorro, pressenti que aquele dia não acabaria como os de costume.
Vi pessoas correndo e chorando pelas ruas... Dava pra sentir o cheiro da fumaça.
Da janela do meu escritório, vi quando os bombeiros chegaram, mas já era praticamente impossível entrar no prédio da biblioteca que ardia em chamas.
Quando todos achavam que não havia mais nada a ser feito, um dos bombeiros correu em direção à porta de entrada. Ele entrou e por alguns segundos tudo pareceu ficar em câmera lenta, meu coração se encheu de esperança, mas só dava pra ouvir os estalos da madeira queimando.
Já se passaram muitos meses, todo prédio foi reformado, mas sempre que olho pela janela recordo a imagem daquele homem indo em direção ao fogo.
Dizem que ele tinha visto uma criança⁸⁶.

A descrição de procedimentos acima tem a finalidade de ilustrar algumas ações do coro de escrevedores no *Ateliê de Dramaturgia*, desde a apreciação coletiva da obra de arte, passando pela leitura dos textos e pela crítica. Disso decorre uma série de questões e novas ações que serão desenvolvidas ao longo deste capítulo.

3.1 O compartilhamento da escrita

A primeira ação coletiva, como vimos, é a apreciação da obra de arte. Neste momen-

⁸⁵ Publicado em <http://papelferepedra.blogspot.com.br/2011/02/texto-de-juliana-flaminio.html>. Acesso em 12/07/2012.

⁸⁶ Publicado em <http://papelferepedra.blogspot.com.br/2011/02/texto-de-juliana-flaminio.html>. Acesso em 12/07/2012.

to se elabora um acervo comum de ideias, sensações, imagens e tudo mais que poderá ser usado pelos participantes para o desenvolvimento da escrita. Apresentada a proposta da sessão e elaborados os textos, o coro entra novamente em ação, para o compartilhamento das criações, que serão criticadas, visando à reescrita.

Todos os condutores de ateliês que nos serviram como referência são unânimes em reconhecer a importância do compartilhamento. É fundamental que o escrevedor “veja” seu texto de fora, com um olhar distanciado, que lhe assegure uma visão crítica do material. Quando escuta na voz do outro a sua criação, é como se o autor se tornasse espectador da própria obra.

Nas experiências aqui analisadas, o compartilhamento dos textos foi realizado de três modos: leitura pelo próprio autor, leitura por um ou mais colegas e publicação no *blog*. Nos dois primeiros casos, havendo solicitação do coro, foram feitas duas leituras de um mesmo trabalho, em sequência.

Decidimos adotar o termo “leitura”, mesmo compreendendo a argumentação de Elie Barjard, que considera mais adequado, para esses casos, o verbo/substantivo “dizer”. Em seu livro *Ler e dizer* (1994), ele emprega o termo “ler” para designar “a atividade silenciosa de construção de sentido a partir do significante gráfico” (p. 74). Para isso, o leitor tem a disposição das letras e das imagens sobre uma superfície, de modo que seus olhos podem abarcar a totalidade do documento, identificar grupos de palavras, ir e voltar, interromper, retomar e assim por diante. “Dizer” corresponde à “atividade de comunicação vocal de um texto preexistente” (p. 74). Tal ação implica na presença do outro e de uma série de elementos paratextuais que colaboram para a produção do sentido, tais como a entonação, os gestos, os olhares e os silêncios. Ocorre que, entre nós brasileiros, é comum associar “ler” a “dizer”, como por exemplo quando falamos “leia isto para mim”. Por isso decidimos pelos termos “ler” e “leitura”. Nada impede que reconsideremos futuramente a decisão, porém, consideramos que não seria o caso de adotarmos uma nova terminologia no *Ateliê*.

Alguns condutores não veem inconveniente em que o próprio escrevedor leia sua criação para os demais. Entre os que se posicionam contrários está Eric Durnez (2008). Ele observa que, quando o participante assume a leitura de seu próprio material, perde a oportunidade de analisá-lo “de fora” e, com isso, de identificar tanto seus problemas quanto seu potencial. Nesse sentido, Maria Lúcia Pupo (2005) salienta a importância de se exercitar a alteridade nas dinâmicas coletivas – alteridade vivida tanto pelo autor, que pode se escutar na voz do outro, quanto pelo colega, que dá voz a uma criação que não é sua, mesmo que contenha elementos advindos do grupo.

No compartilhamento inaugural feito em cada um dos *Ateliês* demos aos escrevedores a possibilidade de lerem seus próprios textos. Por se tratar de uma primeira incursão na escrita criativa para muitos deles, nossa intenção foi deixá-los seguros e à vontade em relação às dinâmicas. Curiosamente, muitos preferiram abrir mão da leitura, alegando desprendimento em relação à criação: “tanto faz”, “se alguém quiser ler, eu não me importo”. Julgamos importante criar um ambiente sem regras fixas ou impedimentos e, quando decidimos que dali por diante a leitura seria feita por outrem, foi a partir do acordo coletivo de que seria mais proveitoso para a escrita.

Adriano Geraldo lê texto de uma colega – *Ateliê* de adultos – FAINC

(Foto: Elaine Perli Bombicini)

Durnez (2008) e outros autores recomendam que não se busque interpretar o texto durante a leitura, evitando, com isso, uma possível influência na recepção por parte dos colegas. Deve-se apenas ler com calma, levando em conta a pontuação, os silêncios insinuados nas trocas de parágrafo e outros aspectos essenciais para a compreensão do material. Todavia, é difícil conter a expressão quando se lê um texto destinado à cena. A leitura visa a uma comunicação que “impõe a presença de um corpo em um espaço determinado e mobiliza pelo menos a voz e o olhar para comunicar” (PUPO, 2005, p. 124). Mesmo que não utilizemos objetos cênicos, nem uma configuração espacial no *Ateliê*, é praticamente impossível abrimos mão das características paralinguísticas da emissão vocal. Variações de timbre, entonação, ritmo e fraseado encarregam-se de gerar uma multiplicidade de significados, vital para que o escrevedor possa aferir a comunicação de seu texto e encaminhar a reescrita (PUPO, 2005, p. 125).

Grande parte dos escrevedores tinha alguma relação com o teatro, o que facilmente

levaria a algum tipo de interpretação dos textos, por isso recomendamos, na maioria dos casos, a “leitura branca” dos textos resultantes. Houve uma ocasião, porém, em que o próprio grupo decidiu arriscar uma espécie de performatização do texto. Tratava-se de uma escrita espontânea de Carla Silva, do *Ateliê* de adultos, realizada depois da leitura do artigo *A oficina de escrita dramática*, de Jean-Pierre Sarrazac. A participante ficara tão fascinada pelo texto, que mal conseguira dormir – as proposições de Sarrazac ficavam pairando sobre sua cabeça e misturavam-se com seus próprios pensamentos, como sugerido logo no trecho inicial:

Sarrazac - Inspiração

São duas horas da manhã e não conseguia dormir
 “Um teatro em vias de fazer-se”
 Queria escrever
 “Públicos bastante variados”
 Não tinha saco pra me levantar da cama
 “Liberar a expressão pessoal de cada participante”
 Senti frio
 “Vozes silenciosas”
 Tentei dormir
 “Coro discordante”
 Me peguei pensando de novo em como será
 “Não manifesta nenhuma prevenção contra uma tal estética induzida”
 Tenho de ler mais
 “Escolhi recusar esse fenômeno da estética induzida”
 Continuar observando as pessoas na rua
 “Aqueles que já tem uma grande experiência de escrita”
 O relógio do meu quarto não faz barulho
 “Aqueles que são totalmente neófitos”
 O sono ia chegar
 “Próprio caminho”
 Tinha de chegar (...) ⁸⁷

Compreendido o contexto, o grupo sugeriu que o material fosse lido de novo, da seguinte maneira: alguém sentado – ocupando o lugar da figura insone – e dois leitores em pé, a seu lado – alternando as frases do suposto narrador e as de Sarrazac, sem interpretação. Dado que as ações no *Ateliê* não são estanques nem sequenciais – como sugerem os Ciclos RSVP –, julgamos a proposta conveniente, mesmo trazendo para o meio do processo um componente previsto para o final: a comunicação cênica dos textos. Um de seus objetivos é testar a escrita no corpo e na voz do ator e também no espaço, proporcionando ao escrevedor a posição de espectador de sua criação.

⁸⁷ Publicado em <http://papelferepedra.blogspot.com.br/2010/09/sarrazac-inspiracao.html>. Acesso em 21/09/2012.

Solange Dias, Bárbara do Amaral e Carina Freitas – *Ateliê* de adultos da FAINC
Leitura do texto de Carla Silva
(Foto: Elaine Perli Bombicini)

A figura de um autor-espectador é proposta pelo professor Rubens Rewald em sua tese de doutoramento (2006), aprofundando uma ideia já apontada em seu mestrado. Em seu projeto, tencionou elaborar uma dramaturgia que mantivesse um constante ir-e-vir criativo, em colaboração com profissionais de cinema, dança, teatro, psicanálise, arquitetura e artes plásticas. Ao trato inicial com cada um deles, o pesquisador respondeu em forma de texto a ser apresentado ao parceiro, criticado e, no caso de dança e de teatro, experimentado em cena. Nestes momentos o dramaturgo assumia a condição de espectador de seu próprio trabalho, predispondo-se a uma reelaboração.

A partir de estudos preliminares, Rewald registra que um escritor, ao ler um texto que acabou de criar, transforma-se em um autor-leitor, que vai apreciar a criação daquele que escreveu. Quanto ao dramaturgo, ao ver seu texto lido ou interpretado por outrem, torna-se um autor-espectador. É nesse momento que ele tem “a possibilidade de criticar os seus colegas antecessores (escritor e leitor) e, em função de tais críticas, propor uma reescritura”. (2006, p. 9). Por conseguinte, numa situação de *Ateliê*, o coro cumpre a função de apresentar o texto ao seu autor, mediado por outras vozes. De certo modo, “a pesquisa envolvendo o autor-espectador tenta compreender a criação não como uma expressão individual de um imaginário, mas sim como mediação desse imaginário dentro de uma teia concentrada por vários outros imaginários, num processo onde o diálogo, a tolerância e a compreensão de questões do outro são ferramentas básicas de trabalho”. (2006, p. 12).

Em outro ponto da tese, Rewald salienta a importância da *presencialidade*, aqui entendida como qualidade ou efeito do que é presencial, fator determinante em nossos *Ateliês de Dramaturgia*:

É só a partir da presença do outro que o autor-espectador pode acompanhar a criação desse outro, observá-la, discuti-la. Pois os estímulos trocados nem sempre são textos (...) Como seria isso pela internet? Gravar a performance e mandar via rede? Sim, isso seria possível, mas a relação não teria a mesma intensidade, pois presencialmente o espectador tem maior autonomia de observação, pode dirigir o seu olhar, além de efetuar uma troca de olhares e reações (...) estabelecendo com eles uma cumplicidade e um diálogo em tempo real. A presencialidade, portanto, proporciona um jogo entre o sujeito da ação e o espectador. Um está ciente da presença do outro e se articula a partir de tal ciência. (2004, p. 174).

A reflexão é adequada aos nossos propósitos na medida em que a leitura pode gerar riso, tédio, incompreensão por parte do leitor e do ouvinte. Tais reações são consideradas pelo autor-espectador, que vai questionar o porquê de algumas delas, intensificando-as ou transformando-as, de acordo com o seu interesse, objetivando a reescrita.

Porém, o número menor de sessões do *Ateliê* da pós-graduação obrigou-nos a encontrar uma estratégia que garantisse compartilhamento e crítica de todos os escritos, mas sem a presencialidade. A partir da segunda sessão, definimos que alguns textos resultantes seriam sorteados para leitura em sala, e que os demais seriam publicados no *blog*. Por ser uma especialização em Artes Cênicas, formada por escrevedores-alunos, a condutora-professora propôs que as críticas feitas pelo coro seriam postadas na internet. Vinculamos os comentários à avaliação final do curso na tentativa de garantir que a maioria dos participantes publicassem-nos e que nenhum texto ficasse sem as devidas críticas. Acreditamos que esse procedimento desenvolveria a capacidade de análise e de argumentação, bem como um cuidado maior com a escrita, fosse do ponto de vista formal, fosse com relação ao trato pessoal com os colegas.

Os resultados foram surpreendentes. O grupo mostrou-se participativo e maduro em suas colaborações, de modo que alguns escrevedores publicaram uma segunda ou terceira versões do material textual, conforme demonstraremos oportunamente. Mônica dos Santos declarou, na avaliação final do *Ateliê*: “Acredito que quando nós analisamos o texto de um colega temos a oportunidade de aprender duas vezes: primeiro quando observamos o texto com um olhar mais apurado, saindo um pouco do senso comum e do gosto particular; segundo quando podemos retomar a nossa própria escrita a partir da análise do texto do colega, ou seja, repensar o nosso modo particular de escrever”.

As proposições de Rewald e a experiência dos *Ateliês* levam-nos a relacionar o compartilhamento da escrita e sua análise à noção de alteridade em Mikhail Bakhtin. O pensador russo argumenta que é por meio do olhar de fora que o sujeito pode ter uma melhor ideia de si mesmo. É o outro – aquele que não sou eu – que dá sentido e acabamento às minhas proposições e, em última análise, afirma e confirma o meu próprio

ser. Outro filósofo, Martin Buber, também dedicou-se à alteridade em sentido muito próximo ao de seu contemporâneo Bakhtin. Em sua obra *Eu e Tu*, publicada em 1923, defende que o outro (Tu) é que condiciona a existência do Eu. O *ser* só o é na relação. Tomando como base o princípio da alteridade, ambos os filósofos desenvolveram estudos do dialogismo. As reflexões de Buber foram adotadas e desenvolvidas em especial na pedagogia e na psicologia, enquanto as de Bakhtin fundamentaram principalmente estudos nas áreas de linguística e literatura, bem como de teatro.

Na medida em que a ação dialógica implica na coexistência de um conjunto de vozes autônomas, em mútua interferência e permanente interação, podemos relacioná-la à atuação do coro nos *Ateliês de Dramaturgia*. Numa situação de compartilhamento e análise dos escritos, alteridade e dialogismo fundamentam as ações. O texto, antes submetido tão somente ao autor-leitor, ganhará voz e concretude no contato com o outro: é o colega que vai atestar, pela sua leitura e pelos seus comentários, a existência de um material destinado à cena e, conseqüentemente, confirmar a existência do ser-escriptor. Mas com que direito? Num curso convencional de dramaturgia, é o professor quem dá esse atestado, numa relação dual, baseada na autoridade do saber. Num coro de vozes autônomas, porém equivalentes em inteligência – condutor incluído – como propomos, confirma-se um autor no exercício do diálogo, na troca, no ir-e-vir argumentativo, nos questionamentos, nas dúvidas que, pouco a pouco, contribuem para o aprimoramento da escrita, do escrevedor e do crítico. O coro apenas atesta o que o próprio escrevedor já pressentia: o seu poder articulador das ideias e imagens, a sua própria voz, atestando também a própria capacidade de análise e de formulação crítica.

Quando o material vai à cena, é também com o auxílio de outros – os demais criadores que, com suas vozes particulares, interagem com o texto, visando à comunicação com os outros outros, os espectadores. Estes, por sua vez, também poderão dialogar com o texto e a encenação, desde que consigam manter um distanciamento crítico, independente do mergulho estético ou emocional na obra, a que Bakhtin (2000) identifica como empatia. Em outras palavras, a troca dialógica não se restringe ao terreno do diálogo interpessoal. Ela também está presente em manifestações inaudíveis, mas capazes de promover alterações na realidade. Isto se dá, por exemplo, quando lemos um livro ou assistimos a um espetáculo e, depois de um momento de interação com a obra, do “perder-se a si mesmo” mencionado por Adorno, conseguimos voltar à nossa posição original, refletir sobre a experiência vivida – relacionando-a, confrontando-a ou integrando-a ao nosso repertório – e reelaborar a nós mesmos, reelaborando as instâncias envolvidas na fruição.

Caroline Duarte lê texto de um colega – *Ateliê* de adultos – FAINC
À esq.: Bárbara do Amaral
(Foto: Elaine Perli Bombicini)

Voltando ao *Ateliê*, e recordando que, diferente do uníssono coro grego, as vozes do coro de escrevedores são particulares e únicas, o dialogismo consiste na manifestação individual de cada participante, em igualdade de direitos e de condições, em torno do trabalho de um colega, como veremos no próximo tópico. Nessa orquestração, as dissonâncias e os debates são bem vindos. Para Rewald (2004), a diretriz básica do autor-espectador (aquele que coloca sua escrita à disposição do olhar e da interferência do outro) é promover encontros “a fim de se deixar influenciar ou transformar por tal encontro. O outro é a sua desordem reguladora, a agitação, a turbulência bem vinda que irá provocar transformação. O outro é o ruído, a informação nova, não catalogada, que irá obrigá-lo a se reorganizar num novo patamar, evitando estagnação” (p. 238). O escrevedor-autor, considerando também a sua própria voz, trata de analisar os dizeres do coletivo, selecionando o que mais convier ao seu projeto de escrita.

Visto por esse ângulo, o coordenador é também um promotor de encontros e os participantes são o seu “outro” – no contato com eles, pode modificar os planos, reorganizá-los ou ampliá-los, pode abandonar ou intensificar propostas e decisões, a partir das respostas, muitas vezes imprevisíveis, aos seus estímulos.

3.2 A atuação do coro de escrevedores

Nas primeiras sessões de um *Ateliê* dá-se a conhecer a sistemática de trabalho, bem como o acordo sobre a atuação individual e coral. De um modo geral, os grupos concordam

de imediato na instauração de um clima de respeito e tranquilidade, sem julgamentos definitivos sobre os trabalhos, o que acaba por se tornar um parâmetro importante já que o diálogo vai sendo desenvolvido conforme a prática e a constatação de seus benefícios tanto para quem ouve (o autor do texto) quanto para quem fala (o outro escrevedor, no papel de espectador e crítico). A constatação de Antônio Araújo (2008) acerca das trocas que se efetivam num processo colaborativo de criação dão a prova disso:

Se realizado de forma madura e respeitosa, o processo continuado de *feedback* consolida e aguça o olhar crítico do grupo, criando uma prática de reflexão que só contribui para o aprofundamento da pesquisa. A crítica ao outro e a crítica a si próprio criam uma dinâmica de retroalimentação e elevam, positivamente, o padrão de qualidade e de exigência do trabalho. (p. 169).

Um outro parâmetro para a atuação crítica é o foco direcionado ao texto escrito e não ao seu autor, o que condiciona a análise objetiva e evita ferir suscetibilidades. O impulso de falar, puro e simples, é controlado: uma fala precisa ser fruto de reflexão, elaboração e uma vontade de contribuir maior que a vontade de se expressar.

Rubens Rewald (2004), defende a criação “não como uma expressão individual de um imaginário, mas sim como mediação desse imaginário dentro de uma teia conectada por vários outros imaginários, num processo onde o diálogo, a tolerância e a compreensão de questões do outro são ferramentas básicas de trabalho”. (p. 12), o que subentende que a leitura do material é apenas uma das ações do processo. A tolerância e a compreensão apontadas por Rewald, tornam-se ainda mais plausíveis quando a crítica não se dá de modo subjetivo ou aleatório, mas a partir de um procedimento comum a todos.

Tais regras, embora assumidas pelo coletivo, são, muitas vezes, burladas. É bastante comum que os grupos desenvolvam mecanismos de relação próprios, com seus códigos e condutas que, sendo claros aos seus componentes, passam despercebidos aos demais. Por isso, o condutor, empenhado na orquestração do processo como um todo, pode achar que tudo vai bem, sem atentar para indiretas, mensagens subliminares, ironias, respostas enviesadas e outros detalhes amargados pelos escrevedores. Dizemos isso com base no *Ateliê* da pós-graduação que, a nosso ver, transcorreria normalmente, dado que é comum a presença de pessoas mais assertivas, outras mais retraídas e sensíveis, etc. Porém, quando da avaliação por escrito, não foram poucas as reclamações em relação ao “desrespeito” e à “indelicadeza” de alguns colegas, que “não sabiam se colocar”. Nesses casos, só nos cabe lamentar a falta de posicionamento de alguns participantes que, tendo se sentido agredidos, não se manifestaram prontamente. Talvez seja necessário combinar a comuni-

ção das indisposições tão logo ocorram, a fim de garantir o bom andamento do trabalho.

A cada sessão, antes da leitura de seu texto, o autor tem o direito à palavra, podendo expor seus propósitos, opiniões e questionamentos, focando o olhar sobre a própria criação. Para Durnez (2008), essa prática habitua o autor a encarar seus escritos de modo objetivo, evitando as tentações de autocomiseração ou autoelogio, e permitindo-o buscar nos colegas o auxílio para efetivar seus propósitos (p. 12). Tal preleção proporciona, igualmente, que o coro dirija pelo menos parte de suas observações ao que foi solicitado pelo autor, desenvolvendo diferentes tipos de olhar sobre um texto. Quaisquer sugestões que venham a ser feitas, são baseadas nos propósitos iniciais do escrevedor e não em elucubrações do coro. Nem ele, nem o condutor decidem sobre as escolhas do escrevedor ou os caminhos que ele toma. A função do coletivo, neste momento, é fornecer ao escrevedor elementos que lhe permitam medir a distância entre o que pretendia e o que foi percebido pelo grupo.

É importante ter em mente que o que se escreve, em geral, não é exatamente o que se pensa ter escrito. Muitas vezes os recursos de que dispomos – tempo, formação, referências, experiência acumulada – não são suficientes para tornar o nosso projeto realidade naquele momento. Por outro lado, o coro tende a revelar coisas que o autor não imaginara ter colocado, aspectos inesperados, que só se manifestam na relação com o outro. O grupo dá condições ao escrevedor para que ele adquira uma percepção de sua própria escrita a fim de dominá-la, modificá-la, transformá-la – conforme discutimos acerca da alteridade, no item anterior.

Quando a palavra inicial do escrevedor não ocorre, parte-se para a leitura do texto resultante e, na sequência, para a crítica. É um momento descontraído, onde fala quem quer, no momento que lhe for conveniente. Há sempre os que gostam de falar um pouco mais e a quem se pede maior objetividade, e há também os que, por uma série de motivos, não querem emitir opinião. Estes, na medida do possível, são estimulados a contribuir, pois, logo em seguida, irão beneficiar-se dos comentários alheios. Sugere-se, por exemplo, que o participante retraído mencione pontos suscetíveis de reflexão, e deixe que o grupo discuta. O condutor pode também questionar ou instigar o escrevedor, como costuma fazer durante a apreciação das obras de arte. Em todo caso, ninguém precisa se sentir forçado a falar, e toda e qualquer participação, desde que dentro dos parâmetros acordados pelo grupo, é valorizada a fim de que seja fortalecida.

Parece fácil concordar com que seu texto seja lido, aceitar que os outros deem

opinião, há, porém, uma série de entraves que podem dificultar as ações do coro. O primeiro deles é a autocrítica do escrevedor. Ele pode não gostar do que escreveu e, com isso, não se sentir estimulado a compartilhar. Durnez (2008) sugere, nesses casos, que se pondere com o participante a importância da tentativa: é provável que tenhamos mais a aprender com um texto problemático do que com um pretensamente concluído (p. 18). Outro empecilho pode ser o medo do julgamento alheio, medo de comparações ou de sanções – sentimentos inculcados por um sistema escolar que privilegia a competição e o rendimento pedagógico mensurável. Espera-se que tais medos sejam dissipados ao longo do *Ateliê*, dado o clima de conforto e tranquilidade instaurado nas sessões. Porém, se a resistência permanecer, respeite-se e confie-se no processo particular dos escrevedores.

Compartilhamento de textos resultantes – *Ateliê* de adultos – FAINC
(Foto: Elaine Perli Bombicini)

Em nossa dissertação de mestrado, abordamos a interferência mútua entre os criadores num processo colaborativo em teatro, reflexão adequada à atuação do coro no *Ateliê*. Consideramos que a crítica é elaborada com base em ações que a estruturam: comentário, análise e interpretação. “As três etapas ocorrem de maneira simultânea e colaboram com a avaliação propriamente dita. Porém, esse olhar crítico dos componentes do grupo, em vez de resultar num comentário analítico crítico (crítica ou estudo) vai resultar numa proposta para o avanço do processo”. (NICOLETE, 2005, p. 48).

O *comentário*, para Casetti e Di Chio (1991), refere-se ao que se conhece da obra a ser criticada – o contexto, os antecedentes que podem e devem ser levados em conta ao se olhar um trabalho. No caso dos *Ateliês*, esse contexto seria a obra de arte que serviu de

referência, sua apreciação, os delimitadores todos, o perfil do escrevedor. Por tratar-se de um espaço de experimentação e, muitas vezes, de “iniciação” em um processo de escrita, ter em mente esse conjunto de informações ajuda a evitar uma abordagem que seria mais condizente a um texto “profissional”.

Transcrevemos a seguir, alguns trechos de observações feitas no *blog* do *Ateliê* da pós-graduação que, a nosso ver, levam em consideração o contexto. Referem-se à terceira versão de um texto de Míriam Dias de Oliveira, baseada na apreciação da obra de Luiz Sacilotto e seu entorno.

Miriam....Cada dia melhor!!! É muito bom perceber o quanto você se solta cada dia mais e curte suas produções. Bem, vamos ao texto: Gostei muito, totalmente dentro das propostas do exercício. Um flash de uma cena muito comum e cômica, com sacadas humorísticas ótimas ("saci o que?") que descrevem a relação das pessoas com a obra analisada, o que dá leveza a produção (sic). Gostei do desafio proposto ao encenador no momento em que você aponta as passagens de hora, isso é um tanto quanto provocador! O segundo e terceiro parágrafos que são ditos pela mulher podem ser escritos na mesma fala???? Com alguma indicação de pausa, por exemplo? Eu estranho um pouco essa repetição de parágrafos. (...) (Tátila Colín)

Miriam? Quem te viu e quem te vê! Iríamos perder grandes momentos divertidos se tivesse realmente abandonado o barco lá no começo. Eu me identifico muito contigo, nas confusões até chegarmos a um resultado de texto, mas é isso autor-espectador (sic), cada dia melhorando, é com a prática que certamente nos tornaremos boas nisso. (...) Parabéns (Elen Domingues)⁸⁸

Se a contextualização trabalha as circunstâncias, a *análise* propõe um olhar direto sobre a escrita enquanto objeto. Conforme se detém na escrita de um colega, o coro avalia o contexto ao mesmo tempo em que observa o texto resultante, seus componentes e sua estrutura, a linguagem utilizada, a poesia, as imagens –, é como se houvesse uma conjunção de elementos. No caso de Míriam, citada acima, percebemos que as colegas analisaram o linguajar, a adequação à proposta, o humor, os personagens, a performatividade, o diálogo, tendo em mente quem é a autora, suas dificuldades, sua trajetória no *Ateliê*, enfim, tendo em mente o *contexto*.

A análise da escrita é uma ação que foca o todo resultante, mas também as diversas partes que o compõem. Sendo assim, os participantes do coro desenvolvem uma prática de leitura que vai do geral para o particular ou vice-versa, tomando como base a sua própria experiência de escrita, suas dificuldades, descobertas e superações. Eles lançam mão desse arsenal na hora da análise e é isso também que lhes dá condições de oferecer sugestões e

⁸⁸ Textos publicados em <http://papelferepedra.blogspot.com.br/2011/02/estresse-texto-de-miriam-dias-de.html>. Acesso em 09/08/2012.

auxílio aos colegas. Basta ver como Elen se solidarizou com Míriam em relação ao texto alcançado.

Míriam Dias de Oliveira – *Ateliê* de pós-graduação – FAINC

(Foto: Lina de Abreu)

A tríade completa-se na *interpretação*, que é a ação de identificar o que o objeto significa, aplicando-lhe um juízo de valor. No *Ateliê*, é a manifestação do coro em si, comentando, sugerindo, externando suas impressões com a intenção de oferecer elementos para que o escrevedor desenvolva ainda mais seu trabalho. A interpretação é o momento que oferece mais oportunidades ao escrevedor de exercitar a audição, resistindo à tentação de justificar-se ou defender-se perante os colegas. De exercitar também o estabelecimento de critérios que o levem a decidir por essa ou outra sugestão em nome de seus propósitos e, finalmente, experimentar a aceitação de opiniões e encaminhamentos vindos do outro.

No exemplo a seguir, apresentamos uma sequência de respostas dadas pela escrevedora Mônica dos Santos às interpretações de seu texto, feitas pelo coro, no *blog*.

Lima, Como já te disse acho que acabei mesmo sendo influenciada pelo "As mamãs de Tirésias" (apesar de não ter sido proposital). Legal você ter lembrado disso!

Suellen, Adoro pausas, elas são o meu respiro, minha intenção.

Tátilla, Como já te disse: adorei a sua proposição de leitura para o texto que escrevi.

Jú, Que bom você ter captado os suspiros, foi intencional (Viva!)

Azê, Proponho algo pra você (repito isso para mim todo o instante): Não racionalize tanto, sinta. Talvez o meu texto não seja mesmo pra ser compreendido de uma única maneira correta. Não há certo ou errado, há possibilidades. Espero que tenha conseguido passar isso.

Ana, Amiga das letras e de muito tempo... Você percebeu uma sonoridade que não havia me dado conta... Bom ter esta devolutiva!

Obrigado a todos pelos comentários, sei que todas estas análises serão imprescindíveis nos próximos trabalhos...⁸⁹

Podemos identificar nas respostas da escrevedora a presença das três ações que estruturam a crítica, e também perceber como as colocações foram feitas e recebidas. Lima lembrou-se de uma leitura feita pela turma em outra disciplina; Suellen, Juliana e Ana Cláudia observaram aspectos formais, Tátilla comentou a performatividade, Azê sentiu falta de um sentido mais claro. Enfim, contextualização, análise e interpretação conduziram a atividade crítica do coro. Sob certo aspecto, o momento da crítica se assemelha ao da apreciação da obra de arte: o coro comenta as impressões que o texto causou e o escrevedor as anota para, num momento posterior, selecionar as que serão úteis para a reescrita.

Tatiane Souza lê o texto para os colegas – *Ateliê* da FUNSAI
(Foto: Adélia Nicolete)

Os comentários do coro costumam cobrir quase todos os pontos. Acaso algumas questões significativas não tenham sido colocadas nem pelo autor, nem pelos colegas, o condutor pode intervir, comentando ou esclarecendo algum ponto se julgar conveniente.

⁸⁹ Texto publicado em http://papelferepedra.blogspot.com.br/2011/02/texto-de-monica-dos-santos_27.html. Acesso em 09/08/2012.

3.3 Experiências de escrita com o coletivo

Um dos principais objetivos dos *Ateliês* é promover a vivência de algumas práticas colaborativas a fim de que os interessados possam reconhecer outros modos de atuação em dramaturgia que não somente o da autoria solitária. Uma série de recursos podem ser utilizados com essa finalidade, um deles, já exposto, é o da escrita em duplas. Outros exemplos podem ser as contribuições textuais alheias a serem assimiladas ao próprio texto e a interferência criativa no trabalho do colega.

O processo colaborativo pressupõe a elaboração conjunta de uma obra na medida em que, idealmente, todos contribuem, sem predominâncias criativas. Com relação à dramaturgia, mesmo havendo um roteiro básico com que se trabalhar, espera-se que atores, direção e demais artistas apresentem suas propostas para o desenvolvimento do trabalho. Ao dramaturgo cabe a proposição, mas também o acompanhamento, a análise, a seleção e o aprimoramento de materiais criados pelos colegas. Dentre os inúmeros estímulos trazidos à cena pelo grupo e também pelas pesquisas, é preciso que haja um foco, capaz de direcionar ao que merece destaque, é preciso que se façam escolhas determinadas, em detrimento de todas as demais para que o processo avance. Pode, sim, haver retornos, novas tentativas, mas feitas as escolhas, é preciso desenvolver ao máximo suas possibilidades. Nesse processo, o dramaturgo acaba lidando com uma gama de elementos tanto de ordem objetiva e concreta, quanto de ordem particular, dele e dos outros. Por isso a importância de uma vivência desse tipo num *Ateliê de Dramaturgia*.

No grupo da pós-graduação, tal experiência ocorreu no que denominamos “trajeto rumo a Sacilotto” – uma proposta de excursão e interação com uma escultura do artista andreense plantada no centro comercial da cidade. Os participantes iniciaram a apreciação (individual) desde a saída da faculdade, dirigiram-se a pé por várias ruas, até chegar ao calçadão. Observaram a obra e sua relação com o ambiente, finalizando a atividade no trajeto de volta, feito, mais uma vez, sem a companhia dos colegas.

Uma vez na sala, os escrevedores compartilharam suas anotações com o coletivo e dessa espécie de apreciação em conjunto é que iria brotar o material para a proposição de escrita: um diálogo com, no máximo, doze falas. Ele seria inspirado nos diálogos travados entre o escrevedor e o trajeto, o escrevedor e a obra, a obra e seu entorno, os transeuntes e a obra, o escrevedor e os transeuntes e quantos mais houvesse. Era como se a própria cidade pudesse estar presente nos textos por meio das situações, dos temas, das figuras observadas, etc.

Ao delimitador básico foi acrescentado um outro elemento: solicitamos que cada um

dos participantes escolhesse, entre as suas anotações do dia, uma frase ou pensamento significativos. Essas frases foram sorteadas no grupo e o desafio foi, de algum modo, inserir a ideia do colega no diálogo a ser criado e, nessa tentativa, estimular reflexões do tipo: o que fazer com a contribuição do outro? Como tratá-la? E se eu não quiser/conseguir utilizá-la? Que aspectos estão envolvidos nessa ação?

Luiz Sacilotto – **Concreção 005** – 2000 – escultura em aço carbono pintado, 4 m de altura

As duas jovens sentadas à direita são as escrevedoras Juliana Flaminio e Tátilla Colin

(Foto: Adélia Nicolete)

Transcrevemos a seguir algumas anotações para que se tenha uma ideia do teor da apreciação coletiva, que foi verbalizada em sala no retorno do trajeto:

Sensação ruim: sujeira, papel colado. (...) Capacidade de mutação. Junção de linhas e cores.

Ilusão de movimento. [a escultura] Não perde a pose mesmo com pichações e poluição visual. Um quadrado que se desfez da forma para chamar atenção.

Os transeuntes prestam mais atenção nos alunos que na obra. Ela é uma ilha de descanso, às vezes uma casinha.

A obra invadiu a rua e, agora, a rua invadiu a obra. (...)

Levando em conta o estudo feito no semestre anterior sobre o diálogo na dramaturgia contemporânea, bem como as anotações pessoais do trajeto, a apreciação coletiva e a frase sorteada, um dos textos resultantes foi:

desprazer

- Para de falar merda e me dá isso aqui.

- Você não vai conseguir montar.
 - Ontem a Lúcia me ligou.
 - Pro outro lado.
 - Me disse que tá com saudade e não sabe como eu ainda te suporto. Ai que troço chato!
 - Por que você não manda à merda?
 - Manda você! É seu!
 - É mentira, né?!...Da Lúcia?...Ah!!! Consegui montar o verde!!!!
 - Mentira!!! Ai que droga!
 - Você é idiota? Tudo que você coloca a mão você estraga!
 - Me dá um abraço...?
- (Tátilla Colin)

A frase sorteada pela escrevedora para ser inserida no texto foi “Um quadrado que se desfez da forma para chamar atenção”. Notamos que a maneira com que Tátilla trabalhou a colaboração do colega não foi literal. Ela tratou de encontrar uma equivalência concreta, um cubo mágico – cubo de brinquedo, articulável, com uma face de cada cor – e propô-lo como objeto de cena e um dos motores do diálogo e da ação física. Se observarmos mais atentamente o diálogo, identificaremos nele contribuições do coletivo maior, a cidade: os desencontros entre os passantes, apressados, estão representados na falta de concatenação das falas. Assim também a relação descaracterizada entre o público e a obra de arte parece repercutir na relação entre os dois personagens. Isso faz sentido na medida em que Tátilla se colocou na posição de observadora ativa, ou seja, seu olhar tinha objetivos, era um olhar determinado a encontrar motivos para a escrita. Buscava humanidade, situações pitorescas, imagens sugestivas. Enfim, a escrevedora se predispôs a investir em um olhar diferenciado⁹⁰.

A escrevedora Azê Diniz, por outro lado, reformulou todo seu plano em função da frase sorteada. Durante o trajeto, ela já vislumbrara um diálogo que a satisfazia esteticamente. Ao sortear a frase, julgou que ela não caberia na estrutura prevista e, então, tratou de criar um outro diálogo que suportasse a contribuição do colega. O texto resultante não a agradou como o anterior. Ao contrário de Tátilla, Azê tomou literalmente a frase aleatória e procurou encaixá-la em um plano previamente estabelecido, daí, talvez a dificuldade encontrada por ela e por grande parte dos dramaturgos em processo colaborativo. Sem procurar o “deslizamento” das estruturas, busca-se o “encaixe”, que implica em correspondência das partes, o que nem sempre ocorre, dando a impressão de que algo está fora de lugar. “Deslizamento” de estruturas, por sua vez, dá uma ideia de

⁹⁰ Em entrevista à pesquisadora, o dramaturgo Luís Alberto de Abreu comenta o assunto afirmando que “o dramaturgo tem de ter um olhar deformado sobre a realidade. Aliás, todo artista. O fotógrafo não enxerga o mundo como qualquer um. O pintor, o cineasta. Então, o dramaturgo também enxerga, também percebe o mundo de acordo com a deformação que ele tem por causa da sua arte. Ele tanto reage de acordo com tudo o que ele estudou, trabalhou, como também interpreta de acordo com isso, e as suas ideias vem justamente desse contato.”

sobreposição e consequentes adaptação, preenchimento, agregação, reentrâncias e saliências, entre outras possibilidades. Tátilla parece ter adaptado a contribuição ao plano ao mesmo tempo em que gerou no diálogo uma abertura à contribuição.

Em seu trabalho de composição, Tátilla e os colegas não contaram tão somente com a apreciação da obra, como nos exercícios anteriores. Eles viram-se cercados por todo tipo de sugestões, das mais diferentes origens, com vistas à síntese em doze falas de um diálogo. As operações envolvidas nesse tipo de criação têm um caráter bastante diverso da escrita individual, que se desenvolve a partir de motivadores internos, planejamento solitário, execução em gabinete, etc. Acrescentemos a isso o fato de que se tratava de uma escultura que permitia o contato físico, ou seja, além dos dados de observação distanciada, o escrevedor poderia sentar-se na obra, entrar nela, deitar, encostar, tanto quando os demais transeuntes. Almerinda Lopes (2010) aborda uma das características do Neoconcretismo que bem se aplica à *Concreção 005*, uma obra considerada concretista:

O Neoconcretismo subverteu, ainda, a ideia de arte como objeto de contemplação, retirando o espectador inativo e estático diante da obra, propondo a interação público/obra, isto é, o envolvimento físico, emocional e mental do sujeito ativo com o objeto. O conceito de interação, tão caro aos artistas cariocas, espalha-se na estética do jogo, na questão da experimentação e vivência sinestésica, por meio da ativação fenomenológica dos sentidos. Nessa proposição está implícito o encontro sensual entre dois corpos: o corpo do interlocutor com o corpo/obra. (p. 68).

No dizer de Almerinda, à mesma página, “o ato de interagir renova e recria o objeto artístico e transforma o público participante numa espécie de coautor e ressignificador da obra”. Os escrevedores recriaram a obra de Sacilotto duplamente: ao interagir com ela e ao escrever a partir da sua apreciação, num processo contínuo de observação e seleção de elementos.

No *Ateliê* de adolescentes da FUNSAI também foram realizadas experiências de escrita em colaboração. Uma delas foi o poema feito em dupla, citado no capítulo anterior. Acompanhamos o processo das parcerias e, em quase todas, deu-se o acordo de que cada escrevedor sugerisse um verso e, caso o colega não concordasse com a sugestão, poderia contrapor com outra ideia. Ao final, foi pedido que fizessem uma revisão no texto, ocasião em que os escrevedores, em consenso, discutiram e readequaram as decisões.

Talvez pelo fato de os participantes serem colegas de escola ou de outras oficinas da FUNSAI, o trabalho ocorreu de modo tranquilo e sem muitos pudores. Poderíamos arriscar que algumas duplas resolveram até facilmente demais a tarefa, quem sabe por não levá-la tão a sério, ou achar que não valeria a pena o conflito. Isso é bastante comum em

dinâmicas coletivas – opta-se pelo acordo, ou pelo voto democrático, como aponta Antônio Araújo (2011), que muitas vezes não passa de uma fuga ao embate de opiniões. Para não confundir debate com briga, para não comprometer a amizade ou o clima do encontro, muitos optam pelo consenso, que pode implicar no apagamento de suas opiniões em benefício do outro e não do trabalho. Porém, quando o foco passa a ser o texto bem escrito ou a cena bem construída, vemos nos conflitos e nos desgastes meios para alcançar a excelência.

A dupla formada por Camila e Lucas, conhecidos poetas da turma, foi a que mais debateu as ideias. De modo cordato, mas firme, ambos expressaram suas opiniões e, a certa altura, negociaram abrir mão dessa ou daquela sugestão, visando a garantir a permanência de uma outra. Também este é um procedimento facilmente encontrado em processos colaborativos, como se a criação fosse um tabuleiro em que peças são negociadas em nome da manutenção da paz – as relações valem mais do que o trabalho, pois este passa, mas aquelas seguem enquanto o grupo se mantiver atuante. Outras vezes as decisões são tomadas menos em função do trabalho que das relações de poder. Quem pode mais: quem tem mais experiência ou quem está há mais tempo no grupo? Ou será quem produz e consegue mais verbas? Quem é mais articulado e propõe em maior quantidade ou qualidade? É a atribuição de forças dentro do coletivo que, muitas vezes, se sobrepõe ao projeto. Não há inconveniente em que Camila e Lucas tenham resolvido seu desafio dessa maneira, mas é interessante diagnosticar numa situação de *Ateliê* mecanismos presentes em coletivos já constituídos e atuantes.

3.4 Avaliação de materiais textuais

Uma importante questão faz-se presente quanto à atuação do coro: quais os critérios que podem ser utilizados na análise dos materiais textuais produzidos em sala? Longe de estabelecer uma norma sobre o assunto, apontaremos aqui alguns aspectos, dentre tantos possíveis, com base nas ocorrências dos três grupos analisados e em algumas características da dramaturgia contemporânea.

Se encontramos parâmetros bastante claros para avaliar o chamado teatro dramático, o mesmo não ocorre com as formas além do drama. O período que atravessamos é de experimentações e não de definições, o que implica no risco de se considerar que tudo seja bom e válido, ou de rotular uma obra de contemporânea, pelo fato de ser incompreensível. Haveria, portanto, critérios legítimos de análise dos materiais?

Haveria como escapar das subjetividades, do “gostei” ou “não gostei” no momento da apreciação e da interpretação? Isso é fundamental no *Ateliê de Dramaturgia* porque envolve, no mínimo, três aspectos: o coro analisa o texto do colega a partir do que encontra, da sua relação direta com ele, sem o auxílio de cânones; ao mesmo tempo, compreende e, quem sabe, apropria-se das descobertas, que serão testadas e aprimoradas num próximo trabalho.

A avaliação opera com a contextualização, a análise e o comentário, conforme visto no item sobre a atuação do coro. A diferença é que a esses três agregam-se outros, que emergem do próprio texto, pois cada material traz em seu bojo os próprios disparadores da avaliação. De experiência em experiência, o grupo vai formulando a sua poética particular, que poderá auxiliar, futuramente, na apreciação de materiais externos ao *Ateliê*.

Iberê Camargo – **Solidão** – 1994
óleo sobre tela – 200x400cm

O tom geral de muitos dos materiais textuais encontrados no teatro contemporâneo remetem-nos à impressão do crítico George Steiner, de um tempo sem começos, momento em que se privilegiam percepções ligadas ao poente e ao crepúsculo. Para o crítico francês, o clima espiritual do século XX parece marcado pela exaustão:

Nossa cronometragem interior e os contratos com o tempo, que tão largamente determinam nossa consciência, apontam agora para o crepúsculo com uma intensidade mais propriamente ontológica – isto é, com contornos relativos à essência, ao próprio tecido do ser. Somos – ou nos sentimos – retardatários. (...) Há despedida no ar. O conjunto dessas apreensões se torna ainda mais perturbador na medida em que destoa do fato simples de que, nas economias desenvolvidas, a duração e a expectativa de vida estão aumentando. Todavia, as sombras crescem. (STEINER, 2003, p. 10).

Se fizermos um levantamento da produção artística ocidental a partir de meados do século passado, notaremos que grande parte dela tem o estofo composto por essa percepção crepuscular. Na tragédia grega, apesar da gravidade dos temas, restava ao homem uma sensação final de justiça, de alívio ou de reparação caso se tomasse o caminho certo ou se evitasse o incorreto. Partia-se da ignorância em direção à claridade da consciência, por mais que o caminho até ela fosse tenebroso. Uma parcela da arte contemporânea, e aqui nos interessa o teatro, também trabalha os debates da alma, porém, contrariamente à tragédia, parece não haver saída ou reparação possíveis em muitos casos.

Esse tem sido um aspecto dos mais comentados do teatro contemporâneo – buscando conformar à cena as turbulências do nosso tempo, é de se esperar que a própria forma, antes ordenada e estruturada do drama, apresente uma série de características que traduzam a desordenação atual. Ao mesmo tempo é preciso lembrar, sempre que possível, que tais decisões não representam por si só o teatro de nosso tempo. Formas as mais diversas convivem e disputam a preferência de públicos também diversificados. Manifestações seculares são ainda investigadas e reinventadas ocupando, por vezes, o mesmo espaço de pesquisas formais inéditas que, só aos poucos, vêm ganhando estudos como este que propomos.

3.4.1 Estrutura formal

Para começar, o próprio conceito de material textual, como vimos, denota a diluição de uma *forma dramática*. Muitas vezes, não há como se aproximar dele esperando encontrar uma escrita padrão de teatro, com rubrica, diálogo determinado, nome dos personagens à esquerda, discriminação de cenas. A menos que a proposta tenha sido criar um texto com essa estrutura, o material textual propõe uma outra conformação.

Temos, então, dois pontos por onde começar a nossa avaliação. O primeiro é a abertura em relação a novos formatos que, a princípio, podem não parecer teatrais. O segundo, decorrência do primeiro, é ter em mente que o drama é uma *forma*, entre tantas outras, e o que faz de uma forma ou de um texto *teatro* é a especificidade da linguagem formulada na encenação. Uma ou mais instâncias criadoras da cena é que irão tornar esse texto *teatral*, por meio da tessitura de ações. Há textos não escritos originalmente como dramaturgia, mas que trazem em si um desejo de cena: contos de João Guimarães Rosa, Caio Fernando Abreu e Nelson Rodrigues, entre outros, já foram encenados literalmente e com sucesso. Mas há também escritos que à própria leitura já oferecem desafios e que,

portanto, não inspiram, a princípio, a transposição. Fala-se, inclusive, em uma “literatura” que resista ao teatro, que entre em atrito com ele ou que seja até mesmo impraticável. A professora Ângela Materno (2009) pondera que se trata de uma dramaturgia que “deixa arestas, hiatos, incômodos; uma dramaturgia que faz desta *fratura exposta* o próprio fato teatral. Uma dramaturgia que encena a impossível comunhão entre o dizível e o visível, entre palavra e corpo, sendo o teatro aquilo que sobrevive desta mútua resistência”. (grifo da autora) (p. 52). A avaliação desses materiais passa, necessariamente, pela imaginação de sua transposição para a cena.

O exemplo abaixo é de um autorretrato de Mônica dos Santos. A imagem disparadora foi o autorretrato feito em colagem por Isabella Sanches Vella, do *Ateliê* da FUNSAI.

Autorretrato de Isabella Sanches Vella – *Ateliê* da FUNSAI

Sete passos

1. Visão

1.1 Eu uso base, você sombra, nós não nos esquecemos do rímel!

1.2 Batom (Sempre): rubro, vermelho, escarlata; carmim!

2. Paladar

2.1. CHOCOOOOOOOOOOOOOOOOOOLATE – Qual o foi o Deus maravilhoso que inventou essa maravilha? (VIVA A REDUNDÂNCIA DO CACAU)

3. Audição

3.1. Todo mundo me acha, mas ninguém me encontra: quero voltar a ser uma ligação perdida!

4. Olfato

CHEIRO DE MAR, MARINA, MADELEINE MINHA!

5. Tato

Eles me dizem (SEMPRE DISSERAM) para agir com tato: menina não brinca de bola! comporte-se! Aqui não é permitido emoções!

Quero sentir na ponta dos dedos, além daquilo que os meus pés podem tocar...

Paixão

Não a conheço, mas todos os dias ela vem me visitar nos meus sonhos. A paixão me beija no breu da noite, sinto o seu toque, mas não sou capaz de vê-la. Percebo a sua ternura, mas meus olhos permanecem fechados na escuridão da noite.

Desejo

Voltas, valises,
viagens: ir além do que
já foi imaginado!

“Há sempre um copo de mar para um homem navegar”⁹¹

Pode-se identificar imediatamente no texto de Mônica uma disposição gráfica que desafia a leitura, a compreensão da proposta e a consequente transposição para a cena. É como se a escrevedora procurasse corresponder, no nível da folha escrita, à representação pictórica feita pela adolescente. Sabemos que se trata de um retrato porque conhecemos o contexto e isso pode conduzir nossa análise. Pela utilização do pronome em primeira pessoa, concluímos que é alguém falando de si mesma e há indicações de que é alguém do sexo feminino [“menina não brinca de bola!”]. Mas trata-se de um monólogo? O que impede que seja uma conversa, ou uma série de depoimentos curtos? Ou então um diário, um telefonema; alguém selecionando canais no televisor, ou lendo/enviando mensagens pela internet ou celular, etc.?

Então, como criticar o material? Com que instrumentos? Pode-se começar analisando se está bem escrito, se é inusitado. Acreditamos que sim – Mônica foi das escrevedoras que mais ousaram em termos formais, e isso precisa ser levado em conta durante uma análise, pois se trata de uma pesquisa pessoal. Porém, caso não se conheça o autor (contexto), analisamos a correção gramatical, o uso criativo da língua, a poesia que permeia as frases e auxilia na expressão das emoções. O poeta e crítico Ezra Pound, em seu

⁹¹ Texto publicado em <http://papelferepedra.blogspot.com.br/2010/09/sete-passos.html> . Acesso em 10/08/2012.

ABC da literatura, recomenda que “o primeiro e mais simples teste a que o leitor deve submeter o autor é verificar as palavras que não funcionam; que não contribuem em nada para o significado OU que distraem do fator MAIS importante do significado em favor de fatores de menor importância”. (grifos do autor) (1995, p. 63). Analisamos também a visibilidade – a presença de imagens sugestivas, se não na materialidade do texto, nas possibilidades cênicas que ele traz.

Consequentemente, podemos considerar também seu aspecto lacunar. O não estabelecimento de orientações convencionais para leitura ou cena, tornam o texto “incompleto”, ou seja, um desafio para a sua encenação. Se não há diálogos, nem rubricas, que pistas podemos levantar? Há, aparentemente, três blocos textuais: uma sequência numerada, um parágrafo intitulado “Paixão” e, ao final, uma espécie de poema, concluído com o *slogan* da Bienal Internacional de Arte de São Paulo, de 2010. O que inferir disso? De que tratam? Quais as diferenças de intensidade e atmosfera entre eles? Como trabalhá-los na cena?

O que a escrevedora nos oferece como auxílio para uma possível enunciação verbal? O uso das maiúsculas e dos parênteses parece sugestivo, bem como a pontuação – há muitas exclamações. A determinação dos cinco sentidos também pode orientar alguns tipos de decisão. O texto justificado à direita, no final – o que sugere? Podem-se utilizar outros recursos que não a verbalização das frases? Um cartaz é diferente de uma gravação sonora ou de um vídeo. Quais seriam os recursos e como seriam utilizados? Por quê?

Essas seriam apenas algumas possibilidades de análise. O importante é partir do pressuposto de que sempre é possível levar o texto à cena, aceitando os desafios que ele propõe e, quando necessário, sugerindo aprimoramentos. Houve casos, nos dois *Ateliês* da FAINC, em que o coro apontou maneiras de se fugir ao padrão gráfico, aconselhando, por exemplo, retirada de rubricas, mudanças na disposição do texto, a fim de variar a leitura e, consequentemente, estimular possibilidades inusitadas de passagem à cena.

3.4.2 Lacunas, silêncios, excessos

Tem-se observado que é na incompletude da escrita que muitas vezes se dão o atrito, o estranhamento ou a náusea diante da “escuridão” da arte contemporânea. Na ausência de um sentido claro, o leitor/espectador lança-se em um jogo de tentativa e erro com o material – um jogo sem regras fixas e que, por isso, permite lances infinitos.

Paul Zumthor aborda o tema em um de seus livros. Segundo ele, o texto poético aparece para alguns críticos,

Como um tecido perfurado de espaços brancos, interstícios a preencher (...) 'passagens de indecisão' exigindo a intervenção de uma vontade externa, de uma sensibilidade particular, investimento de um dinamismo pessoal para serem, provisoriamente, fixadas ou preenchidas. O texto vibra; o leitor o estabiliza, integrando-o àquilo que é ele próprio. Então é ele que vibra, de corpo e alma. Não há algo que a linguagem tenha criado nem estrutura nem sistema completamente fechados; e as lacunas e os brancos que aí necessariamente subsistem constituem um espaço de liberdade: ilusório pelo fato de que só pode ser ocupado por um instante, por mim, por você, leitores nômades por vocação. (2007. p. 54).

Algumas lacunas podem ser causadas pelo silêncio, pelo vazio e pela omissão de dados que garantiriam uma compreensão mais direcionada da proposta. Todavia, metáforas, alterações de cronologia, interrupções, ausência de personagens definidos ou mesmo de uma fábula identificável, abrem igualmente brechas interpretativas ao público. Um outro elemento é o excesso – a massa sonora, o volume de palavras e de signos se constituem-se em uma muralha, um bloco tão sólido, que todo o resto fica por fazer, por completar e, muitas vezes, é o silêncio que não encontra lugar na cena. A fruição dá-se em outro nível que não o entendimento racional. Propõe-se a leitura pela via do fluxo de imagens; da poesia e da sonoridade; de determinadas sensações ou até de uma espécie de narcose.

Autorretrato de Ingrid Catarino – Ateliê da FUNSAI

Carla Silva, do Ateliê de adultos, trabalhou a verborragia em seu *Retrato em terceira pessoa*, escrito a partir do autorretrato feito em colagem pela escrevedora Ingrid Catarino, do Ateliê da FUNSAI.

Quando criança, eu gostava muito de ir à igreja na época da Páscoa para ver aquela escultura de Cristo lá deitado, morto. Eu achava aquilo interessante, porque ele não ficava dentro de um caixão. Eu gostava muito de ver as pessoas em volta daquela imagem em tamanho quase natural, parecia que todos estavam mesmo velando uma pessoa. Quanto aos ovos de chocolate, eu sempre ganhava. Do tamanho que eu queria.

Hoje eu não vou mais à igreja na sexta-feira santa.

Não gosto de pintar as minhas unhas com esmaltes coloridos, apesar de achar que em outras mulheres isso cai muito bem. É porque meus dedos são pequenos, e quando eu coloco cor nas pontas, parece que eles ficam ainda menores. Além disso, a pele da minha mão também tem linhas trazidas pelo passar dos anos, e eu acho besteira ficar me lembrando disso a toda hora. No meu último aniversário, achei que as horas passaram rápido demais. O tempo me confunde e ainda me deixa irritada.

Gasto uma quantia razoável com a porcaria do meu celular, por causa da minha necessidade de conversar. Converso com as pessoas na fila do banco, no ônibus, dentro da sala de aula. No consultório. E tudo vai ficando na minha cabeça. Nos dias que eu estou muito cansada, nem sei dizer se as ideias são minhas ou dos outros. É o preço que eu pago. (...) ⁹²

A logorreia é um dos recursos mais utilizados na dramaturgia atual, indicando a solidão do homem contemporâneo, por exemplo, as dificuldades de comunicação, a individualidade autocentrada ou o próprio trabalho com a materialidade da linguagem. Diferente da tagarelice, denunciada por Roland Barthes em *O prazer do texto*⁹³, a logorreia, quando justificada e bem elaborada, estabelece comunicação direta com o espectador, se não pela compreensão racional do texto, pelas sensações, ritmos, sonoridades, densidade que ele transmite, principalmente quando aliado a uma boa interpretação dos atores.

O título do texto de Carla sugere o uso do pronome em terceira pessoa, mas a participante elaborou uma espécie de depoimento, em que a figura discorre sobre si mesma, o que nos leva a pensar em um monólogo. Mas seria esta a melhor maneira de avaliar o material? Ele próprio nos dá indicação que justificaria o título: “Nos dias que eu estou muito cansada, nem sei dizer se as ideias são minhas ou dos outros”. Não poderíamos dividir, então, os períodos entre vários emissores, lançando mão, inclusive, de recursos tecnológicos? A referência ao telefone celular traz uma indicação disso. Qualquer das possibilidades é válida, monólogo ou não, contanto que seja capaz de expressar a solidão contemporânea ou a falta de comunicação; o ir-e-vir da memória, incapaz de fixar-se num

⁹² Texto publicado em <http://papelferepedra.blogspot.com.br/2010/09/retrato-em-terceira-pessoa.html>. Acesso em 10/08/2012.

⁹³ Para o filósofo, a tagarelice de um texto é “a espuma de linguagem que se forma sob o efeito de uma simples necessidade de escrita”. O autor desse tipo de escrita não leva em conta um possível leitor, humano e concreto, mas apenas a sua necessidade de expressão, tal qual uma criança com sua oralidade indiferenciada. BARTHES, R. **O prazer do texto**. Viseu, Portugal: Edições 70, 1974. P. 37.

ponto e aprofundá-lo; o vazio de falas que todos nós já presenciamos ou, quem sabe, pronunciamos.

Há um devir cênico no texto, seja pelas lacunas, seja pelas imagens e sentimentos que evoca. Apreciemos como espectadores em potencial: há imagens fortes? Que impressões ou sentimentos transmite o material? O que ele fala do homem de hoje? De quem ele fala e para quem? Qual a relação entre o primeiro período, nostálgico, e os outros?

Curioso perceber que os dois autorretratos motivadores dos textos foram feitos por adolescentes. Mônica parece ter criado, em seu material, um pensamento correspondente à faixa etária de Isabella, não só pela temática – paixão, vaidade, volubilidade, sentidos aguçados –, mas pelo ritmo, pelo uso da fragmentação, dos vários tamanhos de letras e posições das frases. Carla, por sua vez, parece ter interpretado a figura-base sob a perspectiva de uma mulher mais velha, que examina o espelho com certo pessimismo.

Mas será que as duas escrevedoras tinham intenção ou pleno controle de tudo isso que foi levantado na crítica? Essa é uma questão recorrente desde a arte moderna. Sabemos que o artista não tem jamais o controle total do seu trabalho, em nenhum período histórico, mas, no que tange à arte moderna e contemporânea, isso só vem a comprovar o que afirmamos anteriormente: a criação efetiva-se na relação com o espectador. Somos nós que completamos o sentido das obras, atribuímos intenções, justificamos sua existência – é isso que faz de nós também criadores.

A finalidade de se colocar no lugar do artista, como aconselha Dewey, não é tanto pensar como ele, imaginar o que ele quis e, só então, interpretar a obra. Ao contrário, é posicionar-se logo de início como criador e percorrer um caminho que vai da obra à sua gênese, “recriando-a” a partir das próprias referências. O movimento de recriação artística e de preenchimento dos espaços lacunares traz o espectador para o primeiro plano e quando isso acontece, não importa tanto se o dramaturgo, o pintor ou o cineasta pensaram o mesmo que ele.

3.4.3 Rubrica

Na forma dramática, a rubrica ou didascália é tomada como um texto paralelo ou secundário ao texto principal – em geral os diálogos – e utilizada geralmente para esclarecimentos do autor em relação à cena e à atuação, servindo também à orientação do leitor/intérprete na imaginação da ação, do tempo e do lugar e das intenções dos personagens. No entanto,

no contexto das transformações de práticas teatrais ao longo do século XX (...), as didascálias possuem não só a função de concretizar a cena (esteticamente conhecida), mas de introduzir o espectador a uma poética teatral desconhecida ou, no mínimo, inusitada (não realista), além da *mimesis* da representação. As didascálias adquirem uma função meta-teatral, manifestando posições estéticas e teóricas inovativas, crítica em relação ao drama ou até negando o modo dramático⁹⁴.

É conhecido o tratamento poético dado às rubricas por diversos dramaturgos. Todavia, falamos agora de um espaço expressivo a mais, que pode vir a ser enunciado ou exibido. Estando a relação entre cena e público cada vez mais integrada, o texto falado pode assumir “funções reflexivas, interpelativas e explicativas que antigamente foram reservadas às didascálias⁹⁵”.

Apreciemos o trecho de uma escrita de Paulo Susigan, da FUNSAI. A proposta fora um diálogo entre dois personagens sorteados – um pintor e seu retratado –, de no máximo doze falas, tendo como referência a apreciação da *Composição X* de Wassily Kandinsky.

O Balão de Coração Borrado

No crepúsculo da última noite de carnaval.

Quando tudo havia acabado não havia nem sequer uma pessoa na rua, apenas os lixos deixados, e o vento procurando algo para fazer companhia a ele.

Nessa noite lá estava um homem, não um homem comum, mas sim um artista – mas não um artista qualquer, era um artista de Petrópolis chamado Pedro e tinha 55 anos – conhecido por suas artes comuns e que, por serem comuns, não vendiam muito.

Nessa noite Pedro estava fazendo mais um quadro, sobre o carnaval, mas cansado já havia trabalhado muito nesse quadro, ele foi buscar um chocolate quente.

Nesse meio tempo, uma gota de água caiu na pintura, que era magnífica, colorida, mas era uma pintura comum, essa gota de água caiu e desbotou a pintura.

Pedro volta e se depara com seu trabalho “arruinado” e começa a se lamentar.

Enquanto Pedro lamenta o quadro, vamos dizer que ele fala.

QUADRO - O velhote está se lamentando por quê? Eu estou aqui, magnífico!

PEDRO - Magnífico como? você virou um borrão... Péra, você fala?

QUADRO - Isso não vem ao caso, vamos falar sobre o seu talento.

PEDRO - O que tem ele?

QUADRO - O que tem é que ele é uma merda só!

PEDRO - Você foi criado por mim e ainda diz isso? Buaaaaaaaaaaaaa!

QUADRO - É verdade, fui criado por você e por isso que só não te bato, por que (sic) só sei falar, não tenho pernas pra andar e braços pra socar sua cara lamentável.

PEDRO - Então vamos.

QUADRO - Vamos aonde?

PEDRO - Para o lixo. (...) ⁹⁶

⁹⁴ Texto extraído de material teórico oferecido pelo professor Stephan Baumgärtel durante a disciplina *Teatralidades textuais não-dramáticas – lugares de luta na linguagem da dramaturgia contemporânea*, oferecida pelo Departamento de Pós Graduação em Artes cênicas, ECA-USP, 2010.

⁹⁵ Idem.

⁹⁶ O texto foi publicado em <http://livrocores.blogspot.com.br/2010/10/o-balao-de-coracao-borrado.html> . Acesso em 10/08/2012.

Observando-se a rubrica inicial, verifica-se que ela não só preserva as funções tradicionais de orientação, como traz uma carga de imagens poéticas passíveis de serem expostas, de alguma forma, na cena: “apenas os lixos deixados, e o vento procurando algo para fazer companhia a ele”. O escrevedor também se utiliza de ironia e de comentários dispensáveis em uma rubrica *strictu sensu*: “era um artista (...) conhecido por suas artes comuns e que, por serem comuns, não vendiam muito”, o que pode sugerir a presença de um narrador externo à ação ou, quem sabe, o comentário de um dos personagens. Não entraremos no mérito de que Paulo inseriu na rubrica inicial todos os comentários que selecionou na apreciação coletiva da obra – maneira de se desincumbir dos delimitadores e criar livremente o diálogo. O que importa é o texto resultante e, por ser uma primeira versão, poderíamos sugerir ao escrevedor que desenvolvesse um pouco mais as características poéticas e narrativas, dando à rubrica uma qualidade de enunciação equivalente à dos diálogos.

Paulo Susigan – *Ateliê da FUNSAI*
(Foto: Lina de Abreu)

Um outro aspecto a ser analisado no material acima é a despreocupação com a verossimilhança – uma das principais regras do drama clássico, hoje quase esquecida. Estabelecido o jogo com o público, não há por que questionar se a situação é verossímil ou não – tanto que Paulo não pensou duas vezes antes de dar voz a um quadro (e não a um possível retratado). Para esses casos, valem as regras internas a serem legitimadas seja no texto, seja na cena ou na interpretação: ao entrar em contato com um material textual com essas características, em vez de tentar trazê-lo ao encontro de suas próprias referências,

melhor seria se o leitor/espectador se desafiasse a mergulhar na sua lógica interna e empreender a fruição a partir daí. O quadro fala, vamos ouvi-lo.

3.4.4 Endereçamento das falas

Na forma dramática, tudo o que é dito em cena provém da equação composta pelo caráter e pelo pensamento dos personagens, suas vontades e a situação apresentada. Nada que denote a presença de um autor e tampouco do espectador é permitido, dado o caráter absoluto do drama⁹⁷. Os personagens agem/falam por si mesmos, como se a situação estivesse ocorrendo naquele momento e naquele lugar. Por conseguinte, as falas permanecem no eixo intraficcional: um personagem endereça sua fala a outro e recebe a resposta. O público acompanha “de fora”⁹⁸.

Na comédia e no teatro popular, a interlocução com o público sempre ocorreu, mas no caso do drama, foi só com a irrupção do épico que a quarta parede foi, aos poucos, ruindo. Desde então, o autor começou a se mostrar, ainda que indiretamente, por meio das passagens de tempo e da alteração de espaços; da utilização de filmes, imagens ou canções portadores de um discurso tão significativo quanto o texto falado. O diálogo cena-público foi ampliado até alcançar o contato mais próximo entre ator e espectador, ou a participação deste último na cena, efetivando o eixo extraficcional. Dessa maneira, o endereçamento das falas passa a colocar em xeque o padrão pingue-pongue, provocando uma explosão: falas de fontes diversas buscando múltiplos alvos.

Por tratar-se de uma escrita aberta, cabe ao encenador e à equipe decidir sobre os endereçamentos. Eles podem ser diretos, ocorrendo entre os personagens ou entre estes e o público. São indiretos quando se fala para alguém, querendo dirigir-se a outro; quando se fala a um ausente ou a respeito de um ausente; quando se dialoga consigo mesmo ou se dirige a palavra a vários interlocutores. Independente das opções tomadas, o importante é que elas estejam claras para os proponentes do discurso.

Transcrevemos aqui *Putá*, diálogo criado por Mariana Carolina de Lima, pós-graduanda da FAINC, com base na apreciação da obra de Sacilotto e de sua relação com a cidade. Veremos que a escrevedora trabalha a rubrica fora dos moldes tradicionais, bem

⁹⁷ Para o estudo dessa fase e das transgressões promovidas ver SZONDI, P. **Teoria do drama moderno**. São Paulo: Cosac Naify, 1999.

⁹⁸ Segundo Ryngaert, esse modelo absoluto não existe, é um modelo teórico, pois a fala enunciada no palco produz algo no espectador, mesmo que se faça de conta que ele não existe. Anne Ubersfeld foi a primeira a falar da chamada *dupla enunciação* no teatro. Sobre o tema, consultar *Para ler o teatro*, citado nas referências bibliográficas deste trabalho.

como a indefinição do enunciador (ou dos enunciadores) e do endereçamento das falas:

_ Ainda tem muito sangue escorrendo...
cheiro de cigarro. vento. ajeita as pernas. traga o cigarro lentamente.

_ Odeio esse cheiro... E se eu fechar mais um pouco as minhas pernas?
o coro atravessa a rua como na marcação de uma cena de teatro.

_ Talvez com um salto mais alto...
joga o cigarro no chão. Fala enquanto pisa na bituca.

_ Hoje vai é ter promoção! Seis vezes sem juro...
gargalha. ventania.

_ Já reparou que eu sou que nem essas árvores? Também tô enterrada aqui nessa imundície...
o vento lança as folhas secas para o chão.
o vento lança a saia da moça para o céu.

_ O vento só busca meu corpo quando eu estou em mim.
cessa a ventania.

_ Hoje ninguém me quer. Até eu odeio esse cheiro... ⁹⁹

O jogo ritmado entre falas, precedidas de travessão, e rubricas, assinala uma alternância entre a crueza e o lirismo da situação, que faz pensar numa possível enunciação das indicações de cena. Frases tais como “o vento lança as folhas secas para o chão. / o vento lança a saia da moça para o céu.” poderiam se escritas, projetadas, enunciadas ao vivo ou em gravação, por um intérprete ou pelo coro, e assim por diante. Por outro lado, a própria escrevedora indica uma possibilidade cênica que dispensaria a verbalização da rubrica: “o coro atravessa a rua como na marcação de uma cena de teatro”.

Supondo que o travessão no início de algumas frases as caracteriza como falas, um exame atento pode identificar endereçamentos mais ou menos plausíveis no texto de Mariana. Tomando a indicação do título como referência a uma protagonista, as falas podem ser dirigidas a uma colega, a um cliente ou ao povo que passa, mas também ao telefone celular ou aos próprios botões. Se adotarmos também como falas o que não é precedido pelo travessão, pode-se pensar num coro que narra e comenta, decidindo-se os endereçamentos a partir disso.

⁹⁹ Texto publicado em <http://papelferepedra.blogspot.com.br/2011/02/puta-texto-de-mariana-c-de-lima.html>. Acesso em 10/08/2012.

Mariana Carolina de Lima – *Ateliê* da pós-graduação – FAINC
(Foto: Lina de Abreu)

3.4.5 Elemento implícito

Um outro ponto relacionado à diluição da troca dialógica tradicional é a presença do elemento implícito. Observemos sua ocorrência no texto *Desprazer*, de Tátila Colin, já nosso conhecido:

- _ Para de falar merda e me dá isso aqui.
- _ Você não vai conseguir montar.
- _ Ontem a Lúcia me ligou.
- _ Pro outro lado.
- _ Me disse que tá com saudade e não sabe como eu ainda te suporto. Ai que troço chato!
- _ Por que você não manda à merda?
- _ Manda você! É seu!
- _ É mentira, né?!...Da Lúcia?...Ah!!! Consegui montar o verde!!!!
- _ Mentira!!! Ai que droga!
- _ Você é idiota? Tudo que você coloca a mão você estraga!
- _ Me dá um abraço...?¹⁰⁰

Recordamos que no drama as falas são sempre carregadas de sentido. Há um conteúdo a ser trabalhado e a progressão da ação depende da relação produtiva e clara entre os personagens, expressa no diálogo. Um esvaziamento desse conteúdo por meio de elementos implícitos “reduziria” o diálogo dramático a uma conversação. Por isso, muito do estranhamento causado em alguns textos contemporâneos vem justamente da grande

¹⁰⁰ Texto publicado em <http://papelferepedra.blogspot.com.br/2011/02/desprazer-texto-de-tatila-colin.html>
Acesso em 10/08/2012.

carga de subentendido presente em suas falas, pois os interlocutores sabem de antemão o repertório comum e não é preciso lembrá-lo. O espectador precisa de um tempo para inteirar-se, deduzir ou imaginar do que trata a cena – e há espectadores que não estão dispostos a esse esforço.

Tátilla não faz qualquer indicação dos enunciadores das falas. Sabemos que ela planejou a situação e que, por isso, tem consciência de quem são as figuras e sobre o que estão falando. Contudo, é na passagem para a cena que a equipe dialogará com a dramaturgia, se não esclarecendo tudo o que estiver tácito ou mesmo indeterminado, ao menos dando pistas ao espectador para que também faça sua parte na montagem do quebra-cabeça.

Ao criticar um texto que recorra de modo acentuado ao elemento implícito, sugere-se ao coro de escrevedores pensar como encenador, ator e também como espectador. Não esperar que o dramaturgo, tendo o domínio ainda que relativo do que está sendo tratado, deva facilitar a tarefa interpretativa de outrem. Ao contrário, analise-se o grau de negociação das informações e o proveito disso. Alguns trechos de comentários deixados pelos colegas no *blog* dão uma ideia dessa operação por parte dos colegas:

Que delícia perceber os vários momentos em que as personagens mudam de assunto, enquanto praticam a mesma ação. (...) Poucas linhas, mas profundas entrelinhas... (...) Fui contagiada pelo ritmo, li os sentimentos e emoções, vi os movimentos, os olhares e o silêncio. Acredito que a autora tenha mesmo conseguido conquistar seu objetivo. Criar, e brincar com minha mente como se fosse o objeto da ação [o cubo mágico]. (...) (Azê Diniz)

É perfeitamente claro o trabalho de entrelaçamento de assuntos neste diálogo. As falas são construídas obedecendo menos à necessidade de um discurso, mas a compreensão de um movimento do diálogo. Esse entrelaçamento de assuntos aparece de forma cuidadosamente organizada dando a possibilidade de esclarecimento maior quando for passada para cena. (...) (Suellen Anzolin)¹⁰¹

Colocações tais como “profundas entrelinhas”, “li os movimentos, os olhares e os silêncios”, “possibilidade de esclarecimento maior quando for passada para cena” testemunham, em parte, a questão do implícito. O nível das observações indica o grau de amadurecimento do autor e do leitor em relação à própria língua, pois nem todas as pessoas são capazes de operar facilmente com o que está cifrado ou subentendido. Isso envolve experiência, valores, crenças e modos de vida, relacionando-se mais com a fala que com a escrita.

¹⁰¹ Comentários publicados em <http://papelerepedra.blogspot.com.br/2011/02/desprazer-texto-de-tatilla-colin.html> Acesso em 10/08/2012.

Abordamos anteriormente os recursos paratextuais e sua atuação na oralidade: um dedo apontado, um olhar podem tornar mais claro um discurso, o que já não ocorre no texto escrito. Por conseguinte, o exercício de criação ou reconhecimento do implícito nos materiais textuais, e o consequente aproveitamento disso em cena requerem uma operação um pouco mais requintada de análise. Pode-se começar pela identificação ou suposição do contexto, que abarca os envolvidos na enunciação e no tipo de relação entre eles. Depois seguir com base no que é escrito/falado, por quem, no endereçamento dessa escrita/fala; também no assunto, bem como na maneira com que ele é expresso, ou seja, nas condições pragmáticas do discurso¹⁰². As ações e intenções que permeiam as falas são imaginados pelo leitor, pelos demais criadores da cena e pelo espectador, num jogo de negociação de sentidos.

3.4.6 Desarticulação de ações e de falas

No segundo comentário ao diálogo de Tátila, transcrito mais acima, Suellen Anzolin aponta a desarticulação das falas, bastante comum na dramaturgia contemporânea. A participante observa: “Esse entrelaçamento de assuntos aparece de forma cuidadosamente organizada dando a possibilidade de esclarecimento maior quando for passada para cena”. Embora esteja presente no nosso dia a dia e seja assimilada com certa naturalidade, a desarticulação no teatro, quando apresentada de forma aleatória, pode tornar-se um amontoado de peças que não sugere configuração alguma, dificultando a leitura.

Em *Desprazer*, pode-se inferir que os dois envolvidos já se conhecem e conhecem uma outra pessoa, Lúcia, a quem se referem. Pelo linguajar utilizado, eles parecem ter intimidade um com o outro. Mas serão apenas dois? É perfeitamente cabível que sejam três ou mais interlocutores, em diálogos paralelos e/ou cruzados. Na hipótese de serem apenas dois, há um desencaixe nas trocas dialógicas. Uma fala emitida vai encontrar sua resposta – quando encontra – lá adiante, provocando um efeito de desordem ou desorganização. Não há uma preocupação em encadear assuntos, em desenhar o diálogo no esquema “eu falo e você me responde”. Com isso, cada réplica requer uma atuação singular, uma vez que sua precedente refere-se a outro assunto e a outro estado. É necessária uma verdadeira partitura que auxilie o ator a *executar* o papel, mais que inter-

¹⁰² “Condições pragmáticas são as condições ligadas à significação do texto, com base nos fatores externos, nas circunstâncias de sua produção (...): quem fala/escreve, para quem fala/escreve, o que fala/escreve, como fala/escreve, de onde fala/escreve”. GOULART. Cecília M.A. Oralidade e escrita. In: **Guia da alfabetização**. São Paulo, n. 1, p. 60-75, [s.d.]. p. 67.

pretar. Ao espectador, em muitos casos, fica a musicalidade; a sensação do ritmo descontínuo, de instrumentos/vozes que surgem e desaparecem do espaço sonoro, em detrimento de uma compreensão exata do que está sendo dito.

Tátia Colin – *Ateliê* da pós-graduação – FAINC
(Foto: Lina de Abreu)

3.4.7 Indeterminação dos sujeitos e conversação

Observamos que alguns textos analisados até aqui não tinham indicação alguma dos emissores das falas: o autorretrato de Mônica, o retrato escrito por Carla e o diálogo proposto no texto *Putá*. Pode-se afirmar que essa decisão está presente em muitos trabalhos atuais em dramaturgia e dá-se em função da indeterminação do sujeito contemporâneo. Ocorre que no teatro, algumas vezes, essa indeterminação é apenas aparente, pois se nos detivermos na escrita, notaremos que se trata de uma troca dialógica convencional. O texto abaixo, *Pomba*, de José Antônio de Lima, também baseado na obra de Sacilotto, ilustra nossa reflexão:

(...)

- _ Ela não perde a pose!
- _ É, ela não perde a pose!
- _ Dá dó! Não chama atenção... Banal!
- _ Às vezes, até voa... Aponta para o espaço, indica a direção, aceita o espaço... E vai!
- _ Coitada, de tão suja já nem sabe mais a cor!
- _ Mas há cor, ainda!
- _ PRETA!
- _ Talvez... Se... Lavassem...
- _ Impossível! Não se lava isso, é contra a natureza dela! Se a lavarem, aí é que ela não voa nunca mais! (Ri).
- _ (Com um leve sorriso) Ah! Voa... Sempre voa! Quem a compreende sabe que voa!

— (Leve sorriso) Mas pra quê, compreendê-la? Não há necessidade disso...
 — Ah! É Claro que há! Ela é parte da cidade! É como... Um abrigo que já foi violado... Ela pertence a todos e mesmo assim ninguém a tem! Alimentam-se dela todos os dias e nem a sabem!
 — (Rindo) Imagina, Você está doido, amigo! É ela que se alimenta da cidade... Ela... É linda! É Pura arte!
 — Pra mim, é Pomba!
 (...) ¹⁰³

Neste caso, é certo que a opção por não definir sexo, nome, idade ou mesmo a situação, abre espaço para a dramaturgia dos demais criadores e também do espectador, porém, em termos estruturais, a alternância de fala e réplica não causa maiores turbulências à fruição. Poderíamos até imaginar que há mais de dois interlocutores, mas se examinarmos a sequência, veremos que ela se mantém no eixo argumentação-contrargumentação. Ou seja, Lima nos dá liberdade de definir quem, quantos e onde estão os emissores. Porém, se ele determinasse todos esses elementos, a cena não se modificaria significativamente. Mesmo se as figuras estivessem numa praça, num museu ou num hospício, a matéria da cena seria a mesma e a sua comunicação dar-se-ia com tranquilidade – diferente dos materiais propostos pelas referidas colegas, em que a determinação dos enunciadores restringiria significativamente a fruição.

É preciso refletir, tanto na esfera da escrita quanto da crítica no *Ateliê*, o grau de pertinência da indeterminação dos emissores. Ela é efetiva? É necessária? A que ela se presta? O que isso acrescenta, enriquece, perturba? De posse das respostas a essas e as outras questões, tem-se a oportunidade de usar o recurso mais intensamente. Ou abrir mão dele.

Em seu texto, Lima trabalha o elemento implícito e, ao final, esclarece que se trata de um mal entendido entre os interlocutores, iluminando o entendimento da situação. Parece que flagramos uma conversa – que bem poderia ocorrer embaixo da escultura de Luiz Sacilotto – e está aí uma outra seara explorada pelo teatro contemporâneo: a conversação.

¹⁰³ Texto publicado em <http://papelferepedra.blogspot.com.br/2011/02/pomba-texto-de-j-de-lima.html> . Acesso em 11/08/2012. As reticências iniciais e finais fazem parte do texto, dando a entender que se trata de fatia de um diálogo maior. Vale informar que Lima conjugou a imagem da escultura, que parece voar, de acordo com a apreciação feita pelo grupo, com a imagem das pombas, que cercam a obra de Sacilotto e, como ela, são sujas e abandonadas.

José Antonio de Lima “interage” com a escultura de Sacilotto
(Foto: Adélia Nicolete)

Levando-se em conta uma hierarquia linguística, o diálogo dramático é articulado, elaborado e expressa pensamentos numa configuração plena de sentido. Já uma conversa caracteriza-se pela desarticulação, pela imprevisibilidade e também pela inconsequência. Ao diálogo estaria reservado o conflito, o *ágon*, que não permite hesitações ou banalidades. As preocupações cotidianas, o bate-papo recheado de repetições e falhas de toda ordem estão reservados à conversação. No entanto, sabemos que, tal como a teoria dos gêneros, essa diferenciação é utópica – o que se encontra, no mais das vezes, é a contaminação mútua dos dois, principalmente o diálogo contaminado pela conversa.

Nota-se na conversação um tom próximo ao realismo, porém, segundo Ryngaert, paradoxalmente, ela é capaz de uma forte teatralidade. O trunfo da conversação é “deixar vastos espaços para que a interpretação se precipite nelas: (...) os enunciados são tão insignificantes que é preciso confiar em tudo que lhes permita aparecer e, portanto, nas implicações não verbais. A situação, também bastante insignificante, só apresenta interesse na medida em que a fala introduz nela defasagens ínfimas que se revelarão explosivas”. (1998, p. 142).

O que importa, além das análises, é observar que a dramaturgia tem muito o que aprender com esse tipo de escuta, e trazer a conversação para a cena, longe de enfraquecê-la, opera na revelação do contemporâneo. Mas como criticar uma proposta de conversação no *Ateliê*? Pensamos que um dos caminhos seja reunir uma série de outros dados tais como a presença do elemento implícito, da visibilidade, do que o texto revela sobre o homem e o mundo de hoje (mesmo se a situação ocorra em outro tempo). Observem-se também as “defasagens ínfimas” introduzidas pelas falas na situação, como sugere Ryngaert, referindo-se talvez a pequenos sinais da tempestade que se segue à calmaria.

Porém, como nos apontou Sarrazac acerca da dramaturgia como rapsódia, é preciso lembrar da possibilidade do trabalho com fragmentos. Talvez uma conversação curta, como a criada por Lima, ganhe ainda mais peso e significado quando aliada a outras. Daí que será o conjunto das conversações, a sua sequência ou alternância com outros tipo de diálogos ou materiais textuais que resultará em maior qualidade.

3.4.8 Reinvenção do personagem

A questão da indeterminação dos emissores de fala e da própria conversação situa-se igualmente no terreno do personagem, bastante revisto na dramaturgia contemporânea.

Tradicionalmente caracterizado pelo que faz, pelo que fala e pelo que os outros personagens falam dele ou como reagem a ele, sua ação é determinada pela vontade, com base em seu caráter e seu pensamento. Porém, as alterações ocorridas no corpo do drama atingiram também os personagens, de modo que a criatura com caráter, pensamento, psicologia, desejos e vontades, a exemplo do próprio homem contemporâneo, vem experimentando mais e mais os estados indefinidos. Anne Ubersfeld (2005) pergunta: “aquilo que quase não se pode dizer de seres humanos presos nas malhas de suas existências concretas, será que ainda poderá ser dito de personagens literários?”. (p. 70). Para ela a resposta é negativa, pois não é possível “transportar para o plano fantasmático da criação literária a noção idealista de *pessoa*, quando esta se encontra, por outro lado, desmantelada”... (p. 70). Cada vez mais afastado de uma composição ideal da pessoa, o personagem, grande parte das vezes, mantém uma certa ligação com o humano, mas em escalas variadas, podendo chegar ao detalhe de uma cabeça, uma voz, um gesto.

O que está apagado, no vai-e-vem incessante entre a criatura e a figura, são os contornos tranquilizantes de uma individualidade humana que doravante deixa de poder ser considerada o centro do drama. O teatro confirma a impossibilidade, com que o homem se depara hoje em dia, de se tranquilizar com a prova empírica da sua própria autonomia. Inacabada e desunida, a nova personagem – que abdicou da sua anterior unidade orgânica, biográfica, psicológica, etc..., que é uma personagem costurada, uma personagem 'rapsodeada' – coloca-se a salvo do naturalismo e desencoraja toda e qualquer identificação ou 'reconhecimento' por parte do espectador. (SARRAZAC, 2002, p. 107).

O não reconhecimento pode começar pela não identidade do personagem, em muitos casos designado por um número, uma letra, um travessão ou nada disso – ficando a enunciação dividida a critério da encenação. Note-se a diferença entre dar-lhe um nome e dar-lhe uma letra ou um número. Para Sarrazac, longe de representar uma redução, muitas

vezes o vazio de nome próprio oferece ao personagem “o benefício de uma dimensão que excede largamente a da personagem individualizada” e continua:

A figura, lugar de conflagração do individual e do coletivo, corpo único no qual uma comunidade delega várias vozes, *socializa* a personagem. A figura aprofunda a personagem: umas vezes apagando simbolicamente seu patronímico, outras enfarpelando-o com uma alcunha, afasta o espectador da contemplação mórbida de um destino individual. Ela baliza o caminho que nos falta percorrer para nos libertar de tudo aquilo que continuamos, obstinadamente, a assumir como fatalidade. (2002, p. 109).

Muitas vezes, sem um perfil humano definido, os personagens contemporâneos são identificados como figuras ou formas habitadas; como criaturas, entidades, fantasmas, ou simplesmente seres, vozes, portadores de discurso, máquinas verbais – estes quatro últimos epítetos nos lembram que, embora próximo ao esfacelamento, “o personagem ainda fala, às vezes até mais, nas escritas atuais”, como afirma Ryngaert, que completa:

É ali que o personagem se redefine e talvez se reconstrua, notadamente na distância entre a voz que fala e os discursos que ela pronuncia, na dialética, cada vez mais complexa, entre uma identidade que vem a faltar e as palavras de origens diversas, no domínio de um teatro que, se não é mais narrativo, participa do comentário, da autobiografia, da repetição, do fluxo de vozes que se cruzam na encenação da palavra. (2008, p. 114).

Ao contrário do que se pode pensar, o personagem não desapareceu, apenas se reconfigurou de modo polímorfo e de difícil compreensão (PAVIS, 1999, p. 289). Uma das proposições feitas no *Ateliê* de adultos da FAINC foi um levantamento de personagens que habitam o mundo de hoje e ainda não encontraram lugar na dramaturgia. Chamamos de personagem, mas não precisariam ter contornos precisos – são figuras comuns, que encontramos na rua, no transporte ou nos noticiários e que podem despertar o desejo de escrita. Algumas das ideias levantadas foram:

Moço, faixa dos 30 anos, estudante eterno. Atualmente faz curso de ator. Vive ainda com os pais e também na casa da namorada que trabalha.

Homem, faixa dos 50 anos. Homossexual não assumido, casado, casal de filhos, faz programa com garotos na rua, trabalha no comércio.

Mulher, 57 anos, separada. Cuida da mãe de 84 anos. Tem um filho de 25 anos que não trabalha e que trouxe a namorada grávida para dentro de casa.

Garota, 23 anos, campeã de fisiculturismo, ginasta, estressada, solteira. Estudante de educação física, último ano.

Homem, 79 anos, aposentado. Pouca grana. Odeia reuniões familiares. Só conversa com a esposa pra reclamar. Assiste TV o dia inteiro. Adora o desenho do Pica-Pau.

Mulher, 17 anos, estudante e atendente numa distribuidora de água, solteira. Lê romances de banca de jornal, emotiva, gosta de rock e pop, distraída, delicada e esperta.

A galeria de figuras acima foi fruto da observação do cotidiano. Sorteadas entre os escrevedores, geraram situações interessantes, baseadas na apreciação da obra de Sandra Cinto¹⁰⁴:

Sandra Cinto – *Sem título*, da série "Noites de esperança" – 2006
caneta permanente e pintura sobre parede – 300 x 500cm

O texto *Réquiem*, de Adriano Geraldo, é um exemplo¹⁰⁵:

Dois homens = 1 lava os pratos, 2 está sentado com as mãos sobre a mesa de frente para o público. Desolação. Diálogos lentos e silêncio.

2 = O menino está morto.

(Silêncio)

1 = É (suspira profundamente) morreu muito jovem. Uma criança mesmo... (Silêncio)
Você vai voltar para casa?(Silêncio) Acho que você deveria (Silêncio) vão ficar preocupados (Silêncio) agora você precisa cuidar da saúde (Silêncio) não vai querer voltar pro hospital.

¹⁰⁴ A título de curiosidade, Sandra Cinto foi escolhida por também fazer parte da geração de artistas que despontaram nos anos 1980. No entanto, dois outros fatores contribuíram para a escolha: o fato de ela ser andreense e pouco conhecida em sua própria cidade, e também de ter se formado em Artes Plásticas na FAINC, como a maioria dos participantes do *Ateliê de Dramaturgia*. Finalmente, vale comentar que Sandra e seu marido, o também artista Albano Afonso, coordenam o Ateliê Fidalga, coletivo paulista que trabalha com princípios semelhantes aos nossos: os participantes levam suas ideias e seus projetos em andamento, para que sejam analisados e comentados pelos colegas e, periodicamente, sejam organizadas exposições e publicações a fim de veicular os trabalhos. Sobre o projeto consultar <http://ateliefidalga.com.br/> Acesso feito em 13/06/2012.

(Silêncio)

2 = O menino está morto (Silêncio) (Procura algo nos bolsos, encontra, analisa com os olhos e coloca sobre a mesa) Queria aprender a rezar... Mas não lembro... como era? Aquela? Creio em Deus pai todo poderoso criador do céu e da terra...

(Silêncio)

1 = Como ele gostava de estrelas, tudo que tinha, tinha estrelas (Silêncio) mania (Esboça um pequeno sorriso) (Silêncio) vou trocar de sabão, este não tem cheiro, minha mãe usava um sabão com cheiro bom, mas não lembro a marca. (Silêncio) Me ajuda vai, seca pra mim e guarda os pratos. (Silêncio) (Observa o outro por algum tempo e continua) e em Jesus Cristo seu único filho, Nosso senhor...

2/1= (Um acompanha o outro em um coro inseguro) Que foi concebido pelo poder do Espírito Santo, nasceu da Virgem Maria, padeceu sob Pôncio Pilatos, foi crucificado morto e sepultado, desceu à mansão dos mortos, ressuscitou ao terceiro dia, subiu aos céus, está sentado à direita de Deus Pai, todo poderoso, de onde a (sic) de vir a julgar os vivos e os mortos. (Silêncio)(Dúvida) Creio no Espírito Santo, na Santa Igreja Católica, na comunhão dos Santos, na remissão dos pecados, na ressurreição da carne, na vida eterna. Amém.

(Silêncio)

2 = O menino está morto.

(Silêncio)

1 = Ele tava trabalhando do quê? Cê sabe?

2 = Tava vendendo cristais em uma loja de pintura, de quadro, alguma coisa assim... (Silêncio) Mas ainda não tinha largado a noite. (Silêncio) Você tem vela?

1= No armário ali atrás. Cuidado com o chão, porque a máquina tá vazando.

(Silêncio) (2 volta acende a vela e a coloca sobre a mesa)

2 = Salve Rainha, Mãe de Misericórdia, vida e doçura esperança nossa salve... (Silêncio) Não lembro...

(Silêncio)

1= A voz (sic) bradamos... (Silêncio) (Dúvida) A vós suspiramos gemendo e chorando neste vale de lágrimas... (Silêncio) (Dúvida) (2 sai em de cena, 1 continua sem perceber sua ausência) Não lembro (Silêncio) Mas você nunca foi de rezar, até tirava sarro dessas coisas, não precisa mudar pelo que aconteceu (Silêncio) Você devia tomar um comprimido, descansar, tudo isso é muita coisa...

(Silêncio)

1= O menino está... (Vira-se e percebe-se sozinho, olha ao redor e percebe o vazio do lugar, sai.)

Luzes se apagam lentamente. A vela é esquecida.¹⁰⁶

¹⁰⁶ Texto publicado em <http://papelferepedra.blogspot.com.br/2010/11/requiem-por-adriano-geraldo.html>. Acesso em 11/08/2012. Algumas das notas de apreciação conjunta da obra, que estimularam a escrita dos textos: “Sinos, harpas, eco. vento. Som suave e contínuo. Música de ninar, som suave e contínuo, som de infinito. Som de eletricidade, de lavanderia - máquinas batendo. Silêncio que precede o grande som. Multidão, explosão, estrondo, perigo. Big bang. Silêncio que pode me entristecer. Cheiro de neve, de sabão. Cheiro de frio. Cheiro de nada.(...) Frio, frescor. Não, muito frio. Pico de montanha a menos 10°. Um azul diferente. Constelações, portal para outra dimensão. Onírico - visões de olhos fechados. Parede-céu, chão-céu. História sem fim. (...) Sonho gerado pelo pé no chão, que encontra sensação desconfortável

Recomenda-se que qualquer análise desse tipo de escrita seja feita a partir de uma visão de conjunto, depois disso, parte-se para as análises particulares. Diferente do drama, que também pode ser analisado parcial e integralmente, o material textual parece impossível de ser decomposto sem o risco de destruição. É na força da proposta como um todo – e nesse todo incluem-se as potencialidades de cena e de relação com o espectador – que ele se estabelece, daí precisar ser visto como é e como poderá ser, conforme já afirmamos.

Assim, Adriano alia ao perfil dos dois “homens” uma desarticulação do diálogo, atravessado a todo momento pelo incômodo da situação, pela doença, pela saudade, pela reza, pelo mistério e também pela morte de um terceiro, que não chega a ser esclarecida. A cena como um todo mantém uma aura de indefinição, que talvez figure a cabeça dos personagens. O elemento implícito reforça o embaçamento das identidades e o caráter delicado da situação. Como as figuras não se mostram, nada é dito claramente ou por inteiro, e o fato de terem número e não nomes é significativo na medida em que faz o mistério aumentar, em que sugere que são dois homens comuns, e que talvez a cena se repita em inúmeros apartamentos do subúrbio.

Não nos esqueçamos do contexto: a referência à obra de Sandra Cinto e à apreciação coletiva, da qual o escrevedor selecionou elementos e tratou de organizá-los. Remeter a ela no momento da crítica auxilia no estabelecimento de uma atmosfera, útil ao imaginar à passagem do texto à cena. Ao recomendar “Diálogos lentos e silêncio” é como se Adriano nos remetesse ao espaço silencioso e sem gravidade que identificou na obra da artista.

3.4.9 Fábula

Dentre os elementos que tradicionalmente servem como eixo para um texto teatral encontra-se a fábula. Digamos que, *grosso modo*, é a “história” que pode ser contada como resumo do que se leu ou se assistiu. Durante séculos ela norteou a composição dramática. Ocorre, porém, que muitas vezes a opção por uma estrutura fragmentada pela quebra da unidade, pela abordagem de múltiplos temas, entre outros fatores, levam a um tipo de escrita em que a identificação de uma fábula se torna difícil ou mesmo impossível. Por outro lado, há quem já não dependa tanto de certos lastros e consiga fruir

na vida real. (...) Sombras de alguém que um dia foi. Parece gente debaixo de lençóis. Repetição. (...) Dificuldade enorme em reconhecer alguma coisa. Não traz sensação nenhuma. (...) Minha mãe andando pelo chão molhado, da máquina de lavar que vaza.” Publicado em <http://papelferepedra.blogspot.com.br/2010/11/sem-titulo-obra-de-referencia.html>. Acesso em 18/11/2012.

esses trabalhos por outras vias, mirando o escuro e não as luzes, como recomenda Agamben (2009). Um tipo de espectador que, quando assiste, presencia ou participa de um espetáculo contemporâneo, “já não se contenta em reconhecer um estilo e reter uma história; ele entra, também, na inteligência da montagem”. (SARRAZAC, 2002, p. 79).

Tida como imprescindível ainda hoje por boa parte dos dramaturgos, a fábula tem estado ausente de numerosos trabalhos. Sarrazac pondera sobre os riscos que se corre quando se prescinde desse elemento. Quem frequenta com certa assiduidade espetáculos tidos como contemporâneos, mesmo que tente entrar na inteligência da montagem, já disse ou escutou frases do tipo “do que eles falaram?”, “do que se trata a peça?”, “não entendi absolutamente nada”. Para o pesquisador francês,

O perigo de ver a opacidade e os ruídos do mundo obscurecerem o trabalho artístico está mais presente do que nunca. Para isso, bastaria apenas abandonar a montagem ao funcionamento de uma mecânica que se descontrola, de uma balbúrdia vanguardista inútil. Com o objetivo de prevenir o teatro contra esta vã agitação, a fábula, no sentido brechtiano, que invade simultaneamente a arte e a realidade e que constitui o bem comum do ator e do espectador, será sempre útil. (2002, p. 84).

A fábula seria, pois, o norte ou a base que direciona e sustenta tanto o esforço do artista quanto a compreensão do público. Quando Sarrazac remete a seu sentido brechtiano nos faz pensar na dramaturgia como articulação da estética e da ideologia – a fábula nasceria de questões como: o que eu tenho a dizer?, sobre o que eu quero falar?, sobre o que é preciso falar? – e se articularia em outras do tipo “como tratarei disso?”, “utilizando de quais metáforas ou artifícios serei capaz de comunicar?”.

A fábula é a instância de controle do real sobre a ficção, e não uma forma de vetar a montagem. E também ao fazer o exame da fábula, ainda que esta seja mínima nas peças contemporâneas, que a montagem se documentará politicamente, tornando-se assim socialmente produtiva. (SARRAZAC, 2002, p. 84).

Vale a pena aproximarmo-nos dessa colocação inicial: “a fábula é a instância de controle do real sobre a ficção”. O real são as determinações do autor, suas ideias e objetivos, que serão tratados ficcionalmente no texto e na cena. Talvez certos textos e espetáculos tidos como incompreensíveis tenham operado o inverso dessa proposição e, por isso, como o próprio Sarrazac anotou na citação anterior, tenham se abandonado “ao funcionamento de uma mecânica que se descontrola”. Em outro texto, de 1996, o autor afirma que para se fazer teatro é preciso, sim, uma história, pois

Quando se diz que podemos fazer teatro sem estória, estamos dizendo na verdade outra coisa: dizemos que não queremos mais fazer teatro com uma estória cronológica.

180

Estamos dizendo que não queremos mais fazer uma estória sem elipses, sem recortes, sem tratamento fragmentário de tal estória. Contudo mesmo na época dita pós-moderna, mesmo com o fim das grandes narrativas e das grandes interpretações do mundo, a fábula tem algo de irredutível. O que seria uma arte em que houvesse somente ações? (p. 1).

Sem entrar no mérito do que se entende por ações e por um teatro de ações, limitamo-nos a sugerir que a crítica ao material textual seja dada também fora do paradigma da fábula como “história”. Que se permita a identificação de como o real controla a ficção, e daquilo que se pode depreender da proposta no contato com o material. No *Réquiem*, de Adriano, pode-se não identificar perfeitamente uma história, mas é clara uma impressão de melancolia, de solidão; uma situação pouco esclarecida, tendo de ser encarada por figuras igualmente enigmáticas. Seres humanos vivendo entre a culpa, o medo e o arrependimento, tendo apenas um arremedo de fé em que se apoiar. Acreditamos que todos conheçamos histórias reais com semelhante enredo.

Esses foram alguns dos aspectos básicos adotados nos *Ateliês*. Abordaremos outros no próximo capítulo, quando falarmos da passagem do texto à cena. O importante é saber que, sejam quais forem os critérios que norteiem a análise crítica, cabe o mergulho na concretude do material textual – seus aspectos gráficos – e em seu modo particular de funcionamento. Dispensar os paradigmas, as bússolas, os mapas e encontrar no próprio texto as indicações de como abordá-lo pode ser um bom recurso. Sabemos que isso vai sendo aprimorado com o tempo, com a experiência e no contato com a maior variedade possível de manifestações cênicas ou textuais do teatro contemporâneo, mas também é preciso confiar e aceitar a vertigem.

3.5 Reescrita

A primeira versão de um texto no *Ateliê de Dramaturgia*, planejada e escrita como resposta aos delimitadores, tem para o escrevedor um gosto de desafio, a que se entrega com o prazer de um jogador. O panorama começa a ser modificado por ocasião do compartilhamento e das análises, quando o participante verifica, por seus próprios critérios e pela voz de outrem, o resultante concreto daquilo que nasceu da urgência da expressão. Grande parte das vezes há uma discrepância entre o que se pretendia e o que foi alcançado, o que atesta a necessidade de uma nova versão. No âmbito do *Ateliê*, a reescrita

é talvez o momento em que o participante mais se aproxima da lida de um escritor, mas somente quando já conseguiu dissipar a ideia da inspiração e de uma escrita que nasce pronta.

A esse respeito, Maria Lúcia Pupo (2005) afirma que “reescrever tem como meta não apenas melhorar o produto texto; ao fazê-lo o autor está simultaneamente construindo novas competências textuais”. Nas propostas em que associa texto e jogo, a professora verifica que o procedimento em questão “vai além da adaptação da escrita a um projeto prévio. Ele, em si mesmo, colabora para a formulação do projeto, pois pode ocasionar o surgimento de perspectivas inéditas e de múltiplas descobertas”. (p. 123), tal como acontece no exercício profissional da escrita.

A rigor, não há uma sequência de ações a se cumprir na reescrita, mas, em geral, pode-se começar pela releitura silenciosa do texto, pelo seu exame, agora mais distanciado no tempo, seguidos pela reflexão acerca dos comentários ouvidos e anotados. Se retomarmos os Ciclos RSVP, a reescrita é quase uma concentração de todas as etapas do *Ateliê*: o reexamine do texto (Avaliação da Performance), à luz dos comentários (Recursos), a seleção do que realmente se mostrar adequado e viável, a fim de tornar a escrita mais próxima do plano inicial (Partitura) ou, quem sabe, levá-la a tomar outros rumos (nova Partitura, nova Performance).

Vinculada às ações anteriores, a reescrita relaciona-se, em grande parte, à memória do processo¹⁰⁷. Falar em memória, nesses casos, é falar de todos os registros materiais, mentais ou emocionais do escrevedor durante a fase da escrita e da avaliação. É o repertório acumulado de que se pode lançar mão a qualquer momento em benefício do trabalho. Frases, palavras, imagens descartadas podem ser reaproveitadas, sugestões suprimidas podem ser experimentadas, soluções tidas como definitivas são modificadas, tendo sempre em mente que haveria uma infinidade de outros caminhos possíveis, e que, por isso, pode-se chegar a um texto resultante, não a um texto final.

Nesse sentido, o tempo parece ser um fator considerável na reescrita. O distanciamento do texto, se não for longo demais a ponto de provocar o desinteresse, pode fazer com que o participante o retome como um outro escrevedor, diferente do que compôs a primeira versão, sentindo-se estimulado a retrabalhá-lo a partir da conjugação inventário-novidade.

Com mais elementos para efetivar sua escrita, o participante examina, pondera, seleciona, descarta, experimenta, num ir-e-vir de decisões em que a inspiração pode ceder

¹⁰⁷ Sobre a memória do processo em dramaturgia consultar REWALD, R. **Caos/dramaturgia**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

lugar ao cálculo e ao planejamento. Vejamos o exemplo de Juliana Flamínio, do início deste capítulo. A partir dos comentários dos colegas, a escrevedora recusou o perfil jornalístico da primeira versão, buscando “humanizar” o depoimento. Mas como fez isso? Primeiro, mudando o pronome – o uso da primeira pessoa trouxe o relato para o terreno da experiência pessoal. Segundo, calculando a progressão da narrativa – dando inicialmente uma informação mais geral, situando o acontecimento, o contexto e, acima de tudo, insinuando que haverá um desfecho triste: “Naquele fim de tarde, quando ouvi gritos de socorro, pressenti que aquele dia não acabaria como os de costume”. Juliana não diz logo de início que se trata de um incêndio. Ela faz com que o leitor/espectador o perceba na mesma sequência da narradora: ouve gritos de socorro, vê pessoas correndo e chorando pela rua, sente o cheiro de fumaça, vê os bombeiros chegando, etc. É como se Juliana buscasse uma parceria para a sua criação.

A escrevedora também atendeu às sugestões do coro incluindo diversas sensações no depoimento: o som dos gritos, o cheiro da fumaça, o estalo da madeira, as imagens que impressionam o narrador. Isso tudo já estava presente na escrita original e a participante promoveu uma rearticulação dos elementos, com base na atuação do coro e em suas próprias reflexões. É como se a primeira versão fosse uma versão de emergência, para atender à proposição no prazo estipulado, cumprindo o maior número possível de delimitadores, mas depois, com tempo maior, ela pudesse empreender com mais propriedade a criação do texto¹⁰⁸.

Depreendemos desse exemplo que reescrever não é começar de novo, ou começar um novo texto, até porque não haveria como descartar a experiência vivida. Ao iniciar a reescrita, o participante coloca sobre a mesa toda a bagagem acumulada até aquele momento e a recompõe, tendo como principal referência os recursos presentes na versão a ser retrabalhada. Também não é corrigir. A correção “diz respeito à retificação de um erro, à confrontação com uma norma; ocorre em um segmento limitado do texto, mais comumente o da frase. Já a reescrita opera no nível do texto, admite várias soluções e supõe negociação”. (PUPO, 2005, p. 122). No caso dos *Ateliês*, essa negociação é particular ao escrevedor e leva em conta os elementos listados mais acima. Com novos compartilhamento e análise, outros fatores agregam-se à lista inicial, encaminhando outra versão e, assim, sucessivamente.

Com a experiência acumulada, é possível ao participante desenvolver mecanismos que permitam iniciar a reescrita até mesmo durante o compartilhamento e a crítica do

¹⁰⁸ É raro, mas pode acontecer de uma configuração inicial ser boa e agradar a todos. Nesses casos, sugerimos que se discutam os porquês da eficiência daquela escrita, de modo que todos aprendam com a análise, principalmente o escrevedor.

texto. Uma reescrita mental, que ele trata de anotar para depois testar na prática, o que significa que um escritor está permanentemente em processo. É como se o texto em questão ficasse sempre na pauta, e todos os estímulos contribuíssem para sua reelaboração.

Mas nem só em relação às ideias e estruturas podemos basear a reescrita, há também que se levar em conta a linguagem. Por isso, antes do reexame dos textos, Durnez propõe alguns parâmetros de leitura ou questionamento que fogem aos padrões e que, por isso mesmo, podem servir como norte para a retomada do trabalho. Pode-se examinar o próprio texto do ponto de vista rítmico, atentando para a pontuação, a duração das frases, a respiração, os silêncios; do ponto de vista sonoro, identificando a “cor” das palavras, assonâncias, fluidez. Tal exercício permite que o escrevedor deixe um pouco de lado as preocupações racionais, seu desejo de controlar conteúdo e mensagem que, por vezes, é esterilizante: a dramaturgia presta-se mais à pronúncia e à oralidade que à leitura – o texto é recebido pela audição, e “completado pela presença visível e vibrante do corpo dos atores”. (2008, p. 21). Sugere-se também que se coloque atenção sobre certas categorias de palavras, identificando a quantidade e a qualidade de pronomes, adjetivos e advérbios, por exemplo, ou a extensão das frases.

Apesar da importância atribuída à reescrita e de nossos esforços em promovê-la – verificamos que poucos participantes dos *Ateliês de Dramaturgia* dedicaram-se a ela. Uma primeira justificativa pode ser a perda do caráter de novidade. As noções de esforço, disciplina e persistência parecem defasadas em relação ao jogo e ao desafio. Outra explicação pode ser a angústia gerada pela tarefa. É bastante comum atribuir a retomada do texto a um suposto fracasso da escrita e, então, colocar-se de novo frente ao material pode ser incômodo. No entanto, esquivar-se desse contato impede que o escrevedor salte para novos patamares de criação, pois faz parte do processo de aprendizado lidar com esse incômodo, com a dúvida, a insegurança e a expectativa. Recusar-se à reescrita a fim de evitar o desprazer afasta igualmente o participante de uma eventual satisfação com as novas versões.

Um outro fator a dificultar o trabalho com o texto é a autossuficiência. Uns poucos participantes acreditam escrever muito bem e a seus olhos os colegas, e mesmo o condutor, são incompetentes para a crítica.

Entre os adolescentes, alguns pareciam não saber em que poderiam mudar o texto e a tarefa de reescrever parecia absurda: “quanto mais eu mexo, pior fica”. Ao ver a angústia dos participantes e o pedido de ajuda, resistíamos em indicar caminhos, dizendo o que nós

faríamos. Por vezes pedíamos que comparassem uma versão à outra, identificando o que tivessem gostado e o que tivessem achado ruim. Outras vezes, pedíamos a opinião dos colegas e arriscamo-nos a uma terceira estratégia: em duplas, cada um iria interferir na escrita do outro, sempre sugerindo e buscando o consenso. Tínhamos alguns objetivos bastante claros com isso: desenvolver o desapego ao material, a alteridade, a crítica, o acordo entre os parceiros, a criatividade, mas queríamos também que eles se desincumbissem da escrita por si mesmos, sem depender de um condutor que supostamente sabe tudo e resolve tudo. Foi uma experiência tranquila e gratificante, um caminho para que deixassem de ver a reescrita como algo impossível.

Uma outra justificativa dada para o não investimento na reescrita foi a falta de tempo. Como a primeira versão é feita no próprio encontro, o participante se desobriga de pensar a respeito até a sessão seguinte. Percebemos nos *Ateliês* que a dinâmica de cada sessão bastava a si mesma. A reunião com os amigos, o ambiente agradável e estimulante, a satisfação de se expressar e o exercício crítico eram suficientes e fechavam um ciclo que não previa a continuidade fora dali. Havia uma defasagem entre o desejo de convivência e de jogo e o desejo de escrever bem.

Talvez tenha havido uma falha no planejamento. É provável que a própria dinâmica do *Ateliê* tenha levado ao privilégio do jogo e da primeira versão. Somente na pós-graduação, quem sabe se por atrelarmos a reescrita à nota de cada um, é que ela se deu de modo mais efetivo. Porém, mesmo com a cobrança, muitos participantes não se dispuseram à experiência.

Isabella Sanches Vella lê o texto de Alex Fonty a fim de encaminhare a reescrita
Ateliê da FUNSAI
(Foto: Adélia Nicolete)

Poderíamos ter encontrado um tipo de estímulo que garantisse a retomada dos textos durante a semana ou, quem sabe, reservado um período para isso na própria sessão. Mas aí haveria uma série de inconvenientes: a duração de cada encontro não bastava nem para as atividades básicas, além do que a reescrita requer um tempo maior: a verificação das anotações, a releitura, um distanciar-se do texto, depois um debruçar-se sobre ele.

Uma outra hipótese é tomar uma reescrita como caso a ser compartilhado pelo grupo. Assim, um voluntário teria a sua primeira versão analisada e, a partir daí, todo o inventário e as negociações seriam feitas às claras, com o acompanhamento do coordenador que atuaria como aquele que sugere as ações e esclarece dúvidas eventuais. Ou então, reservaria-se uma ou mais fases dos *Ateliês* à reescrita, firmando sua importância e operando mais especificamente sobre ela.

3.6 O ponto final

Assim como não se pode determinar precisamente o ponto inicial de uma criação, a conclusão é também um ponto indeterminado ou, quem sabe, um entre tantos outros possíveis. A delimitação de uma proposta pode constituir-se como libertadora ou como cerceadora, dependendo do ponto de vista. Parece-nos que, em relação à finalização de um texto num prazo estabelecido, como ocorre no *Ateliê de Dramaturgia*, o delimitador liberta. É claro que depende dos níveis de tensão, expectativa e autocritica do escrevedor, mas até isso pode se constituir um motivo de aprendizado e autoconhecimento.

No caso da primeira versão, elaborada durante o encontro, a definição de um prazo auxilia na finalização do processo de escrita – o texto resultante é a concretização de uma ideia em um tempo determinado. Feita a leitura, feitos os comentários e sugestões pelos colegas, parte-se para a segunda versão. Esta, bem como as que se seguirem, realizada fora do encontro, poderá buscar um aprimoramento mais condizente com o projeto do autor. Ainda assim, muitos fatores concorrem para que se considere um texto como concluído. Podemos elencar, além do prazo e do cumprimento dos objetivos iniciais, o parecer de outras pessoas, o compromisso com o próximo trabalho, o esgotamento físico e mental do criador em relação ao texto.

É importante que o *Ateliê* possa oferecer um espaço para a reflexão acerca de “produto acabado” em arte. Cecília Almeida Salles (2008) pondera que, sob determinada perspectiva “a obra não é, mas *vai se tornando*, ao longo de um processo que envolve uma rede complexa de acontecimentos.” (grifo da autora) (p. 25). Mais tempo tivesse, mais

tempo o artista levaria aperfeiçoando seu trabalho.

Há, porém, um outro modo de encarar a “finalização” de um texto. Um modo que fala mais de perto às formas além do drama e que se caracteriza justamente pela aparência de uma “não finalização”. O teatro contemporâneo trabalha as lacunas, as frestas que são deixadas em uma obra a fim de abrirem espaço para a atuação dos demais criadores e do público. Por isso, podemos cuidar do quão aberta e “inconclusa” nossa escrita deve ser para que possa, mais do que se completar, dialogar com as demais instâncias criativas. Ocorre que essas aberturas e incompletudes devem ser imaginadas, de preferência, já no plano inicial da escrita. Conforme reflete sobre as condições pragmáticas do texto, o autor planeja o tipo de abordagem que ele terá: uma concentração nas sonoridades e nos ritmos, ou então na poesia; a preferência pelas imagens em detrimento dos nexos e da causalidade; a utilização de quadros sequenciais ou alternados, de fragmentos, etc.

Há casos em que a própria escrita vai tomando um caminho mais aberto. O aprendiz pode ouvir de seus colegas sugestões como “está claro demais”, “você entrega de bandeja”, “e se houver um mistério?”. No exemplo dado no início do capítulo, a primeira versão terminava com a frase “Aquele bombeiro entrou, e assim como a criança, nunca mais saiu” que, depois de reescrita, tornou-se “...recordo a imagem daquele homem indo em direção ao fogo. Dizem que ele tinha visto uma criança.” e não fecha, não conclui convencionalmente a narrativa, ao contrário, apenas insinua, e deixa que o leitor/espectador/ouvinte conclua como quiser.

Em diversas passagens de sua *Teoria estética* (1982), Adorno critica a busca de uma *unidade* para a obra de arte. Defende que se procure manter num trabalho as forças contraditórias que o constituíram e que, no momento da apreciação, se reconstituem. Na página 168, comenta que “as obras que renunciam a grandes totalidades parciais, para não porem em perigo a sua unidade, esquivam-se apenas à aporia...”, não se realizam como grandes obras. Para o filósofo, uma obra de arte deve se perder para se encontrar e, para isso, não pode haver um fechamento, uma conclusão precisa onde tudo se encaixe dando a ilusão de uma totalidade perfeita – muitas vezes é em uma das “totalidades parciais” que o leitor encontra o sentido da obra, mais do que em sua integralidade.

Segundo Adorno, “a arte de elevada pretensão tende a ultrapassar a forma como totalidade, e desembocar no fragmentário”. (p. 169). Tal constatação fala de perto à nossa segunda abordagem sobre a finalização da escrita e, mais ainda, sobre a dramaturgia contemporânea e suas características rapsódicas.

A indigência da forma deveria expressamente acabar de se fazer sentir na dificuldade da arte temporal; na música, no chamado problema do final; na poesia, na questão do

desenlace que se torna, até Brecht, cada vez mais crítico. Uma vez desembaraçada da convenção, nenhuma obra de arte pode já manifestamente concluir de modo convincente, enquanto que os desenlaces tradicionais apenas procedem como se os momentos singulares se associassem com o ponto final no tempo para constituir a totalidade da forma. Em numerosas obras da modernidade que, entretanto, foram objeto de ampla recepção, a forma manteve-se habilmente aberta, porque queriam provar que a unidade da forma já não lhes era garantida. A má infinitude, o não-poder-concluir, torna-se princípio livremente escolhido de procedimento e expressão. Nas suas peças, ao repetir literalmente um excerto em vez de o interromper, Beckett reage a tal fenômeno; há quase cinquenta anos Schönberg procedeu de modo semelhante na marcha da serenata: após a supressão da repetição, retorno desta por desespero. (ADORNO, 1982, p. 169).

O autor faz questão de afirmar na mesma página que tais características não condicionam um irracionalismo estético. Como mencionado na citação, trata-se de “princípio livremente escolhido de procedimento e expressão”. Portanto, quanto mais as lacunas, a abertura e a não-finalização de um texto forem previstas e elaboradas pelo autor, tanto melhor, desde que prenhes de sentido.

A partir do momento em que um texto é dado por concluído, pelos motivos elencados mais acima, percorre-se o que foi deixado para trás. Os materiais descartados, as anotações de pesquisa, os desejos guardados para outro momento, acabam por se constituir motivadores de novos processos, o que atesta, mais uma vez, que não há finalização possível.

3.7 Autoria

Nos processos colaborativos de construção do espetáculo teatral, as várias instâncias criativas concorrem para o planejamento e a elaboração da obra de arte. Também num *Ateliê de Dramaturgia* pretende-se que a escrita seja permeada pelas ideias, comentários e sugestões do coro de escrevedores, no qual se inclui o condutor. Por estas características centrais, em ambos os casos, a questão da autoria é uma das mais recorrentes.

Sendo a experiência compartilhada no *Ateliê* uma espécie de exercício para a atuação do dramaturgo em dinâmicas compartilhadas em teatro, tomaremos como base para a discussão algumas reflexões encontradas em estudos sobre o processo colaborativo. Em sua tese de doutoramento, depois de buscar referências em Roland Barthes e Michel Foucault, Antônio Araújo dedicou-se a investigar a maneira com que se dá a construção da autoria nas dinâmicas coletivas de criação. Lembra que na criação coletiva, a tentativa de apagar a figura de autor único, “poderia provocar uma autoria individual fraca, lacunar,

cheia de fissuras”. (2008, p. 70). Porém, no processo colaborativo, “procura-se conjugar autorias individuais fortes capazes de propiciar ou potencializar uma autoria coletiva também forte. Ou seja, todos são autores e coautores, simultaneamente. Trata-se de construções ou operações distintas – ambas, com bons e maus resultados”. (p. 70). Mais adiante, Araújo defende que num processo em que há colaboração entre as instâncias criativas constrói-se uma autoria, sim, porém ela está “impregnada de impressões digitais alheias, criada em diálogo e em interdependência com uma obra grupal”. (p. 71).

Tais reflexões vêm ao encontro de alguns princípios do *Ateliê de Dramaturgia*¹⁰⁹. Aqui também se trata de uma escrita repleta de impressões digitais alheias, criada em diálogo e em interdependência com um projeto comum a todos. O coletivo aprecia a mesma obra de arte, forma um repertório comum de imagens, sensações, ideias e lembranças que, somado e mesclado ao repertório individual de cada escrevedor, vai resultar nas escritas particulares. Ao criticar os textos resultantes, o coro atua novamente, questionando, sugerindo, comentando e a reescrita decorrerá da ponderação que o escrevedor fizer de todas as interferências a que seu texto foi submetido. Araújo observa que

A crítica processual tem caráter propositivo. Ela não apenas aponta os problemas, mas procura encontrar as possíveis soluções. É uma crítica imaginativa e criadora, capaz de se colocar no lugar do outro sem, contudo, roubar-lhe a posição. Por outro lado, aprender a receber um *feedback* dessa natureza, significa tornar-se permeável, deixar-se contaminar, flexibilizar o controle sobre a própria criação. A influência aqui não deve causar angústia. (2008, p. 169).

Adequando as colocações de Araújo aos nossos *Ateliês*, podemos afirmar que o fato de o coro atuar na etapa inicial da criação e na etapa avaliativa não é o bastante para considerar que a autoria seja coletiva. A individualidade autoral é preservada na medida em que o plano de trabalho, a seleção do material inicial e também das sugestões são feitas segundo critérios do escrevedor. Ele pode lançar mão de todas as colaborações e, ainda assim, continuar respondendo pela autoria – vimos anteriormente que dramaturgia é, entre outras definições, articulação das ações, donde seria quase impossível a dois escrevedores articularem os mesmos elementos de forma idêntica. Acrescentemos a isso o fato de que uma sugestão dada ao trabalho de um colega pode ser recusada por ele, mas tomada prontamente por outro, ou seja, há um cruzamento de influências. A amplitude

¹⁰⁹ A professora Rosyane Trotta vem pesquisando a autoria em dinâmicas coletivas de criação. Ainda que seus estudos não se apliquem diretamente à situação dos *Ateliês* vale consultá-los. TROTTA, R. Autoralidade, grupo e encenação. **Sala Preta**, São Paulo: v. 6, n. 1, p. 155-162, 2006. _____. **Autoria coletiva: processos de criação teatral**. Rio de Janeiro, 2008. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

dessa influência é ainda maior se o escrevedor pedir opinião aos amigos de fora do grupo, ou seu texto receber comentários no *blog*, de pessoas que não participam do *Ateliê* – como foi o caso de adultos da FAINC que, com frequência, apreciavam as escritas dos dois outros *Ateliês*.

Cecília Almeida Salles (2006), pesquisando sobre as redes de criação em arte, afirma que os artistas, “sujeitos constituídos e situados”, criam suas obras no trato com os elementos internos e externos, filtrando e mediando a “multiplicidade de interações e diálogos” em que estão envolvidos (p. 152). Para a autora, isso não implica no apagamento do sujeito, pois que a criatividade não se dá tão somente na imaginação de um indivíduo.

Surge, assim, um conceito de autoria, exatamente nessa interação entre o artista e os outros. É uma autoria distinguível, porém, não separável dos diálogos com o outro; não se trata de uma autoria fechada em um sujeito, mas não deixa de haver espaço de distinção. Sob esse ponto de vista, a autoria se estabelece nas relações, ou seja, nas interações que sustentam a rede, que vai se construindo ao longo do processo de criação. (p. 152).

Tanto a ponderação ao criticar o trabalho do outro, quanto a permeabilidade para ouvir/aceitar o que vem de fora são inerentes à criação no *Ateliê de Dramaturgia* e, longe de impedir o estabelecimento de uma autoria, contribuem para que ela se dê da maneira a mais efetiva possível. Retomemos o exemplo do relato de Juliana Flamínio, escrito a partir da apreciação da obra de Iberê Camargo. Vimos o quanto a escrevedora acatou as sugestões. Isso faz dela menos autora?

Juliana Flamínio durante a etapa da escrita – *Ateliê* da pós-graduação – FAINC

(Foto: Lina de Abreu)

Para Rubens Rewald (2004), o autor não pode depender da colaboração do outro para realizar o seu trabalho. Tampouco pode se basear inteiramente no pensamento alheio ou “deixar de lado a sua própria posição no mundo, a sua própria existência. Nesse sentido, autor-espectador tem de ser observador do outro, olhando-o atentamente e tentando compreender esse outro sem, no entanto, deixar de olhar para si mesmo, articulando suas próprias ideias e valores” (p. 177), afinal, é isso que lhe confere a autoria do texto. Todavia, se o escrevedor não se empenhou em propor um material textual estimulante, o coro tem muito pouco a contribuir.

3.8 Língua Portuguesa

Um projeto que tenha na língua pátria uma das matérias-primas de seu desenvolvimento, caso dos *Ateliês de Dramaturgia*, pode vir a enfrentar alguns problemas, em especial nos países com uma grande defasagem educacional.

Estudantes de nível superior carregam, por vezes, dificuldades surgidas na alfabetização e que jamais foram sanadas. Não se trata apenas de erros de ortografia ou gramática – numerosos, mas facilmente sanados com a ajuda do dicionário ou de pesquisa orientada. A questão é mais ampla, pois sua origem remonta à própria articulação do pensamento (ou à sua desarticulação) e ao modo com que nos relacionamos com a realidade: “a coesão que é requisitada para o plano da linguagem já reflete a coesão maior com que organizamos nossa percepção de mundo”. (ANTUNES, 2012, p. 40).

A compartimentalização não opera unicamente na divisão do conhecimento em áreas ou especializações. Dentro de cada disciplina poucos são os métodos que trabalham de forma integrada os conteúdos. Em Língua Portuguesa dificilmente nos debruçamos sobre o texto como um todo e, quando o fazemos, é para esquartejá-lo em frases, orações, sujeito, objeto, como se ele não representasse a expressão do pensamento de um autor, com seus objetivos, seus recursos e a presunção de um leitor. Em decorrência desses e de outros fatores, alguns participantes chegam ao *Ateliê* com um vocabulário restrito, com dificuldades consideráveis de concatenar as ideias e expressar-se oralmente, e sem o hábito de leitura. Embora os casos não tenham sido numerosos nos grupos com quem atuamos, é preciso possível que haja turmas com graves deficiências em relação à língua, o que poderá dificultar sobremaneira a articulação, a expressão e a elaboração dos textos.

Nas três experiências aqui relatadas, não houve de nossa parte um posicionamento definido e permanente em relação ao tema. Ora corrigimos de pronto alguns erros mais

gritantes, ora entendemos que isso deveria ser feito com mais calma. Ora assumimos a correção, ora consideramos que essa função pertencia ao professor de Língua Portuguesa ou a um revisor. O problema tornou-se mais complexo quando das postagens no *blog*: de posse de um material repleto de problemas os mais variados como agir? “Respeitar” o original e transcrever exatamente como foi escrito, comprometendo a leitura e a compreensão? Alterar e tornar impecável, correndo o risco de descaracterizar o trabalho? Corrigir alguns pontos cruciais apenas? E de que serviria essa correção se o autor não tivesse consciência dela? Nesses casos, tomamos a liberdade de corrigir problemas mais graves de pontuação, ortografia e gramática com a intenção de valorizar a ideia, a iniciativa do participante, mais do que a construção de um texto correto do ponto de vista ortográfico ou gramatical.

No dia a dia do *Ateliê*, uma ocorrência mais grave no grupo da FUNSAI levou-nos a contatar a família. Avaliamos que o problema era devido à troca de fonemas/letras e sugerimos que encaminhassem a jovem a um fonoaudiólogo. No mais, principalmente entre os jovens, concluímos que alguns apresentavam erros tão básicos que um ou outro apontamento não seriam suficientes para suprir tamanha defasagem.

Nas experiências com os adultos e pós-graduandos também encontramos dificuldades em relação à língua. Não trabalhamos os textos um a um no sentido de corrigi-los na presença de seus autores, e na transcrição para o *blog* procuramos apresentar os textos o mais próximo das intenções originais, até porque algumas alterações descaracterizariam a escrita. Ao fazer isso, abrimos a possibilidade para que o próprio grupo assumisse a colaboração com o colega, alertando-o para os erros.

Abaixo, trechos de um comentário ao texto de uma colega, feito por Mônica dos Santos, participante do *Ateliê* da pós-graduação da FAINC e bacharel em Letras:

“(...) Observações: 1. Assim como no comentário do seu outro texto, reforço a importância de você pensar sobre qual linguagem deseja utilizar: variante coloquial ou culta. Principalmente sobre a intenção desta escolha.

2. Dê uma pesquisada no uso da vírgula. Eu também tenho dificuldade com o uso deste sinal de pontuação. Para sanar minhas dúvidas procuro referências em gramáticas, tenho uma do Celso Cunha que é muito boa. Entretanto, existe uma do Evanildo Bechara que também é referência.

Os mesmo digo para o uso das aspas (não tem jeito, infelizmente não tem como decorar todas as regras, temos sempre pesquisar, estudar...).

A palavra contínuo, no sentido que você quis empregar, não precisa de acento. (...)”¹¹⁰

¹¹⁰ Comentário feito em 9/03/2011 . <http://papelferepedra.blogspot.com.br/2011/02/recomecar-texto-de-rafaela-m-de-souza.html#comment-form> Acesso em 16/06/2012.

Mônica não assumiu a revisão de todos os escritos, nem era esse o objetivo. Porém, quando as correções foram sugeridas, tal ação teve pelo menos dois aspectos consideráveis: supriu certa lacuna em relação aos problemas com a língua e fortaleceu o vínculo grupal. Quando os próprios colegas dispõem-se a auxiliar uns aos outros em determinados campos, desenvolve-se a confiança mútua e uma espécie de autosuficiência em relação ao condutor e ao próprio processo, benéfica sob todos os pontos de vista.

Em seu trabalho com crianças, Jolibert (1994) adota um procedimento semelhante. Em algumas ocasiões, distribui os textos aleatoriamente entre os alunos e pede que façam a correção dos erros para o colega, aferindo, em seguida, o trabalho. Com isso, além de garantir que os textos sejam reescritos com correção, a autora busca desenvolver em cada aprendiz a observação e a fixação de regras a partir de escritos de outros autores.

Para que o projeto pudesse funcionar como um estímulo ao trato correto da língua, disponibilizamos em sala um dicionário e, sempre que dúvidas ocorriam, estimulava-se o participante à consulta. Quando um texto se destacava do ponto de vista da poesia, das imagens ou de uma elaboração mais requintada, procurava-se analisar tais recursos a fim de incorporá-los ao repertório da turma, de modo semelhante, a valorização de vocábulos ou construções de frases menos comuns, de uma ideia inusitada, de certas ousadias de composição.

Como se pode observar, no que tange à Língua Portuguesa ainda há muito o que ser deliberado em nosso projeto mesmo porque o próprio condutor, não tendo formação específica na área, tem suas próprias dificuldades a ela relacionadas. O que sabemos é que os problemas envolvidos precedem o ingresso do participante no *Ateliê* e, por envolverem a escrita, encontram ali um ambiente propício para as suas manifestações. De algum modo o condutor deverá lidar com isso, pois *o que* se quer escrever está intrinsecamente ligado ao *como* se escreve, ou seja, não há como passar ao largo dessa questão.

3.9 As funções do condutor

Pelo que foi exposto até aqui, é possível atribuir ao condutor algumas ações precisas. Dentre elas estão o planejamento de um *Ateliê de Dramaturgia* e sua adequação ao grupo, depois de um diagnóstico inicial; o estabelecimento de um ambiente amigável à escrita e ao convívio dos participantes, a seleção das obras a serem apreciadas e a condução da apreciação, a determinação dos delimitadores, a coordenação do processo de compartilhamento, análise e comunicação dos textos resultantes. Cabe a ele também o

esclarecimento de dúvidas no que concerne ao projeto, à escrita em geral e à dramaturgia em particular; a identificação de elementos a serem pesquisados e a orientação da pesquisa teórica, entre outras ações que se apresentam no decorrer do trabalho.

O condutor não se coloca como o detentor do saber, mas como aquele que acompanha e orienta o escrevedor em suas próprias descobertas, o que requer dele uma postura menos assertiva e mais neutra – neutralidade aqui entendida como contenção da opinião ou da interferência pessoal no trabalho do outro. Michel Vinaver, porém, assume a influência de mestre sobre os participantes. Segundo ele, a partir do momento em que o condutor é também um dramaturgo, suas escolhas estéticas e até mesmo sua obra constituem as primeiras referências para os escrevedores. Não há como fugir do gosto pessoal quando da seleção de temas e de textos a serem discutidos, e a maneira com que o condutor utiliza ou manipula o acaso também depende do seu ponto de vista e de suas opções. Acrescentemos a isso o tipo de texto a ser proposto para desenvolvimento, o modo como se encara a dramaturgia e os critérios de análise das escritas e teremos um posicionamento claro por trás de uma aparente neutralidade.

Em todo caso, parece consenso que não haja interferência direta do condutor nas decisões criativas dos participantes, a ele cabendo muito mais o direcionamento do processo global do que uma ação direcionada às esferas particulares. Dado que em um *Ateliê* não se pretende ensinar a escrever e não há um receituário nem proposições que possam ser transmitidas, a única possibilidade de condução se dá por meio do diálogo, quando o condutor auxilia o escrevedor a operar em si mesmo as ações e transformações necessárias a fim de colocar-se em situação de escrita. Segundo Daniel Lemahieu (1992), tanto as perguntas quanto as respostas que brotam do processo devem surgir do próprio material textual, conforme discutimos anteriormente.

Eric Durnez (2008) defende que uma das funções do coordenador é controlar o andamento das atividades, cabendo a ele avaliar a duração propícia de um exercício, de um comentário, verificar a necessidade de momentos “livres”, encontrar “um justo equilíbrio entre a gestão do tempo coletivo e os ritmos individuais” (p. 23). Recomenda que o condutor tenha sempre uma visão geral do que está se passando no grupo, mantendo-se lúcido e até um pouco à parte, guardando a distância necessária para que se mantenha a isenção.

A recomendação de Durnez confirma nossa abordagem sobre a confiança mútua e a autonomia alcançadas pelo grupo e que são capazes de “dispensar” a figura do condutor. O que ninguém menciona é o quanto esse “desprezo”, apesar de saudável, pode ser

incômodo: a posição de igualdade entre coordenador e participantes, dependendo do caso, pode ser levada realmente a extremos, a ponto de o condutor se sentir como aquele colega que nunca tem a chance de falar. Isso ocorreu algumas vezes nos dois *Ateliês* da FAINC, sempre no momento de análise dos textos pelo coro. Numa das vezes, notamos que o grupo evitava a manifestação da condutora, tal o entusiasmo com que se dedicava às considerações. Ouvir, analisar e comentar o trabalho dos colegas é uma experiência até certo ponto inédita para muitos dos escrevedores, daí que o se descobrir fazendo algo de que não se imaginava capaz, desperta em cada um o desejo de intensificar a reflexão e a argumentação. Sendo assim, a contenção do desejo de interferir e discutir parece ser um dos aprendizados da coordenação, e quanto maior esse desejo, maior o sinal de que os participantes se encaminham para a autonomia.

Uma das premissas do projeto é a igualdade das inteligências. Todavia, a condução é feita por um dramaturgo experiente que ignora o processo instalado em cada grupo, mas tem a posse de um cabedal teórico e prático capaz de dar-lhe suporte. Tais condições são suficientes para diferenciá-lo do grupo. Por isso, a afirmação de que o condutor também faz parte do coro, mais do que dar a ele o mesmo direito de fala que os outros, serve para tirar-lhe o protagonismo. Quando os participantes “dispensam” uma terceira figura, mais experiente, nas ações que lhes competem, sinalizam-se alguns objetivos alcançados: um ambiente propício à criação e à discussão, a apropriação das ações principais, a integração e a autonomia da turma. Quanto ao coordenador, aconselha-se que faça como sugere aos escrevedores: encare tal dispensa relativa à sua função e não à sua pessoa.

Tércio Emo e Tátila Colin planejam rapsódia final dos textos, Adélia Nicolete em pé, ao fundo

Ateliê da pós-graduação – FAINC

(Foto: Lina de Abreu)

Acontece também de o coordenador, por ser dramaturgo, sentir-se tentado a participar das atividades que propõe ao grupo. A seleção das obras, o planejamento dos jogos e das proposições não seguem um programa impessoal, ao contrário, são atividades prazerosas e fruto do seu interesse pelas artes visuais e pela dramaturgia. Nessas circunstâncias, é bastante comum que o condutor deseje ele mesmo apreciar, jogar e escrever. Acreditamos que a verbalização desse desejo é saudável e pode intensificar o envolvimento e a cumplicidade entre coordenação e grupo, contudo, a sua concretização descaracterizaria o *Ateliê*. O condutor tem a chance de efetivar a escrita fora das sessões, ao contrário de muitos escrevedores, que poderiam se sentir constrangidos diante de um texto pretensamente melhor elaborado – ou, dependendo do caso, pior que as expectativas.

Nos três *Ateliês* que orientamos para esta pesquisa, não foram poucas as vezes em que gostaríamos de cumprir os mesmos desafios dos escrevedores. Chegamos a escrever um diálogo durante a sessão e foi difícil controlar o impulso de mostrar o texto resultante e expô-lo à análise. Pensamos, na ocasião, que isso poderia “humanizar” a figura do condutor, mostrando-o como alguém que se submete às mesmas regras, conflitos e, quem sabe, frustrações da escrita. Felizmente, não levamos a ideia adiante. Porém, depois de concluídos os *Ateliês*, permitimo-nos um desafio de escrita e utilizamos o *blog* para compartilhar a apreciação, os delimitadores, o processo e o material resultante. Publicamos antes um texto que tratou de esclarecer o porquê da iniciativa e que dialoga com as reflexões do presente tópico:

Esclarecimentos à população

À determinada altura do processo, senti eu mesma necessidade de sair da posição de condutora e me colocar na situação de escrevedora: fazer propostas, me impor restrições, limites. Vivenciar o processo do ateliê e experimentar a ansiedade, a dúvida, o desconhecido.

Considere importante essa vivência – que achei parecida com a do diretor quando aceita o desafio de entrar em cena, por exemplo – porque é relativamente cômoda e aparentemente fácil a posição de condutor das propostas. Eu precisava correr o risco que “o outro lado” implica.

Confesso que, durante os ateliês que conduzi, sentia inveja dos participantes por estarem em situação de criação permanente. Em algumas ocasiões propus escritas que eu mesma gostaria de fazer (...). Era como se eu dissesse: “aproveitem, escrevam, quem me dera ter essa oportunidade!”

Em outros momentos, cheguei a escrever textos, porém não era o caso de compartilhá-los sob o risco de comprometer o contrato estabelecido.

Enfim, considere que a exposição de Fernando Burjato¹¹¹ seria uma ótima

¹¹¹ O artista plástico Fernando Burjato fora colega de sala da condutora em uma disciplina da pós-graduação na UNESP. A visita à sua exposição foi o estímulo para a aventura da escrita.

oportunidade para apreciação seguida de criação. No caso, diferentemente do ateliê, tudo foi feito de maneira solitária, sem a colaboração do coletivo. Mas creio que isso não importa. Mesmo porque um dos objetivos mais preciosos do ateliê é que, ao sair, os participantes tratem de utilizar a experiência em benefício próprio, escrevendo, escrevendo, escrevendo sem nunca mais parar.¹¹²

As anotações esparsas, durante a descida pela rua Teodoro Sampaio até a Galeria Virgílio, mesclaram-se a outras, geradas pela apreciação das obras de Burjato, e deveriam resultar em um relato de até 15 linhas, em primeira pessoa, escrito em menos de 30 minutos. O fato de termo-nos permitido a experiência, ainda que posteriormente às práticas com os grupos, deu-nos a oportunidade de vivenciar algumas inseguranças e dificuldades, bem como alguns prazeres advindos do risco de uma escrita que deve nascer de dados aleatórios. A todas essas sensações foram acrescentadas a responsabilidade em compor um bom texto, a coragem de expô-lo à apreciação, o desprendimento em ler os comentários e sugestões e, finalmente, a disposição em reescrever – o que ocorreu mais de um ano depois, pela somatória de todas as justificativas possíveis.

Os participantes dos três *Ateliês de Dramaturgia* foram convidados a ler o material e comentá-lo, via *blog*, de modo a colaborar com a reescrita. Seis deles responderam à solicitação, publicando comentários acerca do processo, de algumas soluções formais, além de apresentar sugestões de ordens diversas. Concluímos que, por um lado, a iniciativa mostrou-se gratificante para a ex-condutora e, por outro, transferiu os ex-participantes da posição de escrevedores para a de colegas, num processo de emancipação intelectual.

Observando agora, com certo distanciamento, verificamos que o nosso desejo atesta o processo de aprendizagem instalado num *Ateliê de Dramaturgia*. A horizontalidade das relações, ao mesmo tempo em que abole o ensino “de cima para baixo”, coloca todos os componentes, inclusive o condutor, em igual situação de aprendizes, por si próprios, da escrita.

3.10 O *blog*

Optamos por abordar mais detidamente o *blog* no fechamento deste capítulo, pois acreditamos que ele resume a questão do coletivo no *Ateliê*, dado seu caráter dialógico.

¹¹² O texto resultante e os comentários podem ser encontrados em <http://papelferepedra.blogspot.com.br/2011/04/martina.html#comment-form>. Acesso feito em 19/06/2012.

A ideia de se criar um espaço virtual, aberto e dinâmico, em que pudéssemos disponibilizar nossa pesquisa, nasceu no Ciclo de Estudos da Dramaturgia Contemporânea¹¹³ que conduzimos na FAINC, em 2010, imediatamente antes dos *Ateliês*. Decidimos pelo *blog* por seu caráter amigável, facilmente criado e mantido por qualquer pessoa que tenha conhecimentos mínimos do ambiente de rede, como é o nosso caso.

Mantido paralelamente às atividades do Ciclo e administrado pela coordenadora, o *blog* tornou-se um espaço para debates, socialização das discussões e dos estudos feitos em sala, traduções de artigos, comunicação entre os membros, oferecendo *links* de acesso a *sites* de interesse. Mais eficiente que a troca de *e-mails* e com outros objetivos, o *blog* abriu o processo ao público externo e tornou visível tanto a nossa proposta quando o material criado pelos participantes¹¹⁴. Daí ter sido uma consequência natural que ele se estendesse também aos *Ateliês de Dramaturgia* da FAINC e fosse criado um outro, de contornos diferentes, exclusivo para os jovens da FUNSAI. A iniciativa revelou-se um recurso a mais, ampliando o acesso às referências, motivando a pesquisa e seu compartilhamento, estendendo o tempo de convívio dos participantes – que adequaram as atividades à sua disponibilidade fora da sala –, e incentivando a criação de *blogs* pessoais.

Entre os adolescentes, o fato de ter as suas criações socializadas na rede, num espaço destinado especialmente para isso, mostrou-se um grande estímulo, como revelaram alguns deles na avaliação final: os escritos encontram espaço nos desvios oferecidos pela virtualidade, já que no ambiente do ensino formal a criação tem objetivos funcionais e não chega a se efetivar como arte ou simples comunicação. Em nossa atuação no magistério, notamos o quanto algumas famílias estão distantes do que é vivido em sala de aula, por isso o *blog* mostrou-se um instrumento privilegiado para se acompanhar o desenvolvimento e as conquistas de cada um no *Ateliê de Dramaturgia*. Amigos e familiares puderam ler os textos e, vez ou outra, tecer comentários, de modo que presenciemos alguns processos de revalorização dos jovens no ambiente familiar dado o “prestígio” de terem os textos publicados numa “página séria” da internet, podendo ser lidos “no mundo todo”.

¹¹³ O Ciclo foi constituído de doze encontros, realizados semanalmente, em que um grupo de catorze pessoas de formações diversas analisaram textos teatrais com base em estudos sobre a pós-modernidade. Foram analisados esteticamente e historicamente textos de Antonin Artaud, Gertrude Stein, Bertolt Brecht, Samuel Beckett, Heiner Müller, Franz Xaver Kroetz e Sarah Kane.

¹¹⁴ Como uma espécie de incubadora dos *Ateliês*, o Ciclo estimulou a criação de diferentes materiais textuais a partir dos estudos realizados em sala, principalmente acerca do homem contemporâneo. Vale informar que cinco participantes se inscreveram para o *Ateliê* de adultos, e duas, para o da pós-graduação, que se formaram na sequência.

Contando com os materiais desenvolvidos no Ciclo e nos *Ateliês*, encarregamo-nos de manter o *blog* em permanente atualização, para que conservasse ativo o interesse dos visitantes. Por isso, selecionamos imagens ilustrativas na própria rede, analisamos a melhor sequência para a publicação dos textos, solicitamos contribuições de colaboradores externos, mediamos comentários, sugerimos artigos para que alguns alunos traduzissem, inserimos arquivos audiovisuais, cuidamos da divulgação da iniciativa, num trabalho de curadoria digital em processo, como sugerido por Cecília Almeida Salles (2010).

Se o *blog* estendeu o tempo de convívio dos participantes, ampliou também a nossa atuação como condutora. Não nos bastava coordenar as ações em cada encontro, era necessário administrar também a postagem dos textos paulatinamente, a fim de manter as características de um *diário* e, se possível, estabelecer conexões com outros textos ou materiais de interesse. Além disso, comprometemo-nos com o caráter pedagógico daquele espaço virtual, de modo que o leitor pudesse encontrar referências outras que aquelas trabalhadas em sala. Com o tempo, o *blog* ampliou a experiência de escrita. Na medida em que estimulamos os comentários às postagens em geral e às criações dos colegas, fomentamos a articulação crítica e sua expressão em novas formas de texto.

Não chegou a surpreender o fato de que no *Ateliê* dos adolescentes quase nenhum comentário tenha sido feito pelos participantes. Sabemos que as visitas ao *blog* eram frequentes, porém, seja por falta de prática ou de repertório, seja por timidez ou por já terem analisado os textos em sala, nada era escrito em relação ao trabalho dos colegas. Não nos preocupamos com esse pormenor, pois tomamos como foco a vivência durante os encontros: importava-nos a escrita desenvolvida em sala, feita prazerosamente e operando com os delimitadores. O *blog*, neste caso, foi uma vitrine, um aglutinador e também um ponto em que buscar referências. Constituiu-se também um espaço de pertencimento para os jovens, que se identificaram como um grupo de criadores, de artistas em processo – posto que se podia acompanhar sua trajetória criativa ao longo dos três meses de trabalho. Por esse fator, o *blog* teve ainda o caráter de arquivo do processo.

Fomentou-se também a inter-relação dos *Ateliês*, pois com mecanismos de remissão entre os dois *blogues*, os participantes podiam conferir o que se passava nos outros grupos. Com isso procuramos efetivar o caráter de rede, procurando aproximar, ainda que virtualmente, todos os participantes de um projeto comum, os *Ateliês de Dramaturgia*¹¹⁵.

Vimos no item sobre o compartilhamento da escrita a importância da presencialidade nas dinâmicas coletivas de criação. Por outro lado, notamos que o distan-

¹¹⁵ Ver também a experiência de comunicação entre atores e criadores, via *blog*, relatada em PUPO, M. L. Para alimentar o desejo de teatro. **Sala preta**. São Paulo, v. 9, n. 9, p. 269-278, 2009. P. 273.

ciamento espacial e temporal proporcionado pelo *blog*, também atua de modo positivo: em sua casa, o colega pode ler, reler, refletir, elaborar sua crítica e articular seu comentário mais tranquilamente e, quem sabe, com mais profundidade. Isso não substitui as atividades presenciais, ou seria outra a nossa proposta, mas permite que os mais reservados se expressem, que haja mais tempo dedicado à leitura e à escrita, e que os vínculos do grupo se estendam para além dos encontros.

Ao término da programação dos três *Ateliês* ficou a questão: como assegurar a continuidade dos acessos e da alimentação dos *blogs* se o motor de sua existência foi desativado? A princípio eles poderiam continuar como espaço, mas abrigando grupos vindouros. Poderiam também conter outros tipos de contribuição, como críticas e artigos relativos à dramaturgia contemporânea. Em todo caso, eles foram criados para socializar as criações de nosso projeto e seria importante que se vislumbresse uma vida criativa pós-*Ateliê* que encontrasse nos *blogs* uma via de comunicação. Em contrapartida, como dissemos, alguns participantes criaram suas páginas próprias na internet, o que não deixa de ser uma decorrência do que se experimentou no processo.

Em suma, vemos no *blog* um precioso recurso de pesquisa, criação e compartilhamento de textos em rede. Porém, ele não confere aos materiais o caráter de dramaturgia. É preciso motivar o escrevedor a socializar seus escritos com o público em forma de cena, como veremos no próximo capítulo.

COMUNICAÇÃO DOS MATERIAIS TEXTUAIS

Jacques Jesion – *Variações sobre seis matrizes II* – 2008
gravura em metal – água forte e ponta seca – 150x65cm
(Professor FAINC)

Deixamos para o último capítulo as experiências de comunicação dos materiais elaborados nos *Ateliês*. Temos apontado deste o início do trabalho que a diferença fundamental entre nosso projeto e uma oficina de escrita em geral é a passagem dos textos à cena. É a ação comunicativa que transforma as criações em dramaturgia.

O objetivo principal da atividade é a experimentação da viabilidade cênica dos materiais, por meio da voz e do corpo do ator, em um espaço determinado, com a presença do público. Na medida em que vê e ouve seu texto na cena, o escrevedor tem condições de observar os efeitos que ele produz, seus problemas e suas virtudes, o cumprimento ou não das expectativas originais, municiando-se de elementos para o aperfeiçoamento do trabalho. No caso de estarem previstas conversas com o público e com os responsáveis pela leitura ao final das apresentações, é possível que se juntem ainda mais elementos em benefício da reescrita.

Sem pretender um espetáculo, pois ele pressupõe um tempo maior de realização, um texto já reescrito, uma equipe, etc., a comunicação pode recorrer a leituras cênicas, dramatizadas ou simples, e também a exercícios de encenação. Ela pode ser dirigida ao público em geral ou aos pares – os objetivos do grupo determinam o tipo de audiência. Assim, tivemos no *Ateliê* da FUNSAI uma plateia de familiares e amigos, pois tratava-se de uma finalização oficial da instituição. O tipo de comunicação escolhido levou em consideração o caráter de evento, por isso preocupamo-nos em planejar não só as leituras, mas um conjunto de atividades. No *Ateliê* de adultos foram convidados os pares, amigos atores e diretores que puderam tecer comentários mais específicos acerca dos textos. Finalmente, na turma da pós-graduação, contamos com um público misto de familiares e colegas de profissão. Estes últimos permaneceram para uma conversa depois da apresentação a fim de trocar impressões com os escrevedores.

Cada uma das três atividades será analisada mais adiante. Abrimos, porém, as discussões deste capítulo com uma provocação feita à turma de adultos da FAINC: imaginar uma finalização de *Ateliê* inspirada em artes visuais.

No terço final do processo, sugerimos aos escrevedores que visitassem *A revolução somos nós*, exposição promovida pelo SESC-SP com uma seleção de cartazes, objetos múltiplos e vídeos do artista alemão Joseph Beuys. Apreciaríamos, além das camadas estéticas das obras, a ação pedagógica e social pretendida e alcançada por seu criador ao longo dos anos.

Feitos os relatos sobre as visitas, coletadas as informações que mais chamaram a atenção dos participantes e levantadas as impressões gerais, lançamos o desafio da sessão:

planejar uma finalização para o *Ateliê de Dramaturgia* a partir da apreciação da exposição, selecionando materiais textuais criados durante os três meses e justificando as decisões.

Estimulamos que em tal planejamento os escrevedores não se preocupassem com nossas reais condições de viabilização. Que imaginassem um tipo de comunicação com o público, independente de custos de produção, logística e tantos outros entraves, permitindo que, a partir disso, pudessem vislumbrar ações que fugissem ao senso comum de uma finalização de processo de escrita. Os objetivos principais do desafio foram a apreciação de uma exposição e da utilização dos elementos levantados com vistas a uma escrita cênica e não mais verbal-individual. Na esteira desses objetivos, poderíamos verificar o quanto nossas reflexões sobre o teatro contemporâneo haviam sido apropriadas pelos escrevedores, na medida em que identificássemos, tanto nas ações imaginadas quanto nos textos escolhidos, a presença de elementos discutidos e pesquisados ao longo das sessões.

Dentre as ideias levantadas, destacamos a proposta de Bárbara do Amaral. No projeto que denominou *Mostra tuas feridas* – referência a um dos cartazes expostos – a escrevedora propôs que fossem distribuídas macas hospitalares pelo espaço cênico. Os atores (ou leitores) assumiriam diferentes posições em relação a elas, dependendo do material a ser interpretado/lido. Por exemplo, o texto de Andréia Almeida que trata de uma enchente, poderia ser enunciado em pé, em cima da maca, a situação entre pai e filho, trabalhada por Carla Silva, dar-se-ia embaixo e assim por diante.

Bárbara havia notado a recorrência com que Beuys tratou do tema da doença, das feridas pessoais e sociais em sua obra. Cada texto selecionado para comunicação trazia em seu bojo, de algum modo, uma enfermidade ou uma angústia. Confiná-los todos em um ambiente hospitalar e promover uma interação física com o público, sem a distinção entre palco e plateia, pareceu-nos sugestivo. Entrementes, haveria uma direção de cena e, quem sabe, iluminação, sonoplastia e demais instâncias a promover uma fricção com os textos, o que seria bastante proveitoso para os escrevedores e para a cena. A escolha dos materiais textuais, bem como a definição da sequência de enunciação iriam requerer a elaboração de uma rapsódia. A tecedura dos fios de um texto a outro, e destes com os demais recursos e com o público, constituiriam a dramaturgia final do trabalho – uma dramaturgia no sentido 2, segundo Joseph Danan. Outros elementos podem ser abordados a partir desse projeto. Um deles liga-se a uma questão levantada no terceiro capítulo, a respeito da análise de materiais textuais. Havíamos prometido retomá-la mais adiante, e é isso que fazemos agora.

Joseph Beuys - *Mostra tua ferida* - 1980
cartaz – foto: Ute Klophaus - offset – 110,3 x 68,5cm

4.1 Teatro pós-dramático e teatro performativo na análise dos materiais textuais

Ao selecionar *Retrato dela no reflexo do vidro*, texto de Solange Dias, para compor o seu projeto de comunicação dos escritos, Bárbara tinha em mente que a dramaturgia iria se completar na cena. A escrevedora abriu mão de alguns elementos que poderiam garantir uma leitura direta e praticamente determinada, para apostar em uma escrita mais próxima da literatura. Com isso, permitiu que as demais áreas criativas pudessem estabelecer “cruzamentos” com o texto rumo à promoção de diferentes sentidos. A características como essas Sarrazac dá o nome de *devir cênico*. Para ele, à concepção textocêntrica de um texto-base capaz de conter o germe de uma ou mais encenações,

convém hoje opor a ideia de um trabalho de superfície, ou melhor, de *interface*: deslizamento da estrutura-texto e da estrutura-representação uma sobre a outra; sobreposição graças a qual o texto se vê posto em movimento por sua própria teatralidade, que lhe permanece exterior. Nesse sentido, o devir cênico – reinvenção permanente do palco e do teatro pelo texto – é o que liga mais proximamente, mais intimamente esse texto ao seu 'Outro' exterior e estrangeiro. A saber: o teatro, o palco”. (2012, p. 68).

Em seu texto, vemos o quanto Solange Dias evadiu-se a determinações que limitariam o jogo com a cena, apostando em uma escrita aberta e “inacabada” do ponto de vista dramático:

RETRATO DELA NO REFLEXO DO VIDRO

(...) Interrogações, repetições, formigas - novamente - em formatos de luas crescentes, sempre crescentes mas que nunca se encontram. Tentativa de ser uma única lua clara e não conseguir. Isto! Era isto uma parte do que ela era! Meio tosco, mas era isto que ela era e ponto final. A voz ecoava: São Joaquim! Ela mordida a boca e pensava: não vou conseguir, não vou conseguir!!! Pensa! Pensa! Se esforça, caramba! Mas, e sempre tem um mas, tinha o outro lado também, a segunda parte, aquele espaço, o do ser não acabado, aquele, o de ser sempre em suspense, o de nunca fechado, o de sempre ausente no dia a dia, mas presente ali, como um desejo num canto escondido do coração. Os brinquedos esquecidos pedindo para serem novamente jogados... como antes. O silêncio na boca: ouvir mais do que falar. Ah! Como conseguir isto, ela pensava! Difícil! A voz ecoava: Liberdade! Ao mesmo tempo, uma busca de equilíbrio, uma serenidade depois de já ter visto tanta coisa. Ter achado que sabia tanto. E hoje, não entender tudo o tempo todo. Mas essa outra coisa não dita a regra geral, a outra, a primeira, ela sim. Ela é. A voz ecoava: Sé! Já? O tempo passou tão depressa e ela não percebeu as pessoas que desceram, outras que subiram. Não importa! Essas pessoas já são, não ficam se propondo jogos idiotas e impossíveis. Elas apenas são! Que bom pra elas; vão para suas casas felizes porque não criaram um jogo tolo que precisa sintetizar o ser em vinte minutos. Ora, ora...Pior pra mim. Agora ela sabe que está chegando ao fim. O tempo se esgota. Será que ela vai conseguir pensar tudo sobre as duas coisas, os dois lados? Então ela percebe que se esqueceu de continuar olhando para seu reflexo no vidro. Por isto perdeu o foco. Isto. Me vejo vendo, ela pensa, e fixa o olhar bem perto do vidro. Se alguém achar que ela é louca, que ache. O que ela precisa descobrir é muito mais importante. A voz ecoava: São Bento! Onde ela parou mesmo? Ah! Ela tem que falar do adjacente: Não. Não é síntese das duas coisas, não, é adjacente mesmo, no sentido de continuidade, de um caminho que apareceu para ser percorrido e chegou bem, bem na hora. A adjacente é a continuidade dela em outro ser que está em casa esperando por ela, caramba, e é tão bom. Mas a pequena continuidade já deve estar dormindo. Mas, neste tempo presente, pensa, ela não pode mais ser alguém sem ser a continuidade dela na outra. Na filha. E isto é tudo? Será? Provavelmente apenas um borrão, uma sombra bem distante do que é o ser. O ser dela. A voz ecoava: Luz! Abre a porta do metrô, ela se levanta e sai. Sobe pela escada rolante sem se perguntar se tinha conseguido ganhar o jogo, sem se perguntar mais nada ¹¹⁶.

A escrevedora propôs uma narração em terceira pessoa, que volta e meia se abre para expressões subjetivas da figura narrada. Numa primeira leitura, poderíamos pensar em um monólogo, todavia, num exame mais atento, observamos que as frases-falas-pensamentos são disparados por fontes diversas, e endereçados não se sabe a quem – interno ou externo à ficção. Há, por exemplo, uma voz em primeira pessoa e outra que narra em terceira – recurso típico dos rapsodos, que narram e interpretam os diferentes

¹¹⁶ Trecho final do texto. A primeira parte pode ser encontrada no Capítulo 2.

personagens –, além daquela que anuncia a chegada nas estações. Há uma voz que pensa e outra que fala e todas elas poderiam ser enunciadas ao vivo ou gravadas por diferentes intérpretes, visíveis ou invisíveis, constituindo uma massa sonora típica das ebulições mentais. Seriam muitas as soluções possíveis, pois é graças à não determinação, às lacunas deixadas pela escrevedora que serão tecidas as demais dramaturgias da cena.

Outro aspecto trabalhado de modo não convencional é a passagem do tempo. Na forma dramática, o espectador se vê a tal ponto envolvido pelos acontecimentos que não se dá conta da passagem temporal, podendo vivenciá-la no mesmo diapasão dos personagens. Já o teatro moderno e o contemporâneo manipulam o tempo como um elemento em si mesmo, como um tema. Desse modo, ele pode ser ralentado, acelerado ou fragmentado; permite-se jogar com interrupções, cisões e pausas de acordo com as reações e sensações que se deseja provocar no público – é o que faz Solange quando alia a corrida contra o relógio à trajetória no espaço. Tanto um quanto o outro são tratados como obstáculos no jogo a que a personagem se propõe: definir-se como pessoa entre as estações Paraíso e Luz, do metrô de São Paulo, numa espécie de contagem regressiva. Ao conflito interno é somado aquele decorrente do tempo de jogo e do tamanho do percurso, sinalizados pela voz que anuncia as diversas paradas. O fato de haver narração, por sua vez, indica a possibilidade de um vácuo entre o “acontecimento” e o seu relato – recurso utilizado por Cortázar em trechos do conto-referência *O perseguidor*. Pelos mesmos motivos, a aparente sugestão de que a cena transcorre no metrô pode ser contestada: a narrativa pode ser feita até mesmo em uma maca hospitalar.

O nome das estações é suficientemente sugestivo para permitir um diálogo com a cena – havendo, inclusive, uma Liberdade entre o Paraíso e a Luz. As pessoas que entram e saem desse vagão-vida, atravessando com o seu aparente não-jogo o jogo da personagem, trazem também uma carga espaçotemporal digna de atenção, pois sugerem desdobramentos que, se desenvolvidos, ampliariam como um caleidoscópio a ação inicial.

Essas e tantas outras características apresentadas pelo texto nos levam a pensar que, mais do que aquilo que a autora efetivamente escreve, é preciso que a passagem para a cena considere o modo como ela efetiva a escrita, com os recursos utilizados e com o que eles permitem que se faça com eles e a partir deles, ou seja, todos os componentes da estrutura-texto a ser sobreposta. Se na forma dramática quase toda a produção de sentido ficava a cargo do que era dito pelos personagens, no teatro contemporâneo tal produção é distribuída por entre os demais códigos, e conta com os recursos de outras linguagens. A dança, a performance, o vídeo, as novas tecnologias estão cada vez mais presentes na cena,

por isso é tão importante que o escrevedor se lembre da imagem dos fios, aquela sugerida por Eugênio Barba, e não queira tomar para si todo o prazer da comunicação.

Podemos situar *Retrato dela no reflexo do vidro*, e outros materiais textuais criados no *Ateliê*, em uma “categoria” além do drama, como sugere a pesquisadora Gerda Poschmann. Ou, como querem outros, na “categoria” de um teatro pós-dramático, que conserva alguns elementos do drama, superando-os. Pensamos que uma reflexão, ainda que breve, sobre tais estudos poderá ajudar-nos na avaliação de materiais textuais.

4.1.1 Teatro pós-dramático

O nome por trás do teatro pós-dramático é Hans-Thies Lehmann, professor, dramaturgo e pesquisador alemão. Tomando como ponto de partida a obra de Heiner Müller e do diretor Robert Wilson, Lehmann empreendeu uma investigação do teatro contemporâneo, estendendo-se principalmente por dramaturgias e encenações norte-americanas e europeias. Traçou um panorama dos anos 1970 aos 1990, cujo eixo comum é o afastamento maior ou menor do drama.

O autor dividiu o estudo em áreas que abrangem a performance, o texto, o espaço, o tempo, o corpo e as mídias, a fim de analisar em que medida elas operam ou ajudam a operar o tal afastamento do drama. Assim, por exemplo, de que modo o tempo é tratado nos espetáculos pesquisados por ele? Ou então, como o corpo do ator tornou-se um elemento tão ou mais significativo que o texto verbal? Temos com isso um valioso repertório a que podemos recorrer tanto em busca de informações gerais, quanto de referências para nossos trabalhos e estudos. É justamente esse último aspecto que nos interessa particularmente ao tomar o teatro pós-dramático em benefício de nosso projeto, pois em nenhum momento Lehmann quis orientar produções ou criar normas.

Uma das maiores contribuições do pesquisador alemão é o levantamento exaustivo de obras e seus autores, as análises detalhadas, o relatório de heranças, características e transgressões que fazem desse período uma fase de transição entre a forma dramática consagrada e um teatro que está por vir. Ao tomar o drama como referência, dado o seu alcance e vasta utilização no teatro ocidental, Lehmann nomeia o teatro grego como *pré-dramático*, e o teatro ligado à forma burguesa (do Renascimento até final do séc. 19) como *dramático*. Na fase de dissolução da sociedade burguesa, quando a cena salta novamente para fora do *locus* teatral e o ator vem a tornar-se um cocriador, Lehmann situa o teatro

pós-dramático – desenhando-se como uma série de formas que se seguem ao teatro dramático, utilizando-se, inclusive, de seus elementos, porém superando-os, alterando-os, transformando-os, pois “a arte simplesmente não pode se desenvolver sem estabelecer relações com formas anteriores. O que está em questão é apenas o nível, a consciência, o caráter explícito e o tipo específico dessa relação” (2007, p. 34).

Permanece a interdependência entre teatro e discurso verbal – constitutiva do drama –, porém o texto enunciado deixa de ser fator dominante e coloca-se no mesmo patamar dos demais signos da cena, sejam eles visuais, auditivos, gestuais ou arquiteturais. De outro modo já havíamos tratado disso logo no primeiro capítulo, ao levantarmos alguns conceitos de dramaturgia. No entanto, essa abordagem serve neste momento para analisarmos materiais textuais por uma ótica diferente da do drama. Para Lehmann,

...mesmo entre aqueles que estão convencidos da autenticidade artística e da importância de tal teatro [pós-dramático, por exemplo, de Bob Wilson, Jan Lawers, Jan Fabre] muitas vezes falta a instrumentalização conceitual para formular sua percepção. Isso é evidenciado pelo predomínio de critérios puramente negativos. O novo teatro, de acordo com o que ouvimos e lemos, não é isto, não é aquilo (...): predomina a ausência de categorias e palavras para a determinação positiva e a descrição daquilo que ele é. Pretende-se aqui [no livro *Teatro pós-dramático*] levar tal teatro um passo além e estimular métodos de trabalho teatrais que escapem da concepção convencional sobre o que o teatro é ou precisa ser. (LEHMANN, 2007, p. 22)¹¹⁷.

Com o objetivo de fazer um levantamento de características “positivas” do novo teatro é que Lehmann empreendeu sua pesquisa, para que ela servisse como referência não só para público e crítica, mas também para os criadores. Tais estudos nos oferecem instrumentos para a análise de materiais como o de Solange Dias, pelo texto em si e pelo que oferece de possibilidades de configuração cênica. Sílvia Fernandes esclarece:

O resultado da apropriação da teatralidade pela dramaturgia mais recente é que o texto literário ganhou novo estatuto. O dramático ainda se conserva no modo de enunciação, na construção dos diálogos, monólogos ou narrativas e, algumas vezes, no desdobramento das personagens. Mas a qualidade teatral deixa de ser medida pela capacidade de criar ação. Agora teatral pode ser apenas espacial, visual, expressivo no sentido da projeção de uma cena espetacular. Paradoxalmente, é teatral um texto que contém indicações espaço-temporais ou lúdicas autossuficientes. (2012, p. 163).

Temos, com isso, que as transformações da cena ressoam no trabalho dos dramatur-

¹¹⁷ O autor reconhece que uma boa parte do público de teatro ainda espera ver, em cima de um palco, ilustrações de uma história, de preferência bem acessível à compreensão, estruturada dentro de um contexto lógico e capaz de suscitar emoções e diversão. Muitas criações, porém, resultam inacessíveis, uma vez que propõem uma desestabilização dos hábitos perceptivos (mal) educados pela indústria cultural. LEHMANN, Hans-Thies. **Teatro pós-dramático**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

gos, provocando alterações também nos textos dramáticos tidos como autorais, isto é, escritos longe da cena. Porém, como ainda estamos numa fase de transição e de experimentação, às vezes identificamos certa discrepância de leitura, julgando-se com critérios de uma estética representacional os textos contemporâneos. Quando o *status*, a função e até o direito do texto de existir no palco vira algo duvidoso, os dramaturgos defrontam-se com novos desafios que já se manifestam nas formas de como se escreve para o teatro: os textos transformam-se em textos pós-dramáticos, como tentativas de desafiar ou transformar o teatro sem texto e o teatro do diretor. (POSHMANN, 1997, p. 12).

Logo, continua Gerda Poschmann, o *status* do texto dramático no teatro pode manter-se na medida em que é definido de uma nova forma: além do drama. Essa constatação retrata a busca empreendida pelo dramaturgo de hoje pelo lugar que cabe ao texto no novo teatro – seja ele o texto escrito previamente à encenação, seja criado junto à cena¹¹⁸. Trata-se de uma reflexão fundamental em um projeto como o nosso.

Abrimos aqui um parêntese para retomar um ponto abordado no segundo capítulo, a teoria. Quando tomamos o exemplo de Stein e Wilson para firmar a importância de se conhecer dramaturgia e cena rumo ao aperfeiçoamento da escrita, firmamos igualmente que esse conhecimento se dê a partir das características atribuídas a certos materiais textuais e pelas necessidades encontradas na passagem à cena e não como estudos apriorísticos e/ou condicionantes. A teoria, nesses casos, nasce da prática e, conseqüentemente, retorna a ela nas ações futuras. Fechemos o parêntese e continuemos as reflexões.

O pós-dramático designa um teatro que se enxerga enquanto prática específica, autônoma, de uma cena não comandada, nem balizada pelo texto dramatúrgico. Essa afirmação reforça a desvinculação proposta por Lehmann entre teatro e drama – que por muito tempo foram tomados como sinônimo. Os elementos característicos daquele drama – fábula, personagem, ação, conflito, etc. – podem estar presentes no teatro pós-dramático, porém, articulados de modo diferente. Recusando-se igualmente à ilusão mimética, o teatro pós-dramático sugere uma configuração cênica que seja apresentação e presentificação, contra a ideia da cena como *locus* de representação da realidade. Já

¹¹⁸ Pelo menos no caso brasileiro, esse dilema está apenas começando. Grande parte das encenações ainda se baseia num texto já escrito, assim como a maioria dos dramaturgos trabalha a escrita individual de uma forma dramática ou bem próximo dela. Se afirmamos isso é com base na programação teatral dos jornais, nos editais de ocupação dos teatros públicos e nos concursos de dramaturgia que acompanhamos.

comentamos que é no contato com o espectador que se mede a potência comunicativa de um material textual. Diferentemente das outras artes, que criam objetos concretos ou operam por transmissão midiática, no evento teatral se encontram simultaneamente o ato estético como tal (atuação) e o ato de recepção (assistir ao espetáculo), e esse encontro é uma ação real em um tempo e um lugar determinados: uma fatia de vida ocorrida e experienciada em comunidade. Daí a opção pelo termo *evento*, adotado em lugar de *espetáculo* por algumas companhias, a contemplação cedendo lugar à comunhão com o espectador.

Tais referências nos levam a imaginar a encenação do *Retrato dela no reflexo do vidro* de modo não convencional. Nossa análise crítica é perpassada, desde o início, por exemplo, pela possibilidade de projeções, música ao vivo, conexão em rede; espectadores pagando a entrada com bilhetes de metrô e se acomodando no espaço de representação, ou sentados sobre macas hospitalares – cúmplices da figura que narra sua odisseia interior, porque também eles realizaram a sua odisseia para chegar até ali e até aquele momento.

Finalmente, é preciso deixar claro que por mais que as novas práticas se afirmem por uma oposição muitas vezes polêmica em relação ao teatro convencional, não é por meio da simples contestação que elas buscam estabelecer sua identidade, mas de uma rica constelação de configurações formais radicalmente inovadoras e renovadoras da escritura cênica (LEHMANN, 2007). Por isso, no *Ateliê de Dramaturgia*, estimula-se a identificação do que se quer tratar e alcançar e do público a que se dirige a escrita – por mais que isso pareça vago – e de que maneira tais objetivos podem ser alcançados. Não nos interessa uma “renovação formal” desvinculada de propósitos que a justifiquem. E esta pode ser vislumbrada por meio de uma reflexão sobre o tempo presente, sobre o lugar em que se vive, os recursos disponíveis e sobre o tipo de relação que se pretende com o espectador.

4.1.2 Teatro performativo

A utilização do termo pós-dramático não é consenso entre os pesquisadores. Dentre os que propõem outra abordagem acerca dos espetáculos que têm subvertido a forma dramática está Josette Féral. Ela sugere que o distintivo de boa parte do teatro contemporâneo é a presença marcante da performatividade.

Entendemos como performativo o teatro que não mais se pauta pela ilusão de uma representação que pretenda imitar o real. À semelhança do que foi dito do teatro pós-dramático, o espetáculo não toma como referência a realidade, mas cria outra, indepen-

dente, com elementos suficientes para propiciar uma leitura autônoma. Para essa criação, o artista vale-se de interpretações dessa realidade empírica, evitando a constituição de uma visão única e, portanto, oferecendo ao espectador várias trilhas que, em conjunto ou separadamente, acabam por encaminhar a um sentido. Dito de outra maneira, a cena é capaz de proporcionar uma leitura a partir dos códigos propostos e articulados naquele momento, contando sempre com o esforço e a participação do espectador para que o processo se complete. O alhures-outro do drama é substituído pelo aqui-agora, pela presentificação do acontecimento que se instala entre o que é proposto na cena e sua relação com o público.

Compreenderemos ainda melhor o conceito se nos remetermos às suas origens: na raiz do teatro performativo está a noção de *performance*. Em termos gerais, ela pode ser traduzida como “execução de uma ação” e também a habilidade nessa execução. Pode-se adotá-la igualmente como a interpretação de um papel dramático, a apresentação pública no esporte ou na arte, entre outras definições. Assimilado ao português, o vocábulo tem o sentido de desempenho e atuação – na vida, no esporte ou na cena –, além de agregar um outro, artístico, relativo à *Performance art*: “espetáculo em que o artista atua com inteira liberdade e por conta própria, interpretando papel ou criações de sua própria autoria”¹¹⁹.

A *Performance art* surgiu nos anos 1960 e, segundo Pavis (1999), atingiu a maturidade nos anos 1980. Tinha, e ainda tem, por princípio associar linguagens diversas em uma ação única que priorizasse o processo, ou seja, não era ensaiada, repetida ou esteticamente apurada como uma obra “pronta”. O ator não interpretava um papel, ele agia – como dançarino, cantor, pintor, enunciador de falas –, interagindo, no presente do evento, com os objetos de cena e os espectadores, correndo os mais variados riscos em relação a uns e aos outros. Para Josette Féral (2011),

O caminho da performance era pela estética e pela política, mas bem mais pela estética. Ela procurava tirar a arte dos lugares habituais de consumo, dos circuitos institucionais. Ela modificava profundamente a natureza do produto artístico, insistia no aspecto processual e não no aspecto produto. O que os artistas mostravam não era o produto final e, sim, o processo. E ela procurava reinstituir a presença. Era importante essa procura da presença porque a performance buscava lutar contra a representação. E fazer do espetáculo uma apresentação. É nesse sentido que ela era política. (p. 182).

Temos, então, as primeiras pistas para a compreensão do teatro performativo a partir da influência da *Performance Art*. Dentre elas a recusa da representação e a

¹¹⁹ Dicionário Houaiss de língua portuguesa, 2009, p. 1472.

priorização do processo em relação a um suposto “produto final”, a utilização de linguagens diversas, o espetáculo centrado na imagem e na ação mais do que no texto, e o ator como criador, decorrendo disso o risco, a valorização do presente, da presença do artista/performer e do espectador – também performer, na medida de sua participação. Segundo a professora Sílvia Fernandes,

É exatamente o que Féral ressalta quando afirma que o teatro contemporâneo beneficiou-se amplamente de algumas conquistas da arte da performance. A principal delas é deslocar a ênfase para a realização da própria ação, e não sobre seu valor de representação. Segundo Féral, essa mutação é responsável por uma ruptura epistemológica de tal ordem que é necessário adotar a expressão teatro performativo para qualificá-la. (2012, p. 26).

Poderíamos aplicar essas informações iniciais sobre o teatro performativo na análise de *Retrato dela no reflexo do vidro*, observando em que aspectos o texto sugere uma dimensão performática da atuação. O texto permite que se tome distância, ao menos temporariamente, da elocução, em nome da expressão corporal, musical ou coreográfica do jogo da narradora? É possível uma quebra da narração para que se dê um contato direto com o espectador? Em que momentos isso seria indicado ou evitado? A que esse contato serviria? Em que ele colaboraria para o acréscimo de sentido ao texto proposto pela escrevedora? Tais cogitações são importantes, pois é inegável o salto dado pelo teatro ocidental quando lança mão da performatividade e aposta no jogo mais radical entre a cena e o espectador. Féral afirma que “o fato de colocar hoje o real em cena surge para provocar o espectador, suscitá-lo a ver o espetáculo de outro jeito, a reagir de outra forma. Para resumir, diria que se a performance estava centrada no performer, o teatro hoje está voltado ao espectador”. (2011, p. 182).

Somemos a isso as definições de performance ligadas à vida em geral e ampliaremos ainda mais o alcance das análises no *Ateliê de Dramaturgia*. Foi a elas que o encenador norte-americano Richard Schechner recorreu para a elaboração de sua obra *Performance studies: an introduction*, importante referência para o teatro performativo. Depois de esclarecer que o termo engloba noções diversas e cada uma delas é relativa ao contexto histórico, social, cultural em que está inserida, Schechner anuncia que, tomando performance como *ação*, seu trabalho consistirá em *estudar as ações*. O estudo pode ser aplicado às situações cotidianas comuns, às criações e performances artísticas, ao esporte e à recreação, às situações de trabalho, ao contexto tecnológico, às relações sexuais, aos rituais sagrados e profanos e ao jogo. Não há uma hierarquia determinada, estando cada

uma dessas oito ações num mesmo plano¹²⁰.

Acrescentemos à equação os tipos de ação reunidos no ato de performar. São eles: ser, fazer, mostrar fazendo e explicar a exposição do fazer – a performance em si concentra os três primeiros tipos, deixando o quarto para pesquisadores e críticos. O *ser* é a instância do próprio presente, da existência em si, tanto do artista quanto do espectador. Do mesmo modo, o *fazer* é a atividade de tudo o que existe, humano ou não. Já o *mostrar fazendo* é a instância do comportamento, é o exhibir, o dar-se a ver, sublinhando a ação. Performar é, portanto, a reunião dessas ações (FÉRAL, 2009, p. 62).

Em um esforço de integração desses conceitos podemos nos aproximar um pouco mais da compreensão de um teatro performativo. De um lado, ele se beneficiou da *Performance Art*, como vimos acima. Na medida em que se pauta mais na ação que na representação, esse teatro, paradoxalmente, afasta-se do teatral – aqui entendido como ficção, algo afastado da vida –, “descolando” a aura de imitação e reposicionando-se do lado do ser, do fazer e do dar-se a ver da existência. Ora, se Schechner fala em jogo e o texto de Solange trata disso, em que medida podemos aliar o desempenho da narradora em relação ao seu desafio à própria noção de performance como vista acima? Poderíamos imaginar uma, ou várias narradoras-performers a quem não bastaria a enunciação oral para traduzir a angústia de um jogo que só aparentemente se conclui com a parada do trem. Um jogo que recomeça numa próxima viagem ou, quem sabe, na vida de alguns espectadores, assim que chegarem ao metrô?

Visto por esse aspecto, o teatro performativo pode empregar recursos mais conhecidos da forma dramática – ação, conflito, tensão – porém, em condições tais que interajam com outros elementos, que sejam subvertidos, realocados, revistos, como se considera num teatro pós-dramático ou além do drama. Ocorre, porém que, apesar de toda essa indefinição de fronteiras entre linguagens e formas, essa variedade de nomenclaturas a definir fenômenos semelhantes, é possível distinguir ao menos duas visões de teatro, como aponta Josette Féral (2008): “uma que rompeu com a tradição e se inspira na performance e outra que mantém uma visão mais clássica da cena teatral. A primeira é mais livre e inventa os parâmetros que permitem pensá-la, a segunda permanece em certa medida tributária do texto e da fala, mesmo que esse último não seja mais, necessariamente, o seu motor. (p. 208).

¹²⁰ Josette Féral considera que “o problema dessa noção de 'performativo' é que Schechner expandiu tanto as palavras performance e performatividade, que elas podem englobar tudo. Torna-se então difícil de encontrar uma definição que possa realmente abarcar o conceito. Mas, essa dificuldade não deve nos impedir de tentar.” FÉRAL, J. Entrevista. **Sala Preta**. São Paulo, n. 9, 2009, p.267.

Toda essa exposição parece concentrar o foco no espetáculo. É como se o teatro pós-dramático ou o performativo fossem alcançados a partir da conjunção de elementos concretos, independente de um texto verbal ou de uma configuração estabelecida. No que se refere à presente pesquisa, acreditamos na pertinência de se debruçar sobre uma dramaturgia textual que contemple em sua estrutura uma carga de performatividade. À primeira vista parece mais simples quando essa dramaturgia se desenvolve em colaboração com a cena. Mas e a escrita feita previamente a ela? Está fadada à forma dramática, fechada em si mesma, completa? Acreditamos que não. Apostamos em uma pedagogia que estimule uma criação aberta, permeável à performatividade. Que seja possível criar uma dramaturgia para o presente da cena e do encontro entre o artista e o público.

Um dos caminhos é apontado com base nos conceitos de dramaturgia, esboçados no primeiro capítulo. Os novos formatos são estimulados e experimentados, tendo seu potencial de comunicação aferido nas leituras e análises feitas pelo coro. Pensamos que, desta maneira, o escrevedor tem oportunidade de criar e discutir os materiais textuais, ao mesmo tempo em que se permite uma vivência de criação em equipe, semelhante à que irá encontrar num coletivo teatral, caso decida por isso. Seja como for, a pesquisa de um texto que contenha certa carga de performatividade é estimulada durante os *Ateliês de Dramaturgia*.

4.2 Escrita textual performativa

No primeiro capítulo comentamos sobre a arte figurativa e as informações imediatamente identificáveis que ela apresenta, encaminhando a apreciação à determinação de personagens, à definição de espaços e situações, etc. No entanto, sem descartá-la, sugerimos que a arte não-figurativa seria mais indicada aos objetivos do *Ateliê de Dramaturgia* dado que estimularia a apreciação por outras vias que não só o raciocínio lógico ou as impressões imediatas.

Notemos que, no primeiro caso, a obra entra com a maior parte das peças no jogo da fruição. Diante de um trabalho abstrato, ao contrário, o espectador precisa investir bem mais de si mesmo, de seus recursos internos e externos, ou seja, num primeiro momento a obra de arte abstrata opõe-se à aparente segurança trazida pelo figurativo. “Num primeiro momento” porque sabemos que mesmo a arte mimético-representacional comporta uma fração não revelada com que nos relacionamos.

É preciso lembrar também que a distância do figurativo se dá em graus bastante

variados. Se tomarmos o cubismo como exemplo, veremos o quanto ele propõe uma outra visão da realidade tomando por base seres e objetos identificáveis. Mesmo o surrealismo não se desprende totalmente dos referenciais concretos. Porém, nesses dois casos a arte se desprende da imitação da natureza e se propôs “deformá-la”, “re-formá-la”, sob outros pontos de vista, mais “conformes” ao momento histórico vivido. Das deformações iniciais à desvinculação quase completa sugerida pela arte conceitual, temos toda uma escala que permite se desviar mais ou menos de uma dada realidade e que, portanto, implica numa relação em diferentes graus com o público.

Com isso em mente, comparemos a arte figurativa aos textos dramáticos com forte carga informacional, aqueles que nos apresentam situações claras, em que personagens bem delineados se desincumbem de objetivos igualmente definidos, movidos por sentimentos e motivos compreensíveis, rumo a um desfecho que nos pareça coerente com o modo como se deram as ações. Outrossim, comparemos a arte abstrata aos textos que se desviam da estrutura dramática canônica na forma – apresentando personagens sem pronta identificação e até mesmo sem falas, dividindo a ação em quadros, utilizando narrativas e recursos audiovisuais –, mas que se permitem operar ou não com referências imediatas de sentido em relação a cenários e objetos, e também ao que é enunciado em cena. Ainda que relativas, tais comparações nos servem para esclarecer o que entendemos por uma escrita textual performativa, aquela que, tal como a obra de arte abstrata, procura desviar-se da imitação de uma realidade objetiva e propor um outro modo de relação com o espectador, *em diferentes graus e intensidades*, mas sempre buscando acionar dispositivos não convencionais de proposição e de recepção¹²¹.

Escrita textual performativa é aquela que, por se distanciar da hegemonia do modelo dramático e representacional, fechado em si mesmo, permite múltiplas leituras e, consequentemente, ações criadoras diversas, tanto da equipe artística, que irá levá-la à cena, quanto do público. Quando renuncia à aparente segurança da articulação convencional, o dramaturgo se lança num jogo que vai depender cada vez mais da cena e

¹²¹ Donis A. Dondis argumenta a respeito da arte abstrata, traçando um paralelo bastante estreito com o tema que ora tratamos: “A natureza da abstração libera o visualizador das exigências de representar a solução final e consumada, permitindo assim que aflorem à superfície as forças estruturais e subjacentes dos problemas compositivos, que apareçam os elementos visuais puros e que as técnicas sejam aplicadas através da experimentação direta. É um processo dinâmico, cheio de começos e falsos começos, mas livre e fácil por natureza. Não é de estranhar que muitos artistas se interessem pela pureza desse nível. Como já se observou anteriormente, o artista e o visualizador podem ter se sentido liberados para assumir uma abordagem mais livre da expressão visual, graças à competência mecânica natural da câmera [fotográfica] para a reprodução de uma manifestação visual consumada e definida. Por que competir com ela?” DONDIS, Donis A. **Sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 104.

do espectador para se realizar plenamente. Como afirma o professor Stephan Baumgärtel, “a teatralidade dessa estética textual é não só auto-reflexiva, mas decididamente aberta e dialógica. Ela inclui em sua reflexão estética a presença produtiva do leitor, e pode ser interpretada como um proposta que busca procedimentos cênicos que incluam a presença do espectador enquanto coprodutor de significados”. (2009, p. 141).

Longe de solucionar impasses do texto e facilitar a compreensão do espectador, a passagem para a cena, muitas vezes, acrescenta mais e mais camadas significativas, cada uma com o seu nível de problematização dramatúrgica. Diante de (ou imerso em) espetáculos ou eventos desse tipo, o público pode ver-se igualmente dividido, desmembrado em olhos, para não perder nenhum detalhe imagético, ouvidos, que tentam apreender as falas e os efeitos sonoros, enquanto olfato e tato são também conduzidos para outros rumos. Razão e emoção se confundem, sem que, necessariamente tudo precise chegar a uma unidade ou a uma compreensão totalizadora. Sílvia Fernandes exemplifica esse tipo de ocorrência ao analisar alguns trabalhos de Gerald Thomas:

O paralelismo dos geradores de narratividade e de imagem impede que o espectador acompanhe uma fonte isolada de enunciação. As imagens projetadas; a música, os ruídos e as falas gravadas; a movimentação dos atores; e os vários níveis do cenário que se abre em todas as direções, algumas vezes dividido em profundidade pelas telas, em outras suportando, acima do palco, uma quarta dimensão; a iluminação que decupa as cenas, recorta o espaço, coloca e desloca objetos e personagens, muda a tonalidade das sequências, providência *closes* e *zoomings*; todos funcionam como geradores paralelos de enunciação. (1996, p. 265).

Quando é mais que uma transgressão formal, tal configuração parece corresponder às experiências contemporâneas, difíceis de se adequar à estrutura dramática. Segundo Baumgärtel, as referidas experiências, quando presentes no drama estão, no máximo, em sua temática “e de modo ornamental ou externo à estrutura”, ou seja, não chegam a descaracterizá-lo formalmente, até porque “a forma do drama se sobrepõe a qualquer conteúdo”. (2009, p. 129-132). O professor continua:

Isso não implica que não haja mais nenhuma dimensão mimética [na dramaturgia performativa]. Mas implica que procedimentos miméticos não seguem mais a lógica referencial da representação, mas uma lógica de apresentação, na qual a linguagem assimila em sua estrutura as características do mundo que ela pretende criar. Ela faz ou cria seu mundo, ao invés de falar sobre um mundo outro, anterior a ele. (2009, p. 161).

Embora apresente, sim, uma “realidade”, funcionando de acordo com mecanismos mais ou menos compreensíveis, trata-se de uma “realidade relativa”, maleável ou, quem sabe, de contornos frágeis e esmaecidos.

Tomemos *Sarrazac-Inspiração*, material textual já mencionado no terceiro capítulo. Observemos o jogo proposto pela escrevedora Carla Silva ao intercalar citações teóricas de um texto de Jean-Pierre Sarrazac – justamente sobre ateliês de dramaturgia – e as colocações da narradora, no caso “ela mesma”, participante do *Ateliê* e insone diante do caudal de informações advindo da leitura.

São duas horas da manhã e não conseguia dormir
 “Um teatro em vias de fazer-se”
 Queria escrever
 “Públicos bastante variados”
 Não tinha saco pra me levantar da cama
 “Liberar a expressão pessoal de cada participante”
 Senti frio
 “Vozes silenciosas”
 Tentei dormir
 “Coro discordante”
 Me peguei pensando de novo em como será
 “Não manifesta nenhuma prevenção contra uma tal estética induzida”
 Tenho de ler mais
 “Escolhi recusar esse fenômeno da estética induzida”
 Continuar observando as pessoas na rua
 “Aqueles que já tem uma grande experiência de escrita”
 O relógio do meu quarto não faz barulho
 “Aqueles que são totalmente neófitos”
 O sono ia chegar
 “Próprio caminho”
 Tinha de chegar
 “Tensão-ação-silêncio-o eu”
 A rua fica sempre mais silenciosa à noite
 “O teatro pesa com todo nosso peso no chão”
 E mesmo assim, há muitos que também não conseguem dormir
 “Crise de paranoia familiar”
 Ou não podem, ou não devem dormir
 “Cada um faça ouvir, no sentido próprio, sua voz”
 Simplesmente porque estão vivendo
 “Uma re-escrita quase permanente”
 Ou trabalhando
 “Da qual nos fala a psicanálise”
 Finalmente eu senti o sono
 “A atenção e o interesse do ouvinte correm o risco de se esgotarem”
 E a cidade continuou... Lenta, mas continuou
 “Intertextualidade”
 Quantas coisas acontecem ao mesmo tempo?

“Aprendeu mais ainda nesta outra obra, a vida”
 O Tempo é relativo
 “Desalojar o escritor de uma atitude do tipo “diário íntimo exposto em cena”
 Ouço isso sempre
 “Seja absolutamente transformável e adaptável”
 e a hora de acordar chegou; já era mais um dia ¹²²

A apropriação de materiais originários de outras fontes que não só o teatro, sugerindo intervenções de outros meios e linguagens, é bastante comum na dramaturgia contemporânea: a propriedade intelectual ou criativa é diluída, à semelhança das autorias individuais no processo colaborativo e das redes de criação em geral. Jogos de peças intercambiáveis, as obras de arte são compostas e recompostas, desmembradas e realocadas. A leitura do material teórico exerceu tal influência sobre Carla, que ela se viu estimulada a criar um texto que traduzisse a instabilidade sentida. Para isso, decompôs o texto de Sarrazac e, em seguida, o recompôs, intercalando-o com os próprios pensamentos dispersos a fim de costurar a rapsódia de uma noite em claro.

A situação apresentada pela autora pode ser identificada como uma noite assolada por uma tempestade de pensamentos – há uma série de indicadores que propõem e mantêm essa interpretação. À semelhança do texto de Solange Dias, citado há pouco, não se encontra em *Sarrazac-Inspiração* um personagem definido, mas talvez uma consciência que se expresse em diferentes vozes. Eventualmente tem-se a impressão de que se trata de um só narrador, no entanto, há possibilidade de alternância de falas e até mesmo de trocas dialógicas. Neste caso, as aspas adotadas pela escrevedora, mais do que denunciarem as citações, convertem-se em sinalizadores de uma possível alteridade, principalmente para quem desconhece a fonte da qual elas provêm. Há momentos em que as frases soltas parecem responder ou corresponder àquelas entre aspas, como no trecho “Finalmente eu senti o sono / 'A atenção e o interesse do ouvinte correm o risco de se esgotarem’”. Em outros, as citações de Sarrazac exercem um tipo de pressão, até pelo tamanho ou contundência, sugerindo as manifestações subsequentes da narradora:

(...)

 “Vozes silenciosas”

 Tentei dormir

 “Coro discordante”

¹²² Publicado em <http://papelferepedra.blogspot.com.br/2010/09/sarrazac-inspiracao.html>. Acesso em 21/09/2012.

Me peguei pensando de novo em como será
 “Não manifesta nenhuma prevenção contra uma tal estética induzida”
 Tenho de ler mais
 (...)

Se retirarmos o texto de Sarrazac dessa rapsódia, encontraremos um discurso inteligível, mas que fora sufocado pelas interferências constantes. Temos com isso dois discursos paralelos, de natureza e finalidade distintas, solicitando um tratamento diverso na cena. Examinando o material em sua estrutura, observamos a presença de frases curtas, o que pode denotar a constante quebra de uma linha de pensamento ou até mesmo a impossibilidade de concatená-lo devido à insônia e à obsessividade do texto de referência. A escassez de pontuação indica um ritmo constante e a ausência de um ponto final na última frase faz crer que as elucubrações terão continuidade ao longo do dia.

Solange Dias e Carla Silva – *Ateliê de adultos* – FAINC
 (Foto: Elaine Perli Bombicini)

Apesar de todas essas leituras possíveis, e de muitas outras, é na passagem para a cena que *Sarrazac-Inspiração* poderá se efetivar como dramaturgia. As frases serão ditas ou exibidas? As citações provirão do rádio, de um audiolivro? Sarrazac será convidado a gravar seu texto e ele será exibido com legendas? Um coro enunciara as frases sem aspas, fazendo ouvir a insônia de todos nós, artistas? Enfim, na medida em que a escrevedora abriu mão das rubricas e não determinou personagens, tempo, espaço e outros indicadores, é como se tivesse sinalizado que o material textual seria a base para uma criação em conjunto, que permite o deslizamento de outras estruturas sobre a estrutura-texto, rumo ao encontro com o espectador.

Um exemplo radical desse deslizamento texto/cena é dado por Sílvia Fernandes ao comentar o trabalho de Bob Wilson a partir de textos de Heiner Müller:

“A verdade é que as montagens de Müller por Wilson tinham pouca semelhança com o que se entende por encenar um texto dramático. O artista americano gravava a íntegra das peças do dramaturgo e as exibia ao público como trilha sonora da escritura cênica. Na realidade, o que se via no palco era a justaposição do texto do dramaturgo no espaço sonoro e do texto do encenador no espaço cênico, literatura e teatralidade justapostas para criar um sentido aberto, que cabe ao espectador completar”. (2010, p. 158).

Diferente de Carla, que dispensou as didascálias, o escrevedor Tércio Emo, do *Ateliê* da pós-graduação, compôs um depoimento em que rubricas e narrativas se misturam. Não se sabe ao certo quem é o emissor das falas, tampouco a quem ele as endereça – a não ser por uma das falas. Há, porém, indícios de que se trata de um homem que se aproveita dos momentos de solidão para rever o passado e as escolhas que foram feitas em sua vida. Alguns trechos dão ideia da performatividade sugerida pelo material:

Nem me lembro da última vez que sentei-me (sic) nessa poltrona.
 Nossa, agora percebo a quantidade de livros que juntei durante todos esses anos.
 Mas que vergonha, acho que nem li metade dessas coleções, e os que li nunca terminei por completo.
 Só juntei esses livros, porque sei que você gostava. Tem alguns que só estão aí porque me fazem lembrar você.
 (...)
 Me levanto (sic) da velha poltrona. Meu Deus, como esse lugar cheira a guardado.
 Observo em volta e vejo o livro que você me deu.
 É, Deus, pedi pra ela ficar sempre ao meu lado, perto de mim. Quando penso nisso percebo que o Senhor tem um humor um pouco estranho.
 (...)
 Me sinto (sic) bem aqui, mas na varanda me sinto melhor. Na varanda de casa.
 E lá vou eu olhar para a rua. Olho para a loja na frente de casa e percebo que na casa do lado alguém também olha.
 Respiro fundo e depois de abrir os olhos digo: Boa noite – e na sequência já escuto a resposta.
 Me viro (sic), os anos passaram, mudei, ela mudou, mas o frio no peito é o mesmo de cinquenta anos atrás.
 Ela em sua casa com a sua família e eu com a minha.¹²³

Referimo-nos há pouco às experiências contemporâneas e sabemos que a solidão, em especial na metrópole, tem sido tema recorrente. Tércio propôs uma figura que preenche o tempo e o espaço de sua biblioteca com a verbalização de pensamentos e lembranças, bem como a descrição das próprias ações. Ele se dirige a si mesmo, a Deus e a um interlocutor indefinido, que pode ser o espectador, caso a encenação o determine.

¹²³ Material textual sem título, transcrito como no original publicado em <http://papelferepedra.blogspot.com.br/2011/02/texto-de-tercio-emo.html> e baseado na apreciação de obra de Iberê Camargo citada no capítulo anterior. Acesso em 16/10/2012.

Conforme o narrador descreve o ambiente e as próprias ações, numa espécie de rubrica para si mesmo, além de remeter às estratégias de preenchimento do silêncio, comum a muitos solitários, lança mão de procedimentos teatrais como o da partitura de interpretação – recurso utilizado pelos atores com o objetivo de se apropriar das ações do personagem e da cena. “Respiro fundo e depois de abrir os olhos digo: Boa noite – e na sequência já escuto a resposta” é um bom exemplo. Ao investir nesse tipo de descrição – fanopeia¹²⁴ –, o escrevedor criou um depoimento que, quando levado à cena, pode priorizar a enunciação do texto, dispensando cenário e objetos. Ou, ao contrário, permite apresentar de algum modo um ambiente como o sugerido na descrição, mas sem ninguém que o habite – a função do texto seria, então, estimular o público a imaginar a figura que narra e suas ações físicas na cena, como o fantasma de um antigo morador da casa.

Tércio Emo – *Ateliê* da pós-graduação – FAINC
(Foto: Lina de Abreu)

A esse respeito, Baumgärtel pondera que “com o objetivo de incluir criticamente no texto escrito os procedimentos de sua criação e de refletir através da própria forma os procedimentos dramáticos (e teatrais em geral) de representação, se corrói o fio narrativo

¹²⁴ Erza Pound, no capítulo VIII de seu *Abc da literatura*, menciona três meios principais para carregar a linguagem de significado “até o máximo grau possível”: a fanopeia, a melopeia e a logopeia. O primeiro visa a “projetar o objeto (fixo ou em movimento) na imaginação visual” - algo próximo da “visibilidade” proposta por Italo Calvino. O segundo, a melopeia, visa a “produzir correlações emocionais por intermédio do som e do ritmo da fala” – recurso bastante usado pelos trovadores medievais, e o terceiro meio, a logopeia, tem o objetivo de “produzir ambos os efeitos estimulando as associações (intelectuais ou emocionais) que permanecem na consciência do receptor em relação às palavras ou grupos de palavras efetivamente empregados”. POUND, E. **Abc da literatura**. São Paulo: Cultrix, 1995, p. 63.

dramático enquanto centro do processo de significação”. (2009, p. 142). Com isso, não é mais só a “ficção” ou o “enredo” que concorrem especialmente para a passagem do texto à cena ou para a fruição. Há uma série de outros ângulos a serem considerados, inclusive alguns que problematizam a própria forma dramática, como o caso da partituração das ações e do endereçamento indeterminado vistos na escrita de Tércio Emo:

Na medida em que as didascálias e diálogos transgridem a teatralidade representacional, evidenciam e focalizam sua realidade teatral enquanto resultado de procedimentos linguísticos, e dessa forma adquirem o caráter de indagações e reflexões dos (duvidosos e precários) pressupostos estéticos da teatralidade representacional, oferecendo ao olhar do leitor não só um, mas uma série de pontos de referência que muitas vezes se desestabilizam mutuamente, pois alguns dizem respeito ao sentido da representação, outros à sua fabricação linguística. (BAUMGÄRTEL, 2009, p. 149).

Durante o capítulo, daremos outros exemplos de escrita textual performativa elaborados nos *Ateliês* e não é demais repetir que o próprio fato de estimularmos a criação de materiais textuais já pressupõe um desvio da forma dramática canônica. Adotamos em todas as proposições o trabalho dramatúrgico em colaboração com as demais instâncias criativas, pois em nenhum momento buscamos um texto no controle total dos sentidos, ao contrário, investia-se numa escrita aberta, ainda que baseada em objetivos determinados.

4.3 Elaboração e comunicação de materiais textuais – parceria criativa com o público no *Ateliê de Dramaturgia* da FUNSAI

A prática expositiva dos trabalhos pode estar presente desde as primeiras criações de um *Ateliê de Dramaturgia*. Os autorretratos pictóricos, feitos pelos adolescentes da FUNSAI e pelos adultos da FAINC a partir de recortes de revistas, foram apreciados por toda a turma antes de seus autores apresentá-los verbalmente. Esse gênero de comunicação antecipa em vários aspectos as apresentações de textos ao público, no final do processo.

Se os objetivos do autorretrato são a autoanálise dos participantes e a representação pictórica de aspectos que consideram relevantes sobre si mesmos, a exposição tem a finalidade de apresentá-los aos colegas e, com isso, promover uma integração inicial do grupo. Enquanto representações gráficas coladas na parede, os autorretratos são suposições – textos ainda codificados aos quais aplicamos nossas próprias referências na busca pela solução do mistério: quem é esse ou essa aqui fragmentado? – e na identificação

de semelhanças e oposições com a nossa própria autoimagem.

À medida que os participantes descolam seu trabalho da parede e, um a um, apresentam suas composições, em pé, sozinhos, frente aos colegas, não só a autoria é revelada, mas os próprios criadores, por inteiro. Tonalidade e altura da voz, vícios de postura e de linguagem, timidez ou extroversão, nervosismo ou jogo de cintura complementam de modo singular o que não pode ser dito pelas palavras ou pelas imagens. Do mesmo modo os colegas, agora no papel de espectadores, deixam-se contagiar pela apresentação. Caso já se conheçam, é o momento de confirmar as suposições levantadas na apreciação, de reconhecer os pares e reagir também por inteiro – rindo, surpreendendo-se, admirando, solidarizando-se – numa espécie de ritual do primeiro encontro.

Ingrid Catarino apresenta seu autorretrato à turma
Ateliê da FUNSAI
(Foto: Adélia Nicolete)

Como, em geral, as atividades do *Ateliê* ficam restritas à sala de trabalho, há meios de divulgá-las à comunidade: exposições de imagens e textos é um deles, o outro é o já comentado *blog*. Tais formas de comunicação dos escritos ao público externo, ao contrário da apresentação do autorretrato ou dos compartilhamentos nas sessões, não colocam os escrevedores no corpo-a-corpo com os leitores/espectadores, todavia são capazes de fixar de algum modo as produções, atestar sua materialidade (ao contrário do caráter evanescente da comunicação oral) e situar os participantes como criadores junto aos demais usuários do espaço.

Todos os anos, o Projeto Espaço Quixote - Oficina de Sonhos, que coordena a unidade da FUNSAI em que o *Ateliê* foi realizado, encerra suas atividades com uma mostra de trabalhos elaborados nas oficinas. Mais do que a exibição de resultados, busca-se trazer para o espaço tanto o círculo familiar e afetivo dos alunos, quanto moradores do bairro, a fim de oferecer uma proximidade com o fazer artístico. São números de circo, teatro, percussão corporal, dança, capoeira, em demonstrações práticas e espetaculares, previamente ensaiadas e fruto do que foi desenvolvido durante meses de elaboração. Esperava-se que o *Ateliê* fizesse também a mostra pública de seu processo.

Conforme declaramos no primeiro capítulo, nossos encontros eram semanais e duravam duas horas e meia com o grupo todo, mais meia hora com apenas quatro participantes, de modo que deveríamos planejar um tipo de apresentação cênica que prescindisse de muitos ensaios. Discussão aberta, depois de várias ideias, a condutora sugeriu reproduzir uma sessão do *Ateliê* com a participação do público. Para isso não precisaríamos de tempo fora das sessões – era época de provas –, apenas planejar a atividade com a intenção de condensá-la aos vinte minutos destinados ao nosso grupo.

Proposta aceita, o primeiro passo foi adequar cada etapa da sessão ao tempo limite. Decidiu-se que haveria cinco minutos para a apreciação coletiva com os espectadores, dez para a escrita, e o restante para a leitura dos textos, necessariamente curtos. Seria um grande desafio para os escrevedores que, àquela altura, já poderiam escolher por si mesmos o tipo de enunciado, adequando os elementos da apreciação ao tipo de escrita mais conveniente ou com a qual se sentissem à vontade. Seria também uma prova de fogo para a condutora e para a pesquisadora. A primeira seria desafiada em relação aos três meses de trabalho, a segunda, em relação ao projeto dos *Ateliês de Dramaturgia*.

Além de ser uma proposta estimulante para os escrevedores, cogitamos que também o seria para o público, dada a expectativa em relação ao que seria criado a partir de sua colaboração. Teríamos, com isso, demonstração e vivência de uma situação criativa, realizadas de maneira transparente – tanto que alertamos o público para a eventualidade de “brancos” por parte dos escrevedores, e também de textos inacabados, devido ao prazo de apenas dez minutos. Ou seja, não se trataria nem de competição ou prova, nem de aferição de resultados, mas de um processo realizado no aqui e agora do encontro.

Para que tudo transcorresse com tranquilidade, era preciso ensaiar as escritas em dez minutos – contra os cinquenta ou sessenta utilizados nas sessões. Foi o que fizemos durante três sessões¹²⁵. O fato de os participantes saberem que todas as obras trabalhadas

¹²⁵ Entre as escritas com tempo limite citamos as práticas realizadas no projeto DCC – Dramaturgia Concisa e Contemporânea, criado em São Paulo, no ano de 2010. A seguir, trechos do histórico do projeto,

no *Ateliê* tinham sido previamente pesquisadas e selecionadas pela condutora, com finalidades claras, rumo a uma forma predeterminada, dava a eles uma certa garantia de que a escrita se daria de modo seguro. Ao selecionar aleatoriamente a obra e deixar a critério de cada um a forma a ser desenvolvida, tínhamos o objetivo de desestabilizar a segurança e deixá-los predispostos à surpresa que se daria na noite de apresentação, quando conheceriam o trabalho a ser apreciado no mesmo instante que o público.

Em um dos ensaios foi apreciado *Violino com uvas*, de Pablo Picasso e, de posse dos elementos levantados na apreciação, os escrevedores isolaram-se para criar seu texto no tempo determinado¹²⁶. Foi recomendado que, nos primeiros minutos, relessem a lista de anotações para agrupar itens que sugerissem um tom geral para a escrita, um ambiente ou atmosfera, uma lembrança, e assim por diante, que pudessem nortear a escolha do formato a ser adotado. Em seguida, imaginariam rapidamente o texto como um todo, de preferência elaborando um esboço antes de dar a forma final à escrita.

Pablo Picasso – ***Violino com uvas*** – 1912
Óleo sobre tela – 50,6x61cm

Abaixo o texto escrito por Juliana Maldonado, a partir da tela de Picasso:

disponíveis em seu site na internet: DCC é um evento de dramaturgia concebido, coordenado e apresentado pelas diretoras e dramaturgas Claudia Schapira e Ana Roxo, (...) como parte do projeto de pesquisa do Núcleo Bartolomeu de Depoimentos. (...) Focado na dramaturgia concisa e viva, tornou-se um espaço para que novos e velhos dramaturgos possam experimentar, desengavetar seus textos ou 'ousar' improvisá-los. Encontro aleatório, onde tudo é sorteado na hora: quem será lido, que atores lerão, quem improvisará. A entrada é gratuita, e o público, acomodado em mesas pelo espaço. Um DJ também participa, ambientando o local como um cabaré contemporâneo de dramaturgia. Tudo isso faz do evento uma noite de encontros e diversão, inspirada pelo apreço à palavra escrita para cena, onde a dramaturgia pode ser produzida, lida e refletida”. Disponível em <http://dramaconciso.blogspot.com.br>. Acesso em 20/11/2012.

¹²⁶ Listamos alguns itens da apreciação coletiva. As palavras escritas depois das setas são as justificativas para as impressões que a tela provocou. “Faroeste → armazéns, madeira. Passarinhos → tranquilidade que transparece. Som forte → por causa das cores fortes. Chocolate, bolo de chocolate; gosto amargo, perfume masculino; cheiro de terra e madeira molhadas, cidade do interior → madeira, tons de marrom. Construção, ferramentas, bagunça → imagens em pedaços. Pessoa escrevendo → pedaços de papel. (...)”

Violino coração

Toc, toc, toc – barulhos na madeira.

Não foi Augusto que bateu na porta, mas sim André, exausto depois de mais de quinze cartas a Madeleine, batendo o lápis na mesa:

_ Como é complicado – pensava André.

Era uma carta de amor. Como amava Madeleine passava quinze horas tentando escrever a ela, mas nada. E de repente dormiu.

Estava num longo chá da tarde com Madeleine, passarinhos cantando ao fundo, som de violino, e ela sussurra em seu ouvido:

_ Que cheiro maravilhoso! Será o cheiro da terra molhada?

André todo orgulhoso diz:

_ Sou eu, minha querida. Vim com o perfume mais delicioso só para você.

E quando André foi beijá-la, acordou.

Sentiu a presença de Madeleine em seu escritório e ouviu os mesmos passarinhos, a suave melodia do violino.

De repente descobriu o que escreveria.¹²⁷

Juliana Maldonado
(Foto: Lina de Abreu)

Para compor seu texto “a jato”, Juliana agrupou elementos que conduziram a uma atmosfera romântica e contemplou dois aspectos marcantes. Um deles é a referência, ainda que sutil, a outro autor. O chá da tarde e Madeleine remetem a Michel Proust – citação assumida pela escrevedora, embora não tivesse lido a obra do escritor francês.

¹²⁷ Texto publicado em <http://livrocores.blogspot.com.br/2011/02/violino-coracao-por-juliana.html>. Acesso em 20/12/2012.

Outro aspecto é a metalinguagem: a jovem escreve sobre os dilemas da escrita. É como se André fosse ela mesma, tendo de elaborar um texto, premido pelo tempo. Os cheiros, os pássaros e o violino elencados na apreciação constituem, tanto para Juliana quanto para o personagem, elementos sugestivos à escrita.

O período dos “ensaios” de escrita desenvolveram a prontidão dos participantes e os materiais dele decorrentes tiveram tratamentos variados. Alguns participantes desincumbiram-se da tarefa justapondo o máximo de elementos da apreciação, alinhavados por um tênue fio, incapaz de sustentar o formato escolhido. Outros, tendo dedicado muito tempo ao planejamento, não conseguiram concluir a escrita. Em ambos os casos, a justificativa, depois dos compartilhamentos usuais, foi a premência do tempo, porém, houve quem apreciasse a urgência, satisfazendo-se com os textos resultantes.

Seja como for, numa avaliação distanciada, consideramos que a decisão por esse tipo de comunicação, bem como o período de treinamento que o antecedeu, restringiram as ações inicialmente previstas no *Ateliê*. A reescrita, por exemplo, não foi contemplada, bem como a avaliação coletiva feita depois das leituras – o que revelou apenas uma parte do processo. Mesmo que julguemos de menor importância tais ausências, dadas as circunstâncias, os objetivos, o caráter lúdico e a satisfação geral decorrente da mostra, ainda assim questionamos o “produtivismo” da escolha. Felizmente, houve também muitos aspectos positivos, que cuidaremos de relatar.

(Da esq. para a dir.) Juliana, Lucas, Alex, Isabella, Beatriz, Anna Beatriz, Mayara – *Ateliê* da FUNSAI
(Foto: Lina de Abreu)

No dia da apresentação final da FUNSAI, depois de anunciados, os escrevedores posicionaram-se em cadeiras dispostas no palco, de frente para a plateia e de posse de um caderno para as anotações e a escrita. O público era constituído, em sua maioria, por familiares e amigos dos frequentadores da unidade, funcionários e pessoas ligadas à diretoria e administração. Poucos sabiam o que era o *Ateliê de Dramaturgia*, por isso foi feita uma preleção, que tratou de esclarecer as dinâmicas e convidar os espectadores a participar da criação dos textos por meio da apreciação de uma obra de arte. Naquele momento as individualidades puderam se constituir em coletivo e um coro de apreciadores foi formado do que antes era um agrupamento indistinto.

Público presente na apresentação final do *Ateliê de Dramaturgia* da FUNSAI
(Foto: Lina de Abreu)

O artista escolhido foi o russo, naturalizado norte-americano, Mark Rothko, exposto em numa das paredes da instituição. Levando em conta o perfil do público e seu pouco ou nenhum contato com as artes visuais, e considerando os aspectos pedagógicos do evento, demos breves informações sobre o pintor antes da fruição propriamente dita. Habitados à posição de espectadores convencionais – que assistem, reagem aos estímulos da cena e aplaudem no final – os convidados mostraram-se a princípio tímidos e reticentes em se manifestar oralmente. Só pouco a pouco assumiram a nova posição de apreciadores e cocriadores, tomando coragem para expor suas impressões.

Paulo Susigan Peixoto e a obra apreciada pelo público – *Ateliê* da FUNSAI
 Mark Rothko – *Sem título (Azul, amarelo, verde sobre vermelho)* – 1954
 Óleo sobre tela – 197,5x166,4cm
 (Foto: Lina de Abreu)

Estimulados pela condutora, os comentários a partir da obra foram anotados pelos escrevedores que, em uma sala específica para isso, tratariam de criar os textos. Abaixo as anotações feitas por Camila Montefusco, em quatro colunas, encabeçadas pela sensação correspondente:

Gosto: pêssago, manga, maracujá, abacate, maçã verde
 Cheiro: cítrico, flor, perfume, praia, areia
 Som: vento, interior, piscina, paraíso
 Sensação: calor, 12h, sol, sossego, paz, comunhão, amizade, estrelas

A alteridade instituída em ações como essa é, no mínimo, inusitada. O público, pego de surpresa, viu-se na berlinda. Por alguns instantes a plateia virou espaço cênico e os espectadores, jogadores instados a sentir, lembrar, imaginar e enunciar um texto advindo dessa improvisação. Ou seja, além de ter despertados os conteúdos internos relativos à apreciação de Rothko, o público teve a sensação de ser ele mesmo o “objeto de apreciação”, tal como são os atores.

Os escrevedores, ao contrário do que se poderia supor, estavam em situação duplamente privilegiada: eram observadores do público atuador, mas também senhores da situação, na medida em que dominavam o processo e conheciam todos os seus componentes. Puderam analisar “de fora” a ação apreciativa o que, de certo modo, tirou o foco deles próprios, tanto literal quanto simbolicamente. Em outras palavras, aquela não

era uma situação “real” de ateliê, mas uma simulação. Eles estavam “representando” escrevedores, “exibindo” o *modus operandi* do projeto, o que diminuía um pouco a tensão e deixava-os à vontade, inclusive, para escrever a respeito de tudo aquilo no texto resultante.

À condutora coube a função de sempre – mediar o contato com a obra de arte, coordenar as ações, controlar o tempo – acrescida da incumbência de entreter o público enquanto os escrevedores elaboravam suas escritas. Na ocasião, exibimos o *making of* do *Ateliê de Dramaturgia*: uma montagem com registros fotográficos das atividades dentro e fora de sala, imagens de cada escrevedor e dos funcionários da unidade, e com trilha sonora definida também pelos jovens. Dado o tempo previsto, os participantes voltaram ao palco, a fim de lerem seus materiais. Não houve “brancos” e apenas três escritas não foram concluídas de acordo com o planejamento de seus autores, totalizando dez textos entre poemas, cartas e narrativas, como a de Mayara Stephany Santos, reproduzida abaixo:

Fui viajar com minha família, sem ter a mínima vontade de ver meus parentes. Passei horas naquele carro ouvindo música como uma adolescente rebelde faria.
Chegando lá, senti cheiro de perfume forte, mas não sei o que era, então ignorei.
O lugar era no interior de SP, tinha piscina, sol, frutas à mesa, mas não estava com a menor vontade de comer, nem de nadar naquela piscina.
Senti novamente o cheiro de perfume e decidi seguir aquele cheiro, então dei de cara com uma pessoa. Naquele momento, o lugar no interior horrível se tornou um paraíso.
SUSPENSE¹²⁸.

Ao contrário do que ocorria nos encontros, quando a alteridade era a regra para a leitura, na apresentação final consideramos que seria o momento para que cada um desse corpo e voz ao próprio texto, como na primeira sessão, do autorretrato. Dessa maneira, teríamos a comunidade sendo vista e ouvida na apreciação da obra, e o escrevedor, no compartilhamento de sua criação.

Por mais que as leituras tenham sido feitas de improviso, sem estudo anterior por parte dos escrevedores, as condições caracterizaram a ocorrência de uma performance, especialmente se tomarmos como referência as pesquisas do suíço Paul Zumthor (2007). Segundo o autor, para além das definições correntes como as de Schechner e Pavis, já apresentadas aqui, a performance liga-se ao reconhecimento da existência do corpo – elemento irreduzível – e do seu encontro com o texto e com outro(s) corpo(s) atuantes, seja na cena, seja no público. Zumthor propõe que se reintroduza a corporeidade no estudo da

¹²⁸ Texto inédito, fornecido à condutora após o encerramento das atividades do *Ateliê de Dramaturgia*.

obra de arte e, em especial, da poesia – aqui entendida como o fenômeno da oralização de um texto de qualquer natureza visando à fruição estética:

Ora, o corpo (que existe enquanto relação, a cada momento recriado, do eu ao seu ser físico) é da ordem do indizivelmente pessoal. A noção de performance (quando os elementos se cristalizam em torno da lembrança de uma apresentação) perde toda pertinência desde que a façamos abarcar outra coisa que não o comprometimento empírico, agora e neste momento, da integridade de um ser particular numa situação dada. (p. 38).

Aprofundando seus estudos sobre a oralidade, iniciados com a poesia oral da Idade Média, Zumthor aborda a retomada do interesse pela voz e pelo corpo, depois de tantos anos do predomínio da escrita – que ele diferencia da chamada “literatura” justamente pela questão da presencialidade requerida. Para ele, há também voz e corpo na leitura solitária, na medida em que uma voz interior, ou mesmo audível, conduz a “decodificação dos sinais gráficos” e na medida em que o corpo reage, por exemplo, aos estímulos de prazer, medo, alegria oferecidos pelo texto. No entanto, é na presença de um “ator”, de um público e no estabelecimento de um espaço para esse fim, que vai se dar efetivamente a comunicação poética. No corpo-a-corpo entre ator, texto e espectador, estabelecido num aqui e agora determinados.

Adélia Nicolete e Mayara Stephany Santos – leitura de texto na apresentação final
Ateliê da FUNSAI
(Foto: Lina de Abreu)

Quando Zumthor afirma a importância do corpo nesse processo, ele trata dos aspectos físicos envolvidos na comunicação: por um lado, a voz, sua entonação, volume e altura; por outro, os gestos envolvidos na emissão do texto. Já comentamos no capítulo anterior as leituras neutras, recomendadas durante as sessões do *Ateliê*. Elas garantem certa imparcialidade na avaliação dos textos resultantes visando à reescrita, porém, quando se tratam de apresentações finais, como as que abordamos agora, a intenção é outra: pretende-se que o texto seja devidamente compreendido e apreciado como obra, mesmo que ainda em processo. Tomemos o caso de Mayara que, não tendo concluído a escrita, encerrou-a com a palavra SUSPENSE¹²⁹. Ora, o público não teria como ver o texto e interpretar as maiúsculas. Isso foi traduzido pela jovem no momento da leitura, quando ela parou a narrativa, fez uma pausa, olhou para os espectadores com um jeito malandro e disse: “suspense”. O público riu, respondendo à piscadela simbólica da jovem, tornando-se seu cúmplice num possível segredo. Além do que, Mayara permitiu que cada espectador imaginasse o que quisesse em relação à situação narrada, tornando-se, com isso, uma espécie de coautor da continuação da história.

Lembramos durante todo o *Ateliê* que nossa escrita deveria pretender à cena. Ainda que os escritos não tenham sido propriamente encenados, a apresentação do *Ateliê de Dramaturgia* como um todo e, em especial, a leitura pública tiveram o caráter de performance na medida em que foi capaz de transformar os materiais textuais em palavra poética, ao serem enunciados num palco, ainda que vazio, com o auxílio de um microfone e dirigidos aos ouvidos e ao corpo dos espectadores. Zumthor considera que uma leitura deixa de ser unicamente informativa ou mera decodificação de grafismos, quando assume elementos

que têm a propriedade de propiciar um prazer, o qual emana de um laço pessoal estabelecido entre o leitor que lê e o texto como tal. Para o leitor, esse prazer constitui o critério principal, muitas vezes único, de poeticidade (literalidade). Com efeito, pode-se dizer que um discurso se torna de fato realidade poética (literária) na e pela leitura que é praticada pelo indivíduo. Mais do que falar, em termos universais, da 'recepção do texto poético', remeterá, concretamente, a 'um texto percebido (e recebido) como poético (literário)'. (2007, p. 24).

Por outro lado, julgamos importante para os escrevedores a exposição pessoal, a “assinatura” corporal de seu texto, por meio da leitura ao microfone. Importante tanto do ponto de vista subjetivo quanto coletivo: muitos daqueles jovens frequentaram o *Ateliê de*

¹²⁹ Em avaliação posterior à apresentação, Mayara revelou que não tivera tempo para concluir o texto como gostaria e ponderou que isso não deveria ser percebido pelo público. A solução foi registrar a palavra “suspense”, em destaque, no final – o procedimento daria a impressão de que a autora/narradora não quisera revelar o que teria acontecido na sequência.

Dramaturgia à revelia dos pais, para quem a escola formal deveria ser priorizada em detrimento do “lazer” encontrado na FUNSAI. Aliás, o *Ateliê*, seu espaço de criação e convivência, acabavam funcionando como antídoto em relação aos padrões da própria escola formal. Portanto, o assumir a voz e o corpo atuantes na leitura de um texto, criado no aqui e agora da celebração final, significava, tanto para a família, quanto para o participante, que valera a pena. Significava que a vontade – aquela com que Rancière (2002) define o homem em relação aos outros seres – havia superado os impedimentos de toda natureza.

Retomando nossas referências a Zumthor, destacamos a corporeidade em relação ao público – a presença física que compartilha o mesmo espaço do artista, e que reage às circunstâncias com os mais variados tipos de emoção expressos em lágrimas, tensão, arrepios, riso ou incômodo. Grande parte das vezes, mais do que o texto ou o espetáculo apresentados, é o conjunto das sensações que fica impresso na memória¹³⁰. Não é à toa que tais características podem ser associadas a rituais e cerimônias religiosos. Nestes, “um discurso poético é pronunciado, mas esse discurso se dirige, talvez, por intermédio dos participantes do rito, aos poderes sagrados que regem a vida”. (2007, p. 45). Em se tratando de poesia, porém, o discurso dirige-se à comunidade, mas para Zumthor, a diferença é apenas de finalidade e de destinatário, não da própria natureza discursiva.

Na semana seguinte ao evento, o grupo encontrou-se mais uma vez para a avaliação da apresentação e para a despedida. O saldo da performance fora positivo para os escrevedores e também para os familiares. A maioria relatou que o nervosismo havia sido o principal obstáculo para a escrita, pois impediu que se planejasse com tranquilidade, com medo de que o tempo se esgotasse. Porém, mais do que a aflição sentida, o que restou da experiência foi um grande prazer, “foi muito gostoso”, “foi uma delícia”, “foi maravilhoso”, numa mistura de sensações por vezes opostas: uma porção de taquicardia, um tanto de insegurança e de frio na barriga e muita vontade de fugir correndo, tudo contraposto a uma

¹³⁰ Para ilustrar sua argumentação a esse respeito, Zumthor cita uma experiência de sua juventude em Paris quando, terminada a aula, assistia aos cantores de ópera na rua e envolvia-se a tal ponto com a performance dos artistas, que quase perdia o trem de volta à sua casa no subúrbio. Passados os anos, e tentando recuperar as sensações vividas, verificou que isso não era possível nem ao reler os textos, nem ao cantar novamente as melodias. Segundo ele, era o evento como um todo o responsável pela fruição. “A canção do ambulante de minha adolescência implicava, por seus ritmos (os da melodia, da linguagem e do gesto), as pulsações de seu corpo, mas também do meu e de todos nós em volta. Implicava o batimento dessas vias concretas, em um momento dado; e durante alguns minutos esse batimento era comum, porque a canção o dirigia, submetia-o à sua ordem, a seu próprio ritmo. A canção tirava dessa tensão, uma formidável energia que, sem dúvida nem o pobre diabo do cantor, nem eu, seguramente, aos doze anos, tínhamos consciência: a energia propriamente poética. Sem o saber, reproduzíamos, todos juntos, em perfeita união laica, um mistério primitivo e sacral.” ZUMTHOR, P. **Performance, recepção, leitura**. São Paulo: Cosac Naify, 2007, p. 39.

imensa vontade de ficar e viver o momento até o limite – nem que ele significasse o vexame. À parte o prazer e a diversão da própria escrita, vivenciados também nas sessões do *Ateliê*, a satisfação sentida no evento talvez tenha sido fruto do ritual, da comunhão entre os escrevedores e a comunidade. Um pacto estabelecido, naquele instante, entre a sociedade e seus artistas: o acolhimento mútuo, o encontro.

4.4 Rapsódia e processo colaborativo – a experiência da pós-graduação

O dramaturgo e diretor espanhol José Sanchis Sinisterra há muito mantém contato com a produção teatral brasileira. No ano 2000, por ocasião da mostra *Êxodos*, em São Paulo, Sinisterra foi convidado a coordenar um programa de criação dramática baseado nos registros fotográficos de Sebastião Salgado. Alguns autores foram convidados a escrever e, no final da atividade, realizou-se uma apresentação pública dos textos, na própria exposição. É marcante a lembrança das cenas apresentadas no centro de convivência do SESC Pompeia, diante de cada imagem–referência – os atores de um lado do riacho, e o público de outro; um coro, um monólogo; textos breves apontando a possibilidade de relação entre escrita e fotografia e, naquele caso específico, entre escrita e a situação de mobilidade social vivida em diversas regiões do mundo.

Sinisterra é um artista que se move na fronteira entre autoria e direção teatral. Segundo ele, é uma fronteira incômoda devida às tensões criativas e investigativas, mas que sugere novos modos de conceber tanto uma função quanto a outra. No que tange à dramaturgia, essa fronteira deve ser entendida como o desenho de uma, ou de muitas, encenações virtuais. No que tange à direção, Sinisterra afirma trabalhar a partir da escrita, integrando também as duas esferas (2002, p. 68).

Se chamamos a prática e as reflexões do artista espanhol no início deste item, é menos para perscrutar outro possível antecedente de nossos *Ateliês de Dramaturgia*, que para estabelecer relações com a apresentação dos materiais textuais da pós-graduação. Mais especificamente no duplo ou triplo exercício dramaturgia-direção-interpretação.

Levando em conta o grande número de professores no grupo, consideramos a possibilidade de agregar à escrita textual uma outra vivência, a de dramaturgia como passagem do texto à cena – como caracterizou Sinisterra, uma experiência de fronteira entre a dramaturgia e a encenação. Seria importante que todos pudessem ver seus textos encenados, verificando sua potência comunicativa, os atritos com a cena para, quem sabe, empreender uma reescrita. Seria válido também que todos comprovassem, por si mesmos,

a viabilidade de encenação dos materiais textuais, para que pudessem utilizá-los com mais propriedade em sala de aula. Para tanto, usamos a rapsódia como recurso, e como procedimento o processo colaborativo.

A escrevedora Mônica dos Santos interpreta o texto *Putá*, de Mariana Carolina de Lima
Ateliê da pós-graduação FAINC
(Foto: Lina de Abreu)

Os participantes foram divididos em três subgrupos e orientados a designar funções específicas a cada um dos componentes – direção, dramaturgia, interpretação – e as demais atribuições seriam feitas segundo critérios de cada equipe. O importante é que todos pudessem discutir e decidir a respeito da condução do trabalho, dos materiais a serem encenados, dos espaços cênicos e da ação dos atores, além das eventuais criações de cenário, figurino, iluminação, sonoplastia, etc. Em certa altura do trabalho, era preciso que as decisões fossem assumidas pelos respectivos responsáveis, determinando uma assinatura criativa. Tivemos, pois, microexperiências em processo colaborativo: um encontro para planejamento e ensaios, o outro para ensaio geral e apresentação.

A urgência da proposta teve suas limitações, mas também uma série de vantagens. Limitações no tocante à profundidade das reflexões, a um período de amadurecimento do trabalho e ao apuro estético das cenas. Vantagens quanto à objetividade, ao uso criterioso do tempo, à resolução imediata de conflitos e ao foco totalmente direcionado à elaboração e à apresentação do trabalho. A aferição dos possíveis resultados, para nós, estava em segundo plano. Importavam-nos a criação junto ao coletivo, a relação com o público e a posterior discussão dessas experiências.

4.4.1 Rapsódia

Na porção final de um *Ateliê de Dramaturgia* é de se esperar um certo volume de materiais textuais. Dada a diversidade dos gêneros resultantes, a rapsódia tem se mostrado um excelente recurso dramatúrgico na medida em que é capaz de conjugar os textos sem descaracterizá-los.

Se, na hora de escrever os textos, os participantes exercitam a dramaturgia, para compor uma rapsódia, eles assumem “olhos de encenador”, como sugere Sinisterra, dialogando com os escritos em termos de performatividade. Para isso, aconselha-se que ninguém receba material textual próprio, justamente para tornar a tarefa um pouco mais desafiadora: ao mesmo tempo em que os textos não são de autoria das equipes, passam a sê-lo na medida em que a rapsódia é elaborada, obrigando os participantes a um constante ir-e-vir entre encenação/interpretação e dramaturgia.

Numa abordagem semelhante à de Sinisterra, o dramaturgo e diretor Joël Pommerat afirma que o trabalho do dramaturgo só acontece de fato quando se dá em relação estreita com a encenação¹³¹. Há distinção entre os dois trabalhos, é certo, mas a separação entre as duas áreas é um erro, e não pode ser encarada como algo natural (2007, p. 15). Justamente por considerar a interligação entre as duas funções é que Pommerat dirige seus próprios textos, e também porque conclui que se fosse esperar por alguém que se interessasse pela sua escrita, mas de modo convencional (leia-se “com demarcação de funções”), ela sairia perdendo, por se tratar de uma proposta diferenciada. Supõe que, pelo fato de não serem também encenadores, muitos dramaturgos acabam tornando seus projetos claros demais, simplificando a escrita para que ela seja compreendida logo na primeira leitura e entregando as chaves de interpretação a quem vai levá-la à cena (p. 17).

Os materiais textuais criados no *Ateliê de Dramaturgia* estavam mais ou menos longe desta simplificação identificada pelo encenador francês. O desafio lançado às equipes da pós-graduação visava, em primeira instância, ao atrito de um material para além do drama com a sua viabilização cênica, não do modo convencional, criticado por Pommerat, mas de modo colaborativo. Os escrevedores não encenariam seus próprios escritos, mas o fato de conhecerem o contexto criativo dos materiais, de terem-nos analisado durante os

¹³¹ Pavis confirma a postura de Pommerat ao menos no contexto analisado por ele: “a relação do encenador com o autor tem sido muitas vezes conflituosa, o segundo sentindo-se explorado pelo primeiro. No entanto, depois dos anos de 1980 (...) com a renovação da escritura dramática nos anos 1990, o autor doravante tem necessidade do encenador e, mais ainda, do ator, não tanto para ser interpretado quanto para testar e manifestar, graças ao ator, os sentidos possíveis de seu texto”. PAVIS, P.. **A encenação contemporânea : origens, tendências, perspectivas**. São Paulo: Perspectiva, 2010, p. 372.

encontros e de terem também vivenciado processos semelhantes de escrita, dava-lhes condições de assumirem os textos, articulando-os, encenando-os ou interpretando-os com mais propriedade do que se fossem materiais oriundos de outras fontes. Simplificando: propúnhamos que fossem dramaturgos-encenadores ou encenadores-dramaturgos.

Leitura preliminar de materiais textuais – *Ateliê* da pós-graduação
(Da esq. para a dir.) André di Peroli (dramaturgo), Juliana Flamínio (atriz), Elen Domingues (diretora)
e José Antonio de Lima (ator)
(Foto: Lina de Abreu)

Por serem curtos e não primarem pelo estabelecimento de um sentido único, os materiais criados eram maleáveis, intercambiáveis, apropriados a um tipo de articulação mais próximo da colagem e montagem – em que a “costura” pode ficar evidente – que da fundição, que pressupõe uma unidade plasticamente perfeita. Conforme apontamos no primeiro capítulo, mais do que uma tendência dramática que assinale uma oposição ao todo encadeado e unificado do drama, a rapsódia corresponde a um traço específico da modernidade, qual seja a fragmentação:

O devir rapsódico do teatro aparece, assim, como a resposta certa a esta explosão do próprio mundo. A montagem das formas, dos tons, todo esse trabalho fragmentário de desconstrução/reconstrução (descoser/recoser) em torno das formas teatrais, para teatrais (nomeadamente, o diálogo filosófico) e extra teatrais (romance, novela, ensaio, escrita epistolar, diário, relato de experiência de vida...) praticado por escritores tão diferentes quanto Brecht, Müller, Duras, Pasolini, Koltès, apresenta características de um intensa rapsodização das escritas teatrais. (SARRAZAC, 2002, p. 230).¹³²

Tal recurso, nas palavras da professora Maria Lúcia Pupo, “remete certamente à

¹³² Por diversas vezes recorreremos neste trabalho à *visibilidade*. Cabe, agora, uma referência à *multiplicidade*, como proposta por Italo Calvino, pelo paralelo que pode ser feito com a composição rapsódica no teatro. Para tanto, consultar CALVINO, I. **Seis propostas para o próximo milênio**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. P. 115-138.

impossibilidade contemporânea de um olhar totalizante sobre um mundo no qual as certezas não mais parecem evidentes. Indício palpável dessa impossibilidade, a construção teatral por meio de fragmentos textuais, traz para o primeiro plano o não acabamento, a descontinuidade, a elipse”. (2005, p. 26).

A orientação dada em relação à rapsódia foi que todos lessem os materiais e identificassem neles algum tipo de articulação, que poderia ser, por exemplo, de acordo com um tema, ou por características espaciais, pelo uso semelhante da linguagem, ou mesmo por algum tipo de contraste¹³³. Em seguida, como era feito nas sessões do *Ateliê*, o grupo deveria decidir sobre o que gostariam de tratar especificamente, quais os materiais indicados para isso – internos e externos ao processo – e como eles seriam costurados, sendo que montagem e colagem (ou justaposição), mostraram-se as técnicas mais indicadas para rapsodos iniciantes¹³⁴.

Algumas dessas decisões foram tomadas já articulando texto e cena: o grupo que na imagem logo acima é mostrado lendo os materiais, valeu-se da escolha dos espaços cênicos como critério para a seleção dos textos. Com um certo número de textos pré-selecionados de acordo com a empatia, com o maior ou menor grau de complexidade, ou com outros critérios, o grupo partiu em busca de possíveis locais de apresentação. A seleção foi concluída no momento em que todos decidiram pela utilização de uma sala de aula e do corredor correspondente. A equipe selecionou quatro textos que se adequaram à discussão das relações humanas e à rapsódia resultante deram o nome de *Recém-cansados: e viveram infelizes para sempre*. Por não terem sido feitos recortes nos materiais selecionados, podemos afirmar que a rapsódia textual foi feita por colagem, ou seja, pela justaposição dos materiais dramáticos (presentes na discussão), além do drama (presentes nos diálogos do casal) e épicos (encontrados no monólogo de um personagem).

Uma segunda equipe também valeu-se da colagem na dramaturgia textual. Segundo a escrevedora/atriz Mônica dos Santos, o grupo “teve muita dificuldade em selecionar os textos, pois alguns autores haviam escrito apenas um texto durante todo o *Ateliê*, o que restringia a possibilidade de escolha. Por isso, não nos preocupamos em estabelecer um elo entre as produções: realizamos a seleção considerando a temática e intensidade¹³⁵”. A opção por relatos e depoimentos individuais encaminhou a escolha de diferentes espaços cênicos – um para cada texto – e a determinação de um percurso. Os espectadores seguiriam os

¹³³ Foi determinado que ao menos um texto de cada escrevedor deveria ser selecionado dentre os materiais.

¹³⁴ Sobre aspectos históricos, conceituais e técnicos da montagem e da colagem consultar Jean-Pierre Sarrazac, **Léxico do teatro moderno e contemporâneo**. São Paulo: Cosac Naify, 2012. P. 119-122.

¹³⁵ Avaliação do final da disciplina, por escrito.

personagens de um local até o outro, o que implicou também na proposição de ações significativas – dramaturgia da cena – que pudessem preencher as elipses entre uma elocução e outra. Mônica prossegue os comentários, desta vez a respeito dos espaços:

Estabelecemos ainda o trabalho com três planos – elevado [primeiro andar], intermediário [escadas] e inferior [pátio]: os textos relativos a personagens banalizados socialmente (mas que apresentavam uma carga intensa) ficaram nos planos superior e intermediário (a prostituta proposta pela autora Mariana circulou por estes dois planos, pois discutimos que isto poderia estabelecer um paralelo com o sangue que escorre descrito pela personagem), as figuras ligadas ao consumismo (exaltados socialmente, mas vazios de discurso), foram relegados ao plano inferior.

O personagem mendigo, proposto pela autora Juliana, teve um caráter diferenciado dos outros, considerando estes planos. Para ele, propusemos o elevar-se de um plano inferior, pois para todos nós, ele representava o sublime (apesar de toda a sua condição)¹³⁶.

Na escada, equipe elabora ações para percurso de um espaço a outro
(Da esq. para dir.) Aretha Gasparini (dramaturga), Miriam Dias (atriz), Rafaela de Souza (atriz), Ana Cláudia Lima (direção) e Mônica dos Santos (atriz) – *Ateliê* da pós-graduação – FAINC
(Foto: Lina de Abreu)

A terceira equipe também optou por determinar um percurso a ser trilhado e diferentes espaços cênicos onde os textos seriam interpretados. O recurso escolhido para a dramaturgia textual, porém, foi a montagem, caracterizada pela fragmentação e alteração dos materiais textuais, além da utilização de outros tipos de material para a elaboração da rapsódia: orações, teatro de formas animadas e voz em off, gravada e acionada por um dos atores durante a cena. Os cinco textos selecionados sugeriam também um painel das aflições contemporâneas. Em seu texto de avaliação do *Ateliê de Dramaturgia*, a escrevedora-atriz Azê Diniz comenta as decisões acerca da rapsódia:

¹³⁶ Idem.

Os textos eram escolhidos como “campeões de uma ordem estabelecida” (de cima a baixo ou de baixo para cima). Encontrou-se a honra, o repúdio, a negação, a ironia, (...) Ao compor imagens e passá-las para a cena, queríamos indicar que o que parece fazer parte da natureza humana, não deve sê-lo. Acreditamos sermos [sic] defensores de um projeto de transformação radical de uma sociedade. “Vejam o que estamos vendo!”¹³⁷

A intervenção nos materiais deu-se de várias maneiras. O depoimento escrito por Aretha Gasparini, que tratava da bulimia e era ambientado no banheiro, ganhou uma introdução. O texto original foi cortado e algumas frases foram narradas pelos atores. Tércio Emo, escrevedor/dramaturgo informa-nos o critério adotado: “Evitei modificar os textos dos colegas autores. Se o texto não estava sendo dito estava sendo feito em ação, como o texto da minha colega Aretha, onde ela descreve uma ação e nós executamos sem precisar utilizar o verbo”¹³⁸.

No mesmo espaço cênico, o relato escrito por Suellen Anzolin foi emitido em *off*, por meio de um gravador acionado sob a pia. Ainda no banheiro, o relato de José Antônio de Lima foi também dividido em duas partes, sendo a primeira precedida por frases aleatórias, extraídas de diversos textos criados no *Ateliê*. Um espectador foi convidado a ler a primeira porção do relato e, em seguida, nova bateria de frases soltas, desta vez extraídas do depoimento escrito por Rafaela de Souza. O escrevedor-dramaturgo da equipe revelou, em avaliação por escrito, que tiveram dificuldade em encenar o material da colega devido a um certo moralismo encontrado. A solução foi fragmentá-lo e distribuir as frases aos personagens do relato de Lima, sobre dependentes químicos, pois “um texto que parecia moralista ficaria dubio em personagens que estão fora de si, no caso os 'viciados em crack’¹³⁹”. Propôs-se articular o material disponível aos princípios do grupo (revelados na declaração de Azê Diniz, mais acima), de modo a constituir uma obra ética e esteticamente composta.

Finalmente, o grupo conduziu o público ao corredor de uma sala de aula, onde o diálogo entre dois meninos de rua, escrito por Ana Cláudia Lima, foi encenado por meio de teatro de animação, na parte interna da sala, podendo ser visto pelo lado de fora. Como o texto sugeria uma espécie de murmúrio coletivo no final, concluída a enunciação, cada

¹³⁷ Avaliação do final de disciplina, por escrito.

¹³⁸ Avaliação do final de disciplina, por escrito. A respeito dessa decisão do dramaturgo, Joël Pommerat afirma que o texto não tem grande importância no teatro se isolado da interpretação do ator. Pode-se dizer coisas brilhantes e reveladoras em cena, mas elas podem ser ditas também por meio da forma de se fazer teatro. “Nada mais político que o estilo, o tipo de jogo feito pelo ator, seu modo de jogar, e também o modo com que se concebe a direção dos atores”. POMMERAT, J. **Théâtres en présence**. Arles : Actes-Sud, 2007. P. 25.

¹³⁹ Avaliação do final de disciplina, feito por escrito por Tércio Emo.

espectador recebeu um panfleto, onde constavam a imagem de um santo e, atrás, uma oração. Ao estímulo dos atores, o grande coro deveria sair andando pelo corredor, como em procissão, lendo em voz alta o texto do “santinho”. A cena foi encerrada quando todo o grupo atravessou as portas, em direção à parte externa do prédio. Esse foi o único grupo que, além de propor uma encenação processional, deu ao público “um papel”.

Para Jean-Pierre Sarrazac, a utilização da montagem e da colagem na dramaturgia imprimem no trabalho uma heterogeneidade e uma descontinuidade estrutural, mas também temática. No cinema, a montagem tem o objetivo de articular as diversas tomadas, de modo a constituir, por exemplo, as passagens de tempo, as mudanças de lugar e de núcleo (2012, p. 120) – isso pode ser feito por meio do corte das cenas e da realocação das sequências, etc. A colagem, como pudemos ver, justapõe materiais diversos sem, no entanto, alterar sua estrutura original. Colagem e montagem distinguem-se “pela complexidade de suas questões, que fazem intervir domínios variados e obrigam a sair das categorias já prontas (a ciência/ a arte/ a política), desde que ambas constituem ao mesmo tempo uma técnica, uma prática artística e um engajamento ideológico” (2012, p. 122). Tais recursos, cada um com sua especificidade, além de dirigidos a um resultado esteticamente determinado, servem a um propósito definido pelo artista que lhe permite a manipulação de materiais diversos à semelhança do que pode ser feito em relação à alteração/transformação de uma dada realidade.

Podemos então caracterizar a rapsódia – aqui concretizada por meio da colagem e da montagem – como “caleidoscópio dos modos dramático, épico, lírico, inversão constante do alto e do baixo, do trágico e do cômico, colagem de formas teatrais e extrateatrais, formando o mosaico de uma escrita em montagem dinâmica, investida de uma voz narradora e questionadora, desdobramento de uma subjetividade alternadamente dramática e épica (ou visionária)”. (SARRAZAC, 2012, p. 152)¹⁴⁰. A voz narradora ou questionadora pode ser identificada sob a forma de personagem ou estar implícita nas linhas gerais do trabalho, como pudemos ver nos três exemplos aqui analisados.

¹⁴⁰ A ideia de contraste nas artes visuais pode elucidar a proposição de Sarrazac sobre o contraste como elemento constituinte da rapsódia: “no processo de articulação visual, o contraste é uma força vital para a criação de um todo coerente.” E, mais adiante, “o contraste é o aguçador de todo significado; é o definidor básico das ideias. Entendemos muito mais a felicidade quando a contrapomos à tristeza, e o mesmo se pode dizer com relação aos opostos amor e ódio, afeição e hostilidade, motivação e passividade, participação e solidão. Cada polaridade puramente conceitual pode ser expressa e associada através de elementos e técnicas visuais, os quais, por sua vez, podem associar-se a seu significado.” DONDIS, D. A. **Sintaxe da linguagem visual**. São Paulo : Martins Fontes, 1997. P. 108 e p. 212.

(Da esq. para a dir.) Rafaela de Souza e Suellen Anzolin preparam-se para apresentação
Ateliê da pós-graduação – FAINC
 (Foto: Lina de Abreu)

E os escrevedores? Qual foi a avaliação feita em relação à passagem de seus textos à cena na composição rapsódica? O fato de terem eles também manuseado os materiais alheios direcionou de alguma forma o seu olhar para a própria escrita? De um modo geral, vimos que não houve grandes interferências nas criações textuais, sendo assim, a maioria dos participantes afirmou ter ficado satisfeita com as leituras e encenações. Muitos ficaram surpresos, alegando não terem imaginado tal ou qual possibilidade; outros salientaram a necessidade do desapego para que o trabalho pudesse ser apreciado de maneira mais neutra, sem envolvimento.

Elen Domingues teve seu depoimento, *Glóbulo*, encenado atrás da vidraça de uma sala de aula. O grupo tencionara marcar o isolamento sentido pelo personagem, um homem doente e a disposição espacial sugeria que o público observasse a situação sem ser notado. A escrevedora comentou: “interessante prestar atenção nas nossas reações e sentimentos, e foi nisso que me prendi nos primeiros momentos, foi um misto de insegurança e orgulho (...). Eu simplesmente viajei na proposta de cena delas (...) e instigou mais a minha curiosidade em fazer meus textos de outras maneiras, pensar em outros ambientes, personagens, etc. ...¹⁴¹”

Por outro lado, André di Peroli, dramaturgo numa das equipes, ficou insatisfeito com o tratamento convencional dado a seu diálogo, segundo ele, performativo. A seu ver, o grupo optou por uma resolução cômoda da cena. O depoimento do escrevedor reflete a análise feita por Joël Pommerat sobre o dilema de muitos dramaturgos:

¹⁴¹ Avaliação do final de disciplina, por escrito.

(...) Também me fez refletir que muitas vezes devemos pensar para qual tipo de grupo/atores iremos criar determinado texto e qual tipo de texto iremos escrever (com rubricas ou sem rubricas, com descrição de personagem ou sem, etc.) e que tudo que for escrito deve ser feito em prol do grupo, para auxiliá-los de alguma forma. Vi que os atores precisam entender o que o dramaturgo escreveu e pra isso, o dramaturgo precisa também saber qual caminho usar e quais ferramentas usar na criação de seu texto¹⁴².

Outra escrevedora insatisfeita com a realização cênica de seu depoimento foi Azê Diniz. Em avaliação aberta questionou a dedicação da escrevedora-atriz que, supostamente não estudara o texto antes, acarretando vacilações, problemas de dicção e volume da voz, etc. Por uma série de motivos, algumas equipes formadas em sala de aula assumem a tarefa com mais empenho que outras. Dentre os fatores podemos elencar a disponibilidade, a capacidade de planejamento e realização, as dificuldades de relacionamento – já que muitos grupos não são eletivos, mas predeterminados –, a timidez e a dificuldade de apresentar propostas, a intimidação que alguns participantes exercem sobre outros. Mesmo levando em conta todos esses aspectos e não priorizando os resultados, é preciso apontar esse tipo de problema, inventariar os motivos e sugerir soluções. No caso da insatisfação de André e de Azê, coincidentemente elas se deram na apresentação do mesmo grupo. As justificativas, dadas na avaliação presencial, foram a falta de tempo das atrizes para estudar o material e também para ensaiar. Foi salientado que se tratava de um trabalho em processo, ou seja, poderia ser considerado um esboço do que o grupo realmente pretendia, mas não pudera concluir.

4.4.2 Processo colaborativo

Pelo que pudemos observar durante o acompanhamento dos trabalhos, todos os subgrupos atuaram de modo semelhante em relação ao processo. Notamos que os participantes optaram por ocupar posições ainda pouco exploradas: os que tinham mais familiaridade com a escrita preferiram a função de atores, o mesmo ocorrendo com a direção, escolhida, ao menos em duas equipes, por alguém mais ligado à interpretação. Atribuímos essa conduta ao caráter experimental da proposta: o fato de concentrar o foco no processo e não no resultado, permitiu que todos se exercitassem em diferentes posições, sem o compromisso exigido por uma apresentação convencional. Outra hipótese reflete um

¹⁴² Idem.

dos princípios do *Ateliê*, o de pensar a dramaturgia em todos os campos possíveis de atuação, isto é, seja em que função estivessem, todos continuariam sendo dramaturgos.

Os materiais textuais utilizados já estavam escritos previamente, mas nem por isso o dramaturgo de cada equipe deixou de ter uma função precisa. Seu exercício principal foi lidar com os textos, depois das decisões em conjunto, e articulá-los com a cena que já se desenhava. André di Peroli resume seu trabalho: “Legal a forma como cada um tomou as rédeas de suas funções: após colher as ideias e comentários do grupo, eu pude sozinho tomar as minhas decisões como dramaturgo de modificar alguns textos, usar as palavras, etc., formando o texto final da cena, sempre me comunicando com a diretora de cena antes de expor no texto rubricas de direção, etc.”¹⁴³

André di Peroli (dramaturgo) e Juliana Flaminio (atriz) examinam materiais textuais
Ateliê da pós-graduação – FAINC
 (Foto: Lina de Abreu)

Mais do que selecionar uma porção de elementos e “costurá-los”, cabe ao dramaturgo, à luz dos objetivos pretendidos pelo grupo, buscar uma composição que não seja apenas uma colagem das partes – está aí um dos trabalhos mais difíceis, a ser aprimorado com a prática, pois conjuga, inclusive, fatores subjetivos tanto do dramaturgo quanto do coletivo¹⁴⁴. Nesses casos se desenvolve uma rapsódia não só de materiais textuais, mas também de focos, de desejos e de idiossincrasias. Todos os participantes doam tempo e esforço para a criação do trabalho e, com isso, criam expectativas de ver suas sugestões

¹⁴³ Avaliação de final de disciplina, por escrito.

¹⁴⁴ Em artigo para a revista *Subtexto*, de Belo Horizonte, abordamos a dificuldade de encontrar uma unidade tal na dramaturgia, que seja capaz de esmaecer os contornos (ou as costuras) dos materiais, bem como as discrepâncias que, por vezes, nota-se entre eles. NICOLETE, Adélia. Dramaturgia em colaboração: por um aprimoramento. In: *Subtexto*. Belo Horizonte: v. 7, n. 7, p. 33-40, dez. 2010.

contempladas na cena. Se e quando isso não ocorre, as reações, em geral, não são pacíficas. Por isso, infelizmente, além de organizar a estrutura do texto dramático resultante do processo, o dramaturgo, muitas vezes, sente-se no dever de agradar a todos, de ser equânime, ou, em outros casos, de impor a própria visão acima de todas as outras, pois ele também é um criador.

As demais áreas envolvidas na passagem dos textos à cena também foram assumidas pelo conjunto e divididas as atribuições de cada um nas providências relativas à composição do cenário, ao arranjo da trilha sonora, ao levantamento de figurino e objetos, etc. Nas avaliações escritas, o tom geral foi de uma relação equilibrada entre os criadores. Quanto à direção, os depoimentos atestaram que sua função foi muito mais organizadora que decisória. Muitos acusaram uma certa polêmica em alguns momentos, que teve de ser decidida rapidamente, em consenso ou pelas próprias diretoras, como registra Tátilla Colin:

Funções distribuídas (...), fizemos a leitura dos textos, então as ideias borbulharam e todos tinham voz para expor opiniões e desejos de encenação. Depois de todas as ideias que o tempo nos permitiu desenvolver, começamos a filtrar o que nos serviria como discurso desejado e o que poderíamos eliminar. Por alguns momentos, eu, como diretora do exercício, tive que dar a última palavra sobre questões em que cada um do grupo queria resolver a cena a seu modo. Todos participaram ativamente, cada um respeitando a função e importância do outro¹⁴⁵.

A maior dificuldade foi selecionar um texto de cada participante e fazer sua passagem à cena tendo em mente as questões de performatividade estudadas. Como o grupo poderia intervir nos textos? Quais lacunas poderiam ser preenchidas por ações, por exemplo, e quais por objetos ou sons? Como criar a dramaturgia das demais áreas, de modo que a polifonia pudesse se dar efetivamente? Antônio Araújo, em sua tese sobre a direção no processo colaborativo, esclarece:

(...) Recorrendo a algumas das denegações de Pavis, poderíamos afirmar, entre outros pressupostos, que o diretor não realiza cenicamente uma potencialidade textual nem precisa ser fiel ao texto dramático. Além disso, na via contrária, a encenação “não aniquila, nem dissolve o texto dramático”. Não cabe também ao diretor a obrigação de preencher supostos “buracos” do texto por meio do discurso cênico. E, *last but not least*, não há a necessidade de que ele siga as rubricas do texto nem qualquer de suas indicações cênicas. (2008, p. 182).

Entretanto, uma das equipes manteve a integridade dos materiais e optou por buscar uma unidade, alcançada com a articulação de textos em torno das relações humanas. Juliana Flamínio, atriz, e Elen Domingues, diretora, comentam a decisão:

¹⁴⁵ Avaliação de final de disciplina, por escrito.

Os textos nos pareciam ter uma atmosfera comum, então chegamos ao acordo de criar uma única história com todos os textos que fossem possíveis¹⁴⁶.

Nosso grupo optou por uma composição onde fosse visível uma linearidade, uma história, o que não foi feito pelos demais grupos. Mas isso foi uma preferência particular, porém, nos preocupamos em inserir elementos contemporâneos, uma vez que nossos estudos estavam totalmente embasados pela contemporaneidade na escrita e no teatro¹⁴⁷.

Os demais subgrupos realizaram uma composição fragmentada, ainda que vários textos tenham sido enunciados no mesmo ambiente. Apesar de haver uma definição temática, ela não estava tão clara, cabendo aos espectadores a elaboração de uma unidade particular, de acordo com a sua leitura. A esse respeito, Antônio Araújo aponta que

A encenação performativa, nesse sentido, vai buscar justamente se libertar da construção da unidade, do discurso homogêneo e do sentido articulador. Ela procurará se deixar atravessar por sentidos, por linhas de força, por heterogeneidades materiais, discursivas e de linguagens. Ao invés da “produção de sentido”, busca-se, como na performance, a “produção de presença”, ao invés da “organização simbólica”, da “homogeneização dos materiais” ou da amarração de um sentido, emergem “pedaços de sentido”, possibilidades tateantes de significação, postas em movimento e em contato, por ação do diretor. Ele, então, funcionaria mais como um operador de fluxos erráticos, um “presentificador” de “pedaços de representação”, um produtor de uma rede de motivos cênicos diversos. (2008, p. 187).

Pode-se pensar que seria mais fácil determinar textos e funções, distribuir papéis, estudá-los e ensaiar – método mais conhecido e, talvez, ainda o mais utilizado na construção da cena –, até porque nem todos os criadores estão afeitos ao processo colaborativo. Contudo, nossa intenção era justamente fugir do lugar comum e arriscar ao menos uma experiência em colaboração, mesmo que o participante não viesse a repeti-la futuramente. Um outro fator decisivo foi o caráter performativo de muitos textos. Julgamos que por serem tão diferentes do habitual, sua passagem à cena, feita numa dinâmica coletiva, acabaria por minimizar possíveis dificuldades.

Dentre os problemas mais acentuados, verificamos a questão do tempo disponível para o trabalho e, conseqüentemente, a falta de planejamento relativa à movimentação do público nas cenas. A escassez de ensaios para duas das equipes fez com que o projeto ficasse melhor na ideia que na realidade. Não foi dimensionado o volume de voz necessário

¹⁴⁶ Idem.

¹⁴⁷ Avaliação de final de disciplina, por escrito. Observe-se que os “elementos contemporâneos” citados pela escrevedora foram: público na sala, diversos espaços cênicos, espaços não convencionais, endereçamento de falas aos espectadores e transparência do processo.

para as enunciações ao ar livre, por exemplo, nem se avaliou o número de pessoas que caberiam no banheiro. O foco foi direcionado à elaboração de uma rapsódia, à definição dos espaços e ao plano, todo o resto ficou para ser efetivamente testado na presença do público. Como o número de convidados também não fora previsto, boa parte do público não ouviu alguns textos, não assistiu a algumas cenas, nem chegou a tempo de tentar, pois a movimentação processional não fora calculada antecipadamente, de modo que os atores começavam a cena antes de todos os espectadores estarem presentes.

Azê Diniz (atriz) e Mariana Carolina de Lima (atriz) – Ensaio – *Ateliê* da pós-graduação – FAINC
(Foto: Lina de Abreu)

O processo colaborativo não é uma unanimidade entre os grupos e entre os criadores. São muitos os fatores de desgaste, dentre eles o tempo, a pesquisa e a dedicação necessários. Concorre também a instabilidade em relação aos possíveis resultados: como não se tem algo definido em que se apoiar, como um texto pré-existente, e nem um ponto certo a que chegar, a sensação é de estar à deriva, diante de um horizonte de possibilidades, com apenas alguns instrumentos rudimentares de orientação: o tema, os materiais pesquisados, o pessoal disponível, o prazo e a vontade.

Em entrevista realizada para este trabalho, o dramaturgo Sérgio Pires comentou que “no processo colaborativo não cabe o respeito, o que existe é espaço para o des-respeito. Des-respeito porque não existe obrigatoriedade diante de regras e convenções.” Sua opinião é de que não se deve acatar as decisões alheias simplesmente em nome da relação. Para ele, “existe uma aliança acima desta relação. Existe o “objeto” para o qual estamos colaborando e este objeto é o espetáculo”.

Nem todos os dramaturgos, porém, estão dispostos aos riscos e contratempos que

tal des-respeito implica, e enquanto alguns se recusam, outros tomam uma posição conciliadora. Luís Alberto de Abreu, autor de vários textos escritos em processo, procura adequar as expectativas dos grupos à sua pesquisa pessoal. Cássio Pires, sem criticar a iniciativa, reflete sobre sua relação subjetiva com os processos colaborativos de criação:

É claro que não se escreve dramaturgia sem escutar seus pares e seu público em todos os momentos do processo. Mas tenho vivido algo que é a necessidade de escrever a partir de uma subjetividade determinada. Então, para mim, nos primeiros momentos, o silêncio e a solidão são mais importantes que o debate. Mais dolorosos, certamente. Mas mais necessários, com certeza. Adoro ouvir diretores e atores com os quais estou trabalhando e alterar minhas peças em função desta escuta. (...) Mas sinto que há uma centelha inicial, uma fagulha que inicia o incêndio, que precisa ser minha. Sem isso, não consigo me colocar de forma potente.

E há os que apreciam o trabalho criado no contato com a cena. Alessandro Toller vê como positivo um processo que incorpora um dramaturgo, criando maiores laços de parceria e tendo a grande oportunidade “de pôr em prática seu texto e reelaborá-lo com o diálogo com esses parceiros.” No entanto, observa dois problemas principais:

Primeiro: muitas vezes o processo da dramaturgia (o texto, em especial) não é bem compreendido pelos parceiros e surgem precipitações ou mesmo desrespeito pelo trabalho do dramaturgo. Podem ocorrer negligências com a dramaturgia. Segundo: o dramaturgo pode ficar mais à mercê do dinamismo do processo de ensaios e acomodar-se, não ser tão propositivo quanto poderia, “esperar” pelo material artístico, e obnubilar sua própria pesquisa e ideias.

Em relação ao primeiro problema apontado, ele é referendado por Calixto de Inhamuns, que acrescenta: “Todos dão palpites na dramaturgia, mas é negado ao dramaturgo participar ativamente no resto do processo, ou seja, na encenação e na interpretação. Um ator que nunca discutiu ou leu sobre dramaturgia fala com a maior convicção sobre o texto, mas um dramaturgo com experiência em direção e atuação não pode falar sobre essas áreas”.

A nosso ver, esse tipo de ocorrência contribui na formação do dramaturgo em aspectos que fogem à técnica ou à teoria: o confronto de opiniões, a argumentação, o posicionamento em relação ao trabalho constituem-se um importante exercício de dramaturgia. Lucienne Guedes Fahrer identifica nas tensões um dos fatores que a atraem nesse tipo de prática: “...prefiro muito mais o processo colaborativo, em tensão com outros criadores, responsável pela organização de um material que vem da necessidade da cena, em embate com o espaço cênico e com as relações desejadas para o público. Aí sinto que cresço, que aprendo”. Quando o embate é vencido pelo espetáculo – como apontou Sérgio

Pires – parece que os traumas são menores.

Independente de se sentirem à vontade ou não no processo colaborativo, todos os dramaturgos entrevistados salientaram a importância da experiência prática da cena para o seu trabalho. Ainda mais do que os estudos teóricos, testar a sua escrita com a equipe e discuti-la, antes de uma suposta finalização, parece útil a todos. Sendo assim, julgamos que a experiência vivida pelos participantes do *Ateliê de Dramaturgia* da pós-graduação cumpriu todo um percurso criativo: pudemos desenvolver a apreciação, a escrita e sua análise, o processo de reescrita, a passagem do texto à cena, o trabalho em colaboração e o contato com o público, como veremos a seguir.

4.4.3 – A relação com o espectador

Com a intenção de propor ao grupo uma experiência o mais ampla possível no processo colaborativo, imaginamos que seria importante encarar a apresentação final do *Ateliê* como um ensaio aberto. O público seria avisado de que se tratava de um trabalho em processo e que, portanto, ele também poderia colaborar com a construção da cena. Tal colaboração se daria na forma de comentários, ao final das apresentações, mas também na predisposição em acompanhar as cenas e reagir conforme se sentisse estimulado.

Paralelamente, os subgrupos foram orientados a não “maquiar” os procedimentos, dando a parecer uma finalização que estava longe de existir. Para tanto, incentivou-se que a organização da cena fosse feita à frente dos espectadores, assim como os comandos da condutora em relação às mudanças da equipe a se apresentar. Maquiagem e trocas de figurino também poderiam ser feitas às claras e o público seria solicitado a arranjar ou reordenar o cenário, se fosse o caso.

Buscava-se o que denominamos de transparência do processo. Interessava-nos a integração dos convidados, uma certa indistinção entre “quem faz e quem assiste”. A esse respeito, a professora Sílvia Fernandes esclarece:

Jean-Pierre Sarrazac dá continuidade às reflexões de Dort quando observa que a separação entre palco e plateia foi abolida a partir do momento em que os espectadores foram convidados a se interessar pela ocorrência do próprio teatro no seio da representação. O teatro épico de Bertolt Brecht seria um dos marcos dessa transformação por definir uma mudança de regime do espetáculo e incorporar o espectador à criação do simulacro cênico, e a seu processo produtivo. É evidente que, no caso de Brecht, a mudança visava a objetivos políticos bastante definidos. Mas a partir dela, o que se põe em ação é um mecanismo de revelação da teatralidade pelo esvaziamento do próprio teatro. (2012, p. 23).

Historicamente falando, à medida que a dramaturgia e a cena sofriam transformações que as diferenciavam paulatinamente dos moldes dramáticos, também o público viu sua relação com o texto e com a cena ser modificada. Da posição de observador de algo que ocorria à sua frente com a aparência de realidade, pouco a pouco o espectador foi sendo percebido e solicitado, até o ponto de compartilhar a ação com os intérpretes, sendo também responsável pelo espetáculo (LEHMANN, 2007).

O espectador desempenha um papel no teatro contemporâneo. No processo colaborativo ou em grupos que adotam o recurso dos ensaios abertos, a opinião do público pode ser fundamental para o andamento dos trabalhos. Neste caso, o espectador é também um criador. Por não ter acompanhado o processo desde o início, a sua análise de um espetáculo próximo da “finalização” tem uma função particular, impossível a qualquer um dos envolvidos na montagem: é a análise de quem “vê de fora”, de quem “chegou agora” e pode, mais do que os outros, enxergar a obra por ela mesma, verificar o que comunica, o que encanta ou o que pode confundir.

Há também o trabalho de colaborar na construção do sentido da obra. Se isso já ocorria no drama, no teatro contemporâneo há uma intensificação. Trata-se de um jogo em que as regras são cada vez menos conhecidas pelo espectador: todos os desvios do padrão, propostos pela escrita textual performativa requerem do espectador uma busca, seja da compreensão, da articulação ou de uma geometria que o salve da submersão total no indecifrável. Ou, em caso de submersão, voluntária ou compulsória, que ao retornar possa haver a elaboração do que foi vivenciado.

Nesse sentido, acreditamos que nas rapsódias elaboradas pela pós-graduação, a escrita textual performativa acrescida da revelação dos bastidores e das condutas extracênicas, tenha se mostrado uma valiosa experiência para todos os envolvidos. Nas palavras do encenador Antônio Araújo,

Afastando-se das ideias de “genialidade”, “inspiração” e “obra-prima”, a arte contemporânea instaura um novo paradigma de produção e recepção, caracterizado pelo elemento da precariedade, do transitório, do inacabado e do processual. Valoriza-se a luta com a materialidade, o percurso de formação da obra, o trabalho do artista, como antídoto às mistificações de toda ordem relativas à criação. Ou seja, ocorre o deslocamento da ênfase dada apenas à obra concluída, passando-se a valorizar também o seu processo de construção. (2008, p. 82).

O que pudemos concluir a partir dessa revelação dos procedimentos é que, de certo modo, tudo poderia ser visto como o grande espetáculo da apresentação final dos escrevedores do *Ateliê de Dramaturgia*. Tomando distância, podemos ver as rapsódias e toda a orquestração que as entremeou como fazendo parte de um todo. Por sabermos da

presença dos convidados, alguns impulsos deveriam ser contidos, o vocabulário, controlado, e as trocas de figurino não deveriam provocar constrangimento, mas ser discretas. A apresentação final, vista por esse ângulo, não deixou de ser uma grande “representação”, ainda que relativa aos bastidores, ainda que improvisada e aberta ao acaso.

Cecília Almeida Salles observa um interesse geral em relação aos processos criativos e cita o exemplo dos DVDs de filmes que vêm com os chamados *extras* – materiais “que fazem o filme transbordar para além da tela” e que “parecem renovar as relações comunicativas do processo cinematográfico”. (2010, p. 198). Se os bastidores e toda a etapa de pré-produção chegam a ser filmados, editados e colocados à disposição como um tipo de acréscimo é porque há um interesse por parte dos espectadores, que têm acesso aos filmes “com novas camadas de significação, não como explicações, mas oferecendo maior complexidade. É, também, um convite para voltar ao filme, estabelecendo novas relações e, consequentemente, ressignificações”. (2010, p. 198). Um de nossos objetivos com a transparência da apresentação final era justamente acrescentar as tais camadas à leitura das cenas. Além do que “ao mergulhar no universo do processo criador, as camadas superpostas de uma mente em criação vão sendo lentamente reveladas e surpreendentemente compreendidas” (SALLES, 2008, p. 25) pelo espectador que se dispuser a abrir mão das convenções que, durante séculos, o condicionaram a permanecer sentado, defronte à cena, reagindo de acordo com se esperava dele.

Mas será que se trata simplesmente de uma predisposição? O professor Flávio Desgranges propôs-se uma reflexão sobre o lugar e o papel do espectador no teatro contemporâneo em seu livro *A pedagogia do espectador* (2003). Para ele, que toma como referências o teatro épico de Bertolt Brecht, alguns estudos de Walter Benjamin e Mikhail Bakhtin, é preciso que o próprio teatro ofereça oportunidades para a formação do público: “a pedagogia do espectador não é questão somente para pedagogos. A capacitação do público para participar ativamente do evento teatral está fundamentalmente vinculada à proposição artística que lhe é dirigida, e se estabelece também pela maneira como o artista trabalha e compreende o ponto de intersecção entre a cena e a sala”. (p. 28). Segundo Desgranges, faz-se necessário que a presença do espectador seja reconhecida e assumida pelo artista, que lhe oferece a palavra, pois “seu interesse em enfrentar o debate estético proposto na obra está diretamente ligado à maneira como o artista o convida, provoca e desafia a se lançar no diálogo”. (p. 28). Isso não implica, necessariamente, em que o espectador verbalize seu pensamento ou entre em cena. O público pode responder, por

exemplo, aceitando o jogo, articulando a seu modo o que está desarticulado na cena, estabelecendo a sua própria trilha criativa, paralela ou complementar ao espetáculo.

Acreditamos que, além da transparência do processo, a escrita textual performativa possa constituir-se uma das vias que possibilitem o acesso a novas formas de fruição do espetáculo. Posto não se fundamentarem no estabelecimento de um todo com sentidos predeterminados, mas, ao contrário, oferecerem campos de indeterminação, os materiais textuais abrem-se ao diálogo com o espectador, que assiste, mas também atua. O público, antes concentrado na fruição do texto e na verificação de como ele foi transposto à cena, pode agora distribuir sua atenção a outros elementos que não as palavras enunciadas. Pode atentar para as imagens ou para a performance dos atores, encantar-se com a luz ou compreender a evolução cenográfica. São camadas que se integram ou se justapõem, não raro de modo contrastante, e que permitem que um mesmo espetáculo seja diferente a cada exibição, dependendo do ponto de vista adotado pelo espectador, ou seja, de sua escolha, de sua ação.

Nessa perspectiva, o teatro torna-se um lugar onde, a princípio, não se vê, dada a opacidade inicial da proposta. Um lugar onde se vai para buscar, para tentar identificar algo, por vezes, literalmente – como foi o caso de algumas cenas apresentadas pela turma da pós-graduação em que, dado o grande número de espectadores e o espaço reduzido, era preciso um esforço físico para ver e ouvir; uma disputa entre os corpos que, frequentemente, resultou em proximidade física e no compartilhamento de uma fresta que fosse. A dificuldade de ver que produziu experiências de frustração e de alheamento, produziu também vivências de observação e contato com o outro, de ação fora da cena, por parte do espectador.

Ana Cláudia Lima (Diretora) e Aretha Gasparini (dramaturga) decidem o lugar de onde os espectadores observarão uma das cenas – *Ateliê* da pós-graduação – FAINC
(Foto: Lina de Abreu)

No segundo capítulo, ao descrevermos alguns dos procedimentos de escrita, observamos a importância do planejamento, ocasião em que o participante esboça o que pretende escrever levando em conta os recursos de que dispõe (a apreciação realizada), bem como seus objetivos com o texto (o que pretende tratar e a quem se dirige). Apesar da dificuldade cada vez maior em se definir os tipos de público – tantas as variedades relativas à idade, à classe social e à formação, às preferências e aos interesses, à facilidade ou não de acesso ao teatro –, julgamos necessário que a passagem do texto à cena também leve em consideração a relação que pretende com o espectador. José Sanchis Sinisterra (2002) observa que

Um espetáculo, uma obra, não é uma emissão unilateral de signos, não é uma doação de significados que se produzem a partir da cena na intenção da plateia – ou a partir do texto e visando ao leitor – mas sim um processo interativo, um sistema baseado no princípio da retroalimentação, em que o texto propõe estruturas indeterminadas de significado e o leitor preenche essas estruturas indeterminadas, esses vazios, com sua cultura, com suas expectativas. E assim se produz um movimento que é o que gera a obra de arte ou a experiência estética. (p. 73).

A turma de pós-graduação convidou familiares e amigos para a finalização do trabalho. Um público heterogêneo, formado por crianças, mas também por idosos. Muitos deles não tinham o hábito de ir ao teatro e a ideia que faziam disso era de um lugar fechado, com um palco e uma plateia. Deveríamos ter considerado essas variáveis, por exemplo, antes de definir os trajetos e mesmo alguns dos espaços cênicos. Subir e descer escadas, atravessar o pátio interno da escola, ficar em pé por muito tempo são atividades desgastantes para idosos ou obesos. Nesse caso, sabíamos perfeitamente o perfil de nosso público, mas, por diversos fatores, concentramos nossa ação criativa na exibição, não vimos de fato o espectador, não dialogamos plenamente com ele.

Em uma roda de conversa realizada logo após a apresentação, alguns convidados disseram não ter entendido algumas propostas. Os problemas de dicção e volume, a distância entre os atores e o público, a dispersão sonora nos espaços abertos e mesmo a escolha de alguns lugares – pequenos demais ou com anteparos que impediam que o som chegasse até os espectadores – foram algumas das justificativas. Uma outra, que nos interessa particularmente, foi a complexidade dos textos. Alguém sugeriu que, em apresentações como aquela, os materiais textuais fossem distribuídos antes aos espectadores para que, não tendo de se preocupar em ouvir ou compreender a enunciação, apreciassem o todo e, quem sabe, analisassem a passagem do texto à cena com mais atenção. Essa é uma ideia frustrante para o artista, pois sugere que o elemento principal é

o texto e que, se ele for conhecido de antemão, compreende-se que todo o restante seja confuso ou nebuloso. Sugere ainda que tudo não passa de uma brincadeira em que só os criadores se divertem, e que o público terá um pouquinho que seja de diversão se ler o texto verbal antes.

Não foi suficiente informarmos, antes do início das apresentações, que se tratava de um trabalho em processo, de que nada seria escondido, de que dispúnhamos de materiais textuais que, a partir do contato com a cena e com o público, ganhariam outras reescritas. Na verdade, informarmos as regras do jogo e ele deveria se dar como havíamos determinado. Isso não garantiu a compreensão e muito menos a fruição, pois foi uma proposição unilateral, como tantas outras que temos presenciado na cena contemporânea¹⁴⁸. Trata-se de um tipo de manifestação que se liga intimamente às noções de artisticidade e de gosto, ou seja, às referências trazidas pelo espectador, que é quem vai atribuir ou não àquela proposição o *status* de arte. É novamente Sinisterra quem observa: “isso pode parecer uma tolice, mas o certo é que toda a problemática da arte contemporânea se baseia justamente no desafio dos artistas (...) para obter a aquiescência do público a respeito da natureza de um objeto que, a partir de um determinado horizonte de expectativas, não é considerado como arte”¹⁴⁹. (2003, p. 77).

Uma espectadora sugeriu que fossem exibidas as imagens que suscitaram o desenvolvimento dos textos. A seu ver, seria importante compartilhar a experiência do *Ateliê de Dramaturgia*, abordando o processo como um todo e não apenas a apresentação final dos textos na forma de cenas. A sugestão evidencia o desejo do espectador por conhecer, mais do que ver, o desejo de ele também estabelecer relações e criar, desfrutando dos mesmos prazeres do artista. No que se refere a nós, proponentes da relação, compartilhar a obra e o processo – como foi feito na finalização dos outros dois *Ateliês* – teria nos alçado à posição de autores-produtores, como apontado no capítulo dois.

¹⁴⁸ Sobre esse tipo de proposição, Flávio Desgranges pontua: “Esta pseudo-interação, já que a intervenção do espectador não constitui uma participação efetiva que, de fato, influencie e mude os rumos do que foi previamente programado, pode ser comparada à crise de participação que se manifesta no jogo político das democracias representativas, em que é oferecida aos cidadãos ampla liberdade de escolher seus candidatos, contanto que optem entre A ou B. O papel proposto ao cidadão-espectador, em qualquer dos casos, parece ser o de dar legitimidade a um processo que corre à sua revelia.” DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do espectador**. São Paulo: Hucitec, 2003, p. 137.

¹⁴⁹ Dondis tece um comentário a respeito da pintura que pode ser aplicada à cena contemporânea e a certos problemas de comunicação com o espectador: “Quando uma arte é exageradamente exotérica e perde a capacidade de comunicar seus objetivos, é preciso questionar até mesmo sua validade. É provável que os que interpretam, com mais conhecimentos, os especialistas, estejam admirando as ‘roupas do rei’, temerosos de parecerem loucos ao se deparar com a óbvia nudez dos objetivos da pintura contemporânea. (...) Na pintura, isso apenas cria um novo e mais seletivo grupo fechado, e a arte se afasta cada vez mais de nossa vida, uma arte que, como a descreveu André Gide, volta-se para ‘um público impaciente e marchands especuladores’”. DONDIS, D. A. **Sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 201.

4.5 Coletivo de dramaturgia – organização, divulgação e apresentação do *Ateliê de adultos da FAINC*

Ao ser questionado pela pesquisadora a respeito de sua formação como dramaturgo, Cássio Pires¹⁵⁰ avaliou que, apesar da importância dos *workshops* e cursos específicos que frequentou, a prática da escrita, o estudo de dramaturgia e, especialmente, a montagem de suas peças foram sua melhor “escola”:

o que de mais importante aconteceu em termos de aprendizado se deu fora da sala de aula. É claro que é muito útil e proveitoso que um jovem conheça projetos estéticos distintos, discuta questões relacionadas à carpintaria, etc. Mas, para além de ler muito texto de teatro, acho que o fundamental é entender que dramaturgia há, potencialmente, dentro de nós mesmos. Acho que essa é a busca essencial. Escutar as vozes que estão dentro de nós, muito mais do que “inventar” algo a partir da apropriação de uma determinada técnica. A prática, nesse sentido, mostrou-se para mim algo muito mais efetivo. Me lembro, por exemplo, da experiência dentro da Cia dos Dramaturgos. O quanto debatíamos as peças e o esforço que fizemos para promovermos leituras e montagens do que estávamos escrevendo...¹⁵¹

Em seu depoimento, o dramaturgo reitera algumas considerações tecidas neste trabalho: o destaque da prática para a efetivação do aprendizado; a relatividade da teoria para o iniciante; a busca da “voz interior”, da “dramaturgia particular” em detrimento de métodos e técnicas. No trecho final, porém, insere um novo elemento, os coletivos de dramaturgia, reservado especialmente para este tópico, em que discutiremos a comunicação dos materiais pelo grupo de adultos da FAINC.

Os coletivos de dramaturgia irmanam-se a outras iniciativas do gênero que, notadamente a partir dos anos 1990, tiveram destaque no cenário artístico e cultural brasileiro¹⁵². Formados, muitas vezes, sem uma liderança determinada, visando à criação compartilhada de trabalhos, sua divulgação e, muitas vezes, sua comercialização, os coletivos atuam fora dos padrões vigentes. Nas artes visuais, dispensa-se o curador, buscando-se espaços não institucionalizados de exposição, tratando-se pessoalmente com o público/comprador. O mesmo ocorre na música em relação às gravadoras e distribuidor-

¹⁵⁰ Todas as citações dos dramaturgos que constam deste item foram extraídas de entrevistas realizadas por escrito pela pesquisadora, à exceção de Luís Alberto de Abreu, entrevistado pessoalmente.

¹⁵¹ A Cia dos Dramaturgos a que Cássio Pires se refere foi um coletivo de dramaturgia formado em 2005 por dramaturgos egressos do *workshop* promovido pelo Royal Court Theatre de Londres, em São Paulo.

¹⁵² Em 1997 formou-se em Santo André o Núcleo ABC de Dramaturgia, formado por alunos egressos do núcleo de dramaturgia da ELT, coordenado por Luís Alberto de Abreu. Antes disso, em meados dos anos 1990, estimulado também por Abreu, formou-se o Núcleo dos Dez, com ex-alunos de dramaturgia das Oficinas Culturais Três Rios, atual Oswald de Andrade.

ras; no cinema, em relação aos estúdios e exibidores, e na literatura, em relação às editoras e livrarias. A principal diferença entre os coletivos e a dramaturgia individual, é que o autor não está isolado, podendo aprimorar sua escrita por meio do diálogo e, eventualmente, divulgar seu texto, visando a uma possível encenação.

Márcio Ribeiro e Cássio Castelan (atores) – Apresentação final do *Ateliê* de adultos – FAINC
(Foto: Elaine Perli Bombicini)

No entanto, se um coletivo de cinema, de música ou de artes visuais tem um “produto” que pode ser vendido diretamente ao “consumidor” interessado, não se pode dizer o mesmo de um coletivo de dramaturgia. Pelo menos não em relação ao “consumidor” direto. Cássio Pires fala do esforço para promover leituras e montagens direcionadas não só ao aprendizado, mas à própria finalidade da dramaturgia: vir à cena e comunicar-se com o público. Num contexto como o nosso, com grande número de autores, pouco patrocínio e editais concorridos de fomento, ao dramaturgo já não basta escrever e esperar um convite para ter seu texto encenado. Faz parte de seu trabalho, quando não vinculado a um grupo teatral, criar as condições propícias para que o texto seja conhecido e, queira Deus, exibido. Os coletivos podem, muitas vezes, cumprir mais essa função na formação em dramaturgia: o suporte criativo e operacional do artista.

Há que se considerar, porém, outras implicações trazidas pelo convívio em tais circunstâncias. As idiossincrasias, que provocam conflitos por vezes incontornáveis; a competitividade entre os membros; a dificuldade em dialogar; a individualidade exacerbada, o foco no particular e não no grupo são apenas alguns exemplos. Lucienne Guedes Fahrner, também componente da Cia dos Dramaturgos, pondera que a participação em um coletivo pode não ser uma boa experiência caso se tenham objetivos muito distintos. Para ela, qualquer que seja o coletivo, as expectativas de cada integrante devem ser bastante claras, permitindo que se decida o perfil do conjunto e, conseqüentemente, quem irá participar ou não.

Carina Freitas (escrevedora), Gabriel Granado e Mário Ribeiro (atores)
Preparação para a leitura dos materiais textuais – *Ateliê* de adultos – FAINC
(Foto: Elaine Perli Bombicini)

Já comentamos que os próprios grupos, independente do condutor, assumem atribuições tais como as análises de texto e o restabelecimento dos bloqueios criativos dos colegas. Aproximando-se a etapa de comunicação de seus escritos, os participantes do *Ateliê* de adultos da FAINC queriam ouvi-los pela voz de atores e atrizes, além de colher as impressões do público a fim de avaliar os textos rumo à reescrita. Para tanto, assumiram a organização, a divulgação e a coordenação do evento, caracterizando-se, portanto, como um coletivo de dramaturgia. À coordenadora coube apenas se inteirar das decisões e, vez ou outra, questionar ou sugerir determinado encaminhamento. Em duas semanas a apresentação estava organizada, contando com programa, exposição de grudados, materiais de pesquisa e confraternização.

Definiu-se, a princípio, que a comunicação dos materiais se daria por meio de leituras dramáticas e cênicas – os atores poderiam ler sentados ou postados de alguma forma, ou poderiam movimentar-se, usar objetos, figurino e outros elementos. Cada escrevedor selecionou, então, um texto de sua preferência e o coletivo cogitou tal ou qual intérprete para ele, dentre os amigos ou colegas de grupo teatral. Por fim, deliberou-se que seriam convidados três atores e uma atriz, que dividiriam as leituras com intérpretes do próprio *Ateliê*, afinal, vários deles também atuavam.

Patrice Pavis dedicou um trecho de sua obra *A encenação contemporânea* (2010) ao que ele denomina “fronteiras da encenação”. As leituras públicas de texto pertenceriam a

essa zona fronteira, dado seu caráter intermediário entre a simples enunciação e a configuração da tríade espaço-ator-público, característica do teatro. O espetáculo teatral parece ter chegado a limites tais de recursos técnicos, tecnológicos e performáticos que, eventualmente, tem-se a nostalgia das formas simples como a leitura, em vez da representação. Pode ocorrer até mesmo “de uma leitura da peça, feita pelos atores com o texto nas mãos, ser mais surpreendente, mais apaixonante, mais inesquecível do que uma encenação muito segura de si”. (p. 23).

A leitura dramática consiste basicamente na distribuição dos papéis aos atores, em número correspondente ao de personagens – mais um leitor para as rubricas –, na disposição desses atores, em geral sentados, em frente ao público ou formando um círculo com ele; e na leitura, com o texto na mão, porém com uma série de elementos que a diferenciem da leitura neutra ou branca. A voz oferece toda uma paleta de recursos tais como a entonação e as texturas, as intenções, o volume e a altura, a velocidade e o ritmo, a musicalidade, que serão dirigidos à audição do espectador. O gesto do intérprete, por sua vez, dirige-se ao olhar do outro: “Existe em cada cultura um código gestual com um pequeno conjunto de signos para chamar, ameaçar, acolher, rejeitar, etc., que o contador pode usar ou recusar. Quando o contador segura o texto nas mãos, seus gestos vão obrigatoriamente se reduzir. Essa neutralização do gesto chega a ter uma função precisa.” (BAJARD, 1994, p. 101).

Bajard lembra-nos que o sentido auditivo do público opera na recepção, enquanto o olhar pode receber uma informação, mas também transmitir uma série de outras. Analisando por esse ângulo, o leitor/ator pode tanto utilizar o seu olhar como um elemento de expressão e comunicação quanto, recebendo de volta o olhar do espectador, compreender o *feedback* e encaminhar a leitura de acordo com ele. Buscar o olhar e, conseqüentemente, a atenção do público, pode garantir a confiança e a cumplicidade necessárias para que a relação artística se efetive.

Já discorreremos sobre a delimitação de um espaço, recorrendo aos escritos de Paul Zumthor. Cabe acrescentar que tanto quanto os demais elementos, “a passagem do texto pela voz é também uma colocação no espaço” (BAJARD, 1994, p. 103). O autor observa que “o espaço em si é o significante do lugar fictício”, portanto, ele pode tanto invocar uma relativa neutralidade – utilizando, por exemplo, um praticável e duas cadeiras – quanto “reforçar evidências ou ativar conotações do texto”. (p. 103). Quanto aos objetos utilizados na emissão de um texto, eles podem apoiar os gestos, sendo usados em sua literalidade ou assumindo diferentes significados.

Depois de um contato com o texto, o leitor/ator pode escolher, nessa gama de recursos paralinguísticos disponíveis, os mais indicados para a leitura dramática. Esse tipo de comunicação é utilizado, quase sempre, na apresentação de um texto inédito, ou com a finalidade de preceder alguma discussão ou reflexão acerca de um tema, da obra de um autor, do estudo da dramaturgia, etc.

O que Pavis nomeia leitura cênica é similar à leitura dramatizada, no contexto brasileiro ou, para usar um termo atual, leitura encenada. Elas caracterizam-se por uma ambientação que permita ou sugira o movimento dos atores-leitores nas situações indicadas pelo texto. Na maioria das vezes a apresentação é precedida de ensaios e há um responsável pela direção, podendo-se acrescentar o uso de adereços, objetos de cena e até mesmo iluminação ou trilha sonora, ainda que apenas evocativos. Dadas essas características, “o limite entre a leitura e a *atuação*, entre o intérprete e o personagem, é impossível de ser traçado, o que faz de qualquer leitura cênica uma visualização de interlocutores e, desse modo, já uma encenação.” (PAVIS, 2010, p. 26).

Logo, para que a leitura não assuma intencionalmente outro caráter, é que não se definem categoricamente cenários e demais elementos, nem se permite que a interpretação determine possibilidades de sentido que conduzam a recepção por parte dos espectadores. Pavis comenta que é preciso

que a voz se ofusque vigorosamente, que se limite a evocar o mundo pela palavra ao invés de inscrever-se nele e participar. Ao ler o texto, no palco, [o ator] projeta-o espacialmente, cria em si mesmo e na cabeça do espectador um universo ficcional que parece brotar diretamente das palavras e misturar-se àquilo que é mostrado no palco. (p. 26).

Em compensação, por tangenciar tanto a encenação quanto a fruição neutra do texto, a leitura cênica é o primeiro momento em que um autor constata que sua escrita pertence ao outro, que ela só vai existir efetivamente no instante em que ganhar um corpo. Além disso, a “performance” realizada “faz da poesia (ou de qualquer outro texto) um texto dramático à espera de encenação.” (PAVIS, 2010, p. 28). Ou seja, é a leitura que atesta, antes de qualquer outro procedimento, a viabilização cênica de uma escrita textual¹⁵³.

¹⁵³ Pavis situa dois outros procedimentos na dita fronteira, são eles a não-encenação e a encenação improvisada. A primeira prioriza o texto em detrimento da encenação e é indicada, principalmente, para a transmissão de materiais textuais. “A não-encenação frequentemente é a estratégia escolhida para textos não-dramáticos, destinados normalmente à leitura e que não aguardam o suporte ou o complemento de uma encenação. Ela quase se impõe, de tal maneira esses textos se revestem de riqueza inesgotável e têm necessidade de maior concentração, em todos os sentidos do termo”. PAVIS, P. **A encenação contemporânea: origens, tendências, perspectivas**. São Paulo: Perspectiva, 2010, p. 30. A representação contribui para agudizar os sentidos e a atenção do público, distraíndo-o o mínimo possível do foco principal, o texto, o que pressupõe um controle preciso do trabalho por parte do encenador e do ator. Já a encenação improvisada dirige o foco à performance dos intérpretes, que deverão ser capazes de “improvisar” a cada sessão, a partir de alguns delimitadores apenas. Tais balizas podem ser

Paul Zumthor (2007) alude à presença de ator e público e ao estabelecimento de um espaço cênico a efetivação da comunicação poética. Como a apresentação dos materiais textuais seria feita na própria sala de artes em que nos encontrávamos semanalmente, a solução foi distribuir as banquetas em semi-círculo e colocar um praticável na frente – o que pôde ser verificado na imagem a seguir. A simples conjunção daqueles três fatores fez uma diferença significativa na comunicação dos textos em relação às leituras feitas em sala. A explicação pode ser encontrada nas reflexões de Zumthor:

As regras da performance – com efeito, regendo simultaneamente o tempo, o lugar, a finalidade da transmissão, a ação do locutor e, em ampla medida, a resposta do público – importam para a comunicação tanto ou ainda mais do que as regras textuais postas na obra na sequência das frases: destas, elas engendram o contexto real e determinam finalmente o alcance. (2007, p. 30).

O foco não é colocado somente sobre o texto – como num contato particular com ele ou numa leitura neutra. A partir do momento em que o público está disposto num certo local, de onde é possível observar um espaço delimitado em que determinadas figuras atuam (ainda que lendo), tudo isso e mais os gestos, as entonações, a movimentação constituem igualmente matéria significativa, que concorre com o texto verbal na busca da atenção e da compreensão do espectador. Zumthor completa, logo em seguida:

Habitados como somos, nos estudos literários, a só tratar do escrito, somos levados a retirar, da forma global da obra performatizada, o texto e nos concentrar sobre ele. A noção de performance e o exemplo dos folcloristas nos obrigam a reintegrar o texto no conjunto dos elementos formais, para cuja finalidade ela contribui, sem ser enquanto tal e em princípio privilegiada. (2007, p. 30).

Por isso, quando Adriano e Carla cumprem certa marcação cênica, postando-se, como registrado na fotografia a seguir, em planos diferentes um do outro, ao lado do tablado e não sobre ele, isso transmite uma informação que complementa ou esclarece o que é enunciado. Ou pode mesmo provocar um estranhamento, se for o caso. A não ser pela entonação do escrevedor-leitor ou por uma e outra intenção dada, nada disso era buscado nas leituras feitas durante as sessões, daí a importância da apresentação final, onde pôde ocorrer verdadeiramente a comunicação poética abordada por Zumthor: “A condição necessária à emergência de uma teatralidade performancial é a identificação, pelo espectador-ouvinte, de um outro espaço; a percepção de uma alteridade espacial marcando

dadas, por exemplo, pelo texto, por um espaço cênico e por determinados objetos. Por não haver, necessariamente, marcações e estar aberta à interferência do acaso, essa proposta confere à cena um caráter de jogo, dadas as regras e os riscos envolvidos, e dada a prontidão necessária para a atuação.

o texto. Isto implica alguma ruptura com o 'real' ambiente, uma fissura pela qual, justamente, se introduz essa alteridade”. (2007, p. 41).

Adriano Geraldo e Carla Silva leem diálogo criado por Andréia de Almeida
Ateliê de adultos – FAINC
(Foto: Elaine Perli Bombicini)

Quando se trata de uma escrita textual performativa, como era o caso da maioria dos textos resultantes, os elementos paralinguísticos presentes na leitura podem acrescentar outros fios à trama interpretativa tecida pelo espectador, mais ainda do que acrescentariam a um texto dramático. Um exemplo pode esclarecer nossa proposição: a leitura do texto *A liga*, de Elaine Perli Bombicini, feita pelas escrevedoras-atrizes Bárbara do Amaral e Caroline Duarte¹⁵⁴.

A liga

(num espaço público)

- A. Credo, o que houve com essa menina. Peraí que te dou uma mãozinha...
- B. Bolhas de sabão não. (Engasgada) Deus, aí vem outro (ruído intenso de jorro). Vomitei muito...aff
- A. Muito é pouco e pouco é azul. Nunca vi nada igual. Estica um punhado de folhas de papel.
- B. O pior é que não passou de brincadeira. Nem bêbada estou... mas acho que foi o fígado.
- A. Fígado... o pior dos malestares minha filha. Vamos limpar isso tudo, quase estragou seu vestido, vamos limpar tudo, tudo, tudo, tudo... todos os quadradinhos, cada um de uma cor, e tudo combinado, tão lindo!
- B. É patchwork, eu quem fiz, estudo moda sabe? Algo diferente, arrojado (limpando a boca)

¹⁵⁴ A escrita foi baseada na apreciação da obra de Sandra Cinto, já exibida no terceiro capítulo deste trabalho.

- A. Na minha terra filha, isso ai é colcha de retalhos! A gente juntava todos os pedaços que sobravam dos panos e costurávamos, mas agora isso é longe ...um passado. Pontinhos bem apertados, juntando nossas histórias. Que nem hoje.
- B. Ah tô tão enjoada, com tanta dor de cabeça; Acho que não tenho nem como voltar pra casa. Poxa você é bem bacana, quem diria que alguém aqui me ajudaria.
- A. Limpando o vestido: isso faz parte da vida minha filha. Agora senta e respira fundo, fecha os olhos, vai respirando assim e conta até dez... isso vai ver que tudo ficará melhor.
- B. Poxa é verdade...tá passando... Viu tia, muito fofa sua ajuda!
(como que despertando ouve o celular. Abre os olhos e vê tudo vazio ao redor. Atende o celular)
- B. Puta que pariu! Que tinha nisso que você me deu? Cara...nunca mais, to alucinando até agora. Vem me pegar. (desliga)
- B. quadradinhos, pontinhos, alinhavo, como era mesmo a ideia? Azulejos brancos? tinha azul no seu nome? Unindo ou ligando?¹⁵⁵

Bárbara do Amaral e Caroline Duarte interpretam *A liga* – Ateliê de adultos – FAINC
(Foto: Elaine Perli Bombicini)

Na passagem do texto à leitura encenada, Bárbara e Caroline Duarte aproveitaram a liberdade de interpretação oferecida pela autora – não-determinação de lugar ou de personagens, poucas rubricas, enredo sinuoso – e localizaram a ação em uma praça, sendo “A” uma estátua que ganha vida e dialoga com “B”, uma jovem que havia ingerido alguma substância alucinógena.

¹⁵⁵ Texto publicado em <http://papelferepedra.blogspot.com.br/2010/11/feliz-natal-por-cicero-nobre.html>. Acesso em 20/11/2012.

Devido à repetição do texto no processo de ensaios, as escrevedoras-atrizes terminaram por decorá-lo. Isso não estava previsto e poderíamos julgar que o fato não foi suficiente para descaracterizar a proposta como leitura, pois mesmo sem o papel nas mãos, o trabalho não se caracterizou como encenação, nem como leitura encenada – as duas participantes utilizaram convencionalmente o tablado, dispensando trilha sonora, cenografia, iluminação ou objetos. No entanto, sem a página na mão, as rubricas não foram lidas, mas incorporadas à cena; não há como saber se a enunciação reproduziu exatamente o que estava escrito, pois a apresentação ficou a meio caminho entre um improviso, uma leitura e uma cena.

Apesar dessas questões, a comunicação do texto pelas participantes trouxe uma clareza inaudita à escrita da colega e pudemos verificar o quanto a presença física e uma configuração cênica, ainda que mínima, podem preencher os espaços indeterminados de um material. Nesse sentido, a leitura atestou a viabilização cênica do material e as duas “leitoras” assumiram um estado de espírito dramatúrgico capaz de atravessar, complementar e entrelaçar com os fios de sua dramaturgia a trama elaborada por Elaine – lembremos que a trama da escrita textual performativa é geralmente larga e resistente o bastante para permitir a interferência criativa da equipe e do público.

Porém, quando os responsáveis pela leitura têm um contato prévio com os materiais textuais é provável que o trabalho se dê com mais facilidade. Um texto de caráter performativo exige estudo mais apurado, pois seus sentidos não se declaram logo de início, mas somente depois de analisadas as camadas que o compõem, as aberturas que oferece, a estrutura sobre a qual poderá deslizar a estrutura-encenação ou leitura. Uma conversa com o escrevedor também pode ser útil – lembremos o quanto o conhecimento do contexto pode auxiliar na análise crítica, como discutimos no terceiro capítulo. Tendo recebido o texto pouco antes da apresentação, alguns atores convidados sentiram dificuldade na leitura de certos materiais – o que não ocorreu com os escrevedores-leitores. Tomando em nosso auxílio os Ciclos RSVP, é como se os recursos tivessem sido limitados, o que conduziu a uma partituração insuficiente, que resultou numa performance avaliada como aquém das expectativas. O entendimento dos atores ficou comprometido e, conseqüentemente, a leitura não explorou muitas das possibilidades do material textual, o que trouxe conseqüências, inclusive, para a fruição do espectador.

A atriz Neusa Dessordi lê *Retrato dela no reflexo do vidro* – Apresentação final Ateliê FAINC
(Foto: Elaine Perli Bombicini)

Se *A liga* rendeu uma leitura cênica, *Retrato dela no reflexo do vidro*, texto de Solange Dias, sugeriu um misto de leitura dramática e narração. A atriz Neusa Dessordi não se dirigiu ao espaço cênico sugerido pelo grupo, bastando-lhe a leitura (previamente estudada) do texto, sentada, junto aos espectadores. Neusa trabalhou tonalidade, altura e volume de voz, bem como pausas e intenções, mas concentrou-se em dirigir tudo isso à valorização do texto. Uma provável tangência com a narração deveu-se à relação estabelecida entre o intérprete e o espectador. Na leitura, o ator objetiva a comunicação do texto numa etapa pré-encenação. Em geral isso é feito com textos inéditos, numa primeira audição pública. A narração assemelha-se à ação do rapsodo, sendo condicionada à interpretação, pois toda a carga comunicativa recai sobre o ator e a comunicação com o público. Mesmo tendo aberto mão do praticável ou da área reservada às leituras, a atriz estabeleceu o espaço à sua volta como cena. Indo além, estabeleceu-se como espaço cênico a totalidade da sala ou, no mínimo, o círculo formado pela narradora e seus ouvintes.

Em avaliação presencial realizada logo após as leituras, a escrevedora Andréia Almeida relatou: “ao ouvir a Neusa ler o texto é como se fosse outra história. Me dei conta de que havia uma personagem ali, a ser interpretada, porque vi uma atriz. Então é como se houvesse uma reescrita do texto, dessa vez feita pelo ator” (informação verbal)¹⁵⁶. Se pensarmos que Andréia teve a impressão de escutar algo inédito, mesmo conhecendo o material – por tê-lo ouvido e analisado num dos encontros – isso nos faz crer que a leitura valorizou de tal modo a escrita textual que fez sobressair aspectos antes ignorados. Talvez a

¹⁵⁶ Depoimento oferecido pela escrevedora.

proximidade espacial tenha contribuído para isso, e mais efetivamente, os olhares da atriz para os espectadores, as pausas, os titubeios, enfim, a relação de cumplicidade entre ela e o espectador com relação àquilo que está sendo lido. É provável que tenha havido ali algo próximo do que Walter Benjamin classifica como transmissão de experiência¹⁵⁷. A esse respeito, vale a pena outra remissão a Paul Zumthor:

A linguagem em sua função comunicativa e representativa insere-se no tempo biológico, que ela manifesta e assume, sendo assumida por ele, e sem ter sobre ele algum poder, incapaz de o abolir, e em contraparte destinada a dissipar-se nele. A prática poética se situa no prolongamento de um esforço primordial para emancipar a linguagem (então, virtualmente, o sujeito e suas emoções, suas imaginações, comportamentos) desse tempo biológico. (2007, p. 48).

No instante em que uma leitura/narração é feita, há possibilidades de que, transportado para um outro tempo e um outro espaço, o da experiência narrada, o espectador se veja suspenso das reais circunstâncias. Segundo Zumthor, à mesma página, “pouco importa saber aqui se esse esforço pode ou não chegar a um fim; o que conta é que, nesse esforço desperta uma consciência e se formaliza o ritual, que ele funda e irriga com sua energia”.

Acreditamos que essas reflexões de Zumthor sejam também adequadas à caracterização dos *Ateliês de Dramaturgia*. Na medida em que as experiências ali vivenciadas se situam num espaço e num tempo extracotidianos, em que os participantes integram e condicionam um coletivo criador, seu esforço formaliza um ritual de apreciação e apropriação de elementos das artes visuais e a consequente transmutação em prática poética a ser compartilhada com o público.

¹⁵⁷ Sobre o tema ver BENJAMIN, Walter. O narrador : considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. Trad. de S. P. Rouanet. In: **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7.ed. Trad. de S. P. Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MANTO DA APRESENTAÇÃO

Arthur Bispo do Rosário – *Manto da apresentação* – s/d
tecido, linha, papel e metal – 118,5x141,2cm

Arthur Bispo do Rosário, em mais de cinquenta anos de atividade artística, construiu uma obra que se confunde com sua própria vida. Tanto que, ao longo de muito tempo, bordou pacientemente o Manto da Apresentação, mortalha com que deveria estar vestido quando de sua recepção no céu por Nossa Senhora.

Quem o visitava em sua casa-ateliê-galeria na Colônia Juliano Moreira, um manicômio carioca, depois de “pagar a entrada” adivinhando a cor de sua aura, era muitas vezes recebido por um Bispo performático. Trajado com algumas de suas obras – comparadas aos parangolés de Hélio Oiticica – o artista discorria sobre os motivadores do seu trabalho (as vozes determinantes que ouvia), sobre os seus projetos (organizar o mundo e catalogar as pessoas escolhidas para a salvação divina), os recursos de que dispunha (diferentes sucatas, material recolhido na Colônia, fios diversos), os delimitadores (construção de miniaturas e *assemblages*), sem se preocupar com a repercussão que sua arte pudesse ter fora da instituição psiquiátrica. Para ele, a seleção de materiais, sua catalogação, composição e execução eram uma incumbência a que deveria se dedicar de corpo e alma.

Há quem associe a arte de Bispo aos problemas psiquiátricos a ele atribuídos. No entanto, autores do porte de Michel Foucault (1978) afirmam que a obra só acontece na ausência da loucura¹⁵⁸. Assim, Van Gogh ou Antonin Artaud produziram seus trabalhos nos intervalos de crises e dos efeitos colaterais de terapias agressivas, o que leva a crer que o brasileiro, mesmo não considerando arte o que fazia, passou mais de meio século expressando seu sentimento do mundo e agregando a isso a performance. Não era suficiente deixar que o visitante percorresse o pavilhão-galeria por si mesmo, o autor fazia parte da obra e era preciso que estivesse paramentado, e acompanhasse, explicasse, completasse o sentido de sua criação.

No avesso do *Manto da apresentação* e em grande parte de suas criações, ele usou palavras, ao que parece com diferentes finalidades – inscreveu narrativas, descreveu fatos e imagens, nomeou as figuras representadas, catalogou as pessoas a serem salvas, ou imprimiu uma logorreia da qual somente ele compreendia o sentido. As palavras eram como cores em sua paleta, como materiais de que dispunha para a representação do mundo a ser entregue a Deus. Um recurso coadjuvante, mas que, por vezes, assumia o protagonismo das peças.

¹⁵⁸ Sobre a análise da obra de Bispo e sua desvinculação da patologia ver o ensaio de AQUINO, R. Do pitoresco ao pontual: uma imagem-biografia. In: ARAÚJO, Emanuel et al. **Arthur Bispo do Rosário**. Rio de Janeiro: Réptil, 2012. P. 49-105.

Comentamos no início deste trabalho que foi em decorrência de uma performance inspirada na vida-obra de Bispo que surgiu a ideia para os *Ateliês de Dramaturgia*. Agora, em meio aos arremates, percebemos o quão semelhantes foram da trajetória daquele artista algumas ações de nosso projeto.

Em primeiro lugar, é importante ter em mente que a tese ora apresentada é apenas uma das rapsódias – ou *assemblages* – possíveis a partir dos documentos e da memória do processo. A concretude do que foi realizado e pôde encontrar aqui um registro aponta o alcance de nossos principais objetivos, mas também um longo e variado roteiro a seguir, seja em relação à esfera prática, seja no que se refere à reflexão e ao aprofundamento teórico.

Nossa ambição original de um projeto de democratização da escrita, baseado na conjunção com as artes visuais e com a cena, que se mostrasse uma opção aos moldes formais de ensino-aprendizagem de dramaturgia mostrou-se possível, bem como o diálogo com os novos processos de criação do espetáculo e com o teatro contemporâneo.

O contato com as artes visuais revelou-se um poderoso aliado da criação dramática, além de definir o condutor também como mediador e facilitador, o que representa um importante papel dado o contexto em que se desenvolveu o trabalho. Atribuímos aos *Ateliês de Dramaturgia* desenvolvidos em Santo André e no Ipiranga o início de um processo de aquisição ou reaquisição do interesse pelas artes visuais, bem como de exercício da escrita criativa, e acreditamos que o mesmo possa ocorrer em quaisquer outras situações. O que antes poderia ser tomado como pouco interessante, desconhecido ou inacessível passou a ser visto como objeto artístico, a ser apreciado e também elaborado de acordo com o próprio repertório que, no decorrer da prática, pôde ser aperfeiçoado na medida em que cada turma desenvolveu uma poética particular, nascida da experiência. Coube à condutora não só a mediação, como também a facilitação desse contato, no que foi auxiliada pelos jogos e pela criação de um ambiente amigável e avesso a formalismos.

Em relação às artes visuais, priorizou-se a construção de sentido advinda da memória, das sensações, das impressões e da consequente reflexão sobre esse material, com vistas à sua apropriação, ao seu desenvolvimento e à utilização na criação verbal. Sem discriminar a produção artística internacional, a (re)descoberta da arte e dos artistas da própria cidade e do país, atesta o papel dos *Ateliês* no fomento à discussão acerca da cultura e do homem brasileiros, almejando-se, como consequência, uma escrita que também possa traduzi-los.

O mesmo prazer dos escrevedores teve a coordenadora na relação com as artes visuais. Desde o primeiro contato com as turmas, iniciava-se um jogo de investigação, cujo objetivo era pesquisar e selecionar os artistas e as obras mais adequados. A instabilidade do processo constituiu-se um desafio a ser vencido a cada sessão: as obras previstas teriam de mudar, um mesmo autor poderia ser repetido, o grupo mostrava-se pronto para uma experiência extra-muros. Nessas condições, a pesquisadora entregou-se à atualização contínua, uma tarefa apaixonante que acabou por contagiar diversos escrevedores transformados em interlocutores.

A apreciação artística foi mais que um recurso conveniente à escrita. Atribuímos a ela, tanto quanto à disposição lúdica das propostas, o estímulo à elaboração dos textos, pois a curiosidade diante de uma nova obra e o entusiasmo com que os participantes dispuseram-se a apreciá-la despertaram estado semelhante, conservado durante todo o tempo da escrita e das demais ações de cada encontro. Pudemos comprovar o quanto a apreciação já faz parte da criação, não só pelos elementos com que irá guarnecer o texto, mas pelo movimento interno gerado em cada um – lembranças, ideias, associações que já estabelecem de modo preliminar uma dinâmica criativa. Decorre daí a importância das ações previstas serem realizadas numa mesma sessão. A escrita, por exemplo, quando elaborada em outro período, fora do encontro, desvinculada da apreciação, opera com dados concretos – os elementos levantados –, mas sem o estado criativo gerado na ação grupal. O escrevedor tem de retomar o processo e, por mais que se lembre das sensações despertadas em sala, elas tornam-se um dado racional e não uma possível energia motriz. Em seu futuro como escritor, cada participante encontrará, quem sabe, motivadores próprios que o permitam fracionar o seu trabalho sempre que necessário, sem comprometer o desempenho ou a qualidade. Porém, é num espaço como o *Ateliê de Dramaturgia* que ele saberá a existência desse arrojo, a ponto de buscá-lo ou de construí-lo nas criações futuras.

Assim também o compartilhamento e a análise de textos efetivados num mesmo encontro conservam o estado originado na apreciação da obra, mantendo presente e vivo o contexto da escrita e dando um sentido de unidade ao processo, encaminhando os materiais à reescrita, esta sim, descolada no tempo e no espaço, da fase inicial. O hábito, nesse caso, gera segurança e disciplina que, por sua vez, conduzem mais facilmente à criação. Conhecer as ações que constituem uma sessão, paradoxalmente, permite que o escrevedor sinta-se à vontade para lidar com elas e também com o acaso e o aleatório.

A riqueza de elementos internos e coletivos despertados no contato com a obra de arte constituíram-se a tinta, as cores, as formas e todos os outros materiais a serem selecionados e compostos no suporte da escrita. A criação pictórica própria, feita pelos adultos da FAINC e pelos adolescentes da FUNSAI, foi o contraponto concreto da tentativa de se colocar no lugar do artista e deu aos participantes uma dimensão, ainda que relativa, das semelhanças entre a composição plástica e a escrita. A consciência dessa paridade é capaz de ampliar de modo considerável o cabedal de que dispõe o dramaturgo ou o escritor para ocupar-se da criação textual. Com relação a isso, os “grudados” mostraram-se um recurso auxiliar, tanto para a criação dramatúrgica quanto para as reflexões teóricas. Ocorreram “apropriações de estilo” dos artistas e a certa altura dos encontros, os registros plásticos tomaram a forma de um diário dos participantes – transcrição de episódios marcantes da semana, da identificação de fases e dos sentimentos correspondentes e assim por diante. Tanto quanto a apreciação, a experiência plástica acionou aspectos relativos não só à estética, como também à subjetividade. Em todo caso, ocorreu um movimento reflexivo e criativo rumo a um outro tipo de escrita, que embora ultrapassasse o *Ateliê*, continha-o inteiramente.

Em outras palavras, o hibridismo de linguagens, essencial ao nosso projeto, não se definiu pela utilização da obra de arte como detonadora da escrita. Promoveu-se uma integração anterior à elaboração do texto, no território desconhecido em que todas as criações são gestadas – lá, onde pulsam as recordações involuntárias e os desejos anseiam por tomar alguma forma e habitar o mundo. É como se a apreciação estética liberasse as fronteiras, permitindo que certos conteúdos viessem à luz e, em seguida, verbalizados e compreendidos, servissem tanto à fruição da obra em si quanto às escritas verbais e pictóricas.

Na contramão das respostas racionais e imediatas a que estamos submetidos no dia a dia, e que provavelmente seriam solicitadas diante de uma obra figurativa, nossa opção pelo abstracionismo parece ter encaminhado os textos, de modo mais assertivo, para fora dos limites do drama. Na medida em que se trata, em primeira instância, do vínculo entre a composição plástica não figurativa e a escrita, os materiais textuais gerados trouxeram em seu bojo uma configuração que fugiu, em grande parte, ao padrão dramático. Assim, os mesmos princípios de seleção e composição, bem como os recursos de perspectiva, luz e sombra, contraste, equilíbrio e desequilíbrio, simetria e assimetria, cores e formas, pontos e linhas, retas e curvas e tantos outros puderam ser usados em favor da fragmentação, do questionamento de um sentido único e determinado, da colagem e da montagem em lugar

de uma linha única de ação, como também da imisção de gêneros discursivos, da indeterminação dos agentes, do desprendimento em relação à verossimilhança e aos arranjos espaciotemporais, e assim por diante. Nessa mesma perspectiva, acreditamos que o padrão heterogêneo dos elementos levantados na apreciação, conjugando sensações, emoções, memória, articulações lógicas e elocuções de origens variadas podem ter predisposto a uma escrita igualmente desvinculada, por exemplo, de relações causais.

O trabalho com gêneros do discurso primários deslocados de sua função original também colaborou para um certo afastamento da forma dramática. Um arranjo de materiais com características diversas como é a rapsódia pode estruturar-se de acordo com os mais variados princípios, e mesmo quando recorre a uma fábula norteadora, ao diálogo entre personagens definidos, à unidade temática, a começo-meio-fim e muitos outros elementos presentes no drama, pode perfeitamente escapar a ele.

Uma de nossas questões iniciais referia-se ao número crescente de produções em moldes colaborativos e o quanto poderíamos contribuir em relação ao trabalho dramatúrgico. Não há como aferir essa contribuição em prazo tão curto, até porque imaginamos que a experiência nos *Ateliês* pudesse ter continuidade em outros processos de aprendizagem ou até mesmo na prática coletiva. O que podemos afirmar é que o compartilhamento criativo foi adotado com sucesso na maioria das ações, promovendo uma experiência ao mesmo tempo dialógica e polifônica, na medida em que as vozes individuais dos autores foram conservadas, mas no trabalho do texto e da cena foi possível identificar a colaboração dos parceiros, seja em um dado da apreciação inicial e na análise dos materiais, seja no corpo atuante do escrevedor/ator/leitor.

Os elementos levantados na apreciação coletiva de uma obra de arte são infinitamente maiores se comparados à observação individual. Diante deles, o escrevedor opera tal como o dramaturgo diante das tantas contribuições geradas na sala de ensaio. No momento em que seu texto é lido pelos colegas, o participante tem, quase tanto quanto no processo colaborativo, uma dimensão concreta de sua escrita, o que permite verificar uma série de aspectos que só o distanciamento revela. Na ação avaliativa, o coro de escrevedores atua tal qual o grupo em processo diante do texto sugerido pelo dramaturgo, com a diferença de que, só ao final, os materiais serão testados na cena. Entretanto, mantidas as proporções referentes à responsabilidade criativa, ao tamanho do texto e ao trato com criadores de outras áreas, pode-se ter uma dimensão bastante clara de um trabalho que não se fecha num criador único, mas abre-se a interferências.

Vale sempre reiterar: o trabalho é que é aberto a contribuições externas. Ao dramaturgo cumpre selecionar aquelas contribuições com vistas à melhor configuração do texto. Cabe ao *Ateliê de Dramaturgia* oferecer oportunidades de desprendimento em relação ao material. Por mais difícil que seja, é importante que o escrevedor exercite o máximo possível o distanciamento, até para que veja o próprio texto com outro olhar e dê a ele quantas versões forem necessárias. Tais vivências, além de colocar o participante em contato com processos compartilhados de criação permite que ele, acaso não escolha o trabalho junto da cena, possa, em alguma altura de sua criação, requerer o auxílio/olhar do outro em benefício de sua escrita.

O confronto dos materiais com a cena, nascido das leituras, das experimentações na voz e no gesto dos atores, no espaço e no contato com o público, transformou o que poderia ser tão somente um ateliê de escrita, em ateliê de dramaturgia. Confiamos que tais vivências possam facilitar futuros trabalhos em colaboração, pois em sua base reside o conceito de dramaturgia como trama das diferentes ações criativas e o fazer artístico como rede de criação. Nesse sentido, é possível que o processo tenha igualmente encaminhado os escrevedores a uma fruição mais intensa do teatro contemporâneo, na medida em que vivenciaram “o outro lado” da criação – o contato com estratégias de composição do diretor, dos intérpretes e dos demais criadores constitui aos poucos um cabedal que pode ser facilmente resgatado durante a apreciação de um espetáculo. Portanto, mesmo que o escrevedor venha a preferir a elaboração individual de textos, espera-se que sua escrita se mostre aberta ao diálogo com a cena, e no caso de decidir-se pelo papel de espectador, que possa fruir com mais desembaraço as diferentes manifestações da arte e do teatro de seu tempo.

As situações de compartilhamento e colaboração mostraram-se a tal ponto frutíferas que a figura da condutora chegou a ser “dispensada”, o que indica o desenvolvimento de consciência grupal e de autonomia, constituídas por meio da diversidade de perfis e opiniões. A liberação da coordenadora deu-se em alguns momentos de análise de materiais textuais, em certos casos de crise criativa, assim como na organização da comunicação final dos textos ao público. Do exame dessas ocorrências depreende-se a importância e a viabilidade do trabalho junto ao coletivo, com base no prazer do encontro, mas também na igualdade das inteligências, sem hierarquias, e sem uma liderança normativa. Mesmo que muitos participantes não tenham se referido à condutora como Adélia, mas como professora, ou tenham chamado de aula os encontros, dedicaram-se de tal modo às atividades, que provaram que a terminologia importa bem menos que a ação. Constatações

como essas provam ser possível o desenvolvimento de um programa pedagógico em dramaturgia, visando à emancipação, assim como à predisposição ao trabalho em equipe.

O trabalho com as diferentes faixas etárias e níveis de escolaridade foi perfeitamente possível. A divisão dos grupos segundo um dos dois critérios pareceu-nos satisfatória, pois resguardou interesses comuns, evitando maiores discrepâncias que, dada a brevidade do processo, poderiam resultar prejudiciais às atividades. Assim, os jovens do ensino Fundamental e Médio, com idade entre 13 e 19 anos, puderam identificar-se como pares, facilitando a adaptação grupal. O mesmo ocorreu com o grupo de estudantes, cujo aglutinador foi justamente o curso de pós-graduação. Quanto aos adultos, a formação universitária, a ligação com o teatro e o interesse pela escrita trataram de vincular escrevedores de 18 a 48 anos.

À exceção de alguns participantes do grupo de adultos, os demais, em sua maioria, tinham pouca ou nenhuma experiência em escrita criativa, entre os jovens poucos haviam lido uma peça de teatro. Para todos eles o *Ateliê de Dramaturgia* foi um meio de acesso simples e efetivo à criação de textos e à sua viabilização cênica, com a vantagem de uma ampliação das referências em artes visuais.

Independente do estabelecimento de um perfil para as turmas, consideramos que a escolha de um repertório de artes visuais e de delimitadores adequados a cada uma delas sejam fatores de integração igualmente importantes. O prazer da descoberta é um primeiro detonador da escrita, por isso vale a pena apresentar obras de arte pouco conhecidas, novos artistas, novas técnicas e formatos, especialmente em se tratando de um *Ateliê* que investe na criação de novas formas em dramaturgia. Outrossim, os desafios, quando relativos à experiência média de cada grupo, tendem a dosar a medida certa entre a dificuldade em cumpri-los e o prazer da superação. Nos dois casos – adequação de repertório e de delimitadores – cabe ao condutor acompanhar o andamento de cada sessão, objetivando uma complexidade crescente, variação ou alteração de referências, verificação de dificuldades individuais ou coletivas, etc.

A duração do projeto como um todo (três meses), assim como das sessões (de três a quatro horas) pareceu-nos ideal – à exceção do grupo da pós-graduação que contou apenas com seis encontros semanais. Pudemos contemplar tanto as ações criativas quanto as reflexivas, identificando pontos a serem pesquisados fora dos encontros, precedidos por uma abordagem por parte da condutora. Muitos dos materiais textuais apresentaram reflexos do estudo teórico, suscitando novas discussões e ampliando o espectro da pesquisa.

Ao mesmo tempo em que as questões iniciais foram contempladas na prática dos *Ateliês*, outras surgiram e deverão ser respondidas futuramente. Uma delas diz respeito à língua portuguesa. Como lidar com possíveis problemas no âmbito das sessões? Como fazer isso sem transformar os encontros em aula de português? Ao mesmo tempo, como propor um espaço de escrita, em que a materialidade é determinada pela língua pátria, sem assumi-la como uma das bases do trabalho? Uma das saídas talvez seja aliar aos desafios de gênero aspectos relacionados às maiores dificuldades do grupo ou a questões a serem aprimoradas ou desenvolvidas, à escolha dos participantes.

Cabe formular ainda melhor as proposições de comunicação dos materiais ao público, determinando seus reais objetivos, dando o tempo e a reflexão necessários para que se desenvolvam e, especialmente, contemplando as ações subsequentes de análise das comunicações e de reescrita. Em relação a esta última, julgamos pertinente o esclarecimento de sua importância, bem como a discussão e o levantamento de ações que venham a estimular a retomada dos textos em duas ou mais versões. Sabemos que isso implica em mais disponibilidade para leituras e análises por parte do coro, no entanto o *blog* pode vir a ser tomado em auxílio. Nesse caso, há que se discutir ações que promovam a participação de todos naquela espécie de *Ateliê* paralelo ou virtual. Finalmente, um estudo mais aprofundado acerca da atuação do espectador no teatro e na arte contemporâneos parece-nos essencial ao desenvolvimento de uma escrita para além do drama.

Acreditamos também que ainda há muito o que explorar na associação dramaturgia- artes visuais. Se não sugerimos a apreciação de alguma obra de Bispo em nenhum dos três *Ateliês* foi por considerar que ele merece um projeto exclusivo. Merece igualmente um estudo aprofundado que possa entrelaçá-lo com a cena e a dramaturgia contemporâneas. Muitos artistas visuais usaram e ainda usam palavras em suas composições – Leonilson foi um deles, para ficar em um exemplo aqui mencionado. Todavia, o emprego que Bispo fez de textos e números inspira relações com a dramaturgia de Michel Melamed, Sarah Kane, ou alguns escritos de Heiner Müller. Assim, poderíamos operar tanto com a apreciação convencional das *assemblages*, dos estandartes e dos O.R.F.A. (Objeto Recoberto por Fio Azul), quanto com a rapsódia dos materiais textuais criados ou transcritos por ele nos objetos. Nessa relação cada vez mais próxima com as artes visuais, poderíamos também vivenciar a criação de objetos e bordados e, desse modo, deixar alguma escrita nascer a partir da própria experimentação plástica.

Arthur Bispo do Rosário – ***Uma obra tão importante que levou 1986 anos para ser escrita...*** – s.d.

Madeira, tecido, metal, linha e plástico – 260x75cm

Poderíamos, poderíamos, poderíamos:

Levar as atividades para fora dos muros escolares a fim de ocupar museus e galerias, parques e praças. Mergulhar na obra de um só artista, como fez Sinisterra na exposição de Sebastião Salgado; trabalhar com referências específicas – só aquarelas, só instalações, só arquitetura –, ou ainda com obras selecionadas pelos próprios escrevedores, de acordo com suas preferências, ou a partir de uma pesquisa orientada ou não pelo condutor. Imaginamos atividades com obras de arte que utilizam o texto escrito em sua composição, ou com movimentos poéticos que consideram a qualidade gráfica do texto.

Promover o contato direto do escrevedor com o artista visual. Imaginamos um *Ateliê de Dramaturgia* sendo desenvolvido dentro de um ateliê de artes, em plena promiscuidade criativa. Nesse sentido, vislumbramos também um *Ateliê* totalmente integrado: o dramaturgo cria as próprias obras de arte, escreve ou roteiriza e apresenta-se

ao público, dominando praticamente todas as etapas criativas.

O que temos por certo é que esses quatro anos de pesquisa e três *Ateliês de Dramaturgia* conduzidos entre 2010 e 2011 foram das experiências mais intensas de toda a nossa vida profissional e pessoal. Supomos que tenha sido uma satisfação compartilhada por todos os envolvidos, afinal foram meses de convívio afetoso, criação e superação de desafios e dificuldades. Tantas possibilidades de encaminhamento asseguram que a pesquisa está apenas começando, e que, mais do que experiências definitivas, os *Ateliês* aqui descritos pretendem-se um vir-a-ser. Vir-a-ser adaptados, desenvolvidos e ampliados.

REFERÊNCIAS

João Suzuki – ***Ovóide 78-12*** – 1978
óleo sobre duratex - 17x27cm
(Artista radicado em Santo André)

ARTES VISUAIS

AMARAL, Lilian. Interterritorialidades: passagens, cartografias e imaginários. In: BARBOSA, Ana Mae, AMARAL, Lilian. **Interterritorialidade: mídias, contextos e educação**. São Paulo : SENAC; SESC, 2008. p. 45-61.

AQUINO, Ricardo. Do pitoresco ao pontual: uma imagem-biografia. In: ARAÚJO, Emanuel et al. **Arthur Bispo do Rosário**. Rio de Janeiro : Réptil, 2012. p. 49-105.

ARAÚJO, Olívio Tavares de. Amor, doença, morte: a vida na obra de Leonilson. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 28 abr 2011. Caderno 2, p. D6 e D7.

ARNHEIM, Rudolf. **Arte & percepção visual**: uma psicologia da visão criadora. 2.ed. Tradução de Ivonne T. De Faria. São Paulo : Pioneira, 1984.

BARBE-GALL, Françoise. **Comment parler d'art aux enfants**. Paris : Le baron perché, 2011.

_____. **Como falar de arte com as crianças**. Tradução de Célia Euvaldo. São Paulo : Martins Fontes, 2012.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo : Perspectiva, 2007.

BRITO, Ronaldo (Org.) **Iberê Camargo**. São Paulo : Dórea, 1994.

CANTON, Kátia. **Da política às micropolíticas**. São Paulo : Martins Fontes, 2011.

_____. **Narrativas enviesadas**. São Paulo : Martins Fontes, 2009.

_____. **Tempo e memória**. São Paulo : Martins Fontes, 2009.

CINTO, Sandra. **Construção**. Santiago de Compostela : Dardo ds, 2006.

COSTA, Cacilda Teixeira da. **Arte no Brasil 1950-2000: movimentos e meios**. São Paulo : Alameda, 2004.

DERDYK, Edith. **Formas de pensar o desenho** : desenvolvimento do grafismo infantil. 4.ed. rev. ampl. Porto Alegre : Zouk, 2010.

DEWEY, John. **A arte como experiência**. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo : Martins Fontes, 2010.

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da linguagem visual**. Tradução de J. L. Camargo. São Paulo : Martins Fontes, 1997.

FABBRINI, Ricardo Nascimento. **A arte depois das vanguardas**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2002.

GOMBRICH, E.H. 15.ed. **História da arte**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro : Guanabara Koogan, [s.d.]

GOODING, Mel. **Arte abstrata**. Tradução de O. Nunes; V. Ponte. São Paulo : Cosac & Naify, 2002.

HEARTNEY, Eleanor. **Pós-modernismo**. Tradução de A. L. D. Borges. São Paulo : Cosac & Naify. 2002.

HERKENHOFF, Paulo. A vontade de arte e o material existente na terra dos homens. In: ARAÚJO, Emanuel et al. **Arthur Bispo do Rosário**. Rio de Janeiro : Réptil, 2012. P. 141-183.

HIDALGO, Luciana. **Arthur Bispo do Rosario : o senhor do labirinto**. Rio de Janeiro : Rocco, 1996.

HOLM, Anna Marie. **Fazer e pensar arte**. São Paulo : Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2005.

LAGNADO, Lisette. **Leonilson : são tantas as verdades**. São Paulo : Projeto Leonilson ; SESI, 1995.

LOPES, Almerinda da Silva. **Arte abstrata no Brasil**. Belo Horizonte : ComArte, 2010.

MARTINS, Mirian C.; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, Maria T. T. **Didática do ensino de arte : a língua do mundo : poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo : FTD, 1998.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O olho e o espírito** : seguido de A linguagem indireta e as vozes do silêncio e A dúvida de Cézanne. Tradução de P. Neves; M. E. G. G. Pereira. São Paulo : Cosac Naify, 2004.

MOLINA, Camila. Círculos de Tomie. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 22 nov 2010. Caderno 2, p. D1.

OHTAKE, Ricardo (Org.). **Tomie Ohtake**. São Paulo : Estúdio RO Projetos, 2001.

PARSONS, Michael J. **Mudando direções na arte-educação contemporânea**. http://www.sescsp.org.br/sesc/hotsites/arte/text_5.htm. Acesso em 02/06/2012

READ, Herbert. **História da pintura moderna**. 2.ed. Tradução de A. Cabral. São Paulo : Círculo do Livro, 1981.

ROSSI, Maria Helena W. **Imagens que falam** : leitura da arte na escola. Porto Alegre : Mediação, 2003.

SILVA, José Armando Pereira da. **João Suzuki : travessia do sonho**. Santo André : Alpharrábio, 2007.

TEATRO

ABREU, Luís Alberto de. A personagem contemporânea. **Sala Preta**, São Paulo: v. 1, n. 1, p. 61-68, 2001.

_____. Processo colaborativo : relato e reflexões sobre uma experiência de criação. **Cadernos da ELT**, Santo André, v.1, n.0, p. 33-41, mar. 2003.

ARISTÓTELES. Poética. In: **Metafísica: livro 1 e 2; Ética a Nicômano; Poética**. Tradução de Eudoro de Souza et al. São Paulo : Abril, 1984. p. 237-329

AURÉLIO, Márcio. A tragédia contemporânea – ignorância. **Sala Preta**, São Paulo: v. 4, n. 4, p. 115-121, 2004.

BARBA, Eugenio. Dramaturgia. In: BARBA, Eugenio, SAVARESE, Nicola. **A arte secreta do ator**: dicionário de antropologia teatral. Tradução de L. O. Burnier et al. São Paulo-Campinas: Hucitec – Unicamp, 1995. p. 68-73.

BAUMGÄRTEL, Stephan. Como fumaça sobre o lago. **Sala preta**, São Paulo, v.9, n. 9, p. 293-309, 2009.

_____. Em busca de uma teatralidade textual performativa além da representação dramática : reflexões sobre a verdade formal na dramaturgia contemporânea. In: MOSTAÇO, E. et al. (Org.) **Sobre performatividade**. Florianópolis : Letras contemporâneas, 2009. p. 127-179.

BECKETT, Samuel. *Ato sem palavras II*. Tradução de Diego Marsicano; Fulvio Torres Flores. Texto digitalizado.

BESSON, Jean-Louis, KUNTZ, Hélène. La Dramaturgie de Hambourg - Introduction. **Théâtre/Public**, Gennevilliers, jan-mar 2009, p.4-8.

BULHÕES, Marcos Aurélio. **Dramaturgia em jogo: uma proposta de aprendizagem e criação em teatro**. São Paulo, 2006. 171f. Tese (Doutorado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo.

CHÉNETIER, Marion, MARTINEZ, Ariane. Gertrude Stein (1874-1946). In: RYNGAERT, Jean-Pierre. (org) **Nouveaux territoires du dialogue**. Arles : Actes Sud-Papiers, 2005. p. 75-80.

COHEN, Renato. **Performance como linguagem** : criação de um tempo-espço de experimentação. São Paulo : Perspectiva, 2002.

DANAN, Joseph. **Qu'est-ce que la dramaturgie?** Arles : Actes Sud-Papiers, 2010.

DORT, Bernard. **La représentation émancipée : essais**. Arles : Actes-sud, 1988.

DUBATTI, Jorge. Entrevista. **Cena**, Rio Grande do Sul, v.2, n. 10, p. 111-124, 2011.

_____. **Filosofía del teatro I: convivio, experiência, subjetividad**. Buenos Aires: Atuel, 2007.

DURNEZ, Eric. **Ecritures dramatiques: pratiques d'atelier**. Belgique : Lansman, 2008.

DESGRANGES, Flávio. **A inversão da olhadela**. São Paulo : Hucitec, 2012.

_____. **Pedagogia do espectador**. São Paulo : Hucitec, 2003.

FAHRER, Lucienne Guedes. **Luís Alberto de Abreu : a experiência pedagógica e os processos criativos na construção da dramaturgia**. São Paulo, 2011. 199f. Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo.

FARIA, João Roberto. A dramaturgia do classicismo. In: GUINSBURG. J. (Org.). **O classicismo**. São Paulo : Perspectiva: 1999. p. 139-174.

FÉRAL, Josette. Performance e performatividade : o que são os Performance studies? In: MOSTAÇO, E. et al. (Org.) **Sobre performatividade**. Florianópolis : Letras contemporâneas, 2009. p. 49-86.

_____. Por uma poética da performatividade: o teatro performativo. **Sala Preta**, São Paulo, v. 8, n. 8, p. 197-209, 2008.

_____. Entrevista. **Sala Preta**, São Paulo, v. 9, n. 9, p. 255-267, 2009.

_____. Entrevista. **Urdimento**, Santa Catarina, v. 1, n. 16, p. 179-185, jun. 2011.

FERNANDES, Sílvia. Apontamentos sobre o texto teatral contemporâneo. **Sala Preta**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 69-79, 2001.

_____. **Memória e invenção : Gerald Thomas em cena**. São Paulo : Perspectiva : FAPESP, 1996.

_____. Teatralidade e performatividade na cena contemporânea. **Camarim**, São Paulo, v. 15, n. 46, pp 20-29, jan-jul 2012.

_____. **Teatralidades contemporâneas**. São Paulo : Perspectiva: FAPESP, 2010.

GUÉNOUN, Denis. **O teatro é necessário?** São Paulo: Perspectiva, 2004.

_____. **A exibição das palavras**: uma ideia (política) do teatro. Rio de Janeiro : Teatro do Pequeno Gesto, 2003.

KOUDELA. I. D. (org.) **Um voo brechtiano** : teoria e prática da peça didática. São Paulo: Perspectiva: FAPESP, 1992.

LEHMANN, Hans-Thies. **Teatro pós-dramático**. Tradução de Pedro Sússekind. São Paulo : Cosac Naify, 2007.

LEMAHIEU, Daniel. Faire faire la poésie dramatique. **Revue d'etudes théâtrales**, Louvain-la-Neuve, Belgique, n.1, p. 51- 62, 1992.

_____. L'exploitation du gisement et le 'si magique'. In: LEMAHIEU, Daniel. *Ateliers d'écriture dramatique* . Théâtre/Public, Gennevilliers, mai-juin 1991, n° 99, pp.28-31.

_____. Récrire le dramatique ou la toilette du mort. In: LEMAHIEU, Daniel. *Ateliers d'écriture dramatique* . Théâtre/Public, Gennevilliers, mai-juin 1991, n. 99, pp.48-58.

_____. Studio d'écriture: contre le vécu, l'opinion première, l'immédiateté non-aboutie. In: LEMAHIEU, Daniel. *Ateliers d'écriture dramatique*. Théâtre/Public, Gennevilliers, mai-juin 1991, n. 99, pp.33-36.

LESSING, Gotthold Ephraïm. La Dramaturgie de Hambourg - Extraits. Tradução de J.-L. Besson; H. Kuntz. In: *Théâtre/Public*, Gennevilliers, jan-mar 2009, pp.9-18

MATERNIO, Angela. Isto não é um espetáculo: considerações sobre a dramaturgia contemporânea. **Folhetim**, Rio de Janeiro, n.28, p. 51-61, 2009.

MOSTAÇO, Edécio. O teatro pós-moderno. In: GUINSBURG, Jacó; BARBOSA, Ana Mae (orgs.) **O Pós-Modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 2005, p. 559-576.

_____. (Org.) **Sobre performatividade**. Florianópolis : Letras Contemporâneas, 2009.

MÜLLER, Heiner. Descrição de imagem. Tradução de C. Roehrig; M. Renaux. In: **Medeiamaterial e outros textos**. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1993. p. 153-159.

_____. Le nouveau crée ses propres règles. **Théâtre/Public**, Gennevilliers, n. 67, pp.32-37, jan-fev 1986.

NICOLETE, Adélia. Criação coletiva e processo colaborativo : algumas semelhanças e diferenças no trabalho dramático. **Sala preta**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 318-325, 2002.

_____. **Da cena ao texto : dramaturgia em processo colaborativo**. São Paulo, 2005. Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo. <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27139/tde-28092009-092332/pt-br.php>

_____. Dramaturgia em colaboração: por um aprimoramento. **Subtexto**, Belo Horizonte, v. 7, n. 7, p. 33-40, dez. 2010.

_____. Fazer para aprender : a prática dos ateliês de escrita dramática em língua francesa. ANAIS do VI Congresso da ABRACE, 2010.

_____. *O que é a dramaturgia?* In: Anais VI Reunião Científica da ABRACE, 2011, Porto Alegre

OLIVEIRA, Ulisses Ferraz de. **Veredas do estranhamento : pedagogia do teatro e produção de texto**. São Paulo, 2001. 265f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

PALLOTTINI, Renata. **Introdução à dramaturgia**. São Paulo : Brasiliense, 1983.

PAVIS, Patrice. **A análise dos espetáculos**: teatro, mímica, dança, dança-teatro, cinema. Tradução de S. S. Coelho. São Paulo : Perspectiva, 2003.

_____. **Dicionário de teatro.** Tradução de M. L. Pereira et al. São Paulo : Perspectiva, 1999.

_____. **A encenação contemporânea:** origens, tendências, perspectivas. Tradução de Nanci Fernandes. São Paulo : Perspectiva, 2010.

PEREIRA, Elvina Maria Caetano. **Tecido de vozes: texturas polifônicas na cena contemporânea mineira.** São Paulo, 2011. Tese (Doutorado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo.

PISCATOR, Erwin. **Teatro político.** Trad. de A. D. Nina. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1968.

POSCHMANN, Gerda. O texto teatral e o teatro fundamentado no texto. In: *Der nicht mehr dramatische Theatertext. Aktuelle Bühnenstücke und ihre dramaturgische Analyse.* Tradução de Stephan Baumgärtel. Tübingen : Niemeyer, 1997. Texto digitalizado

POMMERAT, Joël. **Théâtres en présence.** Arles : Actes-Sud, 2007.

PUPO, Maria Lúcia de S. Barros. Action artistique & scène contemporaine... au Brésil. In: *Continuum.* ANRAT, Paris, oct 2010, n. 2, pp. 32-33.

_____. **Entre o Mediterrâneo e o Atlântico.** São Paulo : Perspectiva, 2005.

_____. Para alimentar o desejo de teatro. **Sala preta.** São Paulo, v. 9, n. 9, p. 269-278, 2009.

RANCIÈRE, Jacques. El espectador emancipado. In: _____. **El espectador emancipado.** Tradução de Ariel Dilon. Pontevedra, Espanha: Ellago, 2010. p. 7-27

RENAULT, Jean-Pierre. Ecrire! Ecrire! ECRIRE! In: LEMAHIEU, Daniel. Ateliers d'écriture dramatique . **Théâtre/Public**, Gennevilliers, mai-juin 1991, n° 99, pp.33-36.

REWALD, Rubens A. **Autor-espectador.** São Paulo, 2004. 251f. Tese (Doutorado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo.

_____. **Caos/dramaturgia.** São Paulo : Perspectiva, 2005.

RINALDI, Miriam. **O ator do Teatro da Vertigem.** São Paulo, 2006. Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo.

RUFFINI, Franco. Texto e palco. In: In: BARBA, Eugenio, SAVARESE, Nicola. **A arte secreta do ator :** dicionário de antropologia teatral. Tradução de L. O. Burnier et al. São Paulo-Campinas: Hucitec – Unicamp, 1995. p. 238-243

RYNGAERT, Jean-Pierre. Des ateliers d'écriture aux ateliers du jeu. In: LEMAHIEU, Daniel. *Ateliers d'écriture dramatique* . **Théâtre/Public**, Gennevilliers, mai-juin 1991, n° 99, pp.44-46.

_____. Encarnar fantasmas que falam. Tradução de Marta Isaacson. **Cena**, Rio Grande do Sul, n. 6, p. 111-124, 2008.

_____. **Introdução à análise do teatro**. Tradução de P. Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **Ler o teatro contemporâneo**. Tradução de Andréa S. M. da Silva. São Paulo : Martins Fontes, 1998.

_____ (org.) **Nouveaux territoires du dialogue**. Arles: Actes Sud, 2005. (Conservatoire National Supérieur d'Art Dramatique, col. Apprendre n.22)

_____, SIMON, Julie. **Le personnage théâtral contemporain**: decomposition, recomposition. Montreuil-sous-Bois : editions théâtrales, 2006.

SAADI, Fátima. A prática do dramaturg. **Folhetim**, Rio de Janeiro, n. 3, p. 15-24, jan 1999.

SARRAZAC, Jean-Pierre. **O futuro do drama**. Tradução de de A. M. Da Silva. Porto, Portugal: Campo das Letras, 2002.

_____. **A invenção da teatralidade**. Apresentação e tradução de Alexandra Moreira da Silva. Porto : Deriva, 2009.

_____. (Org.) **Léxico do drama moderno e contemporâneo**. Tradução de André Telles. São Paulo : Cosac e Naify, 2012.

_____. L'irruption du roman au théâtre. Tradução de D. R. Vieira; P. R. Massaro. **Théâtres en Bretagne**, n. 9, p. II-VII, avril 1996. (fotocópia)

_____. A oficina de escrita dramática. Tradução de C. dos S. Rocha. **Educação e realidade**, Rio Grande do Sul, v. 30, n. 2, p. 203-215, jul-dez 2005.

_____. La réinvention du drame. **Théâtre/Public**, Gennevilliers, n. 184, p.74-77, janvier 2007.

_____. L'atelier d'écriture dramatique: um chœur d'écrivants". In LEMAHIEU, Daniel (org). *Ateliers d'écriture dramatique*. Théâtre/Public, Gennevilliers, mai-juin 1991, n° 99, pp.23-27.

SEMINÁRIO "NOVAS FORMAS DO DIÁLOGO TEATRAL" - Prof. Dr. Jean-Pierre Ryngaert. 10 a 25 de novembro de 2008. Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo.

SILVA, Antonio Carlos de Araújo. **A encenação no coletivo**: desterritorializações da função do diretor no processo colaborativo. São Paulo, 2008. Tese (Doutorado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo.

_____. **A gênese da vertigem**: o processo de criação de O Paraíso Perdido. São Paulo : Perspectiva, 2011.

SINISTERRA, José Sanchis. **Dramaturgia da recepção.** Tradução de Aline Casagrande. **Folhetim**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 66-79, abr-jun 2002.

_____. **Dramaturgia de textos narrativos.** Ciudad Real, Espanha : Ñaque, 2010.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro.** Tradução de I. D. Koudela; E. J. de A. Amos. São Paulo : Perspectiva, 1979.

STANISLAVSKI, C. **A preparação do ator.** Tradução de Pontes de paula Lima. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1982.

SZONDI, Peter. **Teoria do drama moderno.** Tradução de Luiz Sérgio Repa. São Paulo: Cosac Naify, 1999.

Trilogia bíblica. Arthur Nestrovski (Apres.). São Paulo : Publifolha, 2002.

TROTTA, Rosyane. Autoralidade, grupo e encenação. **Sala Preta**, São Paulo: v. 6, n. 1, p. 155-162, 2006.

_____. **Autoria coletiva: processos de criação teatral.** Rio de Janeiro, 2008. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

UBERSFELD, Anne. **Para ler o teatro.** Tradução de José S. Almeida Jr et al. São Paulo : Perspectiva, 2005.

VINAVER, Michel. Ateliers d'écriture théâtrale à Paris III e VIII. **Revue d'études théâtrales**, Louvain-la-Neuve, Belgique, n.1, p. 43-50, 1992. "Théâtre et université".

VIVIESCAS, Victor. Nostalgia de Sísifo: possibilidades de la escritura teatral posmoderna. In: **Colóquio Internacional Sobre o Gesto Teatral Contemporâneo**, 2004, Ciudad del México, pp.49-63.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura.** 2.ed. rev. ampl. Tradução de J. P. Ferreira; S. Fenerich. São Paulo : Cosac & Naify, 2007.

PEDAGOGIA, LÍNGUA PORTUGUESA E ESCRITA

AMARAL, M. Nazaré de C. Pacheco. **Dewey: filosofia e experiência democrática.** São Paulo : Perspectiva, 2007.

ANTUNES, Irandé. **Território das palavras** : estudo do léxico em sala de aula. São Paulo : Parábola Editorial, 2012.

AQUINO, Julio Groppa, VIEIRA, Elisa, IBRI, Bartira, (Org.). **Miríade 290 – o que pode a escrita.** São Paulo : Annablume, 2009.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** Tradução de M. E. G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 2. ed. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro : Forense Universitária, 1997.

_____. **Questões de literatura e estética**: a teoria do romance. 4.ed. Tradução de A. F. Bernardini et al. São Paulo : UNESP: Hucitec, 1998.

BAJARD, Elie. **Ler e dizer**: compreensão e comunicação do texto escrito. São Paulo: Cortez, 1994.

BARBOSA, Ana Mae T. B. **John Dewey e o ensino de arte no Brasil**. São Paulo : Cortez, 2001.

BARTHES, Roland. **O prazer do texto**. Tradução de Maria M. Barahona. Viseu, Portugal: Edições 70, 1974.

BELLATIN, Mario (Org.). **El arte de enseñar a escribir**. 2. ed. México : FCE, Escuela Dinámica de Escritores, 2007.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. 3.ed. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo : Companhia Editora Nacional, 1979. (Atualidades Pedagógicas, 131)

GOULART, Cecília M.A. Oralidade e escrita. **Guia da alfabetização**. São Paulo, Segmento, n. 1, p. 60-75, [s.d.]

GUIMARÃES NETO, Ernani. A ascensão das oficinas literárias. In: *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 16 ago 2009. <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs1608200913.htm>

JOLIBERT, Josette, et al. **Formando crianças produtoras de textos**. Tradução de W.M.F. Settineri; B. C. Magne. Porto Alegre : Artes Médicas, 1994. vol. II

MOISÉS, Massaud. **Dicionário de termos literários**. 5.ed. São Paulo : Cultrix, 1988.

MORIN, E. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 5.ed. Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro : Bertrand Brasil, 2001.

POUND, Ezra. **Abc da literatura**. Tradução de Augusto de Campos; José Paulo Paes. São Paulo : Cultrix, 1995.

RANCIÈRE, Jacques. **O inconsciente estético**. Tradução de Mônica C. Netto. São Paulo : Ed. 34, 2009.

_____. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lílian do Valle. Belo Horizonte : Autêntica, 2002.

_____. **A partilha do sensível**. Tradução de Mônica C. Netto. São Paulo : Ed. 34, 2005.

DEMAIS ÁREAS

ADORNO, Theodor W. Posição do narrador no romance contemporâneo. In: _____. **Notas de literatura I**. Tradução de Jorge de Almeida. São Paulo : Duas cidades, 2003.

_____. **Teoria estética**. Tradução de Artur Morão. Viseu, Portugal : Edições 70, 1982.

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** e outros ensaios. Tradução de Vinicius Nicastro Honesko. Chapecó : Argos, 2009.

ANTUNES, Arnaldo. O macaco. In: <http://letras.mus.br/arnaldo-antunes/91701>

AZEVEDO, Vinicius Souza de. **A aprendizagem significativa e a narração de estórias tradicionais**: experiências estéticas em escolas públicas na favela da Maré. São Paulo, 2011. Dissertação (Mestrado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo.

BANDEIRA, Manuel. Pneumotórax. In: **Libertinagem & Estrela da manhã**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: _____. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7.ed. Tradução de S. P. Rouanet. São Paulo : Brasiliense, 1994. p. 165-196

_____. O autor como produtor. In: _____. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7.ed. Tradução de S. P. Rouanet. São Paulo : Brasiliense, 1994. p. 120-136.

_____. O narrador : considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7.ed. Tradução de S. P. Rouanet. In: São Paulo : Brasiliense, 1994.

BUBER, Martin. **Do diálogo e do dialogismo**. Tradução de M. E. de Souza; R. Weinberg. São Paulo : Perspectiva, 2009.

_____. **Eu e tu**. 10.ed. Tradução de Newton A. Von Zuben. São Paulo : Centauro, 2001.

CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio**. 2.ed. Tradução de Ivo Barroso. São Paulo : Companhia das Letras, 1995.

CAPRA, Fritjof. Vivendo redes. In: Duarte, Fábio, QUANDT, Carlos, SOUZA, Queila. (Org.). **O tempo das redes**. São Paulo : Perspectiva.

CASETTI, Francesco, DI CHIO, Federico. **Cómo analizar un film**. Barcelona : Paydos, 1991.

CORTÁZAR, Julio. **As armas secretas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

_____. **Histórias de cronópios e de famas**. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1983.

COUTO, Ronaldo Graça (Org.) **Arte e artistas plásticos no Brasil 2000**. São Paulo : Metalivros, 2000.

FOUCAULT, Michel. **História da loucura da idade clássica**. São Paulo : Perspectiva, 1978.

GUIMARÃES, LÚCIA. Desordens da escrita literária. In: <http://www.estadao.com.br/noticias/impresso,desordens-da-escrita-literaria,852734,0.htm>

HALPRIN, Lawrence. **The RSVP Cycles**: creative process in the human environment. New York: Georg Braziller, 1969.

JAMESON, F. **Pós-modernismo**: a lógica cultural do capitalismo tardio. São Paulo: Ática, 1996.

KASTRUP, Virgínia. A rede: uma figura empírica da ontologia do presente. PARENTE, André. (Org.) **Tramas da rede** : novas dimensões filosóficas, estéticas e políticas da comunicação. Porto Alegre : Sulina, 2004. P. 80-90

LEITE, Vilma Campos dos Santos. **Estações e Trilhos da Escola Livre de Teatro (ELT) de Santo André (SP) 1990-2000**. Uberlândia, 2011. Tese (Doutorado) – Instituto de História, Universidade Federal de Uberlândia.

LÉVY, Pierre. **Ciberdemocracia**. Lisboa : Instituto Jean Piaget, 2002.

LIPOVETSKY, G. **A era do vazio**. Lisboa: Relógio d'Água, 1989.

MUSSO, Pierre. A filosofia da rede. PARENTE, André. (Org.) **Tramas da rede** : novas dimensões filosóficas, estéticas e políticas da comunicação. Porto Alegre : Sulina, 2004. P. 17-38

SALLES, Cecília Almeida. **Arquivos de criação: arte e curadoria**. Vinhedo : Horizonte, 2010.

_____. **Crítica genética**: fundamentos dos estudos genéticos sobre o processo de criação artística. 3.ed. São Paulo : EDUC, 2008.

_____. **Redes da criação**: construção da obra de arte. Vinhedo, São Paulo : Horizonte, 2006.

STEINER, George. **Gramáticas da criação**. Tradução de Sérgio Augusto de Andrade. São Paulo : Globo, 2003.

TELLES, L. F. **Antes do baile verde**. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 1986.

ENTREVISTAS E DEPOIMENTOS

ABREU, L. A. de. **Luís Alberto de Abreu**: entrevista gravada [dezembro, 2011]. Entrevistadora: Adélia Nicolete.

FAHRER, L. G. **Lucienne Guedes Fahrer**: entrevista por e-mail [janeiro, 2012]. Entrevistadora: Adélia Nicolete.

INHAMUNS, C. de. **Calixto de Inhamuns**: entrevista por e-mail [janeiro, 2012]. Entrevistadora: Adélia Nicolete.

PIRES, C. **Cássio Pires**: entrevista por e-mail [janeiro, 2012]. Entrevistadora: Adélia Nicolete.

PIRES, S. **Sérgio Pires**: entrevista por e-mail [janeiro, 2012]. Entrevistadora: Adélia Nicolete.

RABELO, G. **Gabriela Rabelo**: entrevista por e-mail [dezembro, 2011]. Entrevistadora: Adélia Nicolete.

TOLLER, A. **Alessandro Toller**: entrevista por e-mail [janeiro, 2012]. Entrevistadora: Adélia Nicolete.

SITES E BLOGS

<http://www.raffaello sanzio.org>

<http://www.festival-avignon.com/fr/Archive/Spectacle/2011/3253>

<http://papelferepedra.blogspot.com.br>

<http://livrocores.blogspot.com.br>

<http://dramaconciso.blogspot.com.br>