

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES

CLEBER DE CARVALHO LIMA

**O hipertexto como ponto de partida em processos de
aprendizagem e criação da cena contemporânea**

SÃO PAULO

2013

CLEBER DE CARVALHO LIMA

**O HIPERTEXTO COMO PONTO DE PARTIDA EM PROCESSOS DE
APRENDIZAGEM E CRIAÇÃO DA CENA CONTEMPORÂNEA**

Dissertação apresentada à Universidade de São Paulo - Escola de Comunicações e Artes – Departamento de Artes Cênicas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Artes Cênicas, sob a orientação do Professor Doutor Marcos Aurélio Bulhões Martins.

São Paulo

2013

LIMA, Cleber de C. **O hipertexto como ponto de partida em processos de aprendizagem e criação da cena contemporânea.** Dissertação apresentada à Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Artes Cênicas.

Aprovado em: **10/10/2013**

Banca Examinadora

Prof. Dra. Maria Lúcia de Souza Barros Pupo

Instituição: ECA - USP

Julgamento: APROVADO

Assinatura: _____

Prof. Dr. Júlio Roberto Groppa Aquino

Instituição: FE - USP

Julgamento: APROVADO

Assinatura: _____

Prof. Dr. Marcos Aurélio Bulhões Martins

Instituição: ECA - USP

Julgamento: APROVADO

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Ao grupo do Teatro da Vertigem pela receptividade e cessão de materiais para a pesquisa de campo.

A Faculdade Campo Limpo Paulista por todo apoio e incentivo.

Aos integrantes dos Grupos Experimentais pela generosidade e empenho dedicados durante a oficina de encenação em Campo Limpo Paulista.

A Josemar Ribeiro pela inestimável colaboração na tradução das ideias em palavras.

A Guilherme Silva e Vagner Carvalho pelo companheirismo de sempre.

Aos meus pais, Sr. José e D. Teresa, por me ensinarem a gostar de aprender.

Aos Professores Maria Lúcia Pupo e Flávio Desgranges pelas preciosas colaborações durante o exame de qualificação.

Ao meu orientador, Prof. Marcos Bulhões, pelas indicações preciosas e questionamentos provocadores, pela confiança e pelo exemplo de ética e responsabilidade com o ensino.

“A possibilidade do gênio decorre de que o ser humano não é completamente prisioneiro do real, da lógica (neocórtex), do código genético, da cultura, da sociedade. A pesquisa, a descoberta avançam no vácuo da incerteza e da incapacidade de decidir. O gênio brota da brecha do incontrolável, justamente onde a loucura ronda. A criação brota da união entre as profundezas obscuras psicoafetivas e a chama viva da consciência.”

(Edgar Morin)

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo investigar a proposição do hipertexto didático sobre poéticas cênicas contemporâneas como ponto de partida em processos de aprendizagem e de criação do teatro, utilizando como principal aporte metodológico a abordagem da pesquisa-ação fundamentada por Michel Thiollent. A revisão bibliográfica resultou na elaboração de um hipertexto didático (MARTINS, 2006), a ser publicado na internet, sobre o Teatro da Vertigem (São Paulo), produzindo um material hipertextual e multimodal para uso pedagógico, que articula textos teóricos, análises críticas, registros de espetáculos e processos, depoimentos dos artistas, descrição e análise de procedimentos de criação e fragmentos de dramaturgia. A realização e a análise de dois experimentos de aprendizagem e encenação realizados na cidade de Campo Limpo Paulista (SP), com um grupo de iniciantes em teatro e outro formado por atores amadores na faixa etária de 18 a 42 anos, permitiu a sistematização de princípios e procedimentos metodológicos de ensino e aprendizagem do teatro contemporâneo. O jogo teatral a partir de modelos estéticos (KOUDELA, RYNGAERT, PUPO, MARTINS) e procedimentos da abordagem colaborativa desenvolvida por ARAÚJO, são os eixos norteadores das práticas de criação propostas nos experimentos realizados a partir do hipertexto didático criado pelo coordenador e ampliado pelos participantes. A seleção das referências teóricas se deu a partir da perspectiva de teóricos do teatro contemporâneo como LEHMANN, FERRAL, FERNANDES, ARAÚJO, PAVIS e SARRAZAC. Os resultados obtidos poderão contribuir para o debate acerca de abordagens metodológicas que integrem estudos teóricos e históricos com práticas colaborativas de criação da cena e que possam interessar para professores, coordenadores de oficinas e encenadores envolvidos na reflexão a cerca dos processos de aprendizagem e criação da cena contemporânea.

Palavras Chave: Pedagogia do teatro. Hipertexto didático. Encenação. Teatro da Vertigem. Depoimento pessoal. Workshop. Estranhamento. Site specific.

ABSTRACT

This work investigates the proposition of hypertext courseware on contemporary scenic poetic elements as a starting point for theater creation and learning processes, having primarily relied, as a methodological input, on Michel Thiollent's action-research approach. The bibliographical review has resulted in hypertext courseware (MARTINS, 2006), to be published on the internet, about *Teatro da Vertigem* (São Paulo), having thus generated a multimode, hypertext material for educational use, which puts together theoretical texts, critical reviews, records of spectacles and processes, testimonials of artists, a description and analysis of creation processes and procedures, and figments of theater practice. The conduction and analysis of two learning and staging experiments held in the city of Campo Limpo Paulista (São Paulo, Brazil), comprising a group of theater novices and another group made up of amateur actors aged 18 to 42, allowed me to systematize some learning principles and methodologies of the contemporary theater. The theater game based on esthetic frameworks (KOUDELA, RYNGAERT, PUPO, MARTINS) as well as on collaborative approach procedures devised by ARAÚJO are the guiding pillars for the creation practices proposed during the experiments based on the educational hypertext as devised by the coordinator and further expanded by the players. Selection of theoretical references has drawn on such contemporary theater theorists as LEHMANN, FERRAL, FERNANDES, ARAÚJO, PAVIS, and SARRAZAC. The results may contribute to debates over the methodological approaches that bring together theoretical and historical studies, on one part, and collaborative staging practices, which might be useful for teachers, workshop coordinators and stage directors involving in a reflection over the contemporary theater creation and learning processes.

Key Words: Theater Pedagogy. Hypertext courseware. Staging. *Teatro da Vertigem*. Personal testimony. Workshop. Alienation effect. Site specific.

Sumário

RESUMO.....	6
ABSTRACT.....	7
INTRODUÇÃO.....	13
1. A AMPLIAÇÃO DO REPERTÓRIO ESTÉTICO EM PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E CRIAÇÃO EM TEATRO.....	20
1.1. O lugar do roteiro cênico no processo de ampliação do repertório.....	26
2. A ABORDAGEM HIPERTEXTUAL EM PROCESSOS DE FORMAÇÃO E CRIAÇÃO CÊNICA.....	34
2.1. Abordagem hipertextual: reflexões e inferências iniciais.....	34
2.2. As tecnologias contemporâneas e a abordagem hipertextual em processos de formação e criação cênica.....	37
3. HIPERTEXTO DIDÁTICO: O PROCESSO COLABORATIVO DO TEATRO DA VERTIGEM.....	46
3.1. Dinâmicas de criação coletiva e processos colaborativos.....	48
3.2. Dimensões formativas em criações coletivas e processos colaborativos.....	52
3.3. Verbete hipertextual: Teatro da Vertigem - breve histórico de uma intensa trajetória.....	55
3.4. Verbete hipertextual: O Depoimento Pessoal no Teatro da Vertigem.....	60
3.5. Verbete hipertextual: O Workshop no Teatro da Vertigem.....	67
3.6. Verbete hipertextual: O Estranhamento no Teatro da Vertigem.....	74
3.7. Verbete hipertextual: Site Specific no Teatro da Vertigem.....	83
4. OFICINA DE ENCENAÇÃO EM CAMPO LIMPO PAULISTA: EXPERIMENTO PARA O USO DO HIPERTEXTO DIDÁTICO EM PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E CRIAÇÃO CÊNICA.....	95
4.1. Contexto de aplicação.....	95
4.1.1. Caracterização dos Grupos Experimentais.....	98
4.2. Diagnóstico e Ponto de Partida.....	99

4.2.1. Improvisação com haicais.....	101
4.2.2. Procedimentos metodológicos do experimento com o hipertexto didático.....	106
4.3. O Hipertexto Didático em Jogo.....	116
4.3.1. Experimentos cênicos dramáticos e épicos na dinâmica de investigação do hipertexto didático.....	118
4.3.2. Experimentos cênicos pós-dramáticos na dinâmica de investigação do hipertexto didático.....	132
4.3.3. Bom Retiro 958 metros: experiência de fruição e investigação.....	147
4.4. Experimentos Cênicos Finais.....	154
4.5. Ampliação do Repertório.....	162
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	171
REFERÊNCIAS.....	178
APÊNDICES.....	184
ANEXOS.....	190

Lista de figuras

Figura 1 – Parte do roteiro/story board de <i>Sturm und Drang</i> (1995).....	31
Figura 2 – Parte do roteiro cênico de <i>1999</i> (1999).....	32
Figura 3 – “O Paraíso Perdido”, 1992 (Teatro da Vertigem).....	78
Figura 4 – “O Paraíso Perdido”, 1992 (Teatro da Vertigem).....	78
Figura 5 – “O Paraíso Perdido”, 1992 (Teatro da Vertigem).....	78
Figura 6 – “O Livro de Jó”, 1995 (Teatro da Vertigem).....	79
Figura 7 – “Apocalipse 1, 11”, 2000 (Teatro da Vertigem).....	79
Figura 8 – “Apocalipse 1, 11”, 2000 (Teatro da Vertigem).....	80
Figura 9 – “Apocalipse 1, 11”, 2000 (Teatro da Vertigem).....	81
Figura 10 – “Apocalipse 1, 11”, 2000 (Teatro da Vertigem).....	81
Figura 11 – “BR-3”, 2006 (Teatro da Vertigem).....	82
Figura 12 – “BR-3”, 2006 (Teatro da Vertigem).....	82
Figura 13 – “BR-3”, 2006 (Teatro da Vertigem).....	82
Figura 14 – “O Paraíso Perdido” (1992).....	88
Figura 15 – “O Paraíso Perdido” (1992).....	89
Figura 16 – “O Paraíso Perdido” (1992).....	89
Figura 17 – “O Livro de Jó” (1995).....	90
Figura 18 – “O Livro de Jó” (1995).....	91
Figura 19 – “O Livro de Jó” (1995).....	91
Figura 20 – “Apocalipse 1, 11” (2000).....	91
Figura 21 – “Apocalipse 1, 11” (2000).....	93
Figura 22– “Apocalipse 1, 11” (2000).....	93
Figura 23– “BR-3” (2006).....	93
Figura 24 – “BR-3” (2006).....	94
Figura 25 – “BR-3” (2006).....	94
Figura 26 – Cartaz de divulgação da Oficina de Encenação.....	96
Figura 27 – Improvisação “Cachorro brabo”.....	103
Figura 28 – Improvisação “Ânimo novo”.....	104
Figura 29 – Improvisação “Só de passagem”.....	105
Figura 30 – Improvisação “Buraco”	105
Figura 31 – Brincadeira “Escravos de Jó” (GE-II).....	107

Figura 32 – Improvisação “Voto de cabresto” (GE-I).....	108
Figura 33 – Improvisação “Voto alienado” (GE-II).....	108
Figura 34 – Exercício de “escuta” - outro/espço (GE-I).....	108
Figura 35 – Exercício de “escuta” - outro/espço (GE-II).....	108
Figura 36 – Fórum proposto no hipertexto “Teatro da Vertigem - breve histórico de uma intensa trajetória”.....	110
Figura 37 – Perfil de grupo “XIII” (GE-I).....	111
Figura 38 – Perfil de grupo “Teatro” (GE-II).....	111
Figura 39 – Página do Diário de Bordo de Gustavo H.V. (GE-I).....	113
Figura 40 – Página do Diário de Bordo de Gilka L.R. (GE-II).....	113
Figura 41 – Protocolo “Programa do Magnô”. (GE-I).....	115
Figura 42 – Protocolo “Boneca de Pano”. (GE-II).....	115
Figura 43 – GE-I: Improvisação “O dramaturgo”.....	120
Figura 44 – GE-I: Improvisação “O ator”.....	120
Figura 45 – GE-I: Improvisação “O encenador”.....	121
Figura 46 – GE-I / “A Lira dos Vinte Anos” (Paulo César Coutinho) – Cena 4 “Prece” ...	122
Figura 47 – GE-II / “A Lira dos Vinte Anos” (Paulo César Coutinho) – Cena 3 “Estou doida pra dar”.....	123
Figura 48 – GE-I / Roteiro épico inicial “Pedofilia”.....	127
Figura 49 – GE-I / Cena épica inicial “Pedofilia”.....	127
Figura 50 – GE-II / Roteiro épico inicial “A Educação a Serviço de Coisa Alguma”.....	128
Figura 51 – GE-II / Cena épica inicial “A Educação a Serviço de Coisa Alguma”.....	128
Figura 52 – GE-I / Cena épica final “Pedofilia”.....	130
Figura 53 – GE-II / Cena épica final “A Educação a Serviço de Coisa Alguma”.....	130
Figura 54 – GE-I – Experimento cênico “Procissão de vida e morte”.....	139
Figura 55 – GE-II: Experimento cênico “A Queda”.....	140
Figura 56 – GE-I: <i>workshop</i> Gustavo H.V.	144
Figura 57 – GE-II: <i>workshop</i> Paulo R.S.	144
Figura 58 – GE-I: <i>depoimento pessoal</i> Eliane B.L.	146
Figura 59 – GE-II: <i>depoimento pessoal</i> Gilka L.R.	146
Figura 60 – GE-I: experimento cênico “O espaço da mulher”.....	150
Figura 61 – GE-II: experimento cênico “Ringue de Moda”.....	152
Figura 62 – GE-I: Experimento cênico “Respiração”.....	157
Figura 63 – GE-II: Experimento cênico “À Flor da Pele”.....	159

Figura 64 – GE-I: improvisação “ <i>Sacola cheirosa</i> ”.....	163
Figura 65 – GE-I: improvisação “ <i>Eu que ser tatuagem</i> ”.....	164
Figura 66 – GE-II: improvisação “ <i>O muro</i> ”.....	164
Figura 67 – GE-II: improvisação “ <i>Ecos da vida</i> ”.....	165
Figura 68 – Postagem no Perfil de Grupo – GE-I	168

Introdução

Durante dez anos de experiência no teatro amador, tivemos a oportunidade de vivenciar diferentes processos de montagens, preparação e produção teatrais. Iniciamos pelo teatro religioso, oficinas de montagens teatrais, cursos livres de preparação para o ensino profissionalizante e paralelamente engendramos trajetória em busca de uma metodologia própria para encenar. Hoje, consideramos que o início desta busca foi uma espécie de iniciação científica, de uma forma mais empírica, é claro. Fundamos um grupo de teatro em 1992 e nele iniciamos nossa trajetória na direção teatral e na formação em teatro. Durante este período, passamos por várias fases de experimentação de tudo o que aprendíamos sobre teatro na busca por uma metodologia própria. Inicialmente, passamos pela “tentação” da reprodução daquilo que aprendíamos exatamente como vivenciado. Depois veio a fase da “colcha de retalhos”, onde buscávamos aplicar técnicas e laboratórios aprendidos em diferentes contextos de forma aleatória, buscando encontrar, em cada uma dessas técnicas e linguagens vivenciadas, elementos que dialogassem com os anseios atuais do grupo e contribuíssem para a proposição de ideias e soluções cênicas a serem desenvolvidas e utilizadas nas encenações do grupo. Talvez possamos identificar aqui os primórdios, mesmo de maneira rudimentar, de uma abordagem transdisciplinar dos conhecimentos elaborados a partir das experiências vivenciadas. Claro que, neste momento, as interconexões ou intertextualidades entre as partes que compunham a “colcha de retalhos” não eram evidentes e muito menos elaboradas de forma intencional. Com o tempo fomos percebendo a necessidade de filtrar este conhecimento adquirido e adaptá-lo à realidade do grupo. A partir desse momento vislumbramos um caminho possível para nosso desenvolvimento profissional no teatro.

Assim, ingressamos em um curso técnico profissionalizante para formação de atores. Foi uma experiência muito importante em nossa trajetória, haja vista as vivências com profissionais das diferentes áreas do conhecimento, fundamental para a formação do artista teatral. Continuando o trabalho com nosso grupo de teatro, ficou cada vez mais clara a complexidade em levar todos aqueles conteúdos aprendidos no curso técnico para a prática, e uma das principais causas que nos suscitava era a forma fragmentada e desarticulada com que a maioria das disciplinas do curso técnico eram desenvolvidas. Aprofundando um pouco mais a reflexão, concluímos que o mesmo poderia ser considerado em relação aos cursos e oficinas que havíamos frequentado anteriormente. Outros fatores dificultavam ainda mais os processos de criação do grupo, tais como a falta de repertório estético, a dependência excessiva dos atores em relação à direção, a falta de autonomia para a busca de processos próprios de

criação e a deficiência dos integrantes do grupo em conseguir perceber e refletir sobre suas próprias trajetórias e adaptá-las de acordo com os objetivos de cada proposta de encenação.

Na ânsia pela busca de novos caminhos que pudessem clarear um pouco mais estas inquietações, ingressamos no curso de formação de atores de nível superior – a faculdade. No decorrer de nossa trajetória acadêmica, percebemos que havia uma situação semelhante à da formação técnica e dos outros cursos que já havíamos frequentado. A grade curricular do curso era composta por disciplinas que raras vezes conseguiam estabelecer uma sólida articulação e proporcionar a autonomia, a capacidade da auto-observação e sistematização do conhecimento e criação produzidos durante a vida acadêmica, além da inexistência de reflexão sobre a cena contemporânea e a consequente ampliação de repertório estético. Fazendo um paralelo com o panorama da cena teatral atual, parecia-nos cada vez mais difícil conseguir estabelecer pontes sólidas e eficazes entre o que se aprendia na faculdade e a prática da encenação contemporânea. De uma maneira geral, pesquisando um pouco sobre a formação oferecida por outras instituições de ensino superior, percebemos também o quanto a grade curricular dos cursos em Artes Cênicas é carente de disciplinas que reflitam sobre as estéticas da cena contemporânea.

Refletindo um pouco sobre outra dimensão que é afetada diretamente por este processo de formação, percebe-se certa fragilidade e deficiência no ensino do teatro nas escolas regulares. Durante cinco anos (1999 – 2003) tivemos a oportunidade de desenvolver um projeto de oficinas teatrais na Prefeitura de Campo Limpo Paulista, Estado de São Paulo. Trabalhamos na concepção, implantação, coordenação e administração de aulas nestas oficinas, que atendiam crianças, adolescentes e adultos oriundos da rede pública de ensino, tanto da esfera municipal quanto estadual. Durante o processo vivenciado nas oficinas, ficou evidente a carência de processos pedagógicos voltados à linguagem teatral nas escolas, mesmo naquelas onde os participantes relatavam participar de aulas e montagens teatrais, em geral, com os professores de artes. Através destes relatos e até mesmo do desempenho inicial dos participantes nas oficinas, foi possível perceber que as experiências vivenciadas nas escolas eram, de maneira geral, centradas em montagens teatrais dirigidas pelos professores de maneira autocrática, sem a participação dos alunos nas escolhas de textos, divisão de personagens, concepção de cenografia, figurinos, sonoplastia e iluminação. Os textos escolhidos, em geral, advinham da dramaturgia universal, sem levar em conta o nível de dificuldade da obra em relação às habilidades do grupo de alunos ou mesmo a possibilidade da construção de uma dramaturgia própria do grupo. Outro fator importante de se colocar é a virtual ausência de autores nacionais e obras contemporâneas nas escolhas dos textos a serem

montados. Em relação aos processos de montagem, ficou evidente a natureza autocrática e os processos mecanizados, resumindo-se à memorização de falas e à assimilação de marcações de cenas determinadas pelos diretores que, em geral, eram os próprios professores. Estes fatores indicavam claramente a carência de repertório estético e a dificuldade em refletir sobre procedimentos de criação da cena contemporânea e a apropriação destes. Neste mesmo período, idealizamos e implantamos um festival de teatro estudantil na cidade, com o objetivo de incentivar e ampliar a prática teatral dentro das escolas. A proposta do festival era mobilizar as escolas e suas comunidades como um todo em torno do processo de montagem de um espetáculo teatral, proporcionando aos alunos uma experiência pedagógica de qualidade que ampliasse seus conhecimentos, competências e habilidades. O festival encontra-se na sua décima segunda edição, e ainda percebe-se um número reduzido de montagens que proporcionaram experiências criadoras aos grupos de alunos. Alguns fatores que contribuem para este quadro são evidentes, tais como a falta de preparo dos professores que se colocam à frente destas oficinas de montagem, a necessidade de ampliação do repertório estético destes alunos, tanto em relação a obras da dramaturgia universal e nacional quanto a estéticas e poéticas da cena contemporânea, e também a necessidade de se desenvolver práticas colaborativas com estes grupos, de maneira a envolvê-los mais e diretamente nos processos criativos, despertando o interesse e tornando mais efetivos os avanços nas dimensões cognitiva, afetiva, artística e de sociabilidade.

Ao concluir a pós-graduação em Arte-educação, em 2005, começamos a lecionar numa Instituição de Ensino Superior, nos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Música, e também no curso de Pós-graduação *lato sensu* em Arte-educação, onde trabalhamos até hoje. Nesta instituição, prosseguimos com a pesquisa sobre os processos de formação em teatro, coordenando o núcleo de artes dramáticas da faculdade, envolvendo alunos não-atores dos diferentes cursos oferecidos. Nestas três dimensões (graduação, pós-graduação e o núcleo de artes dramáticas), nosso trabalho tem como foco principal a formação de professores. Desta forma, acreditamos no grande potencial de uma pesquisa desenvolvida com o foco em metodologias de ensino do teatro que considerem processos estruturados a partir da abordagem hipertextual, objeto de estudo deste trabalho, a partir da participação efetiva e criadora de todos os integrantes do grupo e que priorizem a ampliação do repertório estético, proporcionando a análise e a reflexão de processos criativos da cena contemporânea, bem como a apropriação e adaptação de procedimentos criativos e estéticos diversos aos percursos próprios de cada grupamento.

No primeiro semestre de 2010, participamos, como aluno especial, da disciplina “Encenações em Jogo: Experimentos de Criação e Aprendizagem do Teatro Contemporâneo”, coordenada pelo Professor Dr. Marcos Aurélio Bulhões Martins. A proposta de ampliação de repertório estético e a abordagem hipertextual apresentadas e desenvolvidas durante a disciplina foram muito estimulantes, transformando inclusive nossa prática como professor e encenador. No segundo semestre de 2010, participamos como aluno especial da disciplina “Encenação e Processos Compartilhados de Criação: da Criação Coletiva ao Processo Colaborativo”, coordenada pelo Professor Dr. Antônio Carlos de Araújo Silva e que foi fundamental para ampliarmos a ideia sobre criação coletiva e processos colaborativos. Através dos seminários propostos, a ampliação de nosso repertório estético foi estimulada, levando-nos a conhecer processos de criação de diferentes grupos que dialogam com as práticas colaborativas. Em especial, nosso seminário abordava o processo de montagem do espetáculo “Gracias Señor” (1972), do grupo Oficina. Durante a pesquisa para a realização do seminário, tivemos a oportunidade de entrevistar Maria Alice Vergueiro, atriz que participou do processo de montagem do espetáculo. Em sua fala, a atriz e diretora faz várias referências ao uso do “workshop” enquanto procedimento de criação da encenação muito utilizado pelo grupo e que favorece fundamentalmente uma abordagem colaborativa do processo de criação. Ao final da disciplina, elaboramos um artigo acadêmico, refletindo sobre questões relacionadas à pedagogia do teatro, identificando em práticas colaborativas possíveis dimensões formativas que podem se desdobrar em procedimentos pedagógicos capazes de dialogar com as necessidades da cena contemporânea.

Assim, o presente trabalho tem como objetivo principal investigar a proposição do hipertexto didático sobre poéticas cênicas contemporâneas como ponto de partida em processos de aprendizagem e de criação do teatro. Neste sentido, propomos a elaboração de um hipertexto didático abordando a poética do Teatro da Vertigem, bem como seus procedimentos criativos, sistematizando material didático a ser utilizado como ponto de partida em processos de aprendizagem e criação em teatro. A partir dos resultados observados na pesquisa, propomos a investigação e sistematização de uma possível abordagem metodológica que favoreça processos colaborativos de criação (ABREU e ARAÚJO), a ampliação de repertório (MARTINS), e a aprendizagem e participação direta dos alunos, enquanto agentes criadores, nos processos de criação da cena.

As referências teóricas utilizadas em nossa pesquisa são abordadas e analisadas sempre com enfoque nas metodologias de ensino do teatro, buscando identificar as relações com as diretrizes estabelecidas pelos órgãos oficiais de ensino no país, tais como Ministério da

Educação e Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, e também com propostas pedagógicas para o ensino do teatro contemporâneo. Desta forma, partindo de um estudo sobre os procedimentos criativos e as dimensões formativas presentes em processos colaborativos de criação em teatro, espera-se identificar de que maneira o hipertexto didático pode contribuir para a aprendizagem teatral e a criação cênica. Assim, o estudo do referencial teórico reflete sobre aspectos da pedagogia do teatro contemporâneo a partir de referências encontradas em KOUDELA, PUPO, RYNGAERT, DESGRANGES e MARTINS; procedimentos e princípios da cena teatral contemporânea, através de referências encontradas em LEHMANN, SCHECHNER e SARRAZAC; aspectos e procedimentos de criação em processos colaborativos, a partir de referências encontradas em ARARÚJO e ABREU; e aporte filosófico nas ideias discutidas acerca do conhecimento e das tecnologias da informação e comunicação apontadas por MORIN e LÉVY.

Concordando com PUPO, MARTINS e TELLES, este estudo justifica-se, inicialmente, pela carência atual, no sistema educacional, de profissionais capacitados para o ensino do teatro em sintonia com a produção artística da cena contemporânea. Torna-se relevante também, considerando-se a perspectiva de um descompasso entre, de um lado, a dinâmica atual criada pelas tecnologias da informação e pelos processos de criação contemporâneos e, de outro, as metodologias de ensino do teatro empregadas nas escolas de educação formal, informal e escolas de formação profissionalizante em teatro, sejam da esfera pública ou privada, onde os alunos têm acesso a um amplo leque de informações mas pouco sabem como proceder diante delas, não conseguindo transformá-las em conhecimento efetivo. MORIN (2005) coloca que “o conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentido”. Desta forma, uma abordagem hipertextual de estéticas e procedimentos criativos pode efetivamente contribuir para a construção de sentido contextualizado nos diferentes processos empreendidos por artistas, grupos e companhias que se inscrevem na cena contemporânea. Há que se considerar também a urgente necessidade de se ampliar o repertório estético, inserindo estéticas contemporâneas como a performance, as chamadas práticas performativas e o teatro pós-dramático nos cursos de formação de professores de teatro, de artistas teatrais e nos processos de criação propostos em oficinas de montagem, haja vista que o panorama teatral contemporâneo é permeado por várias produções com forte presença de diferentes linguagens que se transpassam, denotando o hibridismo como um de seus princípios. Esta abordagem em

processos de formação teatral certamente contribuirá para seu melhor desempenho ao deparar-se com este contexto híbrido.

No primeiro capítulo, refletimos sobre o procedimento metodológico da ampliação de repertório através do estudo de modelos estéticos em teatro proposto por MARTINS (2006), focando nossa reflexão no uso do roteiro cênico como procedimento de criação dramaturgica e na apropriação crítica e lúdica de elementos poéticos em algumas encenações. Tais procedimentos demonstraram forte dimensão hipertextual na medida em que propõem um processo de análise e de criação a partir de diferentes modelos estéticos, utilizando informações *multimodais*¹ que contribuem para a construção de um conhecimento reconfigurável, fluido, e também para uma (re)criação artística processual e colaborativa.

No segundo capítulo, tratamos de alguns fundamentos sobre a abordagem hipertextual apontados, principalmente, por Pierre Lévy, e sobre a teoria do conhecimento complexo destacada por Edgar Morin. Encontramos nos dois estudos um possível diálogo complementar no sentido de considerarmos a construção do conhecimento não mais como um processo compartimentado e linear, mas, segundo MORIN (2005, p.38), enquanto “um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si”, o que nos coloca diante da perspectiva de uma abordagem hipertextual do conhecimento.

No terceiro capítulo discorreremos sobre as dinâmicas de criação coletiva e processos colaborativos, procurando estabelecer um quadro geral de referências que contribuam para a compreensão desses processos. Também apresentamos neste capítulo um hipertexto didático elaborado para aplicação no experimento prático realizado por nós e apresentado no capítulo seguinte. Nesse hipertexto propomos uma breve apresentação do Teatro da Vertigem, suas principais produções, uma reflexão sobre as principais características do processo colaborativo, focando nos procedimentos de “estranhamento”, “site specific”, “workshop” e “depoimento pessoal”, que analisamos nos processos e nas montagens do Vertigem. O foco nesses procedimentos foi estabelecido a partir de critérios pedagógicos, buscando contribuir com a elaboração de material didático hipertextual que favoreça a ampliação do repertório estético e a adaptação de procedimentos de criação cênica pelos próprios integrantes do experimento.

¹ Segundo LÉVY (1999), o termo *multimodal* seria mais adequado, do ponto de vista linguístico, quando nos referirmos a informações que colocam em jogo diversas modalidades sensoriais como a visão, a audição, o tato e as sensações proprioceptivas.

No último capítulo apresentamos o experimento que realizamos na cidade de Campo Limpo Paulista, estado de São Paulo. A proposta consiste na aplicação de uma metodologia sistematizada a partir dos pressupostos teóricos e desdobramentos práticos abordados neste estudo, considerando o hipertexto didático como ponto de partida em processos de aprendizagem e de criação cênica e que contribua para a ampliação do repertório estético dos integrantes, bem como para a expansão da ideia de teatro conduzida, principalmente, através do rodízio de funções. O experimento obteve o apoio da FACCAMP – Faculdade Campo Limpo Paulista, onde atuamos como professor e que nos cedeu o espaço (Anfiteatro) para a realização da pesquisa. O projeto recebeu o nome de “Oficina de Encenação: processos de criação sob a perspectiva da cena contemporânea” e foi disponibilizado tanto para a comunidade acadêmica quanto para a comunidade em geral. O experimento foi dividido em dois grupos: um formado por iniciantes em teatro e outro com os integrantes do Núcleo XIII de Artes Dramáticas, grupo mantido pela faculdade e que realiza montagens teatrais, já há sete anos, com alunos dos cursos oferecidos pela instituição. Os dois grupos possuem integrantes na faixa etária entre 18 e 40 anos. Descrevemos nesse capítulo o processo desenvolvido pelo experimento através de registros audiovisuais e escritos, avaliações do pesquisador e dos participantes, e análise do processo.

Consideramos o presente trabalho de pesquisa como uma necessária possibilidade de reflexão e mudança na abordagem de ensino do teatro, de forma geral, já formatado e enraizado em métodos tradicionais que não contribuem para uma formação contextualizada, experimental e de pesquisa do ato criador. Vislumbramos, através dos possíveis desdobramentos desta pesquisa, a proposição de princípios metodológicos norteados pela ampliação do repertório estético, pela valorização de processos colaborativos de criação e pela abordagem transdisciplinar do conhecimento, além da elaboração de material didático (hipertexto) que possa auxiliar na ampliação do repertório estético em processos de aprendizagem do teatro e de criação da cena.

1. A AMPLIAÇÃO DO REPERTÓRIO ESTÉTICO EM PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E CRIAÇÃO EM TEATRO

Como ampliar o repertório estético, ou seja, o conhecimento sobre princípios e procedimentos de criação empregados nas encenações, dos alunos em processos de aprendizagem do teatro? Entendemos que esta ampliação de repertório é fundamental, pois, ao conhecer e compreender os princípios, conjunto de preceitos ou pressupostos que norteiam as escolhas estéticas da encenação, e procedimentos de criação, métodos e formas de execução e concretização das proposições para a cena, que norteiam diferentes tipos de encenação, o aluno tem a possibilidade de refletir sobre eles, deles apropriar-se e adaptá-los ao seu contexto particular, ampliando também seu próprio repertório como criador da cena. Como abordar poéticas e procedimentos de criação cênica contemporâneos em contextos educacionais? Lançando um breve olhar sobre os cursos de formação em teatro e a cena contemporânea, percebemos ainda certo descompasso entre os currículos propostos e os rumos trilhados por encenações com fortes elementos performativos e pós-dramáticos, o que reforça a necessidade da abordagem destas linguagens contemporâneas nos contextos de formação cênica. Neste capítulo pretendemos refletir, a partir dos fundamentos apontados por MARTINS (2006), sobre procedimentos metodológicos como os dossiês de encenação modelares, o jogo de revezamento entre as funções de diretor, dramaturgo e ator em processos de criação, o roteiro cênico, e a importância da análise e apropriação crítica e lúdica de procedimentos e princípios de criação identificáveis no trabalho de encenadores e grupos de relevância no panorama contemporâneo das artes cênicas.

Em seu estudo, MARTINS (2006) aponta a ampliação de repertório à luz de uma sistematização de princípios que orientam a elaboração e a abordagem lúdica de dossiês de encenações modelares como uma forma de contribuir para a aprendizagem em teatro. Refletindo sobre a ideia e a abordagem de “encenações modelares” propostas pelo autor, podemos considerar como uma primeira referência o conceito de “modelo de ação” pesquisado por KOUDELA (2010) na prática com a peça didática de Brecht. A autora aponta que, através de jogos de experimentação com o texto, o jogador/atuante deve investigar um modelo de comportamento, atitude, gesto e seu conteúdo de significação e efeitos históricos. Nesse sentido, é necessário que ocorra uma seleção dos fragmentos de texto que mais colaboram para o jogo a fim de desencadear uma discussão que parte da parábola e se

encaminha para os contextos atuais dos jogadores, provocando a discussão e a proposição de “modelos de ação atuais” que passam a ser objeto de experimentação:

Constitui objeto desse procedimento, em alguns casos, a tradução da cena de Brecht para a linguagem do cotidiano, ou seja, um conflito do dia-a-dia é reconhecido como semelhante àquele apresentado pelo texto. (KOUDELA, 2010, p.135)

Já no que diz respeito aos “dossiês modelares de encenação”, entendemos que a proposta é a seleção de encenações relevantes para a cena contemporânea, sob o ponto de vista estético, social e até mesmo político, para que possam se tornar objeto de análise e identificação de procedimentos e princípios de criação, que posteriormente sejam apropriados através de jogos de encenação nos quais os participantes tenham a oportunidade de experimentar os procedimentos identificados e refletir, através do jogo, sobre os princípios analisados, contribuindo para a proposição de material criativo em exercícios de encenação durante os quais os integrantes têm a oportunidade de reelaborar ou até mesmo subverter o que foi apreendido, resultando em novas criações a partir do conhecimento elaborado através desta abordagem com as “encenações modelares”. Nesse sentido, MARTINS (2006, p.109) propõe que sejam elaborados diferentes “dossiês” que reúnam informações de diversas naturezas sobre as encenações: “a análise de registros e reflexões sobre espetáculos e a experimentação dos procedimentos de adaptação e montagem do texto utilizados por diretores cujas poéticas cênicas sirvam de referência para o cidadão se relacionar com a diversidade teatral contemporânea”. Podemos identificar, então, a proposição de uma análise comparativa entre diferentes encenações de um mesmo texto e, também, entre procedimentos semelhantes de criação utilizados em diferentes montagens, como um procedimento metodológico que contribui não só para a ampliação das referências estéticas do indivíduo como também para suas competências criativas.

Neste sentido, a análise comparativa de encenações modelares de um mesmo texto é uma das formas de estimular a ampliação do repertório de instrumentos cênicos do educando. Nossos experimentos comprovaram que estudar a forma como diferentes artistas operam sobre um mesmo material, seja ele um texto clássico – da Antiguidade, ou da Modernidade - ou contemporâneo, estimula o educando a estabelecer comparações entre as diferentes versões cênicas, ampliando sua capacidade de leitura, seu potencial como espectador crítico e de criador da cena. (MARTINS, 2006, p.111)

Partindo então da reflexão sobre o “modelo de ação” e “encenações modelares”, consideraremos neste estudo a ideia do uso de modelos em contextos de formação em teatro.

Definimos aqui o modelo enquanto uma representação de ideias, objetos ou, no caso do objeto desta pesquisa, de um processo ou evento. Mais do que simplesmente o uso de modelos, a abordagem deste uso é fundamental para o propósito pedagógico. Nesse sentido, ampliamos a ideia de modelo, concordando com FONSECA e NAGEM (2010), para modelo analógico, que considera a existência de uma correspondência estrutural e funcional entre diferentes sistemas. Considerando inicialmente o jogo com o “modelo de ação brechtiano”, temos um sistema de ações/situações propostas na fábula (texto) que devem ser compreendidas e relacionadas analogicamente a ações/situações similares ou próximas do contexto familiar do jogador. Já no jogo proposto com as “encenações modelares”, o princípio de analogia pode ser encontrado na análise relacional entre diferentes encenações do mesmo texto ou no emprego de um determinado procedimento de criação em diferentes encenações. Ou seja, no primeiro a analogia é estabelecida entre texto e cena; já no segundo, a abordagem ocorre entre cena e cena, centrando-se na esfera da encenação. Não há dúvidas de que ambos os casos proporcionam, através dessa abordagem de analogia e relacional, grandes contribuições para o processo de formação do artista, promovendo a compreensão sobre a obra (texto ou encenação), a identificação e reflexão sobre os princípios e procedimentos de criação, bem como sua apropriação e a elaboração de novas propostas de criação. Nesta abordagem o modelo assume o papel de mediador simbólico que favorece a interação do sujeito com seu objeto de estudo, ativando conhecimentos prévios e desenvolvendo novos sentidos. Segundo VYGOTSKY (1998), é mediando a linguagem, o uso de instrumentos e de signos é que acionamos o potencial latente dos alunos, especialmente através do uso de modelos, de analogias e metáforas.

Para o cientista humano bielorusso Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934), existem três pressupostos centrais que norteiam o desenvolvimento e a aprendizagem humana: as funções psicológicas provenientes das atividades cerebrais e com uma matriz essencialmente biológica; nossa consciência, produto das relações sociais e de matriz histórica; e a relação indivíduo/meio, que é essencialmente mediada por diferentes sistemas simbólicos. Considerando o foco abrangente deste estudo, vamos restringir nossa reflexão à relação indivíduo/meio. Para VYGOTSKY (1998), o desenvolvimento e a aprendizagem do indivíduo resultam de um processo sócio-histórico, no qual a interação com o meio e com o outro é parte fundamental. Por sua vez, esta interação, que ocorre basicamente por meio de sistemas simbólicos, pode e deve ser mediada. O autor define essa mediação como um processo de intervenção de um elemento intermediário em uma relação, que deixa de ser direta e passa a ser mediada. Assim, o “modelo de ação”, as “encenações modelares”, ou como preferimos

considerar neste estudo, os “modelos analógicos”, podem assumir a função de ferramentas auxiliares, mediadores simbólicos que auxiliam num processo de internalização através do qual são desenvolvidos sistemas simbólicos complexos e articulados, verdadeiras representações mentais da realidade e que se tornarão os principais mediadores na relação indivíduo/meio ou, em nosso caso específico, na relação artista/criação. Nessa perspectiva, do uso de modelos em processos de formação em teatro, a internalização de sistemas simbólicos e as relações estabelecidas entre seus elementos constitutivos contribuem para o aprendizado e para a ampliação do repertório estético e cultural dos indivíduos envolvidos no processo.

A utilização de modelos, analogias e metáforas como instrumentos auxiliares à prática pedagógica, além de favorecer o aprendizado e o desenvolvimento do indivíduo por meio da internalização de novos sistemas simbólicos pode, também, contribuir para intensificar e fortalecer a interação professor ↔ aluno e a relação aluno ↔ aluno. (FONSECA e NAGEM, 2010, p.21)

No jogo com as “encenações modelares”, MARTINS (2006, p.111-2) propõe que, inicialmente, os jogadores tenham a oportunidade de experimentar, através de jogos e improvisação, os procedimentos cênico-narrativos, para que em seguida seja apresentado o material selecionado como “encenação modelar” e sejam analisados os procedimentos e princípios empregados na encenação. Após esta etapa, o grupo é levado a retomar os exercícios e improvisações já realizados, sendo estimulados pela instrução “vamos investigar outros procedimentos cênicos que já foram adotados por artistas diante deste mesmo texto?”. O eixo central dessa retomada é considerar os procedimentos e princípios de criação cênica, identificados e analisados nas “encenações modelares”, como indutores para a criação e proposição cênica envolvendo desde elementos de encenação até a reescrita do texto. A importância dessa abordagem, segundo o autor, reside no fato de que “neste enfoque, o desenvolvimento da capacidade de análise e de criação dramaturgica do educando é incrementado toda vez que este se apropria de uma premissa ou procedimento desenvolvido pelos grandes diretores”. Neste ponto, é importante esclarecer nossa ideia de apropriação como sendo tomar para si um determinado conhecimento, adaptando, acomodando a contextos e necessidades específicas; um processo de compreensão e retenção de conhecimento. Nesse sentido, ao identificar e compreender determinados princípios e procedimentos nos modelos de encenação, o indivíduo tem a oportunidade de apropriar-se deles, adaptando-os a novos contextos e necessidades próprias e, ao mesmo tempo, acomodando este conhecimento a novas estruturas e retendo-o de forma mais clara e

duradoura. Através da análise do modelo, é possível identificar analogias e complementaridades entre as encenações investigadas, de um lado, e as referências já sistematizadas pelo indivíduo, de outro. Na perspectiva de PIAGET (1996), podemos chamar este processo de assimilação do objeto de estudo – no caso, os princípios e procedimentos de criação empregados nas encenações. É neste ponto que entramos no jogo cênico, no qual os participantes têm a oportunidade de experienciar os procedimentos de criação analisados, em diferentes etapas, e que vai desde a aplicação direta de determinado procedimento num exercício de improvisação de cena, passa pela adaptação deste mesmo procedimento para outros contextos e necessidades, até chegar à subversão do mesmo, jogando com registros diferentes do contexto do modelo no que se refere a elementos como tempo, espaço, ação, narrativa, entre outros. Ao participar desse tipo de jogo, o indivíduo está realizando o que chamamos, também na perspectiva de PIAGET (1996), de acomodação. Os conceitos e sentidos apreendidos na etapa anterior da análise do modelo são colocados à prova, testados, desconstruídos e até ampliados, tornando assim a apropriação do conhecimento mais eficaz e significativa.

Nesta perspectiva, o papel do professor/encenador é fundamental no sentido de que ele deve também, além de selecionar encenações de relevância no panorama contemporâneo, identificar princípios e procedimentos de encenação que possam contribuir para a ampliação do repertório estético e, conseqüentemente, para as capacidades criativas dos indivíduos em formação. Como principal critério para a seleção das encenações modelares, MARTINS (2006) aponta a diversidade de formas, temas e processos:

Parece mais interessante poder utilizar uma encenação de cada tipo, para ilustrar a diversidade, do que apresentar muitos exemplos de um mesmo tipo, sem revelar a opção da tipologia adotada, ou a divisão por categorias de leitura. Não nos interessa nesta fase o aprofundamento em uma determinada forma de encenar, mas a configuração de um leque de opções, isto é, a apropriação crítica, por parte do grupo, do maior número possível de ferramentas de criação e leitura da cena. (MARTINS, 2006, p.112)

Com intuito estritamente didático, o autor propõe algumas categorias de procedimentos que podem ser abordados durante a análise dos modelos de encenação: *procedimentos dramáticos*, quando a encenação é norteadada pelo viés da identificação do espectador com a história através de uma estrutura narrativa com início, meio e fim; *procedimentos rapsódicos*, quando a narração é o elemento revelador da fábula e há presença de coralidade; *procedimentos dialético-brechtianos*, quando há a presença de narração que

provoca o efeito de distanciamento através de elementos épicos como o estranhamento, a historicização e o *gestus* social, estimulando o público à tomada de posição crítica em relação à fábula; *procedimentos pós-dramáticos*, quando a encenação se aproxima muito mais de um acontecimento cênico, onde o texto não se sobrepõe, hierarquicamente, sobre os demais elementos da cena, as unidades de espaço, tempo e ação são subvertidas, buscando atingir a sensibilidade do público, estimulando-o a criar suas próprias imagens. Ao propor essas categorias de procedimentos, a serem identificados e compreendidos pelos indivíduos em formação através da análise de registros das encenações em vídeo, texto ou áudio, entendemos que o autor contribui não só para o entendimento destas pelos alunos, como também para que os professores possam, norteados pelas indicações conceituais destas categorias, elaborar seus “dossiês” de encenação buscando referências multimodais (texto, imagem e som) de maneira mais direcionada. Desta forma, um banco de dados sobre encenações é formado e articulado pelo professor e que poderá ser ampliado, durante o processo, através das contribuições dos alunos, o que será mais um estímulo ao processo de ampliação do repertório estético: os alunos se perceberem como coautores dos dossiês de modelos de encenação.

Esses dossiês, segundo MARTINS (2006), podem ser organizados por categorias de informação: *dados poéticos*, fazendo referência a fragmentos de peças teatrais ou imagens, músicas e poemas que se relacionam com a obra; *textos sobre teatro*, selecionados entre artigos e estudos literários que reflitam sobre a história e a teoria da encenação; *registros de encenação*, referindo-se a imagens e registros audiovisuais de espetáculos e até mesmo textos críticos sobre a recepção destes; *banco de procedimentos*, em forma de verbetes que descrevam os procedimentos analisados nas encenações-modelares; *conexões*, que propõem a elaboração de uma lista de referências bibliográficas que contribuam para a compreensão do texto. A nosso ver, tal categorização facilita a auto-organização do professor, além de contribuir para o uso não-linear do material, possibilitando o acesso de qualquer conteúdo, a qualquer tempo, porém proporcionando antecipadamente a informação sobre o conteúdo de cada banco de dados.

Assim, a proposta de ampliação de repertório, pautada na abordagem de modelos de encenação, como é proposta por MARTINS (2006), apresenta-se como uma possibilidade metodológica de formação em teatro que favorece fortemente uma abordagem hipertextual, tema que aprofundaremos mais adiante, para construção de conhecimento, posto que a estruturação e o uso dos dossiês de modelos de encenação remetem à ideia de reconfigurável e fluido, proposta por LÉVY (1999). Segundo esse autor, o hipertexto consiste em blocos elementares conectados por links que podem ser acessados e investigados em tempo real, o

que alude às categorias de informação que organizam os dossiês de encenações e possibilita seu uso de forma não sequencial, além de sua constante atualização.

1.1. O lugar do roteiro cênico no processo de ampliação do repertório estético

Na proposta de ampliação do repertório estético, através da abordagem sob os modelos de encenação, o uso do roteiro cênico como procedimento de criação e apropriação de conhecimento parece-nos ocupar lugar de relevância. Pavis define em seu Dicionário de Teatro que a origem da palavra ‘roteiro’ remonta ao período renascentista, onde, na língua italiana, a mesma era entendida como cenário. Não podemos confundir esta definição com seu emprego na atualidade, ou seja, como elemento teatral que caracteriza os espaços da encenação. No período em que surgiu, cenário remetia muito mais ao contexto geral que envolvia as encenações, como temas, ações e maneiras de representação, do que a um lugar propriamente dito. A *Commedia dell’arte*, forma teatral surgida no século XVI, na Itália, foi o contexto embrionário do termo roteiro, que designava o *canevas*. A *Commedia dell’arte* caracterizou-se principalmente pela exigência conjunta de habilidade de improviso e técnica de seus intérpretes. Suas peças não possuíam textos com estruturas dramáticas formais, contendo todas as falas e rubricas que seriam empregadas na encenação; ao contrário, apresentavam apenas indicações de ações, formas de representação e o argumento, espécie de resumo da história a ser representada na peça e que era explicitado ao público antes do início da encenação, informando-o sobre a história que lhe seria contada. Todos estes elementos compunham o *canevas*.

O *canevas* é o resumo (o roteiro) de uma peça, para as improvisações dos atores, em particular na *Commedia dell’arte*. Os comediantes usam os roteiros (ou *canovaccios*) para resumir a intriga, fixar os jogos de cena, os efeitos especiais ou os *lazzi*. Chegaram até nós coletâneas deles, que devem ser lidos não como textos literários, mas como partitura constituída de pontos de referência para os atores improvisadores. (PAVIS, 1999, p.38)

Além disto, o *canevas* também trazia os *lazzi*, que podem ser definidos como elementos mímicos e de improvisação, com base nos quais o ator caracterizava comicamente suas personagens; funcionaria quase como um *gestus* cômico.

Gestus é o termo latino para gesto. Esta forma encontrada em alemão até o século XVIII: LESSING fala, por exemplo, de "*gestus* individualizantes" (quer dizer, característicos) ou do "*gestus* advertência paterna". *Gestus* tem aqui o sentido de maneira característica de usar o corpo, tomando já, a conotação social de atitude para com o outro, conceito que BRECHT retomará em sua teoria do *gestus*. MEIERHOLD distingue, quanto a ele "posições-poses" (*rakurz*) que indicam a atitude cristalizada e fundamental de uma personagem. Seus exercícios biomecânicos* têm a finalidade, entre outras, de determinar atitudes cristalizadas, verdadeiros "breques" (entalhes de suspensão) no movimento gestual (condensação). (PAVIS, 1999, p.138)

Atualmente o roteiro é utilizado principalmente no cinema, onde apresenta quase que as mesmas indicações, incluindo-se as falas das personagens. No teatro, o roteiro encontra eco em formas teatrais contemporâneas, cujos processos de criação são norteados por propostas colaborativas ou coletivas em que, via de regra, a hierarquização entre texto, encenação e atuação é minimizada ou diluída. Podemos observar, em relação à estrutura formal do roteiro nos contextos citados anteriormente, a presença de imagens, textos, símbolos e códigos que refletem uma linguagem própria deste instrumento, uma multilinguagem, que favorece o experimentalismo ao mesmo tempo em que possibilita uma visão do todo pensado inicialmente. Há espaço para a proposição de diversos signos estéticos, elementos cênicos e propostas temáticas e ideológicas, ao mesmo tempo em que, dialeticamente, pressupõe a busca da síntese entre eles. Neste sentido, preferimos dizer que, no contexto cênico da contemporaneidade, é mais coerente referir-nos a uma "escritura cênica" de sínteses provisórias do que a um texto de estrutura dramática ou pós-dramática. Desta forma, apropriando-nos da ideia de PAVIS (1999, p.131) sobre a escritura cênica como "o modo de usar o aparelho cênico para pôr em cena, em imagens e carne, as personagens, o lugar e a ação que aí se desenrola", o roteiro cênico apresenta sua contribuição inicial para este processo, no sentido de não limitar as possibilidades de criação no momento em que é encenado, ou seja, quando os elementos dramáticos "onde", "quem" e "o quê" são colocados na cena em busca de vida. As contribuições do uso do roteiro cênico, parte integrante do procedimento de criação no teatro e em processos de formação, ampliam-se na medida em que o roteiro favorece sua própria retomada durante todo o processo de criação e encenação. Contribuições oriundas do processo de trabalho com o elenco e até mesmo das experiências pessoais dos integrantes do grupo são passíveis de absorção pelo roteiro cênico inicial, o que torna sua escritura um processo dinâmico e vivo, intrinsecamente ligado à trajetória do grupo e à vivência de seus integrantes.

A cena contemporânea é campo fértil para a utilização e ampliação das possibilidades do roteiro cênico como um procedimento de criação artística. Segundo GUINSBURG, FARIA e LIMA (2009), em seu Dicionário do Teatro Brasileiro, no pós-era industrial, a sociedade é arrebatada pelos princípios capitalistas e pelos avanços tecnológicos, transformando a produção cultural sob a influência de outras linguagens e mídias na cena teatral a partir da década de 1950.

Neste ambiente sociocultural ultra desenvolvido, novos procedimentos de linguagem marcam presença, estreitando o antigo fosso entre uma cultura erudita e outra de massa, tais como a intertextualidade, a citação, a paródia, a ironia, o humor, o entretenimento, a desconstrução de todos os discursos instituídos. (GUINSBURG, FARIA e LIMA, 2009, p.276)

Esta influência deu-se inicialmente pela arquitetura, dança, música e cinema, cujos procedimentos de linguagem passaram a ser utilizados em formas teatrais de forma embrionária.

As artes cênicas assistirão, a partir de 1950, ao surgimento do happening e da performance como procedimentos modelares destas novas configurações. A atitude experimental que lhes é subjacente ganhará impulso, apontado o teor vanguardista com que surgiram. (GUINSBURG, FARIA e LIMA, 2009, p.276)

Essas novas formas de expressão cênica encontram no roteiro cênico relevante importância como um procedimento facilitador de processos experimentais híbridos e carregados de intertextualidade.

A paisagem teatral brasileira modificou-se significativamente com o fenômeno das práticas coletivas durante as décadas de 1990 e 2000. Centenas de núcleos surgiram ou foram revitalizados nos centros urbanos em consequência de políticas públicas mínimas para o segmento, fruto da mobilização dos artistas. São grupos que, invariavelmente, realizam treinamento e pesquisa contínuos na preparação do intérprete, da cena, do texto e dos demais elementos constitutivos do espetáculo. A maioria mantém sede própria ou alugada, com sala ou galpão onde ensaia, se apresenta ou abre as portas para seminários e debates. Coexistem modos de organização e de produção que valorizam o percurso criativo prático e a base teórica em detrimento da obra como fim em si mesmo. O trabalho em equipe costuma ser bem-sucedido quando dimensões estéticas e éticas convergem para uma poética. (GUINSBURG, FARIA e LIMA, 2009, p.309)

No *teatro de grupo* a poética se consolida através da convergência entre ética e estética, o que favorece a consolidação de um trabalho em equipe, aproximando dramaturgo,

encenador e elenco. Neste contexto, o roteiro cênico torna-se grande aliado para a dinâmica de escritura cênica e dramaturgical dos espetáculos, visto que facilita, de forma dinâmica e dialógica, tantas retomadas quanto se fizerem necessárias ao processo de criação.

Já os grupos de criação coletiva surgidos nas décadas de 1960 e 1970 caracterizaram-se pela relação horizontalizada de todos os elementos da encenação, resultando num processo coautorial fundamentado essencialmente na experimentação em sala de ensaio. Nesta forma teatral, o texto prescinde de sua posição hierárquica no processo de criação, sendo um elemento que será criado durante o processo de trabalho do grupo e oriundo, principalmente, dos estados, inquietações e contextos individuais e coletivos de cada grupamento. Desta forma, no teatro de criação coletiva, o roteiro cênico torna-se elemento fundamental para a consolidação da proposta de trabalho coletivo e da poética do grupo, haja vista seu caráter aberto em relação às falas e aos diálogos da encenação e a sua flexibilidade de retomada em termos de estrutura, elementos de linguagem e, conseqüentemente, no jogo de cena.

Na década de 1980, o Teatro da Vertigem inicia sua trajetória que será caracterizada pelo *processo colaborativo*. Não cabe aqui esmiuçar esta proposta de criação cênica, pois mais adiante a reflexão será aprofundada. Este tipo de processo pode ser inserido no contexto das manifestações do teatro pós-dramático², e praticamente prescinde do texto dramático, ao se constituir a partir do jogo cênico realizado pelos integrantes do grupo a partir do processo de pesquisa planejado para cada encenação, exigindo a presença do dramaturgo ou de uma dramaturgização durante todo o processo de trabalho do grupo. Isto posto, o roteiro cênico figura mais uma vez como procedimento essencial na dinâmica do trabalho criativo do grupo. O jogo de cena coloca-se como a base para a criação da encenação, sendo que sua estruturação não deve tolher as possibilidades de criação tampouco ser tão aberta que possa esvaziar o sentido, provocando a perda de foco no trabalho de criação do grupo. Assim, o roteiro cênico contribui para a elaboração destes jogos de cena, de forma intertextual e multimodal, oportunizando uma multilinguagem ao estruturar diferentes signos numa proposta cênica.

² Termo utilizado inicialmente por LEHMANN (2007) que aponta o teatro pós-dramático basicamente como um teatro de estados e de composições cênicas dinâmicas. Já Jean-Louis Besson, em “*Léxico do drama moderno e contemporâneo*”, organizado por SARRAZAC (2012, p.146), sugere que “o conceito reúne práticas teatrais múltiplas e díspares cujo ponto comum é considerar que nem a ação nem os personagens, no sentido de caracteres, assim como a colisão dramática ou dialética dos valores, e nem sequer figuras identificáveis são necessárias para produzir teatro”.

Não existe um modelo único de processo colaborativo. Em linhas gerais, ele se organiza a partir da escolha de um tema e do acesso irrestrito de todos os membros a todo o material de pesquisa da equipe. Após esse período investigativo, ideias começam a tomar forma, propostas de cena são feitas por quaisquer participantes e a dramaturgia pode propor uma estruturação básica de ações e personagens, com o objetivo de nortear as etapas seguintes. Damos a essa estruturação o nome de *canovaccio*, termo que, na *Commedia dell'arte* italiana, indicava o roteiro de ações do espetáculo, além de indicações de entrada e saída de atores, jogos de cena etc. (GUINSBURG, FARIA e LIMA, 2009, p.276)

No amplo espectro de utilização do roteiro cênico em processos de criação, nossa pesquisa encontra fortes referências nos experimentos de Renato Cohen e Marcos Bulhões Martins, ecos mais recentes de experiências teatrais nas quais o roteiro cênico foi empregado como procedimento no processo de criação. COHEN (2006, p.27), em seu *Sturm und Drang* (1995), utiliza-se do roteiro cênico e o nomeia como *storyboard*, como sendo o “texto/imagem” que é “composto a partir de emissões de vida, primeiridades, laboratórios, adaptação de textos, sinais e outras emissões que vão formar uma textualização viva”, segundo o próprio autor-encenador. Na linguagem *work in process*³, utilizada por Cohen, o texto é construído de forma processual e se constitui a partir de uma rede de pluralidades, instantaneidades e sincronismos. Desta maneira, a construção do roteiro cênico (*storyboard*) em *Sturm und Drang*, segundo o próprio Cohen (p.28), “substitui a narrativa clássica – causal, diacrônica – desloca a organização temporal para uma organização espacial”, o que é favorecido pela estrutura visual, multimodal e de multilinguagem do roteiro cênico.

³ Expressão utilizada por Renato Cohen (2006, p.17) designando um “procedimento criativo característico de uma série de expressões contemporâneas, enquanto processo gestador, delinea uma linguagem com especificidades na abordagem dos fenômenos e da representação, produzindo outras formas de recepção, criação e formalização”. O termo poderia ser traduzido, de forma literal, para “trabalho em processo”, e que segundo o autor, é um procedimento que tem como matriz a noção de processo, feitura, iteratividade e retroalimentação.

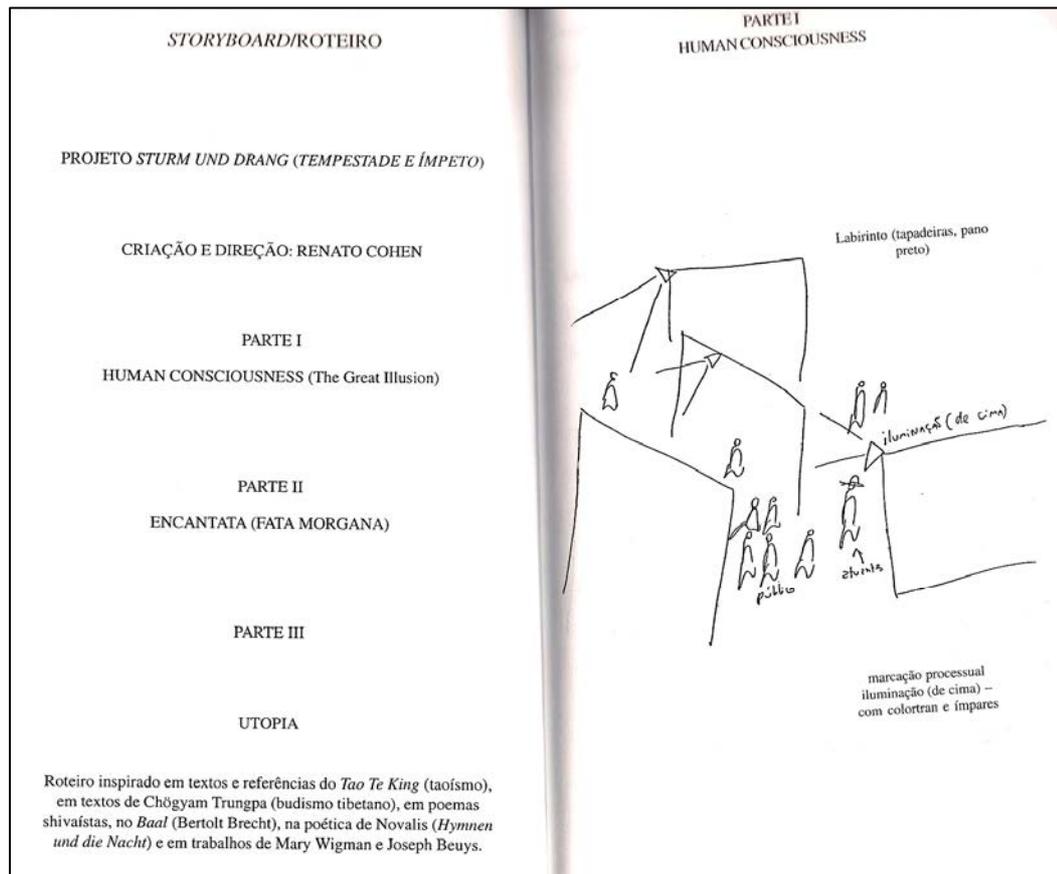


Figura 1 – Parte do roteiro/story board de *Sturm und Drang* (1995) – Fonte: COHEN, 2006, p.52-3

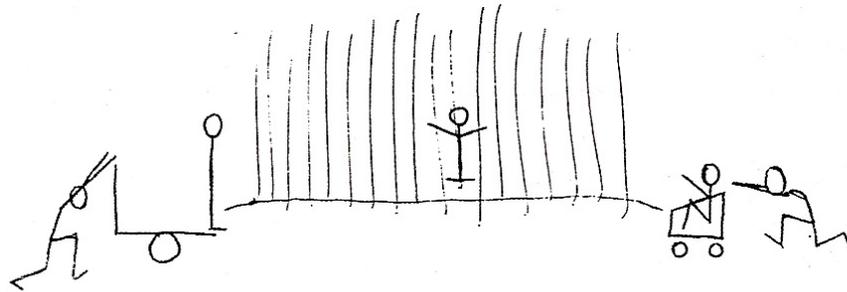
Já no experimento cênico *1999* (1999), Martins se utiliza do roteiro cênico como procedimento aglutinador de material de pesquisa própria e do grupo, sejam eles fotos, textos literários, poesias, frases, relatos pessoais ou de experiências do grupo levantados durante o processo. Mais do que aglutinar, percebe-se o poder de síntese que o roteiro cênico desempenhou durante o processo de criação de *1999*, uma síntese em constante reconstrução, síncrona com o processo de criação nos jogos de cena.

148

A ELABORAÇÃO DO ROTEIRO

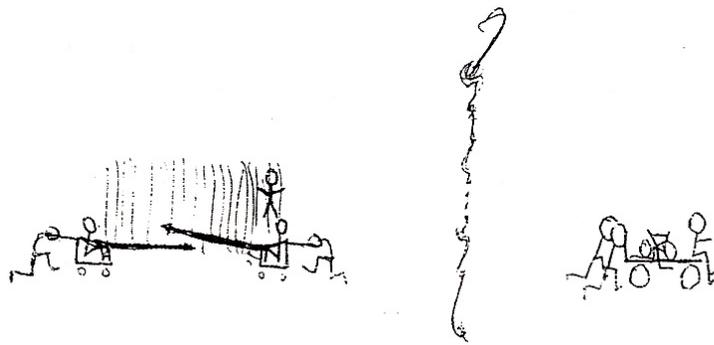
SEGUNDA

Deus e o Diabo de Saramago se transformam e se completam, direcionam nossos jogos da boca da rua à privada do banheiro. Na rua, o Pai e o Cão são levados por escravos em seus meios de locomoção e se encontram-- um duelo medieval, um racha, uma competição atemporal-- e trocam de atitudes. Uma personagem aparece e cede sua imagem. O duelo chega a mais um intervalo.



TERÇA

Na página anterior, mais matéria-prima — o jogo é o mesmo — mas agora é uma retomada no agora e é um jogo diferente. Um narrador junta o público e dá as coordenadas do que vai acontecer "..... Já vi isso... fazem isso todos os dias....". Deus e o Diabo voltam a se encontrar e estão sendo levados pelas mesmas pessoas, dois filhos do homem, levando dois carrinhos de compras. O duelo se torna mais medieval e a troca nos carrinhos causa uma mudança de atitude. Um racha entre os amigos necessários começa e estes acabam mortos, levados por Jesus Cristo em um carrinho. Aquele narrador conclui a cena de cima do carro fúnebre.



Protocolo 6

Outro aspecto que se sobressai é a metodologia proposta pelo encenador, em que todo o grupo participa de forma colaborativa na construção do *roteiro final*:

Nosso objetivo sempre foi encontrar um equilíbrio entre três espécies de autorias: o encenador, os escritores dos fragmentos e os atores que improvisam, selecionam, editam e escrevem textos para a cena. Buscamos uma dramaturgia de caráter coletivo que, além de ser um meio para a formação de um discurso, fosse um experimento sobre a natureza humana que visa modificar os que a realizam. (MARTINS, 2004, p. 138)

Assim, lançando um olhar mais atento às propostas de escritura cênica contemporâneas, podemos ver no roteiro cênico um procedimento de criação que favorece os processos nos quais a busca pela poesia permeia os caminhos do híbrido, da justaposição, do fragmentado, do experimento, do hipertexto, da linguagem multimídia, da cena ambiental, diluindo a hierarquia entre os elementos da cena e elevando a criadores todos os integrantes de um coletivo interessado na criação cênica. Na perspectiva da ampliação do repertório estético com o uso de modelos de encenação, o roteiro cênico oferece uma grande contribuição como ferramenta didática aglutinadora de ideias, propostas, sínteses provisórias elaboradas a partir da análise e apropriação dos modelos de encenação. Seu formato aberto e dinâmico possibilita a inserção de informações multimodais, em sua grande maioria textual e imagética, além de permitir a retomada e reconfiguração de cenas e propostas de maneira prática, sem perder a visão do todo. Assim, podemos considerar o roteiro cênico como um procedimento de criação e planejamento que favorece o processo dinâmico de análise e apropriação em jogo proposto através da abordagem de modelos de encenação.

2. A ABORDAGEM HIPERTEXTUAL EM PROCESSOS DE FORMAÇÃO E CRIAÇÃO CÊNICA

O que é um hipertexto? Quais as dinâmicas possíveis de uma abordagem hipertextual? De que maneira o uso do hipertexto pode contribuir para processos de aprendizagem em teatro? Nesse capítulo, a reflexão é centrada em fundamentos sobre a abordagem hipertextual apontados, principalmente, por Pierre Lévy, e sobre a teoria do conhecimento complexo abordada por Edgar Morin. Encontramos nos dois estudos um possível diálogo complementar no sentido de considerarmos a construção do conhecimento não mais como um processo compartimentado e linear, mas, segundo MORIN (2005, p.38), como “um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si”, o que nos coloca diante da perspectiva de uma abordagem hipertextual do conhecimento.

2.1. Abordagem hipertextual: reflexões e inferências iniciais

Refletindo sobre os avanços tecnológicos e a dinâmica da informação e disseminação de conhecimento da contemporaneidade, podemos apontar algumas características significativas, tais como o aumento exponencial de conteúdos, a velocidade de acréscimo e atualizações de conteúdo e informação, a diversificação de mídias que favorecem e democratizam o acesso a estes, e a necessidade constante de se desenvolver formas e propostas de mediação entre o usuário e a informação/conteúdo, levando-o a vivenciar processos de formação que possibilitem a construção significativa de conhecimento. Entendemos que uma abordagem hipertextual possibilita a organização dessas informações e conteúdos de maneira didática, favorecendo processos de mediação significativos e contribuindo para a democratização do acesso a conteúdos relevantes a cada contexto de formação, desde que tais informações e conteúdos sejam trabalhados de forma criteriosa e a partir de pressupostos pedagógicos como objetivos de ensino e de aprendizagem claros e exequíveis, conteúdos significativos e acessíveis ao contexto dos indivíduos em formação, e a possibilidade de aplicação do conhecimento elaborado em experiências concretas. Desta forma, propomos a utilização da abordagem hipertextual como ponto de partida num processo de criação cênica e como estratégia didática para a sistematização do conhecimento produzido durante o processo.

Segundo NELSON (1981), o termo *hipertexto* remete a um tipo de texto eletrônico que se utiliza de novas tecnologias e também se refere a uma modalidade de publicação. Podemos considerar o *hipertexto* como uma forma de escrita não sequencial, que possui ramificações e possibilita diferentes leituras. Para Pierre Lévy,

Hipertexto é um texto em formato digital, reconfigurável e fluido. Ele é composto por blocos elementares ligados por links que podem ser explorados em tempo real na tela. A noção de hiperdocumento generaliza, para todas as categorias de signos (imagens, animações, sons, etc.), o princípio da mensagem em rede móvel que caracteriza o hipertexto. (LÉVY, 1999, P.27)

Contemporâneo ao *hipertexto*, o conceito de *hipermédia* expande a noção textual do primeiro, incluindo informações de outras mídias, tais como vídeo, som, animação e outros. Muitos autores, dentre eles LANDOW (1992), consideram equivalentes os termos *hipertexto* e *hipermédia*. O surgimento do software Hypercard, em 1987, tornou possível a qualquer usuário de computador com noções básicas de informática criar seus próprios *hipertextos*. Segundo GOLDMAN (1990), este software disponibilizou inúmeros comandos que possibilitaram o desenvolvimento de aplicações hipertextuais que integravam texto, imagens fixas ou em movimento, e som.

Podemos considerar que esta integração possibilitada pelo *hipertexto* proporciona o estabelecimento de relações entre todos os elementos que o integram, e por sua vez, estas relações reforçam a associação de ideias e modulam uma estrutura ramificada de conteúdos e informação que pode ser explorada de diferentes maneiras pelo usuário, inclusive de forma não linear. Em relação a esta forma de leitura hipertextual, Lévy afirma que

(...) o hipertexto digital seria definido como informação multimodal disposta em uma rede de navegação rápida e “intuitiva”. Em relação às técnicas anteriores de ajuda à leitura, a digitalização introduz uma pequena revolução copernicana: não é mais o navegador que segue os instrumentos de leitura e se desloca fisicamente no hipertexto, virando as páginas, deslocando volumes pesados, percorrendo a biblioteca. Agora é um texto móvel, caleidoscópico, que apresenta suas facetas, giras, dobra-se e desdobra-se à vontade frente ao leitor. (LÉVY, 1999, p.59)

Os autores PICHER, BERK, DEVLIN e PUGH (1991) apontam características comuns do *hipertexto*: seus elementos básicos são os *nódulos*, unidades flexíveis de informação, e os *links*, linhas de referência cruzada que interconectam os *nódulos*. O número

e a qualidade de *links* e *nódulos* influenciam diretamente na complexidade do hipertexto. Estes, por sua vez, criam uma estrutura de ramificações que se distancia de uma abordagem linear característica de um texto convencional; a movimentação dentro desta estrutura ramificada se dá de maneira mais rápida e não sequencial; o cerne de sua utilização e de sua produção reside no estabelecimento de relações e conexões entre ideias, conceitos e tópicos; os documentos hipertextuais estão em constante construção e reconstrução, colocando seus usuários no papel de coautores, chamando-os a inserir novas informações e possibilitando a criação de novos *links*; a interação proporcionada no *hipertexto* coloca o usuário numa função ativa.

Esta dimensão relacional e interativa do hipertexto leva-nos a refletir sobre os ganhos que seriam alcançados em um processo de criação que tenha como premissa a ampliação de repertório estético, o que seria favorecido através de uma abordagem hipertextual como ponto de partida e como método processual de criação, ampliação e sistematização de conhecimento – conhecimento este que, segundo MORIN (2005, p.20), “não é um espelho das coisas ou do mundo externo. Todas as percepções são, ao mesmo tempo, traduções e reconstruções cerebrais com base em estímulos ou sinais captados e codificados pelos sentidos”. KAHN e MEYROWITZ (1988) apontam o hipertexto como criador de um ambiente singular que permite ao usuário integrar diferentes mídias, criando ramificações de pensamentos e argumentos; possibilita a ênfase em determinados temas e ideias; estabelece níveis de detalhamento diferentes sobre um determinado assunto; proporciona abordagens paralelas sobre um mesmo tema, ao mesmo tempo em que conserva diferentes versões de um determinado conteúdo; e proporciona a construção de conhecimento numa dinâmica colaborativa com outros usuários, de forma que esteja em constante renovação.

Entretanto, consideramos um risco a utilização de uma abordagem hipertextual sem a devida mediação, principalmente com indivíduos inexperientes. Isto poderia incorrer na exploração do *hipertexto* sem objetivos definidos, causando gasto de tempo significativo e sem resultado positivo. Nesse sentido, o coordenador do processo de formação/criação exerce um papel fundamental na orientação da pesquisa e na criação de situações de aprendizagens concretas que apontem direções a serem percorridas nos diferentes momentos do processo e, conseqüentemente, da pesquisa nos meios hipertextuais. Assim, para tornar a construção de conhecimento mais significativa a partir da abordagem hipertextual, consideramos como estratégia didática a construção de *hipertextos* específicos elaborados pelos coordenadores dos

processos de formação/criação e disponibilizados *on-line* na *Web*. NIELSEN (1997) aponta que esse tipo de estratégia desenvolve as capacidades de organização e estruturação do pensamento crítico e da expressão artística, além da comunicação, escrita e pesquisa. O conteúdo publicado na internet caracteriza-se pelo seu dinamismo, pois requer constante atualização. A retomada dos hipertextos produzidos leva a aprendizagens, ao pressupor a necessidade de constante análise e avaliação de novos conteúdos. Na leva das vantagens inculcadas nesse tipo de abordagem, podemos considerar também a responsabilidade exigida ao se publicar na *Web*, o que significa extrapolar as fronteiras da sala de aula/ensaio e tornar público para o mundo o conhecimento produzido durante o processo, alçando o indivíduo de consumidor passivo a disseminador de informação.

Assim, o emprego de uma abordagem hipertextual como ponto de partida para o processo de criação desponta como uma estratégia pedagógica positiva, posto que tanto na utilização (busca de informação) quanto na criação de *hipertextos* há um esforço colaborativo entre coordenador e integrantes do processo, com a possibilidade de se contar com a colaboração de indivíduos externos ao grupo (se considerarmos as conexões e a comunicação proporcionadas pela *Web*). Podemos considerar que esta proposta proporciona aos envolvidos a oportunidade de colocar em prática competências cognitivas, sócioafetivas e psicomotoras, desenvolver o pensamento crítico e a criatividade, além de ampliar o repertório estético e poético conforme apontado por MARTINS (2006), que, para tanto, coloca como princípio fundamental a análise hipertextual da dramaturgia, visando a integração da criação cênica e a apropriação da história e da teoria do teatro.

2.2. As tecnologias contemporâneas e a abordagem hipertextual em processos de formação e criação cênica

Considerando a forte presença das tecnologias na cena contemporânea e no processo de desenvolvimento de uma abordagem hipertextual, faz-se necessária uma reflexão sobre a importância e os modos de uso dessas tecnologias. As ramificações presentes num hipertexto levam a informações e conteúdos que se configuram através de diferentes modulações, tais como vídeo, imagens e sons. Desta forma deparamo-nos com uma questão que ainda divide opiniões, suscita críticas e motiva pesquisas favoráveis: a utilização das tecnologias em processos de formação e no teatro. Béatrice Picon-Vallin, em seu ensaio publicado na revista

Sala Preta, do Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas – ECA – USP (2009, nº 9) e na disciplina que ministrou nesse mesmo programa, durante o primeiro semestre de 2012, e da qual tivemos a oportunidade de participar, aponta “a absorção progressiva e cada vez mais voraz da cultura e da arte pelo entretenimento, o culto das emoções, a imediatez e a eficácia do instantâneo” a partir do rápido desenvolvimento das tecnologias de comunicação. Estamos diante de um contexto em que, cada vez mais, a informação é vinculada em alta velocidade, através de diferentes mídias e de forma multifacetada, exigindo-nos uma leitura não linear muito próxima da experiência estética proporcionada por uma obra cubista na qual o receptor é chamado a reconfigurar os fragmentos que lhe são oferecidos. Neste sentido, Picon-Vallin (2009, p.320) reflete sobre a oposição oferecida pela mundialização e pela globalização das indústrias culturais “à especificidade dos fenômenos essenciais que caracterizam nossa época: a interculturalidade e a interdisciplinaridade nas quais as artes e as culturas se interrogam, se completam, se enriquecem, se interpenetram, se formatam mutuamente”.

Partindo da ideia de uma cena contemporânea, na qual vários processos de criação são permeados por propostas e procedimentos colaborativos e muitos dos quais aparecem na montagem em forma de cena, quebrando com o paradigma dicotômico “processo e resultado final”, consideramos que uma abordagem hipertextual empregada como ponto de partida do jogo teatral e como sistematização de conhecimento durante o processo pode contribuir também para a configuração de uma “hiperescritura” cênica no resultado estético que será aberto ao público, exigindo da recepção uma leitura hipertextual – ou, ao menos, sugerir ou induzir o uso das tecnologias empregadas na abordagem hipertextual nas cenas resultantes do processo. Durante o processo, a abordagem hipertextual proporcionará não só o contato dos envolvidos com conteúdos e informações sobre estéticas e procedimentos de criação da história do teatro, como também a fatos e contextos atuais, cotidianos, pessoais e estrangeiros à sua realidade específica. Através das ramificações e conexões estruturadas no hipertexto, diversas possibilidades de relacionamento e de leitura são provocadas, estimulando os envolvidos a pesquisar diferentes elementos como textos, músicas, imagens e vídeos, que segundo MARTINS (2006) podem se tornar ponto de partida ou de retomada de jogos teatrais.

Como já abordamos, os conteúdos e informações no hipertexto são estruturados em diferentes modulações, exigindo alguns recursos tecnológicos para sua concretização. Dessa forma, seja durante o processo, seja na encenação, a presença da tecnologia se torna mais uma

variável a ser considerada dentre os elementos que constituem muitas das propostas estéticas na cena contemporânea. A partir do final do século XIX e durante todo o século XX, podemos encontrar registros de pesquisas que remetem ao uso de tecnologias no teatro. Picon-Vallin (2009, p.23) ressalta que “a utilização da eletricidade a partir de 1880 transformou em profundidade as condições de criação cênica e as condições da visão do espectador”. Com o surgimento do cinema em 1885, o movimento passará a fazer parte das preocupações estéticas no teatro, dando início ao desenvolvimento de uma consciência do movimento que provocará reflexão sobre um teatro de imersão em detrimento do teatro da frontalidade. Assim, o século XX ficará marcado como o século do movimento. Não cabe aqui determo-nos no estudo aprofundado desta questão, pois não é o foco desta pesquisa.

Lançando um breve olhar sobre os principais artistas/encenadores/pesquisadores do teatro na primeira metade do século XX, percebemos que o uso das tecnologias trouxe novas possibilidades estéticas, ampliando a função simbólica do espetáculo através de seus planos variados e simultâneos, de esquemas de luz carregados de simbolismo, de mecanismos que favoreciam os signos do movimento, de projeção de imagens e textos que complementavam a escritura cênica das montagens. Atrelada a estas mudanças, passou-se a exigir do espectador um novo olhar. A recepção dos espetáculos foi deslocada de sua função, até então passiva, para uma posição ativa que passa a demandar um posicionamento, uma “movimentação” em relação ao que ocorre na cena. A leitura do espetáculo já não é mais linear, pelo menos não em todos os casos. Podemos inferir então que o uso das tecnologias e as mudanças da cena teatral na primeira metade do século XX já começam a exigir do artista e do espectador procedimentos e leitura hipertextuais.

É importante percebermos também a utilização das tecnologias, durante o processo de criação ou na própria encenação, por grandes encenadores e grupos contemporâneos como a francesa Ariane Mnouchkine (1939-) e seu Théâtre du Soleil, que se utiliza de técnicas de gravação em vídeo do processo para a retomada do jogo cênico; o americano Robert Wilson (1941-), através do uso de tubos de imagem, dispositivos sonoros e sensores que provocam a interação entre atores e equipamentos de luz, criando verdadeiras “paisagens cênicas”; o grupo catalão La Fura Dels Baus (1979-), com sua “linguagem fureira” potente, interativa, que coloca tanto atores quanto espectadores em risco constante através de mecanismos de movimento, sonoros, luminosos e “aquários humanos”, criando verdadeiras experiências sensoriais; brasileiros como José Celso Martinez Corrêa (1937-) e sua Uzyrna Uzona, que se

configura no cenário nacional contemporâneo como um “terreiro eletrônico”, fazendo uso em seus espetáculos da projeção de imagens ao vivo, microfones que modulam e provocam distanciamento e todo um aparato técnico de luz e edição de som ao vivo que leva a recepção a uma significativa experiência de imersão; e o Teatro da Vertigem (1991-), com seus processos colaborativos e de apropriação de espaços não convencionais, fazendo uso e adaptando sobremaneira todo um aparato tecnológico (luz, som, mecânica) que passa a dialogar estética e poeticamente com suas propostas. Atualmente podemos encontrar também espetáculos cênicos onde são empregadas “tecnologias nômades”, termo empregado por Picon-Vallin, referindo-se ao uso de celulares, computadores portáteis, *tablets* e até mesmo da internet em cena.

Assim, a partir desta breve reflexão sobre o uso das tecnologias no teatro, podemos identificar a presença tecnológica tanto nos processos de criação quanto nas encenações; identificamos também o uso destas tecnologias em duas dimensões presentes nos processos e nas encenações: como mídias materializadoras de conteúdos e informação e como elemento estético-poético carregado de simbolismo, provocando os sentidos dos atores e da recepção. Neste sentido, Picon-Vallin (2009, p.329) destaca que “a ampliação de nossa experiência, graças às tecnologias digitais, implica a existência de uma nova condição sensorial, independente de qualquer simbolização e de qualquer elaboração imaginária. A realidade de hoje é ao mesmo tempo vivida e visual, decididamente híbrida”. Fazer e assistir teatro na cena contemporânea se configura em uma experiência multissensorial, multifacetada e transdisciplinar. Precisamos desenvolver a percepção de “inteligência coletiva” que, segundo Pierre Lévy, é o

(...) estabelecimento de uma sinergia entre competências, recursos e projetos, a constituição e manutenção dinâmicas de memórias em comum, a ativação de modos de cooperação flexíveis e transversais, a distribuição coordenada dos centros de decisão, [que] opõem-se à separação estanque entre as atividades, às compartimentalizações, à opacidade da organização social. (LÉVY, 1999, p.29)

Em todos os casos nossa percepção é exigida de forma hiperssensorial. Picon-Vallin (2009, p.329) reflete que “a tensão entre nossa realidade biológica e nossa realidade tecnológica obriga a repensar a percepção, a visão que se tem do ser humano e os problemas colocados por essa mutação [que] podem ser analisados de modo lúcido e crítico em cena, lugar político para colocar o ator e o espectador vivos diante de seus duplos digitais (vídeos,

clones, marionetes eletrônicos, hologramas, robôs) – e lugar experimental e lúdico ao mesmo tempo, para pensar a técnica em mutação e a evolução dos modos de estar no mundo”.

As tecnologias de comunicação e informação têm influenciado diretamente as atividades humanas, dentre elas a arte. O modo como nos comunicamos, expressamos, trabalhamos e processamos as informações perpassa as tecnologias e o uso de mídias que facilitam e expandem os efeitos e o alcance destas atividades humanas. Podemos observar que as tecnologias potencializam as habilidades comunicativas e expressivas do ser humano, influenciando diretamente em suas habilidades criadoras, através da ampliação de repertório histórico, estético e poético.

Então, após refletirmos sobre o uso das novas tecnologias no teatro, voltamos nossa reflexão agora para o uso das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (NTIC) em contextos de formação, objeto de estudo desta pesquisa. Essas novas tecnologias da informação e da comunicação presentes na sociedade contemporânea, além de acentuarem a diversidade cultural, influenciam diretamente nos contextos de formação, sejam eles formais, no caso de escolas de Educação Básica ou Ensino Superior; ou informais, no caso de organizações não governamentais, projetos sociais, entre outros. É evidente que o uso das NTICs pode contribuir, e muito, para diminuir distâncias espaço-temporais, o que acaba por contribuir também para certa emancipação do indivíduo, que não precisa mais viver no isolamento, tendo a possibilidade de conhecer novos lugares, pessoas e relações, saindo inclusive do anonimato. O indivíduo passa a ser parte de uma rede de informações que o coloca no papel de receptor e coautor de conteúdos multimodais. Castells (Apud LOPES e MILANI, 2007, p.40) afirma que “os processos e as funções dominantes na Era da Informação estão cada vez mais organizados em torno de ‘redes’ que são um conjunto de nós interconectados. ‘Nó’ é entendido como ‘o ponto no qual uma curva se entrecorta’. Desta forma, redes são estruturas abertas capazes de ampliar de forma ilimitada, integrando novos nós, desde que compartilhem os mesmos códigos de comunicação (valores, objetivos). Uma estrutura social com base em redes é um sistema aberto altamente dinâmico suscetível de inovação (...)”.

Vivemos em um contexto vertiginoso de grandes e frequentes transformações tecnológicas que interferem diretamente nos contextos de formação, seja nas estratégias e métodos, seja nos meios de estruturação e difusão dos conteúdos. Isto nos coloca diante de outro grande desafio: o aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem. O

indivíduo contemporâneo tem desenvolvido cada vez mais a capacidade de aprender e agregar novas habilidades. O uso das tecnologias, seu domínio e sua atualização são processos cada vez mais familiares, alçando as tecnologias ao papel de verdadeiras extensões do ser humano. As NTICs em contextos de formação podem e devem assumir a função de potencializar a capacidade criadora dos indivíduos, suas habilidades de comunicação e também os processos e métodos pedagógicos; e indiretamente, podem estimular o interesse e a motivação dos envolvidos nestes contextos. Consideramos fundamentais as contribuições que as NTICs podem agregar a contextos de formação, apontadas por LIBÂNEO (2007, p.33):

- Contribuir para a democratização de saberes socialmente significativos e para o desenvolvimento de capacidades intelectuais e afetivas, tendo em vista a formação de cidadãos contemporâneos. Mais precisamente, contribuir para o aprimoramento das capacidades cognitivas, estéticas e operativas dos alunos: favorecer o domínio de estratégias de aprendizagem, capacidade de transferência e comunicação do aprendido, análise e solução de problemas, capacidade de pensar criticamente etc.
- Possibilitar a todos oportunidades de aprender sobre mídias e multimídias e de interagir com elas. Ou seja, propiciar a construção de conteúdos referentes à comunicação cultural (as que praticamos e as que praticam conosco), às tecnologias da comunicação e informação, às habilidades no uso dessas tecnologias, às atitudes críticas perante a produção social da comunicação humana e ao mundo tecnológico.
- Propiciar preparação tecnológica comunicacional para o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes para a vida num mundo que se “informatiza” cada vez mais.
- Aprimorar o processo comunicacional entre os agentes da ação docente-discente e entre estes e os saberes significativos da cultura e da ciência.

A partir de todas estas contribuições das NTICs é que propomos a investigação das potencialidades de uma abordagem hipertextual em processos de formação e criação cênica. Nessa perspectiva, a Internet assume papel fundamental no sentido de alocar o hipertexto e possibilitar todas as suas conexões (*hyperlinks*), torando-o um instrumento de apropriação do conhecimento numa perspectiva em rede. Além disso, acreditamos no potencial desta abordagem para a ampliação de linguagens, da comunicação na elaboração de conteúdos e informação, além de possibilitar aos indivíduos, participantes destes processos, a oportunidade de se tornarem coautores, críticos, capazes de analisar e filtrar as informações acessadas. Vemo-nos então diante de outro grande desafio: como se dá a construção do conhecimento nessa perspectiva hipertextual? Segundo LOPEZ e MILANI (2007, p.99), “a

construção do conhecimento exige interpretação e assimilação da informação para que, a partir deste momento, esta informação seja concluída e assimilada pelo aluno”.

Consideramos a abordagem hipertextual como um meio de produção de conhecimento e até de expressão artística, que encontra campo fértil no modo de vida e na cena contemporâneos. A “escrita” e a leitura hipertextual apresentam uma estrutura organizacional multimodal que dialoga diretamente com a dinâmica da informação e comunicação da atualidade. No atual contexto das NTICs, a informação é elaborada e disseminada de várias formas, sendo a mais comum e habitual o processamento sequencial, no qual os sentidos são elaborados em etapas concatenadas. Já o hipertexto estrutura essas etapas numa rede de saberes que, através de seus “nós” ou *links*, ampliam as possibilidades relacionais entre eles, criando a possibilidade da elaboração de novos sentidos ou a ampliação daqueles pré-estabelecidos. Para MORAN (2006), trata-se de uma comunicação “linkada” cuja construção do pensamento é lógica, coerente, sem seguir uma única trilha, como em ondas que se vão ramificando em diversas outras. Segundo o autor, cada vez mais processamos as informações de forma multimídia, ou como preferimos chamar em nossa pesquisa, de forma multimodal, cuja leitura pode ser realizada de maneira a superpor diferentes linguagens, compondo uma espécie de mosaico que se conecta com outros tantos. Ainda para MORAN (2006), o hipertexto possibilita uma leitura rápida, criando significações provisórias e uma interpretação rápida e global, por meio dos interesses, percepções, e modo de sentir e relacionar-se de cada um. Entendemos que esse tipo de escrita e leitura hipertextual está em consonância com a dinâmica da construção do conhecimento na sociedade atual, onde há forte presença das tecnologias de informação e comunicação em todas as dimensões – pessoal, profissional ou social. Somos instados constantemente a agir e pensar com rapidez, eficiência e criatividade diante dos desafios da sociedade contemporânea. Dessa forma, consideramos que a abordagem hipertextual de conteúdos a serem elaborados ou analisados pode contribuir para um processamento cognitivo mais livre, que perpassa pelas dimensões sensorial, emotiva e cognitiva dos indivíduos. Essa dinâmica pode trazer grandes contribuições para uma perspectiva não mais compartimentada e descontextualizada do conhecimento, mas considerando sua complexidade e auxiliando o indivíduo a organizar os sentidos (re)elaborados, distanciando-o de um saber disperso e aproximando-o de um saber contextualizado e significativo no que se refere às suas próprias referências e necessidades.

O conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade. *Complexus* significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos

diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (...), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade. (MORIN, 2005, p.38)

Considerando a perspectiva de elaboração de um conhecimento complexo que se (re)faz numa dinâmica relacional em rede, o papel do formador, esteja ele ocupando a função de professor ou de coordenador no processo de formação, é de suma importância. Nesse processo interativo, ambiente dialógico e de relações recíprocas, proporcionado pelo hipertexto, o indivíduo em formação necessita de estímulo e orientação, o que exige desse formador um conhecimento técnico e pedagógico. É necessário o acompanhamento, presencial e à distância, do formador sobre as dificuldades encontradas pelos indivíduos em formação, para que o conhecimento seja elaborado numa perspectiva construcionista.

A abordagem construcionista se aplica no emprego adequado do computador ou da Internet como ferramenta educacional, com a qual o aluno emprega esforços, ações físicas e mentais para a resolução de determinada atividade e conseqüentemente proporciona uma aprendizagem ativa. Desta forma, na sua utilização, o computador funciona como uma ferramenta que possibilita ao aluno sistematizar as informações de acordo com o seu ritmo e aprendizado. (LOPEZ e MILANI, 2007, p.111)

O formador precisa elaborar propostas que utilizem recursos disponíveis aos indivíduos em formação, estabelecer objetivos de ensino e aprendizagem exequíveis, e promover um ambiente de criação e aprendizagem atrativo no qual todos contribuam para o processo. No contexto das NTICs, o uso da Internet e do hipertexto favorece uma perspectiva colaborativa em que todos aprendem e todos ensinam. Isto significa desenvolver habilidades como dar e receber, selecionar e atribuir, analisar, refletir, interpretar e contribuir com o processo de criação e formação de todo o grupo. A presença do formador neste processo é imprescindível, haja vista que ele é o responsável por estimular e incentivar os participantes do processo, auxiliando-os a compreender significados e conceitos, a questionar definições e resultados, e a propor estratégias e métodos de navegação possíveis pelo hipertexto. Por ser um instrumento de comunicação assíncrona, o hipertexto possibilita o acesso a qualquer tempo e em diferentes espaços, o que contribui para o planejamento de possíveis percursos e para a elaboração de questões e respostas, tornando cada um dos envolvidos no processo gestor do seu próprio tempo.

As novas tecnologias permitem o desenvolvimento de situações de aprendizagem em que os professores e alunos são capazes de transformar, criar, produzir de forma abrangente e compartilhada por meio dos recursos multimídia. O desenvolvimento e a aplicação das tecnologias, no cotidiano da educação, implicam na transformação da comunicação entre os envolvidos, modifica a forma de ensinar e de aprender e torna possível realizar diversas formas de interação, onde proporciona o estreitamento das relações comumente estabelecidas na relação entre docente e discente e permite, assim, o enriquecimento das experiências. (LOPEZ e MILANI, 2007, p. 122)

Assim, uma abordagem hipertextual empregada em processos de formação e criação em teatro aponta para novas possibilidades de pesquisa, de reflexão sobre processos de formação que contribuam para a pedagogia do teatro e, ainda, sobre a própria estética que se configura no teatro da atualidade. É claro que, como é da própria natureza da abordagem hipertextual, sua consolidação ou não se dará de forma processual e, portanto, o que apontamos nesta pesquisa é apenas um ponto de partida sobre este tema, que se revela campo fértil no que se refere a procedimentos de criação e de formação no atual panorama teatral.

3. HIPERTEXTO DIDÁTICO: O PROCESSO COLABORATIVO DO TEATRO DA VERTIGEM

Como elaborar um hipertexto didático sobre processos colaborativos? Quais procedimentos de criação devemos destacar no modelo de encenação selecionado de forma a contribuir para o processo de aprendizagem e criação cênica? Neste capítulo, propomos a elaboração de um hipertexto didático sobre o Teatro da Vertigem, que será utilizado como modelo de encenação no processo de aprendizagem e criação realizado durante o experimento proposto nesta pesquisa. Para tanto, iniciamos com uma reflexão sobre os processos de criação coletiva e colaborativos e, em seguida, estruturamos o hipertexto didático sobre o Teatro da Vertigem em verbetes: *histórico do grupo, estranhamento, site specific, workshop, e depoimento pessoal*.

Partimos da ideia de hipertexto didático como um instrumento de ensino elaborado a partir de critérios pedagógicos específicos que favoreçam a realização de diferentes sequências didáticas em sua abordagem. Entendemos neste estudo como ‘sequência didática’ a modalidade organizativa do trabalho pedagógico que consiste na organização de etapas de navegação pelo hipertexto, as quais, por sua vez, contribuem para o aumento da complexidade das relações e o aprofundamento nos temas. Considerando as contribuições das NTICs apontadas por LIBÂNEO (2007) e abordadas no capítulo 2 deste estudo, em relação às novas tecnologias e à abordagem hipertextual, propomos os seguintes critérios pedagógicos específicos para a elaboração do hipertexto didático:

- Selecionar conteúdos e estruturá-los no hipertexto de maneira contextualizada, tomando o cuidado para não reforçar demasiado sua dimensão científica ou acadêmica em detrimento ou dissociação de seus reais sentidos contextuais;
- Ao selecionar os temas e conteúdos, considerar o contexto e o conhecimento prévio dos integrantes do processo de formação ou criação cênica, estimulando-os com a apresentação de novas informações e ampliando o que já é do conhecimento deles;
- Favorecer a perspectiva analógica do modelo de encenação investigado, proporcionando o acesso a diferentes abordagens conceituais e modais (texto, imagem, áudio e vídeo) dos mesmos conceitos e ideias;
- Favorecer a aplicação de diferentes sequências didáticas sobre o(s) conteúdo(s) desenvolvido(s), possibilitando a navegação e a elaboração de conhecimento sobre aspectos históricos, estéticos e processos de criação da encenação investigada;

- Condições técnicas de execução e acesso a conteúdos multimodais (texto, imagem, som e vídeo).

Assim, ao elaborarmos o hipertexto didático sobre o Teatro da Vertigem, consideramos inicialmente as condições técnicas e o conhecimento prévio dos envolvidos no experimento da pesquisa. Através de uma entrevista inicial, percebemos que todos os participantes possuíam acesso à internet através de equipamentos amparados com recursos audiovisuais e que nenhum deles conhecia ou tinha ouvido algo sobre o Teatro da Vertigem. Este último dado foi determinante para que elaborássemos um primeiro verbete do hipertexto que preenchesse, inicialmente, essa lacuna histórica sobre o modelo de encenação a ser investigado. Com este primeiro verbete, procuramos contemplar, principalmente, duas dimensões do tema principal do hipertexto: a história e as referências estéticas identificáveis no Teatro da Vertigem. Buscamos favorecer a perspectiva analógica do modelo de encenação, estabelecendo *links* para vídeos, trechos de roteiros e material de pesquisa das principais montagens do grupo, de maneira que, ao navegar por estes conteúdos, os participantes, além de obter informações sobre o Teatro da Vertigem e suas montagens, também tivessem a oportunidade de realizar análises comparadas entre os processos de montagens e entre as encenações. No que se refere ao estabelecimento dos *hiperlinks*, consideramos fundamentais dois princípios: o aprofundamento e a ampliação do conhecimento. Neste sentido, consideramos que a informação/conteúdo a ser “linkada” deva ser significativa para os participantes, no sentido de desenvolver e aprofundar seu conhecimento prévio sobre o conteúdo abordado e ampliar este conhecimento, agregando novas informações que os participantes até então não possuíam.

A outra dimensão que buscamos contemplar através dos demais verbetes do hipertexto refere-se ao processo de criação propriamente dito, mais especificamente aos princípios e procedimentos de criação *depoimento pessoal*, *workshop*, *estranhamento* e *site specific*. É evidente que estes não condizem com a totalidade de procedimentos empregados pelo Teatro da Vertigem em seus processos de criação. No entanto, além da limitação temporal para a realização do experimento de pesquisa, levamos em conta três critérios fundamentais para a seleção destes quatro procedimentos: o fato de considerarmos estes procedimentos fundamentais para a dinâmica de criação do grupo, a disponibilidade e modalidades de informação disponível sobre os mesmos, e a forte presença destes nas manifestações teatrais da cena contemporânea. Finalmente, esclarecemos que a escolha do Teatro da Vertigem como modelo de encenação a ser investigado através do hipertexto didático deveu-se à sua relevância no panorama teatral contemporâneo e à possibilidade dos integrantes do

experimento da pesquisa assistir a mais recente montagem do grupo, o espetáculo “Bom Retiro, 958 metros”. Na abordagem proposta em nossa pesquisa, norteadas pela análise do modelo de encenação, a oportunidade de assistir à encenação *in loco* amplia as perspectivas de discussão, reflexão e aprofundamento sobre o processo de criação e os resultados estéticos alcançados.

3.1. Dinâmicas de criação coletiva e processos colaborativos

Detendo-nos brevemente no estudo sobre as origens e práticas fundadoras de dinâmicas coletivas de criação, encontramos reminiscências na cultura russa do século XIX. Segundo ANTONIO ARAÚJO, podemos encontrar registros de práticas e propostas de criação coletivizadas na estética *simbolista*, na *visão humanista* de Tolstói e nos grupos de *Agit-Prop* da Rússia no início do século XX. Para o autor, podemos organizar esses registros em três matrizes que apontam experiências precursoras de processos compartilhados de criação:

- Uma MATRIZ SIMBOLISTA marcada pela criação de uma fraternidade poética na virada do século XIX para o século XX e que teve como mentor o poeta e crítico literário russo Viacheslav Ivanov. Os simbolistas propunham ações coletivas envolvendo artistas de diferentes áreas em ações/intervenções com atitudes revolucionárias que permeavam as dimensões política, social, artística e religiosa. Para Ivanov, o teatro de sua época vivia uma crise e o teatro do futuro deveria apresentar três elementos básicos: o sentido de comunidade, envolvendo artistas e público; a presença do herói que concretiza os anseios desta comunidade; e o princípio mimético, através do qual o teatro pode se relacionar com questões e anseios comuns.
- Uma MATRIZ TOLSTOISTA marcada pela conexão entre arte e vida e guiada pela visão humanista e pacifista de León Tolstói, que defendia a ideia de arte cooperativada com a divisão de ganhos e direitos iguais. Leopold Sulerjitzki, um dos discípulos de Tolstói e mais tarde o principal assistente de Stanislavski, irá aplicar os princípios aprendidos com seu mestre no primeiro Estúdio do Teatro de Arte de Moscou (1912). O trabalho é norteados por princípios éticos e estéticos, valorizando o contato com a terra, numa espécie de teatro comunitário no qual todos os membros têm os mesmos direitos e deveres.

- Uma MATRIZ DO AGIT-PROP (1917-1932) que dá ensejo ao termo “criação coletiva”, sendo este aplicado em seu sentido amplo. É marcada pelo surgimento de grupos de artistas amadores pós-revolução russa, que trabalhavam de forma coletiva e eram considerados autoativos, multiplicando-se em outros grupos por sua vez guiados pelos mesmos princípios éticos e estéticos. Apresentavam dramaturgia e direção coletivas, mobilidade entre papéis e atores, abertura à participação da comunidade e abandono do espaço teatral físico. A dimensão pedagógica destacava-se através da formação de novos grupos autoativos, dando origem inclusive à criação de uma “cartilha” com princípios da criação coletiva. Pavel Kerjntsev é o idealizador do autoativismo e define como os princípios fundamentais da criação coletiva o esforço de todos os participantes para encaminhar de forma cênica os anseios coletivos, o companheirismo na organização do trabalho e no favorecimento amplo da crítica, e a relação consciente de cada integrante com problemas e questões gerais.

Após esta breve reflexão sobre as possíveis origens dos processos compartilhados de criação, voltemo-nos então para a difícil e inglória tarefa de buscar uma definição para criação coletiva. Tal dificuldade dá-se essencialmente porque os registros de que dispomos para análise partem de diferentes práticas. Inicialmente podemos considerar dois elementos comuns que nos proporcionariam um norte nesta tarefa: primeiro, a negação ou recusa do especialista durante os processos de criação coletiva; segundo, a polivalência artística. Não podemos deixar de considerar também que a ideia de comunidade é fator preponderante nesses processos. Para BRIGITTE RÉMER (2002), a criação coletiva caracteriza-se em sua essência pela vida comunitária e a autogestão, para a qual o grupo está ligado através de uma ideologia comum que perpassa dimensões como a política, a economia, o social e o estético. Para SÍLVIA FERNANDES (2000), a ideia de criação coletiva está relacionada diretamente com cooperativa de produção, diluição da divisão de funções artísticas, e trabalho como fruto da contribuição de cada integrante.

Analisando a cena teatral contemporânea, deparamo-nos, com frequência, com formas de expressão cênica nas quais a *intertextualização* e a *hibridização* são características recorrentes, contribuindo para a dinâmica de processos de criação coletivos que têm na recepção parte integrante do ciclo criativo. Podemos citar como pioneiros deste tipo de teatro, em nosso país, os grupos *Arena* e *Oficina* em São Paulo, e o *Ipanema* e *Opinião* no Rio de Janeiro, fundados entre as décadas de 1950 e 1960 e que, durante sua trajetória,

experimentaram ou têm como proposta de criação artística práticas coletivas caracterizadoras dos princípios do *Teatro de Grupo* no Brasil. Segundo GUINSBURG, FARIA e LIMA (2009, p.309), “são grupos que invariavelmente realizam treinamento e pesquisa contínuos na preparação do intérprete, da cena, do texto e dos demais elementos constitutivos do espetáculo”. No teatro de grupo a poética se materializa através da convergência entre ética e estética, o que favorece a consolidação de um trabalho em equipe, aproximando dramaturgo, encenador e elenco.

Concomitantemente, surgem nas décadas de 1960 e 1970 os conjuntos teatrais de criação coletiva. Segundo GUINSBURG, FARIA e LIMA (2009, p.110-1), esses grupos “associam todos os elementos da encenação, inclusive o texto em um mesmo processo de autoria baseado na experimentação em sala de ensaio”. Os autores citam o *Pod Minoga* (SP) como importante grupo dessa nova proposta de trabalho coletivizado, sendo que este “realizou, entre 1972 e 1980, sete espetáculos em criação coletiva sem que o texto, à exceção de *Folias Bíblicas* (1977) e *Salada Paulista* (1978), jamais fosse escrito: em cada apresentação, o roteiro de ações criado a partir das improvisações permitia que a palavra se mantivesse permeável ao imprevisto”.

Podemos considerar então, a partir desta breve análise, algumas pistas que apontam, senão para um conceito, ao menos para uma delimitação daquilo que podemos considerar criação coletiva. Neste tipo de processo há um fortalecimento da participação do ator e ausência do diretor como figura unificadora e autocrática; há um forte movimento de contracultura, o desejo de integrar o público no fazer artístico e a necessidade de uma dramaturgia que atenda aos anseios coletivos. Podemos ressaltar ainda o forte caráter de pesquisa nos processos de criação coletiva, em que tanto a pesquisa teórica quanto a de campo são aplicadas e estimuladas, sendo os resultados utilizados diretamente nas produções artísticas. A experimentação e a reestruturação do trabalho a partir do *feedback* do público também são elementos caracterizadores da criação coletiva, o que torna a improvisação um procedimento de trabalho criativo essencial durante todo o processo.

Já a partir da década de 1980 tem início, em São Paulo, mais precisamente com o Teatro da Vertigem e a Escola Livre de Teatro de Santo André, o *processo colaborativo* de criação teatral. Com raízes que remontam à criação coletiva, o processo colaborativo é contemporâneo ao surgimento do conceito de ator-criador. O processo colaborativo neutraliza a hierarquia dentro do processo de criação do grupo e coloca todos os seus integrantes na função de criadores:

Surge da necessidade de um novo contrato entre os criadores na busca da horizontalidade nas relações criativas, prescindindo de qualquer hierarquia preestabelecida, seja de texto, de direção, de interpretação ou qualquer outra. Todos os criadores envolvidos colocam experiência, conhecimento e talento a serviço da construção do espetáculo, de tal forma que se tornam imprecisos os limites e o alcance da atuação de cada um deles, estando a relação criativa baseada em múltiplas interferências. (GUINSBURG, FARIA e LIMA, 2009, p.279)

Para ABREU, podemos dizer que se trata de um processo de criação horizontal no que se refere às relações entre os criadores da encenação teatral. Ou seja, podemos considerar que o processo colaborativo busca eliminar a hierarquia entre os elementos constitutivos do processo de criação. Por outro lado, abre-se espaço para a polifonia que, segundo BAKHTIN (2005), pode ser considerada como a presença simultânea de vozes antagônicas e contraditórias no processo de criação.

Inserido no contexto das manifestações do teatro pós-dramático, o processo colaborativo não depende da pré-existência de um texto dramático e se constitui a partir da pesquisa e das propostas de criação de cada integrante do coletivo. Como vimos no capítulo sobre roteiro cênico, nesse tipo de processo é fundamental a presença do dramaturgo durante todo o processo ou, pelo menos, na maior parte dele. A encenação é estruturada a partir do jogo de cena: através de improvisações, *workshops* e laboratórios, os integrantes do grupo refletem, questionam e buscam respostas provisórias para o material levantado nas pesquisas. Todo o material cênico “levantado” a partir desse jogo de cena é registrado e avaliado pelo grupo e, em especial, pela direção e dramaturgia, que fazem o trabalho de edição e reedição do material, elaborando respectivamente propostas de encenação e roteiro, sempre deliberando com o grupo e experimentando o material produzido no jogo cênico.

Assim, podemos concluir que os processos colaborativos de criação teatral apontam caminhos para grupos de artistas que anseiam por encontrar meios de criação abertos às ideias, vozes e desejos múltiplos. Caminhos que prescindam da hierarquia dos elementos teatrais, valorizando a individualidade criadora sem prejuízo ao diálogo crítico-criador favorável à construção de uma tessitura estética que sintetize provisoriamente aquilo que o grupo quer comunicar e permitindo ao público fazer parte desta tessitura como agente criador que participa, reflete e interfere.

3.2. Dimensões formativas em criações coletivas e processos colaborativos

Após analisar os procedimentos de trabalho criativo e organizacionais envolvidos nas dinâmicas colaborativas de criação cênica, podemos destacar algumas dimensões formativas em relação às quais apontamos possíveis desdobramentos que reforçam a abordagem hipertextual proposta neste estudo.

Inicialmente, consideremos a pesquisa teórica e de campo como procedimento fundamental das criações coletivas e processos colaborativos. É evidente e extremamente difundida a importância da pesquisa em qualquer processo pedagógico; porém, o que destacamos aqui é o sentido atribuído a ela nas dinâmicas colaborativas, em que está intimamente associada à busca de informação e possíveis respostas às indagações concretas dos indivíduos envolvidos no processo coletivo. Nesse aspecto, a pesquisa atinge outro patamar de significância, pois todo o processo de pesquisa, teórica ou de campo, é organizado e desenvolvido a partir de questões e situações-problema “vivos”, orgânicos ou contextualizados em cada coletivo. Neste sentido, percebe-se a transformação da informação, obtida inicialmente na pesquisa, em conhecimento significativo para os indivíduos e para o grupo como um todo.

Destacamos neste procedimento a dinâmica e o papel da pesquisa de campo, que, na maioria das vezes, extrapola a simples observação ou coleta de dados e assume o papel de pesquisa-intervenção, através da qual o grupo de artistas-pesquisadores observa, reflete e intervém na realidade, transformando o meio no decorrer do processo de criação, antes mesmo da abertura do produto estético à sociedade.

Aqui podemos considerar e reforçar a possibilidade de aplicação dessa abordagem de pesquisa nas práticas pedagógicas de formação do artista teatral de maneira que o aluno-artista desenvolva, através de novos e orgânicos sentidos atribuídos, o interesse sobre as propostas de pesquisa em seu processo de formação.

Destacamos também a polivalência, através do exercício de diferentes funções em um mesmo processo ou em processos de montagens diferentes, estabelecida como forma de trabalho e organização nos processos colaborativos e de criação coletiva, nos quais os integrantes atuam em funções técnicas ou de criação, realizando eventualmente um rodízio entre estas funções durante os processos de montagem dos espetáculos. Essa dinâmica acaba por conduzir o indivíduo a empreender procedimentos de formação, seja de forma autodidata ou não, buscando conhecimentos que atendam às necessidades técnicas e estéticas referentes às funções desempenhadas durante o processo. Neste ponto, abrimos um parêntese no que se

refere a uma preocupação recorrente sobre a generalização ou a especialização excessiva nos processos de formação. Estas se colocam como extremos de um movimento histórico nos processos de ensino-aprendizagem em nosso país. Não nos cabe aqui um julgamento sobre qual dos movimentos é melhor ou pior. O que propomos é a reflexão sobre a contribuição que a polivalência exercida nos processos colaborativos e de criação coletiva proporciona para o desenvolvimento de habilidades e competências, tais como versatilidade, autonomia, inventividade e até mesmo criatividade. É neste sentido que consideramos o desdobramento do procedimento de trabalho polivalente em procedimentos pedagógicos que favoreçam o contato e a ampliação de conhecimento em diferentes linguagens artísticas, mas sempre norteados por enfoque específico como as necessidades técnicas e estéticas dos processos, a exemplo das produções colaborativas.

Outro aspecto que consideramos relevante é a importância atribuída ao processo em detrimento da hipervalorização do produto final, perceptível no modo e na postura de trabalho presentes nos processos colaborativos e de criação coletiva. Esta é uma questão bastante abordada no movimento Arte-educação desde a década de 1970/1980 em nosso país e que tem como principal pesquisadora a Professora Ana Mae Barbosa. É ponto pacífico entre arte-educadores da atualidade que o produto final não deve ter maior importância que o processo, e que este deve ser considerado como parte fundamental da formação de um indivíduo. Mas destacamos que, nos processos colaborativos e de criação coletiva, esta é uma proposta que deixa o campo do discurso e se consolida como prática efetiva e essencial para se atingir resultados estéticos e criativos. Tal circunstância coloca-nos diante de experiências nas quais o próprio processo se torna linguagem expressiva.

No contexto desta abordagem processual, destacamos o caráter experimental presente nas práticas colaborativas. O favorecimento da proposição de ideias sob a forma de experimentos, seja através dos *workshops* ou das improvisações, e as avaliações destes pelo coletivo, torna a prática experimental muito mais significativa dentro do processo de trabalho, clareando as relações com a linguagem estética pesquisada e até mesmo com os espetáculos originados do processo. Considerando e ampliando esta dinâmica experimental dos processos colaborativos como um procedimento pedagógico na formação do artista teatral, acreditamos que ocorrerá grande contribuição para o desenvolvimento e a ampliação no aluno-artista de uma postura mais crítico-reflexiva e dialógica dentro dos processos de criação. Ao elaborar uma improvisação ou cena através de um *workshop* proposto, o indivíduo em formação é estimulado a refletir sobre o material pesquisado e a elaborar sínteses provisórias que devem ser expressas ao grupo de maneira criativa, através do jogo de cena. Até aqui, o indivíduo

mobilizou habilidades como observação, assimilação, interpretação, síntese, comunicação e expressão. Após apresentar ao grupo suas sínteses provisórias em forma de cena, todos avaliam o que foi apresentado, retornando a quem apresentou informações preciosas de como o resultado de sua proposta chegou até os demais, o que foi comunicado, o que foi expresso, de que outras maneiras os demais realizariam a mesma proposta. Na sequência, além das anteriores serem retomadas, certamente serão mobilizadas habilidades de escuta, seleção e reorganização. E na perspectiva de um ciclo retroativado, o indivíduo tem a oportunidade de apresentar novamente suas proposições cênicas, retomando e realimentando o processo de criação do grupo como um todo. Ou seja, é um processo contínuo pelo qual o aluno-artista tem a oportunidade de se avaliar, ser avaliado pelos demais, avaliar, refletir sobre essas avaliações, contextualizá-las em seu processo criativo, que por sua vez está inserido no processo criativo do coletivo, favorecendo assim uma multiplicidade de ideias que dialogam entre si e contribuem para realimentar e redirecionar o processo de criação constantemente. Fica claro então que, diante de todo esse conjunto de habilidades estimuladas através da dimensão experimental dos processos colaborativos, competências como a reflexividade e criticidade são desenvolvidas e ampliadas nos participantes de tais processos.

Assim, encontramos nos processos colaborativos de criação cênica “ecos” que suportam de maneira singular uma abordagem hipertextual, seja pela sua característica processual de estar em constante (re)construção, seja pela rede de saberes estabelecida através de seus “nós” e *hyperlinks* que funcionam como verdadeiros portais transdisciplinares, como também pelo seu caráter não-linear, que favorece uma (re)leitura livre e guiada por necessidades e expectativas mais subjetivas e mutáveis.

3.3. Verbetes hipertextual: *Teatro da Vertigem - breve histórico de uma intensa trajetória*

(On-line: <http://abordagem-hipertextual-teatro.webnode.com/hipertexto-didatico-teatro-da-vertigem/>)

Para a elaboração do hipertexto didático do experimento proposto em nossa pesquisa, optamos pelas produções do Teatro da Vertigem como modelos de encenação, devido à sua prática colaborativa de criação cênica, por ser um grupo circunscrito no panorama do teatro nacional e também por abordar, em seu processo de criação, diferentes procedimentos que dialogam com a cena contemporânea. Consideramos de fundamental importância a contextualização histórica da produção do grupo escolhido como modelo de encenação em nosso processo de pesquisa, haja vista que sua localização no tempo e espaço pode contribuir para que os integrantes do experimento consigam se posicionar, de forma crítica, diante das montagens do Vertigem, aproximando-se ou afastando-se desse contexto.

Legenda de hiperlinks:

-  Sites
-  Notas e referências textuais
-  Imagens
-  Vídeos
-  Indicação bibliográfica

É importante salientar, inicialmente, que este é um breve histórico do percurso trilhado pelo Teatro da Vertigem, com finalidades didáticas bastante específicas e que, longe de ser um mapeamento cronológico detalhado, se propõe a apontar os trabalhos que se destacam na trajetória do grupo. Além das montagens citadas, o grupo realizou outras intervenções artísticas, apresentações em cidades e festivais dentro e fora do Brasil.

A verticalização do estudo histórico sobre o Vertigem pode ser apreendida através dos *hiperlinks* criados no próprio texto e que direcionam o leitor a informações mais específicas e multimodais (texto, vídeo, imagem, som), acessando-se mais detidamente as fontes utilizadas para este estudo, como o site do grupo (www.teatrodavertigem.com.br) ou consultando-se pessoalmente o acervo para pesquisa disponibilizado na sede do Teatro da Vertigem.

O Teatro da Vertigem iniciou suas atividades em 1991, quando **Antônio Araújo**  reúne-se a um grupo de colegas atores recém formados na Escola de Comunicações e Artes da USP: Daniela Nefussi, Johana Albuquerque, Lúcia Romano e Vanderlei Bernardino. O grupo mergulha num processo de pesquisa

Antônio Araújo

 Página da Enciclopédia Itaú Cultural de Teatro com a biografia de **Antônio Araújo**, seu percurso acadêmico e principais realizações profissionais.

Mecânica Clássica

 Nota do diretor Antônio Araújo sobre o conceito e a perspectiva da mecânica clássica abordada na pesquisa do grupo, em “**A gênese da Vertigem: o processo de criação de O Paraíso Perdido**”, São Paulo: Perspectiva: FAPESP, 2011.

O Paraíso Perdido

 Release e Ficha Técnica do espetáculo encontrado no site do Teatro da Vertigem.

 *Teaser* (vídeo) do espetáculo alocado no site do Youtube.

Igreja de Santa Ifigênia

 Vídeo retratando a arquitetura e a decoração interna da Igreja de Santa Ifigênia em São Paulo, alocado no site do Youtube.

John Milton

 O poema “Paraíso Perdido” de John Milton, completo, no site eBooksBrasil.

Processo colaborativo

 Verbete sobre as origens e principais características do processo colaborativo encontrado no **Dicionário de Teatro Brasileiro** (GUINSBURG, J., FARIA, João Roberto e LIMA, Mariângela Alves de (Coord.). 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Perspectiva: Edições SESC SP, 2009, p.279 - 280)

Hospital Humberto Primo

 Fotos do antigo Hospital Humberto Primo, ou como era mais conhecido, Hospital Matarazzo, encontradas no site “Preserva São Paulo” da Associação de defesa do patrimônio histórico, arquitetônico, cultural e paisagístico da cidade de São Paulo.

Texto bíblico “O Livro de Jó”

 Um dos livros do Antigo Testamento da Bíblia que pode ser encontrado na íntegra no site “Bíblia Online”.

O Livro de Jó

 Release e Ficha Técnica do espetáculo encontrado no site do Teatro da Vertigem.

 *Teaser* (vídeo) do espetáculo alocado no site do Youtube.

experimental direcionado à aplicação de princípios da *Mecânica Clássica* ao movimento expressivo do ator.

O processo resultou no primeiro espetáculo do grupo “*O Paraíso Perdido*”, que ficou em cartaz durante oito meses em 1992, ano de sua estreia, na *Igreja de Santa Ifigênia* em São Paulo. A montagem é inspirada livremente no poema barroco do poeta inglês *John Milton* e levada a cabo por meio de um *Processo colaborativo* no qual atores, dramaturgo e encenador refletem sobre o(s) sentido(s) do sagrado.

A utilização de espaços não convencionais à linguagem teatral mostra-se como uma forte vertente de pesquisa para o grupo. Assim, num momento seguinte, o processo de montagem volta-se à apropriação cênica de um novo espaço: o *Hospital Humberto Primo*. O trabalho de pesquisa, experimentação e dramaturgia volta-se para as fragilidades da condição humana, tendo como pretexto o *texto bíblico* “*O Livro de Jó*”, que dá nome ao novo espetáculo com estreia em 1995.

A montagem subsequente contribuiu para o aprofundamento e afirmação do processo colaborativo como proposta de

trabalho do grupo. Buscando inspiração no texto bíblico *“Apocalipse” de São João*, o grupo empreende uma incursão nas misérias humanas, expondo as feridas presentes na tessitura social da época. O processo de pesquisa e criação colaborativa resultará na estreia de *“Apocalipse 1, 11”*, em 2000, no antigo Presídio do Hipódromo, na cidade de São Paulo. Com a realização deste terceiro espetáculo com vínculos significativos a temáticas religiosas, naturalmente passou-se a utilizar a denominação de *Trilogia Bíblica* para as três primeiras montagens do grupo, e que foi apresentada em 2002 como parte das comemorações aos dez anos de existência do coletivo.

Apocalipse de São João

O livro do Apocalipse ("O livro da revelação"1), em formato PDF para baixar. Este é um livro da Bíblia (livro sagrado do Cristianismo) e que segundo a história cristã, foi escrito pelo apóstolo João.

Apocalipse 1, 11

Release e Ficha Técnica do espetáculo encontrado no site do Teatro da Vertigem.

Teaser (vídeo) do espetáculo alocado no site do Youtube.

Trilogia Bíblica

Ficha catalográfica com as informações bibliográficas do livro Trilogia Bíblica, onde podemos encontrar os roteiros e críticas sobre as três primeiras montagens do Teatro da Vertigem.

Em 2004 têm início as investigações para a próxima montagem. O grupo instala uma sede provisória no bairro de Brasilândia, periferia de São Paulo, onde passa a desenvolver uma série de atividades culturais e pedagógicas, além do reconhecimento da realidade local. Neste mesmo ano, o grupo viaja para Brasília (DF) e Brasileia (AC), como parte da pesquisa de campo para este projeto. Todo o material coletado e as experiências vivenciadas durante a residência artística em Brasileia e a viagem para as outras duas cidades foram utilizados em experimentos, improvisações e *workshops* que resultaram no espetáculo *BR-3*, estreando em 2006. Seguindo a linguagem de pesquisa adotada pelo grupo, um novo espaço é proposto e, de forma inédita, o grupo ocupa parte do Rio Tietê, na cidade de São Paulo, levando o público a assistir à montagem a bordo de uma embarcação que o desloca em um trecho de aproximadamente 14 km de trecho urbano do rio.

BR-3

Release e Ficha Técnica do espetáculo encontrado no site do Teatro da Vertigem.

Teaser (vídeo) do espetáculo alocado no site do Youtube.

Com o espetáculo *“História de Amor”*, de 2007, o grupo realiza uma pesquisa sobre a palavra e as possibilidades investigativas dos processos de

História de Amor

Release e Ficha Técnica do espetáculo encontrado no site do Teatro da Vertigem.

Teaser (vídeo) do espetáculo alocado no site do Youtube.

interpretação. A montagem ficou em cartaz no Teatro Cacilda Becker, no Teatro João Caetano e no TUSP, todos na cidade de São Paulo, entre outros, sendo o primeiro trabalho do grupo utilizando o espaço cênico convencional, ou seja, o palco. Após o retorno de Santiago, no Chile, onde apresentaram “O Livro de Jó” em 2008, o grupo participa de um projeto de intercâmbio artístico com o **LOT**  de Lima (Peru) e o **Zikizira**  de Belo Horizonte (MG). O projeto resulta na intervenção artística “**A Última Palavra é a Penúltima**”  , criada a partir de estudos sobre o texto “**O Esgotado**”  de Gilles Deleuze. Mais uma vez o espaço escolhido é não convencional, neste caso, a passagem subterrânea da Rua Xavier de Toledo, no centro da cidade de São Paulo. Neste mesmo ano, o grupo estreia “**Dido e Enéas**”   de Henry Purcell, a primeira ópera montada pelo coletivo, com a participação do **Coral Paulistano** . A exemplo das principais montagens do grupo, a ópera deixa o palco barroco do Teatro Municipal de São Paulo e é incorporada aos elementos do novo espaço de produção de cenários e figurinos do Municipal no Canindé, Zona Norte de São Paulo. Movidos pelos estudos filosóficos empreendidos anteriormente, o grupo pesquisa “**O castelo**”  de Franz Kafka, resultando no espetáculo “**Kastelo**”  , que reflete sobre os mecanismos da sociedade do trabalho e da sociedade de controle. O espetáculo estreia em 2010, no prédio do SESC, na Avenida Paulista, em São Paulo. O público assistia ao espetáculo através das vidraças do prédio, enquanto os atores se apresentavam sobre andaimes no lado de fora.

LOT

 Site oficial do LOT, grupo teatral sediado em Lima (Peru).

Zikizira

 Site oficial do Zikizira, grupo teatral mineiro sediado em Belo Horizonte.

A Última Palavra é a Penúltima

 Release e Ficha Técnica do espetáculo encontrado no site do Teatro da Vertigem.

 *Teaser* (vídeo) do espetáculo alocado no site do Youtube.

O Esgotado

 Ficha catalográfica com as informações bibliográficas do livro Sobre o Teatro, onde podemos encontrar o texto “O Esgotado” de Gilles Deleuze.

Dido e Enéas

 Release e Ficha Técnica do espetáculo encontrado no site do Teatro da Vertigem.

 *Teaser* (vídeo) do espetáculo alocado no site do Youtube.

Coral Paulistano

 Site da Prefeitura de São Paulo com informações sobre o Coral Paulistano.

O Castelo

 Texto “O Castelo” de Franz Kafka para baixar em formato PDF.

Kastelo

 Release e Ficha Técnica do espetáculo encontrado no site do Teatro da Vertigem.

 *Teaser* (vídeo) do espetáculo alocado no site do Youtube.

Bom Retiro 958 metros

 Release e Ficha Técnica do espetáculo encontrado no site do Teatro da Vertigem.

 *Teaser* (vídeo) do espetáculo alocado no site do Youtube.

teatro pós-dramático

 Verbete de Jean-Louis Besson introduzindo a noção e aspectos gerais da abordagem de Hans-Thies Lehmann sobre o pós-dramático.

O último projeto do grupo teve início em 2010 e estreou em junho de 2012. Está centrado na discussão de temas que levantam aspectos relacionais entre arte e cidade, tendo a pesquisa de campo ocorrida no Bairro do Bom Retiro, na capital paulistana. Em 2011 o projeto passou para a etapa da pesquisa *in loco*, tendo como parceira a Oficina Cultural Oswald de Andrade. Segundo o dramaturgo, Joca Reiners Terron, o espetáculo “***Bom Retiro 958 metros***”   aborda fetiches por manequins, lixo, roupas e outros objetos que criam vida nos 958 metros percorridos pelo público dentro do Lombroso Fashion Mall, antigo shopping do bairro especializado em

lojas de roupas, nas ruas do entorno e no antigo Teatro Taib, dentro do Instituto Cultural Israelita Brasileiro, no bairro do Bom Retiro.

Considerando o percurso do grupo e suas principais montagens, identificamos princípios e procedimentos que o circunscrevem no contexto do ***teatro pós-dramático*** , já que podemos identificar, em seus processos de criação e no resultado estético, elementos como a presença do *performer*; a *hibridização* através da mistura de linguagens (teatro, artes plásticas, vídeo, dança, música, performance); a *polifonia* das diversas “vozes” atuantes na dramaturgia e na encenação levando a uma autoria compartilhada da obra; a *simultaneidade* de imagens, cenas e estímulos; a prática do *site specific* por meio da apropriação de espaços não convencionais ao teatro; tudo culminando em espetáculos com forte carga semântica, provocativos, inquietantes, nos quais os estados estimulados no público são potencializados. Isto não exclui, é claro, a influência e o uso de determinados princípios e procedimentos do ***teatro dramático*** , de registro mais naturalista, como a realização de laboratórios durante a pesquisa de campo, buscando conhecer e apropriar-se de contextos e personagens alheios ao campo vivencial dos atores; ou do ***teatro épico***  e sua dimensão didática e política, através do empenho do *estranhamento*, distanciando o público da identificação emocional, proporcionando-lhe assim a oportunidade de ampliar sua reflexão sobre o que vê.

teatro dramático

 Texto de Sábato Magaldi introduzindo, numa abordagem mais tradicional, a noção de teatro, texto, ator e encenador na perspectiva do teatro dramático.

teatro épico

 Texto de Anatol Rosenfeld introduzindo a noção de teatro épico e distanciamento.

3.4. Verbetes hipertextual: O *Depoimento Pessoal* no Teatro da Vertigem

(On-line: <http://abordagem-hipertextual-teatro.webnode.com/hipertexto-didatico-teatro-da-vertigem/o-depoimento-pessoal-no-teatro-da-vertigem/>)

Neste item, propomos um verbete hipertextual sobre o procedimento *depoimento pessoal* identificado na poética do Teatro da Vertigem e fundamentado por nós, principalmente, a partir da abordagem de Pina Bausch e Antônio Araújo. Esse hipertexto tem seu caráter processual valorizado na medida em que não o colocamos como texto pronto, mas sim em construção, inclusive com o auxílio dos integrantes do experimento no qual será utilizado. Propomos referências, através de *hyperlinks*, a textos teóricos e relatos de integrantes do grupo objeto desta investigação, que contribuam para o clareamento do procedimento em foco.

A dimensão etimológica da expressão *depoimento pessoal* remete a testemunho individual, particular, íntimo, sobre alguma experiência vivenciada pelo indivíduo e que pode ter ocorrido de forma participativa ou observada. No contexto das artes cênicas, podemos considerar o depoimento pessoal como um princípio de criação, haja vista sua utilização como eixo norteador em procedimentos como as *improvisações* e *workshops*. A princípio, podemos considerar, então, a ideia de uma cena com forte teor pessoal, em que as experiências, memórias e subjetividade do ator são os eixos norteadores para a proposição e realização das ideias encenadas. Apesar deste enfoque de personalidade no trabalho do ator adquirir maior destaque e visibilidade a partir da segunda metade do século XX, Constantin Stanislavski (1863-1938) já preconizava, sob a perspectiva de um teatro naturalista, a associação das experiências e vivências pessoais com as características dadas da personagem, no processo de criação do ator, o que em seu sistema era chamado inicialmente de *memória afetiva* e, após um período de experimentação e estudos sobre o ofício do ator, é associado à ideia de *ações interiores*. Nesse caso, o trabalho do ator consiste em, partindo de suas memórias históricas e afetivas, compreender a personagem em todas as suas dimensões para que, após um período de treinamento, passe a vivenciá-la de maneira que a personagem fictícia se sobreponha ao ator.

Jerzy Grotowski (1933-1999), explorando e ampliando esta abordagem do sistema stanislavskiano, propõe a noção de retomada do duplo corpo-mente, a partir de treinamentos e exercícios específicos que valorizem as características e experiências pessoais do intérprete, considerado pelo encenador polonês mais como um *performer*. Entendemos que, nesta abordagem, a ideia de *performer* esta intimamente associada à ideia de um duplo “eu-eu” que, segundo o encenador, ao mesmo tempo em que observa, age; que é receptivo durante a ação e

GROTOWSKI (1996) 

Texto “O Performer” de Jerzy Grotowsky para a revista mexicana MÁSCARA, discorrendo sobre sua noção de *performer*.

presente durante a observação. GROTOWSKI (1996, p.78)  aponta que “para nutrir a vida do Eu-Eu, o Performer deve desenvolver, não um organismo-matéria, um organismo de músculos, atlético, mas um organismo-canal através do qual as energias circulam, as energias se transformam e o sutil é tocado”. Podemos

identificar então, na abordagem grotowskiana, a potencialização da *presença* física e emocional do intérprete no processo de criação, ocasionando a diluição dos limites entre intérprete e personagem, realidade e ficção.

No contexto dos movimentos de contracultura na virada de década de 1960 para 1970, surge a *Performance Art*, que vai intensificar e radicalizar a ideia do *depoimento pessoal*, potencializando a presença do *performer* através do uso de seu

PAVIS (1999) 

Verbetes do Dicionário de Teatro onde Patrice Pavis define *performer*.

corpo e de elementos biográficos (memórias, arquivos pessoais, etc.) na realização das *performances*. PAVIS (1999, p.284-5)  afirma que “num sentido mais específico, o performer é aquele que fala e age em seu próprio nome (enquanto artista e pessoa) e como tal se dirige ao público, ao passo que o ator representa sua personagem e finge não saber que é apenas um ator de teatro. O performer realiza uma encenação de seu próprio eu, o ator faz o papel de outro.” Podemos considerar então que o depoimento pessoal é um dos eixos da *performance*, visto que o acontecimento performático é permeado pelas experiências históricas e afetivas do *performer* que se coloca não como personagem mas como pessoa,

LEITE (2012) 

Verbete hipertextual sobre *depoimento pessoal* elaborado por Janaina Leite para o blog Acupuntura Poética. O blog aloca as produções realizadas na disciplina “Encenações em Jogo”, coordenada pelo Prof. Dr. Marcos Aurélio Bulhões Martins no Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da ECA – USP.

assim posicionando-se diante de fatos e questões que o envolvem. Neste sentido, COHEN (2007, p.100) aponta que na *performance* “o trabalho passa a ser muito mais individual. É a expressão de um artista que verticaliza todo seu processo, dando sua leitura de mundo, e a partir daí criando seu texto (no sentido sógnico), seu roteiro e sua forma de atuação”. Essa perspectiva de “presentificação” engendrada pelo performer também influenciará os processos de criação no teatro. LEITE

(2012)  afirma que “a mudança paradigmática das artes no século XX diz respeito à substituição da tríade criatividade/meio/invenção pela tríade atitude/prática/desconstrução. Neste sentido, cada vez mais o artista é convocado a se colocar. Ele assume sua obra, seu

discurso, se despe dos personagens e, em seu próprio nome, assume a ‘cena’ para trazer sua visão de mundo, sua história, seu próprio corpo marcado por essa história e visão.”

Após esta breve reflexão contextual sobre o depoimento pessoal, podemos arriscar uma síntese provisória sobre três diferentes perspectivas abordadas até aqui: em Stanislavski há um processo de associação entre os elementos constitutivos do ator e da personagem, sendo que no resultado estético a personagem sobressai; em Grotowski há uma busca pela potencialização do duplo corpo-mente, resultando na diluição dos limites entre personagem e intérprete; e na *Performance Art* há um processo de presentificação que resulta na eliminação da personagem em contraposição à presença física e emocional do *performer*. Esta última abordagem coloca-se como campo fértil para o *depoimento pessoal* posto que a ação performática é resultado direto do posicionamento do *performer* em relação ao outro, ao espaço, ao mundo e a si próprio. Ora, nessa experiência relacional, um dos lados do diálogo tem origem justamente nos princípios, memórias, experiências e vivências do *performer*, que são colocados no jogo de relações proposto, materializando-se num verdadeiro depoimento autoral. Nas últimas décadas, esse movimento performático vem influenciando cada vez mais as artes cênicas. Consequência disto são os novos estudos e perspectivas sobre a cena contemporânea, como o **teatro pós-dramático**  proposto pelo alemão Hans-Thies Lehmann ou o **teatro performativo**  proposto pela francesa Josette Feral. Em ambos os casos, guardadas as devidas distâncias e proximidades, é comum a perspectiva performática relativa à presença do intérprete, ao uso de suas referências memoriais e vivenciais no processo de criação e na resultante estética.

Nesse panorama de “contaminação” do teatro pela *performance* é que a encenadora, coreógrafa e bailarina Pina Bausch (1940-2009) irá utilizar o depoimento pessoal como principal elemento norteador de seus processos de criação na dança-teatro (*tanztheater*). Trata-se de um estilo artístico que funde movimentos e elementos do cotidiano em suas coreografias. Através da dança, a encenadora alemã constrói uma dramaturgia composta pelas experiências individuais de seus bailarinos, materializadas através de improvisações, selecionadas e editadas pela encenadora-coreógrafa e que resultam numa peça. A dinâmica se dá a partir de um jogo de perguntas e repostas, através do qual a encenadora elabora questões

teatro pós-dramático _____

 Texto de Hans-Thies Lehmann, na Revista Sala Preta do Departamento de artes Cênicas (ECA-USP), discorrendo sobre a noção de teatro pós-dramático e teatro político.

teatro performativo _____

 Texto de Josette Feral, na Revista Sala Preta do Departamento de artes Cênicas (ECA-USP), discorrendo sobre a noção de performatividade no teatro.

a partir de temas previamente estabelecidos por ela ou a partir de “pistas temáticas” ainda não consolidadas, que estimulam os bailarinos a reavivarem suas memórias e experiências para responderem cenicamente, por meio de improvisos. Nessas improvisações, os bailarinos são estimulados constantemente a acessar e redescobrir suas memórias e assumir um posicionamento individual sobre elas. A respeito desta estratégia, CALDEIRA (2009, p.61) afirma que “Bausch faz com que seus artistas venham habitar o objeto-tema, observando que todas as perspectivas individuais apresentadas formam um sistema ou um mundo de olhares que perspectivam o referido objeto”. Percebe-se que as perguntas, no processo de criação proposto por Pina Bausch, são estímulos que geram outras perguntas mentais nos bailarinos, que por sua vez se concretizam em ações externas, expressão de suas memórias e experiências, e não na materialização de personagens fictícios. SÁNCHEZ (2010, p.72) afirma que “cada um a seu modo cria seu ‘material’, fazendo-o evoluir da sua própria vivência, aperfeiçoando-o, subvertendo-o. O criador-executante-sujeito trabalha assim apenas sobre si mesmo, passando pelos filtros dispostos pela coreógrafa. Ele deve aprimorar a forma, personalizá-la na motivação, sob a condição de trazer à cena sua experiência particular”. As perguntas utilizadas por Bausch em seus processos transitam entre diferentes perspectivas. Podem envolver tanto aspectos pessoais, sociais, culturais, políticos etc., porém a maioria dispara um processo de lembrança, como relata FERNANDES (2007, p.43): “muitas das questões de Bausch implicam lembrar: ‘Como era a sua infância’? ou ‘Pessoas importantes na sua vida’. Essas improvisações são, então, baseadas nas histórias pessoais dos dançarinos. Muitas das questões – por exemplo ‘Como era o seu país’? – contextualizam essas lembranças em seus ambientes sociais e culturais. Outras remetem mais diretamente à vida emocional dos dançarinos, também implicando lembrança. Tais questões instigam a memória emocional e sua transformação em linguagem simbólica”. Assim, percebe-se a importância do depoimento pessoal como princípio norteador no processo de criação da dança-teatro de Pina Bausch, ao direcionar a dinâmica de trabalho proposta mediante o resgate de memórias e sua materialização cênica.

Nos processos de criação do Teatro da Vertigem, o *depoimento pessoal* encontra algumas consonâncias com a abordagem do princípio em Pina Bausch, principalmente no que se refere ao estímulo do posicionamento individual perante os temas investigados e o aproveitamento de parte das memórias e experiências pessoais dos atores, colocadas em jogo através das *improvisações* e *workshops*, para a construção da dramaturgia e da própria encenação. Para o Vertigem, o *depoimento pessoal* exige que o ator assuma uma posição, critique, emita uma impressão ou sensação sobre o núcleo temático investigado em cada

processo de montagem. Nesse sentido, ARAÚJO (2011, p.110), sobre o processo de criação em “O Paraíso Perdido” (1992), afirma que no “lugar de um ator que simplesmente executasse indicações dramáticas ou cênicas, buscávamos um ator opinativo e com proposições. Para tanto, além do viés crítico, o ator recorreria à sua história pessoal para a realização de cenas e *workshops* que, por sua vez, colaborariam na construção coletiva do próprio espetáculo”. Percebe-se, assim como no processo bauchiano, a contribuição do *depoimento pessoal* para o processo de pesquisa e investigação do núcleo temático, e também para a proposição e elaboração de material criativo que acaba incorporado na encenação, como relata o próprio encenador:

É importante perceber como a perspectiva do “Paraíso como infância” vai se destacando e ganhando espaço sobre todos os outros aspectos. Talvez a razão central para isso se encontre na própria abordagem do depoimento pessoal. A volta ao passado, o trabalho com a memória, a arqueologia com os “baús” de cada ator, estimulava o afloramento de um material ligado à infância que, no caso, também se adequava a uma possível leitura da problemática do Paraíso. (ARAÚJO, 2011, p.124)

Como consequência, tem-se um ator que não apenas representa, mas realiza um “depoimento artístico autoral”, aproximando-o da ideia de *performer*, criador e intérprete, ou, como define o encenador do Teatro da Vertigem , um a(u)tor. RINALDI (2005, p.33)

 Texto de Antônio Araújo (excerto da Tese de Doutorado) onde discorre sobre a prática do *depoimento pessoal* no Teatro da Vertigem.

argumenta que o *depoimento pessoal* no Teatro da Vertigem “é para o ator, uma qualidade de presença cênica, de expressão de uma visão particular ou de um posicionamento frente a determinada questão. O depoimento pessoal é uma qualidade de exposição de si próprio”. A atriz também relata algumas dinâmicas do *depoimento pessoal* no processo de criação do grupo: “muito do material pode nos remeter a sensações a respeito do tema, por vezes com grande poder simbólico, não chegando a uma narrativa linear. Ou, quando acontece de esse material advir da biografia do artista, pode ocorrer uma carga emocional inerente, que participa dessa associação. Outras vezes, o depoimento pode vir da leitura de um texto escrito pelo ator, numa circunstância que aparentemente afasta qualquer emotividade. Portanto, não há forma pré-estabelecida para o depoimento”. Segundo Antônio Araújo, a dinâmica do *depoimento pessoal* no grupo ocorre de seguinte forma:

- é desenvolvido a partir das relações e dos confrontos dos atores e dos outros criadores com os conteúdos e temas do projeto (ex.: “qual é a sua ideia de Paraíso?”);

- utiliza componentes subjetivos específicos (os sentidos, os sentimentos e a imaginação de cada um), procurando proporcionar um mergulho interno do ator em relação aos assuntos tratados;
- resgata a memória pessoal, por meio da retomada de histórias individuais passadas, de objetos antigos da infância e juventude (com os quais exista uma relação significativa) e de registros subjetivos os mais remotos;
- exercita a reflexão crítica e conceitual com respeito aos temas, por meio de um posicionamento individual, tanto nos debates e discussões em grupo como nas improvisações e workshops;
- enfatiza, nas leituras obrigatórias e apresentação de seminários, uma reelaboração própria e particular do material estudado. (ARAÚJO, 2011, p.111-2)

Por mais paradoxal que pareça, já que se trata de um grupo de teatro que desenvolve suas encenações a partir do processo colaborativo, é justamente no diálogo entre as proposições individuais que o grupo constrói seu depoimento coletivo. A dramaturgia e a direção têm papel fundamental nesta dinâmica, no sentido de estimular os posicionamentos pessoais e encontrar estratégias para criar “pontes” que possam estabelecer o diálogo criativo entre estas individualidades. Outro aspecto a ser ressaltado na prática norteada pelo *depoimento pessoal* é que os atores são estimulados a um desprendimento, a uma abertura no sentido de compartilharem suas histórias, memórias e experiências íntimas com os demais integrantes do grupo, o que corrobora para a instauração de um pacto tácito, um compromisso de respeito e lealdade entre todos, que se traduz em comprometimento em relação ao sigilo sobre o que é aberto ao grupo e em relação à condição de que todos devem realizar seus depoimentos pessoais. Sobre a dinâmica e importância do depoimento pessoal no Teatro da Vertigem, seguem alguns depoimentos de atores, registrados por Miriam Rinaldi [in NESTROVSKI (2002, p.45-6)]:

Durante o processo de criação de Apocalipse 1,11, deparei com questões que me acompanham no decorrer da vida. Me tornei um vulcão em erupção constante: meus segredos, minhas conquistas, emoções, frustrações, meus desejos e fantasias escorriam descontroladamente. A instabilidade e a liberdade faziam parte de meu processo de autoconhecimento. [Roberto Audio]

O depoimento pessoal é a possibilidade de o ator se colocar na obra de uma forma tanto consciente como inconsciente. Ele dá margem para o ator/artista fazer de seu ofício uma ferramenta de auto-análise e de transformação. [Vanderlei Bernardino]

Depoimento pessoal é sua colocação como ser humano, como cidadão e artista. Muitos depoimentos viraram personagens, como a Talidomida do Brasil. Eu queria falar de uma coisa pessoal e fiz aquela menina torta. É deixar que sua experiência vire arte, seja manipulada. [Mariana Lima]

O depoimento pessoal não precisa necessariamente se fixar em situações vividas pelo artista; também situações análogas - o outro, a rua - são fontes de inspiração. [Luciana Schwinden]

Sou negro e interpreto um negro humilhado. Essa personagem me oferece a dimensão de meu papel como artista. As palavras do texto me fazem estar permanentemente vivo, como se a cada espetáculo se reafirmasse uma condição que precisa ser mudada e de que nenhum negro, seja qual for sua classe social, está livre. [Luís Miranda]

A falta de pudor, proposta pela direção e abraçada pelos atores, faz com que toda dificuldade seja motivadora. Às vezes era muito difícil ver um amigo em tamanha exposição, e, por isso mesmo, me expor ao extremo se tornou uma questão de respeito. Nos apoiamos nos silêncios ou em brincadeiras, para aprender a lidar com o desconhecido. Percebia que a cada dia o grupo se tornava mais forte, à medida que trabalhávamos com nossas fraquezas. [Roberto Audio]

3.5. Verbetes hipertextual: O *Workshop* no Teatro da Vertigem

(On-line: <http://abordagem-hipertextual-teatro.webnode.com/hipertexto-didatico-teatro-da-vertigem/o-workshop-no-teatro-da-vertigem/>)

Neste item, propomos um verbete hipertextual sobre o procedimento *workshop* identificado na poética do Teatro da Vertigem e fundamentado por nós, principalmente a partir da abordagem de Richard Schechner e Antônio Araújo. Esse hipertexto tem seu caráter processual valorizado na medida em que não o colocamos como texto pronto, mas sim em construção, inclusive com o auxílio dos integrantes do experimento no qual será utilizado. Propomos referências, através de *hiperlinks*, a textos teóricos, trechos de vídeos e imagens que contribuam para o clareamento do procedimento em foco.

A palavra inglesa *workshop* é traduzida para nossa língua numa perspectiva muito singular para o foco de investigação deste estudo: *oficina*. Por sua vez, *oficina*, palavra de origem latina, remete a lugar onde um ofício é exercido. A princípio, nossa reflexão remete então, no caso do nosso objeto de estudo, a um espaço do fazer artístico, mais especificamente, ao “lugar” do exercício do artista de teatro, do artesão da cena. Para SCHECHNER (2003), *workshop* está inserido no contexto da *performance*, referindo-se especificamente à etapa de pesquisa ativa no processo de criação. Pesquisa ativa no sentido de justapor conteúdos de caráter histórico, memorial e vivencial do artista com o “fazer” criativo, além de um treinamento através do qual há a possibilidade de se experienciar e ampliar diferentes técnicas e linguagens. Segundo o estudioso da *performance*, trata-se de um procedimento que possibilita uma grande liberdade exploratória durante o processo de criação, e um percurso de intensa experimentação para o qual a retomada de propostas de criação é princípio fundamental. Concordando com Schechner, poderíamos então considerar o *workshop* como uma oficina de “protótipos” artísticos provisórios, experimentais.

No contexto da linguagem teatral, o *workshop* é empregado como um procedimento de criação em processos de diferentes grupos da cena contemporânea. Nesse contexto, o procedimento apresenta-se como uma improvisação mais elaborada, que se utiliza dos vários elementos de uma encenação, como sonoplastia, música, figurino, cenografia, iluminação, entre outros, para concretizar, em forma de cena, uma abordagem ou posicionamento do artista a respeito de algum tema ou questão. ARAÚJO (2008, p.192) , considerando o uso e o percurso do *workshop* nos processos de criação do Teatro da Vertigem, afirma que

ARAÚJO (2008) 

Texto de Antônio Araújo (excerto da Tese de Doutorado) que discorre sobre a prática do *workshop* no Teatro da Vertigem.

se trata de uma “improvisação com maior grau de elaboração, uma ‘quase-cena’, preparada com um ou mais dias de antecedência, e que estimula a visão *individual* de cada ator em relação a um assunto ou problema. Apesar de concebido individualmente, ele pode incorporar outros atores no momento das apresentações. É um dos eixos fundamentais do processo colaborativo e coloca em evidência a função autoral do ator. Tanto como o *canovaccio* ou o roteiro para o dramaturgo, ou a montagem e a ocupação espacial para o encenador, o *workshop* é, para o ator, o seu espaço por excelência de criação e posicionamento artístico”.

Podemos assim considerar o *workshop* um procedimento de criação com forte dimensão experimental, aberta a muitas proposições e a qualquer linguagem, por intermédio do qual, segundo o encenador do Teatro da Vertigem, “o ator deve procurar a tradução artística para a ideia”. Analisando os processos de criação dos principais espetáculos do grupo, percebe-se uma apropriação do conceito de *workshop* e a adaptação a uma dinâmica própria de produção cênica, mediante a qual o procedimento passa a ser uma “resposta cênica” do ator a uma temática ou questão proposta durante os ensaios e a ser investigada. Em relação à dinâmica de realização dos *workshops* no Vertigem, RINALDI (2005, p.43) relata que no “início dos encontros, a orientação de Araújo era de que os atores se sentissem livres, que não rejeitassem nenhuma ideia, respeitando a primeira imagem ou impulso, sem julgar o valor de sua produção”. Percebe-se claramente a estratégia de estimulação e valorização das proposições individuais dos atores no processo de criação. Nesse aspecto, torna-se evidente também, nos processos do grupo, a importância atribuída ao posicionamento individual dos atores, associando a prática do *workshop* ao *depoimento pessoal* do artista. Na verdade, o primeiro acaba ocupando a função de possibilitar a concretude cênica do segundo. Sobre esta questão,

[in NESTROVSKI (2002)] 

Texto de Mirian Rinaldi publicado no livro “Trilhogia Bíblica” (Publifolha, 2002), onde a autora escreve sobre o processo de criação dos atores no Teatro da Vertigem.

RINALDI (2005, p.43) afirma que “do ponto de vista do ator do Vertigem, pode-se dizer que o *workshop* é a atividade que melhor potencializa as qualidades do depoimento artístico autoral. Uma palavra ou pergunta é trazida para o campo pessoal do ator, associada a algum fato de sua vida ou de sua experiência”. Segundo

depoimento registrado por Miriam Rinaldi [in NESTROVSKI (2002, p.53)] , para o ator Sérgio Siviero “o *workshop* é um momento de absoluta liberdade de criação, em que o imaginário pode e deve construir tudo. Nossos sonhos, nossas fantasias, nosso mundo infantil. É o momento de maior prazer. É o traço mais íntimo de nossos pincéis, o recado mais puro de nossas almas, o sopro mais forte de nossos mortos”.

Além do aspecto de valorização do discurso autoral do ator no processo de criação e na encenação, não podemos deixar de considerar também que a dinâmica de trabalho com o *workshop* potencializa as ideias de criação e promove o contato, mesmo que intuitivamente em alguns casos, do artista com outras áreas além da atuação, como a dramaturgia, a encenação, a iluminação, cenografia, figurino, etc., pois é ele quem deverá conceber, a partir da ideia ou questão investigada, as soluções cênicas provisórias para roteiro da cena, indumentária de personagem, som e luz e qualquer outro elemento que considere necessário para concretizar cenicamente sua proposta, além de assumir o papel de diretor, concebendo a encenação de sua própria cena. A atriz Daniela Carmona [in FERNANDES e AUDIO (2006, p.69)], sobre o processo de criação em “BR-3”, relata que o trabalho com os *workshops* foi uma fase “extremamente libertária, criávamos textos próprios, utilizávamos o espaço da Casa I (nossa sede) inteiramente, às vezes até a rua, e podíamos também abusar da boa vontade dos outros criadores (luz, cenário, figurinos)”. É claro que existe a possibilidade do auxílio de outros integrantes do grupo, porém a base conceitual e a organização/direção da cena é de responsabilidade do ator que está propondo o *workshop*. Assim, além das contribuições para o “levantamento” de material criativo para dramaturgia e encenação, o *workshop* também apresenta grande potencial para o estímulo e a apreensão de conhecimento em outras áreas além da atuação.

Para que o procedimento possa ser aproveitado da melhor forma possível, trazendo mais e melhores contribuições para o processo, ARAÚJO (2008) propõe alguns “princípios condutores” ao grupo, em relação à prática do *workshop*:

- Nunca chegar atrasado;
- Lidar com o material temático na perspectiva do depoimento pessoal ou de uma visão crítica própria;
- Não querer impressionar o diretor ou dramaturgo;
- Não reprimir nenhuma proposta ou ponto de vista;
- Ser sincero com você mesmo e com o outro;
- Apresentar uma resposta/cena;
- Evitar o didatismo.

Estes princípios denotam um posicionamento de seriedade em relação à prática do *workshop*, disciplinado e compromissado com o posicionamento pessoal de cada integrante do grupo, além de não perder de vista a dimensão da livre expressão/experimentação e do potencial criador individual.

Dentro da dinâmica do processo de criação do Teatro da Vertigem, percebemos a forte relação estabelecida entre a pesquisa realizada, seja ela teórica ou de campo, e os *workshops*. Há uma diretriz fundamental estabelecida no grupo de que as propostas engendradas nos *workshops* devem “beber” no material pesquisado por cada um, principalmente no que diz respeito ao tratamento dado à pesquisa de campo. ARAÚJO (2008, p.150-1) afirma que “existe um encaminhamento norteador para a pesquisa de campo, especialmente no caso dos atores. Eles devem, necessariamente, transformar aquela experiência in loco em algum material prático, quer sejam imagens, personagens, improvisações ou workshops. A visita ou encontro precisa ser reelaborado em forma cênica, não podendo se limitar apenas ao plano impressivo-subjetivo dos intérpretes. Além disso, eles devem adotar uma postura de observadores ativos, interferindo, questionando, duvidando, buscando inter-relações – mesmo sem se manifestar explicitamente durante o ato da pesquisa”. Dessa forma, o material produzido através dos *workshops* torna-se sínteses cênicas provisórias de todo um arsenal de conteúdo, informação e experiências adquiridos através das pesquisas.

Essa dinâmica de trabalho de criação, através dos *workshops*, produz uma grande quantidade de material cênico e dramático. Segundo o encenador do Teatro da Vertigem, parte deste material acaba sendo descartada, outra parte é guardada para ser utilizada em outros processos, e uma terceira é aproveitada como material de criação tanto na dramaturgia quanto

BR-3 (2009) 
 Trecho em vídeo do documentário BR-3, onde Bernardo Carvalho faz um relato sobre o procedimento *workshop* no Teatro da Vertigem.

na encenação. O dramaturgo Bernardo Carvalho, em relato registrado no documentário BR-3 (2009) , relata a contribuição do *workshop* dos atores para a construção da dramaturgia. Isto nos leva a refletir sobre outro aspecto fundamental desse processo: a coautoria ou autoria compartilhada, visto que o material produzido através dos *workshops* e que é reelaborado e aproveitado na dramaturgia e na encenação contém parte das proposições de cada um dos participantes.

Assim, o *workshop* é um procedimento central na dinâmica de criação dos espetáculos do Teatro da Vertigem, posto que favorece o processo colaborativo, fortalece a autoria compartilhada e garante espaço para as proposições criativas de cada um dos participantes.

ARAÚJO (2008)

Texto de Antônio Araújo (excerto da Tese de Doutorado) que discorre sobre a dinâmica do *workshop* no Teatro da Vertigem.

Entendemos que, dentro dos processos de criação do grupo, o procedimento foi estruturado numa proposta metodológica de trabalho. Segundo ARAÚJO (2008) , o *workshop* é utilizado em diferentes momentos e atendendo a diferentes necessidades do processo de criação: sensibilização e expansão do núcleo temático das peças; descobertas e elaboração de personagens e situações significativas ao discurso cênico; experimentação e estruturação de personagens e narrativas do espetáculo. Assim, consideramos a existência de três fases distintas no uso do workshop no Vertigem, que tem como pressuposto fundamental a retomada, reelaboração e rerepresentação do material produzido em cada fase:

1ª FASE – *Workshops* elaborados a partir de temas, ideias e referências textuais ou visuais relacionadas à investigação do grupo, numa dimensão mais aberta, generalizante talvez, com o objetivo de sensibilizar e expandir a investigação sobre o núcleo temático de cada espetáculo. Podemos identificar esse estágio inicial, mais “aberto” nos workshops propostos,

 Vídeo com o ator Sérgio Siviero realizando um workshop durante o processo de montagem de “Apocalipse 1, 11”. Fonte: RINALDI (2005)

durante o processo de criação de “Apocalipse 1, 11” (2000), pelos atores Sérgio Siviero e Mariana Lima. No primeiro vemos o ator  em pé, atrás de uma mesa com um vaso de planta em cima. Ao fundo ouvimos a música “Um Índio”, de Caetano Veloso. O ator bebe em uma garrafa d’água. A certa altura, rega a planta com o resto de líquido da garrafa. Na sequência pede um cigarro à plateia, tira uma caixa de fósforos do bolso, acende o cigarro e joga o palito ainda aceso na planta que arde em chamas. O ator continua ali, em pé, olhando para a planta queimando e deixando transparecer um selvagem sorriso. Considerando o núcleo temático da peça em processo, podemos supor uma referência direta, no *workshop* proposto, à selvageria, brutalidade e desumanidade no caso do índio Galdino Jesus dos Santos, queimado vivo por adolescentes de classe média alta, em abril de 1997. Como desdobramento, temos a cena, já no espetáculo aberto ao público, de uma menina (Aline Arantes)  em uma das sacadas do antigo presídio do Hipódromo. Sentada,

 Cena em vídeo do espetáculo “Apocalipse 1, 11”, com a atriz Aline Arantes. Fonte: RINALDI (2005)

a garota rega um vaso de flores, imbuída por suposta ternura e inocência, peculiares à infância. Na sequência, pega uma caixa de fósforos e atea fogo na planta. No segundo

workshop, a atriz Mariana Lima  interpreta uma deficiente mental, com dificuldades motoras, apresentando um número de balé. Cena desconcertante para quem assiste, pois escancara nossa indiferença em relação àqueles que não têm condições de realizar ações consideradas “normais” – quanto mais realizações prodigiosas e desafiadoras tradicionalmente requisitadas pelo balé clássico. A cena expõe as feridas da exclusão, do nosso conceito de belo e grotesco, tão recorrentes no contexto do processo de montagem da peça e, infelizmente, até hoje. Já na produção encenada, temos a atriz Luciana Schwinden  interpretando a personagem “Talidomida do Brasil”, também com deficiência mental e motora. Ao ser conduzida ao palco da Boîte Nova Jerusalém, Talidomida faz a “leitura” de princípios humanos que deveriam ser garantidos pela República Federativa do Brasil como a liberdade, a justiça e a solidariedade. Nos dois exemplos fica clara a contribuição dos *workshops*, após passarem por outras etapas de reelaboração e adaptação, para a encenação que foi estruturada e aberta ao público. Em ambos os casos, as atrizes que realizaram cada cena durante a encenação não foram as que originalmente a propuseram no *workshop*. Esta é outra característica do processo de criação com o *workshop* no Teatro da Vertigem. O material e as soluções cênicas aproveitadas para a encenação não necessariamente são conduzidos ou interpretados pelos seus autores iniciais.

 Vídeo com a atriz Mariana Lima realizando um *workshop* durante o processo de montagem de “Apocalipse 1, 11”. Fonte: RINALDI (2005)

 Cena em vídeo do espetáculo “Apocalipse 1, 11”, com a atriz Luciana Schwinden. Fonte: RINALDI (2005)

2ª FASE – Há um afinamento nas referências utilizadas nesta fase. Os *workshops* passam a ser elaborados a partir de determinados textos, imagens, personagens e até mesmo alguns fragmentos de texto propostos pelo dramaturgo. Aqui o objetivo principal é a identificação e experimentação de potenciais personagens e contextos narrativos que dialoguem e contribuam para o discurso cênico em construção. Tomemos como exemplo um dos *workshops* do ator Roberto Audio  durante o processo de criação de “Bom Retiro 958 metros” (2012). O ator interpreta um homem dependente de craque que perambula pelas ruas do bairro paulistano Bom Retiro. Na cena, dentre os vários aspectos da personagem e seu contexto, destacamos a relação de alucinação e dependência causada pela droga, levando o personagem ao seu limite psicológico e emocional a ponto de manter uma relação afetiva com um manequim de loja quebrado. Forte alusão à realidade do bairro e de outros pontos da cidade, com suas várias “cracolândias” que ninguém quer ver. Percebemos alguns elementos já se delineando em

 Vídeo com o ator Roberto Audio realizando um *workshop* durante o processo de montagem de “Bom Retiro 958 metros”. Fonte: Teatro da Vertigem

direção ao discurso cênico da peça, como a personagem que já começa a aparecer, física e emocionalmente ou uma narrativa que aponta para pontos estratégicos do discurso cênico como o imaginário dos excluídos socialmente, presentes no núcleo temático da peça.

3ª FASE – Etapa do processo em que os *workshops* são elaborados, em sua maioria, a partir das cenas estruturadas pelo dramaturgo, com o objetivo principal de selecionar materiais, experimentar possibilidades de estruturas narrativas, e distribuir as personagens entre os atores. Nesta fase, normalmente o grupo também tem condições de estruturar uma sequência experimental de cenas e abrir-se a um grupo de convidados para que se possa iniciar o dimensionamento de questões relativas à recepção do espetáculo. Esta sequência de

 Vídeo com o ator Roberto Audio realizando um workshop durante o processo de montagem de “Bom Retiro 958 metros”. Fonte: Teatro da Vertigem

cenas é chamada, internamente ao grupo, de “varal” de cenas. Aqui, tomemos como exemplo outro *workshop* do ator Roberto Audio  que demonstra uma das retomadas do anterior. O mesmo personagem e o mesmo contexto, só que, desta vez, percebemos o tratamento dado e o conseqüente aprofundamento da cena se atentarmos para a simbologia da pedra de craque que assume o lugar da companheira (manequim quebrado), potencializando ainda mais a dimensão da dependência do indivíduo viciado nesta droga e já delineando a estrutura narrativa que conduzirá o personagem na encenação aberta ao público, pontuada pela busca da sua “pedra” perdida.

3.6. Verbetes hipertextual: O *Estranhamento* no Teatro da Vertigem

(On-line: <http://abordagem-hipertextual-teatro.webnode.com/hipertexto-didatico-teatro-da-vertigem/o-estranhamento-no-teatro-da-vertigem/>)

Neste item, propomos um verbete hipertextual sobre o *estranhamento* identificado nas encenações do Teatro da Vertigem e fundamentado por nós a partir da abordagem de Brecht, Pavis e Koudela. Esse hipertexto tem seu caráter processual valorizado por não o colocarmos como texto pronto, mas sim em construção, inclusive com o auxílio dos integrantes do experimento no qual será utilizado. Propomos referências, através de *hiperlinks*, a textos teóricos, trechos de roteiro das peças do Teatro da Vertigem, trechos de vídeos e imagens que contribuam para o clareamento do procedimento em foco.

O termo *estranhamento*, que a princípio remete à ideia de efeito causado na recepção, vem sendo analisado e empregado como princípio e/ou procedimento de criação, já há algum tempo, por vários estudiosos e coletivos de produção cênica. O conceito está diretamente relacionado à atitude ou ato de estranhar ou distanciar, o que nos sugere, a princípio, o efeito de deslocamento de uma zona conceitual conhecida, familiar, para outra desconhecida, não familiar, gerando assim uma tensão, um desconforto no receptor. Podemos tratar o

estranhamento _____

 Verbetes do Dicionário de Teatro (Perspectiva, 1999) onde Patrice Pavis explica o significado de *estranhamento*.

PAVIS (1999) 

Verbetes do Dicionário de Teatro (Perspectiva, 1999) onde Patrice Pavis explica o significado de *distanciamento*.

estranhamento  como essa tensão causada pelo encontro/confronto de um elemento estrangeiro ao contexto em que esta sendo inserido.

Transferindo esta ideia para o contexto teatral, o estudo sobre as estéticas da cena medieval, da comédia popular renascentista ou até mesmo do teatro oriental, em que se pode identificar um forte caráter simbólico caracterizado pelo uso frequente de gestos codificados e extremamente formais, evidencia algumas variações do efeito de *estranhamento*. Segundo PAVIS (1999) , este é um procedimento aplicável a qualquer linguagem artística, mas no que se refere ao teatro, ele abrange diferentes maneiras de “quebrar”, diminuir ou até mesmo anular a ilusão ou, em outras palavras, não provocar a identificação do receptor com a cena, distanciando-se da “impressão de uma realidade cênica” e revelando “os artifícios da construção dramática ou da personagem”.

Em relação à terminologia, podemos encontrar também o efeito de *distanciamento*, que segundo PAVIS (1999, p.106), é equivalente ao *estranhamento*. Para o autor, trata-se de “um procedimento estético que consiste em modificar nossa percepção de uma imagem literária”,

ou seja, trata-se de um efeito que modifica nossa percepção sobre o que nos é mostrado na cena, distanciando-nos da esfera do entendimento ou apreensão comuns, familiares a nós.

Para o alemão Bertolt Brecht (1898-1956), grande encenador do século XX, o *estranhamento* ou *distanciamento* ocupará lugar de destaque na formulação de seu *teatro épico* . Para Brecht, o teatro deveria ser um instrumento de transformação social e que, portanto, precisaria encontrar maneiras de esclarecer o povo, resgatar sua consciência crítica e

teatro épico _____

 Verbetes da Enciclopédia digital Itaú Cultural sobre o teatro épico.

não o iludir com realidades fictícias nem aliená-lo através da identificação emocional e psicológica proposta pelo teatro de registro mais realista. Neste sentido, segundo KOUDELA (2010, p.107), o *estranhamento* para Brecht “se diferencia pelo fato de chamar a atenção para processos sociais”, ou seja, a importância do procedimento reside justamente em sua capacidade de “quebrar” a identificação e conseqüentemente a ilusão, provocando o distanciamento necessário para que se reflita, de maneira crítica, sobre aquilo que ocorre em cena em diálogo ante o contexto vivenciado pelo público no presente. Para a autora, Brecht considera que o *estranhamento* de um processo iniciava-se com a retirada daquilo que é evidente, conhecido do receptor, provocando assim o espanto e a curiosidade. Entendemos então que, para o encenador alemão, não era suficiente apenas a introdução de um elemento estrangeiro ao contexto encenado; fundamental era que a tensão gerada por este encontro de dualidades provocasse o distanciamento necessário para uma reflexão crítica sobre questões sociais, políticas e econômicas vivenciadas no contexto presente da recepção. Esse processo está vinculado diretamente com o conceito de *historicização*  no teatro épico: a representação de contextos e pessoas inseridas no espaço e tempo presentes da recepção do espetáculo.

historicização _____

 Verbetes do Dicionário de Teatro (Perspectiva, 1999) onde Patrice Pavis explica o significado de *historicização*.

Pequeno Organon para o Teatro _____

 Texto de Bertolt Brecht sobre os princípios do teatro épico.

BRECHT (1978), em seu “*Pequeno Organon para o Teatro*” , no parágrafo 42, aponta indiretamente para a dialética presente no procedimento, afirmando que “numa reprodução em que se manifeste o efeito de distanciamento, o objeto é susceptível de ser reconhecido, parecendo, simultaneamente, alheio. O teatro antigo e o teatro medieval distanciavam suas personagens por meio de máscaras representando homens e animais; o teatro asiático ainda hoje utiliza efeitos de distanciamento de natureza musical e pantomímica”. Neste sentido, podemos considerar a existência de uma potencial dimensão

dialógica no procedimento, na medida em que o *estranhamento* provocado pela presença de algum elemento estrangeiro ao contexto gera uma tensão entre polaridades “estranhas”, abrindo espaço para a reflexão acerca das probabilidades e improbabilidades desse encontro.

Segundo ROSENFELD (2008, p.156-165), Brecht utilizava recursos variados para provocar o estranhamento em suas encenações:

- *Recursos literários* – utilizando-se da *paródia* e da *ironia* propõe-se um “jogo consciente com a inadequação entre a forma e conteúdo”. Este recurso abre espaço também para o grotesco, possibilidade esta aproveitada por Brecht para “desfamiliarizar” os contextos, compreendendo-os e refletindo melhor sobre eles.
- *Recursos cênicos* – através do uso, em cena, de *títulos*, *cartazes* e *projeções* a ação é comentada de forma épica, ou seja, de forma distanciada; outro recurso é o uso de *máscaras parciais* que mostram algumas distorções apenas, não determinando expressões “petrificadas” como riso ou ira; o *cenário não-ilusionista* é outro recurso desta categoria, não apoiando o sentido literal da ação, mas comentando-a.
- *Recursos cênico-musicais* – o uso de *coros* e *cantores* contribui para o deslocamento da dimensão prosaica da cena, deslocando a percepção para a reflexão sobre a “estranheza” causada. Neste caso, a música comenta o texto, posiciona-se em relação a ele, não intensificando a ação.
- *Recursos de interpretação* – o ator deve narrar seu papel, colocando-se no lugar de um ator-narrador que transita entre “sujeito” e “objeto”, narrador e narrado. KOUDELA (2010) aborda três indicações de Brecht em relação a esta categoria de recursos: o ator deve pronunciar seu texto na terceira pessoa, transpor as ações para o passado, e verbalizar rubricas e comentários.

Evidente que estes recursos vão ao encontro das proposições de Brecht, contribuindo para o diálogo sobre questões sociais pertinentes ao seu contexto pós Segunda Guerra Mundial. No entanto, não podemos desconsiderar também a dimensão formal do diálogo provocado pelo estranhamento, que, através da tensão gerada entre composições formais díspares, acabam por criar verdadeiras metáforas, revelando também um potencial poético do procedimento. É certo que, para o teatro épico de Brecht, o *estranhamento* está vinculado à necessidade do diálogo e da reflexão sobre as questões sociais de seu tempo. Há um evidente objetivo político a ser atingido através das encenações. Porém, não podemos ignorar esta dualidade formal provocada pelo *estranhamento*, que estabelece conexões e tensões de ordem formal, provocando sensorialmente a recepção, e, quando potencializada, certamente contribui para uma percepção mais subjetiva da encenação, caracterizando assim o que poderíamos chamar de um *estranhamento poético*. Sérgio Pupo (2010) [☐](#) considera que “a possibilidade de uma fruição, que não está atrelada, necessariamente, ao desenvolvimento cartesiano e aristotélico das ações da obra de arte, faz com que o procedimento cênico do estranhamento poético não tenha na fábula clássica uma condição de existência”. Isto nos coloca diante de uma dimensão do *estranhamento* que prescindir de uma experiência racional e que potencializa uma experiência sensorial em relação à cena, o que nos aproxima bastante dos princípios do teatro pós-dramático, nos quais, segundo LEHMANN (2007), há um predomínio dos aspectos sensoriais sobre os racionais, favorecendo a proposição de encenações cuja potência reside justamente nos estados suscitados e não na comunicação de uma fábula compreendida racionalmente. Esta perspectiva poética do estranhamento é importante de ser considerada, principalmente no contexto do teatro contemporâneo, em que se inscrevem os modelos de encenação adotados por nós nesta pesquisa, e para os quais as metáforas sugeridas através das imagens propostas suscitam, além do distanciamento reflexivo, também uma série de sensações e estados subjetivos que, num primeiro momento, não nos conduzem a uma compreensão racional da cena, mas sim a diferentes estados sensoriais e emocionais em relação aos quais a razão não consegue interferir. Assim, neste hipertexto didático, utilizaremos o termo *estranhamento* na perspectiva brechtiana, e quando necessário, faremos referência à intensidade de sua dimensão poética nos modelos de encenação considerados em nossa abordagem.

Sérgio Pupo (2010) [☐](#)

Verbetes hipertextuais sobre *estranhamento poético* elaborado por Sérgio Pupo, para o blog Acupuntura Poética. O blog aloca as produções realizadas na disciplina “Encenações em Jogo”, coordenada pelo Prof. Dr. Marcos Aurélio Bulhões Martins no Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da ECA – USP.

Consideremos então, em “O Paraíso Perdido” (1992)  , a cena em que um grupo de crianças vendadas brinca de cabra-cega e, após um tempo, param de brincar, retiram suas vendas e saem, ficando apenas uma delas, a “perdedora”, que, num gesto *estranhado*, pega um revólver e aponta para a própria cabeça ameaçando cometer suicídio . Somos tomados, inicialmente, pelo espanto provocado graças ao confronto entre a inocência e a esperança, representadas pela brincadeira e pela infância, e toda a violência acentuada pela arma utilizada



Figura 3 – “O Paraíso Perdido”, 1992 (Teatro da Vertigem)

para tirar a própria vida, como num ato de punição por ter perdido a “brincadeira”. Identificamos aqui um forte teor poético do efeito de *estranhamento*, possibilitando várias percepções e leituras, e denotando uma dimensão subjetiva evidente. Na “Cena das Gêmeas”  observamos duas mulheres atrás de grades, do lado oposto ao confessionário, entoando uma canção de ninar distorcida e batendo sobre seus próprios seios e genitais. Aqui a música é utilizada como um “recurso cênico-musical” de estranhamento, deslocando a cena de sua dimensão prosaica e reposicionando nossa percepção para uma reflexão do autoflagelo impingido pelas mulheres em partes do corpo com forte apelo crítico ao sentido de maternidade.



Figura 5 – “O Paraíso Perdido”, 1992 (Teatro da Vertigem)

“O Paraíso Perdido” (1992)

 Vídeo compacto do espetáculo alocado no site Youtube.

 Release e Ficha Técnica.

 ...um suicídio 
 ...”Cena das Gêmeas” 

Trechos do roteiro da peça “O Paraíso Perdido” (1992).

“O Livro de Jó” (1995)

 Vídeo compacto do espetáculo alocado no site Youtube.



Figura 4 – “O Paraíso Perdido”, 1992 (Teatro da Vertigem)

A

utilização dos bancos da nave central da igreja também exemplifica o efeito de *estranhamento* ao serem destituídos de sua função de origem e utilizados como praticáveis, plataformas de elevação e transporte de personagens – e até mesmo como obstáculos a serem transpostos na busca do paraíso

perdido por cada um dos personagens e pelo público presente.



Figura 6 – “O Livro de Jó”, 1995 (Teatro da Vertigem)

sua utilização primeira e criando, possivelmente, a metáfora de que os personagens serão “preparados” e “servidos” pelos desígnios divinos. De novo, podemos atribuir ao procedimento certo nível de subjetividade, destacando na cena o efeito de um *estranhamento poético*. Na mesma cena, as falas da Matriarca e de Jó são emitidas em terceira pessoa e as ações são narradas no tempo passado, colocando os atores no papel de atores-narradores, o que provoca o distanciamento necessário sobre as ações de Jó e sua esposa.

Já em “Apocalipse 1, 11” (2000), destacamos no Prólogo a cena de uma garota sentada na sacada do presídio, regando um vaso de planta florida. Durante



Figura 7 – “Apocalipse 1, 11”, 2000 (Teatro da Vertigem)

a ação delicada da criança, regando as flores, uma voz em *off* faz referência ao texto bíblico que narra a criação do Jardim do Éden como moradia para sua mais importante criação: o homem. Quase no final da narração, a menina acende um fósforo e, meiga, joga no vaso – cujas flores entram em chamas. Aqui também percebemos o efeito de um *estranhamento poético* na

medida em que a cena estabelece uma forte metáfora através da sobreposição de vários elementos: a criança, com toda a sua carga de representação da inocência e doçura; a narração do texto bíblico que indica o princípio, a criação, a origem do homem; e o presídio, último lugar em que um homem de bem espera estar. Um jogo de dualidades formais e temáticas, em que o otimismo e a revolta estão em constante embate, como aponta Macksen Luiz em sua crítica sobre o espetáculo ao Jornal do Brasil de 17 de janeiro de 2000: “O otimismo desse

Em “O Livro de Jó” (1995), podemos identificar o uso de “recursos de interpretação” para se atingir o efeito de *estranhamento* na cena 1, em que vemos a entrada de Jó e sua esposa sobre carrinhos de refeição do hospital, descaracterizando

... Matriarca e de Jó

Trechos do roteiro da peça “O Livro de Jó” (1995).

“Apocalipse 1, 11” (2000)

Vídeo compacto do espetáculo alocado no site Youtube.

Release e Ficha Técnica.

... planta florida

Trechos do roteiro da peça “Apocalipse 1, 11” (2000).

Macksen Luiz

Íntegra da crítica publicada no Jornal do Brasil.

final contrasta com a revolta que o texto espalha pelas diversas cenas, até mesmo na bucólica presença de uma menina que placidamente rega um vaso de flores, para logo em seguida atear fogo nas plantas, dando o tom do espetáculo logo no princípio”. Elementos díspares em suas naturezas que, ao se encontrarem, geram uma tensão que nos desloca de nossa zona confortável de compreensão racional e nos “espanta”, abrindo as janelas para diferentes estados e sensações. Ainda durante o prólogo, vemos o quarto de João materializado em uma das celas do presídio [\[1\]](#). Um lugar desconfortável,



Figura 8 – “Apocalipse 1, 11”, 2000 (Teatro da Vertigem)

desolador, caótico e miserável. Ali, em baixo da cama, João encontrará o Senhor Morto, um Jesus apático, absorto, que

sangra pelo nariz e que não responde às inquietações e angústias de João em sua busca pela Nova Jerusalém.

Possível metáfora sobre a incapacidade da religião em dar as respostas necessárias diante da condição miserável da humanidade.

No primeiro ato, em plena Boîte New Jerusalém, temos a intervenção de dois Palhacinhos e de um Coelho de pelúcia gigante e desengonçado [\[2\]](#). Personagens tão improváveis ao contexto cênico que, ao estranharmos, encontramos referências aos símbolos da alienação contemporânea associada ao consumismo exacerbado e à falta de expectativa e credibilidade dos líderes políticos ou religiosos. Elementos intrigantes sobrepostos no jogo cênico fazendo referência a um estado de alucinação conforme a crítica de Mariangela Alves de Lima [\[3\]](#) no jornal O Estado de São Paulo de 21 de janeiro de 2000: “Há muitas coisas intrigantes e belas nessa premeditada confusão de final de tudo. Os palhaços eximindo-se de participar, o melancólico e gigantesco coelho e a inocência personificada por uma mulher de branco sugerem o estado alucinatório que propicia as revelações”.

...celas do presídio [\[4\]](#)

Trechos do roteiro da peça “Apocalipse 1, 11” (2000).

... gigante e desengonçado [\[5\]](#)

Trechos do roteiro da peça “Apocalipse 1, 11” (2000).

Mariangela Alves de Lima [\[6\]](#)

Íntegra da crítica publicada no Jornal do Brasil.



Figura 9 – “Apocalipse 1, 11”, 2000 (Teatro da Vertigem)



Figura 10 – “Apocalipse 1, 11”, 2000 (Teatro da Vertigem)

Mônica Guerrero 

Íntegra da crítica publicada no periódico Blitz (Lisboa).

“BR-3” (2006)

 Vídeo compacto do espetáculo alocado no site Youtube.

 Release e Ficha Técnica.

Fica evidente nesta cena, entre outras, o uso da paródia como recurso de estranhamento. Em relação a esta circunstância, Mônica Guerrero  faz sua crítica no periódico Blitz - Lisboa (Portugal), de 3 de outubro de 2000: “Quando os palhaços e o coelhinho entram em cena a vender jeans Lee, já nós estamos desconcertados: isto não existe. Não pode existir uma discoteca ‘New Jerusalém’ apresentada por pinturas fluorescentes de Jesus Cristo e Nossa Senhora; onde a decência e a vergonha e a pudicícia e o respeito pelos bons costumes não passam de piadas provocatórias para um universo de seres inundados em perversão, em exibicionismo, em sexo explícito, em violência; cuja entrada é franqueada por uma senhora parcamente vestida no centro de cujas pernas afastadas se lê “Está aberta!”; onde todas as referências da cultura cristã são desmontadas, parodiadas, subvertidas em destroços, chamas, penas, cascas de ovo e uma ironia desarmante”.

Em “BR-3” (2006)  , podemos apontar, dentre outros tantos, o *recurso cênico* de *estranhamento* no uso das máscaras que criam uma espécie de realidade fantástica e fantasmagórica, revelando-se também interessante recurso de linguagem teatral a alertar-nos para o fato de que o que vemos é uma encenação e não uma realidade cênica com a qual devemos nos identificar.



Figura 11 – “BR-3”, 2006 (Teatro da Vertigem)



Figura 12 – “BR-3”, 2006 (Teatro da Vertigem)

Os homens com “cabeça de saco de cimento” trabalhando na cidade em construção (Brasília) causam desconforto e estranheza, distanciando-nos da identificação com aqueles personagens e nos fazendo refletir sobre sua condição de operário “sem identidade” própria, trabalhador explorado e ser humano em condições precárias e de trabalho sacrificante.

Por fim, citamos o uso do “pedalinho” na cena final do espetáculo, na qual um alto representante da política nacional e sua esposa passeiam de pedalinho, cisne branco e garboso, sobre as águas poluídas do Rio Tietê. Uma metáfora poética e com um forte teor crítico no que se refere à distância em que se encontram nossos governantes da realidade do povo brasileiro.



Figura 13 – “BR-3”, 2006 (Teatro da Vertigem)

3.7. Verbetes hipertextual: *site specific* no Teatro da Vertigem

(On-line: <http://abordagem-hipertextual-teatro.webnode.com/hipertexto-didatico-teatro-da-vertigem/site-specific-no-teatro-da-vertigem/>)

Neste item, propomos um verbete hipertextual sobre o procedimento *site specific* identificado na poética do Teatro da Vertigem e fundamentado por nós, principalmente a partir da abordagem de Richard Schechner, Antônio Araújo e Stela Fischer. Esse hipertexto tem seu caráter processual valorizado por não o colocarmos como texto pronto, mas sim em construção, inclusive com o auxílio dos integrantes do experimento no qual será utilizado. Propomos referências, através de *hyperlinks*, a textos teóricos, trechos de roteiro das peças do Teatro da Vertigem, trechos de vídeos e imagens que contribuam para o clareamento do procedimento em foco.

A partir da década de 1960, tanto na Europa quanto nos EUA, artistas de diferentes linguagens passam a buscar estratégias de reação às condições de circulação, exposição e acesso às obras de arte difundidas em galerias e museus. É neste contexto, envolvendo principalmente as artes visuais, que têm início novos movimentos artísticos como *Art Land*, as *Instalações* e as *Performances*. Todas essas vertentes artísticas apresentavam, dentre outros, um elemento comum: a transgressão das barreiras convencionais entre espaço-obra-recepção, evoluindo para um tipo de manifestação artística que propunha a plena intervenção no espaço: o *site specific* . Neste, a obra de arte se concretiza justamente através das relações de identificação, paralelismo ou tensão estabelecidas entre artista, sua criação, o espaço e a

site specific



Verbete da Enciclopédia digital Itaú Cultural sobre *site specific*.

recepção (o público). As propostas de criação engendradas por meio do *site specific* se concretizam, obviamente, através da dimensão artística, porém outros aspectos entram em jogo durante o processo de apropriação e intervenção no espaço específico: elementos arquiteturais (linhas, formas, cores, texturas, luminosidade etc.), elementos topográficos (dimensões, localização, orientação espacial, variações de relevo etc.), a história do espaço, suas características institucionais, sua memória, bem como a dinâmica do fluxo ou permanência de pessoas naquele espaço. As ideias de criação artística, bem como temas ou experiências, são inseridos no contexto espacial específico buscando estabelecer potenciais relações, sejam elas de identificação ou oposição, com os elementos espaciais descritos anteriormente. O *site specific* caracteriza-se justamente através do processo de (re)significação de todos os elementos colocados em jogo, ou seja, ideias, temas, experiências

e elementos constitutivos do espaço. Podemos identificar neste processo um movimento dialético no qual a obra de arte é (re)significada pelo espaço e este pela obra.

No teatro, o *site specific* opera como procedimento de criação cênica ao colocar-se como meio de materialização de ideias e experiências cênicas. O *site specific* propõe a apropriação e intervenção artística em espaços públicos cuja origem e identidade institucional não estão vinculadas ao teatro, ou seja, espaços não convencionais ou “estrangeiros” ao teatro mais tradicional, familiar à nossa cultura. Segundo SCHECHNER (1968), trata-se de um teatro em que novas relações são possíveis quando abrimos mão dos assentos fixos e subvertemos o paradigma palco-plateia. Segundo o estudioso da *performance*, esta nova abordagem do espaço específico no teatro favorece, naturalmente, o contato corporal entre artistas e a plateia, possibilitando diferentes intensidades interpretativas e a percepção de novas experiências compartilhadas.

O processo de criação de uma encenação em um espaço específico tem como eixo norteador a busca por significados ou sentidos, através da justaposição, sobreposição ou fricção entre a cena, o espaço e a recepção. Neste processo supõe-se que todos – artistas, espaço e público – são “tocados” e transformados, configurando-se assim como uma intervenção artística e social. Elemento importante dessa dinâmica dialógica de transformação são as lembranças, as informações, o conhecimento que artistas e recepção possuem sobre o lugar específico. Trata-se, segundo FERNANDES (2010, p. 67-8), de uma “memória coletiva” que agrega à experiência de estar em determinado lugar certa nostalgia, sentidos sociais ou sagrados que, associados à cena, tornam-na “um núcleo emocional e imaginário da comunidade”. Referindo-se ao trabalho desenvolvido pelo Teatro da Vertigem, Fernandes aponta que “a igreja tradicional, quase ao lado da Catedral da Sé, o hospital desativado na vizinhança da Avenida Paulista, o presídio, também desativado, num bairro afastado, fora do circuito teatral previsível, são espaços reais, concretos, com memória e história, que preservam os vestígios do uso público e, por isso mesmo, colocam o espectador numa zona fronteira entre a cidade e o teatro”. Ainda no que se refere à memória do espaço específico, ARAÚJO (2011, p.175) reforça que “[o] espaço também carrega uma história – conhecida ou não, mas que se encontra inscrita em suas paredes – e uma carga emocional específica, que dialogarão com a subjetividade de cada indivíduo da plateia. Além disso, a contingência do deslocamento, seja para poder ver uma cena, seja para adquirir um ângulo melhor de visão, ou simplesmente modificá-lo, rompe com a passividade física do ‘estar sentado’, estimulando um maior engajamento corporal na recepção. Tudo isso somado promove uma experiência imersiva para o espectador, acentuando o caráter vivencial e não apenas contemplativo”.

Percebe-se que, para o encenador do Teatro da Vertigem, é clara essa dimensão da memória coletiva e do espaço, e o potencial criativo que reside na estimulação e ativação dessa memória, propiciando uma experiência, aos artistas e público, de imersão através das diversas proposições da encenação, (re)ativando o próprio espaço. SCHECHNER (1987) acredita na existência de uma relação viva entre o corpo e o espaço, por meio da qual o primeiro se move. Estes espaços estão vivos porque impregnados de uma memória específica, particular à sua trajetória histórica e cultural. Neste sentido, FERNANDES (2010, p.67-8) afirma que “refazendo o percurso do Teatro da Vertigem por São Paulo, é possível perceber claramente um projeto de sociometria, que passa pela ocupação do lugar público. Na economia simbólica de uma cidade violenta como a nossa, descontínua, sem coerência estrutural nem marcos efetivos de localização, a trajetória do grupo é quase uma inversão da geografia urbana na medida em que invade espaços coletivos para reativá-los por meio do trabalho de teatro”.

No que se refere às escolhas dos espaços específicos para as montagens do Teatro da Vertigem, podemos identificar a presença de uma dimensão semântica que se destaca: são ambientes urbanos dotados de conotações específicas que são potencializadas através do jogo cênico de forma a estabelecer, quase sempre, uma fricção entre os temas desenvolvidos pelas peças e a experiência sensorial com o espaço. FISCHER (2010, p.170), referindo-se ao espaço escolhido para a encenação de “O Paraíso Perdido” (1992), afirma que “a exploração espacial e a movimentação dos atores ampliaram os conteúdos semânticos próprios do local de apresentação – igreja – e suscitaram imagens oníricas que

XAVIER (2012) 

Texto de Ismail Xavier na revista Sala Preta do Departamento de Artes Cênicas da ECA (USP), discorrendo sobre o espaço nos espetáculos do Teatro da Vertigem.

 ¹ Vídeo alocado no site Youtube com palestra de Antônio Araújo sobre o processo de criação do Teatro da Vertigem (Parte 1).

 ² Idem (Parte 2).

contemplavam a temática posta em cena”. Neste sentido, XAVIER (2012, p.179)  reforça a presença de características semânticas específicas de cada espaço no Teatro da Vertigem e o consequente potencial experiencial resultado da imersão proporcionada pela encenação: “Há a escolha de espaços institucionais dotados de conotações específicas (igreja, hospital, prisão, edifício num local emblemático da verticalização da cidade). E há a escolha de travessias que exploram a relação entre cena aberta e canais de circulação que, por sua estrutura feita de camadas superpostas da história, ensinam uma relação especial entre o núcleo temático da peça e a experiência sensorial, corporal e de fricção com o ambiente implicadas na travessia”.

O diferencial da abordagem do *site specific* no Teatro da Vertigem, segundo Antônio Araújo  ¹  ², é que a escolha do tema a ser discutido e das questões que o grupo elege

para a investigação precede a escolha do lugar, do espaço a ser utilizado na encenação. Na prática, todo um trabalho de pesquisa, vivências e até improvisações cênicas e dramatúrgicas antecede a definição e a “entrada” no espaço específico escolhido para a encenação. É claro que, mesmo com este trabalho precedente de pesquisa e experimentação, a consolidação da encenação se dá apenas após a “entrada” e apropriação do espaço específico. Nesse processo, a principal consequência é a necessidade de reelaboração de todo o material criativo ordenado previamente. ARAÚJO (2008, p.175)  afirma que “o local da apresentação, evidentemente, afetará também a dramaturgia - que deverá ser reelaborada à luz desse novo elemento - e o trabalho dos atores, o qual sofrerá um redimensionamento radical em razão desta ocupação. Ou seja, o processo de descoberta, exploração e diálogo com o espaço será compartilhado por todos”. É um momento delicado e que exige o envolvimento e a participação de todos os integrantes do grupo. O encenador do Vertigem aponta as principais interferências provocadas por esta abordagem do espaço específico no processo de criação:

- “relação espaço/texto”, na qual o espaço interfere na dramaturgia, que deve ser reescrita e adaptada para as necessidades e potencialidades do espaço;
- “relação espaço/ator”, na qual o espaço influencia a interpretação através de estímulos atmosféricos e objetivos específicos de seu contexto espacial;
- “relação espaço/público”, na qual o espaço interfere na recepção, na leitura do espetáculo, por meio das memórias pessoais e coletivas que são evocadas ou através de elementos culturais impregnados no espaço que induzem a projeção de imagens relacionadas ao lugar.

A prática com o *site specific* nos processos de criação do Teatro da Vertigem contribuiu para que ARAÚJO (2008, p.175-6) sistematizasse uma proposta metodológica para apropriação e intervenção espacial em suas encenações:

- “livre exploração do local”, através da circulação livre pelo espaço, guiada simplesmente pela curiosidade;
- “jogos”, de natureza lúdica, comuns ao universo dos jogos infantis clássicos ou adaptados;

ARAÚJO (2008)

Texto de Antônio Araújo (excerto da Tese de Doutorado) que discorre sobre a investigação e apropriação do espaço no Teatro da Vertigem.

- “*viewpoints*” espaciais, a partir da adaptação da técnica desenvolvida por Anne Bogart  , realizar exercícios e jogos de improvisação de movimento relacionados à arquitetura e à topografia do espaço;
- “encontrando e construindo a casa da personagem” através de jogo lúdico mediante o qual cada ator deve encontrar/construir um local dentro do espaço para ser a “moradia” da personagem;
- “jogos e improvisações situacionais”, buscando iniciar um diálogo entre o espaço e as circunstâncias concretas da peça;
- “experimentações da trajetória do espetáculo e do percurso do público dentro do espaço”, através da testagem de diferentes possibilidades de ocupação, estruturação e deslocamentos, realizando diversos ensaios “corridos” do espetáculo;
- “ensaios de marcação”: após a definição da trajetória espacial, dedica-se à investigação das possibilidades de cada cena em seu local definido;
- “ensaios de aprofundamento e interpretação”, quando é trabalhada a apropriação espacial, o domínio técnico nas relações com o espaço e a exploração de outras camadas de diálogo do ator com o espaço;
- “corridos e ensaios gerais”, quando se trabalha a logística dos deslocamentos dentro do espaço;
- “ensaios abertos”: a presença do público é importante para a equalização de elementos referentes à recepção, tais como quantidade de pessoas, seu deslocamento real pelo espaço, questões de visibilidade e elementos de risco.

 Vídeo com exercícios de *viewpoints* na Elon University (2011), alocado no site Youtube.

 Texto introdutório sobre a técnica do *viewpoints* publicado no blog “(Im)Pulsões Criativas (2009).

Após esta reflexão de caráter conceitual sobre o procedimento *site specific*, nos deteremos agora na análise deste procedimento nas montagens do Teatro da Vertigem. Em “O Paraíso Perdido” (1992)  , o grupo investiga a perda do paraíso e a busca do “sagrado” em cada um de nós. A escolha do espaço específico para encenação, à primeira vista, pode parecer ilustrativa, com um teor de identificação ou até mesmo redundante em relação à

“O Paraíso Perdido” (1992)

 Vídeo compacto do espetáculo alocado no site Youtube.

 Release e Ficha Técnica.

temática da peça. Porém, ao analisarmos mais a fundo roteiro e encenação verificamos que se trata, na verdade, de duas extremidades de uma possível trajetória humana, já que o texto trata de estado presente de “perda do paraíso”, de escuridão, e o espaço específico onde ocorre a encenação remete ao encontro com o sagrado. ARAÚJO (2011, p.165-6) [\[1\]](#) afirma que “a peça, em sua dimensão ficcional, trataria do exílio e do desterro, enquanto o lugar da representação apontaria para o retorno ou o reencontro com o *topos* sagrado. A ideia, portanto, era criar uma tensão com o conteúdo abordado, e não uma redundância ou



Figura 14 – “O Paraíso Perdido” (1992)

ilustração. (...) A ideia chave era criar uma zona híbrida, de intersecção, ente o ‘real’ ou a ‘realidade’ do espaço e o ‘ficcional’ ou o ‘teatral’, advindo do roteiro e do espetáculo. Esse terreno intermediário e movediço poderia ser capaz de desestabilizar o espectador e interferir concretamente na sua percepção, afetando, assim, a leitura e recepção da obra”. Podemos identificar, como exemplo desta relação de tensão entre o tema investigado e o espaço, a cena em que o Anjo Caído [\[2\]](#), num ataque de rebeldia, corre para o altar e os bancos se fecham atrás dele, “aprisionando-o” no altar e impedindo o público de chegar até lá. Na sequência, os bancos são movimentados, obrigando o público a abrir um grande espaço vazio no meio da nave central da igreja. Além da tensão provocada entre tema e espaço, podemos perceber também o quanto o público é imerso na experiência, sendo continuamente estimulado a mover-se e a ocupar lugares físicos e “posições” temáticas, mesmo que provisórias, dentro da encenação. Em outra cena do espetáculo, vemos uma mulher [\[3\]](#), com as mãos sujas de sangue, num nicho onde se encontra um crucifixo, uma imagem sagrada, local de adoração e devoção. A mulher se coloca neste espaço como se fosse a imagem de uma santa e, num misto de dor e vida, questiona sua condição de mulher e mãe. Já no final da encenação, uma mulher segurando um balão [\[4\]](#) vem de fora e entra na igreja falando sobre sua “perturbadora alegria” em relação ao movimento de

ARAÚJO (2011) [\[1\]](#)

Texto de Antônio Araújo publicado no livro “A gênese da Vertigem: o processo de criação de o Paraíso Perdido” (Perspectiva, 2011) sobre a ressignificação do espaço.

... o Anjo Caído [\[2\]](#)

Trechos do roteiro da peça “O Paraíso Perdido” (1992).

... vemos uma mulher [\[3\]](#)

Trechos do roteiro da peça “O Paraíso Perdido” (1992).

...segurando um balão [\[4\]](#)

Trechos do roteiro da peça “O Paraíso Perdido” (1992).

queda, enquanto o Anjo Caído desce por uma corda do alto do Coro da igreja, lugar emblemático carregado pela simbologia de estados de elevação espiritual. Percebe-se, através da análise destes trechos, a importância do espaço específico (Igreja Santa Ifigênia - SP) para a instauração de uma relação de tensão, tirando o público de sua zona de conforto e equilíbrio mediante sua imersão em uma zona de simultaneidade entre profanações e sacralizações.



Figura 15 – “O Paraíso Perdido” (1992)



Figura 16 – “O Paraíso Perdido” (1992)

“O Livro de Jó” (1995)

 Vídeo compacto do espetáculo alocado no site Youtube.

 Release e Ficha Técnica.

 ARAÚJO (2008) 

Texto de Antônio Araújo (excerto de Tese de Doutorado) sobre o *site specific* em “O Livro de Jó”.

Em “O Livro de Jó” (1995)  , a relação tema-espaço deixa transparecer certa identificação, posto que um hospital – lugar de dor, sofrimento e até de espera pela morte – parece-nos próximo ao contexto de Jó, protagonista da peça, que agoniza, sob os desígnios divinos, em angústia e sofrimento causados por uma doença incurável e misteriosa. Para ARAÚJO (2008, p.100) , “o hospital como lugar purgatório, como espaço privilegiado do *páthos* sofrimento, da contaminação e da iminência da morte, traduzia a leitura de um Jó com AIDS proposto pela encenação. Ele materializava, também, o desejo de configurar uma ‘poética da dor’. Além disso, ao colocar o público ali dentro, exposto à concretude arquitetônica e dos objetos, e à memória e ao imaginário hospitalar, a encenação pretendia intensificar o fator-experiência. Ao invés da observação passiva, segura e distanciada, os espectadores deveriam se confrontar com eles mesmos enquanto possíveis ‘Jós’, e correr o risco de se contaminarem eles também”. Certamente, mais que a identificação pura e simples com o tema, o espaço específico (Hospital Umberto Primo – SP), intensifica e potencializa o núcleo temático da peça, ao mesmo tempo em que é (re)ativado pela sobreposição da encenação e pela imersão do público no fluxo cênico proposto pelo grupo.

Esta potencialização se deu, principalmente, devido ao cuidado do grupo em incorporar todos os elementos espaciais do hospital (arquitetura, topografia e objetos) à encenação. FISCHER (2010, p.172-3) aponta que um “dado impactante é a utilização dos

recursos materiais do próprio espaço para servir à cena, como equipamentos cirúrgicos, macas, sondas, máscaras de oxigênio, chapas de raios-X e tomografias. Toda a indumentária, concebida por Fábio Namatame, foi realizada a partir de



Figura 17 – “O Livro de Jó” (1995)

pesquisas de materiais utilizados em ambientes hospitalares, como instrumentos cirúrgicos, aventais e vestimenta de internos, gazes. A premiada iluminação de Guilherme Bonfanti também partiu da pesquisa dos objetos próprios do hospital que foram adaptados para a utilização cênica. Mesas de luz próprias para visualizar radiografias e luminária cirúrgica substituem os usuais refletores. Todas essas soluções cênicas foram propostas pela equipe durante o processo criativo e no momento de ocupação do espaço cênico”.

A relação espaço-cena proposta na encenação certamente extrapola a simples ilustração e qualquer indício de finalidade contemplativa. A apropriação e intervenção no hospital também leva o público a um “mergulho” numa realidade de dor, sofrimento, realidade purgatória na qual ninguém escolhe estar, mas que certamente faz parte do conjunto de experiências humanas a que estamos

Sábato Magaldi 

Íntegra da crítica publicada no jornal Estado de São Paulo (1996).

suscetíveis. Sábato Magaldi , em sua crítica sobre o espetáculo ao jornal O Estado de São Paulo de 24 de agosto de 1996, afirma que “o espaço do hospital não é mero cenário passivo. Antônio Araújo explorou-o nos mais variados recantos. Desde as primeiras imagens, em que três grandes paredes de vidro, muito bem iluminadas por Guilherme Bonfanti, abrem a visão do interior, até a utilização do instrumental próprio - macas, mesa cirúrgica, recipientes de soro etc.-, tudo é apropriado para que o sofrimento de Jó funcione também como clara metáfora da grande moléstia contemporânea, e um discreto avental do Emílio Ribas não permite equívoco”.



Figura 18 – “O Livro de Jó” (1995)



Figura 19 – “O Livro de Jó” (1995)

Em “Jó”, o espaço específico se coloca como uma grande metáfora sobre o “estado de saúde” de todos nós, da humanidade, acometida por uma série de moléstias físicas, psicológicas e sociais.



Figura 20 – “Apocalipse 1, 11” (2000)

Já em “Apocalipse 1, 11” (2000) [📄](#) [🎬](#), o espaço específico (antigo presídio do Hipódromo – SP) é escolha contundente diante do contexto de comemoração dos 500 anos do Brasil e agitação mundial pela virada de milênio. No primeiro caso, contundente na medida em que a realidade social do povo brasileiro, em seu limite de miséria, violência e descaso, não oferece motivos para

comemorar; e em relação ao segundo, a forte especulação sobre o fim dos tempos e um novo recomeço tem sua simbologia potencializada, se refletida no contexto de um presídio. Ao inserir o apocalíptico João dentro do presídio, depósito de excluídos, da escória da sociedade, de sentenciados ao isolamento social, o grupo remete o espaço à representação alegórica do apocalipse, ao fim dos tempos, quando a “besta fera” se manifestará com todo o seu ódio e desprezo pela humanidade e quando também todos serão julgados, final e inevitavelmente. Kil Abreu [📄](#), em sua crítica sobre um dos ensaios abertos do

espetáculo, ao periódico Palavra de 9 de dezembro de 1999, afirma que, “em O Paraíso Perdido, a igreja abrigava a discussão sobre o sagrado; em O Livro de Jó, o hospital remetia à

“Apocalipse 1, 11” (2000)

[🎬](#) Vídeo compacto do espetáculo alocado no site Youtube.

[📄](#) Release e Ficha Técnica.

Kil Abreu [📄](#)

Íntegra da crítica publicada no Palavra (1999).

dor, ao sofrimento. Em Apocalipse, o presídio justifica-se como o lugar da punição, de expiação da culpa. Interessa ao diretor o sentido que o espaço estabelece ao dialogar com a cena: 'O registro de interpretação dos atores e a leitura do espectador são afetados por essa memória do lugar, que gera uma carga simbólica muito forte', diz ele. De fato, ao acompanhar o andamento do espetáculo pelo labirinto de ferro da prisão, o espectador fica suspenso em uma zona intermediária entre o ficcional e o real. Cria-se uma tensão permanente diante do enfrentamento contínuo com um espaço-tabu”.

ARAÚJO (2008) 
 Texto de Antônio Araújo
 (excerto de Tese de Doutorado)
 sobre o conceito de *site specific*.

 Macksen Luiz 
 Íntegra da crítica publicada no
 Jornal do Brasil (2000).

Segundo ARAÚJO (2008) , levando em conta a experiência adquirida nas montagens anteriores, o grupo pôde elaborar e experimentar uma proposta mais criteriosa de ocupação do espaço para “Apocalipse 1, 11”, planejando etapas de reconhecimento, apropriação e intervenção do espaço que considerasse aspectos técnicos, artísticos e até mesmo a energia do local. Este processo mais elaborado certamente contribuiu para o avanço na qualidade da apropriação do espaço bem como para a potencialização do aspecto semântico do lugar específico (presídio) associado ao contexto da peça. Neste sentido, Macksen Luiz , em sua crítica sobre o espetáculo ao Jornal do Brasil de 17 de janeiro de 2000, chama a atenção para “as revelações contidas no 'Apocalipse', comunicadas a um João que pouco tem a ver com o evangelista bíblico, as paredes escuras e carregadas de memórias de violência, dor e desespero de um presídio são mais do que uma cenografia que procura tirar efeitos provocadores de lembranças, mas uma ambientação que aprisiona o espectador numa representação apocalíptica”.

Todos os elementos visuais e contextuais, associados à energia do presídio, contribuem para potencializar as revelações apocalípticas e a experiência de João em busca de sua Nova Jerusalém seja em seu quarto  “instaurado” numa cela fria, suja e decadente do presídio, seja no uso do vaso sanitário real da cela  para “abrir os olhos” de João às revelações que estão por vir.

... em seu quarto 
 Trechos do roteiro da peça
 “Apocalipse 1, 11” (2000).

 ... sanitário real da cela 
 Trechos do roteiro da peça
 “Apocalipse 1, 11” (2000).



Figura 21 – “Apocalipse 1, 11” (2000)



Figura 22– “Apocalipse 1, 11” (2000)

“BR-3” (2006)

 Vídeo compacto do espetáculo alocado no site Youtube.

 Release e Ficha Técnica.

Na montagem de **BR-3** (2006)  , o espaço específico escolhido parece-nos o mais ousado de todos já apropriados pelo grupo: o Rio Tietê (SP). Símbolo emblemático do avanço e crescimento urbano da capital mais rica do país, o rio também se oferece como metáfora capitalista do descaso com o meio ambiente e da supervalorização do consumo em detrimento do sustentável, verdadeiro esgoto da podridão urbana. A peça, focada na trajetória de Jovelina e seu filho Jonas, procura traçar uma espécie de cartografia brasileira provisória que passa por três “Brasis”, segundo ARAÚJO (2008) : Brasilândia (bairro periférico da cidade de São Paulo), Brasília (capital federal do país) e Brasileia (cidade do Estado do Acre, fronteira com a Bolívia).



Figura 23– “BR-3” (2006)

A proposta de apropriação do espaço específico em **BR-3** parece-nos concretizar-se pela sobreposição da cartografia investigada na viagem realizada pelo grupo ao longo dos três “Brasis”, à arquitetura e topografia do Rio Tietê. A metáfora

ARAÚJO (2008)

Texto de Antônio Araújo (excerto de Tese de Doutorado) sobre a apropriação e o uso do espaço em “BR-3”.

aqui parece residir na ideia de viagem, trajeto rumo a uma identidade nacional transitória e instável, muito bem representada pelo rio e sua correnteza. Segundo

 Depoimento em vídeo do ator Sérgio Siviero sobre o espaço em BR-3. Fonte: Documentário BR-3.

Sérgio Siviero , ator do Vertigem, o rio aparece justamente como a ideia de um “percurso invisível”, que não queremos enxergar na medida em que fluem em suas águas os restos e dejetos de nossas ações

pró-progresso, como um intestino urbano apodrecido. A sobreposição desta cartografia no espaço específico se deu de forma criteriosa, como explica ARAÚJO (2008, p.145): “a encenação, por sua vez, logrou definir um conceito de utilização do espaço. As cenas do texto situadas em Brasília seriam encenadas ao redor dos viadutos, onde o aspecto de monumentalidade ficava evidenciado. Utilizamos, para tanto, o Cebolão, a ponte da CPTM e o viaduto da Anhanguera. Já as cenas em Brasilândia ocorreriam embaixo de pontes, no sentido de acentuar o elemento de precariedade. Em função disso, as encenamos sob a Ponte dos Remédios e sob a ponte Atílio Fontana. Por fim, aquelas que se situavam em Brasileia seriam apresentadas ao ar livre, nas margens e leito do rio, reforçando o aspecto de ‘natureza’ - salvo a cena do Seringal Egito; que demandava um local fechado”. Neste sentido, o espaço contribui para a potencialização dos aspectos sociais, geográficos e transitórios desenvolvidos pela narrativa do espetáculo.



Figura 24 – “BR-3” (2006)



Figura 25 – “BR-3” (2006)

4. OFICINA DE ENCENAÇÃO EM CAMPO LIMPO PAULISTA: EXPERIMENTO PARA O USO DO HIPERTEXTO DIDÁTICO EM PROCESSOS DE FORMAÇÃO E CRIAÇÃO CÊNICA

4.1. Contexto de aplicação do hipertexto didático

Segundo o Censo Demográfico de 2010⁴, realizado pelo IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, a cidade de Campo Limpo Paulista possui uma população de 74.074 habitantes e está localizada a 53 km da capital paulistana. Está inserida na macrorregião metropolitana paulista e na microrregião de Jundiaí, fazendo fronteira com as cidades de Atibaia, Francisco Morato, Franco da Rocha, Jarinu, Jundiaí e Várzea Paulista. Surgiu, como uma fazenda, às margens da Estrada de Ferro São Paulo Railway (atual linha férrea Santos-Jundiaí), construída para o escoamento da produção de café da zona bragantina no final do século XIX, e foi emancipada para município no ano de 1965. Atualmente a economia da cidade é centrada basicamente na indústria, comércio e em atividades agrícolas. Boa parte da população que reside em Campo Limpo Paulista trabalha em outras cidades da região, como Jundiaí e São Paulo (capital). De acordo com os índices do IBGE, a cidade apresenta uma população predominantemente de classe média baixa, ou classe C. Este quadro econômico e social, guardadas as devidas proporções, é bem parecido com boa parte das cidades vizinhas, com exceção da cidade de Jundiaí, que já apresenta altos níveis de desenvolvimento, aproximando-se rapidamente de patamares econômicos e sociais atingidos por grandes cidades brasileiras. É neste contexto, geográfico e social, que se localiza a FACCAMP – Faculdade Campo Limpo Paulista, nosso local de trabalho, como docente e diretor do núcleo de teatro mantido pela instituição, e também o local escolhido para a realização do experimento estruturado na presente pesquisa.

A Faculdade Campo Limpo Paulista é uma instituição de ensino superior fundada em 1999 e mantida pelo Instituto de Ensino Campo Limpo Paulista. Atualmente conta com aproximadamente seis mil alunos matriculados em seus cursos de graduação, pós-graduação *lato sensu* e mestrado. Os cursos de graduação oferecidos são diversificados, abrangendo os segmentos de bacharelados, licenciaturas e tecnológicos. O quadro de cursos oferecido pela instituição é bastante variado e abrange áreas como ciências exatas, ciências biológicas, ciências da saúde, ciências sociais aplicadas, ciências humanas, engenharias, bem como

⁴ Censo Demográfico de 2010 – IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Acesso: dezembro de 2012.

linguística, letras e artes. Analisando a variedade de cursos oferecidos, reconhece-se a preocupação da instituição em oferecer formação de nível superior com um custo acessível e em áreas de formação que atendam a demanda mercadológica da região. Em que pese o apoio e incentivo dos mantenedores, a instituição não conta ainda com um curso na área das artes cênicas. Atualmente os cursos circunscritos na área de arte são dois, a saber, licenciatura em Música (graduação) e Arte-educação (pós-graduação). O interesse por parte dos mantenedores em relação às artes cênicas é manifesto, entre outros aspectos, no apoio e incentivo a cursos de extensão oferecidos à comunidade acadêmica e local, e também através de projetos de responsabilidade social, especialmente os ligados ao teatro. Nesse sentido podemos destacar o Curso Livre de Teatro oferecido gratuitamente aos discentes e aberto à comunidade em geral; as Mostras Cênicas e Festivais de Diálogos Cênicos realizados, promovendo o intercâmbio entre a comunidade acadêmica e artistas convidados; e o núcleo de teatro mantido pela instituição há oito anos, sobre o qual nos deteremos mais detalhadamente adiante. Existe em tramitação um projeto de curso em artes cênicas, em nível de graduação, e que deverá ser implantado a partir do ano de 2014.

Assim, nesse contexto é que foi realizado o experimento proposto nesta pesquisa. Nosso projeto consistiu na realização de uma oficina de encenação, gratuita, aberta aos discentes da FACCAMP e à comunidade em geral, exclusivamente para pessoas a partir de 18 anos de idade. A oficina teve a duração de sete meses, com um encontro semanal de seis horas de duração, sempre nos finais de semana, haja vista que o público alvo é composto, em sua maioria, por alunos da instituição e pessoas da comunidade que trabalham durante o dia e estudam à noite de segunda a sexta-feira. Após a aprovação da diretoria da FACCAMP, o departamento de marketing e mídias digitais da instituição elaborou as estratégias para divulgação do projeto, as quais compreendiam cartazes e faixas pela cidade, além de divulgação eletrônica por meio de mailing de e-mails de alunos e parceiros, redes sociais e o próprio site da faculdade. As inscrições foram realizadas na Secretaria Geral da instituição, durante os meses de março e abril de 2012. No último final de semana do mês de março, realizamos um encontro com todos os

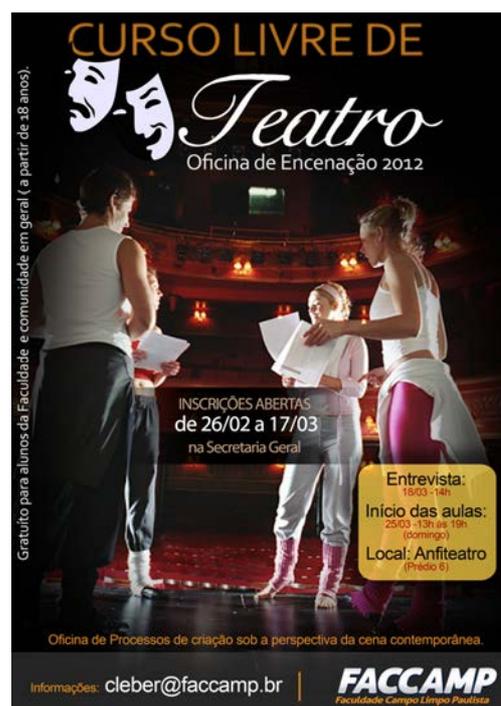


Figura 26 – Cartaz de divulgação da Oficina de Encenação

inscritos para apresentação do projeto de pesquisa, esclarecendo a todos os objetivos, a metodologia, o vínculo com o Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes da USP, a necessidade do registro de todo o processo (texto, imagem e vídeo), além de reforçar questões como dias e horários dos encontros bem como a duração da oficina. Aspectos como a autorização de uso da imagem e áudio pessoais e a participação em pelo menos 75% dos encontros foram reforçados como fundamentais para o bom andamento do projeto e também como critérios necessários para a aquisição, ao final da oficina, do certificado de participação emitido pela faculdade. Após todos os esclarecimentos, os inscritos que estavam de acordo com o projeto assinaram um “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” (APÊNDICE A), concordando em participar da pesquisa bem como declarando ciência sobre sua natureza e procedimentos, e assinaram também uma “Autorização de Uso de Imagem, Som de Voz, Nome e Dados Biográficos” (APÊNDICE B), concordando com o registro pessoal (texto, som e imagem) durante o processo bem como com o uso destas informações no texto da dissertação e na internet, entre outros meios de comunicação. Todos os participantes assinaram os referidos documentos, pois não tivemos nenhum discordante. As atividades do projeto tiveram seu início em maio e transcorreram até o mês de dezembro de 2012, com recesso no mês de julho devido às férias escolares previstas no calendário acadêmico da instituição.

Em relação ao espaço para realização da oficina, a FACCAMP disponibilizou seu Anfiteatro, localizado no prédio 6, com dimensões de 30x12 metros. O espaço é na verdade um auditório adaptado para apresentações teatrais. Possui um palco de 10x5 metros, com um pé direito de 3 metros. Anexo ao anfiteatro há um camarim de 3x3 metros com banheiro. A plateia é composta por 280 cadeiras soltas, o que possibilita diferentes configurações no seu uso; possui também equipamento de sonorização e iluminação cênica. O equipamento de sonorização é composto por uma mesa digital de 16 canais, equalizador, caixas de som ativas, caixas para retorno no palco, aparelho toca CD e microfones de mão sem fio. Já o equipamento de iluminação é composto por uma mesa digital de 24 canais, refletores tipo Fresnel, Plano Convexo, Elipsoidais e Set Light. O espaço também possui telão para projeção, projetor multimídia e computador com acesso à internet. Além do espaço do Anfiteatro, também foram colocados à disposição do projeto as salas de aula anexas ao prédio 6 (um total de seis salas), a biblioteca e laboratório de informática da instituição.

4.1.1. Caracterização dos Grupos Experimentais

Com o objetivo de investigar a proposta metodológica abordada nesta pesquisa com iniciantes e com iniciados em teatro, o experimento foi estruturado em dois grupos que chamamos, respectivamente, de Grupo Experimental I (GE-I) e Grupo Experimental II (GE-II). A proposta era conseguirmos organizar um grupo formado por pessoas que já tivessem alguma experiência em teatro e outro grupo com indivíduos que estariam iniciando sua formação e experiência nesta linguagem artística. Deste modo, optamos por incluir o núcleo de teatro da FACCAMP no projeto, no qual exercemos a função de diretor. Após apresentarmos a proposta de pesquisa aos integrantes do grupo, todos concordaram em participar, constituindo-se então o GE-I. Já os inscritos para a oficina de encenação, via processo descrito anteriormente, como informaram ter pouca ou nenhuma experiência com teatro na ficha de inscrição (APÊNDICE C), constituíram o GE-II.

Os dias e horários dos encontros foram organizados de maneira que o GE-I reunia-se aos sábados, das 13h às 19h e o GE-II aos domingos, no mesmo horário. Gostaríamos de registrar que, neste ponto do processo de pesquisa, deparamo-nos com a primeira das várias dificuldades suscitadas. Como o núcleo de teatro da faculdade estava envolvido numa dinâmica de apresentações dos espetáculos de seu repertório e ensaios de manutenção, seu tempo de trabalho estava se estendendo muito, o que de imediato contribuiu para o excesso de atividades e para o ritmo exaustivo de trabalho do grupo. Então, a partir do terceiro encontro sob o projeto de pesquisa acordamos em suspender as apresentações e ensaios.

Os dois grupos foram então configurados. O GE-I foi composto pelos 10 integrantes do Núcleo XIII de Artes Dramáticas, grupo de teatro da FACCAMP existente há oito anos e que, nesse período, produziu oito espetáculos dentre os quais se destacam o musical “Brasil em 7 Notas” (2006), “Timo” (2009), “Isto é Guarani?” (2010) e “Respiração” (2013). O grupo já fez temporadas em Campo Limpo Paulista e em São Paulo, além de ter participado de festivais e mostras pelo interior do Estado (SP). Em termos de gênero, a configuração do GE-I é bastante equilibrada, sendo cinco do gênero feminino e cinco do gênero masculino. A faixa etária é de 18 a 40 anos. Recebem uma bolsa-desconto de 50% na mensalidade do curso em que estão matriculados, oferecida pela instituição por integrarem o núcleo de teatro. Em suas montagens, o núcleo experimentou diferentes gêneros, tais como teatro infantil, drama, tragédia, comédia de costume e musical, normalmente norteando as encenações por um registro mais realista. Vale dizer que o espetáculo “Isto é Guarani?” será um divisor de águas para o grupo, pois foi todo estruturado a partir de princípios e procedimentos do teatro físico.

A partir de então, o grupo vem descobrindo novas possibilidades e potencialidades em estéticas contemporâneas, de registro mais performativo, o que foi reforçado ainda mais com a participação no experimento proposto pela presente pesquisa.

A configuração do GE-II, formado pelo grupo de iniciantes em teatro, contou com 23 integrantes entre 18 e 36 anos. Destes, 12 são do gênero feminino e 11 do gênero masculino, sendo 50% do grupo alunos da FACCAMP e os demais da comunidade externa. No que diz respeito à cidade de origem, em ambos os grupos, GE-I e II, metade reside em Campo Limpo Paulista e outra metade é distribuída entre as cidades vizinhas.

4.2. Diagnóstico e Ponto de Partida

Com o objetivo de realizar um diagnóstico sobre as referências e conhecimentos prévios do Grupo Experimental II, elaboramos um questionário (APÊNDICE D) que foi aplicado em forma de entrevista, gravada em vídeo, com todos os participantes. O GE-I não respondeu ao questionário, pois as questões investigadas já eram de nosso conhecimento devido ao nosso contato com o grupo, no qual desempenhamos a função de diretor. As questões foram elaboradas a partir de três eixos de investigação: as expectativas em relação à oficina, o nível de contato com o teatro (participação, apreciação ou leitura de peças) e o conhecimento sobre o Teatro da Vertigem. O primeiro eixo temático nos proporcionou parâmetros para dimensionar os desejos e anseios dos participantes e até mesmo começamos a perceber o grau de importância da experiência para cada um e qual o nível de prioridade atribuído por eles à oficina de encenação. Nesse aspecto, foi unânime a expectativa de que a participação na oficina pudesse contribuir para o desenvolvimento de habilidades pessoais como a comunicação e expressão, melhorando inclusive seu desempenho em suas profissões ou na formação em andamento no ensino superior. Além disso, três integrantes relataram acreditar que sua participação na oficina contribuiria para uma futura profissionalização almejada em artes cênicas.

O segundo eixo de investigação da entrevista revelou que a maioria passou por experiências com o teatro na escola, durante a educação básica. Três integrantes relataram ter vivenciado experiências com o teatro na igreja. Em relação à leitura de peças, somente dois conseguiram se lembrar de terem passado por essa experiência. No caso, as peças lidas foram “O Auto da Barca do Inferno”, de Gil Vicente e “Macbeth”, de Shakespeare. Nenhum dos integrantes do GE-II relatou ter o hábito de assistir a peças de teatro. Somente uma pequena

parte relatou ter assistido a alguma peça, em situações pontuais que envolviam projetos escolares, religiosos ou do circuito do “teatro comercial”, consideradas por nós aquelas peças com a presença de atores de visibilidade na mídia e cujas produções são regidas pelo modo de produção imposto pela indústria cultural. De uma maneira geral, avaliamos que o pouco contato do grupo com o teatro, seja na esfera da dramaturgia, encenação ou formação, apresentou forte vínculo com o paradigma do *teatro dramático*, com sua narrativa linear e registro mais realista/naturalista. Em relação ao terceiro eixo de investigação proposto pela entrevista, foi unânime o desconhecimento relatado pelo grupo sobre o Teatro da Vertigem e também sobre a noção de processo colaborativo no teatro.

Já em relação ao GE-I, formado pelo Núcleo XIII de Artes Dramáticas, todos já haviam passado por alguma experiência de formação em teatro, seja em cursos livres ou oficinas, além de terem participado de montagens teatrais, seja no próprio núcleo ou em experiências anteriores. No entanto, estas experiências anteriores de formação ou de produção foram sempre norteadas também pelo paradigma do *teatro dramático*, sendo que a primeira experiência que iniciou uma aproximação com abordagens mais híbridas, não-lineares e polissêmicas, presentes na cena teatral contemporânea, foi a última montagem realizada pelo núcleo. Daí a expectativa do grupo em relação à oficina no sentido de ampliar e aprofundar a pesquisa iniciada com o processo de montagem de “Isto é Guarani?”, o que demonstrou ser altamente motivador para o grupo. Em relação ao Teatro da Vertigem, apenas duas integrantes do grupo possuíam um breve conhecimento sobre ele, oportunizado em um *workshop* sobre encenadores contemporâneos, realizado pelo próprio núcleo em 2010. Sobre a noção de processo colaborativo, o núcleo teve a oportunidade de experimentar, de forma embrionária, alguns aspectos desta dinâmica durante a produção do espetáculo “Isto é Guarani?”, porém sem aprofundar-se numa reflexão mais fundamentada.

Assim, este diagnóstico inicial com os grupos experimentais contribuiu para delinear um panorama de anseios, necessidades e reforçar a importância de uma proposta metodológica que ampliasse as referências teatrais dos grupos, além é claro de contribuir para a apreensão de princípios e procedimentos de criação presentes na cena contemporânea, na tentativa de contribuir para uma formação compromissada com a diversidade de linguagens que permeiam as encenações teatrais da atualidade.

4.2.1. Improvisação com Haicais

Buscando ampliar nosso diagnóstico inicial, investigando um pouco mais as referências teatrais prévias dos grupos experimentais, bem como seu potencial repertório de princípios e procedimentos de criação, propusemos a realização de uma improvisação em grupos, de modo que pudéssemos iniciar uma investigação de cunho mais prático. Diante do desafio de elaborarmos a proposta de um jogo de improvisação que ao mesmo tempo estimulasse o envolvimento e a exploração dos recursos comunicativos/expressivos dos participantes e não sugestionasse nem direcionasse a nenhuma estética ou gênero, procuramos um *indutor* para o jogo de improviso que fosse um ponto de partida para a ação mas que não impusesse nenhuma abordagem estética antecipadamente. Consideramos neste estudo a noção de *indutor* proposta por RYNGAERT (2009), que atribui a este um papel fundamental em jogos de improvisação na medida em que são eles, os *indutores* (temas, roteiros, imagens, música, etc.), que contribuem para que a improvisação se concretize através do confronto de aspectos subjetivos e objetivos dos participantes durante o jogo proposto. Entendemos que esta abordagem preocupa-se em estimular a proposição criativa dos jogadores, sem direcionamentos demasiado tendenciosos, mas, por outro lado, não os deixa totalmente livres, sem nenhum ponto de partida para o jogo de improviso, o que certamente, em nosso caso, poderia “travar” criativamente alguns dos jogadores. Buscávamos uma proposta de improvisação que conseguisse fazer com que os participantes (re)agissem ao jogo proposto, recorrendo a seu repertório prévio, tanto estético quanto temático, materializando-o numa cena curta. Nesse aspecto, mais uma vez concordamos com a abordagem de Jean-Pierre Ryngaert:

A improvisação me interessa como o lugar do encontro de um objeto estrangeiro, exterior ao jogador, com o imaginário deste. Ela provoca o sujeito a reagir, seja no interior da proposta que lhe é feita, seja em torno da proposta, explorando amplamente a zona que se desenha para ele, segundo o modo como sua imaginação é convocada. (RYNGAERT, 2009, p.90-1)

Nesta perspectiva, propomos como indutores para o jogo de improvisação alguns *haicais*, micro poemas de origem japonesa que, segundo GOGA (1988), trata-se de uma forma literária elementar composta por três versos, sendo o primeiro e o terceiro com cinco sílabas e o segundo com sete sílabas. O *haikai* é caracterizado por sua simplicidade, concisão e sobriedade; faz referência a um evento particular e não generalizante; e configura tal evento normalmente no presente. Outra característica fundamental do *haikai* é seu potencial imagético pois se traduz imediatamente em imagem, não estimulando reflexões ou inferências

intelectuais profundas nem generalizações. Estas características nos levaram a optar então pelo *haikai* como indutor de jogo nas improvisações propostas, funcionando como um estímulo, um ponto de partida para o improviso, sem ser tendencioso no que se refere a estéticas de encenação, deixando os grupos livres para suas escolhas artísticas e abordagens temáticas, o que seria fundamental para o propósito de nosso diagnóstico inicial.

Passemos então para a dinâmica de realização das improvisações. O primeiro encontro de cada um dos grupos experimentais foi estruturado em dois blocos. Com o GE-I, no primeiro bloco seguimos a dinâmica adotada pelo núcleo: um dos integrantes conduz um aquecimento coletivo, normalmente direcionado por exercícios de alongamento e jogos de regra adaptados como “pega-pega”, “pula corda”, “siga o mestre”, entre outros. No caso do GE-II, o primeiro bloco foi dedicado às apresentações e integração do grupo, através de dinâmicas e jogos de regra como os exemplificados anteriormente. No segundo bloco, com os dois grupos, realizamos o jogo de improvisação. Sentados em círculo, os grupos foram questionados sobre seus conhecimentos a respeito dos *haicais*. Poucos demonstraram conhecer a forma literária japonesa, em ambos os grupos GE-I e GE-II, o que demandou uma breve introdução por parte do coordenador da oficina sobre essa categoria poética. Após nossa explanação sobre o *haikai*, dividimos os integrantes em pequenos grupos que foram orientados a retirar um dos papéis dobrados dentro de uma caixa colocada por nós no centro do círculo. Cada um destes papéis continha um *haikai* (ANEXOS A e B) do poeta brasileiro Paulo Leminski e que deveria ser utilizado como ponto de partida para a improvisação de uma cena curta a ser elaborada por cada um dos grupos. As instruções para o jogo de improvisação eram:

- I. A abordagem sobre o *haikai* era completamente livre, ou seja, o poema poderia ser utilizado apenas como motivador temático para o improviso e não aparecer concretamente na cena; ou poderia ser utilizado de forma direta em cena, falado, escrito, narrado, etc.;
- II. O emprego da voz durante a cena era facultativo a cada um dos grupos, podendo realizar improvisações apenas com movimentos corporais;
- III. A escolha do espaço, do local de realização da improvisação, também era facultativa a cada grupo;
- IV. Os grupos poderiam utilizar seus próprios objetos ou indumentárias para compor as cenas improvisadas.

Instruções dadas, os grupos tiveram 15 minutos para estruturar suas cenas. Cabe esclarecer que, no GE-II, o tempo dado não foi suficiente para três dos quatro grupos formados finalizarem suas propostas e fomos solicitados a estender o prazo em mais cinco minutos. Já no GE-I, todos os grupos finalizaram suas propostas no tempo estabelecido. Após o esgotamento do tempo, um grupo por vez apresentou sua cena aos demais, sendo que na sequência à apresentação, cada grupo escolhia um representante para ler, em voz alta, o *haikai* que havia sido utilizado como ponto de partida para a improvisação. Vejamos a descrição de algumas improvisações:

Grupo Experimental I:

Dupla de improvisadores: *Andrezza A.G.S. e Magno B. S.*

Haikai: “*Casa com cachorro brabo
meu anjo da guarda
abana o rabo*”

A dupla apresentou uma cena em que uma garota tem ataque de pânico em cima de um muro e começa a gritar por socorro. Seu cachorro aparece e a ajuda a descer do muro, acalmando a garota.

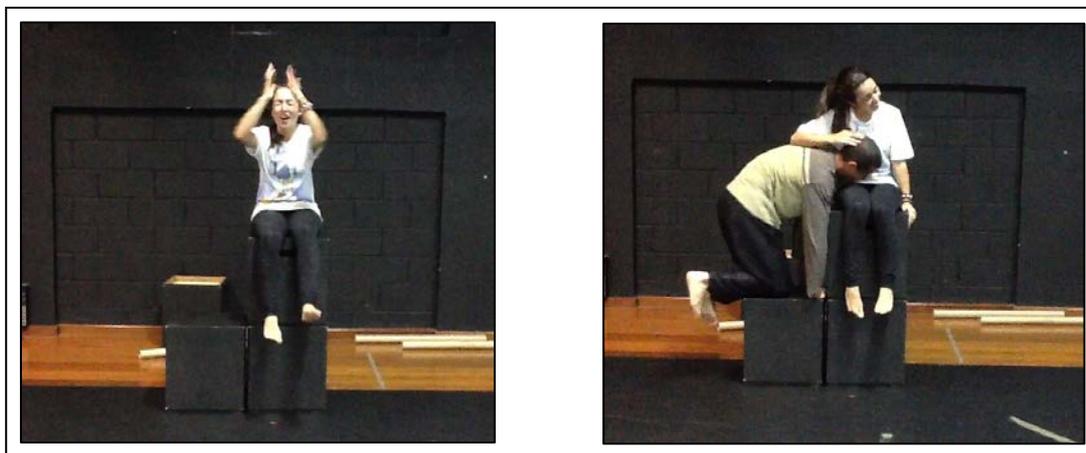


Figura 27 – Improvisação “Cachorro brabo”

Dupla de improvisadores: *Sabine R. e Gustavo H.V.*

Haicai: “*Ano novo
anos buscando
um ânimo novo*”

A dupla apresentou uma cena de um casal de classe média alta numa festa de réveillon, comemorando a virada de ano e a boa fase dos negócios da família. A esposa então propõe ao marido que façam algo diferente e decidem procurar nas ruas alguma pessoa que esteja passando por necessidades e ajudá-la. Encontram um homem, morador de rua, o recolhem e levam para a residência deles para acolher o oferecer cuidados ao homem, além de um emprego na empresa da família.

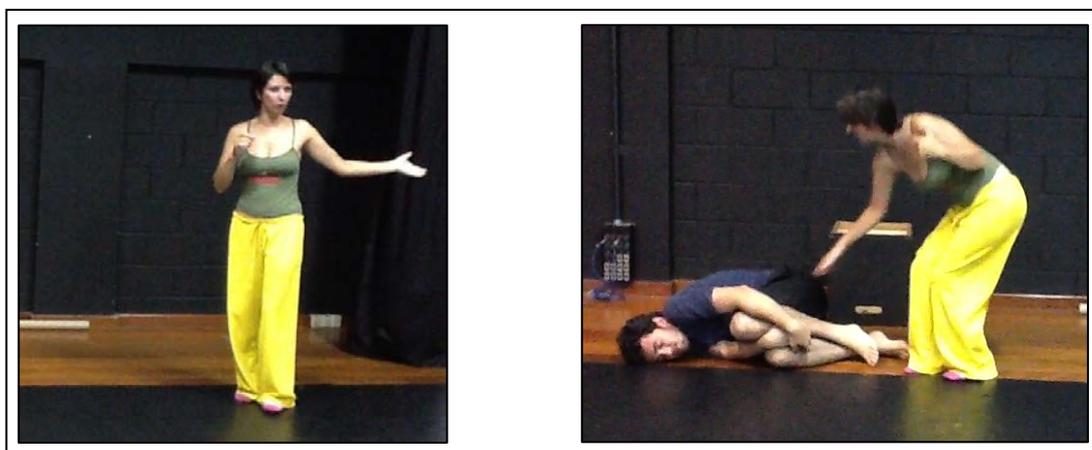


Figura 28 – Improvisação “Ânimo novo”

Grupo Experimental II:

Grupo de improvisadores: *Paulo R.S., Adrielle M.N.S., Madeleine F.B., Lucas G.A.P. e Edmar D.O.*

Haicai: “*Essa vida é uma viagem
pena eu estar
só de passagem*”

A cena apresentada retrata um grupo de amigos, dentre os quais uma das moças dá à luz um menino. Após um tempo, o filho já adulto, o grupo continua unido e festejando muito. Mais uma passagem de tempo e a mãe do rapaz morre, deixando o grupo de amigos triste e abalado.

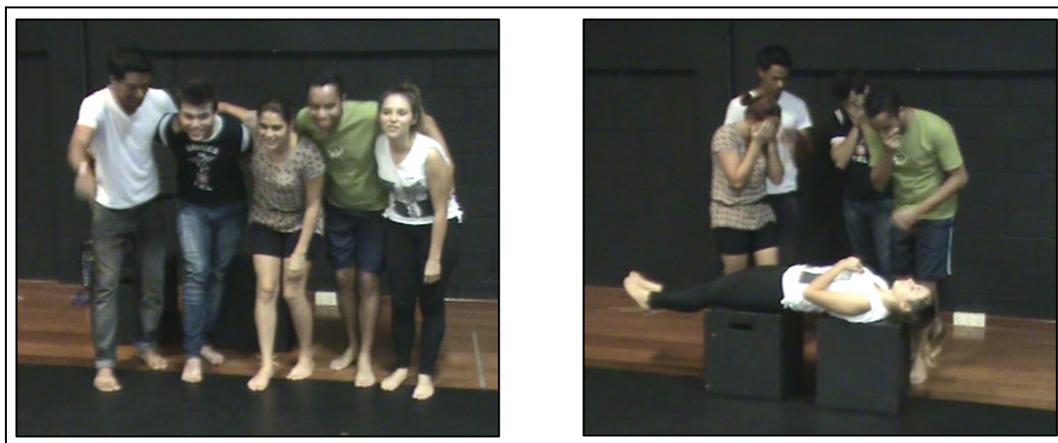


Figura 29 – Improvisação “Só de passagem”

Grupo de improvisadores: *Kelly B.S., Gilka L.R., Belga R.A.P. e Rafael J.C.A.*

Haicai: *“Debruçado num buraco
vendo o vazio
ir e vir”*

Na cena, um grupo de pessoas sentadas em volta de um “buraco” chora por algum motivo desconhecido. Após um tempo, todos levantam-se e começam a andar pelo espaço, “vagando” em diferentes direções num movimento de “ir e vir”.



Figura 30 – Improvisação “Buraco”

Os exemplos de improvisações relatados representam a mesma linha de leitura e abordagem formal adotadas pelos demais grupos, tanto no GE-I quanto no GE-II, ou seja, ficaram evidentes, na prática, as referências prévias dos participantes concernente à formalização das cenas e à abordagem do indutor proposto (*haicai*). Percebemos em todas as improvisações uma abordagem bastante literal dos haicais, em alguns casos até ilustrativa, bem como um forte registro realista nos elementos da encenação como organização espacial,

interpretação e até mesmo na linearidade e efeito de causa e consequência das ações narrativas das cenas. A única diferença notada por nós entre os dois grupos experimentais foi o fato de que, nas cenas apresentadas pelo GE-I, os improvisadores apresentaram maior projeção vocal e desenvoltura em cena, lidando mais naturalmente com o espaço, do que no GE-II. Entendemos este fato como uma consequência natural da trajetória já percorrida pelo GE-I no Núcleo XIII de Artes Dramáticas, bem como seu conhecimento e domínio já estabelecido sobre o espaço. Todavia, reforçou-se mais uma vez, como na entrevista realizada inicialmente, a importância de se ampliar o repertório estético dos grupos, proporcionando-lhes conhecimento sobre princípios e procedimentos de criação de outras abordagens estéticas que não somente a do *teatro dramático*, familiarizando-os com a cena contemporânea.

4.2.2. Procedimentos metodológicos do experimento com o hipertexto didático

Antes do início da abordagem com o hipertexto didático propriamente dito, o segundo encontro com os grupos experimentais foi dedicado a novas dinâmicas de integração e socialização, principalmente no caso do GE-II, e à explicação e estruturação da dinâmica para uma série de procedimentos metodológicos que julgamos importantes no desenvolvimento do experimento com o hipertexto didático. Estruturamos os encontros em dois blocos de trabalho, sendo o primeiro com a duração de duas horas e o segundo com três horas e quarenta minutos, considerando um intervalo de vinte minutos entre um bloco e outro. Estabelecemos com os participantes, também, uma espécie de “contrato didático”, no qual estruturamos a dinâmica dos encontros, a abordagem sobre o hipertexto didático e as formas de avaliação que seriam aplicadas durante o processo. Adotamos então os seguintes procedimentos metodológicos:

a) Jogos, exercícios e dinâmicas de integração e sensibilização

Durante os dois primeiros meses, no primeiro bloco de cada encontro, realizamos uma sequência de exercícios de aquecimento e jogos com o objetivo de integrar o grupo, aquecer corporalmente e sensibilizá-los para a abordagem com o hipertexto didático. Recorremos então a algumas técnicas bem conhecidas do contexto teatral. Inicialmente, realizamos jogos de regra e brincadeiras infantis adaptadas como “pega-pega”, “pula-corda”, “escravos de Jó”, “toca do coelho”, “morto-vivo” entre outros. Na sequência trabalhamos alguns jogos teatrais adaptados a partir da proposta de SOPLIN (2001), buscando desenvolver nos participantes a

noção sobre os fatores “onde”, “quem” e “o quê”, propostos pela diretora norte-americana. Os jogos teatrais contribuíram também para a sensibilização ao improviso, instaurando um estado nos participantes favorável às propostas de improvisações sugeridas a partir da abordagem com o hipertexto didático.



Figura 31 – Brincadeira “Escravos de Jô” (GE-II)

No terceiro e quarto meses, após a sequência inicial com os jogos de regra, passamos a trabalhar com alguns exercícios físicos para o desenvolvimento da consciência corporal e o movimento criativo, propostos por LABAN. Assim, através de exercícios de repetição regular de esforço, os grupos eram estimulados a formar frases rítmicas levando a um processo de consciência e a um “pensar corporal”, já que, segundo LABAN(1978, p.42), “esse tipo de pensamento não se presta à orientação do mundo exterior, como o faz o pensamento através das palavras, mas antes, aperfeiçoa a orientação do homem em seu mundo interior, onde continuamente os impulsos surgem e buscam uma válvula de escape no fazer, no representar e no dançar”. Os exercícios propostos propunham a experimentação de fatores do movimento (Peso, Espaço, Tempo e Fluência), bem como as qualidades do movimento: deslizar, flutuar, comprimir, torcioniar e chicotear. Ainda nesse período entre o terceiro e quarto meses, após o treino com os exercícios corporais, realizávamos sempre uma improvisação a partir de indutores textuais ou imagéticos, aproximando-nos da dinâmica do “modelo de ação” abordado por KOUDELA (2010) na prática com a peça didática de Brecht. A autora aponta que, através de jogos de experimentação com o texto, o jogador/atuante deve investigar um modelo de comportamento, atitude, gesto e seu conteúdo de significação e efeitos históricos. Nesse sentido, é necessário que ocorra uma seleção dos trechos textuais que mais colaboram para o jogo a fim de desencadear uma discussão que parte da parábola e se encaminha para os contextos atuais dos jogadores, provocando a discussão e a proposição de “modelos de ação

atuais” os quais passam a ser objeto de experimentação. Deste modo, os participantes recebiam uma notícia de jornal ou imagem que abordava algum tema da atualidade em áreas como política, violência, saúde, educação, entre outros, que assumia o lugar do “texto” a ser lido, apropriado, buscando pontos de aproximação entre o tema abordado no texto ou imagem, e o contexto pessoal, mais próximo da realidade de cada grupo. A improvisação então suscitava a inserção desta aproximação contextual no jogo cênico, resultando em quadros estáticos ou pequenas cenas.



Figura 32 – Improvisação “Voto de cabresto” (GE-I)



Figura 33 – Improvisação “Voto alienado” (GE-II)

Finalmente, no quinto e sexto meses, substituímos o treinamento de consciência corporal e movimento criativo pela realização de alguns exercícios de “escuta” propostos por BOGART (2006) em sua abordagem dos *viewpoints*. Realizamos então, neste período, uma série de exercícios corporais com deslocamento espacial, buscando a percepção de si em relação ao outro e ao espaço, num processo dialógico, procurando perceber-se sempre em relação ao outro ou ao espaço. Estes exercícios contribuíram para potencializar o trabalho com as improvisações em grupo, intensificando o processo colaborativo na dinâmica de trabalho, além de ampliar a capacidade de concentração dos participantes.



Figura 34 – Exercício de “escuta” - outro/espço (GE-I)



Figura 35 – Exercício de “escuta” - outro/espço (GE-II)

b) *Abordagem do hipertexto didático*

A abordagem do hipertexto didático foi estruturada de duas formas: presencial e não presencial. Independente da forma, inicialmente o hipertexto didático era sempre apresentado pelo pesquisador/coordenador da oficina, que indicava a localização na rede (internet), o enfoque temático e uma breve introdução sobre este, e orientava se a abordagem seria livre ou direcionada, sendo que neste último caso, orientava-se também sobre as questões a serem investigadas. A forma presencial de abordagem do hipertexto didático configurou-se da seguinte maneira: através do uso de um computador com conexão à internet e de um projetor multimídia, projetamos o hipertexto num telão e realizamos sua investigação. Na sequência, estimulamos os participantes a interagirem na navegação, sugerindo *hiperlinks* a serem abertos e investigados, ou lançamos questões sobre aspectos específicos a serem discutidos, como determinado procedimento de criação ou espetáculo do Teatro da Vertigem, por exemplo. A partir das respostas ou questões devolvidas pelos participantes, vamos “abrindo” os *hiperlinks* relacionados ao foco da investigação e ampliando a discussão. Nessa dinâmica, vamos conduzindo o estudo para o foco investigativo, que pode ser a análise de princípios e procedimentos de criação identificáveis num determinado espetáculo ou sobre um procedimento de criação específico. Em seguida propomos um jogo de improvisação, a partir de indutores retirados/adaptados do hipertexto didático (tema, princípio ou procedimento de criação). A improvisação é um procedimento chave na abordagem proposta para o uso do hipertexto didático em nossa pesquisa. Sua dimensão prática possibilita um processo investigativo sensorial e cognitivo, na medida em que a cena improvisada pelos grupos expressa o entendimento concreto sobre o objeto investigado, revelando sínteses provisórias que, a partir de diferentes mecanismos de avaliação e retomada, são ajustadas e assimiladas com mais clareza pelos participantes do processo. Como já dito anteriormente, consideramos nesta pesquisa a noção de Jean-Pierre Ryngaert sobre a improvisação como a relação estabelecida entre o sujeito e um objeto, que em função dos indutores propostos promove o confronto entre a subjetividade do improvisador com o objeto concreto, em nosso caso, o hipertexto didático. Buscamos uma reação do indivíduo ante o objeto de investigação, reação esta que se traduza em material criativo na cena. Nas palavras de RYNGAERT (2009, p.91), “aposta-se, antes de mais nada, na confrontação entre uma proposta e o sujeito, num determinado momento de sua experiência”. Durante o processo de criação das cenas improvisadas, o hipertexto didático fica disponível para navegação pelos participantes de cada grupo, caso necessitem rever alguma informação.

Já na abordagem não presencial livre, como indica o próprio termo, os participantes, após a apresentação do hipertexto pelo coordenador da oficina, realizam o acesso e a navegação em outro espaço/tempo, fora dos encontros oficiais dos grupos, de forma livre, navegando pelos *hiperlinks* na ordem e quantidade de acessos que cada um escolher. Esta abordagem se presta principalmente para introduzir o foco de investigação do próximo encontro, funcionando como um “aquecimento” temático e estimulando o surgimento de questões que podem alimentar a dinâmica presencial do processo. Com relação à abordagem não presencial direcionada, há a necessidade de, além da apresentação do hipertexto, definir um eixo investigativo, uma questão ou aspecto específico a ser investigado durante a navegação no hipertexto. Em nossa pesquisa, propomos a concretização desta estratégia em forma de um fórum associado ao hipertexto, ou seja, a criação de uma área, no final da página *on-line*, onde os navegadores podem interagir, registrando mensagens que respondam ao eixo investigativo proposto.

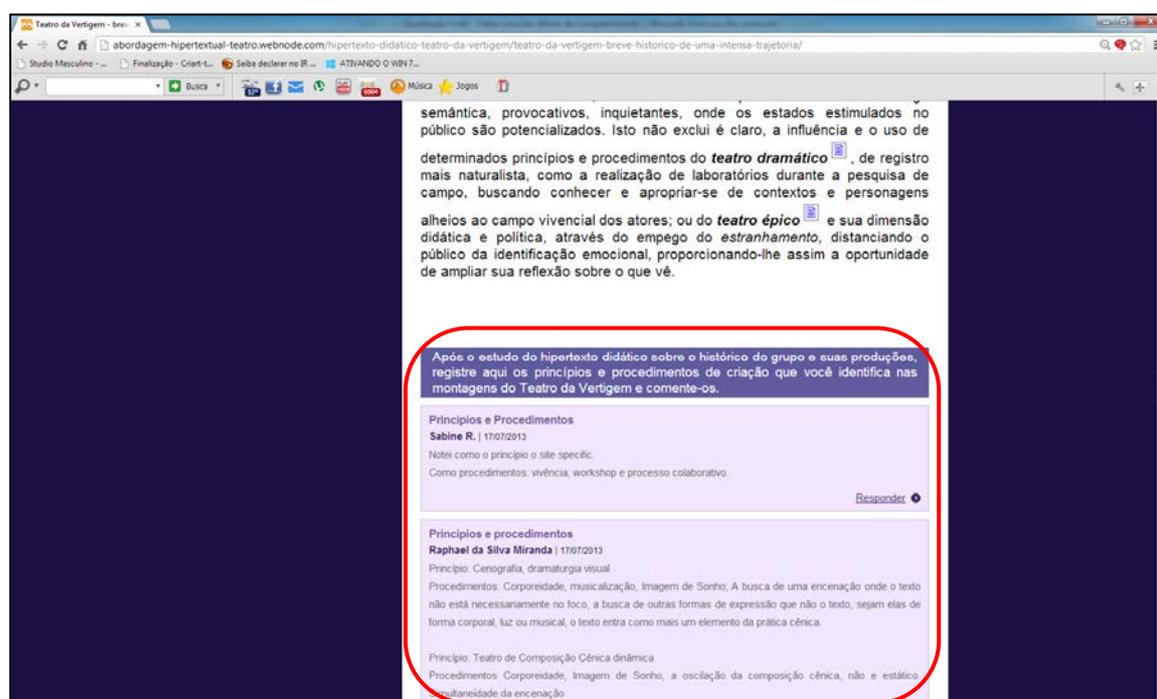


Figura 36 – Fórum proposto no hipertexto “Teatro da Vertigem - breve histórico de uma intensa trajetória”.

c) Canais de comunicação

No sentido de facilitar, ampliar e agilizar a comunicação entre todos, coordenador da oficina e participantes, criamos um perfil de grupo na rede social Facebook para cada um dos grupos experimentais. Este meio de comunicação apresenta características funcionais muito

interessantes e que contribuem bastante para a dinâmica de abordagem do hipertexto didático: o perfil do grupo pode ser configurado como “fechado”, garantindo a privacidade de relacionamento interna de cada grupo; possibilita a comunicação direta, quase como um “chat” de conversação *on-line* na internet, desde que os participantes estejam “logados” (conectados) na rede social; permite a troca de mensagens, arquivos, imagens e vídeo, o que em nossa pesquisa levará a um desdobramento imprevisto, mas muito interessante, sobre o qual discorreremos mais adiante. Assim, os perfis de grupo criados passaram a ser o meio de comunicação oficial de cada um dos grupos experimentais, através dos quais os participantes recebiam orientações do coordenador da oficina, trocavam informações e avisos entre si, e até mesmo se organizavam para a realização de exercícios de improvisação e apresentação de protocolos para os próximos encontros.



Figura 37 – Perfil de grupo “XIII” (GE-I)



Figura 38 – Perfil de grupo “Teatro” (GE-II)

d) *Diário de bordo*

Partindo do pressuposto que o registro pode se tornar um instrumento de transformação da prática, adotamos o Diário de Bordo como um instrumento para o exercício de registro do processo pessoal de cada participante do experimento. Ao escrever, desenvolvemos e ampliamos nossa capacidade de refletir sobre o que já aprendemos e sobre aquilo que ainda não dominamos. No entanto, percebemos que a proposta do Diário de Bordo causou certa

ansiedade em alguns participantes de ambos os grupos experimentais, ansiedade, contudo amenizada à medida que a proposta foi ficando mais clara e o exercício da escrita foi acontecendo. Todos receberam um caderno onde deveriam registrar, a cada encontro, fatos, atividades, reflexões, comentários pessoais sobre qualquer aspecto envolvendo a dinâmica de cada grupo. Não havia um modelo ou receita formal para o preenchimento do Diário de Bordo. Cada participante deveria se sentir livre para registrar aquilo que desejasse, escrever sobre o que foi significativo ou não nas proposições e experiências de cada encontro, expressando assim sua individualidade. Consideramos para esta proposta a noção de diário “misto” apontada por ZABALZA (2004), que o define como um diário que descreve ações e atividades, dando ciência sobre elas, como elas ocorrem, e as também as impressões do autor e do coordenador do processo. A cada encontro, os grupos tinham dois momentos para os registros no Diário de Bordo: no final do primeiro bloco, antes do intervalo; e no final do segundo bloco, antes do encerramento. De tempos em tempos, num intervalo de um mês aproximadamente, o pesquisador/coordenador da oficina lia todos os diários, analisando e fazendo registros que contribuíssem para diagnosticar possíveis dificuldades, conflitos e até mesmo interesses e motivações individuais sobre o processo em andamento. Entendemos que o diário conduzido nesta perspectiva se torna um instrumento dialógico entre o coordenador do processo de formação e os participantes, potencializando a aprendizagem. Uma dificuldade encontrada em relação a este procedimento foram os casos de esquecimento do diário em casa, o que ocasionava, na maioria das vezes, uma lacuna no processo de registro. Nestas situações, orientávamos os participantes a registrarem em uma folha de papel avulsa e depois transferirem as anotações para o diário, o que nem sempre ocorria.

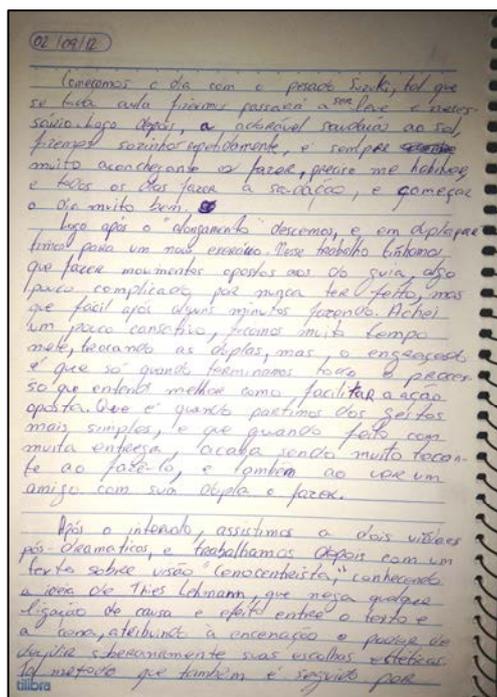


Figura 39 – Página do Diário de Bordo de Gustavo H.V. (GE-I)



Figura 40 – Página do Diário de Bordo de Gilka L.R. (GE-II)

e) Protocolo

Segundo Ingrid Koudela, o protocolo era um dos instrumentos de trabalho que Brecht utilizava como forma de registro de ações e como um procedimento contínuo através do qual o processo era avaliado frequentemente. Para a autora, o protocolo contribui significativamente para uma prática educativa menos severa, porém eficiente. Nesse sentido, não podemos deixar de considerar a dimensão pedagógica do procedimento, que extrapola a simples função de registro, contribuindo para a sistematização e ampliação de conhecimento, sem, contudo, impor regras formais, possibilitando espaço para o lúdico e para o emprego de diferentes linguagens em sua elaboração, o que nos leva a refletir sobre o protocolo como uma prática pedagógica dinâmica e de grande potencial transdisciplinar. Para KOUDELA (1992, p.95), “esse documento, que não tem que obedecer à rigidez formal de uma ata ou de um relatório, é o ideal para que se tenha a noção de continuidade do processo, sem que seja necessário o emprego de tempo demasiado em sua elaboração”.

Sobre o desenvolvimento do protocolo, podemos identificar algumas etapas recorrentes, tais como a escolha dos encarregados de sua elaboração antes do início do ensaio, aula ou reunião, o que contribui para que seus realizadores fiquem atentos ao processo desenvolvido naquele dia e tomem notas sobre o que considerarem importante para posterior retomada, durante a fase da elaboração e organização formal do protocolo. Uma instrução básica e essencial para o desenvolvimento desse procedimento é de que o protocolo reflita o percurso processual e os conteúdos abordados no encontro, de forma descontraída, espontânea

e até mesmo lúdica e aberta a qualquer linguagem, tais como plástica, cênica, musical, corporal ou literária. Outro aspecto a ser ressaltado é que toda a equipe deve responsabilizar-se pelo protocolo, pela sua realização, manutenção e efetiva aplicação como procedimento de sistematização e retroalimentação do processo de trabalho do grupo. O protocolo elaborado é apresentado então, no início do encontro seguinte, seguido de uma rápida sessão de avaliação em que se levantam possíveis esclarecimentos, pontos polêmicos ou dúvidas revisitados do encontro anterior. As principais dificuldades enfrentadas em relação à prática do protocolo foram: indisponibilidade das duplas responsáveis pela elaboração dos mesmos em se reunirem durante a semana para organizar e produzir suas propostas, o que era contornado até certo ponto através de uma organização “on-line” por meio dos perfis de grupo do Facebook; outra dificuldade diz respeito à ausência de um dos indivíduos da dupla de responsáveis pelo protocolo no dia de sua apresentação, que acabava sendo apresentado por apenas um dos integrantes da dupla e conseqüentemente passava por adaptações, causando certa frustração no integrante presente.

Assim, podemos concluir que, quando proposto de forma consciente e adequada a cada contexto, o protocolo se coloca como ferramenta pedagógica fundamental para o desenvolvimento da habilidade de síntese e conseqüentemente de reflexão, ampliação e aprofundamento sobre temas e conteúdos diversos, além é claro de contribuir para a continuidade dos processos que, na maioria das vezes, são permeados por lacunas temporais que, de outro modo, dificultariam a evolução e a consolidação dos processos de formação e/ou criação. Tomemos dois exemplos de protocolo apresentados. A dupla do GE-I, Magno B.S. e Sabine R., elaborou uma cena parodiando um programa de televisão no qual uma convidada é entrevistada sobre a experiência vivenciada por ela na oficina de encenação. A convidada acaba fazendo uma síntese bem coerente e completa sobre o encontro anterior, relatando as etapas do processo, como o aquecimento, os jogos teatrais realizados e seus objetivos, as improvisações realizadas, dificuldades encontradas e expectativas sobre a continuação do processo. Já no protocolo do GE-II, com a dupla Josiele P.P.A. e Virian K.M.M., temos um quarto de uma garota onde uma boneca de pano toma vida. A menina a princípio estranha, mas aos poucos vai interagindo com a boneca até chegar num diálogo em que conta para a boneca de pano algumas experiências vivenciadas no encontro anterior, só que de uma maneira bem sucinta, às vezes usando apenas palavras-chave, fazendo referências às brincadeiras e aos jogos teatrais, bem como à experiência com os fatores do movimento “peso” e “fluência” personificados na boneca de pano e na interação da menina com a boneca.



Figura 41 – Protocolo “Programa do Magnô”. (GE-I)



Figura 42 – Protocolo “Boneca de Pano”. (GE-II)

f) Rodas de conversa

Trata-se de uma roda de conversa organizada normalmente no final das improvisações, quando os participantes têm a oportunidade de, num primeiro momento, expressar suas percepções sobre as cenas assistidas e, num segundo momento, também expressar suas percepções sobre a realização de sua própria cena. Para evitar o risco da instauração de jogos de vaidades ou a superficialidade do “gostei” ou “não gostei” simplesmente, concordando com MARTINS (2006), aplicamos sua abordagem para este tipo de avaliação norteando as colocações a partir de três questões básicas: *do que você gostou, o que você critica e o que você propõe que seja feito de outra maneira*. Em nosso processo, estas avaliações tiveram seu áudio gravado para consultas pessoais do pesquisador. Alguns participantes anotavam, espontaneamente, parte das observações dos companheiros sobre suas improvisações, nos Diários de Bordo.

g) Avaliações individuais

As avaliações individuais consistiram em uma espécie de relatório individual elaborado pelo coordenador do experimento e encaminhado, via e-mail, para cada um dos participantes dos grupos experimentais em dois momentos do processo: o primeiro logo no final do quarto mês, e o segundo no final do experimento. Este relatório na verdade se configura como um *feedback*, solicitado pelos próprios participantes, que revela a percepção do coordenador sobre a evolução e as dificuldades de cada um. Neste sentido, analisamos os seguintes aspectos: capacidade de expressão e comunicação; empenho e dedicação às propostas; assiduidade; capacidade de atenção e concentração; possibilidades não exploradas no Diário de Bordo; potencialidades referentes ao desempenho das funções de encenador, dramaturgo e ator; e participação nos fóruns on-line. Este instrumento de avaliação é útil graças à oportunidade de

estabelecer um diálogo com cada participante, tirando suas dúvidas sobre a avaliação realizada, clareando pontos apontados pelo avaliador, e possibilitando assim a retomada de alguns comportamentos não desejáveis e o investimento em potenciais identificados.

h) Avaliação em grupo

Este instrumento de avaliação tem como objetivo uma avaliação mais ampla do processo como um todo, envolvendo aspectos como a metodologia aplicada, a didática do coordenador, o desempenho dos grupos, pontos de partida e pontos de chegada, materiais e equipamentos utilizados, e possíveis desdobramentos do experimento. A exemplo da avaliação individual, a avaliação em grupo também foi realizada em dois momentos: o primeiro, logo no final do quarto mês; e o segundo, no final do processo, sendo que nos dois momentos a avaliação foi gravada em vídeo. Não há uma ordem pré-estabelecida para se ter a palavra nem há obrigatoriedade de que todos falem, embora estimulemos a participação de cada participante.

4.3. O Hipertexto Didático em Jogo

Nesse tópico engendramos a difícil tarefa de traduzir em palavras o dinâmico e complexo processo de trabalho com o hipertexto didático proposto em nossa pesquisa. Inicialmente, é importante esclarecer que a sequência da trajetória que descreveremos não foi pré-estabelecida integralmente por nós, muito pelo contrário. Em consonância com a natureza rizomática⁵ do hipertexto didático, sua dinâmica de utilização durante o processo demonstrou-se bastante suscetível ao fluxo de interesses e potencialidades despertadas no decorrer da pesquisa. É certo que a proposta metodológica para a abordagem do hipertexto didático foi planejada previamente, delineando objetivos, conteúdos e estratégias. O que apontamos é a influência direta da abordagem hipertextual no direcionamento dos conteúdos e estratégias durante a dinâmica de investigação do hipertexto didático. Isto já nos coloca diante de um grande desafio pois, enquanto coordenador da oficina, devemos estar atentos e sensíveis aos “rumos” tomados pelos grupos no rizoma proposto pelo hipertexto, buscando sempre novas

⁵ Consideramos a abordagem de rizoma proposta por GUATTARI e DELEUZE (1995) que trás a noção de um sistema filosófico destituído de raízes fundamentais, articulando-se de forma integrada numa rede onde os “nós” se sustentam e derivam uns dos outros de forma simultânea.

referências, fontes de conteúdo e estratégias que contribuam para essa dinâmica em rede de construção do conhecimento.

Após a sequência de três encontros durante os quais nos concentramos em questões como a apresentação da proposta metodológica, integração e sensibilização dos grupos para o processo de pesquisa, como descrito no capítulo anterior, o segundo bloco de cada encontro passou a ser dedicado ao trabalho com o hipertexto didático. Iniciamos com a proposição de uma abordagem não presencial livre do hipertexto didático “Teatro da Vertigem: breve histórico de uma intensa trajetória”. Neste sentido, os participantes dos dois grupos experimentais foram orientados a ler e “navegar” livremente pelo hipertexto durante a semana. Não havia um eixo investigativo específico para a proposta, mas sim a ideia de uma aproximação com o Teatro da Vertigem e seu histórico geral. Acreditamos que esse tipo de abordagem proporcionou uma sensibilização dos participantes para o prosseguimento do estudo do hipertexto no encontro subsequente.

No encontro seguinte, propusemos então uma abordagem presencial, livre também, do hipertexto. Projetando o hipertexto didático no telão, fomos percorrendo-o e acessando seus *hyperlinks* a partir de questões e indicações colocadas pelos participantes, os quais eram estimulados a fazê-lo de maneira livre, sem imposições. Poucos participantes não conseguiram participar deste momento de interação haja vista que, por motivos como a “falta de tempo” ou a “ausência de tecnologia disponível” para o acesso ao hipertexto durante a semana, não conseguiram realizar a aproximação inicial proposta. Acreditamos que esta situação foi sendo amenizada através do acesso *on-line* realizado presencialmente durante o encontro. Nesta abordagem do hipertexto didático, as intervenções dos participantes foram bem diversificadas. Surgiram questões relacionadas às origens do Teatro da Vertigem, seus integrantes iniciais, curiosidades sobre a estrutura material e financeira do grupo, questões sobre o modo de produção dos espetáculos e comentários sobre os videoclipes apresentados no hipertexto como portadores de “imagens fortes, impactantes”, “parece ser um tipo de teatro diferente do que conheço” ou “os atores parecem mergulhar de cabeça no que estão fazendo”. À medida que estes questionamentos eram expressos, buscávamos clareá-los ou ampliá-los através das informações contidas nos *hyperlinks* ou de informações que detínhamos sobre o Teatro da Vertigem. Após o estudo presencial do hipertexto histórico sobre o Vertigem, nossa avaliação evidenciou alguns centros de interesse imediatos dos grupos. De uma forma geral, tanto no GE-I quanto no GE-II foi despertado o desejo de se entender melhor a ideia de *processo colaborativo* e as diferenças entre *teatro dramático*, *épico* e *pós-dramático*, termos citados no hipertexto. Durante a roda de conversa, após o estudo sobre o hipertexto didático,

ficou evidente também a necessidade de clarearmos a noção sobre a tríade texto, ator e encenador. Isto em ambos os grupos experimentais, porém com mais ênfase no GE-II. A importância do estudo sobre esta tríade é acentuada se considerarmos o fato de que, em nossa abordagem das improvisações e experimentos cênicos, propomos o princípio do rodízio entre estas três funções (dramaturgo, ator e encenador), defendido por MARTINS (2006) como forma de potencializar e ampliar competências e habilidades criadoras, além da ampliação da própria ideia de teatro enquanto expressão artística, desvelando ao participante do processo outras possibilidades de atuação na linguagem cênica. Assim, propusemos aos grupos um estudo mais aprofundado sobre as noções de *teatro dramático* e *épico*, *processo colaborativo* e *teatro pós-dramático*, nesta ordem, a partir do encontro seguinte. A ordem de abordagem foi estabelecida não por critérios cronológicos ou históricos, mas sim pelo fato de que poderia favorecer a compreensão, assimilação e análises comparativas dos participantes posto que começaríamos a abordagem por duas estéticas teatrais mais próximas das referências prévias dos grupos, diagnosticadas no início do processo.

4.3.1. Experimentos cênicos dramáticos e épicos na dinâmica de investigação do hipertexto didático

Realizamos então uma introdução à noção de *teatro dramático*, ainda na roda de conversa, como uma forma teatral centrada no texto, com estrutura narrativa geralmente linear em que todos os elementos que compõem a encenação estão subordinados ao texto, resultando em encenações mais realistas ou naturalistas. Combinamos que, para o próximo encontro, mesmo os que já o tivessem feito, todos deveriam acessar e ler atentamente o conteúdo hiperlinkado ao termo *teatro dramático* no hipertexto didático, a saber, um texto introdutório de MAGALDI (2008) sobre a tríade texto, ator e encenador, e responder à questão que seria proposta no fórum, ao final do documento. Como já explicado no capítulo anterior, entendemos que esta é uma estratégia (fórum *on-line*) que favorece o estabelecimento de um foco investigativo, direcionando o estudo não presencial sobre o conteúdo abordado. Assim, criamos o fórum onde os participantes dos grupos deveriam refletir e registrar suas considerações sobre as funções de dramaturgo, ator ou encenador sob a perspectiva do teatro dramático discutida no último encontro. De maneira geral, as contribuições no fórum foram concisas e centravam-se basicamente numa noção de texto como elemento responsável por tornar o espetáculo compreensível, através da lógica do encadeamento das ações (começo,

meio e fim); a noção de ator enquanto responsável por transmitir a mensagem do autor e do encenador ao público e que recorre a recursos técnicos e poéticos para tanto; e a noção de encenador como sendo o artista responsável por “traduzir” o texto do dramaturgo cenicamente e pela unidade entre os elementos que compõem a encenação. Vejamos alguns exemplos de registros realizados no fórum:

“Escrever é inspiração, há que se ter começo, meio e fim, entretanto, se tivermos que atar todas as amarras com respostas lógicas, será praticamente impossível compor a arte teatral.” (GE-I/Sabine R. – sobre o *texto*)

“A função do ator é abrir espaço para a existência de um outro, de um estranho e criar possibilidades de existências nutrindo sua criação a partir do texto e de suas experiências. O Ator é o responsável pelos atos do personagem, pois, mesmo “penetrando” no mundo do personagem, é o ator que empresta seu corpo e sentimentos para que o personagem possa “aparecer”, no entanto, isso não faz com que o ator perca a consciência de seus atos e dos atos do personagem. Mergulhar no personagem não significa que o ator viverá os sentimentos desse, mas seus próprios sentimentos. (GE-II/Paulo R.S. – sobre o *ator*)

“Ser Encenador, talvez seja um papel mais complexo do que simplesmente estar na direção de um espetáculo. Ele cuida da estética num todo (Cenário, Figurinos...), mais é dele a responsabilidade de fazer o espetáculo acontecer, estético e tecnicamente falando! Ele precisa estar totalmente ligado ao espetáculo, nos personagens, desde o que irão vestir, a interpretação que lhe caibam naquele momento... A preparação do elenco num todo, e a finalização de todas as partes! Creio que o seu papel no teatro dramático é insubstituível, talvez não o mais importante, nem o melhor, mais único!” (GE-II/Bruno R.F. – sobre o *encenador*)

No encontro seguinte, cada um dos grupos experimentais foi dividido em três grupos menores que deveriam escolher uma das três funções (dramaturgo, ator ou encenador) para discutir e trocar opiniões e considerações feitas nos fóruns. O hipertexto didático sobre o histórico do Teatro da Vertigem esteve sempre disponível através do computador instalado no anfiteatro e também através de dois notebooks que disponibilizávamos nos encontros. Esta discussão em grupo e o acesso *on-line* ao texto possibilitaram, além do confronto de ideias e ampliação da reflexão, também a oportunidade para aqueles que não participaram do fórum de refletirem e debaterem sobre as funções investigadas. Após um tempo de discussão, pré-

estabelecido em 20 minutos, cada grupo teria mais 30 minutos para elaborar uma improvisação que expressasse os principais aspectos apontados pelo grupo sobre a função investigada. Vejamos alguns exemplos:

GE-I / Gustavo H.V., Sabine R. e Gabriel L.B. - sobre o *dramaturgo*

A cena mostra um dramaturgo no exercício de sua função. Enquanto escreve, seus pensamentos são materializados pelo casal de atores. O grupo evidencia sua ênfase no aspecto do dramaturgo enquanto criador das personagens bem como de suas ações e sentimentos.



Figura 43 – GE-I: Improvisação “O dramaturgo”

GE-I / Daiane F.B., Odair A.F.R., Magno B.S. e Raphael S.M. – sobre o *ator*.

A cena mostra dois integrantes manipulando física e “emocionalmente” outros dois integrantes, representando, na perspectiva do grupo, as personagens. Os integrantes que representam as personagens estão em cena desde o início da improvisação, já os outros dois entram no espaço da cena e fazem um aquecimento antes de “vestirem” seus personagens. Depois de um tempo, aqueles que representam os personagens são deixados no chão, e como se despissem, os “atores” se retiram. O grupo ressaltou a ideia de um ator que empresta seu corpo, voz e sentimentos para o personagem, vivenciando-o enquanto esta em cena.



Figura 44 – GE-I: Improvisação “O ator”

GE-I / Bruno R.F., Natan B., Rafael J.C.A., Lucas A.S. e Jonathan A.M. – sobre o encenador.

O grupo apresenta um diretor desempenhando sua função em dois contextos diferentes: no teatro e no cinema. Em ambos os casos, são destacados aspectos como a preocupação do encenador com as marcações, gestos e sentimentos dos atores, bem como com elementos da cenografia, iluminação e figurinos.



Figura 45 – GE-I: Improvisação “O encenador”

A partir das improvisações apresentadas e das avaliações feitas durante a roda de conversa após a apresentação dos grupos, ficou evidente a clareza atingida pelos participantes sobre as funções do dramaturgo, ator e encenador na perspectiva de um teatro tradicionalmente dramático. Contudo, ressaltamos que nas cenas apresentadas pelo GE-II, percebemos a presença de elementos como a tendência para o exibicionismo, ausência de domínio espacial e dificuldade em manter-se o foco na cena; o que não percebemos nas cenas apresentadas pelo GE-I. Naturalmente estes resultados estão associados ao fato de os integrantes do GE-II estarem iniciando sua formação em teatro, e que durante o processo, com a ajuda dos jogos e treinamentos realizados no primeiro bloco dos encontros, esta situação foi sendo modificada. Pois bem, estabelecidas as noções básicas sobre as funções dramaturgo, ator e encenador, retomamos a discussão sobre a noção de *teatro dramático*. Propusemos então a apreciação de algumas cenas, em vídeo, do espetáculo “A Lira dos Vinte Anos”, de Paulo César Coutinho, o qual tivemos a oportunidade de dirigir no ano de 2001. Na sequência, fizemos a leitura do texto das cenas assistidas, concluindo com uma roda de conversa sobre os elementos “vistos” no vídeo e elementos “lidos” no texto. A partir de comentários como “as cenas no vídeo eram bem realistas”, “a interpretação dos atores era bastante natural”, “as ações indicadas no texto eram bem claras na cena”, percebemos que a ideia de teatro dramático começava a se instaurar para o GE-II e se solidificar para o GE-I. Propusemos então que os grupos se dividissem em subgrupos, cabendo a um dos integrantes desempenhar a função de diretor e aos demais, de atores. Cada grupo recebeu então o texto completo da peça “A Lira dos Vinte Anos” e deveria escolher uma das cenas que não foram assistidas em vídeo, preparando sua encenação sob a perspectiva do *teatro dramático*. Buscávamos com este exercício uma forma prática de assimilação sobre a noção desta modalidade teatral e a vivência concreta das funções investigadas. Os pequenos grupos se

reuniram e escolheram suas cenas, decidiram seus diretores e alocaram os personagens entre seus integrantes. Decidiram também questões relacionadas à cenografia, adereços e figurino, já identificando o material disponível no anfiteatro e relacionando itens que deveriam ser providenciados durante a semana para que a cena fosse ensaiada e apresentada no próximo encontro. Durante a semana subsequente, acompanhamos os perfis de grupo do Facebook e verificamos que este espaço de comunicação interna dos grupos começava a funcionar também como um ambiente hipertextual de ampliação das referências utilizadas na proposta de encenação dada. Além das postagens sobre orientações referente ao que foi desenvolvido no último encontro, para aqueles que estiveram ausentes, também surgiram postagens com referências de músicas e vídeos sobre a Ditadura Militar e o Movimento Estudantil de 1968 em nosso país, contexto da peça “A Lira dos Vinte Anos”. Os grupos começaram a trocar informações e sugestões de figurinos, cenografia e músicas que consideravam mais adequados à proposta de montagem da cena escolhida por eles.

No próximo encontro, a organização do segundo bloco foi feita de maneira a reservar uma hora e meia para os grupos ensaiarem, na sequência realizamos as apresentações e por fim a avaliação na roda de conversa. Tomemos uma cena de cada grupo experimental como amostra dos resultados:

GE-I / Daiane F.B., Gustavo H.V. e Gabriel L.B. (diretor)

Percebemos a presença de diversos elementos realistas na cena, como o figurino, o cenário, adereços, a caracterização das personagens bem como coerência destes com as indicações do texto (ANEXO C).



Figura 46 – GE-I/ “A Lira dos Vinte Anos” (Paulo César Coutinho) – Cena 4 “Prece”

GE-II / Paulo R.S., Virian K.M.M. Josiele P.P.A. e Nelson V.F.R. (diretor)

Aqui o registro realista não é tão evidente na caracterização dos ambientes (cenografia), como nos figurinos e adereços. Percebemos tanto na atuação do trio como na luz que diferencia o tempo presente dos flashbacks a busca pela coerência com as indicações do texto (ANEXO D).



Figura 47 – GE-II / “A Lira dos Vinte Anos” (Paulo César Coutinho) – Cena 3 “*Estou doida pra dar*”

De uma maneira geral, as cenas apresentadas estavam em consonância com a noção do modelo dramático que estávamos investigando, e durante a avaliação na roda de conversa pudemos perceber o quanto isto estava ficando cada vez mais claro para os participantes. Através do direcionamento dado para a dinâmica das avaliações, pautadas nas questões “do que gostou”, “o que critica” e “o que faria diferente”, apontamentos eram dados sobre figurino, cenografia, e até mesmo ações que não estavam coerentes ou que poderiam atingir maior grau de coerência com o texto. Outros relatos, como “existem muitas peças deste estilo”, “são encenações que conseguem criar ilusões que nos convencem, nos emocionam” ou “acho que todas as peças que assisti até hoje se encaixam nesse modo de teatro”, apontavam para a apropriação da noção de *teatro dramático* que estávamos propondo. A principal dificuldade encontrada neste exercício foi a ausência de um integrante do GE-I e três do GE-II, o que desestabilizou um pouco a organização de seus grupos de trabalho e demandou nossa interferência no sentido de auxiliar e orientar para adaptações necessárias, o que no final do exercício não comprometeu totalmente o resultado.

No encontro seguinte, retornamos ao hipertexto didático do Vertigem e questionamos os participantes dos grupos experimentais em que medida seria possível relacionar o modelo do teatro dramático ao Teatro da Vertigem e suas produções e que tipo de relação entre as funções dramaturgo, ator e encenador eles supunham existir na dinâmica de trabalho do grupo paulistano. Imediatamente surgiram comentários fazendo referência à informação dada no hipertexto de que o modo de produção do Vertigem é um processo colaborativo e que, mesmo não se tendo total clareza sobre o que seria este tipo de processo, não parece ser da mesma

forma que no *teatro dramático*. Instigamos os grupos a desenvolver mais esta posição. Aos poucos os grupos foram organizando seus pensamentos (o GE-I acabou estruturando essa ideia de maneira um pouco mais rápida e objetiva, porém chegando ao mesmo ponto que o GE-II) e indicaram haver certa relação de hierarquia no teatro dramático, elegendo o texto ao papel central, em que o diretor “interpreta” o texto e monta a encenação que deve ser “seguida” pelos atores, e isto não se parece com a ideia inicial que o grupo (pelo menos a maioria) faz sobre processo colaborativo. Então, recorreremos ao verbete do Dicionário do Teatro Brasileiro, organizado por GUINSBURG, FARIA e LIMA (2009), vinculado ao *hiperlink* sobre *processo colaborativo* no hipertexto didático, procurando ampliar seu conteúdo através da contextualização com pontos centrais no modo de produção do Teatro da Vertigem como a escolha dos núcleos temáticos, o processo de pesquisa, a dinâmica de escrita dos roteiros (dramaturgia), o “levantamento” de material criativo, a definição dos locais e de outros elementos que compõem a encenação, a relação com o público e a dinâmica compartilhada que perpassa todos estes elementos. Percebendo a complexidade desse tipo de prática colaborativa, uma das participantes do GE-I expôs sua opinião de que “não acreditava na possibilidade de um trabalho colaborativo no teatro dar certo” haja vista que, em sua opinião, não é possível que um grupo de pessoas diferentes por natureza tome suas decisões de forma compartilhada. Outro integrante, do GE-II, também expôs opinião bem parecida, apontando que “seria bem mais fácil que alguém tomasse as decisões importantes pelo grupo”, em sua opinião o diretor, dando as diretrizes gerais de como o trabalho deveria ser feito. No primeiro caso, tratava-se de um posicionamento claro da participante, de identificação com o modelo do *teatro dramático*, o que começou a se delinear também no segundo caso. No entanto, em nenhum dos casos, o posicionamento dos participantes os coibiu de se envolverem e contribuírem com as propostas que estavam por vir. Pelo contrário, este posicionamento foi extremamente positivo para a discussão sobre processo colaborativo com os grupos, posto evidenciar a dimensão da dificuldade e conseqüente morosidade envolvidas neste tipo de processo de criação, o que foi associado por uma das participantes do GE-II aos longos períodos entre uma produção e outra, identificados no hipertexto didático sobre o histórico do Teatro da Vertigem. Outro participante (GE-I) relatou sua desconfiança sobre a proximidade entre a noção do trabalho de pesquisa que ator do *teatro dramático* realiza para compor sua personagem e a pesquisa de campo realizada pelo Vertigem. Encontramos coerência na colocação, na medida em que é parte integrante do processo de criação do grupo paulistano a pesquisa de campo específica para a observação e coleta de material que contribua para a composição de personagens que povoarão suas peças. Evidente

que não buscávamos desenvolver nos grupos o conhecimento profundo sobre processos colaborativos no teatro, mas sim proporcionar a noção de criação compartilhada presente no modo de produção do Vertigem. Retomando a proposta de investigação elaborada inicialmente, introduzimos a noção de *teatro épico* aos grupos experimentais. Apresentamos a ideia de um teatro didático, mais preocupado em estimular a reflexão do que a emoção, e que para isto lança mão de recursos que rompem com a ilusão, distanciando o público da identificação emocional, levando-o à reflexão sobre o que está assistindo. A partir desta breve introdução, propusemos então o estudo do texto de ROSENFELD (2008) sobre o *teatro épico* hiperlinkado no hipertexto didático. Estabelecemos um foco investigativo para o estudo do texto através de um fórum onde os participantes deveriam registrar as principais características do teatro épico, identificando-as e relatando de que maneira esse tipo de teatro poderia contribuir para o desenvolvimento de uma consciência crítico-reflexiva. De maneira geral, os registros postados no fórum revelaram um entendimento inicial sobre os aspectos principais do teatro épico. Quase todos os registros fazem referência à negação da ilusão e identificação emocional do público em favor da provocação da reflexão. Boa parte refere-se também ao distanciamento ou estranhamento como principal meio do teatro épico para causar a reflexão crítica. Vejamos dois exemplos de registros:

“A primeira característica que encontro é o fato de que esse teatro não procura mexer ou tocar na emoção das pessoas e sim na razão, ele se apresenta de forma a evidenciar um assunto com todas as verdades do mesmo, levando as pessoas que o assistem a perceber a crítica e talvez se revoltarem com o problema apresentado, eu acredito que o seu papel é fazer com as pessoas tomem providências para melhorias e mudanças em nossa sociedade. O próximo ponto é falar sobre a forma como ele é composto: pela narração, distanciamento, historização e gestus social. Estas quatro características trabalham juntas para atingir o objetivo falado anteriormente onde o público não estará assistindo a uma peça de “entretenimento com entorpecentes” e sim uma forma de “ativação política do espectador””. (GE-I / Camila T.O.)

“Creio que a principal característica do Teatro Épico esteja em causar um estranhamento no público de uma maneira que o faça pensar, raciocinar... Tanto na cena que acontece, quanto ao seu próprio modo de ver as coisas. O Teatro dramático traz a ilusão, para imergirmos no que acontece no palco, nos fazendo acreditar no que está acontecendo... O Teatro Épico não, ele propositalmente quebra isso! Nos faz desenvolver uma consciência crítico-reflexiva.” (GE-II / Bruno R.F.)

Na sequência do próximo encontro, assistimos a trechos em vídeo e lemos algumas cenas da peça “Sacra Folia” (Luís Alberto de Abreu), dirigido por nós em 2003, chamando a atenção dos participantes para a presença, na encenação e texto, de procedimentos épicos

como *narração, estranhamento, historicização e gestus social*. Para ampliar a discussão e a reflexão sobre estes procedimentos, disponibilizamos aos grupos os verbetes, sobre estes, no Dicionário de Teatro de PAVIS (1999), e conduzimos uma roda de conversa procurando clarear a noção de *teatro épico* iniciada no último encontro. Após esta etapa, dividimos os grupos experimentais em grupos menores e disponibilizamos a eles os poemas “A Solução” e “Todos ou Nenhum” (ANEXOS E e F) de Bertolt Brecht (1998), os quais deveriam ser lidos e discutidos à luz dos acontecimentos políticos e sociais da atualidade. A partir das discussões realizadas por cada grupo em torno dos poemas de Brecht, cada participante deveria então elaborar um roteiro cênico na perspectiva do modelo do *teatro épico*, durante a semana, e trazê-lo no próximo encontro. Os roteiros deveriam conter imagens e textos com indicações e orientações, estruturados em três quadros que deveriam ser uma síntese provisória da narrativa proposta por cada participante.

No encontro da semana seguinte, os grupos menores reuniram-se novamente e cada participante apresentou seu roteiro cênico aos demais. Após esta rodada de apresentações, os grupos deveriam escolher um dos roteiros cênicos apresentados para sobre ele improvisar. A maioria dos roteiros propostos, em ambos os grupos experimentais (GE-I e II), abordaram o tema “Política”, com foco nas eleições municipais que se aproximavam. Outros dois temas abordados foram a “Qualidade da Educação Brasileira” e o caso da “Usina Belo Monte”. Considerando o rodízio de funções proposto anteriormente, o autor do roteiro cênico escolhido assumiria a função de dramaturgo, outro componente do grupo a função de diretor, e os demais atuariam. Após um tempo de uma hora e meia para toda esta organização e preparo, as cenas foram apresentadas. Seguem dois exemplos desta etapa:

GE-I / Daiane F.B. (dramaturga/atriz), Eliane B.L. (diretora/atriz) e Gabriel L.B. (ator)

Cena: “*Pedofilia*”

O roteiro cênico inicial propunha a história de uma menina entregue aos cuidados de um padre e molestada por este. A mãe da menina não percebe o que está ocorrendo, mesmo com vários indícios de que algo errado está acontecendo com sua filha.

ROTEIRO CÊNICO – Teatro Épico

Davianni

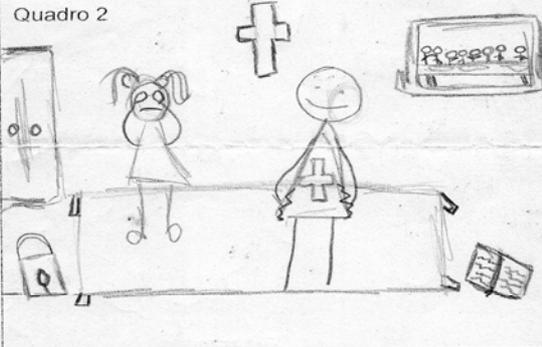
Nome da Esquete: Pedofilia

Quadro 1



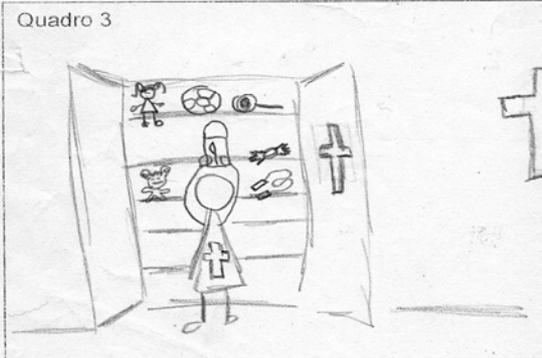
Mãe e filha vão à igreja para que a mãe confesse seus pecados. E ao chegarem a praça encontram o padre. Com quem conversam por um instante. Ele melhora por ter de novo parabenizar sua mãe, e pede se ofereça para cuidar do coração durante a confissão.

Quadro 2



O padre então leva a garota para confissão e mostra o por fim o seu quarto. Ao chegarem no quarto o padre oferece dois a garota, a Bíblia dela e por último lhe oferece a Bíblia.

Quadro 3



A mãe da garota preocupada com a amizade do filho e do padre, decide então procurá-lo e o encontra nos corredores da igreja. Ela então agradece ao padre e vai embora com sua filha. Ao voltarem ao quarto o padre adianta a cama e guarda em seu armário mais uma inocência roubada.

Figura 48 – GE-I / Roteiro épico inicial “Pedofilia”



Figura 49 – GE-I / Cena épica inicial “Pedofilia”

GE-II / Paulo R.S. (diretor), Gilka L.R. (dramaturga/atriz), Lucas A.S. (ator) e Virian K.M.M. (atriz)

Cena: “A Educação a Serviço de Coisa Alguma”

O roteiro cênico inicial propunha uma narrativa onde um radialista anuncia a queda da ditadura militar. Simultaneamente uma pessoa é morta em uma manifestação popular e uma sala de aula com alunos despreparados e alienados em relação ao contexto político em que estão inseridos é mostrada.

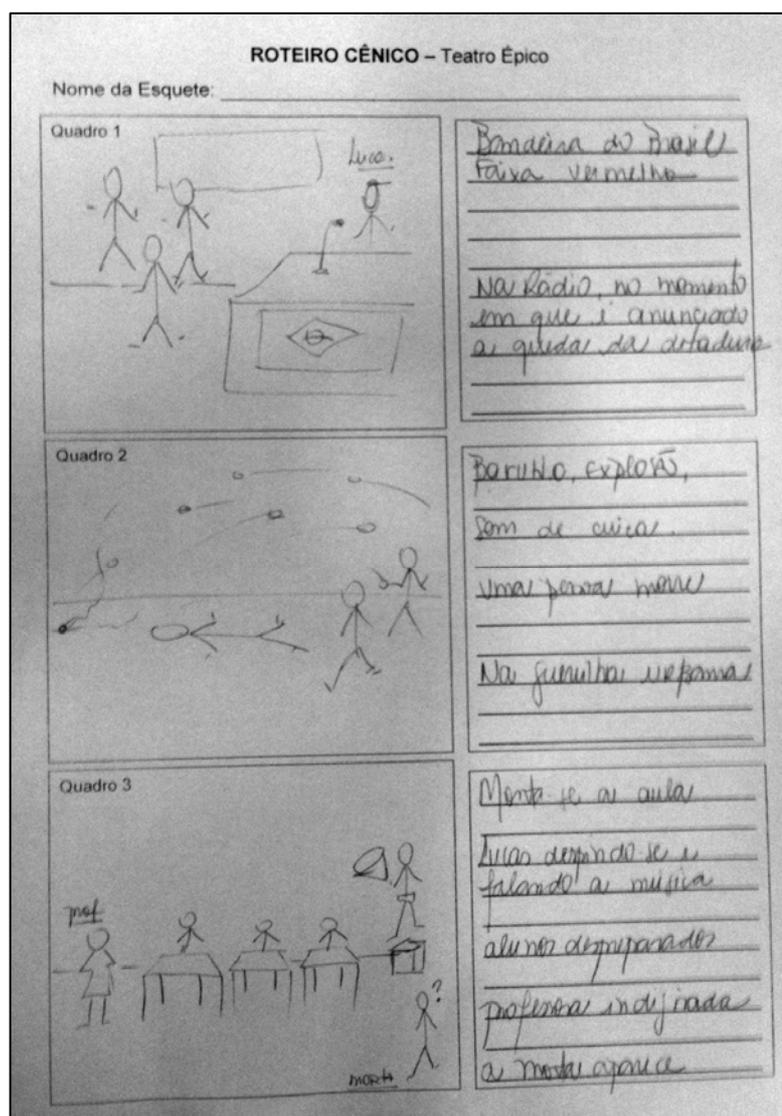


Figura 50 – GE-II / Roteiro épico inicial “A Educação a Serviço de Coisa Alguma”



Figura 51 – GE-II / Cena épica inicial “A Educação a Serviço de Coisa Alguma”

Durante a avaliação das cenas apresentadas os grupos apontaram a forte presença de *historicização* em todas as propostas de encenação, na medida em que as cenas propunham a discussão sobre temas contemporâneos a todos e que afetam diretamente a vida de cada um, como a pedofilia praticada por meio das redes sociais e em contextos religiosos, a alienação e a baixa qualidade do sistema educacional em nosso país. Outro ponto levantado foi a utilização do procedimento de *narração* empregado pela maioria dos grupos através de personagens que narram a cena e a própria história, quebrando constantemente a “quarta parede” e aproximando-se do público. Por outro lado, também de modo geral nos dois grupos experimentais, porém com mais ênfase no GE-II, havia muitas dúvidas em relação às noções de *estranhamento* e *gestus social*. Propusemos então a retomada, naquele mesmo momento, do texto de ROSENFELD (2008), acessado por meio do hipertexto didático, e dos verbetes de PAVIS (1999) sobre estes dois procedimentos específicos. Procuramos evidenciar o *estranhamento* como a presença de um elemento estrangeiro à realidade encenada, distanciando o público ante o que está sendo representado e estimulando-o a refletir sobre a situação retratada na cena. Já em relação ao *gestus social*, procuramos enfatizar sua relação com ações e atitudes dos atores em cena que revelam um posicionamento, político ou ideológico, entre si e em relação ao meio social. Propusemos então que cada dramaturgo retomasse, durante a semana, os roteiros cênicos iniciais, reelaborando-os à luz da discussão que acabávamos de realizar e procurando utilizar, de forma mais clara, os procedimentos que se evidenciaram nas últimas improvisações (*narração* e *historicização*), bem como aqueles que ainda suscitavam dúvida (*estranhamento* e *gestus social*). Propomos também que os dramaturgos se comunicassem com os diretores de seus grupos de trabalho, a fim de apresentar-lhes suas propostas e, em conjunto com eles, finalizassem uma nova versão para os roteiros cênicos que deveriam ser montados e apresentados no próximo encontro. Dificuldades em relação à estruturação e à forma do novo roteiro surgiram durante o processo de retomada do roteiro cênico e alguns dramaturgos recorreram ao coordenador da oficina, via perfil de grupo no Facebook e e-mail, onde obtiveram orientações de nossa parte principalmente no que se refere à estruturação de falas, rubricas e cenas.

No encontro da semana seguinte, realizamos as apresentações das cenas, seguindo basicamente a mesma dinâmica adotada até então. Os grupos puderam se organizar e ensaiar suas cenas durante uma hora e meia, na sequência cada grupo apresentou sua cena aos demais e finalizamos com a avaliação. Vejamos a retomada das cenas exemplificadas anteriormente:

GE-I / Daiane F.B. (dramaturga), Eliane B.L. (diretora/atriz), Gabriel L.B. (ator) e Rebeca R. (participação extraordinária)

Cena: “*Pedofilia*”

O novo roteiro cênico (ANEXO G) aprofunda e deixa mais claro as relações entre as personagens através das falas criadas. O elemento narrativo é potencializado através da personagem “menina” já na fase adulta narrando para o público sua experiência de infância. A presença de um lampião aceso sendo levado pela menina o tempo todo e a moldura de quadro anexada na cabeça do padre são os recursos de *estranhamento* propostos; já a venda nos olhos da mãe revela a tentativa do grupo em exercitar a noção de *gestus social*.



Figura 52 – GE-I/ Cena épica final “*Pedofilia*”

GE-II / Paulo R.S. (diretor), Gilka L.R. (dramaturga/atriz), Lucas A.S. (ator), Virian K.M.M. (atriz) e Maria J.S.O. (atriz)

Cena: “*A Educação a Serviço de Coisa Alguma*”

O novo roteiro cênico (ANEXO H) evidencia a tentativa da dramaturga em aprofundar as situações de conflito propostas no roteiro inicial, porém, tanto as falas de personagens quanto a sequência narrativa apresentam-se demasiado truncadas, configurando-se quase como uma “colagem” de quadros independentes que apontam, superficialmente, vários temas que assolam a sociedade contemporânea sem aprofundar-se em nenhum deles. O roteiro propõe o exercício com o *estranhamento* através do “espirro” coletivo dos personagens em vários momentos da encenação e com o *gestus social* através da figura do palhaço fazendo a crítica às situações narradas e da atitude de um dos personagens de limpar o nariz na bandeira brasileira após o espirro.



Figura 53 – GE-II/ Cena épica final “*A Educação a Serviço de Coisa Alguma*”

De um modo geral, as cenas apresentadas pelo GE-I demonstraram maior cuidado com o acabamento de figurinos, adereços e cenografia, além de maior consistência e coesão nos roteiros cênicos apresentados. Já nas cenas apresentadas pelo GE-II, percebemos menor grau de preocupação em relação ao acabamento dos elementos visuais da cena e também certa dificuldade na estruturação do roteiro cênico bem como no aprofundamento dos temas propostos. Novamente a grande dificuldade encontrada foi a ausência de integrantes no encontro anterior, o que nos levou à proposição de que, nestes casos, os participantes deveriam assumir funções técnicas nas encenações, ocasionando assim o mínimo de impacto na organização já realizada pelos grupos; e a ausência de participantes no dia da apresentação das cenas, o que provocava um transtorno maior e inevitável. Nesta situação, os grupos tinham que se reorganizar, adaptando roteiro e encenação. Exemplo deste contratempo foi a ausência de uma das atrizes da cena “*Pedofilia*” (GE-I), exemplificada anteriormente. O grupo teve que recorrer à participação extraordinária da filha (Rebeca Rodrigues) de uma das atrizes do grupo, o que demandou um tempo maior de ensaio antes da apresentação. Todavia, durante a avaliação das cenas apresentadas, ficaram evidentes os avanços alcançados pela investigação proposta, visto que os participantes conseguiram expressar com mais clareza seu entendimento sobre as noções de *teatro épico* e sobre os procedimentos focados no processo (*narração, historicização, estranhamento e gestus social*). Além de apontar o que gostaram e as suas críticas, os participantes eram estimulados a identificar os procedimentos épicos investigados nas cenas apresentadas, o que demonstrou evolução na clareza sobre os mesmos, pelo menos na maioria. Nesse sentido, uma das integrantes do GE-I, recorrendo à tabela comparativa entre *teatro dramático* e *épico* apresentada por ROSELFELD (2008), apontou elementos das cenas épicas assistidas e como seria sua forma dramática de encenação, como a narração realizada pelos personagens, que no caso do *teatro dramático* deveriam ser interpretadas, vivenciadas pelo personagem. Outra contribuição interessante foi de uma das participantes do GE-II, ao comentar que após a investigação realizada sobre o *teatro épico* concluiu, recuperando algumas experiências próprias com teatro na igreja, que não era teatro épico de fato, como afirmado pelo grupo em que participava na época, e que na verdade tratava-se de *teatro dramático* que abordava alguns temas políticos e sociais em evidência naquele momento. Clareada a noção sobre teatro épico, avançamos na proposta metodológica de utilização do hipertexto didático.

4.3.2. Experimentos cênicos pós-dramáticos na dinâmica de investigação do hipertexto didático

Ao retomarmos o estudo do hipertexto didático sobre o histórico do Teatro da Vertigem, propusemos como foco de investigação as encenações que compunham a Trilogia Bíblica, com o intuito de iniciar uma análise mais apurada sobre os modelos de encenação propostos no hipertexto. A ideia era realizarmos uma análise mais profícua das encenações de “O Paraíso Perdido” (1992), “O Livro de Jó” (1995) e “Apocalipse 1, 11” (2000), buscando identificar princípios e procedimentos que nortearam os processos de criação destes espetáculos, e com isso iniciando também a abordagem das seções específicas do hipertexto sobre *depoimento pessoal*, *workshop*, *estranhamento* e *site specific*. Para a realização deste tipo de análise mais apurada das encenações é fundamental o contato com o objeto de investigação. Porém, em nosso caso não seria possível assistirmos às encenações da trilogia, haja vista que estes espetáculos não são mais apresentados pelo grupo paulistano. Assim, recorreremos ao registro em vídeo destes espetáculos, mesmo sendo outra linguagem, diferente da ação teatral, que possui suas especificidades como o enquadramento, que acaba recortando o olhar sobre a encenação; a interferência ocasionada na luz e no som do espetáculo por conta das limitações técnicas das filmadoras, o que contribui para a existência de ruídos visuais nas cores e formas de figurinos, adereços e cenografia; a sonoridade não é a mesma; e a impossibilidade de captar e transmitir as reações do público em toda a sua intensidade e veracidade. É evidente que o registro em vídeo não substitui o ato de assistir/participar de uma encenação no momento de sua realização devido à natureza efêmera do teatro e à experiência sensorial que proporciona. Porém, além de ser um registro histórico sobre a obra de arte, o vídeo também pode se tornar um instrumento auxiliar em processos de análise sobre elementos estéticos, estrutura narrativa e núcleos temáticos envolvidos numa encenação teatral, haja vista que o vídeo é o tipo de registro que mais elementos sensoriais irá proporcionar, aproximando-nos um pouco mais da experiência da encenação, decerto nunca se igualando à participação presencial. Vale ressaltar que um dos focos de investigação de nossa pesquisa são justamente os princípios e procedimentos de criação empregados nas produções do Teatro da Vertigem, o que recai necessariamente na análise de material cênico elaborado e concretizado na encenação. Nesse sentido, o registro em vídeo proporciona informações multimodais (textual, visual e sonora), que ampliam as vias de comunicação entre pesquisador e objeto investigado. De fato, a apreensão de conhecimento sobre princípios e procedimentos é contextualizada através da análise do registro em vídeo das encenações,

tornando mais significativo este conhecimento. MORAN (1995) aponta outras contribuições no uso do vídeo em processos de formação: desperta a curiosidade, favorece a composição de cenários desconhecidos, reproduz entrevistas, depoimentos, documentários, favorece a construção do conhecimento coletivo através da análise em grupo e auxilia no desenvolvimento do senso crítico.

Por outro lado, concordamos que o ato livre, puro e simples de assistir ao registro em vídeo não trará grandes contribuições a não ser a aproximação e o contato com o objeto artístico. Para que a dimensão pedagógica da análise do registro em vídeo se concretize é necessário que esta seja um ato intencional, ou seja, é preciso que o coordenador do processo de análise tenha conhecimento e planejamento preparados para realizar a mediação entre os conteúdos dos registros em vídeo e os focos de investigação propostos. Faz-se necessária uma abordagem criteriosa sobre o uso do vídeo na perspectiva analítica de encenações teatrais que propomos em nossa pesquisa. Neste sentido, direcionamos nossa abordagem de análise dos registros em vídeo sobre as encenações do Teatro da Vertigem a partir de cinco focos de investigação pré-estabelecidos:

- a) Orientar e sensibilizar os participantes da experiência de análise com o vídeo para as interferências e ruídos visuais naturalmente presentes por conta da diferença de linguagens vídeo x encenação teatral;
- b) Estabelecer focos de atenção para cada processo de análise proposto sobre os vídeos. Estes focos podem ser de ordem temática, estética ou de linguagem;
- c) Após a apreciação do vídeo na íntegra, rever trechos que possam interessar à análise de elementos específicos;
- d) Ampliar a análise sobre os elementos constitutivos da encenação identificados no vídeo, através da leitura dos roteiros dos espetáculos assistidos.

Partindo destes pressupostos, propusemos então a análise do registro em vídeo da encenação de “O Paraíso Perdido”. Considerando que o núcleo temático da peça já era familiar aos grupos devido à investigação realizada sobre o hipertexto didático até então, instruímos os grupos para que, ao assistirem ao vídeo, lançassem um olhar mais criterioso sobre princípios e procedimentos do *teatro dramático* e *épico* que pudessem ser identificados na encenação. Após assistirmos ao vídeo, realizamos a leitura do roteiro da peça, focando a atenção agora para a forma como o texto foi materializado na encenação. Na sequência, retomamos os eixos investigativos na roda de conversa. A leitura da maior parte dos

participantes, nos dois grupos experimentais (Ge-I e II), foi de que não conseguiram identificar princípios ou procedimentos do teatro dramático, mas que percebiam certa “estranheza” em alguns momentos como o avião de papel pegando fogo ou as cordas sendo arremessadas para o “nada”. Estimulados a desenvolver melhor o apontamento, um integrante do GE-II explica que “é como o estranhamento do teatro épico, só que não provocou em mim um distanciamento reflexivo e sim uma sensação diferente, eu sabia que era estranho naquele contexto, mas era bonito de se ver”. Outros comentários apontavam: “é forte e poético ao mesmo tempo!”, “não é dramático e nem épico”, “o público devia se sentir incomodado, principalmente nas cenas com os bancos da igreja”, “tirando o anjo, não consegui identificar com clareza os outros personagens no vídeo, só depois com a leitura do roteiro”, “nossa, o roteiro é tão curto para o tempo de encenação da peça” ou “o roteiro é aberto, não define as coisas como aparecem na encenação”. As contribuições foram bem interessantes, de uma forma geral, e apontaram uma oportunidade fértil para retomarmos o hipertexto didático e acessarmos o verbete hiperlinkado sobre o *teatro pós-dramático*. Abrimos o referido verbete no telão e realizamos a leitura do mesmo. Em seguida, reforçamos a noção de *pós-dramático* como teatro mais interessado na experiência sensorial do que racional, teatro que se aproxima mais de um evento, de um encontro entre artistas e público, do que a apresentação de uma obra “pronta”, e que, ao contrário, está sempre em processo de (re)construção. Imediatamente, integrantes do GE-I se adiantaram, expressando sua sensação de que “O Paraíso Perdido” se aproxima mais do modelo *pós-dramático* de teatro. Encerrando o encontro, propusemos aos participantes que retomassem o verbete sobre o *teatro pós-dramático* durante a semana, relendo-o e selecionando palavras ou expressões que despertassem alguma questão ou curiosidade. Em seguida, pesquisassem sobre os termos selecionados na internet e enviassem os endereços para nosso e-mail, acompanhados de uma breve descrição sobre o que se trata cada *link*. Esta proposta demonstrou grande potencial pedagógico ao estimular os participantes para a pesquisa e ampliar a investigação sobre o tema do verbete:

“Olá Cleber. A palavra do texto que eu escolhi foi Artaud. Tem muita coisa na internet ligada a ele, daí selecionei alguns links... Obs: o que achei mais interessante quanto a questão de diferentes formatos, ou seja, não só textos, é que achei o livro dele falado, é o ultimo link da pagina:

- Texto falando sobre o teatro da Crueldade (conjunto de ideias propostas por Artaud): http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_teatro/index.cfm?fuseaction=conceitos_biografia&cd_verbete=13540
- Vídeo: contos artaudianos: http://www.youtube.com/watch?v=tgy9Jb4B_WA

- Vídeo: Livro (áudio) O Teatro e seu Duplo, de Antonin Artaud: <http://www.youtube.com/watch?v=eJbip2CRki8>". (GE-I / Gabriel L.B.)

“Bom dia Cleber Lima, escolhi o termo "Simbolistas do Século XIX" no texto Pós-dramático de Jean Luis Besson conforme solicitado na última aula, segui dois links com resumo do significado: <http://www.recantodasletras.com.br/teorialiteraria/2689019> <http://www.brasilecola.com/literatura/simbolismo.htm>". (GE-II / Paulo R.S.)

Apesar de poucos participantes terem se envolvido nesta proposta, os *links* enviados foram acessados e analisados por nós, que ao garantirmos a coerência dos conteúdos com os termos selecionados, veiculamos os *sites* aos termos do verbete e disponibilizamos *on-line* o hipertexto coletivo sobre o *teatro pós-dramático* para todos os participantes dos grupos experimentais.

No encontro seguinte, preparamos cartazes com *signos teatrais pós-dramáticos* apontados por LEHMANN (2007): *teatro de estados, mais presença do que representação, acontecimento/situação, percepção aberta e fragmentada, imagens de sonho, mais processo do que resultado, sinestesia, mais energia do que informação, musicalização, mais experiência compartilhada do que comunicada, colagem, montagem e fragmento, corporeidade, estruturas parciais e não totais, simultaneidade, sacrifício da síntese x densidade de momentos intensos*. Estes foram fixados na frente do palco e propusemos um jogo lúdico com os cartazes: nós verbalizávamos uma breve explanação sobre um dos termos presentes nos cartazes; os grupos deveriam identificar a qual dos termos nossa explanação se referia; o participante que identificasse o cartaz correspondente primeiro era incumbido de retirá-lo de onde estava e fixá-lo na parede ao fundo do palco. Durante a dinâmica do jogo, os grupos eram estimulados a identificar a presença destes signos enquanto princípio ou procedimento de criação na encenação de “O Paraíso Perdido”, analisada no encontro anterior. Princípios e procedimentos como *teatro de estados, mais presença do que representação, acontecimento/situação, percepção aberta e fragmentada, imagens de sonho, mais energia do que informação, musicalização, mais experiência compartilhada do que comunicada, colagem, montagem e fragmento, corporeidade e simultaneidade* foram rapidamente identificados pelos grupos na encenação investigada. A noção sobre *teatro pós-dramático* começava a clarear entre os participantes dos grupos experimentais.

Propusemos, na sequência, a análise do registro em vídeo da encenação de “O Livro de Jó”. Novamente, o núcleo temático da peça já era familiar aos grupos devido à investigação realizada anteriormente sobre o hipertexto didático. Instruímos então para que, ao assistirem ao vídeo, lançassem um olhar mais criterioso sobre princípios e procedimentos do *teatro pós-*

dramático que pudessem ser identificados na encenação. Após assistirmos ao vídeo, também realizamos a leitura do roteiro da peça, focando no modo como o texto foi materializado em cena. Destacamos alguns comentários proferidos durante a roda de conversa sobre “O Livro de Jó”. GE-I: “mais intenso que o Paraíso Perdido”, “parecia que sentia o cheiro do lugar”, “diferente do Paraíso Perdido, os personagens parecem mais identificados”, “acho que tinha muitas imagens de sonhos como vimos nos signos do pós-dramático”, “desesperador”. GE-II: “achei estranho a história bíblica sobre Jó se passando num hospital, forte, impactante”, “acho que não conseguiria assistir a encenação ao vivo”, “agora entendi o que é um teatro mais de estados do que de história”, “imagino o impacto causado na época por conta dos tabus sobre a AIDS”, “o nu era chocante, não por causa do fato de tirar a roupa, mas por causa das situações das cenas”, “o roteiro possui bem mais falas que o anterior, mas ainda dá liberdade para a criação das cenas”. A partir das contribuições dos grupos, achamos apropriado enfatizar a noção de que as modalidades de *teatro dramático, épico e pós-dramático* não constituem categorias independentes ou uma escala de classificação, na medida em que elementos destes três modos de produção cênica se encontram justapostos ou sobrepostos em boa parte das encenações contemporâneas. O cerne do nosso exercício de análise sobre as encenações do Teatro da Vertigem não se restringia à vã tentativa de enquadrá-las em uma destas modalidades, mas sim de identificar princípios e procedimentos de criação à luz destas modalidades e que contribuam para a ampliação de nosso repertório estético e cultural, assim como para a potencialização de nossos processos criativos no teatro. Chamamos a atenção dos grupos também para a recorrência, nas contribuições sobre as duas encenações analisadas até então, da “sensação de estranheza” relatada por alguns participantes. Levados a refletir sobre esta questão, alguns participantes, em ambos os grupos experimentais, concordaram com esta “sensação” causada pelas encenações e indicaram elementos como os espaços das cenas, objetos utilizados pelos atores e algumas ações como os principais causadores deste estranhamento. Sugerimos então o estudo não presencial da seção do hipertexto didático referente a esta questão: “O Estranhamento no Teatro da Vertigem”. Os grupos foram orientados a acessar todos os *hiperlinks*, principalmente os que direcionavam para o compacto em vídeo das encenações e os fragmentos de roteiro, direcionando o foco de investigação para a compreensão sobre a noção de *estranhamento* nas encenações do Teatro da Vertigem. A proposta estimulou alguns participantes do GE-II a postarem, no perfil de grupo no Facebook, *links* para vídeos com performances e videoclipes onde se percebia o efeito de *estranhamento*. Esta ação, mesmo que pontual em uma pequena parte do grupo experimental, reforçou as potenciais contribuições da abordagem hipertextual para a ampliação do repertório estético,

haja vista que outros participantes acessavam as indicações dos colegas e trocavam posicionamentos sobre o conteúdo investigado, via internet ou presencialmente.

No encontro seguinte, retomamos o hipertexto didático sobre o *estranhamento* no Teatro da Vertigem, acessando os hiperlinks com conteúdos em vídeo e textos que exemplificavam o efeito de *estranhamento* nas encenações do Teatro da Vertigem. Nossa proposta era retomar a discussão, esclarecendo e ampliando a reflexão, e estimulando os grupos a resgatarem elementos vistos por eles nos vídeos já analisados que pudessem exemplificar a noção de *estranhamento* desenvolvida no hipertexto. A partir dos apontamentos dos participantes, propúnhamos o acesso ao vídeo nas cenas específicas citadas por eles. Este procedimento, utilizado repetidas vezes durante o processo da oficina, proporcionou grande contribuição para o clareamento e sistematização dos principais conteúdos abordados durante a pesquisa. Passamos então para a análise do último espetáculo da Trilogia Bíblica. Neste caso, não conseguimos acesso ao registro em vídeo integral do espetáculo “Apocalipse 1, 11”, mas somente a um compacto de trinta minutos de duração. Mantivemos o foco investigativo durante a apreciação do vídeo na identificação de princípios e procedimentos *pós-dramáticos* bem como sobre o efeito de *estranhamento* na encenação. A leitura do roteiro após a apreciação do vídeo continuou sendo pautada pela análise do modo como o texto foi materializado na encenação, porém limitada às cenas assistidas no compacto em vídeo. Vejamos algumas contribuições dos grupos durante a roda de conversa. GE-I: “não precisa de tanto palavrão e obscenidade para impressionar”, “parece ter um estranhamento mais crítico do que nos outros espetáculos”, “acho que nessas três encenações o estranhamento começou mais poético e foi ficando mais crítico” e “não gostei”. GE-II: “muitos palavrões”, “chocante”, “dá para perceber, principalmente pelo roteiro, que o João somos todos nós”, “senti o cheiro de podridão da cadeia”, “os lugares escolhidos para as encenações da trilogia me sugerem um caminho com começo na igreja, meio no hospital e fim na cadeia” e “interessante como os ambientes comuns da cadeia ganhavam novos significados com a encenação”. Interessante perceber, nas entrelinhas das contribuições dos grupos, a construção da noção de *estranhamento* no sentido épico e numa dimensão mais poética, abordagem analisada no hipertexto didático, suscitando inclusive a possibilidade de um percurso de transição entre a predominância do *estranhamento* poético para o sobressalto do *estranhamento* épico na sequência de produção da trilogia bíblica. Outro ponto que destacamos é o indício, nas contribuições durante a roda de conversa, sobre a noção, ainda intuitiva, das relações entre a cena e o espaço, onde um (re)significa o outro, dado fundamental para a compreensão sobre ideia de *site specific*, foco temático de outra seção do

hipertexto didático. Aproveitamos a oportunidade e propusemos o estudo, presencial, da seção “*Site Specific* no Teatro da Vertigem”. Ao abriremos o *site* com o hipertexto para ser projetado no telão, constatamos que a rede interna da instituição havia travado e como nossos encontros eram realizados aos sábados e domingos à tarde, não havia nenhum técnico do departamento de tecnologia para solucionar o problema. Tentamos acessar o hipertexto através de um tablete com internet 3G, o que também não foi possível pois o sinal da operadora estava fraco e instável. Tal situação só pôde ser contornada com a disponibilização do texto e conteúdos hiperlinkados que constituem o hipertexto didático de modo “off-line”, ou seja, dispúnhamos do documento elaborado para o hipertexto bem como cópia dos conteúdos (vídeos, imagens e textos) associados a seus *hiperlinks*. Certamente esta é uma estratégia fundamental para o coordenador de processos de formação ou criação cênica que utilizam da abordagem hipertextual em suas metodologias, haja vista que faz parte deste contexto tecnológico o risco com as limitações e avarias técnicas. Então, projetamos o documento do hipertexto sobre o *site specific* no telão e recorriamos aos arquivos de conteúdo específico quando necessitávamos acessar algum dos *hiperlinks*. Concentramo-nos, desta vez, na compreensão sobre a noção de *site specific* através da análise de trechos em vídeo e de roteiros das encenações do Teatro da Vertigem, bem como de depoimentos de críticos e artistas do grupo paulistano. Procuramos enfatizar o papel de destaque deste procedimento na potencialização dos núcleos temáticos desenvolvidos pelas encenações do Vertigem, identificando as possibilidades relacionais entre cena e espaço exploradas pelo grupo. Destacamos, neste sentido, a percepção elaborada pela maioria dos integrantes dos dois grupos experimentais a respeito da importância dos espaços específicos no Teatro da Vertigem, o que lhes ficava claro através do exercício de leitura dos roteiros após assistir aos vídeos com as encenações, possibilitando perceber a forte influência do espaço na criação das cenas. Os grupos então foram orientados a retomar o hipertexto didático sobre o *site specific* durante a semana, acessando todos os *hiperlinks*.

Com o objetivo de sistematizar as noções sobre *estranhamento* e *site specific* investigadas até então, no encontro da semana seguinte, propusemos aos grupos um exercício de improvisação. A proposta consistia na elaboração de uma cena criada de forma colaborativa e dirigida por um dos integrantes de cada grupo, considerando como eixos norteadores de criação os procedimentos de *estranhamento* e *site specific*. Os grupos poderiam inclusive utilizar elementos das encenações e dos roteiros da trilogia bíblica, a partir da noção de *citação* enquanto procedimento de criação ou adaptando estes elementos a novas propostas e

ideias. O tempo para elaboração da cena manteve-se o mesmo das propostas de improvisação anteriores: uma hora e meia.

GE-I: Andreza A.G., Daiane F.B., Gabriel L.B. (direção), Sabine R., Magno B.S., Gustavo H.V. (dramaturgia), Eliane B.L. e Raphael S.M.

Cena: “*Procissão de vida e morte*”

O grupo propôs a encenação de quatro quadros cênicos representando a “indiferença”, a “loucura”, o “sofrimento” e a “morte”. Os quadros são costurados em uma narrativa fragmentada por duas figuras alegóricas representando o “bem” (mulher de branco) e o “mal” (mulher de vermelho) que acompanhavam a procissão pelas estações cênicas recitando textos retirados dos roteiros da Trilogia Bíblica. O público era conduzido através das estações (banheiro do camarim, rua, rampa de acesso externa e estacionamento externo) por uma terceira figura alegórica representando o “anjo da anunciação” que empunhava um chicote.



Quadro I - “*Indiferença*”



Quadro II - “*Loucura*”



Quadro III - “*Sofrimento*”



GE-I: Quadro IV - “*Morte*”

Figura 54 – GE-I – Experimento cênico “*Procissão de vida e morte*”

GE-II: Bruno R.F., Gilka L.R. (dramaturgia), Virian K.M.M., Kelly B.S. e Adrielle M.N.S. (direção)

Cena: “A Queda”

O grupo apresenta uma cena onde mãe e filha são separadas por forças obscuras relacionadas aos vícios da humanidade e representadas na cena por mulheres trajando preto. Uma voz onipresente narra toda a desgraça que acomete a família. O sofrimento da filha passa a ser representado no banheiro do prédio, seu “purgatório” e o desespero da mãe, no final da escada de acesso ao subsolo. A fé e a força da mãe conseguem resgatar a filha dos males que a acometeram. Um canto onírico permeia toda a cena.



Figura 55 – GE-II: Experimento cênico “A Queda”

Acreditamos que a experiência foi bastante promissora ao possibilitar a aproximação com o foco investigativo, neste momento os procedimentos de *estranhamento* e *site specific* no Teatro da Vertigem, pela via do fazer teatral. A possibilidade de experimentar um conhecimento até então elaborado na dimensão conceitual através da práxis artística possibilita a percepção de novas dimensões sobre os conceitos ou até mesmo a ampliação do

conhecimento já elaborado. Consideremos uma amostra das contribuições dadas pelos grupos durante a avaliação da experiência. GE-I: “me senti mais inteira atuando”, “prefiro fazer e assistir teatro dramático, preciso entender a história, a mensagem da peça”, “percebi que o outro grupo utilizou bastante a musicalização e a ideia de teatro de estados que vimos no pós-dramático” e “acho que deveríamos ter ensaiado mais nos espaços em que atuamos, pois muitas ideias não saíram como planejado”. GE-II: “prefiro o teatro dramático enquanto público, mas gostei da experiência de fazer a cena pós-dramática”, “o outro grupo trabalhou com imagens de sonho, fragmentação e colagem”, “foi difícil chegar num consenso sobre as ideias que entrariam na cena”, “eram muitas ideias para pouco tempo de trabalho”, “foi uma experiência intensa assistir a cena do outro grupo” e “assistindo o outro grupo, percebi que nos dedicamos mais a trabalhar com o *site specific* do que com o estranhamento”. Percebe-se a construção de uma consciência e percepção um pouco mais apurada sobre os próprios processos, contribuindo inclusive para a definição de posicionamentos em relação às escolhas estéticas individuais. Importante a percepção demonstrada sobre as dificuldades inerentes a processos colaborativos de criação, evidentes no relato dos dramaturgos sobre o desafio que foi estruturar as cenas a partir de temas e narrativas individuais e no depoimento dos diretores quanto a chegar em escolhas estéticas consensuais para a encenação. No que se refere ao foco de investigação proposto para o exercício de improvisação, percebemos que o GE-I, embora tenha demonstrado certa insegurança na condução do público pelas estações cênicas, radicalizou um pouco mais no uso do espaço, extrapolando os limites internos do anfiteatro e levando a ação teatral para o entorno externo do prédio, ruas e estacionamento. No GE-II, percebemos um pouco mais de timidez em relação ao uso de espaços específicos, ficando restritos a ambientes fora do palco italiano, porém internos ao prédio e próximos do ambiente conhecido do grupo. A interpretação dos atores se configurou a partir do excesso de energia, talvez na busca pela instauração de estados emocionais no público, o que acabou levando a certos exageros de atuação. Ambos os grupos experimentais recorreram à utilização de referências textuais e visuais dos espetáculos analisados da Trilogia Bíblica e, inconscientemente, fizeram o uso do *estranhamento* mais na vertente poética do que épica. Assim, avaliamos a experiência de forma positiva, pois, de um modo geral, percebemos a apropriação dos princípios e procedimentos abordados pelo hipertexto didático, além do clareamento sobre alguns signos do *teatro pós-dramático*.

Na semana seguinte, propusemos a análise do registro em vídeo da encenação de “BR-3”. Desta vez, instruímos os grupos para que o foco investigativo fosse a identificação de princípios e procedimentos de criação de qualquer modalidade teatral (dramática, épica ou

pós-dramática). Desta vez não realizamos a leitura do roteiro da encenação, pois não tivemos acesso ao mesmo. Porém, assistimos a trechos do documentário produzido sobre o processo de criação e montagem do espetáculo. Na sequência, retomamos o foco investigativo na roda de conversa. Algumas contribuições do GE-I: “eu achei bem dramático, tem uma história com começo, meio e fim e personagens bem caracterizados”, “ficou mais claro a contribuição dos atores até para a escrita da peça, esse processo deve ter dado muito trabalho” e “achei menos impactante que os outros espetáculos”; GE-II: “cansativo assistir o vídeo, com certeza ao vivo não seria assim”, “acho que o Teatro da Vertigem era mais pós-dramático no começo, com “O Paraíso Perdido””, “me impressionei e fico imaginando a quantidade de material que eles pesquisaram” e “acho que neste espetáculo e no “Apocalipse” os atores fizeram muita pesquisa de campo para conseguir criar personagens tão reais”. Percebemos o avanço do processo de apreensão das noções sobre os princípios e procedimentos investigados através do hipertexto didático; as contribuições da análise comparativa entre as encenações do Teatro da Vertigem ficaram ainda mais evidentes, e os grupos começaram a traçar possibilidades de transição da ênfase de uma modalidade teatral a outra no percurso das produções do Vertigem. Neste sentido, é interessante perceber a leitura de que o grupo de teatro paulistano “era mais pós-dramático” no início de sua trajetória e, por outro lado, a leitura de “BR-3” como um espetáculo “bem dramático”. Tal leitura, mesmo que inicial, aponta para uma percepção estética em desenvolvimento que certamente contribuirá para a apreciação mais criteriosa sobre outras encenações a que se tenha contato. Durante esta avaliação, em ambos os grupos experimentais, um dado muito presente foi a percepção da importância da pesquisa de campo para a criação de “BR-3”. A apreciação do vídeo com o documentário sobre o processo de criação e produção do espetáculo certamente contribuiu para este fato. Atentos à abertura suscitada durante a roda de conversa, realizamos uma breve explanação sobre as diferentes modalidades de pesquisa empregadas pelo Teatro da Vertigem em seus processos de criação, afinando nossa contribuição para a *pesquisa de campo*, que no caso do Vertigem acontece em dois momentos “estratégicos” dos ensaios: durante a criação da dramaturgia e na etapa de construção das personagens. Apresentamos a abordagem de ARAÚJO (2008, p.150) sobre este procedimento: “por meio de visitas de investigação a determinados locais ou comunidades; percepção de seus aspectos topográficos, arquitetônicos e sensoriais (cores, cheiros, luminosidade, sonoridades, “vibrações”, etc.); conversas com seus habitantes ou frequentadores; entrevistas; levantamentos de histórias orais; registros em foto e vídeo, identificação de traços linguísticos, sociais, culturais e materiais e, principalmente, pela realização de uma experiência ou vivência concreta in loco, perfaz-se o estudo prático daquele

espaço ou situação”. Na dinâmica dos processos de criação do grupo de teatro paulistano, a *pesquisa de campo* está diretamente associada ao *workshop*, sendo este o procedimento que possibilita a análise do material pesquisado e a elaboração de sínteses provisórias materializadas em cena. Ou seja, o material pesquisado em campo pelos atores é analisado, desconstruído e reconstruído numa perspectiva prática, criadora, do fazer artístico.

Retomamos então o hipertexto didático e propusemos a investigação da seção específica “O *Workshop* no Teatro da Vertigem”. Empregando a mesma estratégia de abordagem anterior, projetamos o hipertexto no telão e mediamos a navegação presencial focando nos principais conceitos, relatos de integrantes do Vertigem e registros em vídeo de *workshops* realizados pelo atores. Após o estudo do hipertexto, sugerimos a realização de um breve experimento sobre o procedimento *workshop*. Os participantes dos grupos experimentais foram orientados a realizar uma experiência simplificada de pesquisa em campo: escolher um lugar onde convivem em algum momento da rotina diária e permanecer neste lugar durante pelo menos uma hora, observando elementos como as características espaciais, funcionabilidade do ambiente, fluxo de pessoas, entre outros. Caso surja a oportunidade de conversar com alguém que seja presença marcante no local, conhecer um pouco mais sobre a pessoa seria uma estratégia de investigação bem-vinda. Após realizar esta experiência, cada participante deveria refletir, identificando e analisando elementos significativos para si mesmo sobre a vivência, e materializá-los cenicamente. Neste sentido, cada participante deveria assumir as três funções: dramaturgo, encenador e ator, elaborando, a partir do material pesquisado, sua própria dramaturgia e estruturando a encenação deste texto, fazendo uso de todos os recursos que entendesse necessários (iluminação, som, cenografia, participação de colegas do grupo, etc.). Os *workshops* deveriam ser apresentados no próximo encontro. Antes de iniciarmos as apresentações, no segundo bloco de trabalho, os participantes tiveram trinta minutos para organizarem-se e preparar os *workshops*.

O workshop apresentado por Gustavo H.V. (GE-I), nos mostra um “selvagem”, isolado em seu mundo (muro) que entra em contato com a civilização (o público) e alguns de seus atrativos materiais (dinheiro, roupas, drogas). Estimulado pelos “civilizados”, o selvagem passa a experimentar estes atrativos e quando se dá conta, está dominado por eles. Percebendo que era mais feliz isolado em seu mundo selvagem, se desfaz de tudo que lhe foi “dado” pela civilização e volta para o seu “muro”. Esta foi sua síntese provisória sobre a experiência em campo em uma praia selvagem do litoral Norte de São Paulo, onde presenciou a transformação

(degradação) do local causada pelo descaso de turistas em relação à limpeza da praia e o cuidado com a vegetação local.



Figura 56 – GE-I: *workshop* Gustavo H.V.

No workshop apresentado por Paulo R.S. (GE-II), acompanhamos diferentes momentos de sua própria experiência de vida e algumas expectativas sobre o futuro, numa espécie de linha do tempo autobiográfica. Com paradas em locais como uma loja de brinquedos, loja de materiais para construção, estacionamento e a entrada do anfiteatro, Paulo relata fatos vividos, angústias, desejos e frustrações, sempre fazendo algum tipo de referência ao seu maior sonho: se tornar um profissional da arte. Esta foi sua proposta de materialização cênica a partir da experiência em campo, como visitante, em uma galeria de arte onde sempre sonhou expor suas telas.



Figura 57 – GE-II: *workshop* Paulo R.S.

O experimento sobre a prática do *workshop* revelou-se um grande desafio aos participantes, cujos limites e potencialidades criativas individuais foram testados e colocados à prova. Os resultados promissores também foram à altura do desafio. A avaliação do experimento revelou a satisfação dos participantes sobre suas *performances*. A partir das contribuições dadas na roda de conversa, a noção sobre o procedimento *workshop* e suas contribuições para a criação de uma encenação foram clareando. Foi unânime o entendimento de que o material cênico apresentado nos *workshops* poderia, por exemplo, se desdobrar em uma cena mais longa, através da edição desse material. Uma participante do GE-II expressou

sua satisfação em descobrir o início da afinidade com a função de dramaturgia a partir de sua experiência com o *workshop*. Outro participante do mesmo grupo experimental relatou o quanto foi realizador criar a cena a partir de uma experiência pessoal. No GE-II, tivemos relatos sobre a sensação de “plenitude criadora” sentida com a experiência do *workshop*. Por outro lado, uma minoria relatou a dificuldade que sentiram em “traduzir” para cena suas experiências. De um modo geral, os resultados foram os mais promissores dentre os experimentos realizados na pesquisa até então. Um dado interessante de se considerar é o fato de que boa parte das cenas apresentadas extrapolavam os limites da caixa preta do palco italiano, apropriando-se de outros espaços internos do prédio e até mesmo a rua, interagindo com o espaço urbano. Associamos este dado à compreensão em processo sobre o *site specific* e às referências estéticas analisadas através das encenações do Teatro da Vertigem. Procuramos evidenciar aos grupos a subjetividade presente nos *workshops*, dado inerente à sua natureza e que torna o procedimento campo fértil para a potencialização da autoria do ator. No caso das cenas apresentadas, mais da metade radicalizaram a subjetividade natural ao procedimento e se apresentaram como verdadeiras autobiografias cênicas. Neste momento, retornamos ao hipertexto didático e propusemos a investigação da seção “O Depoimento Pessoal no Teatro da Vertigem”. Durante o estudo presencial do hipertexto, procuramos enfatizar o *depoimento pessoal* como princípio norteador para o *workshop*, que por sua vez exige do ator um posicionamento diante de temas, questões, contextos ou ideias investigados durante o processo de criação. Este posicionamento é revelado em cena, a partir das proposições dramaturgias, visuais, interpretativas e narrativas do ator. Sob esta perspectiva, o *depoimento pessoal* está intimamente relacionado à *performance* e seu caráter autoral e extremamente fértil à valorização da presença, por inteiro (corpo, mente e emoções), do *performer*. Retomamos os compactos em vídeo das encenações analisadas com o hipertexto didático e estimulamos a análise da dimensão autoral e da “presença” do ator nas montagens do Vertigem. Esta análise revelou-se um tanto complexa, porém dois integrantes de cada um dos grupos experimentais (GE-I e II) fizeram um mesmo apontamento revelador sobre a questão. Segundo eles, “a interpretação dos atores do Teatro da Vertigem começou performática com o “Paraíso Perdido”, porém foi perdendo essa característica nos espetáculos seguintes até se tornar mais dramática em “BR-3””. Estimulados a desenvolver um pouco mais a colocação, explicaram que “é como se nos primeiros espetáculos pudéssemos ver mais os atores e então eles, os atores, foram se escondendo atrás dos personagens até que em “BR-3” não vemos os atores, somente os personagens”. Aproveitamos o ensejo da reflexão desencadeada e propusemos outro experimento com o *workshop*, só que desta vez o ponto de

partida para a criação seria uma pergunta lançada por nós: “se você estivesse em cima do prédio mais alto, com o megafone mais potente, o que você gritaria para o mundo?”. A ideia era cada um dos participantes dar a sua resposta cenicamente, norteados pela noção de *depoimento pessoal* investigada no hipertexto didático. Os *workshops* deveriam ser apresentados no próximo encontro. Novamente, no dia das apresentações, os participantes dos grupos tiveram 30 minutos para organizar suas cenas, materiais, espaço e orientar possíveis colaboradores.

O *workshop* apresentado por Eliane B.L. (GE-I) revela seu inconformismo com relação à hipocrisia por trás da moral e dos bons costumes na sociedade como um todo. Através de um jogo de revelar/esconder partes do próprio corpo, Eliane questiona os parâmetros e modelos de comportamento tradicionais e ultrapassados impostos pela sociedade. Com o uso de um espelho, faz alusão àquilo que queremos ver e o que não queremos ver. Os tecidos soltos, jogados sobre seu corpo nu remetem à ideia de uma casca artificial finita, que pode cair a qualquer momento.



Figura 58 – GE-I: *depoimento pessoal* Eliane B.L.

No *workshop* apresentado por Gilka L.R. (GE-II) temos a representação do luto, através do vestido preto e do desenho de uma silhueta humana no chão. Em determinado momento da cena, Gilka se questiona sobre o significado da morte e se realmente ela é o fim de tudo. Estende um tecido branco sobre o desenho no chão e sai cantando a música “Anunciação” de Alceu Valença, deixando o desfecho da cena em aberto, pois a letra da música anuncia uma chegada, porém a cena não nos responde se é a vida ou a morte que chega.



Figura 59 – GE-II: *depoimento pessoal* Gilka L.R.

Assim como no experimento anterior com o *workshop*, a experiência com o *depoimento pessoal* revelou-se bastante produtiva, com a materialização cênica de posicionamentos pessoais sobre diversas questões, desde o âmbito familiar, pessoal até questões de ordem social, política e cultural. De modo geral ficou clara a noção de que o *depoimento pessoal*, enquanto princípio norteador do processo de criação do ator, potencializa sua “presença” na cena, oportunizando espaço para sua subjetividade na criação artística. Um dado bastante evidenciado pelos grupos sobre o *depoimento pessoal* foi a necessidade de um ambiente de respeito e confiança entre os participantes do processo de criação para que o princípio se estabeleça.

4.3.3. Bom Retiro 958 metros: experiência de fruição e investigação

Durante o mês de outubro, um grupo de participantes misto, com integrantes do GE-I e II, se organizou para assistir a mais recente montagem do Teatro da Vertigem: “Bom Retiro 958 metros”. Acompanhamos o grupo e procuramos não estabelecer nenhum foco de investigação específico como nos experimentos com o hipertexto didático. A única instrução dada foi para que aproveitassem a experiência livremente. Após a apresentação, nos reunimos em frente à Oficina Cultural Oswald de Andrade, na Rua Três Rios, no Bairro do Bom Retiro. Alguns aparentavam certa inquietação e ansiedade para falar sobre a experiência que tiveram, outros estavam quietos, calados, como se “digerindo” o que acabaram de presenciar. O momento da fruição estética é muito especial, e acreditamos que, nesta ocasião, o melhor seria uma conversa informal, livre, que valorizasse as impressões individuais, quaisquer que fossem elas. Com o objetivo de não influenciar o posicionamento nem intimidar a expressão e comunicação de sentimentos e ideias, nos mantivemos neutros em relação à nossa experiência, guardando nossas percepções para um momento posterior. Procurávamos, sim, estimular a socialização das experiências individuais sobre o espetáculo. Algumas contribuições do GE-I: “muito doido, queria participar”, “não gostei, esperava que fosse mais potente, mais forte”, “o trajeto nas ruas foi o melhor”, “achei muito poética a cena final na caçamba”, “sensação de pertencimento devido à proximidade com os atores e as cenas”, “senti vontade de sair pintando aquele teatro lindo” e “senti incômodo e frustração por não conseguir acompanhar todos os detalhes da peça”. GE-II: “fiquei fascinada com tanta simultaneidade”, “me marcou muito aquele teatro abandonado e lindo, é incrível aquele cheiro de mofo, te leva a pensar como aquilo foi um dia, qual a história daquelas paredes,

quantas pessoas já se sentaram naqueles assentos e quantos tipos de espetáculos já passaram por lá”, “senti revolta pela discriminação sofrida por pessoas com deficiências”, “despertou o desejo de participar de um processo assim”, “fiquei com medo por conta dos riscos oferecidos aos atores e público”, “fiquei surpreso em vários momentos”, “senti muita curiosidade em ver os atores se preparando para as cenas”. Em princípio, pareceu-nos que poucos haviam se impressionado com o espetáculo e que boa parte esperava maior intensidade. Era como se existisse uma expectativa em relação à potência do espetáculo que não se concretizou para boa parte do grupo, o que não impediu que a experiência fosse instigante, intrigante e até certo ponto envolvente. Propusemos continuar a conversa no próximo encontro da oficina de encenação e instruímos o grupo a refletir sobre os princípios e procedimentos de criação que conseguissem identificar na encenação.

No encontro seguinte à experiência com o espetáculo “Bom Retiro 958 metros”, solicitamos aos participantes que assistiram à peça que fizessem uma sinopse da encenação aos colegas que não puderam participar da experiência. Este é um exercício interessante para a retomada de conteúdos, percepções e posicionamentos, que é potencializado através da dinâmica coletiva posto que um participante relata elementos que lembra sobre a encenação, outro participante contribui com novos elementos e, assim, as lacunas tendem a diminuir. Após esta etapa, sugerimos a avaliação do espetáculo a partir das questões “do que gostou?”, “o que critica?” e o “o que faria diferente?”. Contribuições do GE-I: “achei fantástico a apropriação da iluminação pública”, “achei interessante a forma com que nos fizeram prestar atenção na arquitetura dos prédios com as projeções”, “gostei da proposta de ocupar o espaço urbano”, “achei muito falsa a briga entre as mulheres no ringue de luta”, “não consegui entender boa parte das falas da costureira”, “achei que os atores poderiam interagir mais com o público”, “mudaria a dança dos cracômanos”, “rasgaria as roupas dos cracômanos, sem usar tesoura”, “conduziria menos o público, deixando-o reagir mais aos estímulos” e “faria um outro trajeto, mais próximo das cracolândias do centro”. GE-II: “gostei da atuação do Roberto Audio”, “achei muito legal a surpresa causada com a aparição dos personagens”, “gostei dos temas abordados no espetáculo”, “achei interessante o texto da faxineira do shopping, com sua crítica implícita”, “gostei do uso da rua como palco para o teatro”, “não gostei da dança dos cracômanos”, “a briga das mulheres foi artificial demais”, “não entendia o texto da costureira”, “a coreografia no palco do teatro abandonado foi desnecessária”, “aproveitaria mais a história do teatro abandonado”, “faria a dança dos cracômanos na parte de baixo do palco”, “mudaria as falas da costureira para o português” e “provocaria mais interações com o público”. De um modo geral, percebemos a valorização por parte dos participantes em relação

à apropriação do espaço público engendrada pelo Vertigem no espetáculo “Bom Retiro 958 metros”. Este aspecto acabou se configurando como um estímulo para os grupos experimentais romperem as fronteiras do espaço interno do anfiteatro, espaço principal da oficina de encenação, e se aventurarem pelo entorno e ruas do bairro, dado que pode ser confirmado nos experimentos e improvisações realizados após a experiência com o “Bom Retiro 958 metros”. Percebemos também, mesmo que através de uma linguagem não técnica, a presença da noção sobre alguns princípios e procedimentos dramáticos, épicos e pós-dramáticos. Neste sentido, é interessante observar que parece haver certa frustração em relação ao “nível” de performatividade esperado pelos participantes dos grupos experimentais. Há, de um modo geral, uma percepção de que o espetáculo poderia ser mais potente no sentido de impactar o público sensorialmente e interagir mais com este. Tal percepção nos parece possível somente com o aporte de referências prévias sobre diferentes princípios e procedimentos de criação em teatro, objeto de estudo da metodologia proposta em nossa pesquisa.

No sentido de aprofundar a discussão, propusemos um experimento cênico cuja proposta era estruturar uma cena a partir de um elemento de apreciação e outro de crítica no espetáculo “Bom Retiro 958 metros”, sendo que, no caso deste último, os grupos deveriam propor uma nova forma de abordagem cênica. Os grupos também poderiam, em suas cenas, recorrer à *citação* de algum elemento do espetáculo assistido. Um dos integrantes de cada grupo deveria assumir a função de diretor e outro de dramaturgo, sendo que a criação da cena deveria partir do princípio da colaboração entre todos os integrantes. Após uma hora e meia de elaboração e preparo, as cenas foram apresentadas:

GE-I: Gabriel L.B., Gustavo H.V., Eliane B.L., Daiane F.B. (dramaturgia), Andrezza A.G.S. (direção), Magno B.S. e Sabine R.

Cena: “*O espaço da mulher*”

O grupo optou por direcionar a abordagem temática da cena para a questão da opressão feminina em nossa sociedade. A temática surgiu a partir de uma notícia em evidência na mídia sobre uma garota paquistanesa atingida por um tiro de arma de fogo, a fim de ser impedida de estudar. A cena foi estruturada a partir da simultaneidade entre duas situações: uma mulher extravagante que é controlada e subjugada pelo seu parceiro, e uma garota que gosta de estudar, porém sua realidade social e cultural não permite. Durante a encenação, o público é constantemente instado a deslocar-se pelos ambientes por onde a narrativa se desenrola e incomodado por um jovem viciado em drogas (referência ao personagem de Roberto Audio), morador de rua. As atitudes extravagantes da mulher são realizadas sempre em locais de risco,

como se arrumar em pleno canteiro de uma avenida movimentada ou transitar, freneticamente, de um lado ao outro da avenida. O contexto de dificuldades da garota que quer estudar é materializado em cena por meio de uma carteira escolar colocada bem no meio de um dos cruzamentos da referida avenida. Além do risco constante oferecido pelos lugares específicos, as personagens sofrem agressões verbais e físicas por parte de seus opressores. A cena evidencia o elemento apreciado pelo grupo em “Bom Retiro 958 metros” através da apropriação do espaço urbano (avenida), e faz a crítica à cena de luta entre as mulheres no ringue (no espetáculo do Teatro da Vertigem) através de uma cena de agressão visceral sofrida pela garota em pleno cruzamento de vias em Campo Limpo Paulista.



Figura 60 – GE-I: experimento cênico “O espaço da mulher”

GE-II: Kelly B.S., Gilka L.R. (direção), Belga R.A.P., Paulo R.S. (dramaturgia), Bruno R.F. e Virian K.M.M.

Cena: *“Ringue da Moda”*

O grupo se apropria de um dos eixos temáticos de “Bom Retiro 958 metros”, como o “elemento apreciado” indicado na proposta do experimento, e propõe uma narrativa fragmentada estruturada em duas cenas autônomas abordando a moda e sua influência dentro do sistema capitalista. O público é convidado a sentar-se num círculo formado por cadeiras no centro da plateia do anfiteatro. No meio do círculo existem dois praticáveis de madeira com materiais de maquiagem. Fora do círculo, em frente ao proscênio, vemos uma instalação com um manequim anunciando uma promoção de roupas que estão amontoadas no chão. Inicialmente, uma dupla de mulheres entra no círculo, desafiando-se ente si e começam a se maquiar numa verdadeira “batalha” em busca da beleza. Na sequência, uma dupla de homens entra no círculo, substituindo as mulheres no espaço central. Desafiam-se entre si, sugerindo um confronto físico, porém iniciam uma disputa de “par ou ímpar”. O jogo segue um movimento sem fim. Os ganhadores vão se intercalando, sem nunca chegar a um vencedor definitivo. Um apito rompe a ação. Ouve-se um grito de “promoção!” e todos saem correndo em direção ao manequim, fora do círculo. Uma “guerra” pelas peças de roupa é instaurada, até que o quadro é congelado, mostrando manequins mal vestidos e deformados. O grupo faz sua crítica também à cena de luta entre duas mulheres no ringue da peça “Bom Retiro 958 metros” e faz uso da citação por meio da figura do manequim da liquidação de estoque.

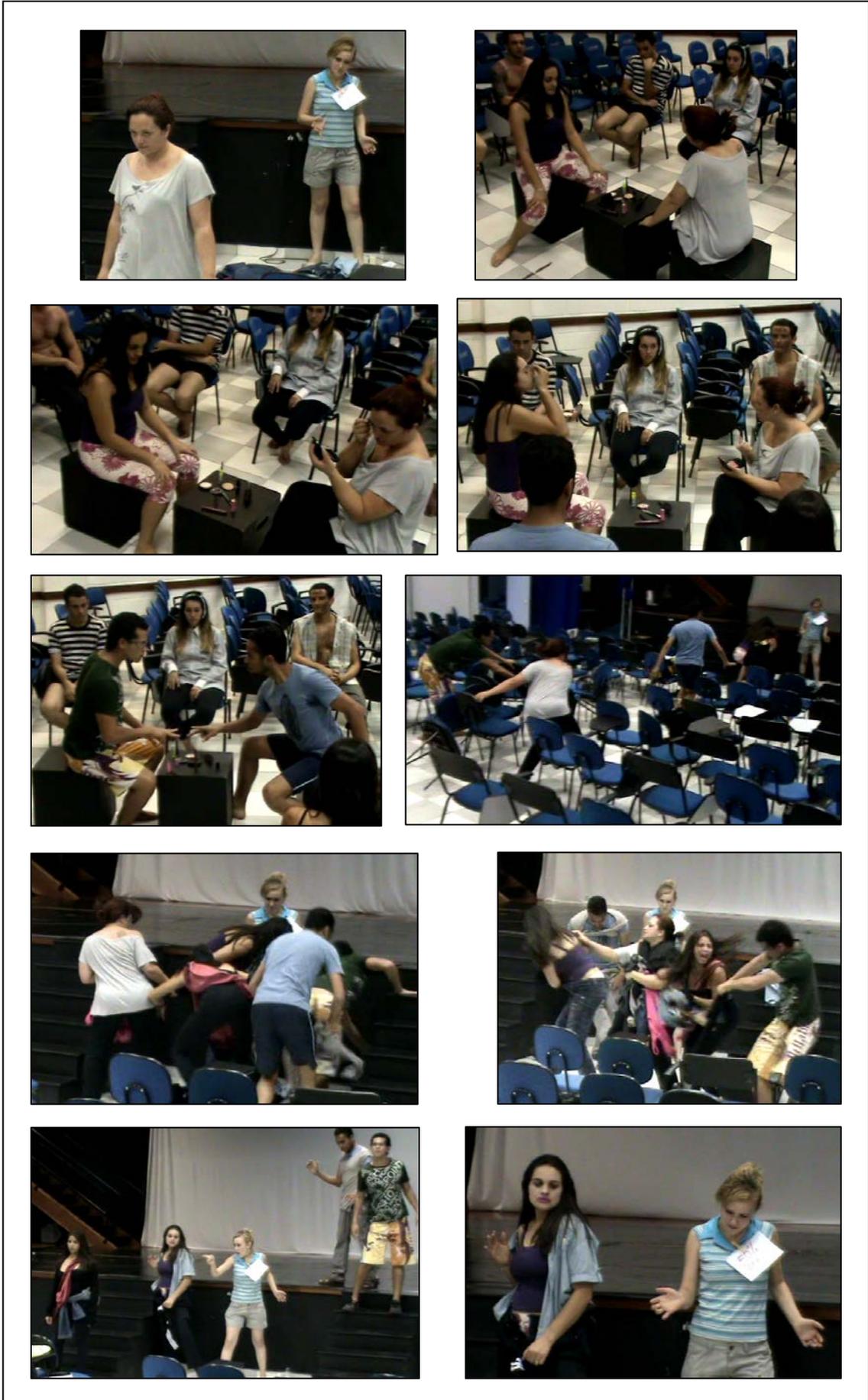


Figura 61 – GE-II: experimento cênico “Ringue de Moda”

Na roda de conversa sobre o experimento, instruímos os participantes para que procurassem identificar os indutores propostos para a improvisação (o elemento apreciado, o elemento criticado e elementos citados), na cena apresentada pelo outro grupo. De modo geral, os participantes que assistiram ao espetáculo “Bom Retiro 958 metros” realizaram a análise proposta facilmente. Direcionamos a avaliação então para os princípios e procedimentos de criação identificáveis nas cenas apresentadas e também no espetáculo assistido do Teatro da Vertigem. Os participantes do GE-I relataram a percepção de elementos como narração, simultaneidade, pequenas fábulas com estrutura narrativa linear (começo, meio e fim), estranhamento, colagem, montagem e fragmentação, e o *site specific*. Já os integrantes do GE-II apontaram também a presença de pequenas fábulas com estrutura narrativa linear, estranhamento e *site specific*, além da presença de imagens de sonho, teatro de composições cênicas dinâmicas e dramaturgia visual. Concluímos, a partir da participação e contribuições dos grupos, que a proposta de análise e avaliação a partir da apreciação presencial do espetáculo “Bom Retiro 958 metros” foi bastante positiva, pois contribuiu para o aprofundamento do estudo sobre os princípios e procedimentos de criação investigados no hipertexto didático.

Esse tipo de análise, engendrada durante as avaliações, remete à noção de modelo analógico a que referimos em nossa fundamentação teórica e que consideramos um dos eixos norteadores para a prática com o hipertexto didático proposta em nossa pesquisa. A análise comparativa entre os experimentos de improvisação cênica e as encenações do Teatro da Vertigem, seja através do registro em vídeo ou da encenação presencial, demonstrou grande potencial educativo, visto que os participantes foram se apropriando das noções sobre princípios e procedimentos de criação de forma contextualizada, o que tornou os conceitos mais significativos, além da oportunidade de investigar estes princípios e procedimentos através da prática com os experimentos e improvisações cênicas, sedimentando ainda mais os conhecimentos elaborados.

4.4. Experimentos Cênicos Finais

Após a conclusão do processo de investigação do hipertexto didático, propusemos a realização de um experimento cênico com o objetivo de sistematizar o conhecimento elaborado durante o processo, e avaliar o nível de autonomia desenvolvido pelos participantes no decorrer do estudo. A ideia era que cada um dos grupos criasse um experimento cênico aberto ao público externo. Tratava-se de uma experiência colaborativa de criação norteadas por princípios e procedimentos investigados com o hipertexto didático. Desta forma, elaboramos um conjunto de instruções norteadoras para a realização do experimento:

- Cada grupo experimental formaria um único grupo de trabalho;
- Cada grupo de trabalho deveria se organizar de forma a eleger um diretor, um dramaturgo e elenco de atores;
- A definição do eixo temático, princípios e procedimentos de criação envolvidos na elaboração do experimento ficariam a critério de cada grupo de trabalho;
- A opção pela ênfase em uma das modalidades teatrais investigadas no hipertexto didático, ou não, também ficaria a critério de cada grupo;
- Tanto a escolha do eixo temático quanto a proposição de material cênico e soluções estéticas deveriam ocorrer numa dinâmica colaborativa, na medida do possível;
- O tempo destinado ao experimento seria de seis encontros;
- No quarto encontro os grupos deveriam realizar um ensaio aberto com o material elaborado até então para o coordenador da oficina;
- O coordenador da oficina não faria interferências nem contribuições durante o processo de criação, apenas acompanharia os processos para fins de registro, fator condicionado à pesquisa.

Assim, cada grupo experimental iniciou seu processo, que, de modo geral e com algumas exceções, acabou se configurando numa dinâmica semelhante entre os dois grupos. Nos três primeiros encontros foram realizadas reuniões para definição de eixo temático e funções internas de cada grupo; avaliação do material cênico levantado com os *workshops* realizados durante as etapas anteriores de estudo com o hipertexto didático e a opção pelo

aproveitamento deste material ou não; a partir do tema definido os diretores propuseram novos *workshops* para o “levantamento” de novos materiais cênicos, que foram avaliados e retomados numa segunda bateria de *workshops*; a partir do material cênico “levantado” os dramaturgos elaboraram uma primeira versão de roteiro, que foi encenada e revisada pelo diretor. Vale ressaltar que esta dinâmica descrita sobre os primeiros encontros do experimento cênico se configurou plenamente no GE-II, e em parte no GE-I, haja vista que este grupo passou por algumas dificuldades iniciais com a definição do eixo temático, o que não ocorreu com o GE-II.

No quarto encontro, como planejado no início do experimento, os grupos realizaram um ensaio aberto, propondo uma encenação provisória a partir da primeira versão do roteiro cênico elaborado pelo dramaturgo. Organizamos este encontro de maneira que, além do coordenador da oficina, também os dois grupos experimentais assistissem aos experimentos um do outro. Após as apresentações realizamos uma roda de conversa onde os participantes expressavam suas sensações, percepções e críticas sobre o experimento assistido e aquele em que participaram. De nossa parte, enquanto coordenador do processo de pesquisa, também elaboramos nosso *feedback* sobre as experiências cênicas dos grupos. O experimento do GE-I apresentou imagens fortes, poéticas e potentes. Outro aspecto positivo era a entrega, a visceralidade dos atores em cena, sem cair em excessos e demonstrando presença em cena. A maior fragilidade residia na apropriação do espaço específico que escolheram para a encenação (Prédio 7 da Faculdade Campo Limpo Paulista), o que também comprometia a estrutura narrativa, que se demonstrava frágil demais. Tínhamos a sensação de que a narrativa e a maioria das cenas propostas poderiam ser encenadas em qualquer outro lugar. O grupo precisava encontrar a “liga” entre cena e espaço específico. O GE-II, em seu experimento, apresentou uma estrutura narrativa um pouco mais elaborada e consistente, embora a dramaturgia tivesse dois pontos de fragilidade em que o texto não dialogava com o eixo temático da proposta e soava “romântico” demais diante do alto teor crítico imposto pela narrativa como um todo. A encenação era estimulante e cheia de surpresas, o que contribuía para o interesse do público e o estabelecimento de um canal aberto de comunicação. Apesar de não extrapolar os limites espaciais do anfiteatro, a proposta do grupo subvertia a relação espacial do *teatro dramático*, colocando o público no palco e os artistas na plateia. A encenação apresentava algumas fragilidades de interpretação, passando certa insegurança em relação ao texto e ao uso dos espaços.

Durante o quarto e quinto encontros, os dramaturgos reelaboraram os roteiros cênicos e os diretores reestruturaram as propostas de encenação, realizando-se um ensaio geral da

versão final para o experimento cênico. Como o tempo de duração dos experimentos era relativamente curto (GE-I: 35 minutos e GE-II: 30 minutos), realizamos as apresentações públicas no mesmo dia, de forma que os convidados de ambos os grupos pudessem assistir aos dois experimentos.

GE-I: Gabriel L.B. (direção), Eliane B.L., Gustavo H.V., Daiane F.B., Andrezza A.G.S., Magno B.S., Sabine R., Raphael S.M. (dramaturgia)

Experimento cênico: “*Respiração*”

Sinopse:

Trata-se de um experimento cênico que propõe uma vivência sensorial ao público que participa e interage de forma itinerante, assistindo e participando de pequenos acontecimentos cênicos, dentro e fora do Prédio 7 da Faculdade Campo Limpo Paulista. Estruturada basicamente a partir do procedimento *site specific*, a proposta era criar ambientes de imersão carregados de performatividade, estimulando os participantes a criar imagens, provocando estados e reflexões acerca do sistema educacional público brasileiro e sua falência generalizada. (Roteiro – ANEXO I)

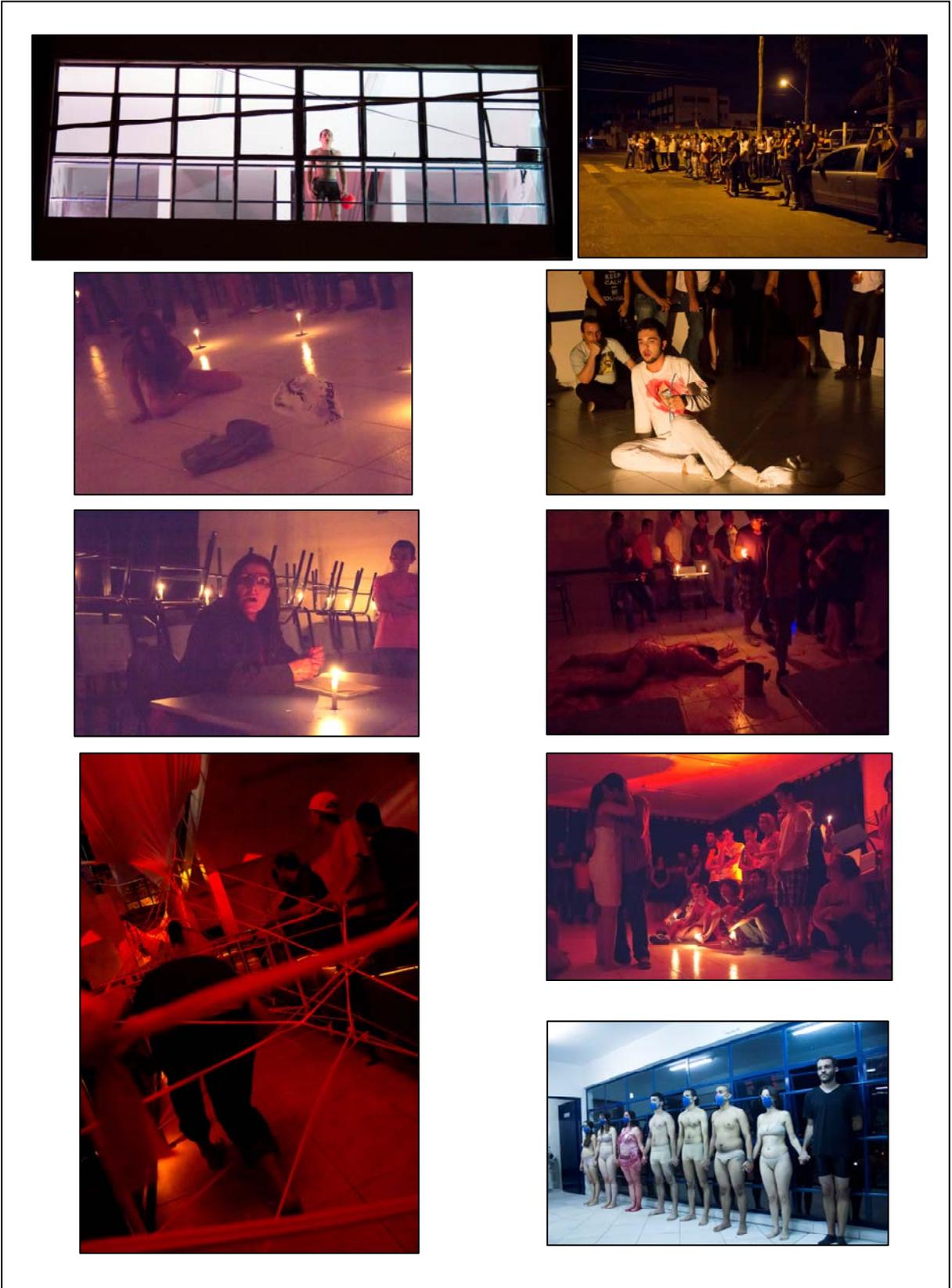


Figura 62 – GE-I: Experimento cênico “Respiração”

GE-II: Kelly B.S., Gilka L.R. (dramaturgia), Belga R.A.P., Paulo R.S. (direção), Bruno R.F., Virian K.M.M., Adrielle M.N.S. e Italcio B.N.

Experimento cênico: “*À Flor da Pele*”

Sinopse:

“*À Flor da Pele*” é uma colagem de depoimentos cênicos elaborados a partir da pergunta “O que é o deserto para você?”. O resultado é uma sequência de quadros cênicos que fazem referência a diferentes tipos de “desertos” nos quais somos obrigados a caminhar: violência urbana, morte, consumo desenfreado, drogas e o nosso “deserto íntimo”, as profundezas do nosso “eu”. A estrutura narrativa conduz o público, paulatinamente, entre imagens poéticas e estranhadas, a uma rápida viagem em busca da percepção sobre seus próprios desertos, num misto de sensações e reflexão. (Roteiro – ANEXO J)

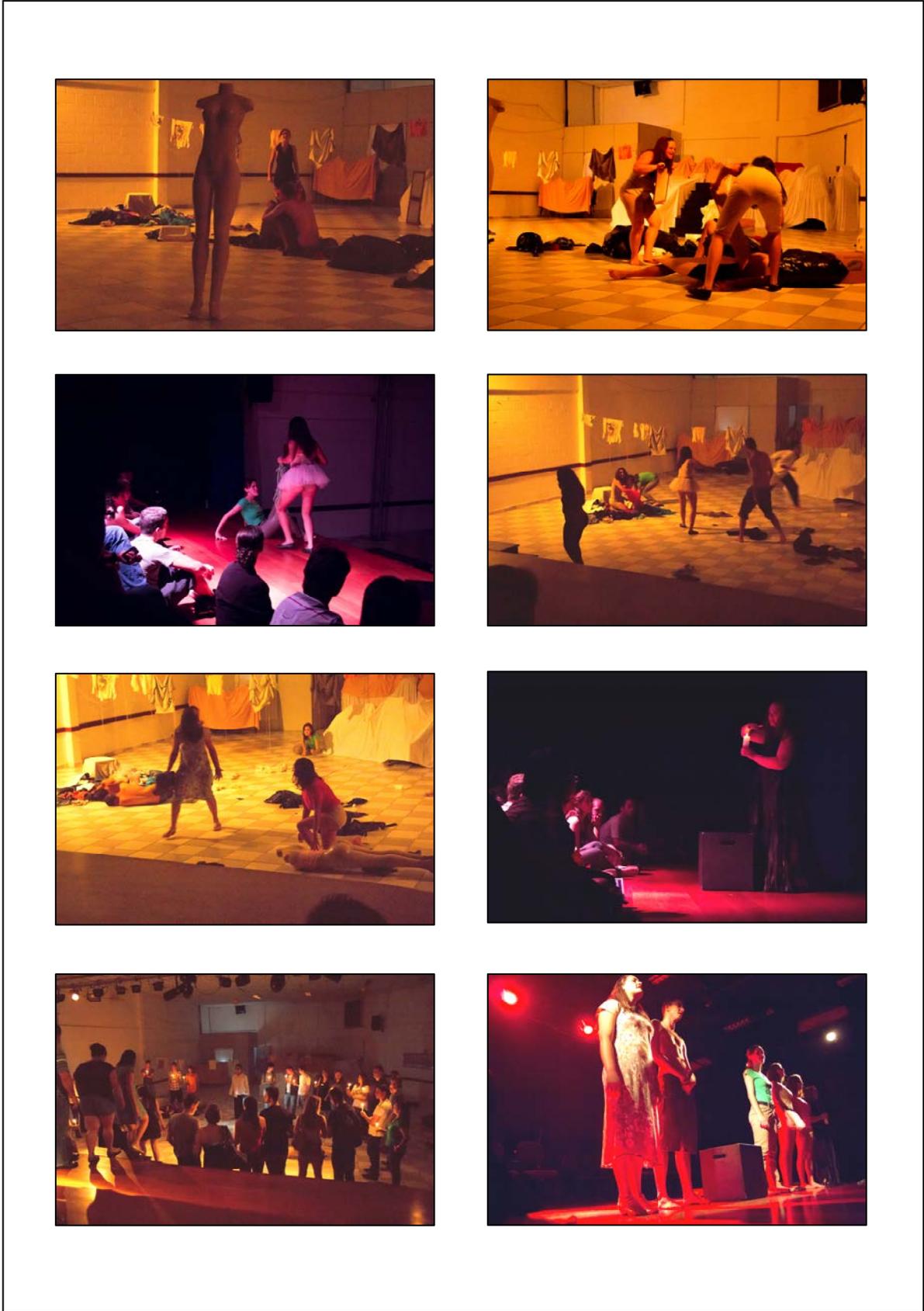


Figura 63 – GE-II: Experimento cênico “À Flor da Pele”

A avaliação sobre os experimentos foi realizada na semana seguinte, durante o último encontro da oficina de encenação. Vejamos algumas contribuições dos participantes:

GE-I: “no começo me senti um pouco perdida, pois demoramos um pouco para definir o tema que seria desenvolvido”, “foi complicado nos encontrarmos no espaço que havíamos escolhido para o nosso experimento”, “o ensaio aberto e a avaliação do coordenador e do outro grupo ajudou a clarear mais nosso enfoque temático”, “foi difícil chegar num consenso no começo do processo”, “após o ensaio aberto o trabalho de equipe funcionou bem”, “cresci bastante com essa experiência”, “o processo foi muito satisfatório, inclusive com todas as dificuldades ocorridas”, “acho que no início faltou um pouco de compreensão e escuta no grupo”, “trabalhar colaborativamente não é fácil”, “gostei muito do processo, são muitas ideias e isso nos acrescenta muito, até mesmo porque temos que convencer e comprar a ideia dos outros e quanto mais discussão mais ideias”.

GE-II: “nosso processo foi muito orgânico”, “foi muito bom trabalhar com os *workshops*”, “todos se empenharam muito para a realização do experimento”, “inspirador”, “o processo colaborativo foi mais valioso que a própria apresentação, de modo geral, foi uma experiência marcante”, “foram bons momentos de reflexão, práticas e exercícios que aprendemos durante o processo e que reforçaram e costuraram nosso trabalho”, “os *workshops* foram fundamentais para a criação de tudo”, “trabalhamos de forma muito democrática, onde cada um pôde expressar suas verdades e experiências”, “acredito que, em função do tempo, poderíamos ter feito mais, aliás, esse sentimento acho que o carregarei para sempre... mas de alguma forma foi o resultado da colaboração de todos”.

A partir das contribuições dadas pelos participantes e de nossas observações e registros, elaboramos algumas considerações sobre os experimentos cênicos. O Grupo Experimental I passou por uma grande dificuldade inicial em organizar as ideias e estabelecer um núcleo temático, o que ocasionou dedicação excessiva de tempo às discussões, deixando de lado a experimentação através dos *workshops*. Não aproveitaram o material cênico elaborado com os *workshops* e *depoimentos pessoais* da etapa anterior do processo e optaram por encontrar um eixo temático novo e a elaboração de material cênico inédito, o que aumentou ainda mais o desafio diante do pouco tempo disponível para o processo de criação do experimento final. Todavia, a experiência parece ter fortalecido o grupo ainda mais, e as crises vivenciadas no início da proposta foram contornadas intra-grupo, sem a necessidade de intervenção do coordenador da oficina. O resultado final do experimento foi extremamente

promissor ao evidenciar o grande potencial performativo do grupo, que radicalizou o uso do espaço e deu ênfase ao registro autoral através da dimensão confessional predominante nas *cenas/performances* que compuseram a estrutura narrativa do experimento. Associado a esses fatores, destacamos também a *presença* dos atores, reforçada pelo viés do *depoimento pessoal* como eixo central das proposições cênicas que constituíram a dramaturgia e a encenação propriamente dita.

Já o Grupo Experimental II demonstrou-se altamente capaz de lidar com as relações internas do grupo, sob a dinâmica colaborativa de criação. Conscientes sobre a proposta e o tempo escasso dedicado a ela, o grupo soube aproveitar o material cênico elaborado nas etapas anteriores do processo de investigação com o hipertexto didático e demonstrou grande capacidade de planejamento, organização do tempo e das tarefas a serem realizadas. Tudo isto contribuiu para um processo mais orgânico e equilibrado no que se refere às medidas de tempo dedicadas a reuniões de planejamento e à prática dos *workshops*, possibilitando a retomada de material e proposições estéticas para a direção e para dramaturgia. Apesar de algumas fragilidades na interpretação de alguns integrantes, o grupo soube empregar com certa tranquilidade elementos do teatro épico, como a *projeção de imagens, historicização, narração, estranhamento, gestus social, musicalidade*, e elementos do teatro pós-dramático como a *presença, colagem e montagem e imagens poéticas*.

4.5. Ampliação do Repertório

Retomando os objetivos da pesquisa, propomos agora a reflexão sobre a ampliação das referências estéticas bem como a compreensão sobre princípios e procedimentos de criação identificáveis na cena contemporânea, percebida nos grupos experimentais. Relatamos a seguir a retomada do experimento inicial de improvisação com os *haicais* e também a avaliação sobre as contribuições do uso da rede social Facebook, utilizada durante o processo de investigação com o hipertexto didático como ferramenta de comunicação interna aos grupos experimentais, para a ampliação do repertório estético dos participantes. Ressaltamos que esta reflexão foi elaborada à luz da observação realizada durante o processo, dos instrumentos de avaliação propostos e de um questionário individual final (APÊNDICE E), por intermédio do qual os participantes da pesquisa responderam questões direcionadas sobre o processo como um todo, sobre a percepção de si mesmo neste processo e sobre os avanços percebidos.

Desta forma, no último encontro com os grupos experimentais propusemos a retomada do experimento com os *haicais*. Enfatizamos que, na ocasião da realização do experimento inicial com os *haicais*, apesar de ouvirmos e registrarmos as considerações de cada um dos grupos de improvisadores, não emitimos nenhum tipo de avaliação sobre as improvisações apresentadas, evitando gerar expectativas e parâmetros definidos sobre a performance dos participantes no jogo de improviso. Esperávamos com esta estratégia que, retomado o experimento ao final do processo de pesquisa, os participantes recorressem ao repertório próprio, (re)elaborado e ampliado durante a oficina, sem direcionamentos ou induções pré-concebidos. Nesta perspectiva, mantivemos a mesma configuração de grupos estruturada no experimento inicial, sendo que, em alguns casos, houve a diminuição na quantidade de integrantes diante de algumas desistências ocorridas no meio do percurso da oficina. Dessa forma, cada grupo de improvisadores recebeu o mesmo *haikai* utilizado como indutor no experimento inicial e as mesmas orientações: a abordagem livre sobre o *haikai*, uso facultativo aos grupos da fala ou somente movimentos corporais, total liberdade de escolha em relação ao espaço utilizado nas improvisações, como também em relação ao uso de objetos ou indumentárias. Registramos a seguir dois exemplos referentes às improvisações dos mesmos grupos citados no experimento inicial:

GE-I: improvisadores: *Andrezza A.G.S. e Magno B. S.*

Haicai: “*Casa com cachorro brabo
meu anjo da guarda
abana o rabo*”

A cena mostra uma mulher que se afasta de sua sacola de compras por alguns instantes. Um desconhecido aparece, demonstra interesse pela sacola, se aproxima e começa a cheirar seu conteúdo. É surpreendido por alguém que se aproxima e sai correndo. Aparece o amigo da mulher (o mesmo ator que interpretou o desconhecido) e recolhe a sacola, devolvendo-a na sequência para a dona. Não há o uso da fala.

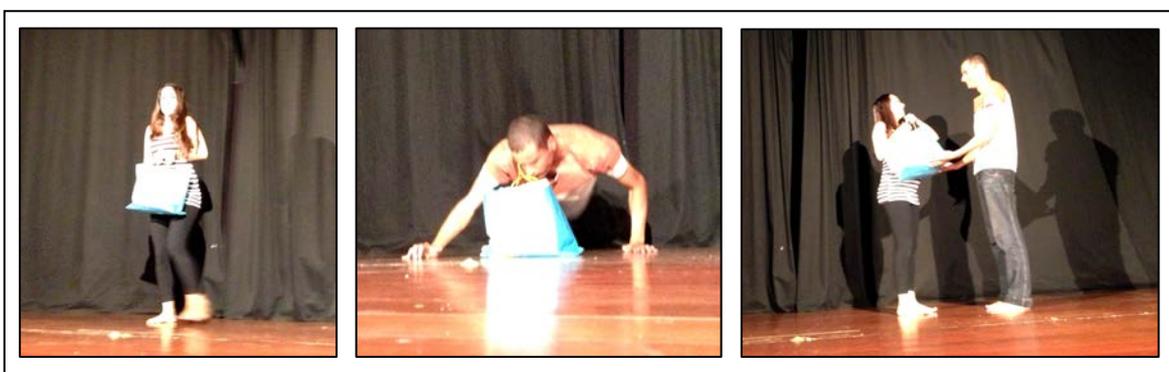


Figura 64 – GE-I: improvisação “*Sacola cheirosa*”

GE-I: improvisadores: *Sabine R. e Gustavo H.V.*

Haicai: “*Ano novo
anos buscando
um ânimo novo*”

A cena mostra o encontro entre uma mulher e um homem. A aproximação é totalmente corporal, sem o uso da fala. O homem traz um copo d’água na mão. Os dois se aproximam até o contato físico. Há uma espécie de jogo de sedução entre a mulher e o homem, o seco e o molhado. O toque e o entrelaçamento dos corpos se intensificam até que o conteúdo do copo cai sobre os dois corpos. O homem se afasta, interessado em algo além do horizonte. A mulher não se conforma com a separação e entra em desespero. Fazendo referência à tatuagem no braço do ator, a mulher agarra-se a ele, puxando e gritando “Eu quero ser tatuagem!”. A cena termina com a mulher exaurida, largada no chão e o homem a contemplando com indiferença.

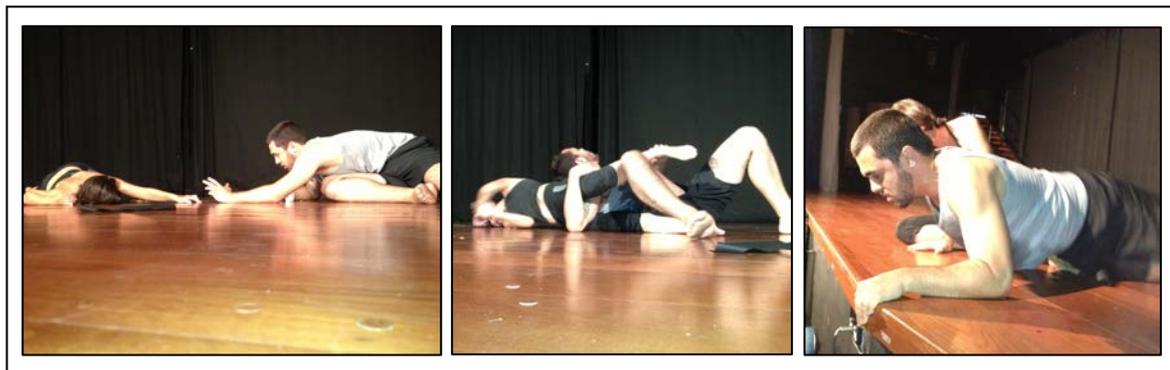


Figura 65 – GE-I: improvisação “*Eu que ser tatuagem*”

GE-II: improvisadores: Paulo R.S. e Adrielle M.N.S.

Haicai: “*Essa vida é uma viagem
pena eu estar
só de passagem*”

A cena mostra um homem e uma mulher que passam sempre pelo mesmo lugar (um lugar público qualquer, representado por um muro) porém nunca se veem. Certo dia seus olhares se cruzam, há um interesse despertado e a aproximação acontece. Através de gestos de carinho, toque e olhares percebe-se que uma relação de afeto, atração física e paixão se instaura. Uma força misteriosa começa a separá-los. Os dois resistem enquanto podem, porém aos poucos são separados, sendo “puxados” para direções opostas até saírem do espaço cênico.



Figura 66 – GE-II: improvisação “*O muro*”

GE-II: improvisadoras: Kelly B.S., Gilka L.R. e Belga R.A.P.

Haicai: “*Debruçado num buraco
vendo o vazio
ir e vir*”

O público é colocado no alto da escada que dá acesso ao andar abaixo do anfiteatro, de modo a visualizar a cena que ocorre no segundo lance de escadas, logo no acesso ao saguão inferior.

Vemos as atrizes subindo e descendo os degraus da escada, num movimento de “ir e vir”, relatando verbalmente fatos reais de suas vidas. O som das vozes faz eco no saguão inferior. As vozes vão perdendo força, assim como os movimentos. As atrizes então se sentam lentamente até ficarem totalmente imóveis, sentadas ou deitadas, com o olhar fixo e a expressão facial neutra.



Figura 67 – GE-II: improvisação “Ecos da vida”

A partir das cenas apresentadas e do *feedback* dos grupos sobre a realização do experimento, procuramos elaborar nossa avaliação fazendo referência a alguns aspectos e elementos observados no experimento inicial com os *haicais*. No entanto, não pretendemos com isto propor uma análise racional, cartesiana, estabelecendo uma comparação descontextualizada entre os dois experimentos, o que no mínimo seria um equívoco. Não podemos desconsiderar a dimensão subjetiva da linguagem artística, bem como a complexidade das relações e operadores envolvidos na elaboração do conhecimento, seja em qual dimensão for. Portanto, o que propomos é ampliar nossos parâmetros de avaliação, associando os resultados observados no experimento com os *haicais* a outros instrumentos como as rodas de conversa, questionários individuais, diário de bordo, protocolos e o próprio desempenho dos participantes nos experimentos e improvisações propostos no decorrer da oficina.

Partindo destes pressupostos, consideremos a improvisação “*Sacola cheirosa*”. Percebemos uma proposta de encenação norteadada pelo modelo do *teatro dramático*, com caracterização de personagens, estrutura narrativa linear com começo, meio e fim; o que também podemos observar no experimento inicial. Contudo, percebemos também o avanço na qualidade da presença dos atores em cena, refletindo maior domínio das ações e do espaço. Interessante observar que o personagem “cachorro” do primeiro experimento foi excluído da cena e, aparentemente, sua ação característica e marcante na primeira improvisação, de investigar o conteúdo da sacola através do olfato, foi absorvida pelo “homem desconhecido”

na segunda cena, revelando em certa medida sua dimensão selvagem, movida basicamente pelo instinto.

No que diz respeito ao improviso “*Eu quero ser tatuagem*”, podemos considerar a presença de elementos *prós-dramáticos* nas escolhas da encenação. O espaço neutro da caixa preta do palco italiano assume sentidos múltiplos através das ações dos atores em cena, os quais por sua vez assumem experiências e memórias individuais como material criativo para o improviso. O corpo molhado, exposto, sem pudores, em cena, em certa medida revela a consciência e o posicionamento dos atores à ação artística que estavam propondo. Um acontecendo cênico para se ver e sentir, não uma fábula a ser compreendida: um teatro de estados.

Em relação à cena “*O muro*”, percebemos na encenação uma configuração mista que apresenta elementos do *teatro dramático* e do *pós-dramático*. Podemos observar uma estrutura narrativa linear marcada pelo encontro, o despertar da paixão, a consolidação do relacionamento e a separação. Por outro lado, a neutralidade do espaço e a simplicidade da composição, formada a partir da inserção do biombo preto em cena, contribuíram para a instauração de significados mais abertos: era um muro, mas também era a distância e frieza que existe entre as pessoas, escudo que protege o valioso ou esconde o segredo. A iluminação recortada contribui para a criação de zonas de luz e de escuridão que dialogam com elementos da narrativa como a forte luz branca no local do encontro, do contato físico e da materialização da paixão; o entorno escuro e sombrio que esconde as “forças obscuras” da separação; e a meia luz sobre o “muro”, divisor entre o conhecido e o desconhecido. A partir desses elementos estéticos e da inteireza dos atores em cena, a fala se torna desnecessária e uma multiplicidade de imagens poéticas e sensações povoam a encenação.

A quarta improvisação exemplificada, “*Ecos da vida*”, estruturou a encenação basicamente a partir de elementos *pós-dramáticos*. Extrapolou os limites do espaço cênico convencional e colocou o público no saguão do anfiteatro, “debruçado no buraco” da escada de acesso ao andar inferior. Dentro do “buraco”, ecos de experiências vividas pelas próprias atrizes que, num movimento pendular entre subir e descer os degraus, propõem uma instalação cênica a ser apreciada de cima, pelo público “debruçado” sobre o buraco. Dramaturgia da imagem e do som, a improvisação se constitui através da simultaneidade e da instauração de estados.

De um modo geral, tanto as improvisações exemplificadas quanto as demais apresentaram novas abordagens e leituras sobre os *haicais*, distanciando-se do exercício puro e simples da ilustração, muito presente no experimento inicial. Neste sentido, parece-nos que

a dimensão criadora do processo foi potencializada. Através da ampliação do repertório estético e expressivo dos participantes, novas possibilidades de abordagem poética sobre os *haicais* foram configuradas. Partir de relatos emitidos pelos próprios participantes, podemos afirmar que boa parte das escolhas estéticas sobre as improvisações foi consciente, o que reforça a nossa percepção sobre as contribuições proporcionadas pelo processo de investigação do hipertexto didático proposto na oficina. Aspectos como a sensibilização do olhar para o espaço e a valorização das experiências individuais no “levantamento” de materiais cênicos foram recorrentes em boa parte dessas improvisações com os *haicais* e também nos últimos experimentos cênicos realizados pelos grupos experimentais, o que não foi percebido na avaliação inicial do processo de pesquisa. Desta maneira, consideramos que o experimento com os *haicais* demonstrou potencial contribuição para a dinâmica de avaliação e diagnóstico sobre o percurso dos grupos experimentais, contribuindo inclusive para a proposição de direcionamentos específicos em possíveis desdobramentos ou continuidade do processo.

Nessa perspectiva da ampliação do repertório, gostaríamos de considerar o uso de uma ferramenta de comunicação e interação on-line que acabou revelando potenciais contribuições: a rede social Facebook. Como citamos anteriormente, neste documento, criamos um perfil de grupo nesta rede social para cada um dos grupos experimentais, com o objetivo de estabelecermos um canal de comunicação rápido e familiar aos participantes da pesquisa. O que inicialmente foi proposto com a finalidade exclusiva de comunicação acabou se configurando como mais uma ferramenta pedagógica na abordagem com o hipertexto didático. Além de avisos, comunicados e orientações diversas, os perfis de grupo também passaram a receber indicações de vídeos, imagens e textos referentes aos focos de investigação abordados nos encontros. Algumas destas indicações, por sua vez, passaram a ser comentadas pelos outros integrantes do grupo, gerando um diálogo aberto à participação e à interação de todos. Durante a fase dos experimentos em grupo, principalmente os finais, essa dinâmica de interação e sugestão de conteúdos foi direcionada pelo eixo temático proposto para os experimentos, como podemos verificar no exemplo a seguir, onde a imagem postada no perfil acabou se tornando um estímulo criador para uma das cenas do experimento “À Flor da Pele” do GE-I:



Figura 68 – Postagem no Perfil de Grupo – GE-I

Assim, podemos considerar algumas contribuições que essa dinâmica de interação nos perfis de grupo trouxe ao processo: a ampliação das referências conceituais e estéticas, a socialização de conteúdos que poderiam ser apropriados e adaptados às ideias e proposições de criação dos grupos e o estímulo à pesquisa, através do direcionamento da busca de conteúdos a partir dos focos de estudo e eixos temáticos propostos nos experimentos, da seleção destes conteúdos e da justificativa, mesmo que provisória e sucinta, que acompanhava a postagem dos conteúdos nos perfis. Neste sentido, a autonomia dos participantes no processo de investigação também é estimulada. Ressaltamos entretanto, que apenas uma terça parte dos integrantes de cada grupo participou ativamente dessa dinâmica de interação com os perfis de grupo na rede social. Os demais restringiam-se ao acesso para se inteirar dos comunicados e avisos. De todo modo, estes perfis demonstram-se potencialmente úteis para a abordagem hipertextual proposta, o que nos estimula a considerar alguns desdobramentos possíveis a partir desta ferramenta: o coordenador do processo pode interagir mais, mediando essa dinâmica de estudo autônomo, avaliando os conteúdos indicados, postando novos conteúdos e provocando a reflexão sobre as postagens a partir de objetivos de aprendizagem específicos, o que evidentemente demandaria maior tempo de dedicação.

Nessa perspectiva da ampliação do repertório estético dos participantes da pesquisa, o questionário individual final (APÊNDICE E) foi revelador. A noção inicial de teatro como entretenimento, principalmente no GE-II, foi ampliada, passando por dimensões como expressão, reflexão, crítica e transformação da realidade. Foi muito significativo para os grupos a quebra de paradigmas e a anulação de preconceitos em relação às estéticas teatrais, ocasionando maior receptividade para modalidades teatrais como o *épico* e o *pós-dramático*. Um processo de aproximação com a complexidade do teatro foi acionado e o mais interessante é perceber que tal complexidade passou a ser aceita pelos grupos. O conhecimento sobre as modalidades teatrais, seus princípios e procedimentos abriu um leque de possibilidades criadoras, mais amplo e complexo – possibilidades estas também reveladas na dinâmica de criação através do rodízio entre as funções ator, diretor e dramaturgo. Boa parte dos grupos experimentais pôde desempenhar pelo menos duas destas funções, sendo que dois terços de ambos os grupos expressaram a identificação com a função de ator e outro terço dividiu sua identificação entre as funções de diretor e dramaturgo. Observamos também a unanimidade em relação à percepção de que a escolha por uma das funções agora era feita com mais propriedade devido à oportunidade que tiveram de experimentar um pouco da dinâmica de trabalho de cada uma delas. Ainda em relação às modalidades teatrais, a configuração sobre o posicionamento dos participantes nos dois grupos experimentais foi diferente. No GE-I, cada uma das três modalidades obteve um terço de indicação como estética de afinidade. Já no GE-II, o *teatro épico* obteve dois terços de indicação e o outro terço se dividiu entre o *dramático* e o *pós-dramático*. Mais importante que a quantificação é a percepção de que a maioria das escolhas foram argumentadas de forma coerente através da citação de características e exigências das modalidades teatrais que dialogavam ou não com as potencialidades e afinidades pessoais, e que isto foi possível a partir da ampliação do repertório iniciada com a participação na oficina.

A investigação sobre os procedimentos e princípios de criação nos processos de produção do Teatro da Vertigem contribuiu não somente para um conhecimento histórico sobre o grupo de teatro paulistano, mas também para a aproximação com seu modo produção, seus processos de criação, possibilitando inclusive um olhar mais criterioso sobre os espetáculos do grupo como também para outras encenações. De modo geral, nos dois grupos, os participantes apontaram como elemento mais significativo no Teatro da Vertigem, mais até que os próprios espetáculos, o processo colaborativo de produção, manifestando inclusive o interesse em aprofundar-se neste modo de criação no teatro. Dessa forma, podemos considerar que a abordagem realizada com o hipertexto didático contribuiu para o processo de

aprendizagem dos grupos experimentais, potencializando suas habilidades criadoras e estimulando-os para o desenvolvimento de um artista teatral criador e propositivo. Esta consideração é apontada pelos participantes como resultado direto de dois elementos principais da metodologia proposta na pesquisa: o uso do hipertexto didático e a dinâmica teoria x prática. Para os participantes, o hipertexto era uma fonte inesgotável de informação e conhecimento que proporcionava uma investigação simultaneamente dinâmica e complexa. Por outro lado, a dinâmica proposta a partir dos eixos teoria e prática tornava possível a “navegação” através da complexidade, na medida em que a prática direcionava o estudo teórico através de focos de investigação que eram vivenciados por meio dos experimentos e improvisações cênicas; e a teoria, por seu turno, proporcionava o aporte conceitual e temático para o desenvolvimento crítico e consciente da prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposição e investigação do hipertexto didático sobre poéticas cênicas contemporâneas, como ponto de partida em processos de aprendizagem e de criação do teatro, revelou-se extremamente desafiadora e estimulante. O processo engendrado pela pesquisa proporcionou e exigiu de nós o diálogo constante entre o pesquisador, o artista e o pedagogo, que, em sua essência, são dimensões inseparáveis, coexistentes, faces de um todo tridimensional que estão conectadas, fundidas umas nas outras, em constante e simultâneo diálogo. A investigação sobre processos de criação a partir de modelos de encenação, a elaboração de um hipertexto didático com o conteúdo (re)elaborado através do estudo realizado, e a proposição de uma metodologia de abordagem do hipertexto em uma oficina de encenação sintetizam a amplitude do desafio proposto ao pesquisador-artista-pedagogo. Nessa perspectiva, algumas questões estiveram sempre presente durante a pesquisa: O que ensinar? Por que ensinar isto? Para quem? Como tornar a aprendizagem significativa para estas pessoas?

Refletindo sobre estas questões, sob a perspectiva do experimento com o hipertexto didático, consideramos fundamental o papel do coordenador do processo pois é ele quem seleciona as encenações de relevância no panorama contemporâneo, identificando princípios e procedimentos de criação que possam contribuir para a ampliação do repertório estético e, conseqüentemente, para as capacidades criativas dos indivíduos em formação. Esta ampliação de repertório, com um olhar atento para a cena teatral contemporânea, faz-se necessária por tornar o artista mais preparado para o exercício criador e para o diálogo com estéticas híbridas e polissêmicas tão presentes na atualidade. No contexto da cibercultura, em que estamos inseridos, as tecnologias de comunicação e informação influenciam diretamente as atividades humanas, dentre elas a arte. Nossa comunicação, expressão, trabalho e o modo como processamos a informação são mediados em grande parte pelas tecnologias. Sob este aspecto, consideramos que as habilidades comunicativas e expressivas podem ser potencializadas através das tecnologias de comunicação e informação, influenciando inclusive nas habilidades criativas e na ampliação do repertório estético, histórico e cultural. A presença das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC) em nosso cotidiano é cada vez mais intensa e dinâmica em suas atualizações, o que nos coloca o desafio de aprender a lidar com elas. Para as novas gerações, este desafio acaba sendo transposto de forma mais intuitiva, posto que nascem e crescem envolvidos por este universo tecnológico. Nessa perspectiva, a abordagem hipertextual do conhecimento figura-se bastante promissora e coerente ao

favorecer e estimular o uso das NTICs e, ainda, contribuir para a construção de um conhecimento contextualizado e transdisciplinar. O hipertexto como instrumento didático é portador de conteúdo e ao mesmo tempo mediador de um processo de (re)elaboração de conhecimento em rede. Em nossa pesquisa, reforçamos a importância de se elaborar o hipertexto didático a partir de critérios pedagógicos específicos, que garantam uma aprendizagem significativa. Nesse sentido, os critérios considerados em nossa investigação revelaram-se importantes auxiliares para as escolhas de conteúdos e metodologias de ensino. É fundamental que os conteúdos sejam selecionados e estruturados no hipertexto didático de forma contextualizada; o contexto e repertório prévio dos envolvidos no processo de formação devem ser considerados; deve-se favorecer uma perspectiva analógica através do acesso a conteúdos multimodais (texto, imagem, vídeo e som) que contribuam para a investigação de modelos, no nosso caso, de encenação; a proposição de diferentes sequências didáticas é necessária durante a abordagem do hipertexto, possibilitando diferentes percursos de investigação; e por fim, é preciso considerar as condições técnicas do local de realização dos processos de formação e criação cênica, bem como dos participantes. Estes critérios norteadores foram essenciais para a escolha de conteúdos e dos modos de abordagem em nossa proposta metodológica com o hipertexto didático.

Deste modo, a elaboração dos hipertextos evidenciou a necessidade de comprometimento pedagógico por parte do coordenador do experimento. O trabalho de pesquisa e de elaboração do material didático exigiu tempo e dedicação, desafio ainda maior diante de nossa dinâmica de trabalho e estudos. No entanto, certamente a primeira contribuição desse processo de elaboração dos hipertextos didáticos foi a ampliação de nosso próprio repertório estético, a sedimentação de princípios e procedimentos de criação do teatro pós-dramático e o sentimento de realização ao elaborar um material didático que se revelou promissor em sua abordagem prática, potencializando nossa função de pedagogo. Conhecer com maior profundidade os processos de criação do Teatro da Vertigem, além de ser condição básica para a elaboração do hipertexto didático, contribuiu também para aprimorar nossa função de encenador, posto que os princípios e procedimentos de criação investigados ampliaram as possibilidades criadoras de nossa práxis na direção teatral. Deste modo, o processo de pesquisa com o hipertexto se tornou um divisor de águas em nossa prática pedagógica e artística.

A relevância dos conteúdos selecionados e a abordagem metodológica com o hipertexto foram validadas a partir do diagnóstico inicial que realizamos com os participantes do experimento de pesquisa. A partir das entrevistas iniciais e do experimento com os *haicais*

foi possível identificar a necessidade de ampliação do repertório estético e cultural dos grupos, que inicialmente se revelou quase que exclusivamente referenciado por elementos característicos do *teatro dramático*. Percebemos que o estudo sobre os processos de criação do Teatro da Vertigem, através do hipertexto didático, foi significativo para os participantes ao refletirmos sobre um grupo atuante na cena contemporânea sob um modo de produção que dialoga com outras estéticas teatrais, como o *épico* e o *pós-dramático*, possibilitando assim a desconstrução de paradigmas e a quebra de barreiras nos participantes. Os conteúdos multimodais do hipertexto didático tornaram a investigação mais dinâmica, diversificada e potencializaram sua dimensão contextualizadora. Analisando as avaliações iniciais e finais do processo, podemos afirmar que a ampliação do repertório de fato ocorreu, em grau e medida muito particular para cada participante, visto que a abordagem hipertextual preconiza uma “navegação” livre e personalizada, cuja profundidade está diretamente relacionada aos interesses e à disponibilidade dos navegadores.

Em relação aos “navegadores”, o processo com os dois grupos experimentais também foi muito estimulante e desafiador. A experiência possibilitou investigarmos dinâmicas de abordagem hipertextual, através da investigação engendrada por dois grupos diferentes sobre o mesmo hipertexto didático. Na prática, este processo acabou configurando-se, em sua estrutura mais ampla, geral, de forma bem semelhante entre os dois grupos; porém, os caminhos trilhados durante o estudo dos *hiperlinks* foi peculiar a cada um deles. Muitos desafios surgiram com o início dos encontros, mas duas situações foram marcantes: o tempo escasso para a investigação vasta proporcionada pela dinâmica hipertextual e a ausência de integrantes durante o processo. Os efeitos desta última tornavam-se mais nefastos durante a elaboração e apresentação dos experimentos, impondo a necessidade de adaptações e ajustes. Neste sentido, consideramos que as consequências foram mais positivas do que prejudiciais, posto que os participantes foram potencializando sua capacidade de reelaboração, o que certamente contribuiu para o desenvolvimento de outras competências como criatividade e versatilidade. Outro ponto a ressaltar é que, em certa medida, a abordagem metodológica proposta com o hipertexto didático amenizou os efeitos das ausências já que os participantes podiam realizar parte de sua investigação à distância, contando ainda com o perfil de grupo para tirar dúvidas entre os colegas e com o coordenador da oficina, o que contribuía, pelo menos, para que o ausente se informasse sobre os procedimentos e conceitos estudados e também sobre as solicitações para os encontros seguintes. Especificamente no GE-II, a quantidade de integrantes que concluiu a oficina representou aproximadamente a metade dos que iniciaram. A partir dos relatos dos integrantes que se desligaram, consideramos que o

principal motivo foi a necessidade de priorizar seus empregos e a intensificação de atividades acadêmicas. Outra questão que observamos é que a rotina atribulada entre trabalho e estudo dificultou o envolvimento e a dedicação à abordagem não presencial do hipertexto para alguns participantes; contudo, para parte deles, a abordagem flexível proporcionada pelo hipertexto didático contribuiu para atenuar os efeitos deste obstáculo.

Entre os ganhos observados através da pesquisa, percebemos o desenvolvimento, nos participantes, da autonomia e senso de colaboração nos processos de criação. Neste aspecto, consideramos o estudo independente estimulado pelo hipertexto didático, a dimensão colaborativa dos experimentos e a prática do *workshop* durante o processo, fatores fundamentais para esses ganhos. Destacamos a visível ampliação do repertório estético alcançada pelos grupos com a participação na oficina. Neste aspecto, destacamos as contribuições do uso de modelos de encenação, na abordagem hipertextual proposta, como uma estratégia pedagógica de grande potencial. O estudo por analogia entre as encenações do Teatro da Vertigem contribuiu para o clareamento e sedimentação das noções sobre princípios e procedimentos de criação presentes em boa parte da cena contemporânea. Através da investigação do hipertexto e da experimentação com as propostas de criação, há uma confluência de ideias, pensamentos e ações que contribui para a elaboração de sínteses provisórias, as quais, por sua vez, auxiliam na potencialização dos conceitos investigados. Para tanto, consideramos fundamental o papel do coordenador neste tipo de processo, elaborando propostas a partir de recursos disponíveis aos participantes dos grupos, propondo objetivos de ensino e aprendizagem possíveis de serem alcançados dentro do contexto de cada grupo, e estimulando um ambiente de criação e aprendizagem dinâmico e colaborativo. Nesse contexto, o uso da Internet e do hipertexto contribui para um processo de ensino e aprendizagem colaborativo, em que são desenvolvidas e estimuladas as capacidades de interação, socialização, e ampliação do conhecimento, potencializando inclusive os processos de criação dos grupos. Ressaltamos novamente a importância do coordenador do processo, cabendo-lhe estimular e incentivar a investigação sobre o hipertexto didático, contribuindo assim para a compreensão de significados e conceitos, para a problematização de ideias e para a proposição de possibilidades de navegação no hipertexto, bem como desenvolvendo eixos de investigação. Considerando a característica assíncrona do hipertexto, seu acesso e investigação podem ser realizados a qualquer tempo e em diferentes espaços, possibilitando o planejamento de diversos percursos de “navegação” e eixos investigativos, e valorizando assim a parcela de participação dos envolvidos, em seus próprios processos.

A estrutura disponível para a realização da oficina certamente contribuiu para os objetivos propostos, principalmente no que se refere à tecnologia. O acesso à internet e aos recursos audiovisuais são ferramentas que viabilizam a abordagem proposta. Nesse sentido, a estrutura disponibilizada pela Faculdade Campo Limpo Paulista contribuiu de forma significativa para os resultados atingidos com o experimento da pesquisa. Contudo, consideramos a possibilidade de realização da experiência proposta sem necessariamente o acesso *on-line*, conectado à internet. Neste caso, o coordenador deve dispor tanto do texto principal quanto dos conteúdos associados aos hiperlinks, além é claro de algum tipo de equipamento audiovisual. Evidente que esta situação restringe a amplitude investigativa sobre a rede de informação configurada pelo hipertexto *on-line*.

Dentre os recursos tecnológicos utilizados durante o processo de pesquisa, destacamos o uso do vídeo como recurso pedagógico para a análise de princípios e procedimentos de criação. A utilização do registro em vídeo como ferramenta pedagógica demanda uma abordagem intencional, direcionada por objetivos específicos; ademais, o coordenador do processo, além de possuir o conhecimento prévio sobre o conteúdo do vídeo, deve também ter elaborado um planejamento sobre a abordagem que irá mediar a partir dos focos de investigação estabelecidos. Assim, critérios como orientar os participantes sobre as diferenças de linguagem entre o vídeo e a encenação teatral, estabelecer focos investigativos claros, apreciar os vídeos na íntegra e retomar fragmentos específicos relacionados aos focos de investigação, e ampliar as referências através da leitura dos roteiros cênicos revelaram-se extremamente importantes para a abordagem sobre os modelos de encenação, proposta no experimento com o hipertexto didático. Sob esta ótica, a possibilidade de apreciar a encenação propriamente dita, ao vivo, potencializou ainda mais a abordagem analógica sobre os modelos de encenação. A apreciação do espetáculo “Bom Retiro 958 metros” permitiu aos participantes, além da fruição estética, a oportunidade de analisar na prática, de forma contextualizada, os desdobramentos de princípios e procedimentos de criação que estavam investigando com o hipertexto didático, o que proporcionou maior compreensão sobre os mesmos e tornou os conceitos teóricos mais significativos.

Durante a experiência da oficina de encenação, o hipertexto didático contribuiu não somente para os estudos teóricos, mas também para a investigação sobre a prática e o processo de criação propriamente dito. Neste sentido, reforçamos a noção do hipertexto didático como ferramenta pedagógica fundamental na realização dos experimentos cênicos propostos na oficina, configurando-se como fonte de informação, referências e dinâmicas de procedimentos de criação. Essa dinâmica dialógica entre teoria e prática, possibilitando a

experiência com um conhecimento até então elaborado na dimensão conceitual através da práxis artística, permitiu a percepção de novas dimensões sobre os conceitos e até mesmo a ampliação do conhecimento já elaborado previamente pelos participantes do processo. Nos experimentos finais, esta dinâmica dialógica entre teoria e prática foi potencializada, posto que a investigação engendrada com o hipertexto didático deveria convergir, de alguma maneira, na elaboração e apresentação pública de um experimento cênico. A experiência demonstrou-se altamente desafiadora principalmente por fatores como o curto tempo para a elaboração e pela dimensão colaborativa da proposta. Apesar da crise inicial, vivenciada pelo GE-I em relação à definição do eixo temático para o experimento, os resultados foram promissores. Tanto o processo de criação quanto as encenações apresentadas pelos dois grupos evidenciaram a utilização de princípios e procedimentos investigados durante o estudo do hipertexto didático e também a autonomia adquirida por cada um dos grupos, inclusive na atenuação e resolução das crises internas. A dimensão processual da apresentação foi percebida pelos grupos, o que contribuiu para a valorização da dimensão pedagógica do experimento, relegando a segundo plano o seu caráter espetacular. Importante ressaltar também a consciência dos participantes em relação a fragilidades na interpretação e na dramaturgia, e que avanços nestes aspectos demandavam mais tempo e outros focos de investigação. Nesse sentido, consideramos a viabilidade do desdobramento da abordagem com o hipertexto didático em experiências específicas de estudo e experimentação sobre a atuação e a dramaturgia.

Assim, consideramos que a abordagem com o hipertexto didático em processos de aprendizagem e criação cênica, conforme proposta em nossa pesquisa, contribuiu para a ampliação da noção inicial dos participantes a respeito da linguagem teatral. A compreensão sobre princípios e procedimentos do *teatro dramático, épico e pós-dramático* contribuiu para a desconstrução de um paradigma teatral mais tradicional, abrindo espaço para outras propostas estéticas. Os participantes do experimento de pesquisa passaram a realizar suas escolhas estéticas de forma mais consciente e criteriosa. A investigação do hipertexto didático a partir de modelos de encenação ampliou o repertório estético e cultural, além de estimular e desenvolver a autonomia e a postura investigativa tão necessárias para a formação de um artista crítico e pesquisador dos próprios processos de criação. Alguns desdobramentos dos resultados percebidos com a pesquisa já se concretizaram através da integração de parte do GE-I ao Núcleo de XIII de Artes Dramáticas e da proposta de elaboramos um projeto de curso de extensão a partir da abordagem metodológica com o hipertexto didático proposta neste estudo. Portanto, podemos considerar que a presente pesquisa contribuiu para o diálogo sobre

os processos de aprendizagem e criação da cena contemporânea, processos estes que potencializem as habilidades criadoras de seus participantes e os estimule no desenvolvimento de um artista teatral criador e propositivo.

REFERÊNCIAS

- ABREU, L. A. **“Processo Colaborativo: relato e reflexões sobre uma experiência de criação”**. In: Cadernos da ELT, ano I, Número 0, Março de 2003, Santo André.
- AGANBEM, Giorgio. **O que é o contemporâneo? e outros ensaios**. Trad. Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó, SC: Argos, 2009.
- ARANTES, Urias Corrêa. **Artaud: teatro e cultura**. Campinas, Editora da UNICAMP: 1988.
- ARAÚJO, Antonio. **A Encenação no Coletivo: desterritorializações da função do diretor no processo colaborativo**. 2008. Tese (Doutorado em Artes) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, USP, Brasil.
- _____. **A gênese da Vertigem: o processo de criação de o Paraíso Perdido**. São Paulo: Perspectiva: Fapesp, 2011.
- ARTAUD, Antonin. **Linguagem e vida**. 4ª edição. São Paulo: Editora Perspectiva, 1970.
- _____. **O teatro e seu duplo**. 2ª Edição. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1999.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo. Martins Fontes: 2005.
- _____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio. Forense: 1981.
- BENHAMOU, Françoise. **L'économie de la culture**. Paris: La Découverte, 2003.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história e cultura**. Tradução Sérgio Paulo Rounet. 7ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BOGART, Anne. **Viewpoints Book: practical guide to viewpoints and composition**. New York: Theatre Comm Group, 2006.
- BOURRIAUD, Nicolas. **Estética relacional**. Tradução Denise Bottmann. São Paulo: Martins, 2009.
- BRECHT, Bertolt. Apresentação e tradução Ana Barradas. **Brecht: seleção de poesias, textos e teatro**. Liboa: Edições Dinossauro, 1998.
- CALDEIRA, Solange Pimentel. **O lamento da Imperatriz: a linguagem em trânsito e o espaço urbano em Pina Bausch**. São Paulo: Annablume: Belo Horizonte: Fapemig, 2009.
- CARLSON, Marvin A. **Performance: uma introdução crítica**. Tradução Thais Flores Nogueira Diniz, Maria Antonieta Pereira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

- COHEN, Renato. **Work in progress na cena contemporânea: criação, encenação e recepção**. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- _____. **Performance como linguagem**. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do espectador**. São Paulo: Hucitec, 2003.
- DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do teatro – provocação e dialogismo**. São Paulo: Hucitec, 2010.
- FELÍCIO, Vera Lúcia. **A procura da lucidez em Artaud**. São Paulo, Perspectiva: 1996.
- FERAL, Josette. **Acerca de la teatralidad**. Buenos Aires. Nueva Generación: 2003.
- FERNANDES, Ciane. **Pina Bausch e o Wuppertal Dança-Teatro: repetição e transformação**. São Paulo: Annablume, 2007.
- FERNANDES, Sílvia. **Grupos Teatrais – Anos 70**. Campinas: Editora da Unicamp, 2000.
- _____. **Teatralidades contemporâneas**. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- _____. e AUDIO, Roberto (Org.). **Teatro da Vertigem: BR-3**. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- FISCHER, Stela. **Processo colaborativo e experiências de companhias teatrais brasileiras**. São Paulo: Hucitec, 2010.
- FONSECA, Eliane G. Silva e NAGEM, Ronaldo Luiz. **Implicações da teoria de Vygotsky em processos de ensino-aprendizagem que envolvam a utilização de modelos, analogias e metáforas na construção e ressignificação de conhecimentos**. Ministério da Educação: III Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, 2010. Disponível em: http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2010. Acesso em janeiro de 2013.
- FRANÇA DE VILHENA, Deolinda C. **Ariane Mnouchkine ou A arte de transformar utopia em sonho**. Terra Magazine, São Paulo, <http://terramagazine.terra.com.br/interna/0,,OI1528474-EI6581,00.html>, 06 de abril de 2007.
- FRANÇA DE VILHENA, Deolinda Catarina. **Les modes de production au Théâtre du Soleil à l'aune de la production théâtrale française depuis 1968 : une exception dans l'exception culturelle ?** Tese de Doutorado, Sorbonne Nouvelle-Paris 3, Paris, 2007.
- FREITAS, Lima de; MORIN, Edgar; NICOLESCU, Basarad. **Carta da Transdisciplinaridade**. Convento da Arrábida, Portugal, 6 de novembro de 1994. Traduzido da versão espanhola por Sérgio Luís Boeira.
- GALIZIA, Luiz Roberto Brant de Carvalho. **Os processos criativos de Robert Wilson: trabalhos de arte total para o teatro americano contemporâneo**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

- GLUSBERG, Jorge. **A arte da performance**. Tradução Renato Cohen. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- GOGA, H. Masuda. **O haicai no Brasil**. São Paulo: Editora Oriente, 1988.
- GROTOWSKI, Jerzy. **El Performer**. Em: *Máscara* – Cuaderno Iberoamericano de Reflexion sobre Escenologia. México, nº 11-12, ano 3, outubro, 1992 e 1996.
- GROTOWSKI, Jerzy. **Em busca de um teatro pobre**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.
- GOODMAN, D. **The complete Hypercard 2.0 handbook**. 3ª edição. New York: Bantam Books, 1990.
- GUATTARI, Felix e DELEUZE, Gilles. **Mil Platôs, V.1. Capitalismo e Esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, 1995.
- GUINSBURG, J., FARIA, João Roberto e LIMA, Mariângela Alves de (Coord.). **Dicionário do teatro brasileiro: temas, formas e conceitos**. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Perspectiva: Edições SESC SP, 2009.
- GUINSBURG, J. e FERNANDES, Sílvia (orgs.). **O pós-dramático: um conceito operativo?** São Paulo: Perspectiva, 2008.
- KAHN, P., e MEYROWITZ, N. **Guide, Hypercard and Intermedia. A comparison of hypertext/hypermedia systems**. Providence, RI: Brown University, 1988.
- KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos Teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- _____. **Brecht na pós-modernidade**. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- _____. **Um voo brechtiano: teoria e prática da peça didática**. São Paulo: Perspectiva: FAPESP, 1992.
- _____. **Brecht: um jogo de aprendizagem**. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- _____. **Texto e jogo: uma didática brechtiana**. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- _____. **Heiner Müller: o espanto no teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- KUSNET, Eugênio. **Ator e Método**. São Paulo: Hucitec, 2003.
- LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento**. Edição organizada por Lisa Ullmann (tradução: Anna Maria Barros de Vecchi e Maria Silva Mourão Netto). São Paulo: Summus, 1978.
- LANDOW, G. **Hypertext 2.0. The convergence of contemporary critical theory and technology**. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1992.
- LEITE, Janaína. **O depoimento pessoal**. São Paulo: Blog “Dicionário de Teatro”, 2012. Disponível em: <http://dicionariodeteatro.blogspot.com.br/2012/06/depoimento-pessoal.html>. Acesso em Julho de 2012.

- LEHMANN, Hans-Thies. **Teatro pós-dramático**. Tradução de Pedro Sússekind. São Paulo: Cosac Naify, 2007.
- LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed.34, 1993.
- _____. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed.34, 1999.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 2007.
- LOPEZ, Silvana Aparecida Nieto e MILANI, Débora Raquel da Costa. **Diversidade e Novas Tecnologias**. Módulo 6.1. Ribeirão Preto: Editora COC, 2007.
- MARTINS, Marcos Aurélio Bulhões. **Dramaturgia em jogo: uma proposta de aprendizagem e criação em teatro**. Tese de doutorado. Escola de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- _____. **Encenação em jogo: experimento de aprendizagem e criação do teatro**. São Paulo: Hucitec, 2004.
- MORAN, José Manuel. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papyrus, 2000.
- _____, José Manuel. **Integração das Tecnologias na Educação. Desafios da televisão e do vídeo à escola**. Secretaria de Educação a Distância, SEED. 2005.
- _____. **Novas tecnologias e o re-encantamento do mundo**. Texto publicado na Revista Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro, vol. 23, n.126, setembro-outubro 1995, p. 24-26. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/novtec.htm>. Acesso: março de 2013.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2005.
- MOSTAÇO, Edécio. (org) **Sobre performatividade**. Florianópolis. Letras Contemporâneas: 2009.
- NELSON, T. **Literary machines**. Swarthmore, PA: Edição do autor, 1981.
- NESTROVSKI, Arthur (apresentação) – vários autores. **Trilogia bíblica**. São Paulo: Publifolha, 2002.
- NIELSEN, J. **Be succinct! - writing for the web**. 1997. Disponível em: <http://www.useit.com/alertbox/9703b.html>. Acesso em Maio de 2011.
- PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. Trad. J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- _____. **A análise dos espetáculos: teatro, mímica, dança, dança-teatro, cinema**. Tradução Sérgio Sálvia Coelho. São Paulo: Perspectiva, 2011.

_____. **A encenação contemporânea: origens, tendências, perspectivas.** Tradução Nanci Fernandes. São Paulo: Perspectiva, 2010.

_____. **O teatro no cruzamento de culturas.** Tradução Nanci Fernandes. São Paulo: Perspectiva, 2008.

PIAGET, Jean. **Biologia e Conhecimento.** 2ª Ed. Vozes : Petrópolis, 1996.

PICHER, O., Berk, E., Devlin, J., e Pugh, K. **Hypermedia.** In E. Berk e J. Devlin (Eds.). *Hypertext/hypermedia handbook* (pp. 23-52). New York: Intertext Publications, 1991.

PICON-VALLIN, Béatrice. **A cena em ensaios.** Trad. Fátima Saadi, Cláudia Fares e Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo, Perspectiva, 2008.

_____. **A arte do teatro: entre tradição e vanguarda.** Trad. Fátima Saadi, Cláudia Fares e Denise Vaudois. Rio de Janeiro, Teatro do Pequeno Gesto: Letra e Imagem, 2006.

_____. **Tradições e inovações nas artes da cena.** Revista Sala Preta, Departamento de Artes Cênicas, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, número 9, pág. 319-332, 2009.

PUPPO, Maria Lúcia de Souza Barros. **Entre o mediterrâneo e o atlântico, uma aventura teatral.** São Paulo: Perspectiva: Capes-SP: Fapesp-SP, 2005.

PUPPO, Sérgio. **Estranhamento (Poético).** São Paulo: Blog “Acupuntura Poética”, 2010. Disponível em: <http://acupuntura poetica.blogspot.com.br/2010/08/estranhamento-poetico.html>. Acesso em Março de 2012.

QUILICI, Cassiano Sydow. **O Extemporâneo e as Fronteiras do Contemporâneo.** V Reunião Científica. ABRACE 2009. Disponível em: <http://www.portalabrace.org/vreuniao/textos/territorios>. Acesso em Dezembro de 2011.

RÉMER, B. **Fragments d'un Discours Théâtral: entre singulier et pluriel, de l'individualité créatrice à l'ouvre collective.** Paris: L'Harmattan, 2002.

RÖHL, Ruth Cerqueira de Oliveira. **O teatro de Heiner Müller: modernidade e pós-modernidade.** São Paulo: Perspectiva, 1997.

RINALDI, Miriam. **O Ator do Teatro da Vertigem: o processo de criação de Apocalipse 1, 11.** Dissertação apresentada ao Departamento de Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Artes. São Paulo: USP, 2005.

ROSENFELD, Anatol. **O teatro épico.** 6ª Ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

ROUBINE, Jean Jacques. **A linguagem da encenação teatral.** 2ª edição. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1998.

- RYNGAERT, Jean-Pierre. **Introdução à análise do teatro**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- _____. **Jogar, representar: práticas dramáticas e formação**. Tradução Cássia da Silveira. São Paulo: Cosac Naify, 2009.
- _____. **Ler o teatro contemporâneo**. 1ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- _____. **O jogo dramático no meio escolar**. Tradução Christine Zurbach e Manoel Guerra. Coimbra: Centelha, 1981.
- SÁNCHEZ, Lícia Maria Morais. **A dramaturgia da memória no teatro-dança**. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- SANTOS, Maria Thais Lima. **O encenador pedagogo**. Tese apresentada ao Departamento de Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Artes. São Paulo: USP, 2002.
- SARRAZAC, Jean-Pierre. (org) **Léxico do drama moderno e contemporâneo**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.
- SCHECHNER, Richard. **El Teatro Ambientalista**. Traducción: Alejandro Bracho, con la colaboración de Claudia Lobo y Helena Guardia. Árbol Editorial México D. F. 1987.
- _____. **Performance theory**. London-NY. Routledge: 2003.
- _____. **Six Axioms for Environmental Theatre**. The Drama Review: TDR, Vol. 12, No. 3, Architecture/Environment (Spring, 1968), pp.41-64. Disponível em: <http://www.jstor.org/pss/1144353>. Acesso em Agosto de 2011.
- SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- _____. **Jogos Teatrais: o fichário de Viola Spolin**. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- STANISLAVSKI, Constantin. **A preparação do ator**. Trad. Pontes de Paula Lima. Rio de Janeiro: Civilizações Brasileira, 1998.
- TELLES, Narciso. **Cartografias do ensino do teatro**. Uberlândia: EDUFU, 2009.
- THIOLLENTE, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2008.
- TURNER, Victor. **The anthropology of performance**. NY. PAJ Publications: 1988.
- VIGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1998.
- VIRMAUX, Alain. **Artaud e o Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- XAVIER, Ismail. **O lugar e a cena, o literal e o figurado**. São Paulo, Revista Sala Preta, vol. 2, n. 2: 2012. Disponível em: <http://www.revistasalapreta.com.br>. Acesso Dezembro de 2012.
- ZABALZA, Miguel Angel. **Diários de aula**. São Paulo: Artmed, 2004.

APÊNDICES

Apêndice A:

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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você esta sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: ***“O hipertexto como ponto de partida em processos de aprendizagem e criação da cena contemporânea”***

Pesquisador Responsável: Prof. Dr Marcos Aurélio Bulhões Martins

Mestrando: Cleber de Carvalho Lima

Contato: cleberlima@usp.br

A pesquisa visa principalmente, refletir sobre o uso do hipertexto didático como ponto de partida para processos de criação cênica. Para tal, utilizando-se dos princípios da pesquisa-ação, os sujeitos participarão de uma Oficina de Encenação estruturada a partir da metodologia sistematizada pelo mestrando e serão observados e acompanhados durante todo o processo através de registros em vídeo, fotos, entrevistas e relatos escritos. A coleta de dados da pesquisa esta prevista para terminar em novembro de 2012, e você tem o direito de retirar sua participação em qualquer momento, porém, isto não é desejável e certamente prejudicará a pesquisa. Portanto, pedimos que você avalie sua disponibilidade antes de aceitar este convite.

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____, RG/CPF _____ abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa ***“O hipertexto como ponto de partida em processos de aprendizagem e criação da cena contemporânea”***. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador CLEBER DE CARVALHO LIMA sobre a participação. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento.

Campo Limpo Paulista, ____ de _____ de 2012.

Nome: _____

Assinatura: _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e aceite do sujeito em participar.

Testemunhas (não ligadas à equipe de pesquisadores):

Nome: _____ Ass.: _____

Nome: _____ Ass.: _____

Apêndice B:

Autorização de Uso de Imagem, Som de Voz, Nome e Dados Biográficos

Eu, abaixo assinado e identificado, autorizo o uso de minha imagem, som da minha voz, nome e dados biográficos por mim revelados em depoimento pessoal e registro escrito concedido e, além de todo e qualquer material entre fotos e documentos por mim apresentados, para compor os **registros da pesquisa de mestrado “O hipertexto como ponto de partida em processos de aprendizagem e criação da cena contemporânea” de CLEBER DE CARVALHO LIMA**, realizada nas dependências da Faculdade Campo Limpo Paulista e apresentada à Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, sob a orientação do Professor Doutor Marcos Aurélio Bulhões Martins, sejam essas destinadas à divulgação ao público em geral e/ou para formação de material impresso.

A presente autorização abrange os usos acima indicados tanto em mídia impressa (livros, catálogos, revista, jornal, entre outros) como também em mídia eletrônica (programas de rádio, podcasts, vídeos e filmes para televisão aberta e/ou fechada, documentários para cinema ou televisão, entre outros), Internet, Banco de Dados Informatizado *Multimídia*, “home video”, DVD (“digital video disc”), suportes de computação gráfica em geral e/ou divulgação científica de pesquisas e relatórios para arquivamento, sem qualquer ônus ao pesquisador CLEBER DE CARVALHO LIMA ou terceiros por esse expressamente autorizado, que poderão utilizá-los em todo e qualquer projeto e/ou obra de natureza científica-sócio-cultural em todo território nacional e no exterior.

As obras que utilizarem as imagens, sons, nomes e dados biográficos objetos da presente Autorização, poderão ser disponibilizadas, a exclusivo critério de CLEBER DE CARVALHO LIMA, através da licença Creative Commons Atribuição-Uso Não-Comercial-Compartilhamento pela mesma licença 2.5 Brasil, ficando certo que o presente documento autoriza essa forma de licenciamento.

Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos a minha imagem ou som de voz, ou a qualquer outro, e assino a presente autorização.

Campo Limpo Paulista, ____ de _____ de 2012.

Assinatura



Nome:
Endereço:
Cidade:
RG Nº:
CPF Nº:
Telefone para contato:
Nome do Representante Legal (se menor):

Apêndice C:

Ficha de Inscrição 2012**Dados Pessoais**

Nome completo: _____

Identidade nº: _____ Órgão Expedidor: _____ CPF: _____

Endereço: _____

CEP: _____ Telefone: (____) _____ / (____) _____

E-mail: _____

Sexo: _____ Idade: _____

Dados Acadêmicos (no caso de aluno(a) Faccamp)

Curso: _____ R.A.: _____

Semestre: _____

Questionário

Já fez algum curso de teatro ou outro tipo de arte? Qual?

Já teve alguma experiência em teatro? Qual? Onde? (Utilize o verso da ficha caso necessário)

Orientações gerais: 1. As aulas serão realizadas aos domingos, das 13h às 19h. 2. Em 25/03/12, a partir das 14 horas, no Anfiteatro Faccamp - Prédio 6, será realizada uma entrevista com todos os inscritos para orientações gerais (presença obrigatória). 3. Para inscritos da comunidade, que não sejam alunos da Faccamp, é obrigatória a entrega de uma cópia do RG no ato da inscrição. 4. A oficina é direcionada para a faixa etária a partir dos 18 anos. 5. Início das aulas em 01/04/12 às 13h.

Destacar as orientações e entregar ao inscrito(a)

Apêndice D:**ENTREVISTA INICIAL (DIAGNÓSTICO)**

1. Por que se interessou pela oficina e quais as expectativas em relação a ela?
2. Costuma ir ao teatro? Qual a última peça que assistiu?
3. Costuma ler peças de teatro? Cite alguma que tenha lido.
4. Fez algum curso ou oficina de teatro? Onde?
5. Já participou de algum grupo de teatro? Qual? Em quais montagens participou e qual a função desempenhada?
6. Conhece o Teatro da Vertigem? Já assistiu algum espetáculo do grupo?
7. Conhece algo sobre o processo colaborativo em teatro?

Apêndice E:**CURSO LIVRE DE TEATRO FACCAMP**
*Oficina de Encenação Contemporânea 2012***QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO FINAL**

Nome: _____ Turma: () Sábado () Domingo

1. Qual a sua ideia sobre “teatro”? Essa ideia se alterou durante e/ou após o processo vivenciado no curso?
2. Em sua opinião, quais os principais procedimentos e/ou princípios que caracterizam o teatro dramático?
3. Em sua opinião, quais os principais procedimentos e/ou princípios que caracterizam o teatro épico?
4. Em sua opinião, quais os principais procedimentos e/ou princípios que caracterizam o teatro pós-dramático?
5. A qual ou quais dessas três estéticas teatrais (dramático, épico e pós-dramático) você se identifica mais? Justifique.
6. Após vivenciar o processo proposto pelo curso, seu conhecimento sobre o Teatro da Vertigem foi ampliado e/ou alterado de alguma forma? Explique.
7. Qual a sua opinião sobre os espetáculos do Vertigem analisados durante o curso e a forma de produção e criação desse grupo? Justifique.
8. Como você avalia o processo colaborativo no teatro? Justifique.
9. Como você avalia, de maneira geral, o processo de produção e criação do seu grupo na cena final? Justifique.
10. Qual ou quais das funções [ator/atriz, diretor(a) e dramaturgo(a)] você desempenhou durante o processo no curso, nos diferentes experimentos propostos? Com qual dessas funções você se identifica mais? Justifique.
11. Faça uma avaliação geral do curso (aspectos como a didática do coordenador, a metodologia, a abordagem hipertextual envolvendo conteúdos multimodais como imagem, vídeo, som, textos de peças de teatro, textos teóricos, depoimentos, o uso das redes sociais e da internet, entre outros; e o que mais achar necessário avaliar).
12. Como você se sente em relação ao teatro hoje?
13. Críticas e sugestões.

ANEXOS

Anexo A:*Haicais* (Grupo Experimental 1)Autor: *Paulo Leminski*

Improvvisadores	<i>Haikai</i>
Raphael da Silva Miranda Daiane Fermino Barbosa	“Que tudo se foda, disse ela, e se fodeu toda”
Andrezza Aparecida Gomes dos Santos Magno Bruno de Souza	“Casa com cachorro brabo meu anjo da guarda abana o rabo”
Gabriel Ricardo de Lima Belo Eliane Belmonte Lucenti	“Duas folhas na sandália o outono também quer andar” (P. Leminski)
Sabine Rodrigues Gustavo Henrique Vieira	“Ano novo anos buscando um ânimo novo”

Anexo B:*Haicais* (Grupo Experimental 2)Autor: *Paulo Leminski*

Improvvisadores	<i>Haikai</i>
Virian Kayra Mathias Moura Italício Batista Natali	“Nú como um grego ouço um músico negro e me desagrego”
Paulo Roberto dos Santos Adrielle Moretti Narvaes da Silva Edmar Donizete de Oliveira Lucas Gustavo Arruda Pereira Madeleine Ferrarezi Barbi	“Essa vida é uma viagem pena eu estar só de passagem”
Bruno Rodrigo Fonseca Lucas Aparecido dos Santos	Relógio parado o ouvido ouve o tic tac passado
Kelly Bianca da Silva Gilka de Lourdes Rother Belga Rose de Almeida Pereira Rafael José Couto de Arruda	“Debruçado num buraco vendo o vazio ir e vir”

Anexo C:

“A LIRA DOS VINTE ANOS” (Paulo César Coutinho)

Cena 3

“Estou doida pra dar”

Ninon, Regina e Bruno mais tarde.

Ninon – Você não imagina o que aconteceu...

Regina – Não me diga! Não acredito!

Ninon – Quer dizer, mais ou menos.

Regina – Mais ou menos?! Mas foi ou não foi?

Ninon – Vou te contar! Ontem fui a um bar com o Bruno, nós ficamos horas discutindo.

Regina continua sentada assistindo à cena que comenta. A luz mostra Bruno numa mesa de bar. Ninon senta-se com ele.

Bruno – Você age como uma burguesa preconceituosa. Os seus problemas são ideológicos, onde já se viu uma militante gastando uma fortuna com analista porque, não consegue ter relações sexuais? Isso são deformações da classe, que só se resolve na prática.

Regina(*Para o público*) – Conheço essa cantada ideológica. O cara tá afim de comer e fica questionando a sua vacilação em dar como caráter de classe.

Ninon e Bruno entram num quarto de hotel. Ninon para diante da cama.

Ninon – Ai que horror!

Bruno – Que foi?

Ninon – Essa cama tá imunda! Olha só, o lençol tá amarelo de sujo!

Bruno(*Agarrando Ninon*) – Ora que bobagem, vai ligar pra isso?

Ninon – Aqui não! Aqui não! Vamos a outro lugar, eu tenho dinheiro.

Bruno – E você acha que eu vou aceitar o seu dinheiro pra pagar o hotel?

Regina(*Para o público*) – Olha que machista, nessa hora não vê que ideologia é essa do “homem aqui é quem paga”.(*Bruno joga Ninon na cama e deita-se por cima dela. Ela treme dos pés à cabeça.*)

Bruno – Você tá tremendo!

Ninon – Estou com frio!(*Bruno beija Ninon e tenta abrir-lhe as pernas, ela continua dura e tremendo.*)

Bruno – Deixa eu te esquentar... Calma, neguinha, abre as perninhas, abre, eu vou te comer todinha, vou te mostrar como homem é gostoso...(Pausa.) Assim não dá, você tá trancada!

Ninon – Eu estou relaxada.(*Bruno se levanta furioso, gritando.*)

Bruno – Assim não dá! Assim não dá! Sua reacionária!(*Bruno sai, Ninon senta-se na cama.*)

Ninon(*Para Regina*) – Aí ele foi embora...

Regina – Ótimo! É bom mesmo que você não veja mais este cafajeste!

Ninon – Não é cafajeste! É um companheiro...

Regina – Ah, e não tem companheiro cafajeste? São todos perfeitos... Essa deformação burguesa, de que ele vive falando para se afirmar, tá mais nele do que em você. Também, por que você não deixa a coisa acontecer, em vez de ficar desesperada querendo perder essa virgindade? Já não sei com quantos você já foi para a cama e chega lá é um desastre!

Ninon – Meu analista disse que eu tô melhorando.

Regina – Esse é outro de quem você precisa se livrar! Você não vê que esse cara não saca nada, não tá te ajudando? Há anos que te explora, escarafunchando a sua infância, e não trouxe nenhuma mudança ao seu presente.

Ninon – Mas você sabe que eu não superei ainda o meu complexo de Electra, é por isso que não consigo ter relações genitais.

Regina – Ora, Ninon, não é nada disso, isso é pura fábula! Você é insegura, não encontrou ainda uma pessoa que te aceite, que te ame. E fica nessa ansiedade, se comparando com as outras. Cada pessoa tem seu tempo. Você fingindo que tem amantes é a mesma coisa que essas meninas de subúrbio que vão para a cama e fingem que são virgens, a mesma preocupação em não ser diferente. Ninguém tem nada a ver com a sua vida nem com a porra da sua origem de classe. Se a sua família nada em dinheiro, isso não é pecado original seu. Se não fosse assim, seria difícil explicar como é que aqueles príncipes russos passaram para a redenção.

Ninon – Disso eu sei! Mas eu queria ver é encararem o sexo com naturalidade sendo filhos de Catarina a Grande!

Regina – Mas o que é que a vida sexual tem a ver com a sua mãe?

Ninon – Não sei, mas acho que como ela só faz trepar e sair nas colunas sociais, acabei virando puritana, com medo de ser puta como ela.

Regina(*Enternecida*) – Você é muito diferente dela pra ter que ficar se provando que é o contrário. Você, vai encontrar o amor, você vai ver.

Ninon – Puxa Regina acho que você é uma mulher tão incrível! Tão segura, tudo para você é fácil... Teve até coragem de sair de casa sem dinheiro. É por isso que a sua relação com Marcos é assim revolucionária.

Regina – Não é!(*Sonhadora*.) O homem novo é um ideal. Mas nós não somos assim ainda talvez não sejamos nunca. Estamos só abrindo caminho...

Anexo D:

“A LIRA DOS VINTE ANOS” (Paulo César Coutinho)

Cena 4 “Prece”

Clara tocando piano. Lucas entra e espera que ela termine.

Lucas – Mãe.

Clara (*Volta-se sorridente*) – Você estava aí?

Lucas – Passei no vestibular.

Clara – Ô Lucas! Que maravilha! (*Levanta-se e o abraça.*) Vamos celebrar. (*Tira de um balde uma garrafa de champanhe, que entrega a Lucas para abrir*)

Lucas – Como é que você sabia?

Clara – Li no jornal que saía hoje o resultado, tinha certeza de que você ia passar. Deixei o champanhe no gelo. (*Lucas estoura o champanhe. Clara sorri, estende as taças que ele serve.*) A você e à História!

Lucas – A nós e à História! (*Brindam e bebem.*)

Clara – Seu pai vai dizer que é uma loucura. (*Ri.*) “Nós não criamos esse menino para ser um professorzinho. Ele vai morrer de fome. O mercado de trabalho está cada vez pior. Ele não tem orgulho, não tem ambição?” Não, felizmente não tem ambição nenhuma por dinheiro, status, todas essas coisas mesquinhas. Meu filho é um idealista. Eu disse isso a ele - quer estudar História e fazer a Revolução. (*Pausa.*) Vem sentar junto de mim. (*Sentam-se.*)

Lucas – Que música é essa que você toca sempre?

Clara – “Prece”, um tema antigo, esquecido. Foi composto por meu professor de piano Alberto Nepomuceno; uma figura linda com sua cabeleira branca. Dizia que um concerto vale por dez aulas. (*Pausa.*) Hoje eu quero te falar de mim te contar muitas coisas...

Lucas – Eu sempre quis saber, essa música...

Clara (*Após um silêncio*) – Tudo era muito quieto. Quando eu era menina não tinha com quem falar, não podia sair, vivia presa. Mesmo no verão a gente só mudava de prisão, subindo a serra. Meu pai me fazia estudar horas a fio no piano. Colocava copos entre meus dedos para ficarem mais largos, batia neles com uma vara se eu errava. Podia ter ficado louca, mas a música me tomava, era uma paixão. (*Sorri.*) Se ele soubesse, teria proibido, só aceitava regras, deveres, nunca a alegria.

Lucas – Que horror! Mas você tocava piano, falava línguas, por que não fugiu de casa, foi trabalhar, ser concertista, sei lá. ..

Clara – Eu tinha medo. (*Pausa.*) Ele me forçava a tomar banhos gelados de madrugada, dizia que era bom pra saúde. Ficava fora, ouvindo, e se eu me encostava na parede, fugindo da água, levava uma surra quando saía. Tinha mais medo de apanhar do que do frio. Minha vida foi sempre assim, escolhendo aquilo de que tinha menos medo.

Lucas – Mas você não conhecia ninguém que pudesse te ajudar?

Clara – Meu professor me ajudava, nós tocávamos juntos. Eu tinha uma amiga. Quando saímos do colégio de freiras eu pedi a meu pai pra ir estudar com ela na Suíça. Ele me respondeu com um tapa no rosto. (*Pausa.*) Mas eu fiz muita coisa em fantasia. Fui pianista de cinema mudo, bailarina, atriz, portaestandarte. Não fui pra Suíça, mas viajava pelo mundo todo no piano.

Lucas – Falando assim, parece que você nunca saiu desse piano, mas você casou, teve filhos...

Clara – Ah, sim, eu larguei o piano por um tempo, quando conheci seu pai. Ele era muito pobre, sabia? Só tinha um terno; morava numa pensão e trabalhava como vendedor. Nós namorávamos escondidos, e passeávamos de bonde, porque ele não tinha dinheiro nem pro cinema. Quando descobriram já era tarde, estava apaixonada. Apesar de toda proibição, fugi de casa, e casei com ele.

Lucas – Até que enfim! Deve ter sido ótimo quebrar a redoma. E aí, como é que foi?

Clara – No começo foi bom! Depois vieram os filhos, fomos perdoados e tivemos tudo de volta, casa, conforto, presentes. Mas ele passava o tempo todo trabalhando, querendo mais e mais. Ah, como eu tinha vontade de ir a teatros, concertos, viajar... Mas ele detestava tudo isso. Nas férias íamos àquelas monótonas estações de água.(*Pausa*) Os gritos dele eram iguais aos do meu pai. Mesmo assim eu fiquei, mais uma vez tive medo.

Lucas – Eu não entendo... Por quê?(*Pausa.*) Como é que você sobreviveu dessa forma?

Clara – Arranjava coisas pra passar o tempo... Costurava para os pobres, lia para os cegos, tinha o piano.(*Pausa.*) Depois veio você, meu último presente, seus irmãos já crescidos.(*Silêncio. Clara estende sua taça.*) Por favor...(*Lucas serve.*)

Lucas – Clara, Clara, isso é terrível. A gente não pode deixar a vida passar assim. Você fala como se tudo tivesse acabado, mas você tá viva, ainda há tempo, você tem que lutar, ser livre...

Clara – Não, eu não tenho coragem. Mas quando você resistiu à pressão de seu pai, era como se fosse eu. Por isso eu quis te contar, quero que você seja feliz, que você faça tudo o que quiser. Hoje de manhã eu fui à missa comungar, e me senti em estado de graça, numa alegria intensa...

Lucas(*Sorrindo*) – Mesmo sem histórias a gente pode se sentir assim, comungando com o mundo, com os outros...

Clara – Ao ateísmo você nunca vai me converter. Minha religião se parece muito com o que você quer. Nós amamos a Deus através do homem, vocês amam o homem por ele mesmo. Deus está do nosso lado. Seu pai, a família toda, têm medo da Revolução. Eu não. Tenho esperanças nesse mundo que vocês vão construir, mesmo que nele não haja lugar para mim...(*Clara vai até a janela e olha para fora.*) Eu adoro a chuva...

Lucas – Clara... Eu gosto muito de você.

Clara – Eu também gosto muito de você.(*Pausa.*) Bom, agora chega de confidências. Adivinha o presente que eu comprei pra você.(*Lucas faz um gesto de dúvida.*) As obras completas de Marx e Engels.

Lucas – As obras completas? Não é possível!

Clara – Vem ver...(*Saem abraçados, conversando.*)

Anexo E:**A SOLUÇÃO***Bertolt Brecht*

Após a insurreição de 17 de junho
O secretário da União dos Escritores
Fez distribuir panfletos na Alameda Estaline
Em que se lia que, por culpa sua,
O povo perdeu a confiança do governo
E só à custa de esforços redobrados
Poderá recuperá-la. Mas não seria
Mais simples para o governo
Dissolver o povo
E eleger outro?

Anexo F:**TODOS OU NENHUM***Bertolt Brecht*

Escravo, quem te libertará?
Serás visto, companheiro,
pelos que estão na fuma mais funda.
Teus gritos ouvirão.
Os escravos te libertarão.

Todos ou nenhum. Tudo ou nada.
Um sozinho não se pode salvar.
Ou as espingardas ou as cadeias.
Todos ou nenhum. Tudo ou nada.

Faminto, quem te alimentará?
Se queres pão vem conosco,
os que não o temos.
Deixa que te ensinemos o caminho.
Os famintos te alimentarão.

Todos ou nenhum. Tudo ou nada.
Um sozinho não se pode salvar.
Ou as espingardas ou as cadeias.
Todos ou nenhum. Tudo ou nada.

Vencido, quem te vingará?
Tu que sofres com feridas
Une-te aos feridos.
Nós, companheiro, mesmo fracos,
nós te vingaremos.

Todos ou nenhum. Tudo ou nada.

Um sozinho não se pode salvar.

Ou as espingardas ou as cadeias.

Todos ou nenhum. Tudo ou nada.

Homem perdido, quem se arriscará?

Aquele que já não possa suportar
a sua miséria, que se una aos que lutam
para que o seu dia seja hoje
e não um qualquer dia por chegar.

Todos ou nenhum. Tudo ou nada.

Um sozinho não se pode salvar.

Ou as espingardas ou as cadeias.

Todos ou nenhum. Tudo ou nada.

Anexo G:

Segundo Roteiro Épico: “**Pedofilia**”

Personagens: Padre Gabriel, Menina Rebeca, Mãe Eliane

Cenários: Igreja, Aposentos do Padre

Cena 1 – Entrega da criança

Rebeca adulta entra, e diz para a plateia:

É verdade, me pareço tanto fisicamente com minha mãe que essa semelhança me causa até espanto, e me pergunto se sou tão parecida com ela a ponto de cometer os mesmos erros... a pergunta ainda ecoa dentro de mim, como ela não percebeu nada, eu dei tantas pistas. Lembro-me de tudo como se fosse hoje, ela me levando pela mão...

A mãe e a menina entram na igreja, fazem o sinal da cruz, a mãe começa a olhar dos lados procurando alguém. (menina com o lampião nas mãos)

Rebeca: (cantarolando baixo e dançando) levo vida de empregue...

Mãe: (Ríspida, dando um apertão na menina) Fica quieta, aqui não é lugar para isso, se comporta.

Rebeca: Mas não tem ninguém aqui mãe, não tá tendo missa, e eu to cantando baixinho... (é interrompida pela mãe)

Mãe: Não interessa, (arrumando a menina) o padre Gabriel vem vindo.

Rebeca: Mas mãe a Carol disse que é chato aqui, que ela não gosta nem um pouco e que... (mãe interrompe)

Mãe: Não quero um piu!

Padre: Bom dia minhas queridas, bem vindas à casa de Deus!(com caixa na cabeça)

Mãe: A benção padre Gabriel, trouxe a Rebeca, achei ótimo a ideia das crianças da catequese ajudarem na organização dos eventos religiosos, conversei com a mãe da Carol e ela disse que esta

sendo ótima influência, a Carol até tomou jeito, anda mais quieta, tem dado menos trabalho, e vindo aqui ficam com menos tempo para ocupar a cabeça com bobagens.

Padre: E eu fico muito satisfeito em ter as crianças me ajudando, tenho certeza que eu e Rebeca vamos nos entender e que ela ficará feliz contribuindo com este servo de Deus.

Mãe: (olhando no relógio) Ah! Desculpe padre, tenho que ir... Rebeca veja se faz tudo que o padre Gabriel pedir e...(padre interrompe)

Padre: Não se preocupe, “esta comigo esta com Deus” (risos) volte daqui uma hora, é tempo mais que suficiente para organizar a sacristia.

Mãe: (Enquanto beija a filha cochicha em seu ouvido) Vê se não me envergonha e se comporta... (se despede do padre e sai)

Padre: Bem, por onde começamos... Ah! Já sei você já viu como é o quarto de um padre? (feliz e amigo)

Rebeca: Não

Padre: Então venha comigo que vou lhe mostrar (estende a mão para a menina)

Cena 2 – O abuso

Rebeca adulta: No começo o quarto era só sem graça, mas com o tempo se tornou um quarto do terror!

Padre: Entre, pode entrar... não seja tímida. Feche a porta, (Rebeca hesita) você não esta com medo de mim, esta?

Rebeca: Claro que não (com insegurança)

Padre: Ora feche logo (se levanta e fecha a porta) veja, meu quarto é assim sem graça, mas quero dividir com você um tesouro que guardo aqui para ocasiões como esta (com voz de euforia enquanto pega um saco de doces da mesinha lateral)

Rebeca: Você come tudo isso? (com surpresa)

Padre: (dá uma gargalhada) Claro que não, vem sente-se aqui (sentando-se na cama) eu divido com meus amigos, como você. Sabe como é, as mães por vezes são muito severas e ficam pegando no nosso pé, não pode isso, não pode aquilo, e que mal tem comer uns doces durante a semana não é?

Rebeca: (relaxada e sorrindo) Verdade, minha mãe só me deixa comer doces durante o fim de semana, sabe ela fala que é o melhor para mim.

Padre: (levando o saco em direção à menina) Vá pode pegar o quanto quiser, será um segredo nosso, segredo de amigo... não vou contar para sua mãe.

(Rebeca come os doces enquanto o padre se levanta e pega um álbum de fotografias)

Padre: Olha, estes são meus amigos, todos eles já estiveram aqui e a gente se diverti muito. Depois vou tirar uma foto sua, você deixa?(enquanto alisa o cabelo da menina)

Rebeca : (consente com a cabeça e continua comendo o doce)

Rebeca adulta: (Enquanto a cena continua atrás) Foi então que a coisa começou a mudar, primeiro achei que era só um carinho, mas aquela mão começou a ficar cada vez mais rápida, mais pesada, eu tentei me afastar mas não tinha pra onde ir, então ele segurou com muita força meu pulso e disse.

Padre: Isso é só um carinho, eu e meus amigos sempre fazemos isso, lembra que sua mãe mandou você me obedecer, e acho que ela não vai gostar nem um pouco de saber que você não faz o que ela manda e ainda por cima come tanto doce (com tom de ameaça)

Rebeca adulta: Era como se a luz do dia tivesse se apagado, uma mistura de sentimentos percorriam meu corpo, raiva, nojo, medo... muito medo, um medo tão paralisador que as vezes era como se não fosse eu, e tudo que eu queria era que aquilo acabasse, era melhor obedecer.

Rebeca: Eu quero ir embora... (tremula e amedrontada)

Padre: (com voz cansada levantando e arrumando a batina) Antes a foto, lembra, você prometeu...(fotografa a menina)... Agora vamos ler a bíblia, ela é nossa salvação, a redenção de nossos pecados.... (Rebeca interrompe)

Rebeca: (querendo chorar) Padre Gabriel eu queria...

Padre: Xiuuu... (pega na cocha da menina que se encolhe toda) quieta para escutar a palavra do senhor

(começa ler a bíblia atormentado e nervoso)

Cena 3 – Busca do cordeiro abatido

Mãe: Padre Gabriel?(com venda nos olhos)

Padre: Já chegou, nem demos conta da hora...

Mãe: Desculpe-me o atraso, ela te obedeceu direitinho? (olhando para a filha que corre e se esconde atrás da mãe) Que é isso Rebeca, que você aprontou?

(Menina tenta falar, mas é interrompida pelo padre)

Padre: Não aprontou nada, não é Rebeca! Nos demos muito bem... é que fomos conhecer as dependências do mosteiro e ela ficou preocupada que você não gostasse disso, afinal não tínhamos combinado e ela é uma menina muito obediente.

Mãe: (pegando a filha pelo braço e dando um beijo) Imagina que eu iria ficar brava de você estar com o padre Gabriel, isto é uma maravilha... que bom que você se comportou.(voltando-se para o padre com um aperto de mão) Muito obrigada por tudo!

(Congela. Rebeca criança passa a ser o narrador)

Rebeca: (vai para boca de cena) Eu ainda me sinto uma criança perdida quando lembro disso... Eu estava tão confusa com aquela situação. Como assim bom? Será que ela não via o medo nos meus olhos, a raiva contorcendo meu corpo. Como ela pode achar bom eu não querer mais doces, me obrigar a voltar lá dizendo que era bom para mim, e achar normal eu ficar horas trancada sozinha no meu quarto depois que voltava das visitas a igreja... Foram muitos encontros selados com aquele aperto de mão.

Padre: A Rebeca pode vir sempre me ajudar, será um prazer.

(Mãe e Rebeca saem da igreja, o padre fica sozinho e tira do bolso o álbum de fotografia e fica vendo as fotos, aperta com uma das mãos o seu órgão genital, bruscamente guarda o álbum faz o sinal da cruz e se retira de cena)

Rebeca adulta: (conversando com a plateia) Foi muito difícil formar uma casca nesta ferida, quando me olho no espelho e vejo o rosto de minha mãe ainda dói.(conversando com a barriga) Mas te prometo que com a gente vai ser diferente.

Anexo H:

Segundo Roteiro Épico:

“A Educação a Serviço de Coisa Alguma”

Personagens - Atores

Palhaço – Lucas

P1 – Viryan;

P2 – Maria;

P3 – Gilka.

CENA 1

Era uma vez um povo oprimido...

(Cortinas abertas, um banquinho, espelho e estojo de maquiagem e roupas de palhaço ao centro do palco. Entra o homem pelo fundo com megafone na mão, senta no chão do palco, começa a fazer uma maquiagem de palhaço (música de circo), veste a roupa de palhaço e com gestos típicos de palhaço começa a falar, com uma revista VEJA na mão...)

PALHAÇO – Respeitável público, a seguir cena do mais engraçado espetáculo da Terra: a educação a serviço de coisa alguma! *(indica o corredor central e para estático)*

(PESSOAS ENTRAM EM PROCISSÃO DO CORREDOR CENTRAL, COMO ZUMBIS, TODOS COM ROUPAS PRETAS FALANDO A LETRA DA MUSICA ENQUANTO A MUSICA É TOCADA)

MÚSICA: *We don't need no education. We don't need no thought control. No dark sarcasm in the classroom, teachers leave them kids alone*

P1 - **Nós não precisamos da não educação.** *(com bouquet de flores na mão)*

P2 - **Nós não precisamos de nenhum controle de pensamento.**

P3 - **Nada de sarcasmos na sala de aula.**

P1- **Professores deixam as crianças sozinhas...**

(AS PESSOAS VÃO SUBINDO NO PALCO E MONTAM UMA “PAREDE” DE FRENTE PARA A PLATEIA, UM AO LADO DO OUTRO, E FAZEM A MANIFESTAÇÃO, PALHAÇO TIRA O NARIZ DE PALHAÇO E SE JUNTA AO GRUPO)

TODOS: Abaixo a ditadura, abaixo a repressão!

(o palhaço volta a colocar o nariz de palhaço e com gestos circenses faz a narração)

Palhaço: – **Era uma vez um país que lutava por seus direitos. Naquele reino a educação era uma prioridade!** *(fica na lateral assistindo a cena)*

P1 – **Quero falar de uma coisa: adivinha onde ela anda, deve estar dentro do peito ou caminha pelo ar, pode estar aqui do lado, bem mais perto que pensamos, a folha da juventude é o nome certo desse amor.** *(vira de costas para a plateia)*

P2 – **Já podaram seus momentos, desviaram seus destinos, seu sorriso de menino tantas vezes se escondeu.** *(vira de costas para a plateia)*

P4 – **Mas renova-se a esperança. Nova aurora a cada dia, e há que se cuidar do broto. Pra que a vida nos dê flor e fruto.**

(AS PESSOAS COMEÇAM A ANDAR PELO ESPAÇO E POSICIONAM-SE ESPALHADAS NO PALCO)

CENA 2

Cabresto nos olhos deles: música em seus ouvidos.

PALHAÇO – **...e quando eles libertaram-se das garras da opressão** *(com gestos circenses)* **uma onda de libertinagem inundou seus corações** *(faz uns gestos cômicos), (muda a feição e faz cara de mal repentinamente e faz uma voz grave)* **...desgraçando seus pobres destinos ao longo de muitos anos!**

P1 *(Joga o Bouquet para traz, tira a roupa – deve estar com outra por baixo já, deve ser uma roupa para dançar “É o tchan” - e começa dançar fazendo cara de Feliz)* – **piri piri pir** (MUSICA DA GRETCHEN)... **Vai sentado na Boquinha da garrafa....**

P2 (tira a blusa preta, fica de top e shortinho - e começa dançar fazendo cara de Feliz) **vou mandando um beijinho, pra filhinha e pra vovó só não posso me esquecer da minha eguinha pocotó... pocotó...**

P3 (tira a blusa preta, deve estar com outra por baixo - e começa dançar fazendo cara de Feliz) **eu quero tchu, eu quero tchá...**

(Enquanto a P3 vai cantando e dançando, P1 e P2 pegam as carteiras e cadeiras e posicionam no local, e sentam-se)

CENA 3

Educação a Serviço de coisa alguma.

(P1 e P2 sentada na cadeira, P3 veste a blusa preta novamente e P1 e P2 permanecem com as roupas coloridas, P3 fica em pé ao lado, as que estão sentadas ficam olhando para o celular, e uma revista de novela, se maquiando...)

PALHAÇO (Com gestos circenses): **E quando adentram a sala de aula em seu belo reino pseudo-democrático, (cochichando) *Eles acham que são felizes (com voz normal de novo) mas nós podemos ver que o final deste conto não será muito feliz!***

(as pessoas espirram simultaneamente, inclusive o palhaço que senta na lateral, olhando para as 3)

(P2 LIMPA O NARIZ NA BANDEIRA e JOGA A BANDEIRA NO CHÃO)

P3 – Brasil, meu Brasil brasileiro, meu mulato isoneiro, vou cantar-te APENAS nos meus versos... (ELE DESFALECE COMO SE PERDENDO AS FORÇAS, CAINDO NO CHÃO)

PALHAÇO: **E assim conclui esse capítulo na historia desse país, A Educação a Serviço de coisa alguma. (Saindo do palco e indo em direção ao corredor central) Agora, deixa eu sair daqui, porque esse negócio de ignorância é contagioso. Atchim (espirro)... eu quero Tchu... eu quero tcha... não to falando.... (com gestos engraçados)...**

OBS.:

Os espirros simultâneos representarão a doença contagiosa que é a ignorância do jovem brasileiro.

Limpar o nariz na bandeira é o desrespeito.

Falar ao celular são as fontes erradas que procuramos informações.

Anexo I:
“RESPIRAÇÃO” (GE-I)

MAGNO - sirene monólogo da escada

RAPHAEL : sopro de vida e morte

DREZZA: respiração é meu

GUSTAVO: luta

ELIANE: útero

DAIANE: Inocência

TODOS: última aula - sirene

Roteiro/Canovaccio

A peça inicia-se antes, com todas as luzes do prédio 7 da Faccamp apagadas, depois começa uma movimentação dentro do prédio - todos correndo - logo aparece uma luz branca em umas das janelas, em seguida aparece o personagem MAGNO, com o texto:

Magno-monólogo

Respirar, como consigo continuar respirando? Pensei que daqui de cima o ar fosse outro. Acontece que por mais alto que eu esteja, é mais alto ainda o nível da crueldade, o desrespeito e a falta de limites nessa época onde tudo é permitido e nada é imoral. Mal consigo respirar, por que ainda estamos de braços cruzados? Ar, mais ar! Na minha escola se aprende a montar quadrilhas, vender vícios... e o pior de tudo: ensinam a tapar olhos e bocas, diversas técnicas de colocar a corda no pescoço! Estou sem ar, preciso de mais ar! Mas tem uma coisa que na minha escola não ensinam. Esqueceram que mesmo podres somos perfeitos para a vida de outros! Outros que nem se quer tem órgãos para apodrecer! Mais ar, ar... ar!

Durante a fala do MAGNO, a movimentação dentro do prédio continua – todos correndo – subindo ou descendo, ao terminar a fala dele a luz se apaga aos poucos e ao mesmo tempo uma luz branca aparece por detrás da porta principal, aparece mais um personagem “RAPHAEL”, que inicialmente se apresenta (de camisa branca), desce até o portão e recebe o público e o convida para entrar no prédio, na entrada haverá uma televisão com vídeo com sequências de imagens de violência e abandono nas escolas. RAPHAEL assiste um minuto e depois segue subindo a rampa, assobiando (segue sequência de portas batendo) – em um dos pontos de descanso estará mais um personagem, GUSTAVO, que

estará deitado no chão, como se estivesse morto, RAPHAEL o pega e o coloca de pé, depois assopra em sua boca, e ele acorda.

RAPHAEL segue a cena subindo a rampa - continua a assobiar – neste momento troca a camisa branca por uma camisa preta, - “GUSTAVO”, continua a acompanhá-lo, até encontrar mais uma pessoa deitada no chão, será o “MAGNO”, como se estivesse morto. RAPHAEL o levanta da mesma forma que fez com o GUSTAVO, lhe dá um sopro de vida e ele acorda, os dois ficam um ao lado do outro, neste momento “RAPHAEL” acende um cigarro, coloca a mão na cabeça do MAGNO, assopra uma fumaça no rosto dele o empurra (uma porta bate), depois acontece o mesmo com GUSTAVO, e da mesma forma se ouvirá um forte som de uma porta batendo .

Depois da “morte” do GUSTAVO e do MAGNO, RAPHAEL segue caminhando para uma das salas de aula, faz com que o público entre na sala e bate forte a porta, nela estará a ANDREZZA, que de forma aflita, busca um órgão (pulmão/coração) que estará em um pote. RAPHAEL observa tudo, quando ela estiver com o órgão na mão, ela apaga o cigarro e se aproxima, coloca luvas, vai até ela e tenta retirá-lo das mãos dela e ela resistindo, até que RAPHAEL consegue retirar o órgão das mãos dela.

ANDREZZA: Porquê você tira o meu sentido de viver?

RAPHAEL sai da sala. Neste momento ela grita e desfalece no chão. RAPHAEL segue pelo corredor e ouve alguém.

GUSTAVO (fumando): Ei, alguém sabe me dizer quanto tempo leva para ser atendido, já faz um ano que estou nesta fila que não existe o último. Estou exausto, completamente sem fôlego; aqui um novo dia torna-se assassino, falta fôlego até para sonhar que isso um dia mude, grande ilusão. A pureza dos sonhos não existe mais e sabemos por que, graças a essa vasta poeira que passa e leva a esperança dos seres. A sujeira matou a bondade dos homens e ninguém vê isso e assim em um mundo contaminado, a doença que mais contagia e mais se procria.

RAPHAEL o encara e GUSTAVO propõe uma troca, ele lhe dá um maço de cigarros, pelo órgão, ele corre e entra na sala. RAPHAEL se certifica do conteúdo do maço e observa que o maço está vazio, ele conduz o público para entrar na sala onde GUSTAVO entrou. Após a entrada de todos, RAPHAEL fecha a porta a bate forte, sempre fumando. Observa GUSTAVO se aparelhando de forma ofegante e exaustiva, em busca do lugar para colocar o órgão, ele o coloca dentro de um pote, e conecta este pote aos cabos que estão conectados no seu corpo. Ao conseguir conectar os cabos ao pote, ele se sente mais aliviado e satisfeito; neste momento RAPHAEL se aproxima, joga o maço vazio, no rosto do GUSTAVO, desconecta os cabos e de forma abrupta retira o pote das mãos dele,

que grita e pede por compaixão. RAPHAEL pergunta se alguém quer salva-lo, em troca de alguma coisa, caso ninguém se manifeste, RAPHAEL destrói o órgão e o joga no chão. GUSTAVO desfalece, por falta de força e de ar. RAPHAEL sai da sala e segue pelo corredor, nele terá televisões, rádio com chiado, terá também disposto nas paredes, frases e também terá pendurado órgãos e frases. Entra em um das salas, neste momento segue a ELIANE que estará disposta no chão, dentro de um saco de forma que pareça um feto, cercada de velas e iniciando o nascimento, a vida e a morte do ser humano. RAHAEL deixa o órgão próximo dela e sai (sempre fumando), o público o acompanha até uma sala. Neste momento a DAIANE estará sentada e MAGNO estará escrevendo ... os dois começam a dançar, eles se afastam ela tenta buscá-lo e é rejeitada. DAIANE em estado de pêndulo entre suspirar e respirar fundo, depois ela entra na piscina, RAPHAEL se aproxima e a acorda com sopro de fumaça. Em outra sala todos estarão sentados, SABINE se aproxima e pede para os espectadores sentarem. SABINE começa a chamar os atores e a distribuir as máscaras, entra a música, solta a fumaça, todos colocam as máscaras, e SABINE solta frase:

SABINE: E você, o que te falta aprender?

(Sabine desde o início da peça, está acompanhando o público e se despindo até o final)

Anexo IJ:

À FLOR DA PELE (GE-II)

OBS.: NO fundo do deserto, na frente da cabine de Luz, um tecido branco de um lado ao outro, dentro ficarão escondidas parte das cadeiras, e todas as vezes que este texto expressar “fundo do deserto” significará entrar pela fenda que haverá nesse tecido, assim, nós esconderemos as cadeiras e usamos como refugio de transição de cenas e ainda como painel para projeção de imagens)

(No palco deve ter um módulo no centro)

(Cortinas fechadas (azul e branca) o público ficará no saguão do prédio; dar os três toques; no terceiro toque apaga-se todas as luzes, o BRUNO deve ficar no meio da plateia e ascender uma lanterna e iluminar o próprio rosto e olhar caminhar entre as pessoas olhando-as nos olhos)

VOZ e som de vento - (BRUNO continua com a lanterna olhando para as pessoas) O que é o deserto para você? O que faz você se sentir à flor da pele? No deserto que você viverá, nem um minuto necessitará de celulares, fotografias ou vídeos, portanto que faça o favor de desligá-los. Estaremos em profundo silêncio e reflexão do deserto de nossa alma...se você deseja compartilhar tal reflexão, continue este caminho... (nesse momento, entra a música REFLEXOS DE NÓS, o BRUNO vai caminhando porta adentro conduzindo as pessoas e iluminando o caminho, a BELGA deve estar no meio do público e vai na frente como se fizesse parte do público)

(BRUNO conduz o público ao palco)

(As cadeiras devem estar em meia lua, e na frente deve haver almofadas, sobre as cadeiras e as almofadas deve haver uma vela)

(Quando o público estiver acomodado vai abaixando o som da música e inicia as imagens de notícias de jornal, (**LUZ VERMELHA CONTRA O PALCO**), a cortina azul e branca estarão fechadas e GILKA abre a cortina Azul quando as imagens acabarem)

(GILKA caminha até o centro(entre as cortinas) ergue a cortina branca , se posiciona diante do módulo)

GILKA – É tão estranho...os bons morrem antes. Assim parece ser quando me lembro de você, que acabou indo embora cedo demais!

(quando ela bate no módulo, BRUNO grita abrindo a cortina branca; surge a cena do deserto, espaço amplo, sacos de lixo a direita, monte de roupas a esquerda e um varal de roupas próximo; num dos sacos Ita; sobre monte de roupas Kelly em posição de meditação)

(GILKA desce cantarolando, vai para o fundo da cena; **VAI ABAIXANDO A LUZ VERMELHA**)

(Adrielle chega fardada (**LUZ CENTRAL**) nas mãos uma caixa).

ADRIELE – Eu me desnudo de tudo que vejo, de tudo que não concordo, até me sobrar apenas isso apenas para esconder a vergonha do meu ser; inerte, imóvel sem reação é isso que sou hoje. É preferível caminhar assim pelas ruas do que vestir a velha farda que vestia meu orgulho. Hoje me escondo aqui nesta caixa, ou no assoalho do carro, lavo meu orgulho dentro de casa e o seco atrás da geladeira, lugares onde as pessoas não podem me ver. Porque esta farda hoje é meu manto fúnebre. Com ela escondo tudo, a tudo finjo não ver. Digo apenas o que querem todos ouvir, e farei apenas o que desejam que eu faça. É assim que sobrevivemos, joguetes desse fogo cruzado, nus e de armas enferrujadas nesse mundo repleto de lixo).

(Adrielle sai para o fundo (**APAGA LUZ CENTRAL**) ; música; Ita começa a se mexer no saco (**LUZ GERAL FRACA**); sai dele e com ele se cobre)

(Ita anda pelo espaço à procura de algo; encontra Kelly no monte de roupas, e vai em direção dela, como se estivesse com sede no deserto)

(ele se aproxima e tenta pegar uma peça de roupa, é impedido por Kelly)

KELLY – (ri) O ser humano e sua fábrica de miséria...(bate no rosto de Ita). Eu sei o que você quer...encontrou seu oásis? Te oferto meu oásis, mas terá de me dar algo em troca...Você quer os frutos que meus Oasis pode te oferecer? (ita afirma com a cabeça) você me dará algo em troca? (Desce do monte e entrega uma peça de roupa na mão dele)

(ITA veste a roupa que ela entrega)

KELLY – Ainda quer mais? (começa jogar mais peças desenfreadamente nele, gritando), toma! Toma seu filho da puta! O Meu oásis pode te oferecer tudo o que você mais precisa! Mas me dará algo em troca! (enquanto ela vai jogando o Ita escolhe uma segunda peça para se vestir) Eu mando em você agora! Trate de levar esta mensagem aos meus súditos, (Gritando) AGORA! Ouvia???

(Kelly pendura um banner com algumas inscrições no pescoço de Ita e também uma corda em seu pescoço e o leva até o público no palco, silêncio absoluto)

(no banner: marcas de pés e mãos de vermelho, como se fossem de sangue, escorrendo pelo banner)

(ele passa dominado por ela pela “coleira” em silêncio)

(Kelly arrasta Ita até perto do palco, ofendendo-o arduamente, com banner e coleira)

(segura no rosto dele com violência)

KELLY (fala olhando para o plateia)– Vejam! (volta a olhar para o Ita) Eis que tudo se acaba aqui...sua farda já não vale mais nada! A busca pelo bem acaba aqui, você já não vale mais nada! Nada!

(o agride e joga-o na luz central - **MÚSICA**)

(Surtem personagens com espelhos na mão; as personagens começam a girar em torno de Ita; Kelly põe um capuz na cabeça de Ita e as personagens começam a repetir uma mesma sequencia de palavras)
Personagens – Veja! O Bem acabou! Você não vale mais nada! Kelly (Rindo alto)

(BLACKOUT NA LUZ E MÚSICA)

(Kelly sai e troca de camisa)

(cenas de glamour nas paredes do deserto, pessoas ricas, socialites, viagens, etc, enquanto o público se distrai com elas, Ita sai de cena)

KELLY – Sou bem nascido, menino. Fui como os demais, feliz...

(as cenas vão mudando, mostrando pessoas fumando crack, bebendo, se acabando em coisas viciantes)

KELLY – Depois veio destino e fez de mim o que quis; veio o mau gênio da vida e rompeu em meu coração, levou tudo de vencida, rugiu como um furacão. Turbou, partiu, abateu. Queimou sem razão nem dó. Ah, que dor! Magoado e só...só! meu coração ardeu. (Kelly vai andando pelo espaço, olhando para as imagens projetadas, sobe ao palco enquanto declama o poema e senta no chão)

MÚSICA / LUZ CENTRAL - Uma bailarina, Vyrian; dança seu balé e apanha cordas e mordaca; leva esse material dançando até o palco (Kelly se encanta com a dança, como se estivesse hipnotizada pela dança que dará o bote), amordaçando Kelly e lhe amarrando, Kelly fica em posição caída no chão (VIRIAN sai de cena dançando).

(A música vai cessando – **LUZ VIOLETA NO PALCO**)

(BELGA sentada junto ao público se levanta e fala alto)

BELGA – Assim se sentem todos aqueles que não podem ajudar estas crianças, adolescentes que se envolvem com estas demências ilusórias da vida...Pais e mestres amordaçados, amarrados sem encontrar soluções para seus crimes impenetráveis... (Enquanto fala vai como que abraçando a Kelly ali caída, fecha os olhos com se estivesse dando-lhe amor, confiança, solidariedade...)

(BRUNO está do outro lado do público e diz)

BRUNO – Não encontro solução para essas pessoas que para fugir de seus desertos recorrem à coisas ilícitas. Se os filhos buscam pela perdição, é por que assim o desejam. Nós (aponta para todos) temos que seguir em frente, sem olhar para trás, ir em busca deste horizonte onde acaba o deserto. Onde acaba o deserto? (BRUNO desce pelas escadas e segue o horizonte)

BELGA – (Levanta a cabeça, olha para o público) Ainda acredito que não podemos só viver de oásis, mas também precisamos fazer com que nosso deserto seja uma lição...

(desamarra Kelly e ampara para descer as escadas, **LUZ GERAL MÉDIA** quando estão no meio do deserto, começa a música agitada, pessoas andando de um lado para o outro, com bolsas, mochilas, material escolar, vendas nos olhos) **TIROS** (Todos gritam de se jogam no chão) (levantam, limpam a roupa e continuam andando)

(As cenas em azul devem acontecer simultaneamente) **LUZ GERAL FRACA**

Ita pega VIRIAN (vestida de bailarina mesmo) à força e a joga sobre o monte de roupas, arranca com força a calça dela e a estupra, VIRIAN grita e tenta se proteger, transforma os gritos em choros de pranto e extrema tristeza, e começa chamar pela Mãe...

(BELGA sobe a escada posicionada num canto do deserto e começa a gritar – Eu vou pular, Eu vou pular...)

(Adrielle conversa com o manequim sem cabeça, convidando-o para dançar e dança ao redor no manequim) Dança comigo, dança comigo, gostei tanto de você!

(Na parede uma projeção com partes do Depoimento da GILKA e de cenas reais de mães revoltadas com a morte de seus filhos)

(Os demais andando pelo espaço)

(Tiros – Todos se jogam no chão)

Adrielle (para a Manequim em pé): Vem amiga, vem, se joga no chão para se proteger, aqui nós já estamos acostumados com isso.

BELGA (fica em pé gritando desesperada) Eu não estou acostumada, eu não quero isso para minha vida, para a vida dos meus filhos, eu quero poder sair tranquila de casa (**TIRO** – BELGA grita, cai, silêncio – **BLACKOUT**)

(BRUNO se posiciona na lateral do palco, próximo à rampa. BRUNO fecha a cortina azul)

(LUZ VIOLETA NO PALCO)

(DEMAIS SE POSICIONAM PROXIMO A RAMPA PARA ENTRAR NO PALCO)

BRUNO (Sussurrando e vai gradativamente vai aumentando o volume da voz) - O que é deserto pra você? O que faz você se sentir à flor da pele? (repetindo a pergunta vai passando por trás do público, falando próximo do ouvido da plateia sentada em cadeiras e passando a mão pelos braços de algumas pessoas, até chegar do outro lado do palco; escolhe uma pessoa sentada em cadeira do público e venda-a)

BRUNO: O deserto traz Solidão? Paz? Tristeza? Medo? Ou é a Tentação?

(Entra GILKA, com uma vela num das mãos – **BLACKOUT** – BRUNO vai para um canto do palco)

GILKA - No encontro com o deserto, todos sofrem...à flor da pele (passando a chama da vela na mão e braço) pensamos que não há saída, não há retorno, não há fim! Que tudo só vai piorar. (Uma pausa, olha para o público)

GILKA – Mas sempre há uma saída para tudo... algo que você poderá chamar de chance, destino, esperança, Deus...há uma esperança quando cada um deseja arduamente que haja saída, e então promove uma ação conjunta...no deserto sempre haverá LUZ! Vamos espalhar a luz da esperança com ações.

(GILKA começa a passar a luz da vela para todos, coloca a sua vela na mão da pessoa vendada e tira a venda dela e a espalhem a luz)

(BRUNO incentiva o público a sair do palco e descer, enquanto isso GILKA sussurra a canção Anunciação) **LUZ GERAL FRACA** (para dar segurança de o público descer os degraus).

(BLACKOUT)

(Entram os demais integrantes do grupo pela rampa, e se posicionam no palco - **LUZ LATERAL NO PALCO** – e todos cantam a canção)

Todos: Tu vens... Tu vens... (alguém poderia tocar um surdo para marcar a música nessa hora)

Todos: Descem as escadas, caminham lentamente para o fundo do deserto (sempre cantando) entram no tecido do fundo (**ACENDE A LUZ GERAL DA PLATEIA**)

Fim.

(Todos saem para os cumprimentos)