UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS

LUCAS GONZAGA ROSA

**Encenação como Prática Pedagógica:
uma Abordagem Metodológica do Teatro na Educação.**

São Paulo
2019

LUCAS GONZAGA ROSA

**Encenação como Prática Pedagógica:
uma Abordagem Metodológica do Teatro na Educação.**

Dissertação apresentada à Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo para obter o título de Mestre em Artes Cênicas.

Área de concentração: Pedagogia do Teatro.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ingrid Dormien Koudela.

São Paulo
2019

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.

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

Gonzaga, Lucas

Encenação como Prática Pedagógica: Uma Abordagem
Metodológica do Teatro na Educação / Lucas Gonzaga ;
orientadora, Ingrid Dormien Koudela. -- São Paulo, 2019.
131 p.: il.

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

Bibliografia
Versão corrigida

1. Pedagogia do Teatro 2. Teatro-Educação 3. Jogos
Teatrais 4. Encenação como Prática Pedagógica 5. Arte-Educação
I. Dormien Koudela, Ingrid II. Título.

CDD 21.ed. - 792

Elaborado por Sarah Lorenzon Ferreira - CRB-8/6888

Nome: GONZAGA, Lucas.

Título: Encenação como Prática Pedagógica: Uma Abordagem Metodológica do Teatro na Educação.

Dissertação apresentada à Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo para obter o título de Mestre em Artes Cênicas.

Área de concentração: Pedagogia do Teatro.

Aprovado em: 31/07/ 2019

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Ingrid Dormien Koudela

Instituição: Escola de Comunicações e Artes / Universidade de São Paulo (CAC/USP)

Julgamento: _____.

Prof. Dr. Joaquim César Moreira Gama

Instituição: SP Escola de Teatro (Professor Externo)

Julgamento: _____.

Prof.^a Dr.^a Maria Christina Rizzi

Instituição: Escola de Comunicações e Artes / Universidade de São Paulo (CAP/USP)

Julgamento: _____.

*À Maria Aparecida Gonzaga e Ingrid Dormien Koudela,
mulheres fortes que me ensinaram, cada uma a sua
maneira, a arte de viver.*

AGRADECIMENTOS

Apreendi com Ingrid Dormien Koudela que caminho se faz ao caminhar. Acredito que o caminho feito ao lado de pessoas grandiosas, como é o caso de Ingrid, nos faz notar que há vida em tudo. Portanto, não há melhor forma de iniciar se não lembrando da mentora e orientadora deste trabalho que me motivou, incentivou e fermentou em mim o desejo de ensinar; à ela que, além de revolucionar a história do ensino de teatro no país, me mostrou que o caminho pode ser mais leve se aprendermos a caminhar juntos, de mãos dadas.

Ao Prof. Dr. Joaquim Gama, Prof. Dr. Samir Signeu e Prof.^a Dr.^a Maria Christina Rizzi que me ensinaram muito, para antes e para além deste trabalho. Obrigado pela parceria, pelos olhares extremamente cuidadosos e pelos valiosos apontamentos de possíveis caminhos que hoje se concretizam nesta dissertação.

Ao Prof. Dr. Fábio Cintra, Babaya Morais e Francesca Della Monica, que me fizeram ver, ouvir e sentir, com delicadeza e afeto, o quanto a música ainda pulsa dentro de mim.

Aos meus alunos e educandos que, além de serem a extensão de mim, estão todos aqui, representados no corpo deste trabalho. Representam as forças que me impulsionaram nestes anos de mestrado. Sem as centenas de rostos que passaram por mim nesses anos de educação em teatro, não seria possível pesquisa, não seria possível a crise, não seria possível a reinvenção.

Ao querido Grupo de Teatro Sete Chaves, de Tatuí: Amanda Morais, Jonathan Lukas, Letícia Mota e Washington Domingues, que me permitiram experimentar os primeiros passos dessa pesquisa, quando a ideia deste mestrado ainda era apenas um sonho. Bem como a Andreia Barros e Cláudio Mendel, da Cia Teatro da Cidade de São José dos Campos, mentores e mestres de longa data que o teatro me presenteou que me fizeram perceber a necessidade de nunca parar de estudar.

Ao Centro Promocional Tia Ileide, que escancarou as portas e me acolheu. Obrigado a toda a equipe da direção e administração, aos coordenadores, artistas, psicólogos, pedagogos e funcionários que fizeram de mim um campo fértil em que muitas sementes foram plantadas, regadas e cresceram com raízes fortes ao longo desses anos de trabalho. Neste lugar aprendi que é possível dar saltos imensos na educação por meio do fazer coletivo, do vínculo e do afeto.

Ao Programa de Qualificação em Artes - Projeto Ademar Guerra, que fez do início da minha trajetória uma escola. Nove anos de parceria que me ensinaram muito sobre o compromisso com a qualificação do teatro feito no interior paulista.

À Secretaria de Cultura da Estância Turística de Salto, ao Secretário Sandro Bergamo e toda a sua equipe, que me ensinaram como o respeito aos artistas locais pode mudar a realidade de um município.

À equipe do Estúdio Cênico de Campinas, em especial aos meus coordenadores Cris Carvalho e Eduardo Vasconcellos, e todos os professores: Beatriz Coimbra, Cassandra Ormachea, Criso Martins, Dandara Lequi, Danielly Oliveira, Isabela Basso, Kalinde Braga e Mônica Lovato, núcleo que desenvolve um trabalho brilhante há mais de duas décadas na formação em teatro dentro das escolas e que me permitiu experienciar novas possibilidades de fazer teatro.

À Juliana Assis, amiga amada que me ajuda a caminhar com mais calma; bem como aos amigos e parceiros de pesquisa e revisão Priscila Donadelli e Thiago Lusvardi. Os olhares atentos de vocês me fizeram ter condições de enxergar a lucidez e o frescor, ainda que dentro dessa extensa jornada.

À minha cidade de Tatuí que por um lado me fez entender a dor da partida e dos laços que se desfazem, mas por outro lado também me ensinou que a riqueza mora na simplicidade dos pequenos gestos, no cheiro de café forte da manhã e nos abraços firmes e generosos que minha mãe me ensinou a distribuir pelo mundo.

Aos parceiros de formação e jogo da UNISO e da USP, lugares onde a construção de conhecimento se tornou coluna principal dessa história. Às dezenas de grupos, centenas de jovens artistas e parceiros de estrada. A todos os mestres do teatro que povoam o meu imaginário. Agradeço a minha família pela força e pela incrível maneira de me ensinar a ser mais forte nas adversidades.

Agradeço à minha mãe, Maria Aparecida Gonzaga, minha inspiração e meu sopro de vida, dona de todo apoio que tive nesses anos de teatro. À ela que muitas vezes, mesmo não entendendo esta minha profissão e minhas ausências enquanto filho, nunca deixou de contar - com brilhos nos olhos - para todos os parentes e amigos sobre a minha vocação. Apesar da redundância que é dizer isto, deixo aqui registrado o quanto eu te amo, mãe. Obrigado hoje e sempre, meu Deus, por me conceder um caminho difícil, mas leve, ao lado de todas essas pessoas especiais.

ÍNDICE

RESUMO.....	08
ABSTRACT.....	09
LISTA DE ILUSTRAÇÕES E REGISTROS.....	10
INTRODUÇÃO.....	11
I – ENCENAÇÃO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	13
II - TEATRO DE FIGURAS ALEGÓRICAS.....	27
III - TEATRO E MÚSICA.....	41
IV - DESAFIOS.....	56
- Sete Chaves.....	59
- Tia Ileide.....	80
- Ademar Guerra.....	105
V – TEMOS UM FUTURO!.....	125
VI – BIBLIOGRAFIA.....	129

RESUMO

O presente trabalho dedica-se ao estudo da Encenação como Prática Pedagógica partindo do legado da Prof.^a Dr.^a Ingrid Dormien Koudela e sua metodologia de ensino de Teatro, somando décadas de dedicação ao fazer e a pesquisa em Pedagogia do Teatro. Elegemos para este estudo a análise de “Alegorias Pantagruélicas”, encenada por Koudela, baseada no romance “Gargântua e Pantagruel” de François Rabelais, além da análise de seis encenações em contextos distintos que tiveram como eixo a união dessas provocações.

Palavras-chave: Pedagogia do Teatro, Teatro-Educação, Jogos Teatrais.

ABSTRACT

The present work aims to study the Stage as a Pedagogical Practice make use from the legacy of the Professor Ingrid Dormien Koudela and her methodology of theater teaching, stepping up decade of efforts doing researches in Theatrical Pedagogy. We elected for this study the review of “Alegorias Pantagruélicas” staged by Koudela, based on the novel “Gargântua e Pantagruel” by François Rabelais, besides the review of six stages in different contexts, which have as a centerline the union of those provocations.

Key-words: Theater Pedagogy, Theater Education, Theater Games.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES E REGISTROS

1. “All stiff drinkers, brave fellows, and good players at ninepins” de Gustave Doré.
2. “Alegorias Pantagruélicas”, encenação de Ingrid Dormien Koudela - Sorocaba/SP.
3. “Alegorias Pantagruélicas”, encenação de Ingrid Dormien Koudela - Sorocaba/SP.
4. “Alegorias Pantagruélicas”, encenação de Ingrid Dormien Koudela - Sorocaba/SP.
5. “Alegorias Pantagruélicas”, encenação de Ingrid Dormien Koudela - Sorocaba/SP.
6. “Alegorias Pantagruélicas”, encenação de Ingrid Dormien Koudela - Sorocaba/SP.
7. “Alegorias Pantagruélicas”, encenação de Ingrid Dormien Koudela - Sorocaba/SP.
8. “Alegorias Pantagruélicas”, encenação de Ingrid Dormien Koudela - Sorocaba/SP.
9. “Alegorias Pantagruélicas”, encenação de Ingrid Dormien Koudela - Sorocaba/SP.
10. “Alegorias Pantagruélicas”, encenação de Ingrid Dormien Koudela - Sorocaba/SP.
11. Oficinas de Teatro realizadas em Tatuí/SP.
12. Grupo de Teatro Sete Chaves - Tatuí/SP.
13. “Expedição Urga!”, Grupo Sete Chaves - Tatuí/SP.
14. “Expedição: Urga!”, em uma escola municipal de Garça/SP.
15. “Expedição Urga!”, Grupo Sete Chaves - Tatuí/SP.
16. Ensaio de “Palestina: os meninos e as pedras”, Grupo Sete Chaves, Tatuí/SP.
17. Ensaio de “Auto da Paixão e da Alegria”, Grupo Sete Chaves, Tatuí/SP.
18. Oficina de Teatro realizadas em Tatuí/SP.
19. Centro Promocional Tia Ileide, CPTI - Campinas/SP.
20. Centro Promocional Tia Ileide, CPTI - Campinas/SP.
21. Centro Promocional Tia Ileide, CPTI - Campinas/SP.
22. Oficina de Teatro, Centro Promocional Tia Ileide, CPTI - Campinas/SP.
23. Oficina de Teatro, Centro Promocional Tia Ileide, CPTI - Campinas/SP.
24. “Ginga”, Centro Promocional Tia Ileide, CPTI - Campinas/SP.
25. “Ginga”, Centro Promocional Tia Ileide, CPTI - Campinas/SP.
26. Minha passagem pelo Centro Promocional Tia Ileide, CPTI – Campinas/SP.
27. Festival de Teatro de Salto/SP.
28. “A Ver Estrelas”, de João Falcão - Anhembi/SP.
29. “Era uma vez... Romeu e Julieta” - Botucatu/SP.
30. “Sobre Eles e Nós” - Sumaré/SP.
31. Oficinas de Teatro realizadas em Tatuí/SP.

INTRODUÇÃO

Os anos que se destinam a uma pesquisa de Mestrado se configuram como um momento único e desafiador. Estar à frente de uma investigação diante do atual recorte em que vivemos – sócio-político e cultural - e, ao lado de uma orientadora que me provoca sempre a pensar o futuro, é que lançamos as bases sobre um estudo acerca da *Encenação como Prática Pedagógica* em diálogo com práticas contemporâneas no ensino das artes cênicas, buscando mapear e entender questões sobre a formação de jovens artistas em diversos contextos: da formação universitária, das práticas pedagógicas em Ações Culturais, chegando ao ensino realizado no contexto do Terceiro Setor, das atividades sócio-educativas.

Vislumbramos inicialmente uma imersão no universo da encenação teatral vinculada à Pedagogia do Teatro a partir da análise do espetáculo-experimento *Alegorias Pantagruélicas* (2012): uma releitura de “Gargântua e Pantagruel” de François Rabelais. Tal experimento ganha vida e é potencializado através de jogos teatrais e jogos populares que permeiam a construção da linguagem da encenação.

Alegorias foi o sexto trabalho encenado pela Prof.^a Dr.^a Ingrid Dormien Koudela no contexto da formação universitária, em que já haviam sido realizadas as encenações *Nós ainda brincamos como vocês brincavam?* (2006), *Peixes Grandes comem peixes pequenos* (2007), *Chamas na Penugem* (2008), *A Ferida Woyzeck* (2009), *De nada, nada virá* (2010) e *As Caixinhas do Sr. K* (2011), todas realizadas na Universidade de Sorocaba (UNISO), onde há o Curso de Licenciatura em Teatro, Arte-Educação, desde 2004.

A seqüência de encenações, segundo a proposta pedagógica oferecida pelo curso da UNISO, visa uma formação de artistas-educadores por meio da instauração de um processo multidisciplinar em que os atuantes experimentam a possibilidade de construir um objeto artístico que tem como eixo a produção do conhecimento. Tal construção pedagógica/acadêmica no interior é um divisor de águas na qualificação do trabalho formativo na linguagem teatral que se dissemina em diversos municípios da região de Sorocaba, interior do Estado de São Paulo.

Buscando tornar esta leitura palpável - e no intuito de aprimorar o nosso diálogo daqui em diante -, optamos por dividir este trabalho em quatro blocos de pesquisa. Do primeiro ao terceiro, nos fizemos valer da encenação de *Alegorias Pantagruélicas* (2012), e os principais eixos que a compuseram enquanto Metodologia de Ensino e Pesquisa em Pedagogia do Teatro.

Nesses blocos conterão: 1. estudo da obra de François Rabelais: um passeio sobre o Livro Segundo de *Gargântua e Pantagruel*, por intermédio da obra *A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*, de Mikhail Bakhtin, 2. Princípios do Teatro de Figuras Alegóricas, ancorado na metodologia de ensino de Koudela e 3. Estudo da paisagem sonora de Alegorias, inspirado na pesquisa do Prof. Dr. Fábio Cintra na qual a intersecção entre teatro e música explora a construção dos sentidos da escuta e da *Musicalidade como Arcabouço da Cena*.

No quarto bloco, faremos a apresentação dos Desafios. Neste momento serão encontrados compartilhamentos de experiências práticas no ensino de teatro - aliada aos possíveis eixos transversais da Encenação como Prática Pedagógica - por meio da análise de seis encenações em três contextos distintos: I. Criação e Formação de um grupo no interior paulista: o percurso formativo do Grupo Sete Chaves em Tatuí; II. Entendendo a Educação Social: a partir das oficinas de Teatro realizadas no Centro Promocional Tia Ileide em Campinas e III. O Teatro Amador: a partir das orientações artísticas realizadas junto ao Programa de Qualificação em Artes - Projeto Ademar Guerra em diversos municípios do Estado de São Paulo (2011-2018).

Através dessas frentes, que se dissolvem nesta dissertação de Mestrado, apresentaremos fagulhas de possibilidades que pensam o teatro enquanto linguagem disparadora de uma formação integrada, em que os alunos encontram, na experimentação cênica, a possibilidade de uma formação humana, tendo em vista a qualificação por meio da instauração de um processo artístico-pedagógico, de uma Encenação que tem como finalidade a Pedagogia do Teatro.

Explorar e registrar a memória, bem como propor uma abordagem metodológica prática no ensino de Arte é um desafio. Este desafio, aliado ao desejo de ressaltar a importância do legado da Prof.^a Dr.^a Ingrid Dormien Koudela, buscam fortalecer a Área de Pesquisa conquistada nesses anos de dedicação à Pedagogia do Teatro.

Aqui começamos a nossa jornada, com a consciência de que todo processo criativo, assim como toda pesquisa acadêmica, propõe uma imersão em atmosferas ricas de sons, imagens, sabores e sentimentos que não devem cair no esquecimento. Além de um discurso que pretende encorajar aos leitores a encontrarem em suas experiências cotidianas a possibilidade do novo. De se reinventar. De criar.

I - A ENCENAÇÃO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA

O ponto de partida da escrita deste trabalho surge da necessidade de explorarmos e registrarmos as ferramentas de trabalho que consolidam as encenações assinadas pela Prof.^a Dr.^a Ingrid Dormien Koudela entre 2006 e 2012, com foco especial à última: *Alegorias Pantagruélicas*, uma adaptação do romance de François Rabelais, na UNISO¹, além de nos fazer entender em quais pontos essas práticas pedagógicas podem dialogar com a formação de jovens artistas em contextos distintos do ensino de teatro.

Desde as representações clássicas que marcam o berço do teatro ocidental, à representações que se prestavam a adaptar romances aos palcos, ou então as marcas dos encenadores, chegamos a uma definição que muito nos interessa: a encenação orquestrada por alguém que consegue engendrar o imaterial poético pensando a formação dos envolvidos em um percurso de criação artística.

Como podemos, então, vincular esta prática da encenação à Pedagogia do Teatro? Como o teatro pode ser ensinado? Se voltarmos ao significado da palavra educação, do latim *exducere* (*ex*: fora e *ducere*: doce), encontramos uma missão que é: trazer para fora aquilo que há de mais doce, nos fazendo repensar verdadeiramente o processo educacional, visando explorar o que há de melhor em nossos parceiros de jogo.

O binômio Teatro-Educação, se apresenta aqui não no sentido de provocar uma cisão entre as áreas, mas no sentido de mostrar que tanto o Teatro quanto a Educação são áreas que tem se fortalecido ao longo dos anos. O artista-docente incorpora em seu trabalho, com a linguagem cênica, uma nova dinâmica que não tem como premissa apenas a transmissão de conhecimento, mas também a produção de objetos artísticos. Segundo Gama (2016, p.97), o recurso pedagógico na formação em teatro é amparado “pela habilidade em perceber, conceber e produzir arte”. Ou seja, o conhecimento é adquirido por meio do teatro.

O termo Pedagogia do Teatro passou a ser empregado no Brasil por Ingrid Dormien Koudela, concomitante ao estudo que apresentou o conceito de *Lehrstück* (peça didática) de Bertolt Brecht no país. Muito embora as análises marxistas das

¹ A Universidade de Sorocaba (www.uniso.br) oferece curso de Teatro desde 2004 onde os alunos podem experimentar a linguagem teatral por meio de uma grade que visa a formação do indivíduo lançando suas bases nas teorias do binômio teatro-educação. O curso, forma profissionais em licenciatura em Teatro, com habilitação em Arte-Educação, podendo atuar no âmbito da escola formal – rede pública ou particular -, bem como em instituições de ensino não formal e na educação-social.

décadas de 50 e 70 tenham afirmado que as peças didáticas representavam uma fase transitória do pensamento de Brecht, Koudela (2010, pp.1-2) afirma que as peças “foram estudadas à margem ou esteticamente desqualificadas, a partir de pontos de vista artísticos e/ou políticos fixados *a priori*, que impediam o acesso à sua poética”.

Em sua participação no 14º da International Brecht Society, evento organizado pelo CNPq, CAPES e FAPERGS, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 2013, Koudela discursou sobre a tradução do termo *Lehrstück* ou “Peça Didática”. Segundo Koudela (GIL, 2013, *apud*, KOUDELA, 2013, p.29), a “ênfase da didática recai sobre a atividade do aprendiz - quanto a isso, a teoria da Peça Didática não deixa dúvidas. A tradução mais correta para o português seria peça de aprendizagem”. O termo ‘didática’, em algumas acepções, exige uma relação autoritária entre o que detém o conhecimento e o que não o detém. “A ‘Peça Didática’ (...) propõe o exercício de uma didática não depositária pela qual o aluno aprende exercitando sua autonomia através do jogo teatral” (Ibidem, p.29)., na qual a abordagem é puramente prática e não intelectual, tendo como ponto de partida gestos e atitudes experimentados concreta e fisicamente. Ainda segundo Koudela (Ibidem, p.2):

Essas peças, desprezadas por causa da rigidez da ação dramática, foram caracterizadas como “megafone do Zeitgeist”, ou “personificação das ideias”. A peça didática, “de uma racionalidade cinzenta”, que ocultava uma “ânsia niilista de autoritarismo sem sentido (...) disciplina e crença”, encontrou poucos defensores. Também Willet afirma que “privados de um enredo básico, somos projetados para o campo das palavras e ideias nuas e cruas, as quais nos conduzem a um julgamento (ostensivamente) firme e a uma conclusão (aparentemente) nítida e irrevogável.

Ancorada nas análises de teóricos como Walter Benjamin, Reiner Steinweg e Bertolt Brecht, Koudela apresenta um panorama de definições acerca da peça didática em que se destaca a necessidade de repensar a importância desse material na formulação de um novo pensamento.

Para Brecht (2005, p.68), não fosse a possibilidade de aprender divertindo-se, o teatro jamais seria capaz de ensinar. “O teatro não deixa de ser teatro, mesmo quando é didático; e, desde que seja bom teatro, diverte”. No caso das peças didáticas, as apresentações públicas não “constituem o seu objetivo último e nem o mais importante” (KOUDELA, 2010, p.15). Brecht enfatiza que, para as peças

didáticas, não é necessária a presença do público: a própria ação dos atores reformula o pensamento sobre questões humanas, seja por meio de uma atuação sem plateia ou com plateia. “As peças didáticas contêm também ou sobretudo a preocupação genuína de Brecht como educador” (Ibidem, p.15), uma preocupação de engendrar teatro, política e aprendizagem.

Nesta ruptura com a estrutura dramática clássica, existe a possibilidade de abrir a obra teatral para a construção de uma nova prática cênica. Através do diálogo entre as improvisações e a própria estrutura do texto, há espaço para um novo comportamento que, segundo Koudela, é “livre e disciplinado” (Ibidem, p.17). Um dos efeitos pedagógicos da peça didática é a imitação. Segundo Koudela, “A aparente contradição entre imitação e crítica se dissolve, se for admitido que toda imitação pressupõe também uma modificação do modelo” (Ibidem, p.18). Para Koudela (Ibidem, p.18):

Portanto, “reproduzir/copiar” significa para Brecht também modificar. Essa modificação não deve se deter nem mesmo diante do texto. A “aridez” da peça didática se dissolve face à participação do sujeito ativo que irá realizar o experimento. Brecht propõe que seja resgatado o processo de criação que deu origem ao texto. Evidência disso são as várias versões, a reescritura das peças didáticas pelo próprio Brecht.

Na prática, Brecht propõe o “Modelo de Ação”, que está prefigurado no texto dramático. Segundo Koudela (2008, p.46):

Ao encarar o texto como pré-texto, Brecht convida o jogador a um exercício de identificação e questionamento do texto. O texto perde o estatuto de verdade, não importando a fidelidade a ele. O texto da peça didática pode inclusive estar impresso, grafado, projetado na cena, valorizando-se a sua materialidade, tanto sonora como visual. O texto não mais limita a cena, mas delimita a superfície do mergulho no processo de sua apropriação. O texto é um objeto estético, estilístico, que sugere um universo de referências.

Ao formular o conceito de “Modelo de Ação”, Brecht prevê a dialética como possibilidade de criar obras abertas para a experimentação: “modelo como um exercício artístico coletivo que tem por foco a investigação das relações dos homens entre os homens” e “modelo como texto que é objeto de imitação crítica” (KOUDELA, I. D. e ALMEIDA JUNIOR, J. S. [org], *apud* KOUDELA, 2015, p.127). Os atuentes instauram a reflexão de processos histórico-sociais, operando por meio da análise crítica da linguagem gestual. “Ao mesmo tempo que o texto é imitado, ele também é

objeto da crítica - a poesia/literatura é aprendida de forma processual (ela não contém verdades em si mesma)” (Ibidem, p.53), ou seja, uma estrutura que permite aos jogadores inserir o seu próprio conteúdo.

Como um procedimento que instaura a dialética, segundo Koudela, o Modelo de Ação “visa a desencadear o processo de discussão e investigação” (Ibidem, p.127). A prática com o “Modelo de Ação” no contexto do percurso formativo propõe o exercício de fazer experiência, de um estudo da atitude humana frente a contextos e significados histórico-sociais.

Inicialmente, a prática com o “Modelo de Ação” partiu dos textos poéticos das peças didáticas de Brecht. Koudela propõe que a relação dialógica com o “Modelo de Ação” nos permita a apreciação de outros textos e imagens, tais como as dos autores renascentistas como Bruegel e Rabelais. Ou seja, a partir das leituras do modelo pode haver uma experiência múltipla de associações e imagens, oriundas da linguagem gestual e da improvisação a partir dos modelos propostos.

A experimentação que desdobra na criação de novas cenas perpassa pela comunhão entre teoria e prática, na qual vislumbramos linguagens puramente brasileiras, frutos da nossa terra que permitem sondarmos a possibilidade de uma abordagem sistêmica que revela as potencialidades não só dos alunos como também dos educadores envolvidos no processo pedagógico.

Com o intuito de especificar o conceito, traremos trechos do processo de criação da Encenação *Alegorias Pantagruélicas*, realizada na UNISO em 2012², na disciplina de Encenação e Montagem. A respeito do “Modelo de Ação”, Ingrid nos apresentou recortes do texto “Gargântua e Pantagruel” - romance de François Rabelais composto por mais de mil páginas, além de pinturas de Pieter Bruegel, o Velho e gravuras de Gustave Doré. A tríade de referências, sustentadas por estudos teóricos, fortaleceu nosso vínculo com a obra, pois tratou de trazer para a cena a colisão entre o referencial simbólico e os percursos criativos de das dezenas de atores que participaram daquele processo.

² Segundo José Simões de Almeida Junior, um dos fundadores do Curso de Teatro da Uniso, “O projeto político pedagógico aprovado tinha como eixo central o jogo e os seus desdobramentos, no ambiente da educação formal e não formal, permeado por um conjunto de componentes curriculares não hierárquicos, com o objetivo de formar professores e professoras para o trabalhar na Educação Básica. Um curso voltado, prioritariamente, a não atores. Sem testes de habilidades ou aptidão”, in Ingrid Dormien Koudela: o teatro como alegoria, p.190.

1. “All stiff drinkers, brave fellows, and good players at ninepins” de Gustave Doré

Fonte: Google Images.

Tal material é um acervo riquíssimo que revela a cultura renascentista. As obras ficaram por um bom tempo esquecidas não pela ausência de qualidade, mas pela falta de entendimento de suas reais potencialidades. As obras atravessam os séculos. Segundo Betti (SILVA, 2018, *apud*, BETTI, 2018, p.198):

O papel das imagens dentro da concepção bruegeliana de Ingrid é central, e a decifração delas pode trazer potencialmente consigo a possibilidade brechtiana de estranhamento. Estranhar liga-se estreitamente a historicizar, e é do estudo brechtiano intitulado *O efeito de estranhamento nas pinturas narrativas de Pieter Bruegel, o Velho*, que Ingrid extrai a ideia da transitoriedade das pessoas e dos processos como elementos capazes de induzir percepções historicizadoras dentro desse teatro de figuras alegóricas que preconiza.

Quando nos deparamos com o texto de Rabelais ou mesmo com as gravuras de Gustave Doré³, tomamos contato com aventuras de uma família de gigantes. Em ambos os casos – texto e imagem - a noção da realidade ganha proporções mais

³ Paul Gustave Louis Christophe Doré, mundialmente conhecido como Gustave Doré, foi um dos mais importantes pintores e desenhistas franceses do século XIX. Suas obras são marcadas pela inventividade e fantasia, onde personagens coexistem entre os traços fortes das mãos do pintor.

teatrais que tratam de povoar os imaginários dos atores-criadores. Para Koudela (2012, p.03):

Através destes modelos o ensinamento é trazido de forma a instaurar um processo dialético propiciando que o grupo que participa da encenação elabore a sua leitura da obra de arte e construa o universo simbólico da cena. Vários modos de encenação foram trabalhados nestes últimos anos, desde a cena em palco italiano até espetáculos itinerantes e performances nascidas no jogo teatral, sendo privilegiados textos e imagens narrativas (p.03).

Ao recebermos os fragmentos do texto para as primeiras experimentações, cada um dos atuantes propunha a sua forma de contar aquela história. Alguns participantes caminhavam pelo espaço, lendo o texto em voz alta, outros liam quase sussurrando, outros experimentavam frases melódicas, assim por diante. Em poucos minutos a sala estava tomada de textos lidos e experimentados de acordo com a maneira como o texto atravessava cada um. Os textos de Rabelais evocam comportamentos e incitam ainda hoje discussões que pudemos refletir em grupo.

2. “Alegorias Pantagruélicas”, encenação de Ingrid Dormien Koudela - Sorocaba/SP.

Fonte: Arquivo Pessoal.

Ainda que inicialmente a proposta de Brecht resida no texto enquanto um Modelo de Ação, imagens também podem ser usadas neste processo, que perpassa os limites das peças didáticas. “Reportando para o seu passado e para o passado do tempo da história, o modelo de ação, prefigurado na obra de arte alarga o horizonte temporal e a percepção do tempo do fruidor” (KOUDELA, 2008, p.46).

Nesse jogo dialético, independente de quem o executa - atores, jogadores, amadores, alunos do colégio ou núcleos formativos -, o que sobressai são novos olhares ativos para na proposição da criação cênica.

Em um determinado momento do processo fomos desafiados a observar, ver e descrever a cena impressa nas gravuras e pinturas, “a fim de trazer à tona uma multiplicidade de percepções particulares, sucessivas e capazes de abranger aspectos da visualidade da obra” (GAMA, 2016, p.62). Segundo Koudela (2008), o “objetivo principal do jogo com o modelo de ação não é levar o aluno a aprender um conteúdo específico, mas sim ensinar/aprender o jogo dialético do raciocínio, como participante de um processo de conhecimento sensório-corporal” (p.46).

Dessa forma, entendemos que a principal característica do Modelo de Ação é a sua reprodutibilidade, por meio do que Koudela chama de “Recepção Ativa”. “É importante ressaltar ainda que ao imitar, cada indivíduo imprime ao modelo características particulares, ampliando as possibilidades de leitura do significante (Ibidem, p.46). A partir desse contexto de relações entre indivíduo e coletivo, o Modelo se transforma e ganha novo corpo, com as nuances do grupo.

As obras de Bruegel trouxeram noção de teatralidade e inventividade. A dimensão simbólica expressa nas situações retratadas nas telas, as cores, a vibração das relações, a pulsação da evolução humana, os jogos e brincadeiras que eram realizados em outro tempo e que até hoje estão presentes nas ruas, uma infinidade de detalhes. Para além disso, há aspectos narrativos e figurativos que iluminam as obras bruegelianas e que nos permitem fazer um passeio singular, com nossas próprias referências, sobre onde aquele conjunto de formas nos toca. “Nas pinturas de Bruegel o método narrativo é exercitado no próprio ato da percepção da obra, na medida em que ele combina o princípio da perspectiva com a decifração seqüencial das inúmeras informações que suas pinturas aportam” (Ibidem, p.64).

A descrição tem uma importância fundamental no processo de criação, pois ela reside no fato de “percebermos que o significado de uma obra se inicia na maneira como o artista se relaciona e organiza os significantes. Assim, descrever

uma imagem impõe um olhar analítico” (GAMA, 2016, pp.62-63) capaz de nos fazer observar a materialidade da obra.

Tal procedimento pode ser realizado em diversos contextos de ensino, bem como com grupos de diversas idades no qual, em primeira instância, o “primeiro passo é a fruição estética e leitura da imagem, através de uma descrição detalhada e densa de seus pormenores” (KOUDELA, 2008, p.47).

Na prática, a imagem é projetada em algum espaço da sala, ou então é distribuída impressa para que todos os alunos possam estabelecer, por um período de tempo, uma relação com a imagem. Aproximar-se, afastar-se, encontrar possíveis formas de entender tudo o que percebe nela. Depois deste momento inicial realizamos uma roda em que cada um compartilha as suas percepções⁴.

A proposta desta prática se desenvolve com a criação de imagens corporais na qual, em grupos, os participantes improvisam e constroem as imagens que mais marcaram essa primeira percepção, que pode ser introduzida com jogos teatrais. "A associação imagem e *modelo de ação* não é algo simples. Pois será dessa relação a criação do percurso que irá assegurar quais são os signos visuais essenciais a serem vistos" (SILVA, 2018, *apud*, ALMEIDA JUNIOR, 2018, p.194).

Para os atores, a transposição da materialidade da obra para a improvisação e construção de cenas, foi um processo de descobrimento. Era muito forte a questão das vibrações de cada imagem, como é que a gente criava as relações para fazer a cena emergir. O “*Tableau Vivant*” foi uma das pontes de acesso, que consiste em dispor os atores em cena reconstruindo uma pintura ou gravura e dando vida a imagem, proporcionando a oportunidade de experimentar na prática o que aquela imagem nos provocava. “Ver pela primeira vez, tomar consciência de algo pela primeira vez já significa entrar em relação com esse algo: ele já não existe em si nem para si, mas para o outro (já são duas consciências correlacionadas)” (BAKHTIN, 2006, p.69). Segundo Bakhtin (2006, p.93):

A língua, a palavra são quase tudo na vida humana. Contudo, não se deve pensar que essa realidade sumamente multifacetada que tudo abrange possa ser objeto apenas de uma ciência - a linguística - e ser interpretada apenas por métodos linguísticos. O objeto da linguística é apenas o material, apenas o meio de comunicação discursiva mas não a própria comunicação discursiva, não o enunciado de verdade, nem as relações

⁴ Práticas pedagógicas estão distribuídas em diversos volumes lançados pela Prof.^a Dr.^a Ingrid Dormien Koudela. Esta, em especial, está registrada no artigo “A Encenação Contemporânea como Prática Pedagógica”, na revista Urdimento, nº10, Dezembro de 2008.

entre eles (dialógicas), nem as formas da comunicação, nem os gêneros do discurso.

A linguística, portanto, não é parte dominante deste processo. Embora ela seja fundamental para a construção de uma parte das relações, ainda existem camadas que nos permitem acessar lugares ainda não conhecidos. Nesse sentido, a teoria da intertextualidade colabora para a emancipação da nossa percepção, pois ela se encarrega de trazer para o processo de criação a incorporação de novos textos, seja para a própria reprodução ou para a transformação deste texto (BARROS, 1999, p.30). A intertextualidade, termo posto por Julia Kristeva, na década de 60, pode se dar por meio de três processos: citação, alusão e estilização.

No processo da citação, bastante utilizado no decorrer deste trabalho, “pode confirmar ou alterar o sentido do texto” (Ibidem, p.31), mas a autoria continua sendo explícita. Já no caso da alusão, “não se citam as palavras (...), mas reproduzem-se construções sintáticas em que certas figuras são substituídas por outras, sendo que todas mantêm relações hiperonímicas com o mesmo hiperônimo ou são figurativizações do mesmo tema” (Ibidem, p.31). Em contrapartida, a estilização é a ferramenta intertextual que apresenta o discurso e o estilo de outras obras. “Estilos devem ser entendidos aqui como o conjunto das recorrências formais tanto no plano da expressão quanto no plano do conteúdo que produzem um efeito de sentido de individualização. Também a estilização pode ser polêmica ou contratual” (Ibidem, p.31).

Em todos os casos, temos a intertextualidade como uma ferramenta que nos permite acessar os discursos textuais e extratextuais que nos cercam durante todo o percurso da nossa formação enquanto seres humanos. Uma imagem, um acontecimento, uma relação, um toque, ou todas as coisas que nos acontecem durante uma vida podem e devem ser evocadas nesse sentido.

Quando sentimos o cheiro de algo, ou notamos profundamente uma cor, uma textura, podemos ser transportados para diversos lugares. As lembranças que preenchem o baú da memória estão intimamente ligadas com a nossa disposição ao fazer novas experiências. É nesse sentido que caminha a criação artística, resgatando todas as cores e sabores que auxiliaram a regar o fio da vida. Segundo Bakhtin (2006, p.76):

As influências extratextuais têm uma importância muito especial nas primeiras fases do desenvolvimento do homem. Estas influências estão revestidas de palavras (ou de outros signos) e estas palavras pertencem a outras pessoas: antes de mais nada, trata-se das palavras da mãe. Depois, estas 'palavras alheias' se reelaboram dialogicamente em 'palavras próprias alheias' com a ajuda de outras 'palavras alheias' (anteriormente ouvidas) e, em seguida, já em palavras próprias (com a perda das aspas, para falar metaforicamente) que já possuem um caráter criativo.

Tendo como premissa as Alegorias de Pantagruel, buscamos referências máximas em textos e imagens que passaram a dialogar com a encenação, seja por meio do material humano que compunham as dezenas de atores que participavam do processo ou mesmo pela manifestação concreta de figurinos, cenários, musicalidade e recursos que impactam na construção das cenas. As pinturas de Pieter Bruegel, o Velho e gravuras de Gustave Doré foram um prato cheio para a nossa construção simbólica. Para Bakhtin (Ibidem, p.76):

Um estenograma do pensamento humanístico é sempre um estenograma de um diálogo de tipo especial: a complexa inter-relação do texto (objeto de estudo e reflexão) e do contexto emoldurador a ser criado (que interroga, faz objeções etc), no qual se realiza o pensamento cognoscente e valorativo do cientista. É um encontro de dois textos - do texto pronto e do texto a ser criado, que reage; conseqüentemente, é o encontro de dois sujeitos, de dois autores.

Para o levantamento das primeiras cenas, há um extenso estudo acerca do texto ou tema escolhido em que se as primeiras concepções da encenação, que são expressas por meio de um conjunto de signos dentro de cenas teatrais. “Durante a apresentação, por outro lado, o espectador interpreta os eventos que lhe são mostrados a partir da sua perspectiva, completando-se só então a encenação propriamente dita” (KOUDELA, 2008, p.76). A intenção que o encenador pretende imprimir pode influenciar na leitura dos espectadores, bem como a relação que se estabelece entre encenador e propostas do coletivo podem instaurar um encontro de diversos autores.

O texto é, neste sentido - e também considerando que estamos falando de uma abordagem contemporânea sobre a encenação -, um pretexto, um alicerce sobre o qual construímos as bases do que queremos falar cenicamente. Colocar os atores em uma construção onde há espaço para criar, fortalece uma prática na qual artistas que entram em diálogos com artistas na linha do tempo.

Nesta nova versão é permitido que os atores/autores se manifestem até que o texto original se dissolva, fortalecendo a ideia do que Pavis (1999, p.X) chama de texto cênico. Segundo Koudela (2008, p.53):

A abertura do texto dramático para o experimento cênico se orienta a partir da tematização do original. A tematização é aqui entendida como uma série de construções de sentido contraditórias que dialogam e que podem coexistir de forma que uma multiplicidade de sentidos potenciais possa ser instalada, articulando espaços de significação. O texto cênico nasce então, gerado pelo atrito entre dicção e oratória do texto original, penetrando e atualizando os discursos por ele produzidos.

O jogo da encenação reside na intenção da criação de símbolos e signos teatrais, sem os quais não é possível engendrar a oralidade da fala, a corporeidade dos atuentes ou mesmo os elementos plásticos que auxiliam na composição do texto cênico. “Na práxis do teatro esta oscilação do texto é motor essencial: tanto os espectadores como os atuentes brincam com o reconhecimento e destruição de sentido durante a apresentação do espetáculo” (Ibidem, p.53). Ainda segundo Koudela (Ibidem, p.53):

Entre os elementos visuais podem-se enumerar signos espaciais como a cenografia, adereços e iluminação. Também figurinos e máscaras dos atuentes devem ser aqui listados. Os signos espaciais constituem o cerne do trabalho de encenação já que signos gestuais, mímicos e proxêmicos são determinantes para a ação da cena. Signos acústicos, ao lado de ruídos e música constituem signos lingüísticos e paralingüísticos que marcam a encenação. A maneira como estes diferentes campos se relacionam e a forma que assumem em cena é determinante para a decifração do texto cênico. O jogo entre os elementos visuais e acústicos transforma a interpretação do texto e/ou tema em um espaço imaginário para os espectadores. Neste sentido, a coordenação e composição desses diversos elementos são determinantes para o processo de construção de sentido da encenação.

Na atualidade, quando redimensionamos os processos didáticos à encenação, temos como campo fértil a intersecção entre teoria e prática, em que há espaço para o trabalho cênico concomitante a um estudo bibliográfico que define o “arcabouço teórico da encenação” (GAMA, 2016, p.53). Ou seja, abrimos um espaço para o aprofundamento da formação de quem está conduzindo o processo e de quem participa do processo. Teoria, do grego *theoria*, é o ato de contemplar, de observar ou examinar. É nesse ato de contemplação que os nós da história têm revelado uma série de questões humanas.

No que diz respeito a junção entre encenação e pedagogia, um dos pontos-chaves dessa reflexão é o processo de mediação, neste caso, feita por meio da figura do encenador, no intuito de tornar concreto o evento teatral, fazer emergir um projeto que tenha sentido, que seja coerente. Para Pinto (KOUDELA, 2015, *apud*, PINTO, pp.63-64):

Se a noção de encenação traz para o teatro a ideia de uma visão global que organiza os elementos de cena em função de um projeto de sentido, quando se pensa em processos formativos ligados a essa arte, seja na Educação Básica, seja no Ensino Técnico e Superior, abrangendo a educação não formal e a ação cultural, há que se colocar em pauta as relações de poder que se instalam quando se delinea uma função centralizadora das decisões estéticas e políticas que devem ser mediadas para que se obtenha um produto cênico. Como não há um único caminho a seguir, mas processos diferenciados, influenciados por diversos fatores, no âmbito dos quais cada caso exige um (re)posicionamento do sujeito, ou sujeitos, na coordenação do processo criativo, a questão que se coloca é justamente como conjugar a necessidade de um olhar que dê conta do conjunto de indivíduos e, ao mesmo tempo, favoreça a emergência das singularidades criativas em jogo no percurso criativo da cena teatral.

Na tentativa de unir teoria e práticas, mapeamos uma formação mais concisa que proporciona uma visão mais ampla, não limitada ao teatro, a pedagogia ou até mesmo à didática. “Suas propostas buscam sedimentar a epistemologia do conhecimento no próprio teatro e nos seus modos de produção e recepção artística” (GAMA, 2016, p.96). Segundo Gama (*Ibidem*, p.96):

Na formação de professores de teatro, o termo tem trazido formulações curriculares que abrangem a formação artística e docente de profissionais que irão atuar em diversas áreas da cultura, da arte e da educação, sem criar uma cisão entre o teatro e a pedagogia que envolve o fazer dessa linguagem. Especificamente em cursos universitários, voltados à formação do professor de teatro (...).

No Brasil, especialmente, estamos falando de uma discussão muito recente. Se fizermos uma volta ao tempo podemos perceber, conforme aponta Sábato Magaldi (1996), uma seqüência de hegemonias em nossa história, que retardam a possibilidade de uma cena emancipada, de um pensamento emancipado sobre o teatro e a pedagogia, ou sobre a formação dos educadores. Essa hegemonia passa, durante a história, pelas mãos dos diretores, dos dramaturgos, da censura, e leva anos para que consiga conferir ao ator um lugar de descoberta de sua criatividade.

Mais recente ainda é o Professor/Educador que tem procurado pelo seu espaço de fala e pesquisa, em um país em que Educação e Cultura são tratadas como retrocesso e mais uma vez caminha para os cortes e vislumbres de encerramento de importantes instâncias que antes figuravam o crescimento e desenvolvimento do País.

A tendência contemporânea do teatro nas instâncias de todo o mundo fincam suas bases em novos pressupostos teóricos e práticos. A autonomia do teatro enriquece ao pensar a encenação, não como uma ilustração da literatura, mas como uma arte que aspira à plenitude. Na história do teatro brasileiro, notamos que linguagem do teatro estava prestando serviços também à pedagogia e à educação, ainda que timidamente.

No interior paulista, existem redes de fortalecimento da prática teatral através de diversas iniciativas, como o Programa de Qualificação em Artes - para Dança e Teatro, uma das políticas públicas mais sólidas para formação no interior -, ou mesmo cursos de formação universitária, como o da Universidade de Sorocaba, que além de produzir dezenas de encenações de cunho artístico que dialogam com as propostas contemporâneas, oferecem uma formação a professores de teatro. Tratamos aqui, no âmbito da educação, de profissionais que se preocupam não só com a formação de seus alunos, mas também com a sua própria formação: artística e pedagógica ou, indo mais além, reconhecendo que a formação dos seus alunos é uma extensão da sua própria formação. Segundo Gama (2016, p.97):

Torna-se significativo que o artista-docente não se esqueça de incorporar à organização do seu trabalho pedagógico em teatro princípios que também são elementos constituintes da produção artística: criação, invenção, experimentação etc. Isso significa pensar não em transmissão de conteúdos artísticos, mas em proposições capazes de gerar outras criações artísticas, outros olhares sobre a arte. Estabelece-se, dessa maneira, uma rede de conhecimentos da área do teatro, amparada pela habilidade de perceber, conceber e produzir arte. Sabe-se que a rede de conhecimentos artísticos extrapola para outras áreas do conhecimento humano, visto que o teatro é transdisciplinar pela sua própria natureza.

A figura do encenador-pedagogo concentra em si inúmeras funções criativas, “fazendo convergir para a sua pessoa uma espécie de ponto de encontro ou intersecção dos demais agentes criativos e práticos da cena” (TORRES, 2007, p.119).

Em 1984, Ingrid lançou, com prefácio de Tatiana Belinky, o volume *Jogos Teatrais*, um dos livros mais vendidos e mais preciosos da coleção Debates da Editora Perspectiva. Neste livro, lidamos com questões práticas como a Função Simbólica, O Jogo Teatral e a aplicabilidade da metodologia da americana Viola Spolin, ancorada pelas teorias de Jean Piaget, que reúnem em si um horizonte para muitos educadores.

Muito em dívida com a pesquisa e legado que Ingrid começou no passado, podemos notar a diferença do espaço legítimo conquistado pelo ensino do teatro. Segundo Koudela (1984, p.29), a atividade artística era periférica ao sistema escolar, apenas sendo reconhecida como “recreação”. Ainda para Koudela (Ibidem, pp.29-30):

Se considerarmos que o símbolo elaborado pelo indivíduo através da imitação, do jogo, do desenho, da construção com materiais possui significado lógico, sensorial e emocional, podemos concluir que, pelo contrário, a educação artística constitui o próprio cerne do processo educacional. Os instrumentos semióticos podem ser utilizados como objetivos sérios de aprendizagem e propiciar respostas altamente organizadas, que as crianças ainda não são capazes de devolver através do pensamento racional e do discurso.

De certa forma e, pensado às margens da educação, o teatro sempre esteve numa posição pouco privilegiada no ensino, ainda que diversas práticas possam comprovar a sua efetividade que, pouco a pouco, se reconfigurou. A encenação contemporânea como prática pedagógica hoje tem lugares de discussão garantidos e nos mostra a efetividade de uma história de pesquisa por meio de um trabalho prático que é capaz de nos projetar para as reflexões de ensino no futuro.

É por meio deste pensamento que conseguimos considerar um percurso de formação integrado no qual há uma preocupação com os envolvidos: ou seja, como podemos concatenar o ensino de teatro à formação humana. A construção de conhecimento, a busca pela formação que o teatro confere a quem o pratica, torna-o grande aliado da evolução de princípios fundamentais dos valores humanos. Nesse lugar da descoberta prática e da elucubração simbólica que o teatro estende a sua atuação. Por meio da reconstrução simbólica e do compromisso na relação afetiva com os nossos alunos e educandos é que podemos vislumbrar novas possibilidades de um futuro melhor.

II - TEATRO DE FIGURAS ALEGÓRICAS: *ALEGORIAS PANTAGRUÉLICAS* E O PASSEIO SOBRE O PATRIMÔNIO DA CULTURA POPULAR.

Alegorias Pantagruélicas é um objeto de pesquisa bastante plural e pode dar margem a muitas discussões. Esta encenação foi eleita como uma mola propulsora deste trabalho não somente porque ainda não foi estudada no âmbito da academia, mas porque ela reúne ferramentas de uma metodologia de trabalho presente nas encenações de Koudela. Também porque Rabelais, expoente da cultura renascentista, apresenta um texto rico de imagens e possibilidades de jogo onde o riso torna-se eixo e horizonte. “Fragmentos de texto e jogo teatral constituíram, ao lado do exercício de leitura de imagem, a metodologia do processo pedagógico. Resulta daí uma encenação na qual a atuação em coro foi radicalizada” (KOUDELA, 2012, p.02). Este teatro de figuras alegóricas, ressaltava Koudela, “apresenta grande interesse na encenação como prática pedagógica na medida em que promove distinções que, indo além dos grandes gêneros, permite buscar a fonte de formas teatrais oriundas da cultura popular” (KOUDELA, *apud* SILVA, 2018, p.252).

O veio popular, bem como a alegoria, são características presentes em todas as referências que absorvemos no processo desta encenação. Em primeiro lugar porque são elementos comuns nas encenações desenvolvidas por Koudela na UNISO, também porque as cenas bebiam na cultura popular e criavam forma por meio da alegoria, da sensorialidade, das músicas, dos jogos, do texto e da leitura de imagens. Para Koudela (*Ibidem*, pp.02-03):

A questão do ensinamento através da alegoria vem sendo trabalhada por mim nos últimos anos (2006-2012) enfocando a obra de arte como modelo de ação. A questão da alegoria como modelo tem em vista a leitura de imagens e textos que tragam a polissemia como princípio a estabelecer uma relação dialógica entre professor/aluno e com a obra de arte. A imagem alegórica provoca um jogo com o espectador, mobilizando símbolos e percepções sensoriais que levam ao desvelamento do que está oculto. Este jogo de descobertas mobiliza o olhar para a realidade figurada.

As referências visuais de Bruegel e Doré nos apresentam um conjunto de obras que retratam a cultura popular da Idade Média e do Renascimento. As obras falam da dinâmica cotidiana da vida dos camponeses, retratando paisagens e cenas do campo, além de realçar os contornos da vulgaridade e da loucura humana nas festas, danças e jogos que dialogam até hoje com nossa realidade, ao tratar de temas universais e históricos. Segundo Betti (BETTI, *apud*, SILVA, 2018, p.197):

A pintura de Bruegel é referência conceitual importante dentro do trabalho artístico e pedagógico de Ingrid Dormien Koudela. Poucos outros pesquisadores e formadores na área de estudos de teatro terão conseguido fazer uso tão consistente e tão funcional de uma referência como ela nas sucessivas abordagens que faz, em seus escritos teóricos e suas práticas pedagógicas, do repertório de procedimentos compositivos e de imagem do pintor.

O Livro Segundo de François Rabelais foi a força motriz de *Alegorias Pantagruélicas*. Por meio desta encenação, pudemos desvelar a importância do veio popular por meio da radicalidade circunscrita no patrimônio da cultura oral. O material do teórico russo Mikhail Bakhtin, neste sentido - e em um sentido filosófico também -, nos serviu de fundamentação para os desdobramentos deste nosso percurso.

A exemplo disso, traremos alguns relatos de *Alegorias Pantagruélicas* que, a partir daqui, farão as contextualizações práticas das teorias. Pretendemos entrelaçar esses percursos para que eles ganhem corpo e movimento no decorrer do texto.

Logo nas primeiras aulas da disciplina de Encenação, no Curso da UNISO, fiquei muito empolgado quando soube que o trabalho de formatura daquele ano teria um texto como ponto de partida, devido a minha formação e meu gosto tradicional pelo teatro. No entanto, não tinha ideia de que esta experiência mudaria definitivamente a minha maneira de olhar para o trabalho cênico. Me lembro das diversas vezes que Ingrid me dizia: "Narre o texto e não interprete-o. Vai para o texto! Tente entender como ele te toca!" Aquilo foi um verdadeiro choque. Até aquele momento eu tinha em minha cabeça uma forma cristalizada de fazer teatro.

Enquanto participante da encenação *Alegorias Pantagruélicas*, pensamos que é possível recuperar e compartilhar por meio das lembranças e protocolos o que foi este processo de criação.

A metodologia do protocolo enquanto procedimento pedagógico é uma ferramenta importante no percurso do ensino de teatro, pois se trata de um instrumento democrático, que propulsiona a investigação coletiva. O protocolo é um depoimento dos atores, realizado após as aulas. É importante que esse registro seja feito a partir da prática realizada durante o percurso de formação. Segundo Koudela (2010, p.57), a "síntese da aprendizagem, concretizada através do protocolo, tem também a importante função de aquecer o grupo, promover o encontro e auxiliar na delimitação do foco da investigação". Para Boy (2013, p.122):

Para compreendermos o protocolo, é necessário entender que ele tem o seu tema, ou seja, o seu ponto inicial, promovido pelo ponto vivido com um grupo de pessoas que estão unidas pelo fazer teatral. Os protocolos são produzidos por seus autores depois de uma experiência prática compartilhada com um grupo de indivíduos. É recorrente, portanto, o protocolo trazer as palavras de outras pessoas participantes no processo vivido, ou ainda, de pessoas que não estavam naquele momento experienciado, mas que de alguma forma se conectaram ao tema trazido pelo encontro. A palavra presente no protocolo pode ser de um texto lido ou ouvido, dentro ou fora do próprio grupo, mas é comum a palavra de outrem ser transmitida no protocolo.

Nesta dinâmica, cada um dos participantes, após uma experiência de aula prática, escreve quais foram os principais acontecimentos que o atravessaram. Podemos experimentar diversas formas de realizar o protocolo. Momentos intensos de reflexão sobre a prática. Um protocolo não tem uma forma específica, é uma prática a ser construída em coletivo, um sistema aberto que carrega lembranças práticas que marcaram o processo.

O texto de Rabelais esteve muito presente nos protocolos da turma, acompanhado de fotos, desenhos, gravuras, sons e muitas memórias guardadas das manhãs geladas de descoberta na UNISO.

Lembro-me, por exemplo, de quando nos deparamos pela primeira vez com o texto. Imagens grotescas e permeadas de festividades e gulodices. Comportamentos não cotidianos revelados por figuras alegóricas.

A encenação partiu de recortes do Livro Segundo de Gargântua e Pantagrue, iniciando com um prólogo do autor seguido do Capítulo IV: “Da infância de Pantagrue” em que Rabelais (2009), amparado de sua ambivalência cômica e a riqueza que só o vocabulário da praça pública poderia lhe conferir, narra o nascimento do pequeno gigante: “Vejo, pelos antigos historiadores e poetas, que muitos nasceram neste mundo de modo bem estranho, o que seria muito longo contar (...). Mas não ouvistes jamais um tão maravilhoso como foi o de Pantagrue” (p.256), e segue dizendo as desventuras do recém-nascido.

Segundo Bakhtin (1987), a obra de Rabelais representa uma chave para acessar os santuários da obra cômica popular que ainda não foram compreendidos ou pouco explorados, sobretudo porque o riso sempre teve um lugar de menor importância frente aos assuntos considerados como sérios.

Ainda de acordo com o ponto de vista bakhtiniano, fica evidente a força dos folguedos, festas, diversões coletivas e principalmente o carnaval. As festas

carnavalescas que ocorriam na Idade Média lotavam as praças públicas, o espetáculo, de caráter universal e popular, consistia em uma festa que desfaz a relação espectador e espetáculo. Para Bakhtin (1987, p.06):

Os espectadores não assistem ao carnaval, eles o vivem, uma vez que o carnaval pela sua própria natureza existe para todo o povo. Enquanto dura o carnaval, não se conhece outra vida senão a do carnaval. Impossível escapar a ela, pois o carnaval não tem nenhuma fronteira espacial. Durante a realização da festa, só se pode viver de acordo com as suas leis, isto é, as leis da liberdade. O carnaval possui um caráter universal, é um estado peculiar do mundo: o seu renascimento e a sua renovação, dos quais participa cada indivíduo. Essa é a própria essência do carnaval, e os que participam dos festejos sentem-no intensamente.

O carnaval foi um dos eixos de *Alegorias Pantagruélicas*. Depois de narrados os primeiros feitos de Pantagruel, os atores convidavam a plateia para sair das cadeiras do anfiteatro e fazer um percurso festivo pela jornada pantagruélica que começava naquele momento. O jogo da cena apresentava uma questão à plateia: casar-se ou não casar-se? A dúvida, que aparece numa conversa entre Panúrgio e Pantagruel, foi adaptada e cantada na melodia da marcha de carnaval “Mamãe eu quero!”. Na música, os atuentes cantavam junto com a plateia: “Casar eu quero, casar eu quero, casar eu quero, casar. Eis a questão! Eis a questão! Eis a questão se me caso ou não!”. A música variava entre marcha de carnaval e diálogo entre os amigos que se questionavam sobre a proposta do matrimônio. Para estabelecer os coros, os alunos e a plateia decidiam para qual coro gostaria de ir: para o dos que queriam casar ou para o dos que não queriam.

Esta cena inicial em que os atuentes conduziam a plateia a um grande cortejo, também um movimento político, uma vez que o palco que nos fora concedido para os ensaios não comportavam os mais de 60 atores e quando os ensaios aconteciam, havia uma série de proibições. Era proibido mudar as carteiras de lugar, fazer barulho, entre outras proibições. Tudo naquele contexto do desenvolvimento da cena era proibido e não havia estrutura técnica para que as cenas fossem criadas, portanto a saída do teatro marca esse movimento de expansão.

Podemos perceber que há uma certa analogia com o que vivíamos com a maneira da escrita de Rabelais. Um dos princípios ao método histórico-alegórico era, por meio da alegoria, falar sobre os acontecimentos. Ou seja, o texto de

Rabelais é ambivalente, pois coloca a alegoria em função dos acontecimentos da época.

Para Bakhtin (1987, p.97), o método histórico-alegórico dá conta de sintetizar personalidades da época em alegorias cênicas, tornando o riso ainda mais próximo do povo, que flutuava entre o oficial e o não-oficial. O autor sublinha (Ibidem, p.97):

É muito simples: por trás de cada uma das personagens, cada um dos acontecimentos de Rabelais, figura uma personagem e um acontecimento histórico ou da vida da corte perfeitamente identificável, sendo o romance no conjunto apenas um sistema de alusões históricas; o método procura decifrá-las, apoiando-se por um lado sobre a tradição vinda do século XVI, e por outro, sobre a confrontação das imagens de Rabelais com os fatos históricos da sua época e sobre toda espécie de suposições e comparações.

No intuito de fortalecer nosso posicionamento quanto às proibições, lançamos mão da alegoria carnavalesca para instaurar uma festa de carnaval de rua. A proposta tinha como pano de fundo uma indicação para fluxo da cena e para darmos à história o tamanho que lhe cabia.

O que se revelava por trás da cena festiva, era de fato uma manifestação em que éramos notados pelos outros alunos da universidade, remontando uma festa que “triunfa a liberação temporária da verdade” (Ibidem, p.08). Segundo Gama (2016, p.46):

O objetivo desse empreendimento é compreender artística e ideologicamente a origem da imagem, sua lógica estética e como passaram a ser interpretadas ao longo da história da humanidade. Trata-se de ler a obra de dentro do seu universo particular, evitando-se generalidades interpretativas. Essa ação tem correlação com a ação do arqueólogo, que, a partir de fragmentos, e do emaranhado de informações que recobrem o objeto encontrado, busca reproduzi-lo no curso da história e no seu sentido primeiro de significação e de conhecimento.

A obra de Rabelais é complexa, pois tece uma gama de possibilidades que carrega uma infinidade de alusões que não eram visíveis a não ser pelos próprios contemporâneos. Segundo Gama (2016, p.46) dissecar uma imagem alegórica “significa abordá-la não pela forma como ela é olhada, mas considerá-la também pelo ponto de vista de como ela olha o mundo e o projeta, debruçando-se na sua verdadeira vocação, que é ir além da visibilidade evidente”. Ou seja, trazer para o público também o que está para além da alegoria - como lemos tais significados.

Neste processo da alegoria como ensinamento, Gama propõe uma análise sobre três aspectos: a anacronia, a duplicação e a visualidade (Ibidem, p.11):

A anacronia consiste no processo de montagem, de justaposição de imagens, permitindo não só a sua ressignificação, como também sua reconstituição fora do seu espaço e tempo originais. Já a duplicação relaciona-se à operação de se apropriar de fragmentos e imagens reproduzindo-as em outros contextos, distintos dos cenários para os quais foram concebidas. Além disso, a visualidade está preocupada com a “pele” da imagem, ou seja, com a sua própria constituição visual, artística e alegórica.

O texto rabelaisiano nos propõe uma imersão que opera pela alegoria e pelo grotesco. Requer de nós atuantes uma disponibilidade acessar nossas memórias e vivências. Para Bakhtin (1987, p.19), rebaixar consiste em aproximar-se da terra, “entrar em comunhão com a terra concebida como um princípio de absorção e, ao mesmo tempo, de nascimento: quando se degrada, amortalha-se e semeia-se simultaneamente, mata-se e dá-se a vida em seguida, mais e melhor”.

O princípio da vida material e corporal que carrega em si uma ida até nossas entranhas faz ressurgir um corpo popular, coletivo e genérico: magnífico, exagerado e infinito. “A abundância e a universalidade determinam por sua vez o caráter alegre e festivo (não cotidiano) das imagens referentes à vida material e corporal. O princípio material e corporal é o princípio da festa, do banquete, da alegria e da festança” (Ibidem, p.17). O gesto, no corpo do coletivo, ganha outras dimensões. É uma linguagem gestual que responde às urgências da cena, exigindo um passo ainda maior em direção a teatralização. Ainda segundo Bakhtin (1987, p.22):

Uma das tendências fundamentais da imagem grotesca do corpo consiste em exibir dois corpos em um: um que dá a vida e desaparece e outro que é concebido, produzido e lançado ao mundo. É sempre um corpo em estado de prenhez e parto, ou pelo menos pronto para conceber e ser fecundado, com um falo ou órgãos genitais exagerados. Do primeiro se desprende sempre, de uma forma ou outra, um corpo novo.

É por meio deste estado corporal coletivo que somos destruídos e de novo gerados. Para acessar esse novo lugar corporal e, enquanto recurso pedagógico, a metodologia e sequência dos jogos construíram o seguinte caminho: jogos sensório-corporais, jogos populares ou jogos de regras e jogos teatrais. No início do processo me lembro que Ingrid nos propôs um jogo sensório-corporal em que nós deveríamos experimentar a descoberta do corpo de um bebê recém-nascido, como o da história

que estávamos contando. Do feto, passando pelo nascimento e os primeiros passos.

O patrimônio da cultura oral esclarece a consciência do homem sobre si e o revela para um novo mundo. É na obra de Rabelais que a oralidade encontra a sua expressão suprema. Segundo Bakhtin (Ibidem, p.107):

As funções essenciais do ventre são a paternidade e a maternidade. Para descrever esse baixo que dá a morte e a vida, Hugo recorre a uma imagem grotesca: A serpente está no homem, é o intestino". No conjunto, ele compreendeu bem a importância do baixo material e corporal, princípio organizador de todo o sistema plano abstrato e moral: o intestino, diz ele, "tenta, trai e pune". A força destruidora do baixo topográfico se encontra assim traduzida para a linguagem moral e filosófica.

O "Tratamento com as Visceras" é muitas vezes esquecidos e isso é prejudicial na formação do caráter do indivíduo. Na constituição de um caráter é necessário que tenhamos uma relação com todas as partes do corpo de modo a não enrijecê-las⁵.

É necessário sublinhar a ambivalência de Rabelais e destacar que romances dessa envergadura, escrito há séculos atrás, ainda colaboram na formação de indivíduos e de um pensamento sobre a ação coletiva. Para Bakhtin (1987, p.121) "é inquebrantável a alegria de viver que anima a natureza" e que está tão presente na obra rabelaisiana, juxtaposta ao realismo grotesco (Ibidem, pp.121-125):

No realismo grotesco (isto é, no sistema de imagens da cultura cômica popular) o princípio material e corporal aparece sob a forma universal, festiva e utópica. O cósmico, o social e o corporal estão ligados indissoluvelmente numa totalidade viva e indivisível. É um conjunto alegre e benfazejo. No realismo grotesco, o elemento material e corporal é um princípio profundamente positivo, que nem aparece sob uma forma egoísta, nem separado dos demais aspectos da vida. O princípio material e corporal é percebido como universal e popular e como tal opõe-se a toda separação das raízes materiais e corporais do mundo. A todo isolamento e confinamento em si mesmo, a todo ideal abstrato, a toda pretensão de significação destacada e independente da terra e do corpo, a vida corporal adquire simultaneamente um caráter cósmico e universal. Não se trata do corpo e da fisiologia no sentido restrito e determinado que possuem em nossa época.

⁵ Na psicoterapia, Wilhelm Reich sublinha que em nossa formação existe o enrijecimento de uma couraça que está em função de uma mudança comportamental. Segundo Wilhelm Reich (2001, p.151), "O caráter consiste numa mudança crônica do ego que se poderia descrever como um enrijecimento. Esse enrijecimento é a base real para que o modo de reação característico se torne crônico; sua finalidade é proteger o ego dos perigos internos e externos. Como uma formação protetora que se tornou crônica, merece a designação de encorajamento, pois constitui claramente uma restrição à mobilidade psíquica da personalidade como um todo".

A obra de Rabelais instaura, por meio do gesto grotesco, o clima festivo e popular que ganha força no vocabulário da praça pública. A transposição de Rabelais para o palco não é uma missão simples, pois trata de uma memória dos nossos ancestrais que ainda está muito presente em nossos comportamentos. O gesto cumpre com sua função atemporal e, assim como a música, pode invocar universos simbólicos no tempo e no espaço. Ainda que tenha tal envergadura para descrever o povo, o vocabulário da praça pública impede ainda hoje que Rabelais seja representado no teatro - ainda que, segundo Bakhtin, “não exista nenhum escritor que se preste mais para isso do que ele” (Ibidem, p.125). Segundo Brecht (2005, p.237):

Por “gesto” não se deve entender simples gesticular; não se trata de movimentos de mão para sublinhar ou começar quaisquer passagens da peça, e sim de atitudes globais. Toda a linguagem que se apóia no “gesto”, que mostra determinadas atitudes da pessoa que fala em relação às outras, é uma linguagem-gesto. A frase “arranca o olho que incomoda” tem um valor de “gesto” mais reduzido do que esta outra: “quando o teu olho incomodar, arranca-o”. Aqui, o que nos é primeiramente revelado é o olho, a primeira parte da frase comporta o “gesto” preciso do ato de supor algo; por fim, como que de surpresa, vem o conselho libertador da segunda parte da frase.

A sibila de Panzoust mostra o seu traseiro a Panúrgio e a seus companheiros. Esse gesto ritual sobreviveu até a nossa época. É um dos gestos de rebaixamento mais espalhados no mundo inteiro.

Vasselovski, segundo aponta Bakhtin, denomina Rabelais “cínico camponesinho saudável que age como se tivesse saído de casa em plena primavera” (VASSELOVSKI, *apud* BAKHTIN, 1987, p.126). No entanto, a impressão que fica da primeira leitura de Rabelais é exatamente oposta, pois “não se trata de uma alegria individual de um garoto que sai da choça esfumaçada, mas da alegria coletiva da multidão popular na praça pública da cidade”, do júbilo popular que se elabora e se concretiza de maneira secular. É uma leitura que revela a voz de uma multidão festiva (Ibidem, p.126).

Vasselovski arremata dizendo que o jovem camponês saudável, em seu percurso “salpica de lama os transeuntes, rindo desbragadamente enquanto as placas de lama se colam às suas pernas e ao seu rosto avermelhado de alegria primaveril e animal” (Ibidem, p.126). Salpicar lama significa, na leitura de Bakhtin, o

retorno ao baixo corporal, às zonas genitais, como já falamos anteriormente. A retomada dos gestos propõe uma acentuação dos excrementos - que desempenham papéis fundamentais nos festejos populares. A familiaridade com o gênero escatológico está expressa não somente nos festejos, mas também no realismo grotesco em que a obra rabelaisiana dá margens, embebida de diversas referências históricas.

Em *Alegorias Pantagruélicas*, havia uma cena em que os atuantes, de cima de uma rampa, pegavam bacias cheias de água e anunciavam: “Lá vai água! Lá vai água! Lá vai água!”, indicando para quem estivesse passando por baixo da rampa que jogaríamos água. A cena surgiu de uma prática muito recorrente da história da cidade de Sorocaba, interior de São Paulo, em que os cidadãos, ao terminarem de urinar em seus penicos, jogavam os excrementos pelas janelas. Mas antes, avisavam para que, caso estivesse passando alguém pelas ruas, a pessoa não fosse atingida. A cena divertia muito o público, que ria bastante. Isso retoma a força que o baixo corporal exerce sobre a história da humanidade. Para Bakhtin (1987, p.128), o baixo corporal:

É sinônimo de destruição, de tumulto para aquele que foi rebaixado. Mas todos os gestos e expressões degradantes dessa natureza são ambivalentes. A sepultura que eles cavam é uma sepultura corporal. E o “baixo” corporal, a zona dos órgãos genitais é o “baixo que fecunda e dá a luz. Por essa razão, as imagens da urina e dos excrementos conservam uma relação substancial com o nascimento, a fecundidade, a renovação, o bem-estar.

O “baixo” corporal remonta imagens extraordinariamente grotescas. Para Bakhtin, o termo “grotesco” deriva do substantivo italiano *grotta* que significa gruta. Informa-nos o autor que o termo refere-se a certo tipo de pintura decorativa, encontrada, em fins do século XV, em escavações realizadas em Roma.

Com o tempo, o sentido de grotesco alarga-se, passando a referir-se não somente àquele tipo de pintura, mas a um estilo de representação que se caracteriza pelo exagero, o hiperbolismo, a profusão, o excesso (Ibidem, p.265).

3. “Alegorias Pantagruélicas”, encenação de Ingrid Dormien Koudela - Sorocaba/SP.

Fonte: Arquivo Pessoal.

Outra característica do grotesco é a ênfase, pela hipérbole, naquilo que Bakhtin denomina de baixo corporal: orifícios, protuberâncias, ramificações e excrescências, tais como a boca aberta, os órgãos genitais, seios, falo, barriga e nariz.

No Brasil, no que diz respeito a dramaturgia contemporânea, o autor Luís Alberto de Abreu, provavelmente embebido desta referência, escreveu diversos textos em que estão presentes as características da cultura popular. Em um dos textos, o realismo grotesco é concretizado através da personagem de lepe, um beerrão medieval que a todo custo leva varadas de sua esposa, Néli. Na saga, o personagem é refém de uma brincadeira orquestrada pela família real que o torna rei da noite pro dia. Após um grande banquete, lepe tem uma constipação⁶.

⁶ Trecho do texto “lepe”, de Luís Alberto de Abreu. “Dizem que lepe obrou duzentas e trinta e cinco carroças cheias até o tampo, encheu seiscentos e oitenta barris de oitenta litros e dois corotes de quinze, completou mil e setecentos galões, preencheu quatrocentas e setenta latas de margarina de quinhentos gramas e uma latinha de extrato de tomate” (ABREU, s/d, p.26).

4. “Alegorias Pantagruélicas”, encenação de Ingrid Dormien Koudela - Sorocaba/SP.

Fonte: Arquivo Pessoal.

A mistura entre arte e burguesia era tão imbricada que não era possível traçar com precisão um limite entre as duas, uma vez que camelôs que vendiam seus produtos eram também os comediantes das feiras, bem como os charlatães das feiras em nada se diferenciavam dos vendedores de romance. A praça pública era um ponto convergente de tudo que não era oficial, onde as palavras possuíam algo em comum, “pois estavam no mesmo ambiente de liberdade, franqueza e familiaridade” (BAKHTIN, 1987, p.132), onde também a última palavra era a do povo. Para Bakhtin (1987, p.133):

Dessa forma, a cultura popular não oficial dispunha na Idade Média e ainda durante o Renascimento de um território próprio: a praça pública, e de uma data própria: os dias de festa e de feira. Essa praça entregue à festa, já o dissemos várias vezes, constituía um segundo mundo especial no interior do mundo oficial da Idade Média. Um tipo especial de comunicação hierárquica, uma etiqueta, regras de polidez. Discursos especiais ressoavam na praça pública: a linguagem familiar, que formava quase uma língua especial, inutilizável em outro lugar, nitidamente diferenciada da usada pela Igreja, pela corte, tribunais, instituições públicas, pela literatura oficial, da língua falada das classes dominantes.

Rabelais tinha um conhecimento profundo sobre a praça pública. Teve condições ímpares de descrevê-la de maneira contundente e alegre sem perder a profundidade e o vigor. Justamente porque em sua trajetória, iniciada nos estudos com os franciscanos em Fontenay-le-Comte (onde afluía um alto número de comerciantes e clientes - pequenos vendedores ambulantes, ciganos e todos os tipos de comerciantes), passou também por Poitou, antiga província da França, onde ocorria uma feira muito importante chamada Feira de Niort, recheada de espetáculos e algazarras. Esse momento foi muito importante na trajetória do autor, pois passou a ter contato com os espetáculos de rua. Segundo Bakhtin (1987, p.134):

Foi lá que muito possivelmente ele adquiriu conhecimentos especiais sobre os tablados sobre os quais se representavam as comédias: eles eram erguidos em pleno centro da praça e o povo se apinhava à sua volta. No meio de multidão Rabelais assistia à interpretação dos mistérios, moralidades e farsas. (...) A cultura teatral da França estava ligada de alto a baixo à praça pública.

Alegorias Pantagruélicas concretiza esse convite à plateia. Durante os 50 minutos de apresentação da performance, o público fazia uma jornada itinerante acompanhada de músicas, tochas de fogo e convites ao jogo. Uma encenação em que a vida medieval e os folguedos resgatam a alegria de um povo que fortalece as relações da praça pública.

No período seguinte, Rabelais gozou de uma vida boêmia estudantil, passando pelas cidades como Bordéus, Roulous, Bourges, Orleans e Paris. Nessa trajetória de vida podemos entender desde as primeiras linhas seu envolvimento com a praça pública e as festividades de seu entorno.

Bakhtin nos lembra da publicação do primeiro livro da história de Gargântua em que Rabelais, por meio de elogios, faz com que o superlativo domine o tratamento com o leitor, sublinhando a charlatanice dos pregões das feiras. “Mas não se trata de maneira alguma de um superlativo retórico; ele é exagerado, inflado, não sem ironia e aleivosia; é o superlativo do realismo grotesco. É o avesso (ou melhor, o direito) das grosserias” (Ibidem, pp.138-139). O caráter popular da obra rabelaisiana perpassa diversos públicos. Rabelais afirma que a leitura das crônicas ainda serviria para aliviar e curar as dores dos sífilíticos e gotosos. Segundo Bakhtin (Ibidem, p.39):

Os sífilíticos e gotosos figuram frequentemente no livro de Rabelais e, de maneira geral, na literatura cômica dos séculos XV e XVI. A gota e a sífilis, “doenças alegres” resultantes de um uso imoderado de comida, bebida e prazeres sexuais, estão portanto substancialmente ligadas ao “baixo” material corporal. A sífilis era ainda na época a “doença da moda”, enquanto que o tema da gota estava já bastante difundido no realismo grotesco (...).

Além das doenças, via de regra, aparecem também as apostas - muito comuns nas tavernas - e também a relação com as tripas enquanto um elemento do realismo grotesco e do “baixo” material corporal. As tripas tinham um papel fundamental nesta linguagem. Amarrando em um nó indissolúvel a vida, a morte, o nascimento, as necessidades e o alimento, as tripas tem a função de centralizar a topografia corporal, onde alto e baixo volúveis e permutáveis e tornam-se ambivalentes.

Quando em *Alegorias Pantagruélicas* percorríamos os corredores que davam acesso da rampa às escadas, notamos quanto aqueles caminhos nos remetiam às entranhas. Construímos, então, uma cena que retratava o estômago de Pantagruel. Lá o público se deparava com homens e animais de diversos tamanhos, engolidos pelo gigante. A referência às tripas não poderia ficar de fora da encenação, pois é também onde tudo se inicia.

Das tripas para o caminho final, onde nos despedimos do público com a visão da Sibila de Panzoust, que mostra o seu traseiro ao som da "Ciranda da Rosa Vermelha". A canção embala e aquece o público para a despedida, na qual o desfecho se revela com um adeus de Rabelais, como alegoria da nossa própria despedida da universidade.

A maneira não linear de contar histórias que rompe os limites entre palco e plateia e está presente no Teatro de Figuras Alegóricas de Koudela, abre espaço para vislumbrarmos o nosso percurso de formação dentro da universidade. *Alegorias Pantagruélicas* é a nossa oportunidade não só de vivenciar uma formação integrada em Arte-Educação, é também um convite à reflexão e à criação de alegorias e metáforas. Um exercício sem fim. Que começou em 2012 e percorre até os dias que seguem.

5. “Alegorias Pantagruélicas”, encenação de Ingrid Dormien Koudela - Sorocaba/SP.

Fonte: Arquivo Pessoal.

III. TEATRO E MÚSICA: A PAISAGEM SONORA EM ALEGORIAS PANTAGRUÉLICAS.

O desejo pelo novo deve se tornar indissolúvel de nossas práticas pedagógicas, tanto quanto a fazer da nossa história uma fonte de novas descobertas não deve sair do nosso horizonte. Afinal de contas um educador é, sobretudo, aquilo que ele adquiriu em seus anos de estudo e pesquisa.

No caso da prática pedagógica, devemos pensar em ultrapassar a fronteira da formação única e restrita de atores. Trata-se de uma formação que pode acessar outros lugares ainda não desenvolvidos.

Notamos a importância da qualificação do olhar do encenador que conduz o processo. Onde começa a formação de um processo como este? Como formar por meio da linguagem teatral? A formação do condutor de um processo deve se agarrar a todas as referências e arcabouços teóricos e unir essa pesquisa à todas as experiências práticas possíveis.

Pensando nisso gostaria de compartilhar alguns trechos da minha formação como artista que se iniciou muito cedo quando, ainda com três anos, minha mãe me inscreveu no curso de Violino do Conservatório Dramático e Musical “Dr. Carlos de Campos” de Tatuí, uma jóia rara que forma centenas de artistas anualmente no município tatuiano.

Lá fui agraciado com aulas diversificadas inicialmente na linguagem musical onde fiz violino, canto coral, iniciação musical, teoria da música, entre outras aulas que ocupavam minha grade dos primeiros anos. Na época e por conta da pouca idade, minha mãe teve de aprender a tocar violino para que eu pudesse ingressar no curso e fazer as aulas.

O contato com a música desde jovem me fez acionar algumas percepções que me colocaram em contato com o mundo, buscando uma qualidade de presença e de escuta, ambos fundamentais na produção sonora. Me lembro de um dos exercícios de aula de quando tinha por volta de 8 anos e nós saímos para a rua tínhamos que reproduzir os sons que ouvíamos. Carros, motos, propagandas, vento, vendedores, uma paisagem bastante barulhenta e, mesmo assim, éramos instigados a eleger apenas um daqueles sons e tentar reproduzi-lo. Este é um dos exercícios mais marcantes da minha formação. Me ensinou, de certa forma, a ouvir melhor e me colocou em estado de presença e relação com o mundo. Segundo Cintra (2006, p.56),

Uma educação musical atual exige, portanto, a ampliação daquela visão, propondo a integração de outros modos de ouvir e fazer música e a interação com as músicas de outras culturas e seus sistemas de organização; levando em conta a inclusão dos sons ambientais, do ruído e do silêncio e do acaso como valores; encarando os aspectos filosóficos, estéticos, sociais e políticos de sua prática como itens importantes para a reflexão e a determinação de seus procedimentos.

Existem diversas formas de encarar o estudo ou o ensino da música. Muito embora estejamos vivenciando diariamente a mudança dos paradigmas no ensino, é possível identificar alguns pontos como o processo formativo em rede, em que prevê uma “concepção sistêmica de funcionamento” (Ibidem, p.57), na qual o sujeito tem a capacidade de se autotransformar, além de desenvolver a sua autonomia. Ainda segundo Cintra (Ibidem, p.57),

Esta visão de educação musical, por sua maior pluralidade, mostra-se mais sintonizada com as necessidades específicas do teatro, por levar em conta o ser humano como um todo, por ser atenta à diversidade atual de modos de expressão musical, por admitir materiais sonoros antes considerados como não pertencentes a este universo, e por ampliar o conceito de criação musical, absorvendo a noção de processo em rede, em devir permanente.

Neste sentido existem diversos pesquisadores que ampliaram o horizonte da composição musical, sobretudo por meio da questão da escuta. A mudança radical das artes na virada do século XIX para o século XX proporcionou uma onda de novas possibilidades nas práticas artísticas. Com a música não poderia ser diferente. Para Cintra (2006, p.57), a “tônica dessas transformações é a recusa, por muitos compositores, do sistema tonal enquanto eixo estruturador do discurso musical”, ou seja, tudo o que havia sido construído ao longo dos séculos, principalmente no que diz respeito às tradições européias, abria espaço para o novo lugar da música. Entre todos os compositores que marcam este momento, Cintra destaca Pierre Schaeffer, John Cage e Murray Schafer, como precursores de uma nova escuta.

O trabalho de Pierre Schaeffer, localizado com efeito na década de 40, ocupou-se de influenciar a criação musical de uma geração de compositores e teóricos, todos buscando alicerçar uma experiência por meio da música concreta. A concretude, nesse caso, estuda o som como material de trabalho no qual dedica-se sobretudo às relações acústicas.

Partindo dessa premissa, Schaeffer propõe a *escuta reduzida*, uma escuta que se propõe "a fazer do ouvinte um inventor (portanto, também músico, compositor)" (Ibidem, p.59). Como pudemos experimentar na disciplina "A Musicalidade como Arcabouço da Cena", ministrada pelo Prof. Dr. Fábio Cintra, na Universidade de São Paulo. Nós, alunos, cada um proveniente de um curso distinto, experimentando as possibilidades de atuar na composição. Para Cintra (Ibidem, p.59):

A proposta da *escuta reduzida* é que o ouvinte tente se libertar do hábito da identificação imediata da fonte produtora do som. Esse ouvinte praticaria, então, uma *escuta acusmática*, isto é, uma escuta que procura eliminar os aspectos indiciais e simbólicos do som, o qual não se torna, assim, signo de um referente externo. Isola-se o som de seu contexto de origem, com o fim de fazer dele próprio um objeto.

Dessa forma, podemos encarar a *escuta reduzida* como um caminho para desenvolver as nossas habilidades de reconhecer os sons, evocá-los e lidar com as nossas inventividades, uma vez que estamos em relação profunda com os sons desde o nascimento. Os sons têm uma especificidade radical, na qual podem ser vistos como pequenos universos a serem explorados, dentro de suas complexidades acústicas. No que diz respeito à complexidade, "a qual nunca havia sido abordada com tanta minúcia e precisão, determina novas vias para a composição musical, uma vez que o artista criador deve obedecer às características do material com o qual trabalha, à maneira do artesão que modela a argila" (Ibidem, pp.59-60).

A ideia de ouvinte migra para um novo lugar onde não se pensa mais a música como uma relação apenas entre notas musicais, mas entre objetos sonoros, abrindo o panorama da escuta musical.

Schaeffer opera no entendimento da escuta em quatro níveis, entre os quais:

1. Escutar: "modo de escuta que se preocupa em identificar a origem do som, fazendo deste, portanto, índice desse acontecimento" (Ibidem, p.60), ou seja, tornar a escuta uma tarefa que visa identificar a gênese do som enquanto algo que perpassa a realidade;
2. Ouvir: "que mostra uma recepção passiva por parte do receptor, ligada à percepção bruta do som e à sua natureza estritamente física" (Ibidem, p.60), na qual ouvimos sem ter a preocupação de identificar ou entender a origem do som;
3. Entender: "que é um ouvir seletivo, que escolhe a escuta a partir das preferências e experiências do ouvinte" (Ibidem, p.60), uma experiência que requer uma certa objetividade e distanciamento para eleger os sons a serem captados e;
- 4.

Compreender: uma escuta que opera pela abstração, na comparação e na dedução das diversas informações que compõe o som, no sentido que busca o significado no meio de tantos sons diversos.

Em qualquer um dos casos pensamos na recepção do som que migra entre a mais concreta e a mais abstrata percepção, a partir dos quais Schaeffer identifica quatro comportamentos de escuta: 1. Par escuta natural: que "serve-se do som como informação. Sua finalidade é escutar indícios; e escuta cultural que é menos universal, varia de uma coletividade a outra, agregando valores e convenções culturais" (Ibidem, p.60); 2. Par escuta banal: que "volta-se para o evento e para o significado cultural, mas de maneira superficial. Busca apenas as causalidades dos sons entreouvidos no contexto sonoro habitual" (Ibidem, p.60) e escuta especializada, que "busca entender uma coisa e não outra, em direção a uma especificidade" (Ibidem, p.60). Segundo Cintra (Ibidem, p.61),

Essa forma de entender a questão da escuta é nova em muitos sentidos: em primeiro lugar, por estar sendo proposta numa área de fronteira entre a música, a acústica, a percepção e a cultura. A música do século XX vinha procurando alternativas em relação a seu próprio sistema de funcionamento desde o início do século e, para isso, havia se voltado para seu próprio material, o som. Essa música dispunha agora de uma teoria da percepção do objeto sonoro, nascida de um compositor que reunia em si os papéis do artista, do cientista e do teórico da linguagem.

Esse é um dos pontos centrais da mudança radical do pensamento acerca da música no século XX. "A música, assim como outras artes, passou a ser o local de confluência de diversas ordens de questionamento" (Ibidem, p.61) deixando para trás o papel social adquirido no século XIX. A música e o teatro perpassam a revolução tecnológica que os obrigam a rever e repensar alguns paradigmas. A dicotomia de quem se propunha a experimentar a *nova escuta* e de quem se mantinha na *música de consumo*, "dicotomia que, a rigor, permanece, embora atualmente tenha se estabelecido um trânsito maior entre essas músicas" (Ibidem, p.61).

Nesse trânsito, o que mais importa é a problematização dessa escuta enquanto um instrumento pedagógico que, segundo Cintra, reside na consciência adquirida nessas experiências, "mostra caminhos que nos auxiliam a articular o nosso pensamento e nosso discurso, no sentido de rever nossas escutas da música e do ambiente sonoro" (Ibidem, p.61). Ainda para Cintra (Ibidem, pp.61-62),

Essa transformação da escuta exige uma nova forma de abordar a pedagogia da música, o que Pierre Schaeffer de fato realiza, em sua proposta para um solfejo dos objetos musicais. As consequências desta postura para o ouvinte comum, para a educação musical e para o artista são imediatas; Pierre Schaeffer lança as bases para que se pense um novo sistema musical, uma nova musicalidade a partir da escuta, vale dizer, a partir do receptor.

O olhar sensível de Pierre Schaeffer lança luz sobre um dos temas mais imprescindíveis do ensino de teatro: a escuta e o seu desenvolvimento na música, nas composições e nos pensamentos que, guardados às devidas proporções, podem ser claramente transpostos para o nosso trabalho.

Nessa mesma direção desse pensamento que busca rever os paradigmas da pedagogia musical está John Cage e a experiência da música como todos os sons que estão à nossa volta, estejamos em uma sala de concerto ou não. Em consonância com Schaeffer, Cage também propõe o ouvinte como compositor, a exemplo de sua obra mais conhecida, *Tacet 4'33*, na qual um pianista abre a tampa do instrumento, espera o tempo indicado no nome da obra - os famosos quatro minutos e trinta e três segundos - e fecha o piano. Repete a mesma sequência por mais três vezes e encerra a execução. Nessa execução que se assemelha ao que Cintra chama de *performance* teatral, "Cage deixa clara a intenção de fazer o som ambiente, qualquer som, ser considerado música. Através de sua obra, somos levados a ouvir o silêncio, isto é, a sonoridade do mundo, sem intencionalidade. Cage renuncia ao desejo de controlar o som. (Ibidem, p.62)

Abrindo espaço para a construção de novos encadeamentos sonoros que visam estabelecer uma relação ainda maior entre indivíduo, espaço e presença, a música torna-se uma experiência a ser vivida e não mais um objeto a ser construído. "O que importa é a presença do som, aqui e agora" (Ibidem. p.62), eliminando a presença do compositor. Em síntese, "não deve haver intencionalidade ou planejamento prévio dos efeitos que possam correr, importa que aprendamos a escutar os sons como eles são, nada mais" (Ibidem, p.62).

Esse novo lugar de cuidado com a escuta revela uma preocupação em convidar o indivíduo a, cada vez mais, estar presente na realidade. Entender e distinguir a sonoridade e a espacialidade concreta do som, nos torna capazes de evocar o corpo e a mente para o instante do agora. Segundo Cintra (Ibidem, p.63),

A atitude de Cage deve muito à relação que cultivou com a filosofia oriental. Sua postura, que propõe uma atitude de certa forma contemplativa em relação ao som, liga-se à concepção oriental de que não devemos obstruir nossa percepção, e sim deixar os eventos, neste caso os sons, fluírem e se interpenetrarem, identificando-nos com o que acontece no momento. Isso traz à tona noções como a de impermanência, de escuta como um campo aberto de possibilidades, contrapondo-se a discursos musicais onde opera o princípio de causa e efeito, de direcionalidade única, como o da música oriental.

Cage nos auxilia a ouvir e entender o silêncio, uma vez que suas próprias experiências comprovam que mesmo no silêncio absoluto, ainda a pulsação, a respiração e a circulação nos fazem ouvir sons intensamente. "Os três conceitos básicos que guiam a proposta de John Cage são, portanto, a busca do silêncio, a conseqüente inclusão do ruído na música, e a noção de acaso, de não organização prévia de um discurso" (Ibidem, p.63).

A terceira e última análise de compositor, nesse sentido, é acerca da obra de Murray Schafer que, além do trabalho de composições atuava na educação musical e era ambientalista. A relevante pesquisa de Schafer instigada pela relação do homem com o meio ambiente passou a pensar na qualidade de escuta do mundo. "O conceito de *paisagem sonora*, criado por ele, é hoje utilizado em diversas áreas de conhecimento, como a do meio ambiente e a arquitetura, além da música, do teatro e de outras artes" (Ibidem. p.64).

A paisagem sonora, por sua vez, é o conceito que abarca os diversos sons que ocorrem em um determinado local, sublinhado em um determinado espaço de tempo. Segundo Cintra, o ouvinte torna-se o centro da *paisagem sonora*, na qual ele organiza todo o ambiente a sua volta. Schafer propõe um relacionamento equilibrado entre o ouvinte e o meio ambiente mobilizando "não só a potencialidade receptiva do ouvinte, mas as possibilidades ativas desse ouvinte, deslocando-o do hábito da escuta passiva, sempre reforçada socialmente" (Ibidem, p.64).

A proposta de Schafer antevê uma *limpeza dos ouvidos* por meio de uma educação sonora que pode ser realizada em diversos espaços formativos, aspecto pelo qual distingue os sons em três categorias, sendo: 1. O som fundamental que "são os sons criados por sua geografia e clima" (Ibidem, p.65) e, ainda que não sejam claramente ouvidos diariamente, determinam uma influência no estado de espírito das pessoas. A exemplo disso, uma criança que nasce em uma cidade do interior cresce com um referencial simbólico muito distinto da criança que nasce na cidade grande. Os sons exercem uma forte influência nessa criação; 2. Sinal, que são os

sons ouvidos conscientemente que "funcionam mais como figuras que como fundo da paisagem sonora, mas são sons que claramente se destacam na paisagem" (Ibidem, p.65); 3. Marca sonora que se configura como som específico de um povo, marca registrada e qualidades significativas de uma comunidade. Para Cintra (Ibidem, p.66),

Schafer dá um tratamento mais acessível aos mesmos temas que foram abordados por Pierre Schaeffer de forma erudita. Esta característica, longe de ser um detalhe, faz toda a diferença na influência que seu pensamento tem sido solicitado a transformar drasticamente seu papel em nosso tempo. Murray Schafer logra aproximar-se como educador de seu público potencial, e esta é a faceta que o torna um autor fundamental.

A partir dessa análise das revoluções do pensamento a respeito das composições musicais e da busca de uma pedagogia musical ocidental, encontramos a renovação da escuta - muito por conta dos "hábitos auditivos que foram se impondo através do aumento constante de ruído" (Ibidem, p.66) -, chave para o entendimento que a música se alinha com todo este trabalho. O avanço da tecnologia que proliferou e difundiu a musicalidade em todo o mundo, tornou a escuta um lugar-comum.

Nesse sentido o teatro torna-se um terreno fértil para a experimentação musical, "na medida em que se propõe como linguagem plural, motivando os compositores a buscar novas formas de expressão sintonizadas com a atualidade" (Ibidem, p.67). Segundo Cintra (Ibidem, p.67),

As temáticas que vêm sendo abordadas pelo teatro atual também trazem a possibilidade de se fazer invenções sonoras que vêm ao encontro das pesquisas musicais mais avançadas, gerando poéticas que dialogam, de maneira viva e contundente, tanto com o ambiente acústico e musical contemporâneo, quanto com o atual contexto social, político e econômico mundial.

Segundo Alves (1999, p.02), cada vez menos as pessoas se interessam por escutar. Existem diversos cursos sobre oratória ou sobre as possibilidades de formatar discursos, que estão sempre lotados. No entanto, pouco aprendemos sobre escutar. Em sua visita ao Mosteiro Grand Champs, na Suíça, Alves faz um relato de um lugar bastante incomum em que as pessoas vão para aprender com o silêncio. Em um celeiro que sonoramente coloca os indivíduos como se estivessem num navio em alto mar, todos aprendem a ouvir o silêncio.

As pessoas estavam lá para se alimentar de silêncio. E eu comecei a me alimentar de silêncio também. Não basta o silêncio de fora. É preciso silêncio dentro. Ausência de pensamentos. E aí, quando se faz o silêncio dentro, a gente começa a ouvir coisas que não ouvia. Eu comecei a ouvir. Fernando Pessoa conhecia a experiência, e se referia a algo que se ouve nos interstícios das palavras, no lugar onde não há palavras. E música, melodia que não havia e que quando ouvida nos faz chorar. A música acontece no silêncio. É preciso que todos os ruídos cessem. No silêncio, abrem-se as portas de um mundo encantado que mora em nós (...).

O silêncio sempre compõe um processo de criação. Muitas vezes, na incerteza de como as coisas vão se engendrar, ficamos em silêncio, para entender e processar tudo o que acontece. A partir das novas possibilidades de escuta, gostaríamos de retomar o processo da direção musical do espetáculo *Alegorias Pantagruélicas* como forma de resgatar um percurso em que música e teatro estão imbricados na escuta.

6. “*Alegorias Pantagruélicas*”, encenação de Ingrid Dormien Koudela - Sorocaba/SP.

Fonte: Arquivo Pessoal.

Diante de todo material poético da Encenação, entre as discussões teóricas, jogos teatrais, improvisações e jogos tradicionais, além do mergulho na obra de Bakhtin ou nas gravuras de Doré, intuímos que uma das possibilidades seria aprofundar o que havia na história da cultura oral brasileira para encontrar a musicalidade das cenas, buscando desvelar a paisagem sonora de *Alegorias*

Pantagruélicas. Uma cultura plural e bastante característica, afinal de contas temos uma porção de Brasis dentro de um só Brasil.

O primeiro desafio foi o Prólogo do Autor em que os atuentes narravam trechos do nascimento de Pantagruel e seus feitos e, ao fundo, outros faziam sons diversos, que compunham uma polifonia. Entre os sons de móveis quebrando e vacas mugindo enquanto eram engolidas pelo gigante, o texto adentrava nos ouvidos atentos da plateia, ainda no escuro. Para Koudela (2012), o gesto, assim como a música é temporal e pode nos fazer evocar universos simbólicos durante a execução no tempo (p.02). No processo de Alegorias, isso tornou-se eixo de criação uma vez que a linguagem visual implica em tornar material. “Este ato da materialização é pedagógico, ao favorecer o processo de elaboração simbólico, aprofundando a cena teatral” (Ibidem, p.02). Nesse sentido, as diferentes linguagens artísticas (Música, Artes Visuais, Dança, Literatura) ganharam espaço de experimentação na construção desta encenação.

Com Maia Koudela, que realizou a assistência de direção e a preparação corporal com o elenco numeroso, experimentamos resgatar os gestos da infância, da gestação do bebê, buscando formas de entender a infância de Pantagruel. Conduzidos pela Maia e por sua experiência no método Feldenkrais, passamos a redescobrir os gestos. O Método foi desenvolvido por Moshé Feldenkrais no século XX e tem como ponto de partida a educação somática onde a conexão entre cérebro e corpo potencializa o movimento e o estado psicológico.

Nessa experimentação os primeiros ruídos apareceram. Pessoas que gritavam de medo do gigante, outros tantos que riam à beça dada a circunstância das centenas de vacas engolidas pelo gigante. As diferentes reações diante das experimentações demarcam um lugar de abertura para o novo. Cada participante, de acordo com a sua experiência de vida e de referência simbólica, tratava de evocar os símbolos para a realidade, operando pelo viés do lúdico e da construção não-verbal. O som é a marca registrada da nossa presença no mundo, é por meio dele – e da imitação dele – é que aprendemos culturalmente e oralmente as tradições milenares, passadas de geração em geração.

Na medida em que o bebê Pantagruel cresce e começa a dar seus primeiros passos, um bloco de carnaval de 60 atores toma conta do teatro ao som de uma das marchinhas mais tradicionais da cultura popular carnavalesca, “Mamãe eu Quero”.

Mamãe eu quero
Mamãe eu quero
Mamãe eu quero mamar

Dá a chupeta
Dá a chupeta
Dá a chupeta pro bebê não chorar

7. “Alegorias Pantagruélicas”, encenação de Ingrid Dormien Koudela - Sorocaba/SP.

Fonte: Arquivo Pessoal.

Após envolver a plateia e convidá-la para o cortejo, o grupo conduzia a todos para o segundo momento do espetáculo, na cena em que Panúrgio aconselha Pantagruel se devia casar-se ou não. A marchinha abriu espaço para uma nova versão. Em determinado momento os atuentes cantavam:

Casar eu quero (outro coro responde: Eu não!)
Casar eu quero (outro coro responde: Eu não!)
Casar eu quero me casar (outro coro responde: Eu não!)

Eis a questão! (outro coro responde: questão!)

Eis a questão! (outro coro responde: questão!)

Eis a questão: se me caso ou não!

O arranjo musical, bastante simples, evidenciava a situação exposta no texto. Afinal: Pantagrueu deveria casar-se ou não? Os coros, divididos em dois, eram compostos de opiniões distintas. Um grupo de indivíduos gostaria muito de se casar e ali, como se reproduzissem uma praça pública, diziam os benefícios do casamento. O outro coro, em contraposição, dizia os motivos pelos quais o casamento era uma péssima escolha. O público participava da escolha e se unia aos coros, dependendo de quem o convencia. Segundo Koudela (2012, p.01):

No percurso da experimentação com fragmentos do texto que tinham como tema “Casar ou não casar-se?” várias revelações aproximaram aquele universo distante. Rabelais invoca o tempo histórico do século XV através da literatura, do romance, no qual opera com a lenda e a alegoria. A invocação da história através da obra de arte nos trouxe um novo olhar na leitura dos gestos daquele homem quinhentista, aproximando aquilo que era distante no tempo. A obra de arte informou a construção do gesto nas leituras performáticas realizadas pelos quatro coros formados pelos alunos da disciplina Encenação Teatral.

Alegorias Pantagruélicas foi um espetáculo itinerante. Começava em um andar térreo de um dos blocos da universidade e seguia as rampas até chegar no topo do prédio vizinho. Nesse percurso, cercado de espelhos e uma paisagem verde riquíssima, fomos elaborando uma sequência de músicas que abarcassem a paisagem e considerassem esse percurso. Nesse sentido, enquanto subíamos as ladeiras, cantávamos, “Ladeira”, de Cacuriá de dona Teté, enquanto os grupos de atores multiplicava entre o público e o conduzia para a próxima cena, cantando:

Ô escorregou // Foi na ladeira

Ô escorregou // Foi na ladeira

Saiu requebrando com as mãos nas cadeiras

A música era cantada enquanto as dezenas de pessoas que se confluíam entre atores e espectadores, todos sob o olhar minucioso de Ingrid, que nos acompanhou diariamente naquele percurso. Ao adentrar mais nas ladeiras da Uniso, um grupo inicia uma nova canção, desta vez oriunda de um dos protocolos das

alunas, com a seguinte estrofe: "O grande gigante Pantagruel cria assim uma nova concepção. Aconselha Panúrgio a encontrar com uma Sibila que possa lhe ajudar".

O verso cantado era arrematado pelo texto. Panúrgio aconselhava Pantagruel a aconselhar-se com a Sibila de Panzoust, uma feiticeira dotada da capacidade de ver o futuro. Com o desejo de encontrar a bruxa para saber de seu futuro, o gigante segue viagem, levando todo o público.

8. "Alegorias Pantagruélicas", encenação de Ingrid Dormien Koudela - Sorocaba/SP.

Fonte: Arquivo Pessoal.

No vale que separa Pantagruel de encontrar-se com a Sibila, a cena em que Panúrgio dá quinau no Inglês que argüia com sinais e o entreato simbólico em que os atuentes formavam um grande carrossel, embalados pelo som de uma caixinha de música aliada aos ventos fortes e uivantes da cidade universitária.

Pantagruel adoece e o público entra em seu estômago, presentificado pelas escadas espirais da universidade. A doença é o que precede o esperado encontro com a Sibila. Com um arranjo musical que migra da sutileza para o enraivecimento da bruxa, todos cantam a música "Ciranda da Rosa Vermelha", de Elba Ramalho. A descrição veemente de Rabelais nos faz imaginar a situação daquele local:

Sua viagem foi de seis dias. No sétimo, no alto de uma montanha, sob um grande e amplo castanheiro, lhes foi mostrada a casa da feiticeira. Sem dificuldade, entraram na cabana, mal construída, mal mobiliada, toda esfumaçada. Em um canto do fogão, encontraram a velha. A velha estava mal tratada, mal vestida, mal nutrida, desdentada, remelenta, curvada, encarquilhada, suja, cansada, e fazia uma sopa de couve, com um pedaço de toucinho e pedaços de ossos⁷.

9. "Alegorias Pantagruélicas", encenação de Ingrid Dormien Koudela - Sorocaba/SP.

Fonte: Arquivo Pessoal.

Nessa cena em que sagrado e profano habitam o mesmo lugar, o público era levado para a cena final, ouvindo as pragas rogadas pela Bruxa, a Sibila de Panzoust. Entre murmúrios, ventos uivantes e uma caixinha de música tocando o tempo todo, o público se espalhava pela última sala. Embebido pelos sons mais distintos, que tornavam aquela paisagem sonora o campo para uma apreensão muito individual. Em cada canto específico que estivesse alguém, estaria ouvindo uma parte do texto ou uma parte da música distinta. Cada sessão, cada espaço, cada apresentação, uma nova possibilidade de apreender a história, de criar as narrativas individuais de cada espectador.

⁷ Excerto da Encenação de "Alegorias Pantagruélicas", baseado no romance de François Rabelais.

10. “Alegorias Pantagruélicas”, encenação de Ingrid Dormien Koudela - Sorocaba/SP.

Fonte: Arquivo Pessoal.

Com o golpe final dos praguejamentos da Sibila, se encerrava o percurso de *Alegorias Pantagruélicas*, embebido pelas músicas populares brasileiras, pela sonoridade interiorana e emoldurado pelas passarelas, rampas, espelhos e a belíssima paisagem vegetal da Universidade de Sorocaba. Aquelas manhãs de ensaios com o numeroso elenco refletiam o nosso desejo de narrar, de apresentar ao público a história do gigante Pantagruel e seus feitos.

Assim, encerramos esta primeira parte de compartilhamentos. Com a esperança de que o próximo capítulo apresente ao leitor os frutos e desafios desse emaranhado de acontecimentos que lançam luz até hoje. Chamamos de encerramento aqui o que proporcionou uma vida inteira de educação em teatro, na qual teatro e pedagogia se unem, como poderemos ver a seguir.

*Aprendi a habitar entre as teorias a partir da prática*⁸.

Ingrid Dormien Koudela

⁸ I. D. Koudela, O que é teatro amador? in Revista aParte XXI - revista do teatro da universidade de São Paulo, p.23.

IV. DESAFIOS

A pesquisa acadêmica é um dos pontos em decadência na atual formatação política no Brasil. Só por este motivo, já seria revolucionário chegar ao fim deste percurso acadêmico de Mestrado. Como parte da resistência aos fatos que impedem que nós professores tenhamos este espaço de pesquisa, minha voz se projeta para alcançar os corações desesperançosos com nosso futuro. Foi pensando nisso que construímos uma pesquisa que mostra como este projeto de Mestrado tocou em mim, sobretudo como ele se mostrou ser parte da minha vida nos últimos anos. Evidenciando a importância de nunca deixarmos de abrir espaço para nossas discussões e inquietações.

Cresci em uma cidade muito pequena, na qual a ausência de recursos materiais propunha viagens incansáveis à todo canto do mundo, criando novos universos, criando novas brincadeiras e povoando o imaginário da sonoridade da rua. Pouca tecnologia, poucos recursos, muita imaginação, muita terra, muito asfalto e os pés sempre encardidos em paralelo aos tons do chão da rua.

Ainda criança, promovia brincadeiras na rua e, sempre para além delas, propunha algumas atividades incomuns, como comemorações do dia do circo em que cada um dos meus vizinhos levavam jogos diferentes, algumas comidas para partilhar e passávamos a tarde, compartilhando as vivências do quintal da casa da minha mãe, na pacata cidade de Tatuí.

Aos três anos minha mãe me inscreveu em um curso de violino, oferecido pelo Conservatório de Tatuí. A vivência naquele lugar preencheu minha cabeça dos sons mais esquisitos aos sons mais transcendentais. Da tuba à harpa, do Violino à marimba, da flauta à percussão.

Anos depois passei a promover na escola, quando ainda estava no ensino fundamental, as minhas primeiras peças de teatro, acompanhado da minha fiel escudeira Professora Leila, que figura entre aquelas professoras de português e gramática que sempre dão um pequeno empurrãozinho para os primeiros passos das nossas vocações.

Na escola, além das diversas peças, sentia sempre a vontade de organizar, convocar as pessoas, encontrar um possível texto e fazer teatro, na medida do que era possível à época. Sempre muito regido pela minha intuição.

Aos quatorze anos, decidi que queria abandonar o violino e me arriscar no Curso de Teatro do Conservatório de Tatuí, onde vivenciei momentos inesquecíveis.

Já a certa altura, passei prestar assistência de direção para os professores do Curso Juvenil, como aluno bolsista.

Em 2011, eu estava na Universidade de Sorocaba, iniciando uma graduação, acompanhando diversas disciplinas, fazendo minha Iniciação Científica e meu Trabalho de Conclusão de Curso orientados pelo meu querido amigo e Prof. Dr. Luís Cláudio Machado, com quem dei meus primeiros passos na vida acadêmica.

Em Tatuí, fundamos a Cia Atores em Conserva, onde fizemos o nosso "Cordel do Amor em Fim", da dramaturga baiana Cláudia Barral. Por meio das atividades com a Companhia fizemos uma extensa circulação pelo país com o espetáculo, além de promover dois importantes eventos no calendário de Tatuí: o Intercâmbio em Conserva, que tinha como premissa o diálogo entre grupos de todo interior paulista e recebeu mais de três mil pessoas em suas cinco edições; além da realização do Festival de Teatro Popular de Tatuí, em que recebemos dezenas de grupos e espetáculos, oficinas e exposições assistidas por mais de mil pessoas que acompanharam as ações ao longo do festival.

Também em Tatuí, participei da formação do Grupo de Teatro Sete Chaves, núcleo de ex-alunos - atuais parceiros de trabalho - que me convidaram para dirigir os espetáculos: "Expedição Urga!" e "Auto da Paixão e da Alegria", experiências que se configuram como o início dos relatos deste capítulo e os meus primeiros passos a frente da parte prática desta pesquisa, em que a encenação torna-se um recurso pedagógico.

Depois de um tempo dando aulas, dirigindo, é muito recorrente lembrar de momentos como esses. De uma trajetória que me orgulha muito e me enche os olhos de saudade. Gostaria de falar sobre cada um desses momentos que menciono acima, mas como o tempo é injusto, deixarei aqui os registros de alguns desafios que marcam esse recorte histórico.

Como são lugares bastante distintos que aqui vos apresentamos, gostaríamos de garantir que cada um desses espaços seja apresentado com clareza. No desejo de que esse estudo possa ser útil na transposição da realidade de futuros educadores, além de registrar no tempo e na história a realidade de núcleos de formação que compreendem entre 2008 a 2018.

Em cada uma das memórias evocadas convidei alguns alunos e ex-alunos para me relatar um pouco sobre os maiores desafios desses processos, gerando um material de horas de conversas e depoimentos que me instigaram a levantar o texto a

seguir. Através das entrevistas chegamos a alguns eixos transversais acerca da Encenação que podem ser revisitados em processos pedagógicos análogos.

Com o Grupo Sete Chaves, passamos a entender os princípios norteadores da criação de um grupo de teatro no interior paulista e a dicotomia entre processo de criação e produção artística. Abrimos o percurso a partir da pesquisa com o Modelo de Ação por meio encenação “Expedição Urga!” (2013). Em um segundo momento abordamos e a construção da narrativa por meio da improvisação e dos jogos teatrais, que ficam por conta do relato do processo de criação de “Auto da Paixão e da Alegria” (2014).

Nas Oficinas de Teatro do Centro Promocional Tia Ileide, falaremos sobre um ponto de vista menos voltado para questões artísticas, mas que apontam para recursos pedagógicos que são investidos em um registro de formação básica e fortalecimento de vínculo, operando pela viés da alfabetização, a construção de um pensamento lógico, o desenvolvimento da psicomotricidade, etc. a partir das encenações “O Catador de Pensamentos” (2018) e “Ginga!” (2018).

No terceiro contexto, dentro do Programa de Qualificação em Artes - Projeto Ademar Guerra, elegemos os seguintes eixos transversais: I - Práticas de iniciação a linguagem teatral: tensões entre texto e jogo, II - A utilização de um texto clássico na formação básica; III - Convenções Teatrais e a Teatralidade no território escolar; e IV – O Recurso Metateatral na Formação de Jovens Artistas, a partir das seguintes encenações: “A ver Estrelas”, de João Falcão com o grupo Anhambus de Anhembi/SP (2014), “Era uma vez... Romeu e Julieta”, com o Grupo Anônimos da Arte de Botucatu/SP (2014), “Vem Buscar-me que ainda sou Teu”, de Carlos Alberto Sofreddini, com o Grupo Fratri Alatre de Bragança Paulista/SP (2015) e “Sobre Eles e Nós”, baseado na dramaturgia “IN ON IT”, de Daniel MacIvor e textos de William Shakespeare, realizado com o núcleo de Formação de Atores do Curso Intensivo realizado no município de Sumaré/SP (2017).

Entre as memórias, registros e conversas que preenchem as palavras e versos contidos aqui, abrimos a caixa de lembranças com a intenção de mostrar que o passado é a nossa melhor forma de olhar para o futuro. E aqui vamos nós! Com o desejo de que estes princípios inspirem o leitor e o façam transgredir para que novos desafios apareçam e nos deixem em desequilíbrio.

SETE CHAVES

O QUE É UM GRUPO DE TEATRO?

Como é que sabemos quando, de fato, estamos lidando com um grupo de teatro? As questões que permeiam a criação de um grupo, sobretudo na realidade do interior paulista - na qual ainda precisamos dar muitos passos para alçar voos mais altos -, giram em torno basicamente da eleição de objetivos em comum, finalidades ou como chamaremos aqui, um alvo comum.

Segundo St-Arnaud (2012), o que evoca a passagem de um simples ajuntamento de indivíduos para um grupo propriamente dito, é a imagem da emergência, aquilo sem o qual o grupo não poderia existir (p.17). Ou seja, o desejo e a situação emergente de fazer teatro pode ser a força para reunir um núcleo de pessoas. A propósito, ainda segundo St-Arnaud, um modelo de pequeno grupo se cria a partir de dois elementos essenciais, sendo 1. “a interação de cada uma das pessoas reunidas com um alvo comum” (Ibidem, p.17) ou 2. “a interação dos membros entre si” (Ibidem, p.17).

Na definição do surgimento de um grupo, o indivíduo que é convidado a ser membro deve interagir com o alvo em comum. “Um alvo comum se for percebido da mesma forma pelos membros que o valorizam suficientemente para despende esforços no sentido de alcançá-los” (Ibidem, p.18). Alvo em comum é aquela finalidade que orienta o grupo para tomar as decisões e levantar seu plano de ações.

No caso de grupos de teatro, podem haver diversos alvos em comum, mas o principal torna-se fazer teatro. Como organizar as ações de modo a convergir para a realização e criação de um objeto artístico em comum. Para St-Arnaud (Ibidem, p.20),

A imagem do alvo pretende evitar a “visão idealista” do grupo, mediante a qual seus membros teriam de visar necessariamente um objetivo comum; muitas vezes, os objetivos dos membros podem ser divergentes - até mesmo opostos -, ao ponto de colocarem em dúvida a possibilidade de perseguir verdadeiramente um objetivo comum. Em compensação, qualquer profissional constata que, sem acordo a respeito do assunto a ser tratado durante algum tempo, nada funciona no grupo. Se um objetivo comum não é essencial para o surgimento de um grupo, a prossecução de um alvo comum continua sendo, por sua vez, uma das condições essenciais para que seja possível passar do simples ajuntamento de pessoas para o grupo.

Nesse sentido, basta que entendamos a fundamental importância da *percepção*, que marca a primeira condição do surgimento de um grupo. Segundo St-

Arnaud (2012), a corrente metodológica perceptual da psicologia, não é fruto do acaso. Um dos postulados da psicologia perceptual é notar que “o comportamento de uma pessoa ou de um grupo depende da realidade tal como ela foi percebida” (p.20). Perceber diariamente e apropriar-se das percepções é um primeiro passo em direção ao alvo em comum que, ainda que esteja sendo evocado em sua singularidade, não podemos concluir que nossas vidas sejam orientadas por um único alvo. “Até mesmo os grupos que visam apenas a convivência entre seus membros, em geral, hão de adotar determinados alvos a fim de organizar, definir os modos de funcionamento e escolher uma atividade ou um tema de intercâmbio” (pp.20-21).

Elegemos para esta análise mais diretiva, o processo de percepção de quando um conjunto de indivíduos passou a se tornar o Grupo de Teatro Sete Chaves, de Tatuí, minha cidade natal. Lugar que tive o prazer de dividir incansáveis meses de formação de grupo por meio da linguagem teatral. Desejo, entre os preceitos teóricos da criação de núcleo estabelecer desafios pedagógicos que se instauraram a partir da criação dos dois primeiros espetáculos do grupo, ambos dirigidos por mim.

11. Oficinas de Teatro realizada em Tatuí/SP.

Fonte: Arquivo Pessoal.

Criado em 2014, o Grupo Sete Chaves é composto por jovens artistas (na época entre 15 a 17 anos) e oriundo da formação do curso de teatro juvenil do Conservatório Dramático e Musical “Dr. Carlos de Campos” de Tatuí. Após os três anos de formação e introdução à linguagem teatral na instituição - dentre os quais pude acompanhar mais precisamente o terceiro ano, em que era aluno-bolsista e fazia assistência de direção -, o grupo decidiu que gostaria de viver uma nova possibilidade: a vida de teatro de grupo que tem seu alvo em comum: o fazer teatral.

Até aquele momento, enquanto alunos, eles haviam participado dos espetáculos: “O menino que brincava de ser” de Georgina Martins (2011), “O Castelo Desencantado” de Jomar Magalhães (2012) e “A Menina e o Vento”, de Maria Clara Machado (2013). Todas experiências a partir de textos bastante consolidados na literatura e na história do teatro. Pensando nesse percurso de formação que eles já haviam desenvolvido até ali, a minha proposta inicial era de que a gente descobrisse o caminho juntos. Eu, recém-formado e licenciado em Teatro e eles, dando os primeiros passos na carreira independente.

Apesar de todas as diferenças que de cada um dos integrantes principais do grupo (Amanda Moraes, Jonathan Lukas, Letícia Mota e Washington Domingues), aprendemos juntos o quanto a diferença, nesse caso constrói uma harmonia. É muito importante ressaltar o quanto esse alvo em comum é uma característica que fortalece na criação de um grupo e de sua identidade. Segundo St-Arnaud (2012, p.18):

Os profissionais que lidam com o trabalho em equipe estabeleceram, muitas vezes, a diferença entre uma soma de indivíduos reunidos no mesmo lugar e um grupo. Os passageiros de um ônibus, por exemplo, ou as pessoas sentadas em uma sala de espera não constituem um grupo, em razão, entre outros fatores, da ausência de interação com um alvo comum. Embora os passageiros do ônibus visem um objetivo semelhante - dirigir-se para determinado ponto -, eles nada fazem de particular para alcançá-lo: o motorista é que deve conduzi-los a seu destino.

A interação entre os membros é de importância ímpar para que as atividades estejam em consonância com os desejos e formatem um ambiente propício para a criação artística. Além do alvo em comum, a interação entre cada um dos indivíduos foi o que deu a brecha para entendermos que o grupo estava se tornando, de fato, um grupo. St-Arnaud (Ibidem, p.22) sublinha:

O segundo elemento, tão importante quanto a interação com um alvo comum, refere-se às relações entre os membros. Para a emergência de um

grupo, tais relações devem favorecer uma interação entre as pessoas reunidas. Em última instância, seria possível afirmar que, para várias pessoas, o simples fato de se encontrar na mesma sala acaba por levá-las a estabelecer relações; em compensação, é o ponto pacífico de falar de um grupo unicamente quando essas pessoas interagem entre si, em função de um alvo comum.

Além de que, quando se trata de um grupo pequeno, partimos do pressuposto que não há uma figura intermediária na relação direta entre os integrantes. Os indivíduos tornam-se responsáveis por adquirir a maturidade da relação entre si.

O grupo em pleno funcionamento deve ser lembrado sempre de que é um *sistema aberto*, ou seja, uma ideia de não é apenas a soma de indivíduos que o compõe. “Fala-se sistema aberto para indicar com precisão que é impossível compreender um sistema-grupo sem levar em consideração, por um lado, a influência exercida sobre ele pelo entorno, e, por outro, a informação que seus membros trocam entre si” (ST-ARNAUD, 2012, pp.24-25). É importante considerar todos os fatores que cercam este grupo e o tornam uma constante via de diálogo entre os indivíduos e o lugar em que estão inseridos, o país, o estado, município, o bairro, etc.

Aliado a isso, o *campo psicossocial* “ajuda a apreender com maior precisão em que aspecto o grupo é diferente da soma de seus elementos; ela coloca em evidência a dinâmica desse conjunto de pessoas, cujas particularidades diferem da característica própria das partes que o compõe” (Ibidem, p.25).

O que dilata a noção de grupo e nos permite diferenciá-lo de um ajuntamento é a *interação*, seja com o *alvo comum* ou mesmo entre os indivíduos, basta que lembremos que “não existe alvo comum sem interação entre os membro, e somente a interação entre os membros em função de um alvo comum facilita o surgimento do grupo” (Ibidem, p.25).

A noção de membro, segundo St-Arnaud, acabou se tornando a definição de pessoa. “Quando uma pessoa fornece sua contribuição para a vida de um sistema-grupo é importante estabelecer a distinção entre seu comportamento enquanto pessoa e enquanto membro” (Ibidem, p.26). A ideia de uma situação *face a face*, na construção de um coletivo é importante por duas razões: “ela subentende que o modelo de grupo em pleno funcionamento se aplica unicamente aos grupos que se reúnem de maneira presencial, e cujo número de membro é limitado” (Ibidem, p.26). Ainda segundo St-Arnaud (Ibidem, p.26):

O fato de sublinhar com precisão que os membros estão “reunidos em situação de face a face” indica o alcance da definição. Por exemplo, outras definições poderiam designar uma família em seu conjunto, ao passo que a definição do grupo em pleno funcionamento só se aplica a esta reunião se seus membros se encontram em situação face a face. Tal restrição é justificada pela meta do grupo em pleno funcionamento: fornecer ao profissional um modelo para compreender os fenômenos de grupo e animar com eficácia as suas reuniões.

Após esse primeiro lastro que nos permite entender como é que se cria ou como é que podemos pensar o começo de um grupo, que parte da percepção, leva em consideração o alvo em comum, que une os integrantes, perpassa pelo campo psicossocial, no qual o meio em que o núcleo se insere tem forte impacto sobre a estrutura que se cria. Entendemos nestes princípios, inspirados por St-Arnaud, não uma receita ou uma regra, mas um caminho longo a ser descoberto.

Lançando mão dessas primeiras definições a respeito do projeto de formação de grupo que iniciamos em 2014, partimos para a análise do perfil deste núcleo e o caráter pedagógico de suas produções entre 2014 a 2016, que, sob minha direção pudemos descobrir um novo lugar para o fazer teatral, ensaiando na rua, no coreto, na paróquia, de manhã, de tarde e de noite, passando por problemas que somente na percepção de um alvo em comum nos fez entender o real motivo da união desses indivíduos. Senhoras e senhores, com vocês, Grupo Sete Chaves:

12. Grupo de Teatro Sete Chaves - Tatuí/SP.

Fonte: Arquivo Pessoal.

EXPEDIÇÃO URGIA!

Após a aventura de entender - ainda que intuitivamente - os princípios que fundamentam um grupo, unimos nossas referências mais sólidas lançamos a proposta de trabalharmos com Bertolt Brecht. Pareceu um espanto. Trabalhar com Brecht com um grupo tão jovem? Seria possível? De antemão, o que eu conseguia pensar naquele momento era que a gente precisava da força do clássico e da genialidade do legado pedagógico deixado por Brecht. De maneira que o grupo tivesse espaço para desfrutar de um processo pedagógico, em que está em primeiro plano a riqueza do aprendizado.

“A Exceção e a Regra”, texto que inspirou a nossa Expedição, é uma das peças didáticas de Brecht. Nesse sentido, existem dois planos de aprendizagem quando partimos do pressuposto do jogo com a peça didática que, segundo Koudela (2010), podemos chamar de “plano oficial” e “plano oculto”.

No “Plano Oficial”, a “aprendizagem se dá a partir do jogo teatral com o modelo de ação” (p.56), na qual os eixos de discussão são as próprias alternativas de representação ou a transposição do texto para o corpo e o espaço (p.56). Em contrapartida, segundo Koudela (Ibidem, p.56):

O processo de aprendizagem “oculto” é aquele vivido subterraneamente pelos participantes, individualmente. Trata-se de processos mobilizados no plano “oficial”, que são difíceis de serem dirigidos do exterior. Processos de aprendizagem dessa natureza ocorrem em diferentes graus em todo trabalho com teatro. Os processos de aprendizagem “ocultos” raramente aparecem refletidos como tais. Sua verbalização é difícil porque se relacionam de forma complexa com passagens da vida individual. O processo de aprendizagem “oculto” deve permanecer como tal e não se tornar objeto de avaliação em grupo (...).

Fica claro que o que está em negociação não é o “processo psicológico dos participantes”, mas sim o texto, o modelo de ação ou, nesse caso mais preciso, “A Exceção e a Regra”, de Brecht, que, mais tarde, chamaríamos de “Expedição Urga!”.

Durante muitos anos, na minha experiência com teatro, havia uma preocupação intensa sobre o produto, ou o resultado final, como sendo um instrumento revelador do processo de criação. Na dicotomia entre produto e processo, iniciei esse primeiro trabalho como orientador/diretor, buscando entender como propor um percurso que considerasse, em primeiro plano, a construção de uma encenação que abarcasse os princípios pedagógicos.

A importância da figura do orientador nesse caso é fundamental. Quando um grupo de atores se reúne, com a formação em interpretação, é muito difícil conseguir dar o salto do entendimento de uma encenação por completo. Segundo o relato de um dos atores feito em formato de protocolo, houve um fracasso nas primeiras tentativas de realizar uma obra sem a figura do diretor:

Vale lembrar o fracasso no começo ao tentar fazer um processo baseado na criação coletiva sem a figura de um diretor, onde todos queriam encenar e ninguém queria estar de fora, o que nos levou a desenvolver o que chamávamos de terceiro olho para sairmos das duas primeiras cenas que tínhamos até então, pois a produção tinha parado pela falta de material cênico que os atores propunham⁹.

Ancorado nas teorias desenvolvidas por Koudela pude explorar essa relação construindo novos espaços nos quais a dicotomia entre produto e processo era “rompida através do jogo teatral com o modelo de ação brechtiano, quando o aluno passa a ser atuante e observador das ações dramáticas” (KOUDELA, 2010, p.61).

Passamos a desenhar um processo de criação ao lado de um Brecht menos assustador e mais parceiro de criação, como ele foi apresentado ao grupo. Iniciamos a descoberta das cenas por meio de um novo olhar sobre o processo, dessa vez a partir da criação e observação de novos gestos. Ainda segundo Koudela (Ibidem, p.62):

No ensino do teatro, a dicotomia entre processo e produto fez muitas vezes com que se entendesse por resultado de aprendizagem uma “produção”, sem considerar a possibilidade de avaliar, por exemplo, os jogos teatrais criados durante o processo educacional, os quais são partes constituintes do processo de conhecimento. Os significantes gestuais assinalam a produtividade da investigação coletiva. Muitas vezes, ao trabalhar sob pressão de tempo, em função da “produção”, corre-se o risco de não aprofundar a construção estética de significantes.

Por meio dessa criação em que o jogo partia de um Modelo de Ação brechtiano, o processo de conhecimento passava para as mãos dos alunos, que construíram gestos e atitudes por meio do jogo teatral. Para Koudela (2010), o principal objetivo do jogo com o modelo de ação brechtiano “não é levar o aluno a aprender um conteúdo específico mas sim ensinar / aprender o jogo dialético de raciocínio, como participante de um processo de conhecimento” (p.62). O limite posto pelo modelo de ação é, sem dúvidas, a construção do foco coletivo.

⁹ Protocolo do ator Jonathan Lukas.

Se retomarmos o ponto de vista estético em relação a um processo de aprendizagem, segundo Koudela (2010), o conceito de *Handlungsmuster* (Modelo de Ação) pode seguir duas direções: “‘modelo’ como um exercício artístico coletivo que tem por foco a investigação das relações dos homens entre os homens; ou ‘modelo’ como um texto que é objeto de imitação crítica” (p.15).

13. “Expedição Urga!”, Grupo Sete Chaves - Tatuí/SP.

Fonte: Arquivo Pessoal.

O Modelo de Ação tornou-se para nós um instrumento convergente de foco coletivo. A partir dele construímos novas atmosferas e possibilidades. Nessa investigação em que os atores podem propor a forma, prevalece a ideia principal de coletividade. Nesse meio de investigar, despontam as premissas das individualidades que compõem um coro. “Ao mesmo tempo, ao trabalhar com o modelo de ação como método de aprendizagem, o coordenador de jogo instaura um processo de investigação onde cada aluno tem espaço de liberdade na expressão gestual a qual é única e singular” (Ibidem, p.62). Para Koudela (2010, p.62):

O trabalho com o modelo de ação depende ainda da articulação do foco do jogo teatral, direcionado pelo orientador e da avaliação reflexiva sobre o problema que está sendo investigado. Nessa prática teatral, a linguagem semiótica do gesto é trazida para a consciência e submetida a exame (Ibidem, p.62).

Em “Expedição Urga!”, o modelo de ação foi o texto “A Exceção e a Regra”, uma das peças didáticas de Bertolt Brecht. Texto que preencheu nosso imaginário durante meses. Koudela afirma que a “peça didática não é uma cópia da realidade, mas sim uma metáfora. O caráter estético do experimento com a peça didática é um pressuposto para os objetivos de aprendizagem” (Ibidem, p.17). Koudela sublinha (Ibidem, p.19):

No jogo com a peça didática, é possível tomar como ponto de partida pequenas unidades dos textos de Brecht que servem como modelo de ação no jogo. O caráter épico dessa dramaturgia, que pode ser cortada com a tesoura, permite esse procedimento, sendo que às vezes pequenos fragmentos de algumas linhas constituem-se em modelo de ação.

Tal procedimento no jogo com a peça didática, quatro atores narradores, apresentavam uma expedição que cruza o deserto, criando por meio de gestos, uma nova possibilidade de diálogo com o público. A seqüência de criação de gestos partiu de jogos teatrais e improvisações. Nesse sentido salientamos a potência do texto das peças didáticas na descoberta do processo de conhecimento, pois “busca unir o plano sensório-corporal com o plano cognitivo” (KOUDELA, 2010, p.126).

Ainda que pudesse provocar “associações com situações de vida percebidas como ameaçadoras ou ‘negativas’”, o mergulho em Brecht e no caráter “associal” de suas peças didáticas permitiu que os próprios medos pudessem ser encenados, em um lugar em que plano ficcional do jogo dissolveu ameaças e medos no plano simbólico (Ibidem, p.56).

As improvisações guiadas eram regidas pelas instruções, que são “enunciados diretos, propostos pelo coordenador, enquanto o jogo está acontecendo” (Ibidem, p.24). As instruções aparecem não para conter o processo criativo, mas sim para acelerar o entendimento de quem pratica o jogo teatral. É por meio desses enunciados objetivos que o grupo pode explorar os sentidos das propostas práticas. Para Koudela (Ibidem, p.24), as instruções de uma finalidade muito clara:

A função da instrução é promover as ações improvisadas, auxiliando o jogador a manter o foco no problema de atuação que está sendo

trabalhado. Através da instrução, o coordenador estabelece uma relação de parceria com os jogadores que estão em cena. (...) As instruções permitem introduzir o foco no gesto (Ibidem, p.24).

Um dos pontos chaves do processo foi a adesão de figurinos neutros, que conferiram aos jogadores o passeio pelos personagens, adquirindo, conforme o decorrer da encenação, algum adereço que tornasse evidente as figuras e, junto com o adereço, a construção física dos gestos de cada um dos personagens, entre os quais o comerciante, o guia, o cule, os policiais ou mesmo a mulher do falecido carregador pudesse narrar a expedição. Para Koudela (2010, pp.27-28),

A percepção do gesto se dá inicialmente através de pequenos *insights*, verbalizados através de frases curtas. Os gestos nascem do cotidiano dos jogadores, através da sua imitação física no jogo teatral. A observação consciente dessa matéria - o gesto -, que estivera em estado pré-consciente, faz com que aos jogadores seja revelado o caráter semiótico da linguagem gestual.

Como o Modelo de Ação abre espaço para uma obra polifônica, a encenação abarcou outras obras “As histórias do Sr. K”, também de Brecht, em que destituídos da solução para as questões sociais e desigualdades apontadas por Brecht, abrem espaço para que a plateia possa tirar as suas conclusões. Segundo Koudela (2010, p.15), a “revisão do texto é parte integrante das peças didáticas, sendo prevista pelo autor a alteração do texto dramático pelos jogadores. As peças didáticas geram método, enquanto modelos de ação para investigação das relações dos homens entre os homens”.

A materialidade paupérrima revela ao público a profunda questão existencial de um artista e sua maior precariedade. Sua resistência para sobreviver na infindável luta em busca de lugares para apresentar, ou então como fazer o processo criativo acontecer. Nasce com essa encenação um encenador, um grupo e uma nova história que passa a ser escrita na cidade de Tatuí/SP. Uma história na qual um grupo de alunos adolescentes passa a ser protagonista da própria existência. Passam a se relacionar com as instâncias públicas e privadas para dar conta de continuar exercendo o direito de fazer teatro. Este é o reflexo da trajetória de um artista brasileiro. Que busca na simplicidade a possibilidade de existir e continuar fazendo teatro.

13. "Expedição Urga!", em uma escola municipal de Garça/SP.

Fonte: Arquivo Pessoal.

Brecht foi uma escola. Uma força que implantou no grupo a sede do conhecimento e da dialética. A criação de novos grupos é uma chave para o resgate do teatro amador realizado no interior paulista. Fomentar grupos que se proponham a trabalhos radicais como este, nos faz crer que há futuro e ele está diante de nós.

14. "Expedição Urga!", Grupo Sete Chaves - Tatuí/SP.

Fonte: Arquivo Pessoal.

AUTO DA PAIXÃO E DA ALEGRIA

Depois da primeira experiência enquanto encenador, era a vez de aprofundarmos mais as possibilidades de criação em grupo. Começamos um novo projeto. Dessa vez, o nosso Modelo de Ação era o texto “Palestina: os meninos e as pedras”, de Rogério Toscano. Inscritos no Programa de Qualificação em Artes, o grupo e eu, recebemos a orientação da Cia Teatro da Cidade, de São José dos Campos. Fomos agraciados com a presença de Claudio Mendel e Andreia Barros, que fizeram desse percurso uma rotina de aprendizado.

Durante meses nos debruçamos sobre o texto de Rogério Toscano, que trata-se de um amor impossível na Faixa de Gaza. Um menino judeu e uma menina muçulmana que se encontram no limiar da guerra para explorar e reinventar o amor e outras sensações destruídas pela luta entre as famílias. Quando escolhemos trabalhar com este Modelo de Ação, foi pensando nas possíveis relações com “Romeu e Julieta”, ou então com a própria descoberta do amor, que para o grupo jovem era um campo de interesse.

15. Ensaio de “Palestina: os meninos e as pedras”, Grupo Sete Chaves - Tatuí/SP

Fonte: Arquivo Pessoal.

Os ensaios foram se desenrolando mas algo sempre travava. O grupo sempre foi muito cômico e de repente se viram numa atmosfera extremamente dramática. Não conseguiam realizar os exercícios de improvisação, a engrenagem da encenação não estava rodando. Nesse momento é muito importante aguçar a escuta para entender o que é melhor para o grupo? A montagem enquanto resultado ou um processo de criação que seja um caminho de aprendizagem?

Entre um ensaio e outro, eu percebia o quanto eles eram cômicos naturalmente. Tinham apelidos entre eles, estavam sempre em estado de provocação. Lembrei-me dos textos que Luís Alberto de Abreu escreveu para a Companhia Fraternal de Teatro. Tinha algo de parecido na trajetória dos grupos. Quando decidimos que já não trabalharíamos mais com o texto dramático, no encontro seguinte eu trouxe o “Auto da Paixão e da Alegria”, texto de Abreu.

O texto que nos serve como Modelo de Ação é extremamente abrangente. Não se localiza apenas nas peças didáticas de Brecht, embora partam delas; “é possível trabalhar com a criação de modelos atuais, através de um processo de teatro improvisacional, em que a dramaturgia é gerada no coletivo. A ênfase no cotidiano dos jogadores é nesse caso acentuada” (Ibidem, p.57).

16. Ensaio de “Auto da Paixão e da Alegria”, Grupo Sete Chaves - Tatuí/SP.

Fonte: Arquivo Pessoal.

Foi pensando nisso que nos lançamos ao Auto. Operando por meio da comédia, quatro narradores contavam a passagem de Jesus Cristo na Terra de maneira extremamente irreverente. Encontramos na narração uma possibilidade de aprender a narrar o texto. O desafio não estava mais localizado na interpretação e em viver o drama das figuras palestinas, mas sim de recuperar o veio narrativo que começamos a trabalhar no processo anterior. Segundo Koudela (2010, p.55),

Em oposição ao princípio de identificação, que é unilateral, a atuação estranhada propõe multiplicidade de perspectivas. O plano sensório-corporal, experimentado através de gestos e atitudes, faz com que os jogadores se vejam confrontados com uma forma de lidar consigo mesmo que lhe é muitas vezes pouco familiar.

A escolha fez com o que o processo acontecesse muito deliciosamente. Em poucas semanas, improvisamos praticamente o espetáculo inteiro. Recheado de músicas e apoiados na construção de figuras que narravam, começou a nascer o “Auto da Paixão e da Alegria”, do Grupo Sete Chaves, completamente criado a partir de improvisações de cena. Segundo Koudela (Ibidem, p.58):

A educação da sensorialidade, aliada a o procedimento com o jogo, promove o campo dentro do qual o modelo de ação é introduzido. Por outro lado, a introdução do modelo de ação no processo de jogos teatrais tem por objetivo desenvolver a consciência social e histórica, o que implica em sucessivas ampliações do processo de teatro improvisacional, permitindo a investigação das relações dos homens entre os homens.

Nesse sentido o processo de criação do Auto nos conferiu um arcabouço de investigações, ampliando nosso exercício com a linguagem gestual, ofertando aos jogadores um processo libertador e definitivo no que diz respeito ao estilo de teatro que o grupo pretende se lançar nas próximas montagens.

Ler um texto e aprofundar-se nele semana após semana é um desafio que nos permite o frescor das novas descobertas. Cada jogo experimentado, cada improvisação levantada “promove a construção de gestos com novos meios verbais e gestuais” (Ibidem, p.59). O trabalho foi orientado para que tivesse como finalidade a construção de uma obra coletiva, buscando a superação das limitações e encontrando no coro a força do teatro. O papel dos jogadores, no caso desse processo de criação, foi redimensionado para um postura ativa, pois eles eram

convidados o tempo todo a se tornar autores desse novo texto, autores desta encenação.

Um dos pontos-chaves deste trabalho é a Improvisação Teatral, em que por meio de uma experiência criativa, segundo Spolin (1987), figuram os sete aspectos da espontaneidade: os jogos, a aprovação/desaprovação, a expressão de grupo, plateia, técnicas teatrais, a transposição do processo de aprendizagem para a vida diária e a fisicalização.

No que diz respeito aos *jogos*, prática fundamental da criação do Auto da Paixão e da Alegria, onde nos encontrávamos para experimentar na prática a relação entre texto e jogo, temos uma forma natural de envolvimento dos integrantes do grupo, habilitando os jogadores a desenvolver técnicas e habilidades pessoais necessárias ao jogo e à vida. “As habilidades são desenvolvidas no próprio momento em que a pessoa está jogando, divertindo-se ao máximo e recebendo toda a estimulação que o jogo tem para oferecer” (SPOLIN, 1987, p.04).

O jogo é uma seqüência de regras claras com um problema a ser solucionado e, desde que obedeça as regras do jogo, o atuante pode desempenhar o papel que desejar. Segundo Spolin, a prática com o jogo “torna a forma útil não só para o teatro formal, como especialmente para os atores interessados em aprender improvisação, e é igualmente útil para expor o iniciante à experiência teatral”. Assim sendo, toda a técnica ou convenção descoberta, seja adulto ou criança, é adquirida através da participação prática nos jogos teatrais. Spolin (Ibidem, p.05) acrescenta:

Qualquer jogo digno de ser jogado é altamente social e propõe intrinsecamente um problema a ser solucionado - um ponto objetivo com o qual cada indivíduo deve se envolver, seja para atingir o gol ou para acertar uma moeda num copo. Deve haver acordo de grupo sobre as regras do jogo e interação que se dirige em direção ao objetivo para que o jogo possa acontecer.

O notável crescimento dos jovens na situação de experimentação de jogo é decorrente da capacidade pessoal de se envolver com os problemas propostos. A espontaneidade vai surgir da forte energia que concentra em resolver as questões. “Isso causa estimulação suficiente para que o aluno transcenda a si mesmo - ele é libertado para penetrar no ambiente, explorar, aventurar e enfrentar sem medo todos os perigos” (Ibidem, pp.05-06):

Todas as partes do indivíduo funcionam juntas como uma unidade de trabalho, como um pequeno todo orgânico dentro de um todo orgânico maior que é a estrutura do jogo. Dessa experiência integrada surge o indivíduo total dentro do ambiente total, e aparece o apoio e a confiança que permite ao indivíduo abrir-se e desenvolver qualquer habilidade necessária para a comunicação dentro do jogo. Além disso, a aceitação de todas as limitações impostas possibilita o aparecimento do jogo ou da cena, no caso do teatro.

Na prática, o jogo atua na aprendizagem por meio da resolução de um problema em coletivo. No qual só é possível aprender e desenvolver um percurso por meio do envolvimento real com o problema, tentando solucioná-lo.

O segundo aspecto determinante para a espontaneidade é a *Aprovação/Desaprovação*. Em um ambiente no qual a liberdade é o que dá sentido para o jogo, devemos buscar um ambiente propício que possa ser investigado. “A liberdade pessoal para fazer isso leva-nos a experimentar e adquirir autoconsciência (auto-identidade) e auto-expressão. A sede de auto-identidade e auto-expressão, enquanto básica para todos nós, é também necessária para a expressão teatral” (Ibidem, p.06).

O que Spolin diz em relação ao espaço em que as aulas ou oficinas são desenvolvidas é que já é bastante difícil estabelecer contato direto com a realidade e com o ambiente. “Nosso mais simples movimento em relação ao ambiente é interrompido pela necessidade de comentário ou interpretação favorável por uma autoridade estabelecida” (Ibidem, p.06).

Entre o desejo de ser amado e o medo da reprovação do outro. Ficamos nessa linha tênue que nos afasta da liberdade criativa. “Qualificados como ‘bons’ ou ‘maus’ desde o nascimento (...) nos tornamos tão dependentes da tênue base de julgamento de aprovação/desaprovação que ficamos criativamente paralisados” (Ibidem, p.06). Quando desejamos que a criatividade esteja a serviço do nosso processo de criação, lançamos mão de uma relação não autoritária, na qual todos devem ter espaço para criar. “Não há necessidade do *status* dado pela aprovação/desaprovação na medida em que todos (professor e aluno) lutam pelo insight pessoal - com a consciência intuitiva vem um sentimento de certeza” (Ibidem, p.06).

Com a *Expressão de Grupo*, terceiro aspecto da espontaneidade, segundo Spolin, retomamos a ideia de que o Teatro é uma linguagem que exige a energia de muitos envolvidos. São todos responsáveis pelo acontecimento teatral, do primeiro ensaio até o último aplauso. Em um contexto de formação de jovens artistas, estar

em coletivo pode ser uma segurança, mas também pode ser desastroso. Em muitos casos de aula, o grupo pode ser responsável por oprimir o indivíduo e isso deve ser cuidado. “No entanto, quando atua com o grupo (...), o aluno-ator se integra e se descobre dentro da atividade. Tanto as diferenças como as similaridades dentro do grupo são aceitas” (Ibidem, p.09). É nesse contexto que o jogo é a mola de propulsão da ação, da expressão de grupo. Segundo Spolin (Ibidem, p.09):

O procedimento para o professor-diretor é basicamente simples: ele deve certificar-se de que todo aluno está participando livremente a todo momento. O desafio para o professor ou líder é ativar cada aluno no grupo respeitando a capacidade imediata de participação de cada um. Embora o aluno bem dotado pareça ter sempre mais para dar, mesmo se um aluno estiver participando do limite de sua força e usando o máximo de suas habilidades, ele deve ser respeitado, ainda que sua contribuição seja mínima. Nem sempre o aluno pode fazer o que o professor acha que ele deveria fazer, mas na medida em que ele progride, suas capacidades aumentarão. Trabalhe com o aluno onde ele está, não onde você pensa que ele deveria estar.

O material humano que compõe o quadro de alunos em nossas turmas é sempre desafiador. Pessoas distintas que tem em comum apenas o desejo de fazer teatro, de se comunicar por meio da linguagem teatral. A melhor forma de encarar as questões de grupo é na prática. As tensões são diluídas nos próprios jogos e na forma como nós, enquanto educadores, optamos por encarar o processo. “O conhecimento teria uma exatidão maior se viesse da estimulação do próprio aprendizado” (Ibidem, p.11). O esforço de grupo deve estar voltado em solucionar os problemas propostos em jogo. Todos se elevam para uma energia leve e saudável quando nos aprofundamos no jogo.

A *Plateia* deve ser uma figura importante na formação de artistas. A concretude de assistir ao outro e de ser assistido nos coloca em estado de entendimento do que se traduz a comunicação teatral. “O ator não deve esquecer sua plateia, da mesma forma como não esquece suas linhas, seus adereços de cena ou seus colegas atores” (Ibidem, p.11). Segundo Spolin (Ibidem, p.11):

Quando se compreende o papel da plateia, o ator adquire liberdade e relaxamento completo. O exibicionismo desaparece quando o aluno-ator começa a ver os membros da plateia não como juízes ou censores ou mesmo como amigos encantados, mas como um grupo com o qual ele está compartilhando uma experiência.

Considerar a plateia é considerar que o texto - ou o Modelo de Ação - tornam-se pretexto para contar a história que escolhemos em grupo. Há sempre um interlocutor que se deslocou de sua casa para viver junto conosco o acontecimento teatral.

No quinto aspecto, apresentamos as *técnicas teatrais*, vinculadas ao ensino de teatro, que é uma técnica de comunicação, os estilos de prática teatral mudam radicalmente no decorrer da história. Os métodos, técnicas e convenções cênicas, são alterados para suprir demandas históricas que aparecem todos os dias. A técnica perde a sua função quando ela passa a exercer um papel metódico, sem razão. Para Spolin, “uma barreira artificial é estabelecida quando as técnicas estão separadas da experiência direta” (Ibidem, p.12).

A *transposição do processo de aprendizagem para a vida diária*. O ator, jogador ou o artista, por mais imerso no processo que possa se encontrar, sempre deve saber onde está, de maneira que perceber e abrir-se para o mundo é um fenômeno necessário. Segundo Spolin (Ibidem, p.13), um treinamento teatral nunca deve ser feito em casa, mas sim dentro das sessões de trabalho, de maneira que sejam absorvidos conhecimentos práticos durante os outros dias, na vida diária:

Quando o aluno vê as pessoas e as maneiras como elas se comportam quando juntas, quando vê a cor do céu, ouve os sons no ar, sente o chão sob seus pés e o vento em sua face, ele adquire uma visão mais ampla de seu mundo pessoal e seu desenvolvimento como ator é acelerado. O mundo fornece o material para o teatro, e o crescimento artístico desenvolve-se par e passo com o nosso reconhecimento e percepção do mundo e de nós mesmos dentro dele.

As palavras de Spolin resgatam os princípios básicos de reconhecer uma situação de grupo. É necessário que a nossa percepção, enquanto educadores e artistas, esteja sempre em estado de alerta, buscando as inter-relações e possibilidades de atuação diariamente. A percepção é uma ferramenta preciosa que precisamos alimentar e cuidar para que sempre nos aponte os caminhos mais férteis.

Por último, o conceito de *Fisicalização* apresenta uma abordagem física, que se contrapõe a uma abordagem intelectual e psicológica. Dentro desta perspectiva a *Fisicalização* propõe uma experiência pessoal concreta, “da qual seu desenvolvimento posterior depende, e dá ao professor e ao aluno um vocabulário de trabalho necessário para um relacionamento objetivo” (Ibidem, pp.12-13). Ou seja, criar e suscitar um ambiente em que a liberdade física seja evocada porque, segundo

Spolin, o envolvimento físico e sensorial potencializa o *insight*. Tal relação mantém o ator vivo e em estado de percepção, “um ser aberto ao mundo à sua volta” (Ibidem, p.14):

A realidade só pode ser física. Nesse meio físico ela é concebida e comunicada através do equipamento sensorial. A vida nasce de relacionamentos físicos. A faísca de fogo numa pedra, o barulho das ondas ao quebrarem na praia. A criança gerada pelo homem e pela mulher. O físico é o conhecido, e através dele encontramos o caminho para o desconhecido, o intuitivo. Talvez para além do espírito do homem.

Os sete aspectos da espontaneidade que Spolin propõe, trazem, em sua origem, uma preocupação com formatação de um percurso pedagógico que considere pontos de retorno, que sejam eixo de criação. Embora pareçam linhas firmes e regradas, é neste desenho complexo que a aprendizagem acontece.

Quando passamos a ver crianças tornando real o imaginário, fisicalizando, vivendo expressões que aprendeu na aula de teatro, passamos a entender que o verdadeiro valor real de nosso trabalho não está em preparar a melhor seqüência de jogos do dia, mas sim do que é que nós podemos deixar enquanto material etéreo do percurso dos jovens que passam pelas nossas vidas?

17. “Auto da Paixão e da Alegria”, Grupo Sete Chaves - Tatuí/SP.

Fonte: Arquivo Pessoal.

Com essas encenações, aprendemos que a abordagem do jogo com o Modelo de Ação, tendo em vista a prática pedagógica, não reside apenas nas propostas iniciais de texto das peças didáticas. Podem ter um alcance ainda maior se aberto a diálogo com questões ainda mais contemporâneas, de acordo com o perfil e o caráter do grupo.

Além de que, o material didático-pedagógico, fruto do material de Spolin traduzido e replicado por Koudela, ou mesmo as práticas pedagógicas sugeridas neste processo se configuram como um horizonte para que nós possamos desenvolver nossos percursos com mais cuidado.

A produção de obras de arte é uma missão tortuosa, imperfeita. Mas é só na imperfeição que encontramos a possibilidade do erro. Aqui encontramos formas de fazer teatro que contemplam, no cerne de sua finalidade, o viés pedagógico. Tem como eixo a formação de jovens artistas na linguagem teatral.

A espontaneidade deixa de ser uma abstração para dar lugar para questões bastante concretas para trabalhar com a formação de grupos e de artistas. O procedimento de trabalho para evocar a espontaneidade deve estar em nós, educadores e professores. Na medida em que entendemos que a solução dos problemas reside no jogo, na prática cotidiana. Cada jogo contém em si um ponto de concentração, no qual faz convergir a atenção do coletivo. O Ponto de Concentração “é o ponto focal para o sistema coberto neste manual, e realiza o trabalho para o aluno. Ele é a ‘bola’ com a qual todos participam do jogo” (Ibidem, p.20). Para Spolin (Ibidem, pp.24-25), tal ponto compreende:

(1) Ajuda a isolar segmentos de técnicas teatrais complexas (necessárias para o espetáculo) para que sejam completamente exploradas. (2) Dá o controle, a disciplina artística em improvisação, onde a criatividade não canalizada poderia ser uma força mais destrutiva do que estabilizadora. (3) Propicia ao aluno o foco num ponto único dentro do problema de atuação, e isto envolve sua capacidade de envolvimento com o problema e relacionamento com seus companheiros na solução do problema. Ambos são necessários para a improvisação de cena. O Ponto de Concentração atua como catalisador entre um jogador e outro, e entre o jogador e o problema. (4) Esta singularidade de foco num ponto, usado na solução de um problema - seja na primeira sessão onde o aluno conta as tábuas do chão ou cadeiras ou mais tarde com problemas mais complicados - libera o aluno para a ação espontânea e é veículo para uma experiência orgânica e não cerebral.

O Ponto de Concentração é o eixo de percepção do jogo, que nos impulsiona para o intuitivo, nos leva para a solução dos problemas. Tal envolvimento com o Ponto de Concentração é capaz de diluir a subjetividade para fazer emergir a liberdade e a relação entre as pessoas que estão no jogo.

O Grupo Sete Chaves é hoje um núcleo de jogadores, improvisadores e pesquisadores da cena. Ainda que cada um dos integrantes tenham seguido suas carreiras profissionais fora do teatro, sempre retomam e buscam aprender e retomar as suas atividades teatrais. Com este primeiro relato deixo registrada a minha imensa gratidão a estes que me deram a possibilidade de começar a sonhar esta pesquisa, além do desejo de vida longa a esses caros parceiros de trajetória que iniciam agora um novo processo de criação. O que será que vamos aprender?

18. Oficina de Teatro em Tatuí/SP.

Fonte: Arquivo Pessoal.

TIA ILEIDE

FUNDAÇÃO E HISTÓRIA

Uma das vertentes a serem exploradas aqui é a Educação Não-Formal, aquela que se constitui fora das salas de aula. São, em síntese, um conjunto de ações sócio-educativas que se multiplicam sobretudo por meio das linguagens artísticas e/ou atividades não escolares. O que pretendo relatar aqui são as realizações do Centro Promocional Tia Ileide - CPTI¹⁰, onde são ofertadas atividades para crianças, jovens e adolescentes em situação de vulnerabilidade. Tais atividades são chamadas de apoio socioeducativo em meio aberto, pois trata-se de um ambiente que não priva os usuários de liberdade.

Localizado em Campinas, interior de São Paulo, o CPTI desenvolve um trabalho brilhante há mais de 25 anos, o que lhe conferiu por diversas vezes o título que a coloca entre as cem melhores ongs do país. Um trabalho múltiplo e contrastante, sensível e ao mesmo tempo árido. Um local em que se é possível repensar os reais valores da Educação.

Território considerado de vulnerabilidade por estar no cruzamento de duas das principais rodovias do Estado de São Paulo que favorece à exploração sexual de crianças e adolescentes da região, e próximo a um dos maiores complexos penitenciário do país, o que traz ao território um alto índice de criminalidade.

A história começa entre as décadas de 80 e 90, quando cerca de 200 famílias ocuparam um bairro campineiro chamado Vila Independência, atualmente denominado Núcleo Residencial Sete de Setembro, localizado no Distrito de Nova Aparecida, um local - na época - bastante precário e sem serviços básicos, como água, energia elétrica ou esgoto. A comunidade, então, uniu-se e fez daquele espaço um novo lar.

Por iniciativa Maria Ileide Martins, a “Tia Ileide”, um grupo de cinco moradoras passaram a manter voluntariamente um barracão de madeira em que se oferecia cuidados e alimentação para crianças no período de trabalho das mães¹¹.

¹⁰ O CPTI tem como Missão: Garantir os direitos de crianças e adolescentes e de seu grupo familiar, criando condições de desenvolvimento com ações socioeducativas, culturais e esportivas, em conformidade com o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA e a Política Nacional de Assistência Social – PNAS, prioritariamente, no Distrito de Nova Aparecida, em Campinas.

¹¹ “Essas mulheres cuidavam de 40 crianças em período integral. Dentre as muitas dificuldades, a principal era garantir alimentação diária. Nesse início grande parte dos alimentos era doada pelos permissionários da CEASA, pela Pastoral da Criança e outros. Mais de 60% das crianças sofriam de subnutrição, mas essa porcentagem foi reduzida a praticamente zero em menos de cinco meses de

19. Centro Promocional Tia Ileide, CPTI - Campinas/SP.

Fonte: Arquivo CPTI.

Na ocasião, a Tia Ileide foi trabalhar na casa de Sylvia Leeven, que abraçou a causa e empenhou-se em trazer empresas que pudessem fazer daquela prática voluntária uma ação institucional e, no dia 27 de Junho de 1992, fundou-se o CPTI. O trabalho voluntário começou a se estruturar e recebeu o nome de Centro Promocional Tia Ileide, passando a receber recursos da Fundação FEAC¹² e da Prefeitura de Campinas.

Em 1993, a instituição ganhou a sua primeira unidade construída pela própria comunidade, um dos passos que marcou a história do espaço que nesta época atendia cerca de 100 crianças na faixa etária de três meses a quatro anos¹³. Em 1997 a ampliação de recursos privados possibilitou a compra de um terreno para construção de uma nova unidade, a atual Vila Mendonça, que hoje abriga as atividades formativas e uma equipe administrativa que gerencia a instituição.

atuação". Esta informação, bem como todos os detalhes sobre a instituição podem ser encontrados no site www.cpti.org.br ou nos cadernos de balanço social realizados bienalmente.

¹² A Fundação FEAC atua em Campinas na garantia dos direitos humanos, na promoção humana, que busca contribuir para o legado do desenvolvimento social de Campinas (www.feac.org.br).

¹³ Números expostos na Revista "CPTI: 20 anos. Você faz parte dessa história!".

O CPTI completou 26 anos em 2018 e atende uma média de 850 pessoas mensalmente, distribuídas entre o Serviços de Proteção Social Básica (SCFV - Vila Mendonça e Shalom, em que se atendem crianças de 06 a 14 anos, CCII - Shalon e Regina Amélia, que atendem Adolescentes, Jovens e Idosos), além dos Serviços de Proteção Especial, que atendem a Média Complexidade (SESF - Vila Mendonça, no qual uma equipe de profissionais presta atendimento para núcleos familiares).

Compor a equipe de uma instituição como esta, que tem como preceito a garantia dos direitos da Criança e do Adolescente, é capaz de reformar a história do educador. Não seria possível iniciar um trabalho ali, sabendo do histórico, das lutas e causas e tudo o que o CPTI representa, sem repensar a própria formação, as metodologias, a forma de estar no mundo. A realização de um trabalho integrado, que envolva a percepção e a presença, recai sobre aspectos imprescindíveis da formação humana e dão saltos na forma de fazer teatro e arte. Afinal de contas: é possível ensinar arte?

20. Centro Promocional Tia Ileide, CPTI - Campinas/SP.

Fonte: Arquivo CPTI.

ENTENDENDO A PROTEÇÃO SOCIAL BÁSICA

Por tratar-se de um fenômeno relativamente jovem na história das políticas públicas nacionais, o terceiro setor acompanha uma série de desenvolvimentos na busca das relações sociais, atingindo milhares de pessoas em todo o território nacional. Estudos acerca do aparecimento de novas possibilidades de atuação social na comunidade se alastraram nas últimas décadas.

A “Terceira onda”, termo moderno que se relaciona diretamente com o terceiro setor, empregado por Alvin Toffler, surge na tentativa de compreender as mudanças e desenvolvimentos no campo da informação (TOFFLER, 1980). Segundo Gohn (2005), o início das tais ondas teria sido há 10 mil anos atrás, com a revolução agrícola, “que transformou o homem nômade e caçador em agricultor, fixado na terra” (p.66). Em outro momento, a segunda onda teria sido a Revolução Industrial, “originando a civilização urbana centrada nas fábricas” (Ibidem, p.66), por volta de aproximadamente 300 anos atrás. Já a terceira onda representaria um fenômeno contemporâneo que substitui a força muscular em detrimento da força intelectual, como fator de produção. Para Gohn (Ibidem, p.66),

Ela [a terceira onda] ultrapassa os limites da economia e da tecnologia, provocando mudanças sociais profundas, bem como mudanças culturais, morais, institucionais e políticas. Trata-se da sociedade informacional, relacional, onde tudo passa pela organização de redes, predominando o conhecimento e a informação como forma de dominação e de controle, ou seja, de poder.

No debate sobre as possíveis evoluções do ensino nas escolas, segundo a análise de Gohn a respeito da obra de Toffler, não seria possível evoluir na estrutura já estabelecida do ensino formal, uma vez que a escola ainda carrega um sistema histórico que serviu para recriar e simular a vida real futura de alunos que trabalhariam em organizações, fábricas etc “e hoje seriam um sistema que adota um regime obsoleto de ensino aprendizagem” (Ibidem, p.67).

Neste sentido, Toffler insiste que as atividades devem ocorrer fora da sala de aula e que, para que sejam eficientes, deveriam incluir cinco elementos essenciais: 1. computador, 2. a mídia, 3. a participação ativa dos pais, 4. a participação da comunidade e o último, porém não menos importante: 5. a libertação dos moldes da escola tipo fábrica, “criada de acordo com o modelo da segunda onda na época da

Revolução Industrial e solicitado a participar de um redesenho do projeto educacional” (Ibidem, p.67).

O Terceiro Setor apresenta-se neste contexto. Não no sentido de rejeitar as propostas políticas, nem de se aglutinar a partidos políticos, de direita ou esquerda. Trata-se de uma nova ordem que se coloca ao lado do primeiro setor - Estado - e do segundo setor - Mercado. Segundo Silva, os dados a respeito do crescimento das ONGs no país demonstram a efetividade dessas instituições e as suas potências no terceiro setor e suas relações com o Estado. Segundo Silva (2010, p.49):

Outro ponto fundamental que se coloca nos estudos sobre o Terceiro Setor (talvez a mais complexa e perigosa) é a transferência de responsabilidades do Estado para a sociedade civil e iniciativa privada, através do chamado Terceiro Setor. Evidentemente este tem atuado com estratégia de diminuição da intervenção estatal no enfrentamento às questões sociais, incentivando o crescimento da intervenção da sociedade civil. No município de Campinas, grande parte da rede sócio-assistencial é composta por organizações não-governamentais, conforme percebe-se ano a ano, em divulgação de repasse financeiro às Entidades Benéficas de Assistência Social executoras de ações socioassistenciais, publicado no Diário Oficial do Município.

No CPTI, assim como é na maioria das instituições que pertencem a este setor, predomina a dinâmica do cofinanciamento, ou seja, uma estrutura que prevê uma parte do financiamento da Prefeitura Municipal de Campinas e outra porcentagem que recebe recursos de grandes empresas que abatem de impostos por meio da Lei Rouanet, do extinto Ministério da Cultura, ou do Programa de Ação Cultural, o ProAc, do Governo do Estado de São Paulo, como iniciativas estatais que tentam recuperar os recursos para este setor. “Na prática, o terceiro setor parece estar caminhando para uma articulação conjunta, em termos de frentes de trabalho, entre movimentos sociais” (GOHN, 2005, p.83).

Além das oficinas de Teatro, às quais este capítulo se dedica, a instituição abarca diversos projetos importantíssimos como o projeto Adolescer, que tem como eixo a valorização da vocação por meio da inserção no mercado de trabalho e da proposição de novos planos para o futuro, sobretudo na ampliação dos horizontes. Também por meio das Leis de incentivo fiscal é realizado o Projeto Allegro, cuja função é desenvolver habilidades e potencialidades por meio do ensino da música. Atualmente o projeto conta com aulas de violão, violino, violoncelo, flauta, coral e musicalização.

Além desses projetos, o CPTI ainda oferece Ballet, Teatro, Grafite - no que tange às linguagens artísticas -, e projetos como o Metamorfose, que oferece um cuidado mais preciso para a evolução da adolescência.

21. Centro Promocional Tia Ileide, CPTI - Campinas/SP.

Fonte: Arquivo CPTI.

Por meio desses projetos, encaramos a realidade como a possibilidade de dialogar com diferentes situações ao mesmo tempo. Seja no núcleo Vila Mendonça, onde as crianças apresentam extrema abertura e disponibilidade para aprender brincando, até mesmo a unidade Regina Amélia, em que os adolescentes despontam os primeiros indícios de descobrir a vida profissional.

Ainda olhando para a função deste setor na formação humana, sobretudo no que diz respeito às relações entre os 'diferentes', e posteriormente entre classes, encontramos muitas análises, reflexões e estudos de teóricos. Foucault, por exemplo, nos deixa um legado sobre as relações sociais de poder na maioria de suas obras, quando faz uma revisão das relações entre os indivíduos, investigando os instrumentos utilizados em determinado período histórico para a vigilância de poucos sobre muitos e da domesticação dos corpos a favor do interesse dos

dominantes. Historicamente, é possível revisar na obra deste mesmo autor formas para controle e marginalização de ‘minorias’.

Inicialmente encontramos castigos de suplício e mutilações públicas como verdadeiros espetáculos que deveriam servir como exemplo para obediência e atendimento aos interesses vigentes da época. Após uma “humanização” dos meios de punição, não menos controladora, passa-se a utilizar meios de vigilância e julgamentos, os quais deveriam controlar pela certeza da punição, e não mais pelo espetáculo. O espetáculo perde sua glória e cede espaço à vergonha de ser julgado e punido.

Foucault faz uma ampla revisão da sociedade como sendo controladora de minorias, enfatiza os “marginalizados/criminosos”, doentes mentais, leprosos, ou com outros tipos de doenças contagiosas e suas relações com instituições de vigilância e controle como igrejas, manicômios e escolas (FOUCAULT, 2000).

Após o período de controle do corpo, inauguram-se para Foucault novas formas de poder, chamado agora de biopoder (Ibidem, p.306), não mais se referindo ao controle sobre os corpos, mas sobre a vida. O soberano decide quem vive e quem morre. Menciona a importância do racismo no exercício do biopoder, do qual é admissível a execução, o não direito a vida daqueles diversos grupos em uma “sociedade de normalização”, para eliminar perigos internos ou externos em relação à população.

No período pós-industrial, vinculado ao período de biopoder, a emergência da classe burguesa, em detrimento dos proletariados, traz à luz novos embates de classes, agora no que se refere às crises e condições precárias para se sustentar as necessidades mínimas dessa classe menos favorecida. Surgem os movimentos que reivindicam ações do Estado para a garantia de direitos e necessidades básicas, chamando-o para sua responsabilização frente à situação de seus cidadãos.

A segmentação de saberes estabelece uma nova relação de poder que reforça a exclusão dos diferentes, das minorias, neste período. Brandão critica os sistemas de ensino vigentes que ganham destaque no período industrial com a busca da especialização do conhecimento e que reproduzem uma organização social e cultural hegemônicas (BRANDÃO, 1981). Entende a diferença qualitativa atribuída ao saber especializado e o saber considerado do povo como estando relacionada apenas com o valor atribuído a eles e que legitima um em detrimento do outro, sendo que um passa a ser visto como empobrecido, e o outro, especializado,

como sendo culto e erudito. Crítica embasada na Educação Popular, com precursor em Paulo Freire o qual avalia que a educação deveria estar comprometida com o questionamento do indivíduo frente a sua realidade, problematizando o futuro. O compromisso da educação seria com a transformação social, voltada para o autogoverno e para a capacidade do indivíduo de intervir no mundo.

Em uma tentativa de responder aos movimentos populares a partir das crises vividas de desemprego e precariedade nos serviços de saúde ofertados a população marginalizada, o Brasil vive a instituição da que será conhecida como Constituição Cidadã, e com ela um Estado democrático de direitos que busca a implementação de políticas com vistas à proteção social (BRASIL, 2004).

Para Yasbek (2010), todos os Estados buscaram meios de proteger os cidadãos e lhes garantir condições básicas como forma de proteção a riscos e vulnerabilidades sociais. As Políticas Públicas Sociais figuram como um desses meios encontrados para se tentar corrigir a estrutura de desigualdade própria da sociedade pós-industrial. A Constituição de 1988 passa a preconizar pela garantia de direitos com relação a essas necessidades básicas, e participação efetiva na construção de Políticas Públicas, por meio do exercício do Controle Social, agora da população com relação ao Estado (BRASIL, 2004), como uma tentativa de minimizar a exclusão social de minorias, os quais, são os sub-grupos que escapam ao modelo de cidadão instituído como variáveis maiores para a constituição de um padrão.

Esta mudança confronta o indivíduo com a valorização de um saber que ele não possui. Para Brandão, com a especialização do saber, a educação popular, considerada por ele como sendo o saber das comunidades que era passado na convivência de pai para filho, passa a ser tratado de forma fracionada, empobrecida, considerado saber do povo, e o saber especializado como sendo culto e erudito (BRANDÃO, 1981).

Paulo Freire (1987), precursor da Educação Popular, acredita nas dificuldades que a educação enfrentaria para contribuir com as mudanças sociais, mas diz que não seria impossível. Para ele a Educação deveria estar comprometida com o questionamento do indivíduo frente a sua realidade, problematizando o futuro. O compromisso da educação seria com a transformação social, voltada para o autogoverno e para a capacidade do indivíduo de intervir no mundo. Segundo Freire (1987, pp.36-37):

Auto-reflexão que as levará ao aprofundamento conseqüente de sua tomada de consciência e de que resultará sua inserção na História, não mais como espectadoras, mas como figurantes e autoras (...) Na medida em que deixam em cada homem a sombra da opressão que o esmaga. Expulsar esta sombra pela conscientização é uma das fundamentais tarefas de uma educação realmente liberadora e por isto respeitadora do homem como pessoa.

Na Educação Popular, se reconhece o saber que ele carrega, pois, embora não seja valorizado, conforme Paulo Freire afirma, não existe “educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio” (Ibidem, p.35). Ainda para Freire, as massas deveriam ser desvestidas de uma educação de alienação e domesticação, visão deixada como legado também na análise crítica de Foucault, mas que, para Freire, deve ser combatida por “uma educação que as colocasse numa postura de autorreflexão e de reflexão sobre seu tempo e seu espaço” (Ibidem, p.36).

As mudanças mencionadas no cenário social afetaram diretamente também as dinâmicas e as configurações familiares. As mães começam a sair de casa e trabalhar fora, a violência faz com que se restrinjam às vivências e os convívios comunitários comuns das crianças nas ruas. O desdobramento dessas mudanças é o surgimento das instituições que passam a ofertar um espaço seguro que garanta a convivência da criança, apoiando a família no exercício protetivo de crianças e adolescentes. Pelas atividades oferecidas neste espaço, a educação não-formal passa a ganhar maior visibilidade, em detrimento a escolar, embora, para esta mesma autora, ambas não devam rivalizar, e sim se complementar no mesmo propósito de educar, ampliando o campo para aprendizagem.

O Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, em resposta à necessidade de atendimento de crianças em vulnerabilidade social passa a ser um espaço o qual, por meio de Educação não-formal, oferece oficinas e atividades com o propósito de cumprir com o objetivo preconizado pela Política de Assistência quanto ao atendimento das demandas a partir de novas estruturas e dinâmicas familiares que solicitavam espaços que cumprissem o papel familiar na educação dos filhos (GARCIA, 2003).

Algumas das preocupações que exemplificam os Serviços Socioassistenciais, o SCFV, contemplam a estruturação de novos espaços de convivência onde haja uma formação mais integrada, que considere a participação da comunidade,

desenvolvendo aspectos como cidadania, protagonismo e autonomia dos envolvidos. Segundo o Material da Política Nacional da Assistência Social (BRASIL, 2004)

As intervenções devem ser pautadas em experiências lúdicas, culturais e esportivas como formas de expressão, interação, aprendizagem, sociabilidade e proteção social. Inclui crianças e adolescentes com deficiência, retirados do trabalho infantil ou submetidos a outras violações, cujas atividades contribuem para re-significar vivências de isolamento e de violação de direitos, bem como propiciar experiências favorecedoras do desenvolvimento de sociabilidades e na prevenção de situações de risco social.

Se antes instituições que realizavam este trabalho em contra turno escolar eram filantrópicas, em sua maioria com viés religioso, este Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos é uma resposta da Política Pública de Assistência Social, na tentativa do Estado de corrigir a estrutura de desigualdade própria da sociedade pós-industrial (YASBEK, 2010).

Embora em fase de implantação no Município de Campinas um projeto de Educação Integral que propõe atividades de Educação para além da Educação regular, é por meio da Secretaria de Cidadania, Assistência e Inclusão Social, que se executam serviços de educação não-formal, com vistas ao atendimento de necessidades de inclusão e transformação social propostas pela Política de Assistência Social.

Dividido em cinco regiões, Leste, Noroeste, Norte, Sudoeste e Sul, a Secretaria de Cidadania, Assistência e Inclusão conta com Serviços socioassistenciais, incluindo ONGs co-financiadas que desempenham o serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, normalmente localizadas em territórios considerados de vulnerabilidade, seja pela baixa renda familiar, pela criminalidade, pela alta incidência de violência/exploração de crianças, adolescentes, contra mulher, contra pessoas portadora de deficiência ou idoso.

O Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos- SCFV é dividido segundo as faixas etárias de seus usuários, a saber quais são, conta-se com o SCFV de 6 a 14 anos, e SCFV de 15 a 24 anos, ambos contemplados por esta análise.

O atendimento é oferecido a 300 crianças do território, as quais contam com oficinas socioeducativas que oportuniza espaços de convivência para fortalecimento

de vínculos entre eles, ressignificação de vínculos e vivências, além de ampliação do repertório cultural, estímulo de criticidade e fortalecimento de autonomia para exercício de cidadania e participação.

Embora as ações busquem cumprir os objetivos preconizados pelo SUAS, em sua Política Nacional e Tipificação de Serviços Socioassistenciais, os meios utilizados são os próprios da Educação não-formal, com luz teórica em Paulo Freire, que acreditava na transformação social por meio do questionamento da realidade e problematização do futuro, com vistas a ressignificar histórias e vínculos para a inclusão social.

A Instituição conta com a presença de Psicólogo e Assistente Social no Serviço, os quais buscam intervenções junto a educadores das mais variadas formações, e crianças que contribuam para um fazer de potencialização e inclusão. Além de utilizar uma orientação metodológica da Educação não formal e, embora os profissionais conheçam os objetivos a serem atingidos pelo seu trabalho, a realidade complexa leva a críticas com relação a não garantia efetiva de combate a desigualdade social, uma vez que a emancipação e potencialização do indivíduo não ocorrem por decretos.

Um território caracterizado pela desigualdade e exclusão é composto por intensidades e poderes diversos, e que dizem respeito a um plano de imanência composto de muitos afetos correspondendo à amplitude que é o sujeito, a família, a comunidade e a sociedade com todos seus atravessamentos.

Esta realidade complexa justifica este trabalho que busca ir além do exercício de teorias e aplicação de direitos políticos. Justifica este trabalho que visa entender empiricamente o trabalho desenvolvido com vistas a produção de subjetividade em prol de uma sociedade inclusiva, junto com as relações de poder que elas envolvem, reproduzindo-as, ou resistindo a elas e que exige clareza no fazer do profissional comprometido pelo respeito à vida e às mais diversas formas de vivê-la.

Socialmente, um documento produzido empiricamente poderia embasar o trabalho em outras realidades, em outros territórios que também buscam resistir a exclusão de populações marginalizadas, além de convidar artistas e arte-educadores a repensarem a sua prática de ensino.

Academicamente o documento poderia criar novos conceitos e meios para a inclusão de outras formas de subjetividade, de diferentes; é academicamente

relevante também se considerarmos ainda que a inserção do Artista nas Políticas Públicas e nas instituições é recente, o que leva a necessidade, e ao mesmo tempo carência, de estudos na área do fazer teatral e sua atuação profissional, que se torna ainda mais vasta.

Pessoalmente, a pesquisa se ganha um sentido maior, dentro de um contexto que passa a ser explorado pelo pesquisador no percurso da formação acadêmica, dentro de uma instituição inserida em uma rede que pensa e desperta o interesse de uma melhor investigação e reconhecimento de possibilidades para enriquecimento do exercício prático de políticas e teorias tão importantes e significativas para combate ao cenário de injustiças e exclusão social.

DESAFIOS PEDAGÓGICOS

O primeiro dia. O percurso que separa a casa da instituição. No caminho a pé e depois no ônibus, num trajeto que beira os cinquenta minutos, a questão: o que faz um educador social? De que maneira se pode contribuir nos lugares da política pública voltada para a assistência social? Como se ensina?

Nenhuma pergunta respondida.

Recordo claramente dos momentos em que preparamos as primeiras aulas, escolhendo os jogos para desenvolver nas oficinas de Teatro. Com muita calma e, rodeado das minhas maiores referências dessa primeira década de história no teatro, estruturamos um projeto de formação em teatro.

Uma grande surpresa. Ao chegar na sala, nada funcionava. Nada acontecia e havia uma rejeição muito grande por parte de todos os educandos. Em primeiro lugar porque a vaga ocupada tinha prazo de validade: seis meses. Sabendo que o tempo ali era contado, era difícil propor qualquer espécie de vínculo.

Em segundo lugar porque os planos propostos retratavam uma seqüência de jogos que não faziam parte daquele cotidiano. Foi então que a situação fez emergir que o maior valor de estar ali não era a seqüência dos melhores jogos, mas sim a relação que se estabelecia entre os educandos e quem oferecia a atividade.

Em síntese, não importava se fazíamos 15 ou 20 jogos. Importava mais se fizéssemos um jogo em coletivo em que todos estivessem ali, olhando uns para os outros, vivendo uma experiência prática que propusesse uma transformação, seja na respiração ofegante, no corpo que transpira ou no próprio cotidiano que os rodeia.

Pensando a experiência como “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (BONDÍA, 2002, p.21). Porque, no fundo, segundo Bondía (2002), algumas instâncias que nos separam da experiência podem ser o excesso de informação, o excesso de opinião, a falta de tempo ou mesmo o excesso de trabalho. Tudo pode culminar em uma ausência de experiência ou, uma falta de percepções reais sobre coisas que possam nos tocar. Segundo Bondía (Ibidem, p.24):

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Na ideia de propor gestos de interrupção para as crianças e adolescentes por meio da brincadeira e de desafios, a resistência diminuiu, diminuiu e foi diminuindo dia após dia. Até que desapareceu. E foi assim que entendi o grande desafio de propor encenações neste contexto: é o desafio de ensinar/aprender por meio da brincadeira, dos jogos e das atividades lúdicas, visando a reconstrução do universo simbólico. Segundo Koudela (1984, p.45):

No jogo simbólico da criança pequena, ela assimila um fato externo a um esquema de cognição que seja de interesse momentâneo. Por exemplo: uma criança, vendo e agarrando um bloco sobre uma mesa, começa a brincar de carrinho. Um interesse determinado pode ser fortuitamente acionado pela presença de um objeto externo.

Entre jogos teatrais, jogos de rua, danças populares e muita músicas, fui aprendendo que a educação neste espaço estava - além de me tornando um ser humano melhor e abrindo portas para lugares desconhecidos - me formando nas principais bases do meu ofício, fortalecendo a minha vocação.

Entendi que não é possível construir um caminho junto dos nossos educandos sem estabelecer uma relação real, um vínculo. Não há educação onde não há amor, afeto e respeito pela história de quem se pretende educar.

Eu sabia que não seria o momento de trabalhar com a formação de atores, ou a criação de um coletivo de teatro, coisas que eram muito íntimas para mim. Tratava-se de uma formação que garantisse direitos básicos e que tivesse como horizonte uma construção de conhecimentos por meio da espontaneidade e da diversão.

Justamente por este motivo, a dimensão da Encenação como Recurso Pedagógico, coluna estrutural desta pesquisa, se coloca em outro patamar. Não prevê somente a produção de conhecimentos técnicos e teóricos. A encenação aqui, está num lugar quase que a perder de vista. Estamos falando de garantir questões anteriores como alfabetização, raciocínio lógico, coordenação motora, desenvolvimento lingüístico etc.

Neste sentido uma proposta que visa um objeto artístico como finalidade e que, por meio do processo de criação, garanta acesso a uma série de questões da formação humana. Para isso, enquanto educador - e amparado por uma equipe de profissionais como coordenadores, assistentes sociais, psicólogos - resguardei muitas horas de planejamento de conteúdo, momento essencial em que a ideia de um percurso formativo foi se desenhando.

Na filosofia clássica Heráclito afirma que um homem não pode entrar duas vezes no mesmo rio. Porque o rio já não é mais o mesmo e nele já não se encontram as mesmas águas. Assim é o curso natural de todas as coisas. Voltei para o CPTI, logo depois da passeata do 18 de Maio - evento que reúne toda a população contra a violência e o abuso de crianças e adolescentes - tive um momento que me transformou.

Ao ver as centenas de pessoas com cartazes, proclamando para serem vistos e ouvidos entendi que estava mais uma vez entrando pela segunda vez no rio. Mas já não era mais a mesma pessoa. E também não era mais o mesmo rio. Um sopro divino me mostrou que o caminho ali seria ainda mais intenso.

Abro agora o meu diário de bordo, com a simples função de tornar público o percurso realizado nesses dois primeiros anos de trabalho no CPTI. Aqui tento mesclar teoria e prática, vivência e conteúdo, histórias e memórias que fazem parte de uma trajetória individual que pode possibilitar novos campos de discussão.

Entre 2018 e 2019 os educandos tiveram acesso a materiais de experiência de jogos teatrais e improvisações decorrentes da metodologia apontada nesta pesquisa. Para além da pesquisa teórica, que dá as bases e fundamentos desse

pensamento acerca do ensino de teatro - se é que, nesses termos, o teatro pode ser ensinado -, montamos, eu e minha coordenadora pedagógica, Renata Melo, uma proposta que abarcou de exercícios cênicos a jogos populares e de rua, resgatando os valores e referenciais simbólicos inerentes à infância.

A discussão, na época, era sobre o ensino de teatro. Uma reflexão que deixo aqui para pensarmos juntos como forma de pensar o passado e planejar o futuro: Quanto mais se deseja ensinar arte, menos se ensina. A arte - em qualquer uma de suas linguagens - não é uma ferramenta que se pretende ensinar. É, antes, um instrumento de experiência, pelo qual as crianças, jovens e adolescentes, são provocados a construir uma nova possibilidade de existir.

O CPTI, como espaço que propiciou a experimentação na linguagem teatral como forma de estabelecer um diálogo com a comunidade, tem como preceito alguns pontos fundamentais para o trabalho do dia a dia entre os quais figura a autonomia. Mas, como se adquire autonomia neste lugar? Para Silva (2010, p.56):

Deparo-me com famílias moradoras de casebres, alguns sujos, com poucos móveis usados, cujas roupas são empilhadas no chão ou prateleiras de tijolos, pois não há armários. Bebês andam sem roupas pelo chão de terra batida, junto com galinhas. Lares comandados por mulheres que acabam negligenciando a educação de seus filhos, por terem também sido vítima de diversas violências. Que não tiveram a oportunidade de estudar e que têm dificuldade em encontrar trabalho. Essas pessoas tem um lugar social bem definido: o do pobre, morador da periferia em condições precárias, que conta com uma escola pública descontextualizada, com serviços de saúde precários quando se necessita de especialistas e sem acesso a bens culturais.

Como, então, praticar a autonomia e proporcionar experiências reais a serem construídas neste ambiente? A autonomia, segundo o dicionário, significa “a capacidade de autogovernar-se, e dirigir-se por suas próprias leis ou vontade própria; soberania”¹⁴. O direito de tomar as próprias decisões.

A construção da autonomia, neste sentido, significa amplamente, entender quais aspectos devem ser desenvolvidos periodicamente na criança e no adolescente, para seu respectivo desenvolvimento. Ou seja, como podemos tornar consciente esse processo, como trazer para o plano da consciência aspectos da autonomia.

¹⁴ Disponível em www.michaelis.uol.com.br.

A consciência, segundo Bertazzo (2014), é uma entidade multifuncional que reúne, em si, a percepção, a seleção e a integração dos sentidos, “uma entidade que se amplia à medida em que se diversificam os modos de acessá-los” (p.29).

Além de que quando se pretende construir os aspectos da autonomia, sobretudo na infância e adolescência, significa também retomar o fôlego de princípios e direitos da criança. Segundo Silva (2010, p.75):

Para além disso, temos buscado explorar este universo das brincadeiras infantis com profundidade e também refletir, na medida em que propomos projetos de resgate das brincadeiras dos educandos e pesquisas junto aos seus familiares sobre as experiências deles na infância. Com este material, brincamos, pesquisamos, registramos em livros de história de jogos, elaboramos um acervo de jogos e brincadeiras tradicionais, modificamos e inventamos novas brincadeiras, como autênticos sujeitos brincantes.

Vale a pena reforçar o cuidado com o repertório do educador. Não só no que diz respeito aos jogos e brincadeiras, mas também aos seus estudos e propostas. Elegar as brincadeiras significa também explorar os espaços e torná-los viáveis para a realização das oficinas.

22. Oficina de Teatro, Centro Promocional Tia Ileide, CPTI - Campinas/SP.

Fonte: Arquivo Pessoal.

Para além disso, o desenvolvimento motor é uma questão muito preciosa nesse percurso. Neste sentido a formação técnica do Instituto Ivaldo Bertazzo, nos permite relacionar aspectos da reeducação do movimento nas práticas diárias. O campo da sensorialidade passa a se constituir no engendramento dos sentidos, justamente por isso “a lembrança de nossos primeiros contatos é tão obscura” (BERTAZZO, 2014, p.29). Ainda segundo Bertazzo (Ibidem, p.29):

A origem dos sentidos constitui a base de orientação para as ininterruptas conquistas psicomotoras, que são gradualmente refinadas para adaptar o corpo às diferentes etapas do desenvolvimento afetivo e intelectual do indivíduo. À medida que as estruturas são despertadas e experimentadas, que o corpo exerce suas ponderações e temperanças - definindo pesos, medidas, cores, texturas -, as impressões mnemônicas serão recordadas mais facilmente.

No que diz respeito às oficinas de teatro, as ações se deram no intuito de apresentar a linguagem teatral para crianças, jovens e adolescentes, por meio da metodologia dos jogos teatrais da americana Viola Spolin aliados à uma exploração dos jogos populares e de rua, com a finalidade de buscar a espontaneidade e os desafios neles expressos. Visando questões iniciais como desenvolvimento motor até expressões mais finas, como a descoberta do discurso na cena, ou mesmo o desenvolvimento da autonomia e auto-estima.

Um dos pressupostos deste projeto foi o produto final, como parte do processo de formação. Ou seja, pensar em uma *Encenação como Prática Pedagógica*, na qual os participantes pudessem aproveitar a experiência de criar um espetáculo, lidar com histórias a serem contadas por um coletivo e, de certa forma, buscar o que podemos aprender por meio das escolhas deste processo.

O fechamento de um processo de criação, o momento de encontro com o público é igualmente importante para que a criança/adolescente consiga desenvolver na prática os fundamentos e convenções teatrais. A partir desta proposta de encerramento de ciclo, muitas questões são contempladas.

Ao criar e improvisar juntos, os integrantes podem assumir um papel de autonomia na criação que dialoga extremamente com os princípios da construção da autonomia na comunidade, os seus papéis, seus deveres e as suas responsabilidades enquanto cidadão.

Fonte: Arquivo Pessoal.

Com efeito, a autonomia reflete em papéis muito objetivos no teatro - que deixa de importar o papel principal ou aquele que tem mais ou menos falas. Passamos a garantir um espaço para pensar o teatro em sua integralidade: cenário, figurino, adereços, maquiagem, produção, etc.

Aspectos da coletividade foram experimentados nesses processos de criação. Os participantes dos jogos transformaram-se em participantes de um coro cênico que debatiam engajados em um discurso latente - sobretudo nos mais jovens, em que pulsa a vontade de falar algo que dialogue com o mundo, com as circunstâncias atuais e com a precariedade imposta pela dura realidade.

Apresentamos como resultados finais os espetáculos “O Catador de Pensamentos”, baseado no romance de Monik Feth e “Ginga”, escrito pelos próprios adolescentes, orientados por mim.

Fonte: Arquivo CPTI | Fotografia: Duda Alves.

Dividimos o semestre em duas partes: uma primeira parte destinada aos jogos teatrais e jogos improvisacionais que visam estabelecer regras coletivas e delimitar o trabalho com a linguagem cênica; e uma segunda parte em que os jogos começam a se transformar em cenas visando a criação de um espetáculo. Para fins pedagógicos e metodológicos, desmembramos esses pontos que lançam luz sobre a prática realizada.

Os jogos iniciais, realizados na primeira parte da vida, remontam o que Piaget chama de Jogos Sensorio-corporais, pois, a aquisição dos territórios simbólicos na infância, eleva o nível de funcionamento intelectual das crianças. Segundo Koudela (1984), “a evocação daquilo que está ausente requer o símbolo. A representação por meio de símbolos é o meio utilizado pelo ser humano para organizar a sua experiência e compreendê-la” (p.34). É, portanto, necessário que os jogos aconteçam para que tenhamos a experiência de retomar a leitura de mundo de

maneira mais sensível. Reconhecer a potência do mundo, por meio de uma visão que molda as substâncias e gera energia. Ainda segundo Koudela (Ibidem, p.45):

Nos primeiros jogos simbólicos, a assimilação domina a acomodação. Ou seja, a criança brinca espontaneamente, assimila uma situação sem fazer a correspondente acomodação - ela brinca ao sabor de sua fantasia. Na construção com material, a criança de sete/oito anos se preocupa em aproximar ao máximo o símbolo da realidade representada.

Já os Jogos Populares e Jogos de Regras expressam uma delimitação mais clara quanto ao procedimento. Jogos que estabelecem um conjunto de regras e que apresentam desafios para os participantes. Nesta fase, identificamos as preciosidades da juventude e das brincadeiras de rua.

Segundo Kishimoto (2014), existem pelo menos cinco atributos ou critérios para distinguir a atividade lúdica de outras atividades, que discutem a natureza do jogo, entre as quais: 1. o formato de pensamento de segundo grau, que é similar ao brincar de faz de conta; 2. a decisão da criança de entrar na brincadeira e de que a mesma não seja uma sucessão de decisões ou que jogar torne-se decidir o tempo inteiro; 3. a regra que se impõe de fora para dentro, que na verdade deve ser como uma negociação entre as partes; 4. a minimização das conseqüências da atividade, ou seja, não entender os limites alargados que uma brincadeira pode propor; e 5. incertezas. Ainda existe um fator importante que é a circularidade das brincadeiras que, embora sejam universais, assinalam uma paleta de cores muito peculiares. Segundo Kishimoto (2014, p.84):

O brincar de pegador em tempos da escravidão, nos redutos escravocratas, como São Paulo, Minas Gerais e Bahia, traz o personagem “capitão do mato” ou “capitão do campo” conforme a geografia da região para definir o pegador. Em outros tempos brincava-se de polícia e ladrão, ou na contemporaneidade, com a influência de culturas midiáticas predominam personagens do mundo televisivo como os do Pokémon, Mestres do Universo, Power Rangers, Yu-Gi-Oh, entre outros. Há ainda em rincões afastados no país, crianças que continuam utilizando os ossinhos para representar animais e fazendas em suas representações imaginárias. Crianças que vivem no Pará, na ilha de Combu, cercada pelo rio Guamá, vivem isoladas da capital Belém, que só se atinge por barco. A geografia delimita a vida da população que vive da pesca e da extração de frutos do açaí. Às margens do rio abundam palmeiras de buriti, de onde seus moradores extraem os frutos do açaí, muito apreciado em centros urbanos. (...). A população local utiliza também a palmeira de buriti, dotada de um caule poroso para produzir brinquedos. A madeira, que por sua porosidade torna-se leve e de fácil manipulação, expande o artesanato dos brinquedos populares.

Por tratar-se de um patrimônio da cultura oral da humanidade, os jogos e brincadeiras tradicionais reúnem aspectos sociais ligados ao desenvolvimento humano. Embora muitos jogos apresentem estruturas muito parecidas, conservam entre si especificidades regionais e temporais que alargam nossa percepção histórica. Segundo Kishimoto (Ibidem, p.85):

Retomando a análise das brincadeiras da tradição, pode-se dizer que elas incluem a produção cultural de um povo, em certo período histórico, uma cultura não oficial, fluida, caracterizada pela oralidade e sempre em transformação incorporando criações anônimas das gerações que se sucedem. É uma cultura que se caracteriza pelo anonimato, pela tradição de agrupamentos infantis que os reproduzem, especialmente pela oralidade, que ficam gravados na memória das infâncias, que se conservam e se modificam pelo poder criativo do brincante. Embora antiga é também nova porque dispõe de uma estrutura cujo conteúdo se renova a cada brincadeira. Tais brincadeiras evidenciam o pertencimento de crianças e jovens a um grupo social que convive e partilha dos mesmos signos culturais, socializando-se, indicando seu lugar na sociedade e criando identidades.

Com os *Jogos Teatrais*, apresentamos práticas como ferramentas necessárias para aqueles que querem desenvolver um percurso pedagógico com qualidade e prazer, na busca de tornar real o imaginário. Segundo Koudela (2015, p.128), o jogo teatral é uma possibilidade prática de tornar visíveis as contradições sociais do nosso dia a dia, o que traz a luz o conceito de *Fisicalização*. Existe um limite entre o real e o imaginário que compete aos jogadores estabelecer, esta visão que é obtida pelos atores inspira e regenera o público. Segundo Spolin (1987, p.15), “Quando o ator aprende a comunicar-se diretamente com a plateia através da linguagem física do palco, seu organismo como um todo é alertado. Empresta-se ao trabalho e deixa sua expressão física levá-lo para onde quiser”. Desta forma, apreendemos que a relação que há entre a tríade símbolo x teatro x regras são interligados na própria natureza humana, na forma como lidamos com este material. A ação física só se conclui a medida em que passa pela ação simbólica e, portanto, o teatro torna-se um navio que transita entre essas duas frentes.

Os jogos apresentados inicialmente migravam dos jogos de rua para os jogos teatrais, de maneira que, enquanto os participantes divertiam-se, expandiam as noções de coletivo e das regras que delimitavam os jogos. Para Koudela (1984, p.45):

Identificamos no sistema de jogos teatrais a possibilidade de trabalhar com o significado do gesto. O processo se fundamenta no jogo e na ação improvisada. O que diferencia o método é a sequência gradual de problemas solucionados, que levam não apenas a liberação da ação lúdica mas também à decodificação da estrutura da linguagem.

Certa vez, em uma sequência básica de improvisação, em roda, os participantes deveriam, de dois em dois, propor uma estátua. Com a imagem formada, outra pessoa entrava, assumindo o lugar de um dos dois e assim por diante. As primeiras imagens desse jogo ficaram em um lugar muito delicado, pois, em geral, esses jogos expressam os frutos das imagens do nosso cotidiano, daquilo que está em nosso referencial simbólico. Crianças e adolescentes mostrando as realidades. Imagens de violência, drogas e um grande apelo à sexualidade.

É possível entender as referências uma vez que o gesto é o único meio possível de dar vazão ao jogo. As propostas são desencadeadas por uma relação entre sujeito e o local em que está inserido. Segundo Koudela (1984, p.45):

No jogo, procura dar realidade a objetos e situações por meio do gesto. Evidentemente a passagem do jogo dramático para o jogo teatral é uma transição muito gradativa, que envolve o problema de tornar manifesto o gesto espontâneo e depois levar a criança à decodificação do seu significado, até que ela o utilize conscientemente, para estabelecer o processo de comunicação com a plateia.

Acredito que, antes de tudo, essa realidade é dada pelas referências e informações que rodeiam o dia a dia das crianças. Não seria o caso de subverter ou recusar todo aquele material. O desafio era apresentar novas referências visuais, referências de histórias ou referências musicais para que pudéssemos juntos povoar o imaginário com outras possibilidades de existir.

Cantamos, vimos filmes, ouvimos histórias, fomos para a biblioteca e lemos juntos diversas histórias, na tentativa de tentar entender o que é que ficava daquelas vivências todas. A experiência foi sendo construída semana a semana. Com muito cuidado, carinho e atenção.

Tempos depois, na realização de um jogo que chamamos de roda de estímulos, no qual, em roda, um estímulo era passado por mim. Um a um, os integrantes eram responsáveis por passar esse estímulo até que ele voltasse para mim novamente. Um dos comandos foi um carinho no rosto. Espanto. O carinho voltou como tapa na cara. E nesse exercício a metáfora perfeita para discutirmos a

realidade desse trabalho. Como é que eu recebo carinho e devolvo violência? Eu já tinha notado na roda que o estímulo tinha se alterado, mas deixei. Recebi o tapa na cara. Conversamos. Tentamos entender qual era a raiz daquela resposta tão distinta.

O tapa na cara é um gesto milenar que pode significar uma série de coisas. Nesta relação de jogo, vislumbramos a fidelidade do gesto. Se recebo carinho, devolvo carinho. Sob essas perspectivas fomos construindo uma trajetória de afeto e confiança. Com ambas as turmas foi possível localizar os pontos fortes e os pontos fracos.

Trabalhamos como Modelo de Ação¹⁵, com a turma dos mais novos, o texto “O Catador de Pensamentos” de Monika Feth, enquanto que, com o grupo de jovens e adolescentes trabalhamos a partir de matérias de jornais e notícias recentes. A proposta de criar uma dramaturgia-roteiro instigou a todos e conferiu a eles uma autonomia sobre a obra que estava sendo criada.

25. “Ginga”, Centro Promocional Tia Ileide, CPTI - Campinas/SP.

Fonte: Arquivo CPTI | Fotografia: Duda Alves.

¹⁵ Exercício artístico coletivo que investiga as relações humanas até um objeto que serve de modelo para a imitação crítica visto no primeiro capítulo desta dissertação

Mais do que a diacronia e a sincronia das obras, mais do que a leitura meramente formal, as improvisações e jogos utilizados durante o processo de criação indagam os textos como material a ser moldado, a ser contextualizado propiciando a experiência artística pelo movimento de mão dupla entre o fazer e a apreciação estética. É a possibilidade de ir além do plano meramente intelectual e buscar uma percepção física para provocar o processo de estranhamento de gestos e atitudes corporais - remontando a proposta pedagógica do teatrólogo alemão Bertolt Brecht e tornando-a singular.

25. “Ginga”, Centro Promocional Tia Ileide, CPTI - Campinas/SP.

Fonte: Arquivo CPTI | Fotografia: Duda Alves.

Para 2019 pretendemos ampliar as ações no CPTI com a elaboração de um projeto pedagógico que envolva todas as turmas, dos 06 aos 24 anos, tentando explorar verticalmente as convenções teatrais em consonância com a exploração da psicomotricidade, da elaboração de convenções teatrais, da alfabetização, do gosto pela leitura e pela literatura e da reconstrução do universo simbólico.

O que temos tentado buscar com essas faixas etárias tem sido a noção de percurso. A ideia de que existe uma trajetória a ser percorrida. Nessa trajetória temos aprendido as convenções básicas do teatro, a relação do espaço com o corpo e a relação entre os próprios indivíduos, além de temáticas que abordam e desenvolvem aspectos de pluralização do universo simbólico, como o caso das experimentações cênicas com histórias fantásticas, enredos não-realistas e personagens alegóricos, que propõem uma nova formatação de pensamento sobre a realidade.

O CPTI é uma instituição que apoia a criatividade e a inventividade logo nos primeiros anos e conquista, com as oficinas de teatro, um lugar para experimentar o novo. Tal instituição figura entre as 100 melhores ONGs do país com jus ao título. Pois trata a infância e a adolescência com cuidado e afetividade, ofertando atividades de qualidade na qual a criatividade e a liberdade propõem a formação de novos indivíduos capazes de se colocar no mundo.

26. Minha passagem pelo Centro Promocional Tia Ileide, CPTI - Campinas/SP.

Fonte: Arquivo CPTI | Fotografia: Duda Alves.

ADEMAR GUERRA

DISCUSSÕES SOBRE O TEATRO AMADOR

As discussões acerca do teatro amador x teatro profissional ou então a respeito do teatro vocacional, termo utilizado pela Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo, são profundamente extensas e levantam questões há muito tempo. "A oposição entre teatro profissional e não profissional é empobrecedora, na medida em que as fronteiras entre eles, além de serem muitas vezes tênues, estão em grande parte dissipadas atualmente" (FRATESCHI, *apud* KOUDELA, 2013, p.17).

Segundo Koudela, ainda existem inúmeros grupos que almejam a subsistência. Grupos amadores entre as décadas de 50 e 60 eram referências vanguardistas na descoberta de novas possibilidades de fazer teatro e ainda estimularam dramaturgos como Heiner Müller (Ibidem, p.17). A questão, para Koudela, está centrada em que tipo de teatro é feito ou de quais talentos estamos nos referindo. "O debate envolve o conceito do ator-intérprete de modelos dramaturgicos realizados para um palco que exige habilidades e técnicas altamente especializadas na comunicação teatral com o público (Ibidem, p.18)".

Embora o teatro amador amplie os horizontes e alargue as perspectivas sobre a prática do teatral, o teatro profissional foi, em sua maioria, o modelo da prática teatral em todo o país. "O amador tem outros e novos interesses no teatro que não podem ser submetidos aos cânones do teatro profissional (Ibidem, p.18)". Na década de 60, o movimento do teatro amador, em grande parte representado pelo movimento estudantil, voltava seus interesses por dramaturgias que causassem transformações nos artistas e no público. Segundo Koudela (Ibidem, p.18),

As exigências artístico-estéticas do teatro amador estão em grande parte ligadas a contextos locais, subtraindo-se a sua função social a uma valoração qualitativa a partir de critérios críticos e estéticos tradicionais. A dedicação no contato com a sua plateia (de fazedores e de público), leva a uma forma especial no desenvolvimento do trabalho artístico e da vida em comunidade. Na busca de formas de expressão e conteúdos específicos, ele se orienta por um lado a partir das necessidades e condições de tempo livre e lazer e, por outro, reage fortemente a questões postas pelo seu contexto e por provocações de ordem social.

A discussão acerca dessa dualidade se forja em uma teia de realizações paralelas que migra entre o amador e o profissional, estabelecendo inúmeras propostas de diálogos que exigem cada vez mais a qualificação para as produções realizadas distante dos grandes centros. O teatro amador se responsabilizou pela

criação de novos conteúdos e pesquisas nos últimos anos, graças a disseminação das *ações culturais*, que, para Koudela, objetivam os nossos "meios de acesso ao teatro como bem simbólico" (Ibidem, p.19).

No que diz respeito às políticas públicas voltadas à qualificação do teatro no interior encontramos o Mapa Cultural Paulista, que apresenta um escopo de ações que visam a produção e a difusão de obras da cena do interior, divididos em quatro etapas sendo: 1. Etapa Municipal, na qual os artistas apresentam-se nos próprios municípios; 2. Etapa Regional, apresentam novamente de acordo com a região que estão inseridos; 3. Etapa Estadual, que garante apresentações na capital e, por fim; 4. Etapa de Circulação pelo território do Estado. São contemplados grupos e artistas das seguintes expressões artísticas: Artes Visuais, Canto Coral, Dança, Literatura, Música Instrumental, Teatro e Vídeo.

Na segunda edição do mapa, realizada em 1996, detectou-se a importância de se pensar em um programa para a qualificação de grupos e artistas do interior. Nesse sentido, o Mapa foi o primeiro passo para a elaboração de mais um projeto voltado para o interior paulista. No ano seguinte, 1997, fizeram o piloto do Projeto Ademar Guerra, que homenagearia a história e trajetória de uma figura sorocabana muito importante da cena do interior paulista, que "alcançou grande sucesso no teatro e na televisão, mas não se privava de compartilhar seus saberes com os grupos locais em suas viagens (SILVA, 2017, p.27)". Segundo Silva (2017, pp.27-28):

Ademar Guerra, ao apresentar seus espetáculos em cidades do interior do país com o seu grupo, buscava contato com os artistas locais, oferecendo cursos, oficinas e trocas de experiências, vislumbrando uma dinâmica de intercâmbio artístico que ilustraria muito bem os valores a serem trabalhados pelo então iniciante Projeto Ademar Guerra.

Muito condizente com a trajetória de Ademar, o projeto passou a criar uma rede de qualificação de coletivos por todo o Estado de São Paulo, atuando ainda hoje na formação de centenas de jovens artistas e corroborando para que educadores e pesquisadores possam questionar e entender as práticas do ensino de teatro em diversos âmbitos. Distantes de uma preocupação meramente estética, a valoração desse exercício se constrói na relação com o outro. Koudela (FRATESCHI, *apud* KOUDELA, 2013, p.17) acentua:

A estética teatral não possui categorias valorativas perenes, sendo antes um caleidoscópio de alternativas. Ela se transforma no campo tensionado entre passado, presente e futuro da arte teatral. A verdade estética no teatro está sempre em processo de peregrinação e a ousadia do farejador de pistas necessita do diálogo e da experiência com a linguagem e a estética da tradição. Passado, presente e futuro reúnem-se e formam o campo virulento sobre o qual homens como Stanislavski, Brecht e tantos outros desenvolveram suas poéticas, sistematizando a sua prática do teatro.

Assim, tornaram-se palpáveis para mim as questões mais delicadas entre teatro e educação. Por um lado, bebendo das teorias da educação e da metodologia e olhar sensível de Ingrid e, por outro, praticando as possibilidades de relação com a terra do interior, com a minha terra.

Outra ação pública que gostaria de chamar atenção neste capítulo - no qual o teatro amador é sinônimo de construção de teatro de qualidade - é o Festival de Teatro de Salto, no qual tenho colaborado desde a primeira edição em 2017. O Festival reúne anualmente em torno de 200 artistas do município para celebrar o teatro por meio de apresentações de espetáculos de companhias municipais, exposições de artes visuais e saraus artísticos, no qual músicos e bailarinos da cidade são convidados para apresentar seus trabalhos.

A Prefeitura da Estância Turística de Salto, por meio da Secretaria de Cultura do Município, realizam este projeto para fomentar a cultura local, ampliando o alcance dos grupos, abrindo espaço para experimentar e criar.

De 2017 para 2019, o Festival quase duplicou seu alcance. Hoje, a administração, que faz um trabalho impecável na produção do evento, atende mais de 10 grupos, cada um com um espetáculo diferente, todos produzindo espetáculos de muita qualidade.

Em 2017, o Festival tinha apenas seis dias e contava com os seguintes grupos: Cia Anomalias Teatrais, Cia Teatral Apocalipse, Zéfiros Cia de Teatro, Grupo Tarto, Cia [insira aspas] e Grupo Elkimia, apresentando os respectivos trabalhos: “O Cego e o Louco”, texto da dramaturga baiana Claudia Barral que explora os limites do real e do imaginário, “Em Terra de Cego quem tem um olho é Rei”, texto irreverente e extremamente contemporâneo em que numa ilha fictícia, generais e ministros planejam um golpe para depor o rei, “O Mistério de Irma Vap”, sucesso entre as lendas urbanas que resgata a comicidade por meio de dois atores que se multiplicam para narrar a história, “Part-ir do Corpo”, espetáculo experimental que busca entender as relações humanas na contemporaneidade, “Ensaio sobre Anormalidade”, texto de

autoria do grupo que apresenta trechos sobre as angústias e inquietações de adolescentes e “O Mágico em Nós”, baseado no clássico “O Mágico de Oz”, um grupo bastante numeroso nos emociona com o percurso que nos faz descobrir as forças que temos dentro de nós.

Já em 2018, o Festival teve que ampliar as suas ações, devido ao crescimento das produções locais. As produções foram “Não sou Esse!” com o grupo Falta Espaço Farsa Dentro, que trata sobre questões radicais na violência implícita no que diz respeito a homofobia, “Romeu e Julieta - Amar e Mudar o Mundo”, da Cia Apocalipse apresenta uma releitura do clássico de Shakespeare, “Santa Joana Darc do Sertão”, com a Cia [insira aspas], apresenta a história de Joana Darc localizada no Sertão, este espetáculo conta com inspiração na música Faroeste Caboclo, “O Caso” com a Cia Vashti, é uma junção do poema de “Caso do Vestido” com a peça “Medeia”, de Carlos Drummond de Andrade e Eurípedes. Já com a Donus Cia Teatral foi a vez de assistirmos uma adaptação da história de “Drácula”. A STCA produções apresentou “Emília”, espetáculo infantil inspirado nas “Memórias de Emília”, de Monteiro Lobato. “Chibata” foi um texto coletivo representado pela cia Stepout, que partiu do poema “Navio Negreiro” de Castro Alves e encantou a plateia com as imagens belíssimas. Por fim “Há vagas para moças de fino trato”, de Alcione Araújo, ficou nas mãos da Zéfiro, companhia de Teatro.

No ano de 2019, o Festival aumentou ainda mais. Desta vez iniciamos com o Espetáculo Convidado “O Poeta e as Andorinhas”, baseado na obra de Oscar Wilde e com direção de Sandro Bergamo. Este projeto, também de destaque realizado pela Prefeitura, compreende em trazer atores oriundos do Festival Estudantil de Teatro, no qual, anualmente mais de vinte escolas municipais apresentam a linguagem do teatro para os alunos. O espetáculo é uma fonte inesgotável de criatividade e teatralidade.

Na composição da mostra de espetáculos vimos os grupos Zéfiro Cia de Teatro, Cia Insira Aspas, Cia Força das Emoções, Cia Stepout, Cia Mandrágoras de Teatro, Cia Spotlight, Cia Experimental Meraki, Cia Vashti e Cia Anomalias. Uma edição mais madura que buscou, em sua maioria, se lançar aos textos clássicos para entender ainda mais sobre a história do teatro.

A Secretaria ainda propõe diversos acertos nas ações voltadas ao público. Todas elas muito bem estruturadas, com uma equipe fantásticas que se desdobra para trazer aos moradores de Salto um programação de muita qualidade. Em três anos, o Festival já atendeu a mais de 500 artistas, e mais de 6 mil espectadores,

reforçando a pluralidade das linguagens e a diversidade da produção artística do município. Salto é um município que deve servir de espelho no que diz respeito ao carinho que tratam os artistas locais envolvidos.

27. Festival de Teatro de Salto/SP.

Fonte: Arquivo Pessoal.

Neste capítulo pretendo também apresentar não somente a fricção das relações com o interior e das centenas de jovens que ajudaram a escrever esta história, mas também quais são as nossas possibilidades de avançarmos neste sentido: de entender que o teatro é uma linguagem disparadora da construção dos seres e dos saberes. Aprofundar-se nesse lugar requer o movimento de habitar novos lugares e conhecê-los, conhecer a comunidade. "Assim o pedagogo de teatro vai encontrar o atuante ali onde ele se encontra e ser um parceiro de jogo, como é exigido pelas leis da pedagogia" (Ibidem, p.24). E assim, essa história passa a ganhar cores profundas do interior paulista, berço da minha existência.

ENTENDENDO AS AÇÕES DO PROGRAMA DE QUALIFICAÇÃO EM ARTES

O Programa de Qualificação em Artes¹⁶, conhecido e disseminado no interior paulista pela experiência bem sucedida do Projeto Ademar Guerra, atua na qualificação técnica e artística de grupos e coletivos no interior, no litoral e na região metropolitana do Estado de São Paulo desde 1997. O programa atua por meio das ações da Unidade de Formação Cultural, realizadas e gerenciadas pela POIESIS, organização social de cultura.

Há 22 anos desenvolvendo atividades, o projeto já atendeu milhares de jovens artistas em todo o interior e litoral paulista, exceto capital, atuando na orientação artística na construção de novos espetáculos cênicos, na valorização da experimentação de linguagens cênicas, na qualificação dos grupos e seus respectivos integrantes e na difusão cultural, parte das ações que se destina a integrar os espetáculos pertencentes ao Projeto em outros eventos como festivais, mostras e ações culturais em todo o território nacional. Segundo Silva (2017, pp.42-43),

A qualificação dos grupos de teatro pressupõe a preparação dos coletivos dentro de paradigmas estabelecidos da linguagem teatral. Também busca aperfeiçoar suas ferramentas de gestão, estimulando a execução de funções específicas e próprias, como o trabalho de produtores, técnicos, cenógrafos e iluminadores, sobretudo em atividades voltadas para a criação de espetáculos e para a relação construída com a comunidade e os demais agentes no campo artístico e cultural. Sem finalidade obrigatória de profissionalização, a qualificação consiste na sequência de ações formativas que orientam os processos criativos dos grupos.

Anualmente, o projeto abre as inscrições para grupos interessados em participar da edição. A seleção começa pelo preenchimento de uma ficha online, na qual os grupos inserem as informações do coletivo, são chamados para uma entrevista com a curadoria e, por fim, em um encontro preparatório, o projeto elege uma cidade em que se encontrarão para iniciar as ações do Programa.

Nesta seleção, a curadoria realiza um mapeamento dos grupos e os divide segundo as metodologias de orientação, de acordo com a formação e a experiência de cada grupo, sendo: 1. Grupos em Formação, 2. Orientação para Núcleos Estáveis,

¹⁶ O Programa de Qualificação em Artes responde as reflexões atuais no campo da cultura e das artes, com princípios relevantes nas práticas e na literatura internacional e que integram os eixos, a saber: diversidade e direitos culturais, democratização da cultura, democracia cultural, herança cultural e voz criativa; dentro de ações que envolvem: formação de repertório, criação, experimentação, articulação, aperfeiçoamento artístico e mediação cultural - Disponível em: <http://www.oficinas culturais.org.br/programa-de-qualificacao-em-artes> - acesso 06/02/2019.

3. Orientação Especial, 4. Grupo-Orientado-Grupo e 5. Circulação. Em quaisquer casos as orientações mensais têm uma carga horária de 12 horas, divididas em dois encontros de 06 horas.

Na metodologia de Grupos em Formação os grupos são acompanhados por um estagiário em Teatro (entende-se por estagiário o estudante de graduação ou curso técnico da área), e nesses encontros desenvolvem os primeiros passos na linguagem teatral, ou seja, princípios de corpo, voz, interpretação, ou mesmo entender os princípios da convivência em grupo. Os grupos atendidos nesta categoria - bem como os estagiários responsáveis - se valem de uma jornada muito nobre, que é a introdução ao teatro, os primeiros passos, ou seja "a formação de um repertório teatral por meio da criação de uma obra que privilegia o jogo cênico e a familiarização com o *estar em cena*" (Ibidem, p.54).

No que diz respeito aos Núcleos Estáveis, são orientações destinadas a um público com uma maior experiência em teatro, com um histórico de espetáculos e de integrantes que façam parte do coletivo por pelo menos dois anos. Os grupos dessa categoria recebem visitas mensais de orientadores designados pela curadoria. Segundo Silva, essa é a categoria que mais se aproxima da ideia original do Projeto, as outras ações foram compostas a partir desta. Ainda para Silva (Ibidem, p.48):

A ênfase dessa metodologia, descrita no Eixo Curatorial, está no conceito de "artista orientando artista". O Projeto Ademar Guerra não tem como meta "ensinar" a arte teatral ou difundir modelos inflexíveis que enfoquem apenas um gênero ou linguagem teatral. Pelo contrário, coloca-se no dever de propiciar fluxos de trocas entre criadores de contextos e experiências diversos, fortalecendo suas ferramentas de criação artística e entendendo a cultura como um conceito em permanente construção, permeável pelas novas vivências, experiências, riscos e intercâmbios.

Já nos núcleos de orientação especial correspondem à ações pontuais e de diversas durações, que estão em consonância com as urgências específicas de uma região/contexto. "São exemplos desses casos a disponibilização de oficinas para festivais, o oferecimento de oficinas de iniciação teatral em cidades pequenas e o diálogo com outras instituições e grupos de atuação nacional e internacional" (Ibidem, p.66).

A categoria Grupo-Orientado-Grupo destina-se a grupos que tenham interesse no desenvolvimento de aptidões organizacionais e que tenham como horizonte utilizar os modos de produção teatral em teatro. "Tendo como diferencial a transferência de

competências técnicas específicas para viabilização e estruturação de seus trabalhos, os grupos tendem a desenvolver seus próprios modelos de gestão, auxiliados pelos seus orientadores" (Ibidem, p.59):

O grupo é acompanhado não apenas por um orientador, mas por um grupo orientador (...). Assim, para além dos trabalhos de criação artística, o grupo orientador também apresenta seu funcionamento, como a organização da sede, as estratégias de difusão e formação de público, os procedimentos de comunicação e ação em rede e a divisão do trabalho entre os membros que integram também o corpo artístico.

Dentro dessa perspectiva, os grupos recebem orientações no período de um ano, mais precisamente entre Março/Abril a Novembro e abrem os processos de criação em três momentos: 1. Mostra de Recortes: a curadoria e a produção elegem uma cidade distrital que recebe todos os grupos de determinada região e nessa mostra os grupos apresentam um recorte de 10 a 15 minutos do trabalho para debater com a curadoria; 2. Mostra de Compartilhamentos: realizada nos municípios dos coletivos, momento em que o grupo apresenta para a comunidade o produto do processo de criação e propõe um debate aberto; 3. Mostra Final: em um grande encontro que marca a finalização das orientações e coloca os todos os grupos em um mesmo espaço de troca e debate.

O Ademar Guerra é uma chave fundamental da minha formação enquanto cidadão interiorano, artista e pesquisador em Teatro. Por meio dele pude experimentar e descobrir o teatro e as suas formas de acontecer. É nesse contexto que nos lançamos a esse último bloco de análises. A um projeto que me fez repensar o lugar da pedagogia e do ensino de teatro. Nas cores das terras dos interiores paulista.

DESAFIOS PEDAGÓGICOS

Entre os anos de 2011 a 2018, atuei como Estagiário, Monitor e Orientador Artístico na categoria Grupo-Orienta-Grupo, além das realizações ações no campo da Produção e da Direção de Palco das Mostras Finais do Programa. Essas ações me permitiram desenvolver um olhar privilegiado para esta análise que parte dos contatos com o que se tem produzido no interior do estado.

Enquanto Estagiário, Monitor e Orientador, destaco alguns processos para trazer aqui, em especial o grupo Anhambús (2014 - Anhembi/SP), o grupo Anônimos

da Arte (2014 - Botucatu/SP) e o grupo Fratri Alatere (2015 - Bragança Paulista/SP), com os quais foram trabalhados os espetáculos “A Ver Estrelas”, de João Falcão, “Era uma vez... Romeu e Julieta” baseado no texto de William Shakespeare e “Vem Buscar-me que ainda sou Teu”, de Carlos Alberto Sofreddini.

Elegemos três encenações para compartilhar as experiências formativas desenvolvidas. Em cada uma delas exploramos alguns possíveis eixos-transversais da Encenação enquanto Recurso Pedagógico, tais como: I - Práticas de iniciação a linguagem teatral: tensões entre texto e jogo, II - A utilização de um texto clássico na formação básica e III - Convenções Teatrais e a Teatralidade no território escolar.

INICIAÇÃO A LINGUAGEM TEATRAL: TENSÕES ENTRE TEXTO E JOGO

Diretamente do município de Anhembi/SP, encontrei-me com o grupo Anhambús pela primeira vez em 2013, quando fizemos uma primeira oficina para experimentar os primeiros passos na linguagem teatral. Um grupo bastante heterogêneo, com crianças, jovens e adultos.

Fizemos jogos, elaboramos brincadeiras e músicas populares, com as quais nossos dias de trabalho iniciavam e partimos para uma jornada de descobertas. O Modelo de Ação que utilizamos aqui foi o texto “A Ver Estrelas”, de João Falcão. O processo de encontrar os detalhes e a sutileza de uma narrativa foi muito rico.

Dia após dia, jogo após jogo, a encenação ia firmando suas bases e levantando um material espontâneo e divertido. A relação entre texto e jogo foi o ponto crucial desta descoberta, onde pudemos descobrir a riqueza das palavras, do gesto e da atitude dos personagens fantásticos do país A Ver Estrelas.

Entendemos que, na fricção entre o jogo teatral e um texto como modelo de ação, surge uma possibilidade de exercer um conjunto de noções sobre a vida, sobre as relações humanas, sobre a evolução da nossas propriedades cognitivas. É no momento mágico em que o jogo e o texto se sobrepõe é que vemos o brilho nos olhos dos jogadores a importância que aquilo exerce na história das pessoas com quem trabalhamos. Segundo Koudela (2010, p.119),

No processo de trabalho com o modelo de ação, a tematização assume um caráter de discussão da cena pública e privada. O político é pessoal e o pessoal é político (...). A tematização do modelo de ação se dá através do jogo teatral e da avaliação reflexiva. A interação no jogo leva a uma multiplicidade de imagens e associações, que são experimentadas corporalmente, através da linguagem gestual.

Ou seja, o que está em primeiro plano não é o resultado de uma encenação primorosa, que foca nos detalhes da construção de uma cena com perfeição, mas, antes, uma cena em que os próprios envolvidos compreendem os seus primeiros impulsos gestuais, ou então uma cena que provoque as inter-relações pessoais, sobre as quais temos trabalhado cada vez menos.

A prática da iniciação à linguagem teatral é uma tarefa árdua, mas que rende resultados incomensuráveis. Quando olho para uma pessoa que está dando os primeiros passos na descoberta do teatro, fico impressionado com o imenso mundo que reflete em seus olhos. O cenário ficcional é um pressuposto que leva os jogadores para uma viagem simbólica inesquecível. “Os pensamentos e a atuação dos jogadores são continuamente desafiados por questões colocadas pelo modelo de ação e através das perguntas de avaliação, propostas pelo coordenador e pelos comentários dos parceiros” (Ibidem, p.120). Segundo Koudela (Ibidem, p.120):

Existe, portanto, uma série de exigências de adaptação, colocadas para o jogador e, ao mesmo tempo, muitas oportunidades para praticar o pensamento dialético. Dessa maneira, os participantes ganham um *insight* mais intenso sobre os rituais diários de manipulação social.

Ao eleger um texto para trabalhar com uma turma, devemos pensá-lo, enquanto Modelos de Ação, qual é a contribuição desse tema para a construção do conhecimento, pois, nesse contexto de formação, o texto passa a tomar um novo lugar: o da investigação coletiva. Ainda segundo Koudela (Ibidem, p.120):

Atitudes experimentadas no jogo teatral levam os participantes a exercer imitação crítica. O gesto modifica o próprio conteúdo do texto, embora as palavras sejam mantidas literalmente. Nesse processo, a investigação sobre as relações dos homens entre os homens não é tematizada em detrimento do caráter estético da representação. Ao mesmo tempo, a ênfase não é colocada sobre uma estética imanente, *per si*.

Essa relação que fundamenta a fricção entre texto e jogo, realça a imprevisibilidade de um processo de criação. “A combinação entre a parte fixa - texto - e a parte móvel - jogo teatral - propõe que o controle sobre a aprendizagem não ocorre de forma fechada ou previsível” (Ibidem, p.120). Para Koudela, quando nos libertamos do formato da leitura escolar nas brincadeiras com o texto, superamos os

planos de percepção sensório-corporal, gerando um novo olhar “frente ao discurso e à ação de falar” (Ibidem, pp.120-121).

Nesse lugar de descoberta e apropriação, o significado do texto fica em aberto. Uma vez que o texto não busca uma interpretação, emerge dezenas de percepções individuais que ainda não eram tão evidentes. “Os jogos teatrais com o texto levam os jogadores a construir atitudes associas, convertendo-as no objeto principal da tematização do fragmento” (Ibidem, p.121). Para Koudela (Ibidem, p.121):

As atitudes corporais nunca são estáticas ou claramente definíveis; elas são antes contraditórias e se modificam em conformidade com diferenças histórico-culturais, que determinam diferentes regras de comportamento. Tais regras precisam ser aprendidas por cada indivíduo, e a sua interiorização é um elemento essencial de aculturação e socialização. Este código é em grande parte aceito de forma pré-consciente, sendo difícil trazê-lo para a consciência, na medida em que determinadas leis do comportamento corporal não são percebidas como normas, mas sim como naturais (Ibidem, p.121).

Em se tratando do corpo como um produto cultural, a sociedade acaba exercendo marcas sobre as couraças e peles de um indivíduo, a relação do sujeito com seu corpo passa pelo viés da perda ou da descoberta de sua identidade. Nos processos de criação aqui analisados, percebi que a abordagem intelectual ou psicológica era substituída pouco a pouco por uma relação mais concreta do conhecimento físico, de si mesmo. Os gestos todos foram experimentados no corpo. “A conquista gradativa da expressão física impulsionava o processo de conhecimento. A realidade simbolizada adquiria textura e substância” (Ibidem, p.124).

Nas descobertas gestuais, ao visualizar o gesto expresso no jogo, notamos que o material textual ganha nova potência. Muitas coisas do texto eram esclarecidas por conta da prática e do jogo. Em Anhembi essa descoberta saltou aos olhos e nos mostrou a força que essa relação pode oferecer na formação humana, no conhecimento de si e de suas possibilidades físicas, inclusive. “A variedade de soluções buscadas através do jogo é fundamental para o processo de conhecimento” (Ibidem, p.127).

Ao desvendar o universo simbólico de “A Ver Estrelas”, nas palavras de João Falcão, encontramos a possibilidade de fazer emergir uma construção de conhecimentos sem fim, com a finalidade de tornar a experiência teatral um ato de desenvolvimento humano, concretizado pela fricção entre texto, jogo e seres humanos.

Fonte: Arquivo Pessoal | Foto: Danilo Miranda.

A UTILIZAÇÃO DE UM TEXTO CLÁSSICO NA FORMAÇÃO BÁSICA

O ano é 2014, a cidade é Botucatu, interior de São Paulo/SP. O grupo bastante numeroso chama-se Anônimos da Arte, regido pelas brilhantes mãos da saudosa Sandra Mezzena, professora do ensino formal que transformou dezenas de adolescentes em um dos grupos de maior destaque das últimas edições do Projeto Ademar Guerra. Sandra partiu, mas nos deixou um grande legado, mostrando que é possível realizar um trabalho sério com teatro dentro da escola. Mostrou para aqueles - na época - adolescentes o valor ético e o poder da transformação do teatro.

Os Anônimos, como são conhecidos, atuam em Botucatu há mais de dez anos com a produção de espetáculos. Hoje, com boa parte do grupo consolidada por pessoas mais maduras, que partiram de Botucatu para buscar formação universitária, o grupo oferece oficinas de iniciação teatral no município para aqueles que se interessam em ingressar em um grupo de teatro.

O eixo transversal que apontamos nesse primeiro momento tem um desafio anterior que é justamente entender o que determinado coletivo quer dizer, ou então como o grupo pretende organizar as suas ansiedades em um discurso artístico, como é que eles pretendem organizar a encenação.

Para isso, voltando na linha do tempo, encontramos a primeira experimentação do grupo com teatro - isso por volta de 2011/2012 -, sob a orientação de Dulli Perez. Dulli, Sandra e eu fizemos um trabalho que buscava a construção de um campo simbólico em comum. Nesse sentido passamos a criar um espetáculo que retratasse a vida e os costumes de Botucatu.

O grupo, então, organizou uma expedição para uma fazenda. Lá compartilharam histórias familiares, desenharam possibilidades de cena e até caíram de um trator em movimento. Foi uma imersão que colocou os pés dos jovens atores em contato com a terra. Criou raízes. Floresceu. No fim daquele ano o grupo estreou “Histórias lá da Serra”, texto a partir de jogos e improvisações que tratava de assuntos genuínos, latente para cada um dos atores.

Com um elenco bastante jovem e recém-chegado desse mergulho no universo caipira, é propusemos o texto “Romeu e Julieta”, de William Shakespeare.

O grupo ficou perplexo com a indicação. Isso porque um clássico não vem sozinho. Vem acompanhado de uma força que nos faz tremer inteiros por dentro. Desvendar um clássico é uma missão bastante desafiadora. Sabíamos que era um bom desafio. Portanto decidimos experimentar o clássico aproveitando tudo o que havia de caipira no elenco, na cidade e nos sotaques.

A importância do contato com clássicos, da grandeza que se revela entre as palavras e nos concede uma maior visão de mundo. O poder da tradição reside em nos fazer reconhecer que a história pode nos conferir amadurecimento, pode nos oferecer um ponto de vista mais amplo sobre a humanidade.

Com os Anônimos, nessa aventura de encarar o clássico, o processo se circunscreveu em um lugar muito especial. Aos poucos, fomos levados pelas palavras de Shakespeare, tentando entender como é que o temor diante da obra e do autor poderiam se transformar em poesia.

Escrevíamos músicas que aproveitavam ao máximo a sonoridade das modas de viola, das canções mais expressivas do período de ouro do sertanejo raiz como os expressivos nomes de Inezita Barroso, Cascatinha e Inhana, ou então na própria elaboração do pensamento da plasticidade da cena que ficou muito colorida - expressa nas texturas, cores e estampas dos tecidos; ou até mesmo por meio da criação de cenas cômicas que abriram espaço para que entendêssemos, juntos, que o clássico era possível.

Era possível dizer Shakespeare. Era possível encarar os versos shakespearianos daquele ponto de vista, com aquela prosódia, com aquela musicalidade que só Botucatu poderia lhe conferir.

Cena a cena, com a única certeza de que não daríamos conta de realizar uma encenação do texto completo, elegemos as cenas que deram origem a um roteiro, a história que os Anônimos queriam contar.

Nasceu, então, “Era uma vez... Romeu e Julieta”, segundo espetáculo do Grupo Anônimos da Arte, de Botucatu. Com a cara e a cor da cidade, com o brilho e a intensidade da juventude dos talentosíssimos artistas daquele grupo que guardo memórias inesquecíveis.

29. “Era uma vez... Romeu e Julieta”, do grupo Anônimos da Arte - Botucatu/SP.

Fonte: Arquivo Anônimos da Arte.

CONVENÇÕES TEATRAIS E A TEATRALIDADE NO TERRITÓRIO ESCOLAR

O ano era 2015, a cidade era Bragança Paulista e o grupo Fratri Alatere. Mais um grupo dirigido pelas mãos poderosas de uma professora, Valéria Aguiar. Aliás, esses anos todos percorrendo o interior me fez perceber a qualidade da formação que vem do ensino formal. Na maioria dos casos, professoras que fazem horas-

extras não contabilizadas em seus salários. Professoras que vislumbram a vocação de um grupo de alunos e topa formá-los, ainda que intuitivamente, na linguagem teatral. Encontram no projeto Ademar Guerra a possibilidade de dialogar com profissionais e aprofundar o estudo em Teatro.

Assim era o Fratri, regido pela educadora que arregaçou as mangas e botou pra cima um grupo de artistas, construiu um teatro dentro da própria escola, para que os alunos pudessem ter uma experiência ainda mais especial.

Na época, fazíamos os primeiros experimentos com o texto “Vem buscar-me que ainda sou Teu”, de Carlos Alberto Soffredini. Como eram todos muito jovens ainda não tínhamos certeza, pois havia uma figura feminina muito forte no texto, a mãezinha.

Num desses episódios que só podem ser arquitetados pelo sopro de Dionísio, em um dos ensaios, enquanto os atores se preparavam no quintal da casa da Valéria, ela, na cozinha, preparava o lanche de todos. Ao transportar as salsichas que estavam sendo preparadas, Valéria derrubou toda a panela e começou a chorar. Lamentou, pois era o único alimento que ela tinha para oferecer para todos aqueles jovens.

Não bastou mais nada para entendermos que a mãezinha era ela. Ela que guiava aquela trupe que, assim como na história de Soffredini, era detentora do coração materno.

Após o episódio que deu início de fato àquele processo, as coisas começaram a caminhar para os seus lugares. Isso reforça a importância de estarmos de maneira radical abertos para entender o que é que um processo criativo pode nos mostrar. A escuta, neste sentido, é valiosíssima. É imprescindível estar aberto para enxergar que uma montagem com um grupo não é somente levantar uma sequência de cenas boas. Mas, sim, encontrar o que há de melhor nas pessoas com quem estamos trabalhando.

Este é um dos fundamentos essenciais da pedagogia do teatro: saber ouvir. Saber entender que um processo de criação vai para além da formação de atores. Toca em lugares que não são fáceis de entender e organizar, mas que valem muito para nós.

Diferente do Anônimos, o Fratri já tinha passado por diversas oportunidades de lidar com um clássico. O desafio aqui era outro. Era entender as convenções teatrais,

a construção da teatralidade, a composição de uma encenação, um discurso cênico que dialogasse com a plateia.

Mas de que se trata quando falamos das noções de teatralidade se não o reconhecimento de algumas convenções que apresentam os diferentes estados entre estar na realidade e estar operando teatralmente. Segundo Fernandes (2010), “a noção de teatralidade é migratória pois, uma vez que está percorre espaços teatrais diversificados acaba por oscilar na forma e na função” (p. 168). Fernandes (Ibidem, p.168) ainda acrescenta:

A ocupação agressiva desses lugares, nos desvãos mais íntimos e nas dimensões mais perigosas, com marcações de movimentos expandidos em largura, profundidade e altura, e um desempenho que agride o espectador pela violenta exposição corporal do ator, mantido nos limites de resistência física e psíquica, dão aos espetáculos a contundência de eventos de risco, de formalização instável, quase fluxos processuais de teatralidade, inacabados e atualizados a partir dos vetores referidos, de ocupação espacial e fisicalidade.

As anotações compreendem as encenações do Teatro da Vertigem: "Paraíso Perdido", "O Livro de Jó" e "Apocalipse 1,11", nas quais os espaços - igreja, hospital e presídio, respectivamente - tornam-se fundamentais na criação da teatralidade. No que diz respeito à poética da teatralidade do Vertigem, Fernandes afirma que o eixo é a composição das trajetórias físicas/metafóricas que desestabilizam os espectadores (Ibidem, p.168). Esse exemplo do Vertigem nos ilumina à medida que passamos a entender o palco da escola do Fratri sob o olhar atento da professora poderia exprimir de teatralidade. Os desafios expressos no ambiente escolar, geralmente cercado por cadeiras acabam restringindo a atuação da teatralidade.

No que diz respeito à transformação da presença na cena por meio do entendimento da teatralidade, e das possíveis combinações acerca das convenções teatrais, se solidificam por meio dos jogos teatrais que engendram uma série de regras que regem as noções do que passa a ser cena. Todos os campos sociais dão forma ao processo de teatralização, refletindo socialmente para criar e inovar por meio de novos processos estéticos (VASSEN, 2014, p.14). Ainda segundo Vassen (Ibidem, p.14):

A lentidão do teatro pode criar outra consciência de tempo, diferente daquela do cotidiano e do ambiente determinado pela mídia, justamente por meio de processos de trabalho com a pedagogia do teatro, que está menos submetida à urgência do tempo, aos encargos financeiros e às estruturas

de dominação do que a instituição teatro. Em lugar do tempo organizado, administrado, aparece o tempo vivo e os espaços livres, os atalhos, as ruas sem saída e os experimentos, que podem até não ter sucesso e que minam a mera utilização do tempo determinado pela racionalidade econômica. Mesmo quando experiências do cotidiano são representadas no teatro, elas adquirem por meio da forma cênica uma tendência para o estranhamento, perceptível em si mesmo e no outro, uma tendência para o desvio que extrapola e coloca em questão para a normalidade, regramento e rotina. É justamente a corporeidade dos jogadores em sua relação com o mundo, relação consigo mesmo e relação com o estranho a ser desenvolvida no jogo teatral na prática performativa e auto-refletiva que traz a potencialidade de uma ação e compreensão específicas.

Nosso desejo de criar novos grupos ou de atingir mais pessoas para o teatro deve ter como centro o trabalho teatral. “Experiência artística e pesquisa sobre a arte atuam juntas e permitem mudanças de perspectiva, que colaboram para uma abertura com novas formatações do teatro, acolhidas por ecologias comunicativas, ou seja, por múltiplas vizinhanças” (Ibidem, p.16). Vassen (Ibidem, p.16) ainda aponta:

No centro do processo de pedagogia do teatro está, sem dúvida, a escolarização da expressividade, o agir teatral, ou seja, a participação ativa na produção teatral. Muitas vezes, as experiências não são mais representadas no palco, mas criadas por meio de processos de jogo que são produzidas e apresentadas.

Existem diversas expressões contemporâneas que comprovam que o teatro pode ser experimentado de maneiras distintas, novas experiências estéticas e sociais que abarcam a teatralidade. “O oposto do jogo não é mais a seriedade, mas sim a realidade” (Ibidem, p.16). Tal realidade abarca o teatro puramente experimental, performático e que dá margens a liberdade de cena. No início da trajetória de um coletivo a liberdade é um pressuposto de aprendizagem. Nesse sentido, explorar a abertura de caminhos torna-se mais interessante do que o fechamento e engessamento de técnicas teatrais.

Passo a passo dessa descoberta, os atores do Fratri Alatre, embebedos pela história que evoca sentidos metateatrais, das dificuldades da vida de artista, encontraram possibilidades de agir no espaço cênico. O mergulho no mar da teatralidade pode propor uma possibilidade de Teatro na Educação, fazendo com que as áreas dialoguem e abram espaço para emergir o novo.

Para finalizar esse último bloco de análises, apresento o tema do recurso metateatral como eixo de encenação. Esta última análise, porém, é fruto do Curso Intensivo de Formação de Atores realizado pelo Centro de Formação e Produção Teatral - CFPT Os Geraldos, em Sumaré/SP. Apesar de não ter relações com o Programa de Qualificação em Artes, o Curso também se apresenta como uma possibilidade de formação no interior, fruto da discussão deste capítulo.

O RECURSO METATEATRAL NA FORMAÇÃO DE JOVENS ARTISTAS

A peça que dá início ao projeto de encenação desta turma foi baseada no texto "In On It", de Daniel MacIvor, na qual narra - entre realidade, flash-backs e a metateatralidade - questões sobre separação e morte. Textos consagrados da história mundial do teatro, como os solilóquios shakespearianos, tiveram seu lugar de experimentação nesta encenação que provou que trabalhar com o Recurso Metateatral é um salto pedagógico.

Designa-se, assim, uma importância clara para dramaturgias que se baseiam nesta construção metateatral. Existem muitas obras, inclusive, que operam através deste recurso para dilatar a realidade interior da trama. Dessa forma temos espectadores que contemplam uma apresentação que contém outros espectadores contemplando uma segunda ação: um verdadeiro abismo do ato teatral. O resultado é paradoxal se esse efeito nos causa a inversão de uma negação, pois os espectadores assistem o que acreditam ser verdadeiro o mesmo que os atores veem como ilusão teatral. O teatro dentro do teatro é, segundo Ubersfeld (2005), o lugar da manifestação da verdade (p.106).

Para definir o que seria do ponto de vista de um novo modelo teatral, deste que vai além do recurso da peça dentro de outra peça, Abel (1968) dirá que tratamos de obras "teatrais sobre a vida como já teatralizada" (p.88). Uma relação que se estabelece com o dramaturgo em que fica claro o envolvimento externo das personagens muito antes de serem apresentadas a seus respectivos dramaturgos. A metapeça – ou peça Metateatral – surge das potencialidades dos elementos postos na dramaturgia. Há casos como o de Tartufo ou Hamlet que, segundo Abel, tornam-se dramaturgos dentro da própria história; e que, justamente por isso, revelam-se maiores e mais interessantes que o próprio enredo (Ibidem, p.88).

Na base deste recurso também encontramos o exercício da consciência total, segundo Gomes (2011), "da adequação das narrativas míticas com as vidas

biográficas e das histórias pessoais com a memória coletiva da humanidade” (p.03). A consciência, responsável pelo fundamento da metapeça é também o fator determinante para a decadência da estética do trágico.

Embora a Tragédia enquanto Estética tenha tentado existir através de diversos dramaturgos, o comportamento ocidental e alguns valores implacáveis nos afastam de alcançar os limites do trágico; sendo um agravante principal autoconsciência. Segundo Abel (1968) são dois níveis de autoconsciência: a autoconsciência do dramaturgo e a dos protagonistas. A ausência da consciência é característica em textos como Antígona, Édipo e Orestes quanto a presença da consciência está em Hamlet que, segundo Abel, é a figura que domina o teatro ocidental (p.108).

O percurso que compõe a linha histórica do teatro brasileiro, além do marco metalinguístico que aparecem nos trabalhos de Oswald de Andrade, outros dramaturgos brasileiros já utilizavam desse recurso em suas narrativas. Segundo Machado (2013), textos como “O Mambembe” de Azevedo, ou até mesmo a dramaturgia de Qorpo-Santo na busca da subversão da realidade.

Entre garrafas de vidro e pneus, estreamos "Sobre Eles e Nós", um espetáculo que dá voz aos jovens artistas e que opera pela metateatralidade para desenvolver os princípios básicos de comunicação com o público.

30. "Sobre Eles e Nós", baseado no texto de Daniel MacIvor - Sumaré/SP.

Fonte: Arquivo Pessoal.

Nesse sentido que caminhamos com as possibilidades de ensino de teatro. Descobrimos novos eixos que proponham o desequilíbrio e o desconhecido. Nos lançamos nessa busca que há anos nos coloca nesse lugar imprevisível que é o que nos move enquanto artistas e educadores. Sigamos adiante porque o futuro é construído pelas bases deste presente que temos nas mãos. É de nossa responsabilidade reinventar e redescobrir os nossos lugares e as nossas perspectivas de amor pela arte e pelo ensino. Esta dissertação é, no fundo, minha declaração de amor à minha vocação. O meu desejo expresso de ensinar e aprender teatro que hoje se materializa nessas breves palavras.

31. Oficinas de Teatro realizadas em Tatuí/SP.

Fonte: Arquivo Pessoal.

V. TEMOS UM FUTURO!

A vida é uma estrada justa ou um mar estreito pelo qual vamos nos agarrando às margens em busca de um chamado, uma vocação que seja combustível do nosso movimento. Encerramos com esta pesquisa uma primeira década de muito trabalho em que teatro e educação se fundem, se inundam e compartilham o desejo de evolução.

Aprender e crescer dói. Mas não é só de dor que queremos falar. Quando queremos nos movimentar nesse percurso, temos que evocar um esforço descomunal. Apesar de dolorido, quando atravessamos os vales mais obscuros do aprendizado, encontramos uma espécie de paz e serenidade que nos faz repousar.

O fator em questão, a aprendizagem, que nos circunda durante todo o fio da vida, é um imenso tonel que recebe diariamente, de torneiras distintas, informações e experiências que nos formatam para a vida. O que fazer, então, com esta formação? Quais são as formas de entender que tudo o que está a nossa volta é potencialmente uma experiência que marcará as nossas vidas?

Quando os primeiros jogos na rua ainda despontavam uma possível relação com os vizinhos, o menino ainda não tinha se dado conta de onde é que poderia ir, quais caminhos seguir. A preocupação maior era: será que amanhã chove ou faz sol? Com vistas largas, para saber se seria possível soltar pipa ou não.

Os rumos da vida estão interligados e aguardando a nossa coragem para desvendá-los. Nesse sentido, a educação passa a ser uma via de mão dupla, na qual o medo do desconhecido e o frescor pelo novo coexistem uma mesma alma e colocam para funcionar nossos princípios de desejo e nossa finalidade.

Dez anos se passaram desde que começamos a entender a vocação e o chamado como um caminho a ser construído. Mais de vinte anos se passaram desde que a rua e as calçadas davam as primeiras bases da imaginação. O menino pintou a Rua Zequinha de Abreu de diversas cores por diversas vezes ao longo desses anos. É pra lá que o menino volta quando as coisas parecem não se resolver. Porque parece que até hoje a tinta do interior colore com mais vitalidade.

Trabalhar com teatro nos ensina mais do que apenas criar cenas ou perder a timidez, motivo pelo qual muita gente busca os cursos de teatro em todos os lugares. O teatro é também aquilo que nos faz refletir o mundo. Imaginar!

Refletindo o mundo e imaginando, percebi que há mais coisas entre os céus e a terra, percebi que o interior paulista é uma terra fértil na qual o teatro amador lança

as suas bases e faz emergir artistas encantadores. Como boa parte das histórias aqui narradas se passam originalmente no interior, na cidade dos famosos pés vermelhos, nos deparamos com um cenário de rua, crianças fazendo jogos. Olhando pra trás é possível entender que é nesse ambiente do divertimento e da espontaneidade que a gente pode descobrir o mundo inteiro. Como se o nosso quintal fosse uma fonte inesgotável de inspirações para esse amor que sentimos pelo teatro.

No percurso com o Sete Chaves, ou com quaisquer coletivos que tivemos a honra de colaborar nesse espaço de tempo, descobrimos como é que nasce um grupo, como é que podemos trabalhar e movimentar a cena teatral de uma cidade por meio de ações sociais. É possível desenvolver uma pesquisa séria e ao mesmo tempo leve, na qual núcleos de pessoas passam a se fortalecer em prol de um desenvolvimento maior. Agora, mais do que nunca, é necessário que nos fortaleçamos para que nunca falte esse fôlego e frescor voltado para esse público, tão carente de novas experiências.

Nessa linha tênue de experiências em teatro e educação o menino conheceu diversos professores do ensino curricular com quem pôde aprender que o papel de um educador reside na construção de novas experiências que transmutam o olhar dos educandos. Uma ação, um gesto, um toque, uma proposta de jogo ou um encontro podem determinar para sempre o caminho que uma criança ou um adolescente podem seguir.

No fundo, o que esses professores/pessoas de fibra tem no coração é a certeza de que a arte é uma espécie de redenção para a complexidade do cotidiano. O menino se inspira nessas figuras-mestres que cruzaram seu caminho e ensinaram que o teatro é a maior ferramenta de descoberta do outro e de nós mesmos. Nesse sentido, a delicadeza e a sutileza desses lugares torna-se o nosso princípio motor. Não é mais o cuidado estético ou a busca incansável pelas cenas primorosas, mas, por outro lado, o cuidado para que o teatro aconteça onde há relação. Os grupos desenvolvem-se a partir desses professores que sustentam suas cargas horárias imensas e ainda dão conta de incentivar o teatro como uma forma de expressão.

Para tomar as rédeas desse percurso o menino sentiu que precisava cuidar de sua formação. Sentiu que por onde passava e o que pesquisava nesses anos todos, eram conquistas que formatavam o seu jeito de olhar para o mundo. E que o mundo era duplamente impactado por essas conquistas. Sentiu a necessidade de cuidar

desse ponto em especial, pois foi o que deu sustentação diante das dificuldades e incertezas. O conhecimento tornou-se a sua possibilidade de existir.

A memória, o maior bem adquirido em toda a nossa vida, é o que nos fortalece. Por isso o menino acredita que é possível. Porque, em primeiro lugar, o menino se deu conta de suas memórias e notou que havia se transformado em um homem. E só se deu conta disso porque soube reconhecer a importância de ter em sua vida uma mestra, com quem dividiu anos de pesquisa e amor pelo ensino. Saber reconhecer o legado dos nossos mestres é a nossa maior prova de humildade. Esta é, indubitavelmente, a nossa forma de se guiar e crescer. Foi ao lado de Ingrid que o menino-homem aprendeu a caminhar.

Foi nesse lugar que descobriu que a vocação pelo ensino de teatro é uma constante busca pelo sentido. Como a dificuldade com o ensino é cada vez maior, nos perguntamos diariamente, por que é que fazemos isso? Por que é que paramos a nossa rotina, nossos trabalhos para pesquisar, ou para dar aulas?

É necessário, portanto, como diz Rilke, perguntar verdadeiramente a si mesmo: Se eu parasse com tudo isso agora, nesse exato momento, eu continuaria a viver? Se a resposta for sim, é realmente a hora de parar e repensar. Mas, se, por outro lado, a resposta for não, se a gente percebe que não é possível viver sem exercer a nossa vocação, creio que teremos muitas coisas ainda a descobrir juntos.

Temos um futuro! É possível pesquisar e fazer teatro! Façamos uma revolução na qual será possível superar as dificuldades por meio da relação com nossos alunos e educandos. Nessa relação, que tem como pano de fundo a construção do conhecimento, subjaz a possibilidade do novo. Educação, como já vimos anteriormente, é a nossa forma de extrair dos outros aquilo que eles tem de mais doce e verdadeiro. A educação é a nossa possibilidade de reinventar e de ouvir, de construir um mundo justo e mais habitável. Onde não há amor, não há educação e, só há futuro onde há Educação!

VI. BIBLIOGRAFIA

LIVROS

ABEL, Lionel. **Metateatro: Uma visão nova da forma dramática.** / Metatheatre: A New View of Dramatic Form; [tradução: Bárbara Heliodora] Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1968.

ABREU, Luís Alberto de. **lepe.** Cópia mecanográfica, s/d.

BAKHTIN, Mikhail. **A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais.** São Paulo, Hucitec. 1987.

_____. **Os Gêneros do Discurso.** São Paulo, Editora 34, 2006.

BARROS, Diana L. P.; FIORIN, José L. (Org.) **Dialogismo, polifonia, intertextualidade.** São Paulo : Edusp, 1999.

BERTAZZO, Ivaldo. **Gesto Orientado: reeducação do movimento.** São Paulo : Edições Sesc São Paulo, 2014.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. **Política Nacional da Assistência Social.** Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Brasília, 2004.

_____. **Tipificações dos Serviços Sócioassistenciais.** Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Brasília, 2013.

BRECHT, Bertolt. **Estudos sobre o Teatro.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

_____. **Ascensão e queda da cidade de Mahagonny.** Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1988.

_____. **A Exceção e a Regra.** Cópia mecanográfica, s/d.

FERNANDES, Sílvia. **Teatralidades contemporâneas.** São Paulo: Perspectiva, 2010.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir. Nascimento da Prisão.** Trad. Raquel Ramallete. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

_____. **Em defesa da sociedade.** 3a ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2005.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1967.

GIL, João Pedro Alcântara. **Espectador Criativo: colisão e diálogo.** 1ªed - Porto Alegre : AGE, 2013.

GAMA, Joaquim C. M. **Alegoria em Jogo.** São Paulo, Perspectiva, 2016.

GOHN, Maria da Glória. **Educação Não-Formal e Cultura Política.** São Paulo : Cortez, 2005.

GOMES, Marcelo Bolshaw. **Fundamentos do Metateatro**. Disponível em: <http://www.bocc.uff.br/pag/bocc-gomes-metateatro.pdf>, 2011.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos Teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 1984.

_____. **Um vôo Brechtiano**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

_____. **Brecht na Pós-Modernidade**. São Paulo : Perspectiva, 2001.

_____. **Brecht: um jogo de aprendizagem**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

_____. **Texto e Jogo**. São Paulo : Perspectiva, 2010.

_____. **Léxico da Pedagogia do Teatro**. São Paulo : Perspectiva, 2015.

PAVIS, Patrice. **Dicionário do Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

RABELAIS, François. **Gargântua e Pantagruel**. BH: Editora Itatiaia, 2009.

SILVA, Igor de Almeida (org.). **Ingrid Dormien Koudela: O Teatro como Alegoria**. Recife : Sesc Pernambuco, 2018.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro** / Viola Spolin; [tradução de Ingrid Dormien Koudela, Eduardo José de Almeida Amos]. – São Paulo: Perspectiva, 1987.

ST-ARNAUD, Yves. **Os pequenos grupos: participação e animação**. Petrópolis, RJ : Vozes, 2012.

TOFFLER, Alvin. **A terceira onda**. 8ª. ed. Rio de Janeiro : Record, 1980.

ÜBERSFELD, Anne. **Para ler o teatro**. (Col. Estudos). São Paulo : Perspectiva, 2005.

YASBEK, M. C. **Sistemas de proteção social, intersectorialidade e integração de políticas sociais**. 2010. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/175033056/Carmelita-Y-protecao-social> Acesso em: 10 ago. 2016.

Teses e Dissertações

BOY, Tânia Cristina dos Santos. **Protocolo: um gênero discursivo na pedagogia de leitura e escrita do teatro**. Doutorado na Pós-Graduação em Artes Cênicas da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo - ECA/USP, 2013.

CINTRA, Fábio Cardozo de Mello. **A Musicalidade como Arcabouço da Cena: caminhos para uma educação musical no teatro**. Doutorado na Pós-Graduação em Artes Cênicas da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo - ECA/USP, 2006.

GARCIA, V. A. **O Acontecimento da Educação Não-Formal**. 131 f. Mestrado na Pós-Graduação em Educação - Campinas: Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2003.

SILVA, Caroline Cardoso. **Percursos e deslocamentos: histórias de formação de uma pedagoga no campo das ações sócio-educativas**. Mestrado na Faculdade de Educação da Universidade de Campinas - FE/UNICAMP, 2010.

SILVA, André de Araújo. **Indicadores sociais: a experiência do Projeto Ademar Guerra**. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo - PPGCI/ECA/USP, 2017.

Artigos

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Universidade de Barcelona, Espanha - Janeiro/Abril, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogos, brinquedos e brincadeiras do Brasil. *Espacios en Blanco*. **Revista de Educación** [en linea] 2014, (Junio-Sin mes) : Disponível em:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384539806007>

KOUDELA, Ingrid Dormien. Alegorias Pantagruélicas. **Anais do VII Congresso da ABRACE**. Tempo de memória: Vestígios, Ressonâncias e Mutações. Porto Alegre, 2012. Disponível em:

<http://www.portalabrace.org/viicongresso/completos/pedagogia/Ingrid%20Koudela%20-%20ALEGORIAS%20PANTAGRUELICAS%20ABRACE.pdf>

_____. Teatro de Figuras Alegóricas: “A Ferida Woyzeck” in **Revista Urdimento: Revista de Estudos em Artes Cênicas**. Florianópolis, n.18, março, 2012. pp.71-76. Disponível em:

<http://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101182012071/2343>

_____. A Cidade como Alegoria in **O Percevejo**, v.1, fasc.2, 2009. pp.1-11. Disponível em:

<http://seer.unirio.br/index.php/opercevejoonline/article/view/526/467>

_____. A Encenação Contemporânea como Prática Pedagógica in **Revista Urdimento: Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, n. 10, dez, 2008. pp.45-54. Disponível em:

<http://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101102008045/8860>

MAGALDI, Sábato. Tendências contemporâneas do teatro brasileiro. **Estudos Avançados**, pp.35-70. São Paulo, v. 10, n.28, dez. 1996. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010340141996000300012&lng=pt&nrm=iso.

VASSEN, Florian. Teatro +- Pedagogia. pp.12-24. **Revista Alberto**. #7, 2014. Disponível em: https://issuu.com/spescoladeteatro/docs/alberto_7_simples/154

Revistas

KOUDELA, Ingrid Dormien. Teatro Amador. In: FRATESCHI, Celso (Coord. Edit.). **aParte XXI**, n. 4, pp20-35. 208p. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1ª reimpressão, 2013.