**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**MEI HUA SOARES**

# PRÁTICAS DE LEITURA NO TEATRO DE GRUPO: APROXIMAÇÕES COM A ESCOLA

**SÃO PAULO**
**2014**

**MEI HUA SOARES**

# PRÁTICAS DE LEITURA NO TEATRO DE GRUPO: APROXIMAÇÕES COM ESCOLA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para Banca de Defesa.
Linha de Pesquisa: Linguagem e Educação
Orientadora: Profa. Dra. Neide Luzia de Rezende

**SÃO PAULO**
**2014**

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

375.101 S676p

Soares, Mei Hua
Práticas de leitura no teatro de grupo: aproximações com a escola / Mei Hua Soares; orientação Neide Luzia de Rezende. São Paulo: s.n., 2014.
326 p.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Linguagem e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Práticas de leitura 2. Teatro de grupo 3. Formação de leitores
I. Rezende, Neide Luzia de, orient.

**FOLHA DE APROVAÇÃO**

Mei Hua Soares
Práticas de leitura no teatro de grupo:
aproximações com a escola

Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor.
Linha de pesquisa: Linguagem e Educação

Aprovado em:

Banca Examinadora:

Profa. Dra. _____

Instituição: _____Assinatura:_____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____Assinatura:_____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____Assinatura:_____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____Assinatura:_____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____Assinatura:_____

*Em memória de meus pais*
*Benedito Fernandes Soares e*
*Tsui Hua Soares.*

*Para Fabricio, Lai An e Li Na,*
*meu trio predileto.*

*Aos aguerridos Grupos de Teatro.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à orientação generosa, compreensiva e precisa da Profa. Dra. Neide Luzia de Rezende. Obrigada pelo vigoroso embate de ideias, pela paciência em meus momentos de inquietação e pela liberdade ao longo do percurso.

Agradeço à Cia. Antropofágica e à Cia. Paidéia pelo acolhimento e inspiração, não só para a presente pesquisa, mas para toda a travessia. Meus agradecimentos se estendem aos respectivos grupos de formação das companhias: Núcleo PY e Jovem Paidéia. Aos diretores Thiago Reis Vasconcelos e Amauri Falseti, meus agradecimentos pela sinceridade, disposição ao diálogo e pelas trocas sempre afetuosas, mesmo quando divergentes. Aos integrantes entrevistados, agradeço a confiança e a disponibilidade.

Aos demais grupos de teatro que não fizeram parte da pesquisa, mas que de algum modo, estão presentes nela, deixo registrado meu respeito pela permanência e continuidade dos processos de criação e pesquisa. Agradeço às conversas informais e informações que subsidiaram partes do presente estudo.

Meus agradecimentos também se dirigem aos professores Dr. Celso Fernando Favaretto e Dra. Maria Lúcia de Souza Barros Pupo pelas preciosas recomendações e indicações durante a banca de qualificação.

Aos colegas do Grupo de Estudos Linguagens na Educação, meus sinceros agradecimentos pelos apontamentos, leituras, indicações e debates, sempre fundamentados na ajuda mútua e na pesquisa constante.

Agradeço ainda às leituras indicadas pelos professores Dr. Nelson Schapochnik, Dr. Antonio Araújo, Dr. Valdir Barzotto e pelas reflexões decorrentes do grupo de estudos coordenado por Paulo Eduardo Arantes. Agradeço ainda os aconselhamentos dos colegas Cassiana Tedesco Takagi, Gabriela Rodella de Oliveira e Jorge Didaco.

Um agradecimento especial aos alunos da escola básica, com quem sempre aprendo. Agradecimentos também aos alunos de graduação em teatro e pedagogia pelas conversas sobre a pesquisa e aos companheiros da rede estadual de ensino.

À Marisabel Lessi de Mello (Bel), à época coordenadora do Fomento ao Teatro da Secretaria Municipal de Cultura, e Vânia Regina de Paula pela disponibilização do material de pesquisa presente no acervo do Programa de Fomento e pelo apoio dispendido ao longo da pesquisa.

Para a família, meus agradecimentos pelo incentivo e compreensão frente às minhas ausências e estudos. Agradeço ao suporte fornecido pela D. Regina e S. Dorival durante o trajeto e à colaboração do Dr. Mário Takeshita e família.

Ao Fabricio, parceiro e companheiro de todas as lutas, toda a minha gratidão e carinho. Para Lai An e Li Na, meu amor eterno.

“Cavaleiros todos somos, mas vai muita diferença de uns e outros; porque os cortesãos, sem sair dos seus aposentos, nem dos umbrais da corte, passeiam por todo o mundo olhando para um mapa, sem lhes custar mealha, nem padecer calor, nem frio, nem fome, nem sede; mas nós outros, os cavaleiros andantes verdadeiros, ao sol, ao frio, ao ar, às inclemências do céu, de noite e de dia, a pé e a cavalo, lustramos toda a terra (...).”

Miguel de Cervantes

*D. Quixote*

# RESUMO

**SOARES, Mei Hua. Práticas de leitura no teatro de grupo: aproximações com a escola. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação, 2014.**

Visando estabelecer pontos de contato entre leitura, teatro e educação, a presente pesquisa tem por objetivo investigar práticas de leitura envolvidas nos processos criativos de grupos de teatro, especificamente a Cia. Paidéia de Teatro (Cia. Jovem Paidéia) e a Cia. Antropofágica (PY). Essas duas companhias integram o atual teatro de grupo paulistano e foram contempladas pelo Programa Municipal de Fomento ao Teatro para a cidade de São Paulo ao longo de algumas edições. Na primeira etapa da pesquisa, foram realizadas observações e entrevistas junto aos grupos teatrais em questão (pesquisa de campo). Ainda nessa etapa foi feito um levantamento no Acervo do Fomento ao Teatro da Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo. A leitura dos projetos dos demais grupos de teatro contemplados pela lei forneceu maior compreensão das ações culturais decorrentes do programa, bem como do panorama teatral delineado por essa política pública. A busca pelo entendimento do funcionamento do programa e dos grupos fomentados, aliada aos estudos sobre leitura nos grupos de teatro (*in locu*), forneceu subsídios que sustentam uma de nossas hipóteses de pesquisa: a configuração de práticas culturais – dentre elas, a relacionada à leitura – advinda do Programa de Fomento ao Teatro. A partir da coleta de dados e do referencial teórico adotado, a figura do líder surge como fundamental na condução das práticas coletivas de leitura, cuja mediação, segundo a análise, fundamenta-se em formação literária, cultural e política ampla por parte dos diretores teatrais. Elementos como o improviso, o trabalho com o corpo, com a escuta, e a formação pela ação e pela experiência, entre outros aspectos, também trazem implicações às práticas de leitura. Por fim, nosso estudo está centrado na ideia de que as práticas teatrais de leitura – desenvolvidas por grupo que mantêm, como integrantes em seus núcleos de formação, jovens em faixa etária escolar – possam iluminar as práticas escolares de leitura.



**Palavras-chaves:** práticas de leitura, teatro de grupo, formação.

## ABSTRACT

To establish points of contact between reading, theater and education, this research aims to investigate practices of reading involved in the creative processes of theater groups, specifically Cia Paidéia Theatre (Young Co. Paideia ) and Cia Antropofágica (PY) . These two companies are part of the current São Paulo group stage and were contemplated by the Municipal Development Program of the Theater to the City of São Paulo over some issues . In the first stage of the research, observations and interviews with the theater groups in question (field research) were performed. Although this step was a survey in the Collection of Fomento Municipal Theatre of São Paulo Culture. Reading the projects of other theater groups contemplated by law provided greater understanding of cultural actions arising from the program as well as the theatrical panorama outlined by this policy . The search for understanding of the functioning of the program and encouraged groups , combined with studies on reading in theater groups ( in locus ) , provided subsidies underpinning of our research hypotheses : the configuration of cultural practices - among them, related to reading - arising out of the Support Program to the theater . From the collection of data and the theoretical approach, the figure of the leader emerges as key in driving the collective reading practices, whose mediation , according to the analysis , is based on extensive literary , cultural and political training by theater directors . Elements such as improvisation , working with the body, with listening , and training by action and experience , among others , also have implications to the practice of reading.Finally , our study is focused on the idea that the theatrical reading practices - developed by the group holding , as members in their training centers , young people of school age - can illuminate school reading practices.



**Keywords:** reading pratices, group theater, formation.

**RESUMEN**

Para establecer puntos de contacto entre la lectura, el teatro y la educación , esta investigación tiene como objetivo investigar las prácticas de lectura que participan en los procesos de creación de grupos de teatro , específicamente Cia Paidéia Theatre (Cia. Jovem Paidéia) y Cia Antropofágica ( PY ) . Estas dos empresas forman parte de la etapa actual del grupo São Paulo y fueron contemplados por el Programa de Desarrollo Municipal del teatro de la ciudad de São Paulo sobre algunas cuestiones . En la primera etapa de la investigación , se realizaron observaciones y entrevistas con los grupos de teatro en cuestión ( trabajo de campo ) . Aunque este paso fue una encuesta en la Colección de Fomento Teatro Municipal de São Paulo Cultura. La lectura de los proyectos de otros grupos de teatro que contempla la ley proporciona una mayor comprensión de las acciones culturales que surgen del programa , así como el panorama teatral se indica en esta política . La búsqueda de la comprensión del funcionamiento del programa y animó a los grupos , junto con los estudios sobre la lectura en grupos de teatro ( en el locus) , otorgado subvenciones fundamento de nuestras hipótesis de investigación: la configuración de las prácticas culturales - entre ellos , relacionados con de lectura - que surja del Programa de Apoyo al teatro . De la colección de datos y el enfoque teórico, la figura del líder emerge como clave en el impulso de las prácticas de lectura colectiva, cuya mediación, según el análisis, se basa en una amplia formación literaria , cultural y política de los directores de teatro . Elementos tales como la improvisación , el trabajo con el cuerpo, con la escucha , y la formación por la acción y la experiencia, entre otros, también tienen implicaciones para la práctica de la lectura . Por último , nuestro estudio se centra en la idea de que las prácticas de lectura de teatro - desarrollados por la agrupación de explotaciones , como miembros en sus centros de formación, los jóvenes en edad escolar - pueden iluminar las prácticas de lectura de la escuela.

**Palabras clave**: prácticas de lectura, teatro de grupo, formación.

**SUMÁRIO**

**INTRODUÇÃO**_____ 19

I. MOTIVAÇÕES DO PROJETO DE PESQUISA, OBJETIVOS E JUSTIFICATIVAS_____ 21

II. PERCURSO DA PESQUISA _____ 28

III. ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS _____ 30

**CAPÍTULO 1 – A LEITURA: DIFERENTES CONTORNOS** _____ 37

**CAPÍTULO 2 – O PROGRAMA DE FOMENTO AO TEATRO E SEUS DESDOBRAMENTOS**_____ 46

***Diferentes atuações dos grupos de teatro: ação cultural, arte-ação ou impulso para a apropriação cultural?***_____ 56

**CAPÍTULO 3 – CIA. PAIDÉIA DE TEATRO E CIA. ANTROPOFÁGICA: O TEATRO DE GRUPO E SEU *MODUS OPERANDI***_____ 69

***A Cia. Paidéia de Teatro***_____ 70

***A Cia. Antropofágica***_____ 76

***O teatro de grupo contemporâneo***_____ 82

***Jovem Paidéia e Projeto Y (PY): organização e estrutura dos grupos de formação***_____88

**CAPÍTULO 4 – A LIDERANÇA DENTRO DOS GRUPOS DE TEATRO: FORMAÇÃO E MEDIAÇÃO DE LEITURA NA FIGURA DO DIRETOR**_____ 108

***A figura do líder: o diretor tribal***_____ 110

**CAPÍTULO 5 – PRÁTICAS TEATRAIS DE LEITURA: FOCOS DE LUZ** 122

***A influência do espaço*** 123

***A ênfase processual*** 131

***O rito na raiz dos trabalhos*** 133

***Texto e criação cênica*** 142

***Diversidade textual*** 152

***Aprender mais no teatro do que na escola*** 156

***Ritmo e treinamento*** 158

***A não-leitura e o hibridismo*** 166

***O jogo teatral e o improviso*** 169

***Ação e recepção*** 179

***Fatores de humanização: o afeto e o compartilhamento*** 182

***O corpo*** 190

***Tempo da leitura*** 195

***Leitura e escrita*** 200

**CAPÍTULO 6 – A FORMAÇÃO PELA LEITURA, A FORMAÇÃO PELO TEATRO: DIÁLOGOS COM OS DIRETORES TEATRAIS** 205

***Formação dos diretores: posicionamento político, leitura e mediação*** 208

***Ecletismo na formação*** 214

***Formação política*** 218

***Formação de leitura*** 223

***A influência da escola na formação leitora*** 226

*Influência familiar na formação de leitura*_____231

*Livros lidos e outras leituras*_____235

*Concepções sobre cultura e formação*_____ 245

*Implicações dos percursos de leitura dos diretores* _____252

**CAPÍTULO 7 – ASPECTOS DA FORMAÇÃO TEATRAL E DA FORMAÇÃO DE LEITURA ENTRE OS INTEGRANTES DOS GRUPOS TEATRAIS**_____254

*Percursos de politização*_____255

*A influência da escola nas leituras*_____ 257

*Influência familiar* _____260

*Representação de si como leitor*_____263

*Sobre grupo de teatro e aspirações dos integrantes*_____ 269

*A formação pela experiência*_____ 272

**CAPÍTULO 8 – ESCOLA E TEATRO: ENTRECRUZAMENTOS, REPRESENTAÇÕES E POSSIBILIDADES**_____ 281

*Representações sobre a escola no teatro*_____ 283

*Dimensão formativa do teatro*_____ 291

*A escola em cena*_____299

**CONSIDERAÇÕES FINAIS**_____ 303

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**_____318

# INTRODUÇÃO

> Para que mais serve um livro?
> Para que mais serve um teatro?
>
> **Augusto Boal**

> Era ou não era? Traduziu-me em linguagem de cozinha diversas expressões literárias. Animei-me a parolar. Sim, realmente havia alguma coisa no livro, mas era difícil conhecer tudo. Alinhavei o resto do capítulo, diligenciando penetrar o sentido da prosa confusa, aventurando-me às vezes a inquirir. E uma luzinha quase imperceptível surgia ao longe, apagava-se, ressurgia, vacilante, nas trevas do meu espírito.
>
> **Graciliano Ramos**

As leituras mais impactantes de minha adolescência se originaram a partir do teatro. Já havia iniciado algum percurso de leitura durante o ginásio e começo do então colegial. Em geral, as lembranças que guardo das leituras escolares são esparsas, fugidias, rarefeitas. Havia ainda as leituras de escolha própria: contos e histórias de terror, romances "femininos" emprestados por uma tia, alguns poemas. Também os livros enfileirados nas estantes paternas, ainda plastificados, acusando as leituras não feitas. No entanto, as lembranças começam a tomar nitidez, mais corpo, quando aciono minha memória referente ao teatro. As sensações de leitura confundem-se, então, ao turbilhão de emoções, cheiros, detalhes, sons, movimentos, timbres, cenas, descobertas. São marcas imaginárias que aproximam o universo da leitura do mundo teatral que a mim se descortinava aos quatorze, quinze anos. Moliére, Shakespeare, Sófocles, Nelson Rodrigues, Ibsen, Bernard Shaw, Beckett e Pirandello figuravam entre os autores teatrais até então desconhecidos por mim. Entidades com as quais lidávamos sem prestar reverência, tomando suas obras quase de assalto, colhendo-lhes palavras e sensações. Às leituras individuais, somavam-se então as delícias das leituras coletivas e a beleza (também a crueza) da encenação. Participar da "concretização" do texto e senti-lo se materializar em gestos, objetos, luzes, cores, sons e desenhos cênicos sempre foi, a um só tempo, um desafio (daqueles de transformar noites em

angústia e ansiedade) e um deslumbramento. Deslumbramento e alumbramento. Encantamento e estranheza. Essas sensações eu carrego ainda hoje, sozinha, em minhas leituras. O repertório de leitura que se construiu durante os anos de mergulho em águas teatrais amadoras e profissionais, certamente deu suporte para escolhas posteriores, sustentando minimamente caminhos que talvez não fossem trilhados se elas, as leituras teatrais, não tivessem chegado até mim. Já adulta, ainda me enamoro dessas práticas de leitura coletiva, sem deixar, no entanto, de amar as leituras que realizo solitariamente. Cada uma com seu brilho, com sua sedução, seu poder. E, talvez como resquício da tendência ao compartilhamento (de textos, de impressões, de sentimentos, de cenas), gostaria de, pela busca de entendimento, pelo estudo e investigação de práticas específicas de leitura teatral, procurar estendê-las – não como prescrição, solução mágica infalível, mas como alternativas que podem ou não fazer piscar pequeninas luzinhas, que ora se acendem, ora se apagam (à maneira do menino de *Infância*, de Graciliano Ramos, metáfora bonita trazida pelas mãos sensíveis da orientadora) – como possibilidade, em meio a tantas outras, aos que também pensam as esferas do teatro, da educação, da leitura.

# I. MOTIVAÇÕES DO PROJETO DE PESQUISA, OBJETIVOS E JUSTIFICATIVAS

A leitura esteve e está presente no percurso estudantil, docente e de vida. Apesar da imprecisão de seu alcance enquanto elemento formativo nos processos de aprendizagem e constituição do sujeito, talvez seja possível subjetivamente mensurá-la a partir de nossas próprias experiências de leitura. A leitura de prazer, a de fruição, a que convida para a evasão ou prepara para os embates. O amplo leque de possibilidades de leitura, de relações e desdobramentos que se estabelecem a partir delas, fornecem pistas de seu valor. É perceptível, no entanto, o quanto ainda é complexa a sua introdução e incerta a manutenção de práticas de leitura na escola.

Lecionando na rede pública estadual de São Paulo desde 2004, foram poucas as experiências de leitura verdadeiramente relevantes que pude não só observar, mas tomar parte em sala de aula junto aos alunos de Ensino Fundamental II e Médio. Dentre essas poucas experiências felizes, uma delas desencadeou um projeto de investigação que, por sua vez, transformou-se em pesquisa de pós-graduação e em dissertação de mestrado. Refere-se a leituras escolares envolvendo uma modalidade de textos pertencentes ao que optamos em denominar *literatura periférica-marginal*[1]. O objeto da pesquisa era investigar a leitura dessa modalidade literária dentro da escola.

O tema abordado na pesquisa de mestrado exigiu uma predisposição ao conhecimento do novo: com pouco conhecimento do universo da literatura marginal e periférica, foi preciso investigar elementos básicos mobilizados pela vertente escolhida. Trata-se de um movimento de escritores, artistas e ativistas culturais que atuam mais especificamente nas áreas periféricas da cidade de São Paulo (e de Suzano, no caso de um dos escritores analisados). Os autores estudados – Rodrigo Ciríaco, Ferréz, Allan da Rosa e Sacolinha – mantinham, concomitantemente à criação das obras literárias, uma atividade cultural fértil e coletiva, além da presença constante em saraus periféricos (Cooperifa, Sarau da Brasa, Sarau do Binho, Sarau Elo da Corrente entre, Sarau dos Mesquiteiros, realizado no interior de uma escola estadual da zona leste, com alunos e alunas), em eventos de apresentação literária (leituras, estudos), shows de *rap*, *hip-hop*, apresentação de peças teatrais. Essa movimentação cultural "periférica" desperta a atenção pelo caráter essencialmente coletivo e por agregar pessoas de diferentes localidades e camadas sociais.

[1] Apesar da acepção do termo envolver discordâncias com relação ao que é considerado centro ou periferia, optamos por manter essa denominação por ser esta a em geral veiculada entre os próprios escritores e artistas.

Esses elementos, que marcam profundamente a literatura marginal e periférica, consistem a meu ver em importante conquista no que diz respeito à inserção da literatura entre os jovens, uma vez que a atividade de leitura – solitária, no mundo moderno – pode ser compartilhada e discutida em espaços coletivos. O sarau é um lugar onde livros e impressões podem ser trocados, onde se instaura uma prática de leitura coletiva. Uma das conclusões a que chegamos ao longo da pesquisa de mestrado foi a identificação que acontece entre os alunos-leitores não só com as temáticas, a linguagem e os personagens das obras marginal-periféricas, mas, sobretudo, com os autores (representatividade), e com a possibilidade de apropriação literária e cultural por eles realizada[2].

Para além da pesquisa de campo, participando das reuniões do grupo de estudos de pós-graduação da área de Linguagem e Educação (FEUSP) – mantido pela orientadora da pesquisa Profa. Dra. Neide Luzia de Rezende – pudemos tomar contato com textos que propiciaram discussões sobre questões relacionadas às práticas de leitura e ao ato de ler, entre eles, textos oriundos da estética da recepção e de correntes teóricas posteriores que discutem o eixo da leitura literária. Esse referencial teórico foi fundamental na medida em que referendava uma concepção de leitura com enfoque no leitor, no preenchimento das lacunas interpretativas (JOUVE, 2006), no horizonte de expectativas (JAUSS, 1979), no jogo que se estabelece entre texto e leitor, no aspecto performativo da leitura (ISER, 2002) e no mundo que se revela a partir desse encontro, o *entre* que pode vir a ser a leitura.

No mesmo período da pesquisa e com o intuito de ampliá-la, tendo em vista essas práticas não convencionais de leitura, tomei contato com um grupo de teatro (Cia. Antropofágica) que desenvolvia atividades teatrais em local público (Espaço Cultural Tendal da Lapa), situado na região oeste da cidade de São Paulo. As oficinas realizadas pelo diretor do grupo eram freqüentadas em parte por jovens em faixa etária semelhante à de meus alunos de ensino médio. Os textos lidos e discutidos dentro das oficinas eram densos e complexos, mas nem por isso deixavam de ser enfrentados pelos participantes. Pelo contrário. Os textos difíceis encontravam espaço de discussão, seja para esclarecimento, seja para uso em atividades referentes às cenas que eram improvisadas ou ainda para sustentar os debates e as ações políticas e sociais que o grupo mantinha nas adjacências.

---

[2] "Apesar das incertezas em relação a essa modalidade literária em sala de aula, percebeu-se um diferencial importante, um valor relevante nessa literatura que é o da *apropriação* e da *representatividade sociocultural* que se origina do movimento marginal-periférico e parece permitir que a leitura seja concebida pelo aluno como algo que se reporta a ele. O aluno, movido pela identificação, seja por intermédio da linguagem, dos personagens, do conteúdo ou até mesmo do próprio autor, é "capturado" pelo texto e dele se apodera" (SOARES, 2009, p.148).

Mais uma vez eu via a leitura mobilizada num contexto de movimentação artística, cultural e política. A maneira aparentemente desordenada e livre com que as leituras eram feitas entre os presentes, as possibilidades de criação cênica e os debates a que davam lugar me intrigavam frente à rigidez observada nas leituras realizadas na escola. Ainda que mediante a não-unanimidade leitora entre os integrantes da oficina, o que frutificava das leituras – mesmo dos pequenos trechos lidos em conjunto – eram reflexões e questionamentos. A inquietação proveniente das leituras que, em lastros ou quase *ipsis litteris*, eram perceptíveis nas cenas criadas e encenadas pelos integrantes da oficina, sob tutela do grupo teatral, revelavam outro alcance da leitura. Pareceu-me que a leitura naquele contexto apontava possibilidades que talvez pudessem encontrar lugar também na escola.

Motivada por esse primeiro encantamento frente às práticas de leitura teatrais, interessei-me por investigar como elas se desenvolvem efetivamente nos grupos de teatro que congregam jovens e *em que medida tais leituras poderiam revelar uma concepção de formação para além da escola – mais especificamente no interior de alguns grupos* teatrais, o que seria uma oportunidade também de se refletir sobre a leitura e a formação escolar. Apostando nesse caminho, uma segunda problemática passou a fazer parte da pesquisa, em virtude da necessidade de compreensão do contexto onde se desdobram as práticas e processos observados e onde estão inseridos os grupos de teatro a que nos reportamos: *o Programa de Fomento ao Teatro para a cidade de São Paulo engendraria, a partir da manutenção de processos de pesquisa teatral e de ações culturais realizadas pelos grupos contemplados, alguma concepção de formação?*

Esse apontamento aparece logo no início da trajetória de investigação: um dos parâmetros que nortearam o recorte da pesquisa foi a escolha de grupos contemplados pela Lei Municipal de Fomento ao Teatro para a Cidade de São Paulo. Considerando que em tais grupos há uma regularidade de ações e que a ênfase de seus trabalhos está no processo de pesquisa – o qual envolve leituras e investigação de temas e assuntos por parte dos integrantes dos grupos – interessou-me observar e refletir sobre a leitura por eles realizada e assim repensar as de âmbito escolar também sob o viés dos investimentos públicos. No entanto, a abordagem a respeito das políticas públicas será superficial com o intuito de esclarecer alguns pontos referentes à manutenção das práticas sociais em questão.

Apesar dos processos teatrais dos grupos abordados abrigarem não somente jovens, mas núcleos híbridos envolvendo adultos e jovens, buscamos olhar para os últimos. A hipótese primeira seria a de que os jovens, enquanto alunos de ensino básico, estariam menos propensos a se envolver com a leitura no ambiente escolar por motivos diversos, tais como

inadequação dos textos aos seus interesses leitores, despreparo dos mediadores (docentes), rebeldia contra uma cultura institucionalizada, ausência de identificação com os elementos literários (linguagem, personagens, temas) e extra-literários (autor, posicionamento crítico), sentimento de inutilidade da leitura e da literatura, entre outros fatores, ao passo que, ao se traduzir em suposta condição para se alcançar uma formação cultural por ele escolhida e almejada – a formação cênica proporcionada pelos grupos teatrais –, a leitura, tornada mais nítida enquanto dispositivo de inserção sociocultural, adquiriria outro valor simbólico. Outro ponto fundamental é que nos reportaremos essencialmente às leituras coletivas e orais, ou seja, as realizadas durante as práticas teatrais, para pensar as leituras coletivas realizadas em sala de aula. Ao longo da coleta de dados, em especial nas entrevistas, há questões relacionadas à formação de leitura, aos diferentes percursos leitores percorridos por integrantes e diretores e à leitura "performática", em referência a Paul Zumthor.

O trabalho com a leitura está presente nas práticas teatrais desses grupos não só quando se debruçam sobre textos dramáticos ou obras literárias que servirão de base para a encenação, mas também quando se reportam a textos variados que, de uma forma ou de outra, farão parte do tema central de suas pesquisas ou travarão diálogo com outros elementos ao longo das criações cênicas. Alguns desses grupos reforçam a importância da leitura por parte dos atores e membros como luta ou resistência política, seja na sociedade ou no circuito teatral. Esse também é um viés a ser abordado.

Embora ciente de que se trata de práticas de leitura distintas – as do teatro e as da escola – com funções e objetivos específicos, é de se perguntar que aspectos envolvidos em ambos os processos seriam capazes de motivar a leitura (tanto de alunos como de iniciantes na arte dramática), uma vez que partimos do pressuposto teórico de que, no mundo contemporâneo, as práticas escolares devam ressoar (ou ressignificar) as práticas sociais. O que muda nesta relação entre texto e leitor nas leituras escolares e nas demais práticas de leitura realizadas fora das instituições de ensino? Qual o valor das leituras extra-escolares para o jovem aluno e para os mediadores da leitura (professores e coordenadores dos projetos de teatro)? Existe uma relação entre mediação e liderança dentro dos grupos que ajudaria a refletir sobre as relações hierárquicas da escola? Existiria uma concepção de formação advinda dos grupos de teatro contemplados pela Lei de Fomento? O presente projeto de pesquisa pretende abordar, portanto, não só o universo de leitura do jovem que está inserido em coletivos teatrais, mas também investigar se há uma idéia de formação que se origina a partir das ações dos grupos de teatro em uma possível perspectiva pedagógica e política que complemente e sustente a dimensão artística de suas atividades.

As modificações paradigmáticas ocorridas na passagem entre aquilo que se denomina "modernidade" e o que se conceituou como "pós-modernidade", ou "contemporâneo" (FAVARETTO, 2005), traçaram linhas de confronto entre o caráter "inventivo" ou "criativo" da arte, ou seja, a arte concebida enquanto instrumento que "desperta a sensibilidade e matiza os efeitos de uma formação (*Bildung*) essencialmente racional e instrumental" (FAVARETTO, 2010) e entre a perspectiva contemporânea de arte situada numa zona de risco, cujo estranhamento e questionamento seriam constantes quanto ao lugar da própria arte ou de sua função. Considerando esse panorama, outras perguntas que poderiam ser feitas são: a arte contribuiria para se imaginar outra formação escolar, menos atrelada à reprodução e reafirmação de valores e regras que já não condizem com o contexto contemporâneo ou com ele pouco dialogam? A convivência entre o permanente e o fluxo na educação escolar poderia se dar de modo que um não se sobrepusesse ao outro? As práticas de alguns coletivos de teatro poderiam iluminar a abordagem dessas questões?

Na medida em que a arte contemporânea apresenta-se difusa, indefinida, pois a desconstrução, o deslocamento e a investigação mostram-se traços intrínsecos a ela, o ponto de apoio talvez esteja essencialmente no *processo* que é realizado pelos artistas, no percurso trilhado em meios às variantes que dialogam com o ato de criação. Essa ênfase processual poderia fornecer subsídios para se pensar na formação teleológica em detrimento a uma formação centrada nas experimentações e em seus possíveis (mas não prescritivos) desdobramentos. A finalidade educacional, tema bastante complexo, uma vez que não atende efetivamente aos ideais de democratização e de "construção da cidadania", nem aos fins propedêuticos ou, ainda, não supre as demandas do mercado profissional, poderia ser repensada sob esse viés processual no qual se encontra mergulhada a arte contemporânea. Não se pretende, no entanto, fazer o elogio da arte hermética, encerrada em si mesma ou como transcendência que rechaça a materialidade do mundo. A arte contemporânea suscita tensões que geram complexos questionamentos e, pelo fato de aqui encontrar-se no entrecruzamento com a educação, o cuidado em seu tratamento merece olhar redobrado.

No âmbito da leitura na escola, as orientações curriculares, presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCN) e nas Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (OCNEM), apontam para mudanças no tratamento dado ao trabalho com leitura em sala de aula. Na grade curricular do curso de Ensino Fundamental II da rede estadual paulista constaram, nos dois primeiros anos em que foi desenvolvida a pesquisa, aulas específicas de leitura (incluídas na grade pela disciplina Leitura e Produção de Textos, extinta em 2012) e os materiais didáticos (livros didáticos e, recentemente, os

“cadernos do professor e do aluno”, formulados e implantados com o argumento de se uniformizar e reorganizar o ensino básico) também denotam grau de importância que se confere ao ensino da leitura e da escrita. Entretanto, pouco se diz sobre como efetivamente se dará a abordagem dos textos e seu impacto mediante os referenciais sociais e culturais dos alunos (e de seus anseios), bem como sobre os possíveis choques decorrentes desse encontro.

Essas orientações de cunho teórico-metodológico parecem, segundo algumas fontes[3], não ser bem compreendidas e praticadas no cotidiano escolar, tanto por parte dos alunos quanto dos professores. A leitura escolar, literária ou não, idealmente exige que o aluno seja letrado, que consiga transitar pelos conteúdos e ter domínio da linguagem utilizada nos textos, que possa refletir sobre aquilo que está lendo, sendo capaz de abstrair idéias, concatenado-as e organizando-as de modo que o escrito faça sentido para ele. Espera-se ainda que o educando adquira uma postura mais crítica perante o mundo e que consiga desempenhar plenamente a sua capacidade leitora (leituras de diferentes gêneros e tipos textuais e situações de comunicação diversas).É difícil, no entanto, pelas próprias características dos gêneros literários, estabelecer um parâmetro seguro de quais textos despertariam o interesse dos alunos em leituras literárias mediadas pela escola, sejam aquelas realizadas em sala de aula, com a presença do professor, lidas em voz alta ou individualmente, sejam as realizadas em casa pelo aluno sob a orientação prévia do professor, como leituras dirigidas. O alcance que o texto literário tem no imaginário do aluno é impossível de ser mensurado de fato, uma vez que depende do repertório e dos referenciais desse sujeito e seus efeitos podem apenas parcialmente ser avaliados. Contudo, é possível discutir aspectos ligados à valoração da recepção desses textos com o suporte das teorias ligadas à recepção do texto literário (JAUSS, 2002; FISH, 1980).

A pesquisa provavelmente se apoiará nas teorias da recepção, para abordar as diferentes leituras possíveis envolvidas nas práticas teatrais, considerando as *maneiras de ler* (CHARTIER, 2001) dos integrantes dos grupos de teatro (traçando lampejos de paralelismo com a leitura escolar) e suas contribuições particulares ao longo do processo enquanto parte fundamental do ato de leitura:

> Uma história do ler afirmará (...) que as significações dos textos, quaisquer que sejam, são constituídas, diferencialmente, pelas leituras que se apoderam deles. Daí, uma dupla conseqüência. Antes de mais nada, dar à leitura o estatuto de uma prática criadora, inventiva, produtora, e não anulá-la no texto lido, como se o

[3] Relatórios de estágio colhidos em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, pesquisas em andamento na área de Linguagem e Educação da FEUSP.

> sentido desejado por seu autor devesse inscrever-se com toda a imediatez e transparência, sem resistência nem desvio, no espírito de seus leitores. Em seguida, pensar que os atos de leitura que dão aos textos significações plurais e móveis situam-se no encontro de maneiras de ler, coletivas ou individuais, herdadas ou inovadoras, íntimas ou públicas e de protocolos de leitura depositados no objeto lido (...). (CHARTIER, 2001, p.78)

Ainda sobre as relações de texto-leitor envolvidas na leitura, seria interessante pensar como se dá essa passagem dos "sistemas fechados de leitura" (ISER, 2002), de decifração dos textos para um "sistema mais aberto", aquele que considera que o leitor deverá preencher os vazios textuais, as lacunas, com suas interpretações e referenciais específicos, ou seja, o que Wolfang Iser chama de seus *modos de criação de mundo*[4]. Como seriam esses modos de criação de mundo nas leituras realizadas por jovens (e adultos) em outras situações de comunicação, que não escolares, e quais seriam os textos (e a maneira de lê-los) capazes de motivá-los?

O referencial teórico utilizado ao longo da pesquisa foi híbrido, selecionado na medida em que os dados apontavam para uma ou outra direção. Portanto, diferentes autores e obras iluminaram os pontos do estudo. Para se refletir sobre as relações hierárquicas e as lideranças existentes nos grupos de teatro (e também na escola), as concepções do antropólogo Pierre Clastres e do sociólogo Max Weber serão mobilizadas na tentativa de esclarecer a estrutura e o contexto em que operam os grupos de teatro pesquisados. Quanto às questões da influência do espaço, recorremos a Michel Foucault e Norbert Elias. Reflexões referentes aos processos colaborativos e coletivos foram tecidas a partir das contribuições teóricas de Stela Fischer, Antônio Araújo e Maria Lúcia Souza de Barros Pupo. A problematização da ação cultural desenvolvida pelos grupos fomentados foi realizada a partir de textos de Teixeira Coelho. Com relação especificamente às práticas de leitura, recorremos a textos de Roger Chartier, Paul Zumthor Roger Chartier, Alberto Manguel, Pierre Bourdieu, Hans Robert Jauss, Wolfang Iser, Vincent Jouve, Gérard Langlade, Annie Rouxel, Bertrand Gervais; Catherine Mazauric, Catherine Tauveron, Umberto Eco entre outros.

---

[4] "Desde o advento do mundo moderno há uma tendência clara em privilegiar-se o aspecto performativo da relação autor-leitor-texto, pelo qual o pré-dado não é mais visto como um objeto de representação, mas sim como o material a partir do qual algo novo é modelado. O novo produto, entretanto, não é predeterminado pelos traços, funções e estruturas do material referido e contido no texto. Quando (...) o sistema fechado é perfurado e substituído por um sistema aberto, o componente mimético da representação declina e o aspecto performativo assume o primeiro plano. O processo então não mais implica vir aquém das aparências para captar um mundo inteligível, no sentido platônico, mas se converte em um 'modo de criação de mundo'" (ISER, 2002, p.105-106).

## II. PERCURSO DA PESQUISA

Acreditando que uma pesquisa possa ser realizada com elementos provenientes não somente das informações coletadas por intermédio de ferramentas metodológicas mais convencionadas, como o questionário e a entrevista[5], nosso estudo parte de uma incursão – não tão aprofundada quanto gostaríamos, nem tão breve que não possa fornecer dados reveladores –, ao universo dos grupos teatrais e de observações de seus processos de criação. Durante o período de observações, o enfoque tornou-se mais específico no tocante ao modo de organização dos coletivos, ao funcionamento da estrutura coletiva, ao papel dos diretores e das figuras que lideram os processos de criação e suas implicações nas práticas de leitura teatrais, em seus contextos e finalidades.

Uma vez que o objeto de estudo encontrava-se definido – grupos de teatro em cujos processos de pesquisa e criação participam jovens em idade escolar – buscou-se selecionar quais grupos poderiam ser relevantes para nossa pesquisa. A maior parte dos grupos indicados por pessoas do meio teatral que se encaixava nesse perfil era, ou havia sido contemplada, pelo Programa de Fomento ao Teatro para a Cidade de São Paulo (Lei 13.279), que, desde 2002, seleciona grupos de teatro com projetos e a eles destina verbas para a realização desses trabalhos. Um dos requisitos para a aprovação é a contrapartida social, que, por vezes, faz com que alguns grupos se reportem pontualmente às populações de baixa renda (mediante apresentações gratuitas ou a preços populares em escolas, sindicatos, comunidades periféricas; debates, palestras e oficinas etc.). Essa, no entanto, não é a única possibilidade de contrapartida social. Há ainda grupos que, mesmo mediante a ausência da verba de fomento, mantêm estudos e pesquisa (voltados ou não aos meios sociais excluídos da cultura autorizada) envolvendo continuidade de trabalho e atuação e engajamento em movimentos sociais, aliados às preocupações estéticas e políticas.

De modo a fornecer maior amplitude à pesquisa, um levantamento foi realizado junto aos projetos contemplados pela Lei de Fomento desde a sua existência. Foram mais de 252

[5] "Às vezes, a dissertação de mestrado e até mesmo as teses de doutoramento são reduzidas a um levantamento de dados observados e quantitativos, fundados em procedimentos prioritária ou unicamente estatísticos. Mas sem uma reflexão interpretativa que procede inclusive por dedução, não se prova nada e não há nenhuma hipótese a ser demonstrada. Com esta afirmação, não se quer negar o valor de uma série de pesquisas, sobretudo referentes a temas pouco explorados em teses acadêmicas. (...) Apenas quer-se insistir que toda monografia científica deve ser necessariamente interpretativa, argumentativa, dissertativa e apreciativa. Pesquisa experimental e reflexão racional complementam-se necessariamente na elaboração da ciência" (SEVERINO, 1993, p.116). Considerando esses apontamentos, acredita-se que ao buscar elementos que subsidiem a pesquisa, além dos instrumentos metodológicos clássicos, seja possível traçar interpretações e tecer apreciações mais de acordo com nossos objetivos.

projetos financiados pelo programa[6] e, dentre eles, em alguns núcleos, o trabalho com jovens ou com a dinâmica da pesquisa literária em seus processos de criação teatral foi recorrente. Para nosso estudo, dentre esses foram escolhidos dois: ***Cia. Paidéia de Teatro*** e ***Cia. Antropofágica.***

O levantamento prévio dos grupos junto à Secretaria Municipal de Cultura do Município de São Paulo exigiu grande emprego de tempo, mas foi importante na medida em que forneceu uma dimensão da amplitude do programa e de sua natureza. A leitura dos projetos pertencentes ao Acervo da Lei de Fomento ao Teatro descortinou um panorama contemporâneo tanto da atuação do teatro de grupo atual no cenário paulistano, como do que tem sido pesquisado e produzido cenicamente na cidade (com investimento de verba pública direta) por eles. São muitos trabalhos, muitos grupos e ações realizadas a partir de um modelo de política cultural pública, a Lei de Fomento. Em seguida, foram realizadas observações junto aos dois grupos de teatro. O registro dessas observações gerou um relatório semelhante a um diário de bordo. No dia seguinte a cada encontro eram descritas as ações e impressões que, durante o período de análise de dados (realizado cerca de um ano depois[7]), forneceram subsídios para esmiuçar questões e delimitar categorias no intuito de refletir sobre as práticas de leitura ali mobilizadas. A última etapa consistiu na realização de entrevistas (gravadas em áudio e transcritas) junto aos diretores das duas companhias e integrantes de cada grupo de formação (uma integrante da Cia. Paidéia Jovem, uma integrante da Cia. Antropofágica e do PY e, por último, um integrante adolescente do PY). As entrevistas apresentaram informações, por parte dos entrevistados, não previstas pela pesquisa. No entanto, ao dar vazão às inquietações, divagações e devaneios, algumas pistas importantes surgiram como contribuição ao presente trabalho. Posteriormente esses dados foram analisados, refletidos, selecionados e mobilizados ao longo da pesquisa.

[6] Até a décima sétima edição (junho de 2010), foram contemplados 252 projetos de 193 núcleos artísticos, segundo dados coletados junto ao acervo de Fomento ao Teatro da Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo.

[7] Esse intervalo entre a coleta dos dados e a análise foi importante para distanciar a pesquisadora das práticas observadas.

## III. ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Na tentativa de esboçar uma estrutura metodológica para desenvolver a pesquisa, podemos delimitá-la, provavelmente, por exclusão daquilo que ela efetivamente não é. Não se trata de uma pesquisa quantitativa, na medida em que não se apóia em bases de grande amostragem no que se refere à coleta de dados ou demarcação de grupos pesquisados. O questionário, instrumento metodológico pertinente e representativo da pesquisa quantitativa chegou a ser aplicado em um dos grupos analisados e observados, mas se mostrou ineficaz, uma vez que os dados que emergiram foram bastante superficiais e o número coletado pouco significativo. Faltaram ainda informações menos estruturadas, mais subjetivas, que pudessem fornecer informações adicionais e acrescentar um aspecto menos formal à análise, fator que consideramos relevante no fornecimento de dados que envolvem questões mais flexíveis e fluidas, como é o caso do objeto em questão (processos e práticas de leitura, imbricações com a arte, memória e formação do sujeito).

Nossa pesquisa também não se revela enquanto pesquisa-ação, pois não parte de uma necessidade dos grupos de teatro envolvidos na pesquisa, tampouco faz com que eles sofram modificações ou influências significativas frente à ação da pesquisa. Efetivamente, um dos grupos observados (Cia. Antropofágica) apresenta relação mais estreita com a pesquisadora, no entanto, essa colaboração se dava anteriormente à realização da pesquisa. Embora, em diferentes momentos, a participação da pesquisadora tenha sido requisitada, seja em forma de comentários sobre as cenas realizadas, seja para explicitar uma opinião sobre um assunto, para explicar a finalidade os objetivos da pesquisa, ou ainda para participar ativamente de improvisos ou exercícios cênicos, essa atuação se deu de maneira esporádica e pouco influenciável nos processos teatrais. As alterações, que inevitavelmente ocorrem, são decorrentes da presença de um indivíduo estranho ao grupo. Por menor que seja a alteração provocada pela observação e presença do pesquisador, ela deve ser considerada em todas as etapas da pesquisa de campo, bem como na realização da análise posterior do material coletado, a qual sofrerá inevitável influência do pesquisador.

É possível deduzir (por exclusão), portanto, que nossa pesquisa se aproxima da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico. A etnografia, originária do campo da antropologia e da sociologia, tem sido transplantada – com adaptações – para as pesquisas na área da educação desde a década de 1970. Entretanto, é necessário frisar que apesar da etnografia transparecer como base de orientação para a realização da pesquisa de campo, geralmente ela

não ocorre de maneira integral. Segundo Wolcott, um estudo etnográfico, em virtude de sua natureza de imersão no contexto do objeto de pesquisa, proporcionaria a qualquer leitor da pesquisa uma idéia bastante completa do grupo estudado, bem como de seus códigos, sistemas culturais e condutas (WOLCOTT, 1975, *apud* LÜDKE e ANDRÉ, 1986). Achamos pertinente salientar que, em uma pesquisa de doutorado restrita a quatro anos de duração, poucos estudos seriam passíveis de serem concebidos como etnográficos. Ao que tudo indica, uma pesquisa etnográfica exigiria, por sua condição e característica de abordagem, um tempo longo, quase exaustivo, de observação, de coleta de dados e de análise. Podemos então, além de lamentar o fato da impossibilidade de uma pesquisa de maior envergadura, dadas as condições de tempo regidas pelos programas de pós-graduação, afirmar que nossa pesquisa tenha inspiração e norte etnográficos. Podemos afirmar ainda que, até o presente momento, trata-se de uma pesquisa qualitativa aos moldes do que é descrito enquanto qualitativo por Patton (1980), Bogdan e Biklen (1982) (*apud* LÜDKE e ANDRÉ, 1986)[8]. Segundo Menga e André, as abordagens qualitativas apresentam focos de observação que derivam de um quadro teórico mais geral traçado pelo pesquisador.

O quadro teórico mais geral da presente pesquisa refere-se ao Programa de Fomento ao Teatro para a Cidade de São Paulo, existente desde 2002, que consiste em uma política pública específica para teatro de grupo na cidade ao fomentar as ações culturais desenvolvidas por grupos que são contemplados a cada edição. Na tentativa de verificar se existe uma concepção de formação ou se o programa subsidia ações que engendrariam, de um modo ou de outro, uma formação subjacente à que é fornecida nas escolas quanto à formação de leitura, além da análise documental (projetos), nossa ida a dois desses grupos fomentados ao longo das edições fornecerá material de campo para sustentar ou refutar nossa hipótese de pesquisa.

Retomando o nosso esforço em caracterizar metodologicamente a pesquisa, também não se trata especificamente de um estudo de caso, já que são grupos que serão observados e analisados na tentativa de esclarecer nossas questões. No entanto, talvez haja proximidade com esse tipo metodológico (estudo de caso) se se considerar a presença de um caráter mais flexível, propenso a descobertas ao longo do percurso, e ao visar à interpretação em contexto. Também é próximo quando não deixa de explicitar os aspectos contraditórios ou conflitantes dos contingentes observados e por ambicionar a compreensão de uma instância singular e

[8] Os passos apresentados pelos autores mencionados referentes à parte descritiva da pesquisa qualitativa seriam: 1) descrição dos sujeitos; 2) reconstrução dos diálogos; 3) descrição dos locais; 4) descrição de eventos especiais; 5) descrição das atividades; 6) os comportamentos do observador. Já a parte reflexiva abrangeria os seguintes aspectos: 1) reflexões analíticas; 2) reflexões metodológicas; 3) dilemas éticos e conflitos; 4) mudanças na perspectiva do observador; 5) esclarecimentos necessários. (Patton, Bogdan e Biklen *apud* Lüdke e André, 1986, pp.30-31).

emblemática, uma representação historicamente situada. Mas se distancia quando se busca, no estudo de caso, a retratação da realidade de forma completa e profunda, o uso de fontes variadas de informação ou quando visa a generalizações naturalísticas (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, pp.18-19).

Com relação à adoção de uma postura por parte da pesquisadora ao longo do trabalho de campo junto aos grupos teatrais, podemos tipificá-la como a de pesquisador "observador participante" em que "a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início" (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). Vale ressaltar ainda que tanto a exposição das finalidades da pesquisa quanto a adoção dos termos de consentimento apresentados anteriormente à realização das entrevistas quase sempre gerou desconforto inicial, mas também permitiu a escolha da participação ou não dos envolvidos, bem como questionamentos, indagações e ciência da pesquisa.

Desta nossa tentativa em traçar um panorama capaz de categorizar metodologicamente o nosso estudo, resulta que ele mais se aproxima de uma *pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico e de inspiração em estudos de caso*. A seguir, descreveremos nossa seqüência metodológica que fundamentou a pesquisa.

1) Considerações acerca do objeto de pesquisa. Pretendeu-se, nessa etapa, a delimitação das "perguntas-problematizadoras" para a orientação e direcionamento do estudo, bem como a sua possível reformulação mediante os dados coletados, reflexões decorrentes do período de observações e leituras teóricas que apontaram caminhos de análise. Resultaram as seguintes questões:

    - Seria possível delimitar, com contornos mais ou menos fundamentados, a existência e manutenção de ações culturais, que abrigam entre suas práticas as de leitura, advindas do teatro de grupo subsidiado pelo *Programa de Fomento ao Teatro para a cidade de São Paulo*?

    - Em que medida essa práticas de leitura, oriundas do trabalho realizado por alguns coletivos de teatro fomentados poderia efetivamente contribuir para se pensar ou alimentar as práticas (de leitura, educativas, pedagógicas) escolares considerando-se as diferenças marcantes dos diferentes contextos?

- Quais elementos, referências e práticas da escola ecoam, ou se presentificam, tanto nos processos de criação e práticas de leitura quanto nos discursos apresentados pelos entrevistados? Quanto da escola está, direta ou indiretamente, imbricado nos procedimentos e práticas dos grupos teatrais envolvidos na pesquisa?

- Quais os percursos de leitura dos envolvidos e seus possíveis reflexos nas práticas teatrais de leitura? Existiria, segundo a opinião deles, uma concepção de formação, para além da teatral, no trabalho que é desempenhado pelos grupos teatrais?

- Como se dá a mediação de leitura no interior dos grupos? A figura de um diretor, de um líder engendra outros modos de lidar com a leitura ou outras recepções literárias no teatro de grupo?

- Em que medida a estrutura (espaço, tempo) e a organização (funções) dos grupos de teatro abordados apresentam implicações nas práticas de leitura dos processos de criação?

- Qual o valor das práticas culturais, de leitura, sociais e políticas dos grupos de teatro segundo a ótica de seus integrantes? Seria possível cotejar esse valor que é atribuído à leitura e à suposta formação que ocorre no interior dos grupos com o valor que é atribuído à leitura e formação na escola?

2) Levantamento documental junto ao acervo do Programa de Fomento ao Teatro para a Cidade de São Paulo (Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo): leitura de projetos contemplados pela Lei de Fomento ao Teatro até a 18ª edição com o intuito de selecionar grupos relevantes para a pesquisa de campo e para compreender o alcance da Lei de Fomento ao Teatro. É importante ressaltar que, aliada a pesquisa documental, as indicações de integrantes de grupos teatrais e pessoas tanto do meio artístico quanto da organização do Programa de Fomento foi decisiva para a escolha dos grupos selecionados

para a pesquisa, fator que não diminui a importância do levantamento feito previamente junto à Secretaria.

3) Análise documental dos projetos do acervo do Programa de Fomento ao Teatro. Uma das primeiras etapas da pesquisa consistiu na leitura dos projetos do acervo, o que, no entanto, mostrou-se pouco producente. Como os documentos em questão são projetos que serão analisados por uma banca examinadora e que devem obedecer a uma série de critérios, dentre eles o da exigência de uma contrapartida social, para serem contemplados com verba pública, quase sempre existe a defesa de uma vertente formativa no projeto apresentado pelos grupos. O que está ali previsto pode não ser efetivamente realizado, embora haja a exigência de prestação de contas e de relatórios comprobatórios pela Secretaria. Por redirecionamentos necessários ao longo do processo ou por falta de estruturação, alterações podem ocorrer. Como a presente pesquisa não pretende se reportar a essas questões (não se trata de uma comprovação de se o que é posto no papel se efetua na prática), mas sim de levantar possíveis grupos que mantenham um trabalho contínuo com práticas teatrais que envolvam leituras e jovens, essa etapa foi realizada[9], mas não se mostrou suficiente[10]. Também por esse motivo, investimos em outros instrumentos de pesquisa.

4) Pesquisa de campo: ida aos grupos de teatro.

*4.1) Observação* de 10 encontros, consecutivos ou não, dos dois grupos de teatro selecionados para a pesquisa. As observações foram registradas em relatórios descritivos (diário de campo ou relatório de observação) a cada encontro, com comentários, apontamentos e impressões captadas mediante fatos e estímulos observados. Reconhecemos o quanto essas descrições dependem do olhar que é direcionado às ações descritas, ou seja, o quanto elas dependem do julgamento de

[9] Chegamos a realizar uma análise dos projetos contemplados na 18ª edição, mais especificamente de suas contrapartidas sociais utilizando como base a fundamentação teórica da Análise do Discurso. No entanto, ela se mostrou pouco eficaz para os fins específicos da presente pesquisa, embora tenha sido uma etapa bastante rica para se entender um pouco melhor os parâmetros avaliativos do programa e os moldes em que se apresentam os projetos contemplados.

[10] Ao efetuar a leitura dos projetos (até os da 18ª edição), percebe-se que em grande parte deles há uso recorrente de elementos discursivos semelhantes, o que consistiria na construção de um gênero textual comum, o projeto. O modelo utilizado assemelha-se ao dos projetos acadêmicos (proposta, justificativa, objetivos, cronograma de execução das tarefas etc.). O padrão discursivo dos projetos não se encontra determinado pelo edital, mas parece estar delimitado tanto pelos "modelos" de projetos bem-sucedidos (contemplados) quanto pela configuração da banca, geralmente composta também por representantes acadêmicos do meio teatral.

valor, do crivo e da capacidade de perscrutar do pesquisador. Mas seria válido ressaltar que justamente essa alternância entre tornar o que é familiar estranho e o que é estranho familiar, ao longo da pesquisa, pôde fornecer as bases para a compreensão da alteridade[11] (AMORIM, 2004). Essa amostragem, ainda que marcada pelo viés subjetivo, pôde acrescentar informações à pesquisa além de possibilitar uma ampliação da percepção do contexto em que se desdobram as práticas investigadas.

*4.2) Entrevista com os diretores*. Um roteiro de pesquisa foi elaborado para direcionar as perguntas. A entrevista pode ser classificada como "semi-estruturada", uma vez que apresenta um roteiro como elemento norteador, mas manteve-se aberta a contribuições do entrevistado na seqüência ou lógica adotada por eles. É possível perceber que a adoção da entrevista semi-estruturada permite um maior grau de envolvimento entre pesquisador-pesquisado na medida em que admite inferências tanto de uma como de outra parte. Por vezes o objeto de pesquisa encontra-se difuso nas falas do entrevistado, as quais apontam para diferentes direções para além do roteiro. No entanto, a dimensão semiaberta da entrevista mostrou-se mais rica, pois possibilitou acesso a informações, dados e impressões do entrevistado que provavelmente não apareceriam em uma entrevista fechada. Para tratar de temas subjetivos como processos teatrais, de leitura e formação, esse tipo de entrevista atendeu melhor aos nossos propósitos de pesquisa, além de ter proporcionado reflexões importantes. Apesar de mais trabalhosa, a entrevista semi-estruturada aponta para questões não previstas pela pesquisa previamente e que, no entanto, se mostram relevantes. Por exemplo, a partir da fala dos dois diretores entrevistados, foi possível perceber a forte influência, ainda que contestada, da escola como elemento formativo. Esse dado, não previsto inicialmente em nossa hipótese de pesquisa, foi incorporado enquanto elemento de investigação.

*4.3) Entrevista com jovens integrantes*. Embora mais curto, um roteiro de entrevista para os integrantes dos grupos de teatro também foi elaborado. Igualmente de caráter semi-estruturado, a entrevista com os integrantes possibilitou a compreensão de como

[11] "Todo trabalho de pesquisa seria uma tradução do que é estranho para algo de familiar. O estranhamento sendo a condição de princípio de todo procedimento, eles advertem que, muitas vezes, é necessário construí-lo. A imersão num determinado cotidiano pode nos cegar justamente por causa de sua familiaridade. Para que alguma coisa possa se tornar objeto de pesquisa, é preciso torná-la estranha de início para poder retraduzi-la no final: do familiar ao estranho e vice-versa, sucessivamente" (AMORIM, 2004, p.26).

visualizam e referendam o grupo ao qual pertencem. Qual o valor simbólico atribuído ao grupo, quais leituras os mobilizam ou não, como é a relação com o grupo e, também, com a escola de origem (no que tange à leitura e à formação) foram questões presentes nas entrevistas. A princípio intentava-se a realização de duas entrevistas, uma em cada grupo. No entanto, em uma das companhias (Cia. Antropofágica), após a realização da entrevista com uma das integrantes do grupo, verificou-se a possibilidade de se realizar outra especificamente com um jovem integrante em idade escolar. Por esse motivo, relevante à pesquisa, foram realizadas duas entrevistas com integrantes da Cia. Antropofágica.

5) Transcrição das entrevistas. Essa etapa, tida como tarefa mecânica e de menor importância para o estudo, foi realizada diretamente pela pesquisadora, uma vez que acreditamos ser fundamental estar atentos às inflexões de voz, pausas, períodos reticentes, risos e demais elementos não-verbais que influenciam na análise dos dados.

6) Análise das entrevistas e dos registros de observação. Organização dos dados em esboços de categorias ou enquanto elementos disparadores.

7) Estudo de fundamentação teórica adequada à sustentação e reflexão dos dados obtidos, em diálogo com os encaminhamentos pós-análise, seja amparando nossas hipóteses de pesquisa, seja fornecendo base para lidar com apontamentos não previstos inicialmente.

8) Considerações finais.

Observação: A pesquisa foi submetida à análise e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da FE-USP e apresenta-se em acordo com as normas previstas para a sua realização.

## CAPÍTULO 1

## A LEITURA: DIFERENTES CONTORNOS

> Deixo às pessoas de bom gosto fazerem de seus quartos a própria imagem de seu gosto, de entulhá-los com as coisas que seu gosto aprove. Para mim, não me sinto viver e pensar senão num quarto onde tudo é a criação e a linguagem de vidas profundamente diferentes da minha, de um gosto oposto ao meu, onde eu não reencontre nada de meu pensamento consciente, onde minha imaginação se exalte e sinta mergulhada no seio do não-eu.
>
> **Marcel Proust**

> Pois então, você me dirá:
> "Será que essa lenda é verdadeira?".
> Que importa que a realidade seja fora
> De mim, se ela me ajuda a viver, a sentir
> O que sou e quem eu sou?
>
> **Charles Baudelaire**

Marcel Proust, no texto "Sobre a leitura" – prefácio à tradução da obra *Sésame et les Lys*, de John Ruskin, publicada em 1907 – discorre sobre os prazeres solitários advindos da leitura silenciosa, sobre a amizade "primitiva" que se estabelece entre homens e livros; alerta sobre os perigos da erudição, ou da evasão, via leitura e esboça literariamente ao seu leitor uma das muitas dimensões da leitura. Já o valor simbólico da leitura talvez pudesse ser ilustrado por intermédio de textos literários, como Dom Quixote, quando o "cavaleiro da triste figura" acentua a importância atribuída à capacidade de leitura: "(...) que mal fica aos governadores não saberem ler nem escrever, porque o não saber um homem ler indica uma de duas coisas: ou que teve nascimento humilde e baixo, ou que foi tão travesso e tão mau, que não lhe pôde entrar na cabeça o bom costume nem a boa doutrina" (CERVANTES, p.481, 1981 [1605]). O mesmo Cervantes, pela fala do personagem Dom Antônio – quando este narra a triste despedida da loucura, o adeus à ilusão, personificadas respectivamente por Dom Quixote e Sancho Pança – apresenta-nos justamente esse limiar que encerra os limites entre loucura e sanidade que, poderíamos, com um pouco de imaginação, utilizar como metáfora para se pensar a linha tênue entre arte e realidade:

> Deus vos perdoe o agravo que fizeste a todo mundo, querendo pôr em juízo o doido mais engraçado que existe. Não vedes, senhor, que não pode chegar o proveito do siso de Dom Quixote ao gosto que dão os seus desvarios? Mas imagino que toda a indústria do senhor bacharel não será capaz de tornar ajuizado um homem tão rematadamente louco; e, se não fosse contra a caridade, desejaria que nunca sarasse Dom Quixote, porque, com sua saúde, não só lhe perdemos as graças, mas também as de Sancho Pança, seu escudeiro, que, umas ou outras, são capazes de alegrar a própria melancolia. (CERVANTES, p.574, 1981 [1605]).

O motivo de nosso preâmbulo talvez seja, fazendo uso de trechos de autores literários, estabelecer pontos de contato entre leitura de literatura, teatro, escola. Como tratar metodológica e cientificamente elementos subjetivos neles engendrados sem que se perca de vista a dimensão do sensível? Tateamos na tentativa de abordar o objeto de nosso olhar, a leitura. A dificuldade de tal intento talvez se dê ainda pela enorme quantidade de textos e de menções que a ela se referem, o que amplia a nossa gama de interpretações, concepções e reflexões, mas também condiciona a nossa visão. Ao longo dos tempos, poetas, historiadores, sociólogos e filósofos discorreram sobre a leitura, o leitor, o livro, a obra literária. No campo da educação, o enfoque dado à leitura se expande para questões relacionadas ao letramento, à formação de alunos e professores, à proficiência leitora, ao ensino de literatura, às imbricações entre leitura e escrita entre outros aspectos. Se pensarmos, por exemplo, na representação de leitura presente no texto de Marcel Proust, verificaremos que ele se reporta especificamente às leituras silenciosas, solitárias, o que certamente determina especificidades inerentes a esse tipo de prática leitora. No entanto, para nossa pesquisa, o interesse se volta para as leituras realizadas coletivamente. Quais as possíveis "perdas e ganhos" se cotejarmos ambas as práticas? Ou melhor, que diferentes contornos a leitura coletiva e oral adquire?

O nosso principal referencial teórico de sustentação da abordagem sobre a leitura consiste nos textos teóricos de autores da Estética da Recepção, originária da Escola de Constança, na década de 1970. O enfoque dado por teóricos literários alemães, como Hans Robert Jauss e Wolfang Iser, é justamente o leitor como peça-chave para se entender a leitura ou a fruição estética. Segundo Terry Eagleton, poderíamos "periodizar a história da moderna teoria literária em três fases":

> (...) uma preocupação com o autor (romantismo e século XIX); uma preocupação exclusiva com o texto (Nova Crítica) e uma acentuada transferência da atenção para o leitor, nos últimos anos. O leitor sempre foi o menos privilegiado desse trio – estranhamente, já que sem ele não haveria textos literários,. Estes textos não existem nas prateleiras das estantes: são

> processos de significação que só se materializam na prática da leitura. Para que a literatura aconteça, o leitor é tão vital quanto o autor. (EAGLETON, p.113, 2006)

Concentrar o foco de atenção no leitor para abordar questões relacionadas à leitura provavelmente aclarará aspectos referentes ao comportamento-leitor dos jovens, tanto nos grupos de teatro, quanto nas escolas. Aventar possibilidades sobre como o indivíduo desenvolve suas leituras em contextos sociais distintos, qual valor atribui a elas, tentando tornar perceptíveis semelhanças ou diferenças no tocante ao modelo de leitura que considera legítimo (ou ao modelo de leitor) e quais os desdobramentos que decorrem das práticas de leitura que realizam será o nosso intuito nesse estudo. Para tanto, gostaríamos de tecer algumas considerações, amparadas por concepções teóricas que nos proporcionam aporte para pensar no objeto de pesquisa específico.

Deslocar o foco da metaleitura para a leitura literária, sair da análise do texto e ir em direção ao leitor é uma possibilidade para a escola que tem sido bastante aventada ultimamente, desde a inserção nos estudos sobre literatura e ensino das discussões sobre estética da recepção. Ora, para tudo o que se faz com a literatura na escola, é preciso que ela seja lida; a obra não existe sem o leitor, e a escola só conseguirá ter esse leitor se ele for capaz de alguma fruição na leitura, do contrário o aluno resistirá a ela. Segundo Stanley Fish, o leitor está sempre interpretando com base num repertório e num modo de perceber que foi em parte estruturado pelo meio em que foi formado, ao que denomina de "comunidade interpretativa". Para ele, a leitura pode ser intersubjetiva e, desse modo, compartilhada (FISH, 1980, p.342). Pensando nestas bases, as leituras realizadas pelos integrantes de um grupo de teatro poderiam ser consideradas como pertencentes a uma "comunidade interpretativa", uma vez que estão imersos em um conjunto mais amplo de perspectivas culturais, artísticas e políticas. A escolha das leituras realizadas conjuntamente, por exemplo, não são aleatórias. São fruto dos anseios, das necessidades e das perspectivas de um grupo específico. Nesse caso, as leituras, bem como a sua recepção ou apropriação, serão estruturadas a partir da chave que rege outras demandas ou ações do grupo. A formação de leitura decorrente das leituras coletivas realizadas no interior dos grupos inevitavelmente sofrerá influências das orientações que sustenta esse mesmo grupo. O que não impossibilitaria, no entanto, a co-existência de uma dimensão individual de recepção aliada a essa "interpretação coletiva" durante a leitura dos textos e nos diálogos a ela subseqüentes . Essa "movimentação interna" proveniente da alternância entre o repertório particular dos envolvidos e as concepções coletivas não é exclusivo. Há outro tipo de movimentação que está imbricado no processo de

leitura. Michel Picard (*apud* JOUVE, 2002) ao propor estudar a recepção literária através de jogos aponta duas categorias distintas [o "*playing*" e o "*game*"] norteadoras da leitura que nos remetem a essa ambivalência do ato leitor. Vincent Jouve esclarece a questão:

> O *playing* é um termo genérico para todos os jogos de representação ou simulacro, fundamentados na identificação com uma figura imaginária. O *game*, por sua vez, remete aos jogos de tipo reflexivo, precisando de saber, inteligência e sentido estratégico. (...) Enquanto o estatuto objetivo do game permite o distanciamento, o *playing* enraíza-se no imaginário do sujeito. A leitura seria portanto, ao mesmo tempo, jogo de representação e jogo de regras. É impossível ler um romance sem se identificar com tal personagem. Mas é igualmente impossível não respeitar um certo número de convenções, códigos e contratos de leitura. (JOUVE, 2002, p.111-112)

Vincent Jouve, ao sintetizar as ideias dos teóricos da recepção, apresenta três instâncias do leitor identificadas por Michel Picard, em A leitura como jogo (1986), o "ledor", o "lido" e o "leitante":

> O "ledor" é definido como a parte do indivíduo que, segurando o livro nas mãos, mantém contato com o mundo exterior; o "lido", como o inconsciente do leitor que reage às estruturas fantasmáticas do texto; e o "leitante", como a instância da secundaridade crítica que se interessa pela complexidade da obra. (JOUVE, 2002, p.50)

Se pensarmos na atuação dos jovens atores dos grupos de teatro em questão, por exemplo, verificaremos que essas instâncias leitoras e as disposições que envolvem a prática cênica são constantemente mobilizadas. Talvez haja semelhança entre os dispositivos de funcionamento próprios da atuação e as instâncias referentes à recepção leitora, enumeradas por Picard. O artista-ator, ao lidar com a criação cênica, ao desenvolver tanto o estudo como a elaboração de um papel, de uma personagem, de uma peça, também desdobra a sua ação em diferentes instâncias. Algumas se referem à materialidade – ou materialização – da criação e ao diálogo com o mundo exterior (circulação pelo espaço, marcas, elementos de cena, figurinos, falas, contato e consciência da plateia etc.); outras estão relacionadas ao preenchimento "humano" exigido pela construção das personagens, ou seja, à mobilização de diferentes emoções, sentimentos, sentidos para a efetivação da criação cênica, geralmente despertados pela situação ou contexto ficcional envolvido na peça; e há ainda as instâncias de cunho crítico-reflexivo que, em geral, antecedem e dão suporte para a compreensão e posicionamento frente à totalidade da obra que se está encenando. A aproximação dessas

instâncias, que circundam tanto o ato leitor quanto o cênico, e o fato de serem exigidas constantemente dos jovens atores envolvidos nos grupos teatrais em questão aponta para um traço distintivo no trato com a leitura. Esse "treino" via provocação das instâncias mencionadas talvez possibilite maior facilidade de "manuseio", transposição e apropriação decorrentes da familiaridade com que tais processos passam a acontecer entre seus detentores, tanto na leitura quanto na atuação.

Outro aspecto relevante a ser refletido com relação à intimidade maior com a leitura por parte dos jovens artistas-atores talvez esteja relacionado ao par recepção-fruição, igualmente solicitado ao longo das improvisações e cenas dos integrantes dos grupos. Olhar, perceber, fruir e refletir sobre as cenas dos pares é algo que pode também influir na relação com a leitura. Como um treino para diferentes recepções. Apesar de ser apenas uma hipótese, a existência de teóricos literários e estudiosos de estética e arte que abordam a problemática envolvida na diferenciação entre fruição e prazer (Roland Barthes), entre *uti* e *frui* (Santo Agostinho) ou, por que não mencionar, entre arte e cultura (Teixeira Coelho), reforça a existência e a convivência de conceitos e concepções, aparentemente dicotômicos, que se complementam e cujo domínio se encontra nas fundações de uma boa formação leitora. O acesso a esse leque mais amplo de possibilidades interpretativas, fruições estéticas ou recepções, tanto no âmbito literário quanto no teatral, é o que provavelmente garantiria a substancialidade formativa do jovem sujeito leitor-ator. Não só o acesso, conforme mencionado, mas principalmente a apropriação dos diferentes modos de ler ou de atuar; modos que o indivíduo (leitor ou ator) não dominava e passa a dominar, ou seja, as habilidades que desenvolvem não só a sua capacidade leitora, mas também as que constituem a sua inserção em um campo de forças (BOURDIEU, 1997) – literário, teatral, educacional – ao qual, em princípio, não pertencia.

Mas transitar com propriedade pelas instâncias mencionadas, tanto durante a leitura quanto a atuação cênica, não consiste em tarefa simples. Pode-se ainda não estar preparado para a recepção de obras com as quais não se estabelece uma relação imediata de identificação, por exemplo. O estranhamento causado por uma obra pela qual um jovem leitor não vê despertado o seu interesse, talvez não o impulsione, na maior parte das vezes, a obter um distanciamento crítico, fato mais facilmente observável em leitores mais desenvoltos – com outras referências literárias – ou mais adultos. Essa questão, longe de querer ser determinista, aponta apenas uma necessidade de ampliar não somente o horizonte de leitura do jovem leitor, mas também as suas experiências sociais, culturais, de vida.

A transição de um determinado tipo de leitor (diretamente envolvido com texto) para outro (distanciado, crítico), por exemplo, apresenta dificuldade em se efetuar possivelmente pelo fato da leitura identificada propiciar um efeito catártico poderoso. O receptor, ao ser "lido" pela obra, entrevê a si mesmo. É fundamental considerar que esses tipos de leitores convivem, ou não, no mesmo leitor; não são pessoas diferentes, mas diferentes níveis de leitura. O leitor, na estrita definição do termo, ou seja, "aquele que lê", e lê autonomamente, escolhe e maneja a leitura segundo suas próprias regras.

Um leitor proficiente na arte de ler poderia, por exemplo, escolher entre a leitura de um best-seller ou uma obra canônica, entre o consumo de um produto cultural ou uma obra de arte complexa. Mas o poder de escolha – e a capacidade de ser receptor das mais diferentes formas literárias e estéticas – é o que determina a sua autonomia leitora.

Como alcançar essa "proficiência leitora" seria o ponto determinante a ser investigado. A hipótese da pesquisa é que nas leituras e nos processos de pesquisa teatral dos grupos de teatro observados residem elementos-chaves para se pensar na aquisição dessa capacidade de leitura mais potente.

Hans Robert Jauss, em seus estudos sobre a recepção estética, apresenta três "experiências fundamentais do prazer estético" decorrentes da leitura: uma referente à criação (produção) artística ou à possibilidade "segundo a qual, o indivíduo, pela criação artística, pode satisfazer a sua necessidade geral de 'sentir-se em casa no mundo' ao 'retirar do mundo a sua dura estranheza' e convertê-la em sua própria obra" (*poiesis*); outra estaria relacionada à "percepção reconhecedora" e ao "reconhecimento perceptivo" (*aisthesis*), ou seja, à recepção sensível; e, por último, aquela responsável pelo caráter comunicativo da experiência estética, "capaz de conduzir o ouvinte e o espectador tanto à transformação de suas convicções quanto à liberação de sua psique" (*katharsis*) (JAUSS, 2002, p.101). Esta última estaria relacionada ainda, segundo o autor, a uma "função social da arte" enquanto "mediadora, inauguradora e legitimadora de normas de ação" (JAUSS, 2002, p.101). Considerando esses três aspectos engendrados no processo leitor, poderíamos utilizá-los para pensar sobre a leitura envolvida nas práticas teatrais. O ator age. Sua leitura, dentro do teatro, está intimamente ligada à ação. Mesmo quando as leituras são teóricas e tem por finalidade fornecer embasamento informativo a respeito de tal e qual assunto, ainda assim, o artista teatral não perde de vista a sua posição atuante. O mesmo pode ser dito a respeito da criação. A ação e a criação são movimentos que ocorrem paralelamente ao ato de leitura, são pressupostos que sustentam as leituras realizadas no ambiente teatral. E, provavelmente, numa dinâmica que se interpõe ou se reveza ao longo dos processos, a leitura – com todos os seus movimentos dinâmicos

(internos e externos) e suas possibilidades de experiência estética – talvez também consista em uma espécie de "treino" que antecede, ou permeia, a materialização do imaginário em criação e ação teatral.

A leitura, de caráter "semi-teleológico" ("semi" porque nem sempre se apresenta de forma tão determinada, com finalidade tão explícita), ou seja, com vistas à ação e criação cênica (estética ou política) poderia, desse modo, por intermédio do cultivo de um comportamento estético propenso a experimentações, adquirir outro valor dentro das práticas de teatro. E, paralelamente, as práticas de teatro talvez imprimam à leitura uma força de ação, que impulsione a materialização de cenas ou atos político-estéticos, retirando a passividade – física ou "civilizada" – geralmente a ela associada ou atribuída.

Os traços específicos que a leitura pode adquirir quando realizada oralmente, com a presença de algumas ou muitas pessoas também é foco de nosso olhar de pesquisa. O romancista e ensaísta Alberto Manguel conta-nos em um de seus livros sobre história da leitura, um fato episódico curioso envolvendo a leitura feita em voz alta por ele para Jorge Luis Borges. Após breve encontro numa livraria, Borges solicita seus préstimos de leitor, pois estava ficando cego. Manguel, então, se torna um "veículo de leitura" para Borges. Mas surgem desse encontro impressões que valem a pena figurarem aqui:

> Nos dois anos seguintes, li para Borges, tal como o fizeram muitos outros conhecidos afortunados e casuais, à noite ou, quando a escola permitia, pela manhã. O ritual era sempre o mesmo. Ignorando o elevador, eu subia pelas escadas até o apartamento (...). Não havia preliminares: enquanto eu me acomodava na poltrona, ele sentava ansioso no sofá, e com uma voz levemente asmática, sugeria a leitura daquela noite. "Deveríamos escolher Kipling hoje? Hein?" (...) Eu não lera muitos desses autores antes, e assim o ritual era curioso. Eu descobria um texto lendo-o em voz alta, enquanto Borges usava seus ouvidos como outros leitores usam os olhos, para esquadrinhar a página em busca de uma palavra, de uma frase, de um parágrafo que confirme alguma lembrança. Enquanto eu lia, ele interrompia, fazendo comentários sobre o texto a fim de (suponho) tomar notas em sua mente. (MANGUEL, 1997, pp.30-31)

O "ritual de leitura" descrito apresenta implicações da modalidade oral tanto para Borges (ouvinte) quanto para Manguel (o leitor que profere as palavras), cada um a sua maneira, a partir da mesma leitura. Outra menção interessante são os comentários feitos por Borges ao longo da leitura, o que, segundo Manguel, consistia em elemento de perlaboração agregado à leitura oralizada:

> Jamais tive a sensação de apenas cumprir um dever durante minhas leituras para Borges; ao contrário, era como se fosse uma espécie de cativeiro feliz. Eu ficava fascinado não tanto pelos textos que me fazia descobrir (...), mas por seus comentários, nos quais havia uma erudição imensa, mas discreta, e que podiam ser muito engraçados, às vezes cruéis, quase sempre indispensáveis. (...) ler em voz alta para ele aqueles textos que eu já lera antes modificava aquelas leituras solitárias anteriores, alargava e inundava minha lembrança dos textos, fazia-me perceber o que não percebera então, mas que agora parecia recordar, sob o impulso da reação dele. (MANGUEL, 1997, pp.33-34)

Por fim, ele arremata, "aprendi rapidamente que ler é cumulativo e avança em progressão geométrica: cada leitura nova baseia-se no que o leitor leu antes" (MANGUEL, 1997), confirmando a intertextualidade que percorre as leituras que realizamos, recuperando sentidos, modificando conceitos, perpassando nossos referenciais literários e existenciais. O mesmo Alberto Manguel reserva um dos capítulos de seu livro para abordar a "leitura ouvida", o que nos interessa, uma vez que tanto as leituras teatrais quanto as escolares alternam as leituras silenciosas com as lidas em voz alta, com o texto em mãos ou não. Manguel aponta uma inovação nas práticas de leitura do século XIX[12], quando descreve a decisão tomada pelo poeta Saturnino Martínez e alguns intelectuais cubanos que, juntos, passaram a publicar um jornal, *La Aurora*, – composto por notícias políticas, poemas e contos – para trabalhadores da indústria de charutos. No entanto, observaram que o analfabetismo era um impeditivo para o acesso à leitura por parte de muitos trabalhadores. A solução foi a realização de leituras públicas do jornal: um operário *lector* passou a ler as notícias que, em pouco tempo, ganharam a reputação de "subversivas" (MANGUEL, 1997). Outras iniciativas semelhantes são descritas por ele, como essa em que Mario Sánchez, pintor (cujo pai fora um *lector*), lembra das impressões deixadas pelo *lector*, que, neste caso, lia romances chegando a interpretar personagens e a modular vozes, o que causava impacto na recepção dos demais operários:

> Os operários que haviam trabalhado muitos anos nas fábricas eram capazes de citar de memória longos trechos de poesia e mesmo de prosa. (...) Ouvir alguém lendo para eles, descobriram os charuteiros, permitia-lhes revestir a atividade de enrolar as folhas escuras do tabaco – atividade mecânica e entorpecedora da mente – com aventuras a seguir, ideias a levar em consideração, reflexões das quais se apropriar. Não sabemos se, durante as

[12] Na verdade, uma retomada do modo de ler da Idade Média: "Reunir-se para ouvir alguém ler tornou-se também uma prática necessária e comum no mundo laico da Idade Média. Até a invenção da imprensa, a alfabetização era rara e os livros, propriedade dos ricos, privilégio de um pequeno punhado de leitores. (...) as pessoas que queriam familiarizar-se com determinado livro ou autor tinham amiúde mais chance de ouvir o texto recitado ou lido em voz alta do que de segurar o precioso volume me mãos" (Manguel, 1997, p.138).

> longas horas na fábrica, lamentavam que o resto de seus corpos não participasse do ritual de leitura; não sabemos se os dedos daqueles que sabiam ler ansiavam por virar uma página, por seguir uma linha; não sabemos se aqueles que nunca haviam aprendido a ler eram estimulados a fazê-lo. (MANGUEL, 1997, p.136)

A leitura ou a escuta coletiva acontecem ao longo das práticas a que nos propusemos observar. Esse é um traço bastante relevante que encerra um direcionamento do olhar de leitura para essa vertente mais específica, que também é (ou poderia ser) bastante comum e possível na escola. E, como vertente, apresenta peculiaridades em diferentes âmbitos, conforme também salienta Manguel;

> (...) a cerimônia de ouvir alguém ler sem dúvida priva o ouvinte de um pouco da liberdade inerente ao ato de ler – escolher um tom, sublinhar um ponto, retornar às passagens preferidas –, mas também dá ao texto versátil uma identidade respeitável, um sentido de unidade no tempo e uma existência no espaço que ele raramente tem nas mãos de um leitor solitário. (MANGUEL, 1997, p.147)

Paul Zumthor também se reportará a leitura em voz alta, mas enfatizando o seu caráter performático, o empenho do corpo, os impactos na recepção, elementos que retomaremos e abordaremos mais adiante. Obviamente, essa leitura pública sofreu transformações ao longo dos tempos. Uma delas está relacionada ao desinteresse pelas leituras proveniente, em grande medida, pelo avanço das tecnologias, do privilégio da imagem, do ritmo de comunicação pautado pela rapidez, todos traços contemporâneos que, juntos, parecem desenhar um panorama em primeira instância negativo[13] à propagação do tipo de leitura que abordaremos. Ainda assim, consideramos essa modalidade de prática leitora essencialmente rica, especialmente para se pensar em processos criativos ou formativos envolvendo grupos de indivíduos, como é o caso dos grupos de teatro e das turmas escolares.

---

[13] Esse esvaziamento de público para as leituras orais foi mencionado na entrevista com um dos diretores:
*TRV - A gente leu, claro, todo mundo já tinha lido, mas a gente leu publicamente* O homem e o cavalo, A morta*; a gente fazia as leituras disso.*
*MH - Públicas?*
*TRV - Públicas. Não ia ninguém, mas eram públicas. A do O homem e o cavalo não foi ninguém. Acho que foi o Lucas (diretor musical da* Cia.Antropofágica*) e a única foto que tem de registro do Lucas na leitura, ele está dormindo.* (Entrevista com Thiago Reis Vasconcelos – 14/02/2012).

## CAPÍTULO 2

## O PROGRAMA DE FOMENTO AO TEATRO PARA A CIDADE DE SÃO PAULO E SEUS DESDOBRAMENTOS

> O fato de ser muito similar a um canteiro de obras (...), um canteiro democrático, um canteiro autônomo, é trabalho livre, por mais que todo mundo precise de grana e de dinheiro, é autônomo, é trabalho livre. E isso é – política e socialmente – inspirador. E faz as pessoas que não são do meio pensar, é óbvio. Eu sou de falar muito, pelos cotovelos, fazer palestras, seminários (entre os grupos de teatro) (...), mas eu nunca perdi meu tempo. Não estou falando isso para agradar, não. Três, quatro horas, depois de mostrarem cenas para você ou quando te pedem uma palestra sobre um tema específico, a conversa que rola depois, a gente não perde tempo. Não se está jogando conversa fora. E há mais o fato de que há relações capilares com movimentos sociais estruturados, não tem a menor dúvida (...). Porque o tipo de público que esse teatro de grupo procura não é a nova classe média (...). Também não é o povão. É uma gente organizada, que faz trabalho de base. Isso muda absolutamente tudo. (...) Hoje, o teatro de grupo é uma constelação (...). Por outro lado, está sempre em crise, as poéticas não funcionam, o efeito político é microscópico. É claro que é microscópico. Vocês querem fazer revolução com teatro de grupo num país de 200 milhões de habitantes? Não vão fazer. É complicado. Mas estão fazendo coisas. Não aconteceu nada de interessante fora do teatro de grupo.
>
> **Paulo Eduardo Arantes**

As duas companhias teatrais observadas, assim como outros grupos contemporâneos, realizam processos teatrais relevantes e obtiveram financiamento por intermédio da aprovação de seus projetos de pesquisa e criação em edital público. Mediante nossas observações de pesquisa, entrevistas e levantamento de materiais, foi possível constatar que uma série de

ações culturais em teatro na cidade de São Paulo decorre desse edital e, provavelmente, não ocorreriam (ou se desenvolveriam de maneira precária) se ele não existisse. São muitos grupos que anualmente submetem seus projetos à avaliação e que, quando são contemplados, desenvolvem proposições teatrais bastante vigorosas e diversificadas.

Em 2002, passou a vigorar uma lei municipal na capital São Paulo – a Lei de Fomento ou Programa Municipal de Fomento ao Teatro para a Cidade de São Paulo – mediante esforços de coletivos, artistas e pessoas envolvidas com o teatro de grupo paulistano que se reuniram e se organizaram em assembleias para discutir a necessidade de uma verba pública específica para grupos teatrais na cidade. Esse movimento composto de artistas e pessoas voltadas aos questionamentos imbricados no teatro de grupo denominado Movimento Arte Contra a Barbárie.

Segundo Aimar Labaki, dramaturgo participante das primeiras reuniões, o movimento surgiu a partir de inquietações de artistas de teatro, entre eles Hugo Possolo (Parlapatões), Luiz Carlos Moreira (Engenho Teatral), Eduardo Tolentino (Tapa), Reinaldo Maia e Marco Antônio Rodrigues (Folias) e Sérgio de Carvalho (Cia. do Latão). Esse grupo resolveu se reunir, às quintas-feiras na parte de cima do Teatro de Arena, para discorrer e debater acerca das inquietações políticas que envolviam o teatro de grupo do final da década de 1990 e início da década de 2000. Essas reuniões passaram a constituir uma espécie de catalisador de insatisfações de toda uma categoria de artistas que não se enquadravam, ou não se contentavam, com o caráter mercantilista e com as conjunturas que imperava em grande parte do cenário teatral, ao mesmo tempo em que não vislumbravam perspectivas financeiras e políticas que viabilizassem o teatro de grupo. Mediante o aumento da quantidade de pessoas que passaram a participar das reuniões, agora quinzenais e públicas, e a adesão de pessoas de peso e renome (tais como Gianni Rato, Iná Camargo Costa, Paulo Arantes, Milton Santos, César Vieira entre tantos outros), o contingente mais assíduo passou a se reunir em grupos de trabalho que ficavam responsáveis por determinados temas ou funções que mereciam atenção a partir do que era decidido nas assembleias. Surgiu então um manifesto, intitulado “Arte Contra a Barbárie”, cuja ideia era, segundo Carvalho, “criticar a política cultural de evento e o sentido mercantil com que não só os governos, mas os agentes culturais estavam pensando a realidade do teatro” (CARVALHO, 2011).

Um desses grupos, encabeçado por Luiz Carlos Moreira e Márcia de Barros (atriz e pesquisadora que, à época, tomara contato com um modelo de política pública de fomento na

Itália, um programa que visava à estabilidade de companhias teatrais italianas, que conferiu uma assertividade para aquilo que, no Brasil, ainda era apenas uma ideia), desenvolveu um projeto voltado à construção de políticas públicas culturais, voltadas mais especificamente ao fomento do teatro de grupo, o que viria a constituir a Lei de Fomento. César Vieira ou Idibal Pivetta (Teatro União e Olho Vivo, o TUOV), em fala proferida numa dessas reuniões que antecederam a aprovação do projeto de lei, afirma inexistir, até então, "qualquer preocupação com a qualidade, com a continuidade do trabalho, com o experimento de novas formas e com a arte popular" (VIEIRA, 2011) no sistema de patrocínio por intermédio da renúncia fiscal das empresas (Lei Rouanet).

A Lei de Fomento, portanto, tem como origem a inquietação e a insatisfação de um grupo considerável de artistas e de pessoas de teatro que se reuniram para gestar um projeto de lei que buscava solucionar parte dos problemas envolvidos na realização do teatro de grupo e na subsistência da categoria ou classe teatral. Considerando essa mobilização – os estudos e leituras que foram realizados, as palestras e diálogos, o trabalho de pessoas que passaram a se organizar em grupos específicos – e o caráter coletivo do processo que deu origem à Lei de Fomento, é possível afirmar que, já em seu gérmen, existe uma concepção de formação política para além das buscas e inquietações estéticas de cada grupo. O projeto foi levado ao então vereador petista Vicente Cândido e protocolado em cinco de dezembro de 2000 na câmara. No trâmite, houve uma derrota de nove a zero contra o projeto, o que causou surpresa por parte do vereador. Segundo ele, quinze dias após a derrota, "entramos em campo e revertemos de nove a zero a favor" (CÂNDIDO, 2011). De acordo com Celso Frateschi, na época diretor do Departamento de Teatro da Secretaria Municipal de Cultura (SP), o projeto era de difícil aprovação pelo traço de regularidade do orçamento, o que obrigaria a fixação de recursos para a atividade teatral, um fator complicador no que diz respeito à destinação de verba pública. No entanto, a aprovação ocorreu. E grupos que já trilhavam o percurso de teatro de grupo tiveram a oportunidade de experimentar relativa segurança financeira, ainda que por um tempo determinado e restrito, para desenvolver suas pesquisas teatrais, seus processos cênicos e suas práticas teatrais.

Esse "desafogamento" permitido aos grupos de teatro contemplados pelo programa de fomento foi fundamental não somente para o avanço e sustento de suas criações, mas também para abrigar (ou em alguns casos conservar) e possibilitar o espaço para a reflexão, ao questionamento crítico e, porque não dizer, à formação política (aliada à estética) dos envolvidos. Se anteriormente esses artistas reunidos em grupos eram obrigados a manter

outras funções que subsidiassem os seus encontros (outros empregos), a buscar locais adequados em que pudessem realizar ensaios e apresentações (o que dependia sobremaneira de patrocínios, de favores ou, o que era mais difícil, de recursos próprios), enfim, a atuar no limite da incerteza do auto-sustento e da continuidade de suas ações, com o amparo do fomento, puderam, em parte, deixar de se preocupar estritamente com a sobrevivência do grupo para se reportar a outras questões (cênicas, estéticas, políticas, de pesquisa, formativas). Nesse sentido, o Programa de Fomento ao Teatro consiste em um divisor de águas no que diz respeito ao teatro de grupo paulistano contemporâneo. Com a aprovação da lei, muitos grupos conseguiram levar adiante projetos de criação que proporcionaram a estruturação e a encenação de espetáculos cujo assunto ou temática talvez impedissem a captação de recursos provenientes da Lei Rouanet, por exemplo. Um alento à liberdade de criação do teatro de grupo paulistano e sua consequente manutenção, o que pode ser confirmado pela fala do diretor teatral e professor pesquisador Sérgio de Carvalho:

> Muitos grupos que não existiriam sem essa condição mínima de trabalho (com a lei de fomento) deram um passo radical. Foram criar experiências inovadoras em bairros da zona leste, da periferia, do extremo sul da cidade. Se enraizaram. Criaram uma capilaridade e uma inserção nova na cidade. Criaram novas dinâmicas de contato entre artistas, jovens e situações sociais que não conheciam produção cultural diferente do que essa mercantil. (CARVALHO, vídeo *Ensaio Aberto* –Fomento ao Teatro, Parte V, 2011).

Certamente existem problemas no programa que mereceriam debate, empenho (e luta) para futuras modificações – verba flutuante, ataques partidários de acordo com as mudanças de governo, disputa (ainda que mediada e por vezes amistosa) entre os diferentes coletivos que se inscrevem, tentativas de enquadramento e burocratização da lei nos moldes de mercado (convênios), dificuldade em subsidiar processos mais longos e contínuos que exigiriam a aprovação de projetos consecutivos, necessidade de ampliação da lei para contemplar grupos de valor reconhecidamente histórico, que já existem há muito tempo e que talvez merecessem uma verba específica para além da lei de fomento etc. É fato, no entanto, que projetos teatrais que anteriormente não teriam oportunidade de serem levados a cabo, em virtude de sua ruptura com o tradicional, com o mercantil ou com a cultura de massa, hoje podem ser viabilizados por conta do programa de fomento, como indicam Iná Camargo Costa e Dorberto Carvalho em livro sobre a luta política dos grupos de teatro de São Paulo:

> A experiência já mostrou que, mesmo nos casos dos grupos dispostos a se lançar no mercado e, portanto, contar com retorno de bilheteria, generalizou-se a percepção de que há demanda para o tipo de trabalho que fazem, tanto por parte de patrocinadores, que por sua vez também constituem um ramo de mercado, quanto pelo público que prestigia o mercado de entretenimento. Para os patrocinadores, justamente por não ser entretenimento e, para os consumidores de lixo cultural, porque nossos trabalhos são "difíceis", "complexos", "estranhos", e assim por diante. Há ainda outras determinações anti-mercadológicas a que os grupos foram levados justamente por causa da pesquisa, como a dos espetáculos radicalmente experimentais que não podem ser apresentados para um público numeroso (...). Isso sem falar nos destacamentos mais avançados, que fazem teatro de rua e, por definição, não podem cobrar ingressos (...)". (COSTA e CARVALHO, 2008, pp.141-142).

Essa possibilidade de radicalização de processos teatrais que são avessos aos produtos da indústria cultural, contra-hegemônicos, instiga a experimentalidade entre os grupos fomentados e permite o constante questionamento tanto das estéticas teatrais como, por exemplo, de questões ligadas ao fazer teatral e que, dentro do teatro corporativo ou mercantil, não encontrariam sequer espaço de reflexão: relações de trabalho da categoria teatral, formas de organização estrutural interna e externa das companhias e grupos, encontros entre diferentes coletivos, discussões sobre assuntos ligados a temas experimentais, estéticos ou a movimentos sociais e militâncias.

Pautando ainda as relações de trabalho que se estabelecem no teatro, mediante o programa de fomento, foi possível estabilizar a organização dos grupos de teatro e pensar em outros paradigmas que não os que regem o mercado (empregado-patrão/ contratante-contratado), o que, em nossa concepção e nas demais falas aqui trazidas, encerra característica fundamental no funcionamento e estruturação dos grupos e, por conseguinte, em suas criações e ações, estéticas ou formativas. No teatro pautado pelas relações comerciais, os artistas e especialistas em teatro são contratados por evento, o que configura um modo de operação empresarial e mercantil que regerá desde a escolha do elenco até o produto final a ser apresentado. Esse sistema de trabalho interferirá em todas as esferas de criação e de produção desse tipo de teatro. O mesmo ocorre com o teatro de grupo que apresenta o inverso da relação mercantil de trabalho. A estrutura do teatro coletivo, com origens entre os grupos da década de 1960, o colaborativo (ou ainda aquela que não tem denominação certa dada a sua indefinição ou a sua condição que transita por diferentes posições de acordo com a situação), ao manter o seu modus operandi, que em geral é pensado, repensado e reavaliado

constantemente pelo coletivo, transforma também a sua prática cênica e teatral pelo espelhamento ou pela dinâmica de suas funções e pela organização grupal do coletivo. Outro fator de relevância seria o foco no processo de criação, e não somente no produto cultural (peça), dos grupos aprovados nas edições, o que redimensiona o papel da arte e do artista:

> O espírito da Lei de Fomento não é produzir uma mercadoria (...), é financiar projetos que tenham perspectiva de estabilidade no tempo e de se implantar em lugares desprovidos de equipamentos culturais, (...) e, nesses lugares, desenvolverem – no plural – pesquisas que poderão ou não resultar em espetáculo. (COSTA, *Ensaio Aberto*, Parte IX, 2011).

Essas transformações estruturais terminam por consistir em alternativa contrária ao teatro propagado via mercado e, mais, constituem o que Moreira (2011), diretor teatral, chama de sujeito histórico:

> Então o fomento vira para o Estado: o sujeito histórico capaz de fazer um teatro relevante e de interesse público e coletivo é o grupo teatral. Não é o mercado, não é o empresário, não é a relação patrão-empregado, contratado-contratante. Essa forma de produção (coletiva/colaborativa) é que tem que ser o sujeito histórico. Note: o sujeito histórico não é o Estado, é o grupo. (MOREIRA, *Ensaio Aberto*, Parte IV, 2011).

Nesse aspecto, os artistas dos grupos de teatro encontram fôlego, mediante fomento, para criar enquanto artistas e para atuar enquanto sujeitos históricos ativos dentro da *pólis*. E já que mencionamos a *pólis*, outro dado importante, previsto no edital do programa é a (polêmica) contrapartida social. Alexandre Mate, professor da UNESP e membro da banca avaliadora dos projetos submetidos ao Programa de Fomento ao Teatro (em diferentes edições) ressalta que é preciso entender o teatro no âmbito da pólis (MATE, 2011). O que seria isso? A contrapartida social de um projeto estaria diretamente relacionada aos interesses da cidade, aos interesses públicos da *pólis*. O teatro que é feito com dotação orçamentária pública se vê, portanto, em diálogo constante com algo maior que a sua categoria ou o seu grupo, o que obriga os artistas a reverem constantemente o seu papel e a sua existência enquanto grupo de teatro dentro do âmbito histórico e social que faz parte de um contexto maior que é a comunidade, a zona, a cidade em que atuam. Esse teatro, portanto, traça uma

rede de interligações no âmbito cultural, político, social e, o que nos ocupa mais detidamente na presente pesquisa, formativo, pedagógico. Esse cunho formativo ou educacional, ainda que não seja o foco prioritário, está subjacente no trabalho desenvolvido por muitos grupos. Voltando ao requisito da contrapartida social, o fato do edital do programa não descrever detalhadamente em que consistiria, gerou uma série de controvérsias já conhecidas pelos envolvidos com o programa de fomento e com o teatro de grupo. O debate é longo. Como a contrapartida era e é uma exigência prevista para que o projeto seja contemplado, alguns grupos teatrais, principalmente nas primeiras edições (quando não havia ainda muitos parâmetros que orientassem o que ela poderia ser), apresentavam propostas que ficaram estigmatizadas como assistencialistas, com enfoque demasiado em aspectos sociais ou que escapavam do domínio do teatro de grupo:

> Muitos grupos artificializavam o seu projeto porque não entendiam bem o que era a contrapartida social. Imaginavam, legislando a partir da lei, que a contrapartida social se caracterizaria em um conjunto de ações que estendesse o estético para as comunidades próximas ou locais onde os grupos iriam desenvolver majoritariamente suas ações. (MATE, *Ensaio Aberto*, Parte V, 2011).

> O que a gente sabe fazer é teatro. O que a gente sabe fazer é arte. A nossa contrapartida social para a sociedade é o nosso trabalho artístico. Que vem carregado de pensamento, de reflexão, de crítica, a partir da cidade etc. Essa transformação desses grupos em ONGs, em trabalhos sociais (...), essa inversão também é muito perigosa. (BARROS/ Folias D' Arte, *Idem*).

> A contrapartida é o que a gente sabe fazer. A gente não é assistente social, a gente não é arte-educador. A gente é ator, diretor, cenógrafo, figurinista, é um pouco de tudo. É dramaturgo, é componente de um grupo, de um coletivo. Pensa coletivo. E nossos resultados artísticos vêm desse caldeirão. (PIRES/Cia.do Feijão, *Idem*).

> Muitos grupos começaram a reproduzir um modelo falso para eles, de um certo teatro meio assistencialista, entendendo de modo falso o sentido de uma contrapartida. Sem avanços de radicalidade estética, o que não garante nada. (CARVALHO/ Cia.do Latão, *Idem*).

Há, ou houve, segundo as falas acima transcritas, um risco envolvido nas ações "sociais", propostas em parte dos projetos inscritos no programa de fomento, principalmente durante as primeiras edições. O equívoco residiria justamente no fato de as propostas se organizarem em torno de um deslocamento da esfera teatral para a social. É possível compreender, mediante a leitura dos argumentos expostos, o problema envolvido nessas proposições de caráter "assistencialista" na medida em que os grupos passariam a ocupar um lugar nada confortável de apaziguamento, de mascaramento ou de contenção de conflitos sociais (políticos e econômicos) via projetos culturais. Trata-se de uma questão bastante séria que ganha contornos cada vez mais contraditórios e complexos quando pensamos, por exemplo, no papel desempenhado por ONGs (organizações não-governamentais), OSCIPs (organização da sociedade civil de interesse público) ou outras entidades socioculturais que se reportam sobremaneira às periferias e comunidades de baixa renda.

Não é possível nem se pretende generalizar o trabalho realizado pelas instituições denominadas como organizações da sociedade civil, mas é preciso ressaltar que os trâmites e finalidades envolvidos na atuação dessas entidades não são tão transparentes, tampouco cegamente confiáveis. Sabe-se que o terceiro setor é a faceta do mercado que se volta a ações de gerenciamento de conflitos, tensões e problemas sociais desencadeados, ou, na mais branda das hipóteses, agravados pelo sistema econômico capitalista e por medidas neoliberalistas. Muitas empresas passam a financiar projetos culturais e sociais como subterfúgio via atribuição de máscara simbólica, de aura positiva, à empresa ou instituição mediante dedução de impostos, o que consiste em uma jogada dupla. Ao mesmo tempo em que se deduzem impostos frente a uma "causa nobre" como a disseminação da cultura ou da educação (duas áreas bastante pretendidas pelo Terceiro Setor), a marca das empresas ganha esse caráter falsamente humanizador. Ademais, os contratados para atuar no setor cultural, por exemplo, estão enquadrados nas mesmas relações de trabalho vigentes no mercado corporativo (ausência de benefícios, contratações temporárias, baixas remunerações). É difícil alimentar a crença de que, nesses moldes, as "boas intenções" empresariais (travestidas de organizações não-governamentais) de atuação junto às comunidades constituam de fato um projeto sério, de envergadura. Até porque se nessas organizações existem pessoas verdadeiramente interessadas em transformações políticas ou culturais, em algum momento, esbarrarão nas conjunturas incontornáveis ditadas pela estrutura mercantilista e seus interesses lucrativos.

No entanto, algumas ações, possivelmente malvistas por alguns, desenvolvidas por grupos de teatro que buscaram e buscam diálogo com outras instituições como escolas,

abrigos, hospícios, comunidades de baixa renda podem, ao longo dos anos de existência do programa de fomento, configurar o que já foi mencionado por Carvalho (2011) como "capilaridade" de ações. Salientemos: não se trata da defesa de ações meramente assistencialistas ou que apenas existiriam para atender a um dos pré-requisitos exigidos pelo edital de fomento (contrapartida social). Trata-se do transbordamento das práticas teatrais e de seus desdobramentos para outras esferas de atuação. Mas sempre pela chave do teatro, pela prática teatral. O fato de uma escola receber um grupo de atores e atrizes que vêm dialogar, debater questões, apresentar cenas ou peças, gerar novas possibilidades de criação a partir de oficinas, não deveria ser desconsiderado, ou depreciado, enquanto contrapartida social (Cia. Antropofágica, Meninas do Conto, Cia. Paidéia de Teatro, Engenho Teatral etc.). Muito menos o fato de grupos atuarem junto a moradores de rua em abrigos (Cia. Estável, no Arsenal da Boa Esperança) ou junto a instituições de tratamento mental (II Trupe de Choque).

Essas ações configuram, a nosso ver, contrapartidas sociais que não escapam da esfera estética, apenas envolvem nela, e a partir dela, diálogos com outras realidades. Esses diálogos são decorrências de práticas cênicas, teatrais e de pesquisa dos grupos, desdobramentos das propostas de ações de projetos elaborados conjuntamente, com objetivos previamente definidos, e não apêndices ou penduricalhos mal arranjados que forjam uma contrapartida. Portanto, a coesão do grupo, a existência de um projeto (que não o de fomento, mas anterior a ele, um projeto de grupo), a continuidade dos trabalhos são anteriores ao desenvolvimento de ações de caráter mais político ou social. Não são ações isoladas, estão imbricadas em um conjunto maior de proposições. Obviamente isso traz à tona outras questões complexas que demandariam reflexões conjuntas, discussões aprofundadas.

Considerando o espaço-sede de grupos como pólo ou "centro cultural" (cujo termo Teixeira Coelho problematiza), dada a vasta programação oferecida, é de se crer que se efetive, em algum grau, a contrapartida social, na medida em que para esses espaços há uma convergência de pessoas que se reúnem para efetuar trocas artísticas, sociais, culturais. No entanto, a complexidade está na transferência de responsabilidade do Estado, como aquele que tem por dever fornecer e promover cultura, aos grupos. A função de difusão cultural, que acaba sendo feita por coletivos que recebem verba da lei de fomento para seus projetos de teatro, não deveria fazer parte de um conjunto mais amplo de políticas públicas, com outras dotações orçamentárias? O programa de fomento teria esse fim? Se pensarmos que essa transferência possibilita uma atuação menos cerceada pelo aparelho estatal, ela pode figurar como positiva. Se pensarmos que enquanto alguns grupos realizarem o serviço que caberia ao

Estado – especialmente nas áreas periféricas onde o poder público é mais omisso em todos os setores – ele não permanecerá cada vez mais ausente e seus substitutos (grupos) frágeis ou facilmente manipuláveis, a balança pende para o lado negativo. Não nos deteremos nessas questões, mas talvez elas devam estar presentes nas adjacências de nosso olhar, uma vez que, em alguma medida, determinam aspectos que interessam à pesquisa.

Por último, mas de extrema relevância, está a continuidade do trabalho do grupo que é fomentado, outro requisito previsto no edital. O grupo deve manter um trabalho contínuo de pesquisa e práticas cênicas e essa continuidade consiste em outro fator que aponta para a dimensão formativa que está imbricada nos trabalhos e atividades mantidas pelos grupos teatrais fomentados. Esse traço confere uma predisposição à regularidade de ações, à manutenção de práticas que tenham embasamento e sustentação para a perpetuação das pesquisas cênicas. Imprime ainda aos grupos, uma simbólica e valorativa posição de referência para os grupos mais novos e para as demais pessoas que não fazem parte da categoria teatral, mas que têm interesse em manter contato com as atividades desenvolvidas e proporcionadas por eles. A continuidade detém ainda um valor histórico cuja dimensão só poderá ser mensurada após distanciamento temporal. E permite a reformulação de proposições, o aperfeiçoamento de técnicas, de possibilidades de criação, de leituras, de núcleos, de ações. Luiz Carlos Moreira (2011) salienta a impossibilidade de se manter uma coesão interna no grupo (e aquilo que estamos denominando "formação") mediante a ausência de regularidade, continuidade e tempo. Isso, segundo ele, não se alcança com uma "aulinha" ou com um "livrinho". O que ele parece querer ressaltar é a necessidade dessas atividades terem uma regularidade dentro dos grupos, a ponto de proporcionar aos que querem se aprofundar e se enveredar por esses caminhos teatrais um espaço efetivo de trocas, de formação e de reflexão ao passo que também forneceria aos indecisos a possibilidade de permanecerem ou saírem do grupo. O tempo e a continuidade permitiriam que essas escolhas se dessem a partir de reflexões, isoladas e coletivas, e não por imprevistos ou por falta de opções. É possível depreender ainda que também essa regularidade confere ao grupo a estabilidade necessária às práticas de leitura e sua possível dimensão formativa, além de estofo para lidar com os contratempos e experimentar diferentes possibilidades de trabalho com a leitura no e a partir do teatro.

***Diferentes atuações dos grupos de teatro: ação cultural, arte-ação ou impulso para a apropriação cultural?***

Em diálogos a respeito dos encaminhamentos da presente pesquisa, suscitou-se a presença da ação cultural no desenvolvimento das atividades dos grupos teatrais estudados. Considerando as diferentes frentes em que os grupos atuam, essa aproximação – ação dos grupos de teatro fomentados e ação cultural – talvez seja bastante plausível. No entanto, se quisermos adotar esse paralelo, ou mesmo essa conceituação, seria importante realizar algumas ressalvas. A primeira delas está relacionada ao tipo de ação cultural que é praticada por esses grupos teatrais contemplados pelo fomento. Conforme já descrito anteriormente, esses grupos atuam num contexto teatral bastante específico e com subsídios públicos provenientes de uma política cultural, igualmente pública, construída coletivamente e que constituiu um novo sujeito histórico: os próprios grupos. Portanto, traços presentes na denominada ação cultural – denominação e concepção retirada dos escritos de Teixeira Coelho – não encontram ressonância nas ações praticadas pelos grupos em questão. Outro ponto importante seria a problematização que Teixeira Coelho faz, em seu livro *O que é ação cultural*, da intencionalidade educacional, social e política que deturparia, de certo modo, a ação cultural. O discurso adotado para a descrição do que consiste a ação cultural é complexo, às vezes ambíguo, e, por esse motivo, seria importante tecer considerações.

Teixeira Coelho, de início adverte sobre o caráter essencialmente excludente, ou elitista, que marca grande parte das ações direcionadas à cultura e sua difusão[14]. Na sequência, propõe a diferenciação entre "ação" e "fabricação" cultural, citando, para ilustrar, um exemplo que consideramos passível de questionamento e problematização:

> "Ação" é um conceito cujo sentido fica mais claro quando confrontado com outro, "fabricação", de amplo trânsito não explicitado e não confessado. A fabricação é um processo com início determinado, um fim previsto e etapas estipuladas que devem levar ao fim estabelecido. A ação, de seu lado, é um processo com início claro e armado, mas sem fim especificado e, portanto, sem etapas ou estações intermediárias pelas quais se deva necessariamente passar – já que não há um ponto terminal ao qual se pretenda ou espere chegar. (...) O CPC, o Centro Popular de Cultura (que não era um mas vários)

[14] "Na metrópole, quando nos grupos no poder, sob a capa do Estado ou da iniciativa privada, abrem seus teatros e museus "ao povo", quase nunca pensam em criar as condições para esse povo chegar à criação, mas apenas em cultivar novos espectadores e admiradores, quer dizer, novos públicos consumidores." (COELHO, 1998, p.09-10).

> (COELHO, 1998, p.12), fazia sem dizê-lo, fabricação tanto quanto o fazem as casas de cultura de Cuba, cujo regimento deixa claro que seu objetivo deve ser a divulgação do marxismo-leninismo. (COELHO, 1998, p.12-13)

A crítica negativa com relação aos trabalhos desenvolvidos nos CPCs, existente no exemplo dado, pode não ser tão direta, mas é visível. O autor afirma que os envolvidos nos Centros Populares de Cultura, em aproximação ao que era feito nas casas de cultura cubanas, realizavam não ações culturais, mas fabricações culturais, uma conotação bastante negativa de uma prática cultural voltada, segundo os apontamentos feitos, exclusivamente para a divulgação de teorias políticas. É preciso concordar que tanto numa como noutra prática citada, há um posicionamento político claro, reconhecido. Mas tal fato não as isenta de ações propriamente culturais. A veia política pulsa nessas práticas, ou em decorrência delas (e isso, para além de um determinismo esboçado pelo autor), pode consistir em opção, em escolha legítima dos envolvidos (no caso dos CPCs e também de grupos teatrais da atualidade). E isso, em nosso entendimento, também merece ser considerado dentro do amplo espectro do que denominamos cultura.

Mais adiante, Coelho recupera uma concepção de processo de ação cultural que nos parece mais válida:

> Na anotação de Francis Jeanson, intérprete e biógrafo de Sartre, além de diretor de uma casa de cultura no interior da França nos anos 1960, um processo de ação cultural resume-se na criação ou organização das condições necessárias para que as pessoas inventem seus próprios fins e se tornem sujeitos da cultura, não seus objetos. (COELHO, 1998, p.14-15)

Para que se tornem sujeitos inclusive aqueles que queiram fundamentar suas práticas em concepções marxistas, políticas, pedagógicas (educacionais) ou de outra ordem, dentro do enfoque cultural.

O autor pontua ainda a complexidade da questão quando defende a separação entre ação educativa e ação cultural. Mais do que isso, segundo ele, existe uma decisão a ser

tomada (pelo agente cultural, o responsável pela ação cultural), e ela não admite transigências, correndo o risco transformar, tanto a cultura como a educação, em meros simulacros[15]:

> Uma questão delicada, esta. Mas há uma opção a ser feita, e o agente cultural não tem como evitá-la: a escolha entre ação cultural e ação educativa. Numa palavra, entre cultura e educação. (...) A incapacidade de distinguir entre processo cultural e processo educativo será a principal responsável pelo aparecimento de centros de cultura, em particular, ou de uma ação "cultural", em geral, que são na verdade meros substitutivos ou complementos de sistemas educacionais formais depauperados ou falidos. Optar pela educação é optar pelo mais fácil. E no lugar do espaço aberto à criação, aparecem as palestras, os debates e, acima de tudo, os cursos – curso de teatro (ou oficina, como manda a terminologia moderna), curso de cinema, curso de xerox, curso de desenho. A cultura e a arte transformam-se em objetos de interpretação e divulgação, manipuladas por interpretadores e divulgadores, num processo que torna estas atividades e seus promotores mais importantes que a própria criação e seus agentes. O melhor resultado que se consegue com essa opção é fazer com que se reverencie a cultura quando, diversamente, o ponto central está em criar condições para que se entre em familiaridade com ela e se passe a amá-la, coisa bem diferente. (COELHO, 1998, p.29-30)

Enxergamos e compreendemos as distinções entre um e outro campo, seria ingênuo afirmar o contrário. No entanto, também ingênuo seria deixar de lado todas as nuances e fios que tecem as ações culturais desenvolvidas por diferentes grupos, coletivos, pessoas. Quando se trata de cultura, e de educação, ambos são terrenos densos e abrangentes, cujos elementos dialogam, podendo pender mais para um lado ou para outro. Tentar fazer essas movimentações, flutuações e interpenetrações caberem numa definição, pode reduzir a complexidade da ação, (ou mesmo descartá-la enquanto cultural ou educativa) por desconsiderá-la em alguns (ou em muitos) de seus aspectos. E nesse ponto, o discurso veiculado no texto mencionado, torna-se ambíguo. O argumento utilizado pelo autor para a proposição do que seria ação cultural também se apresenta rarefeito, impreciso:

[15] "Como eu disse, será possível objetar que essa distinção absoluta entre os dois processos (cultura e educação) só é nítida nas situações radicais e que entre um polo e outro predomina a nuance, a interpenetração dos perfis. É verdade. Mas não é menos verdade que, na prática, prevalece sempre a educação pura e simples. Radical neste país é a educação – e radical em seu contexto mais baixo. A cultura, esta sempre indecisa, imprecisa, incompleta, hesitante. Tal como são as coisas, o processo educacional é um simulacro do processo cultural. E neste país, o processo educacional começa por ser um simulacro da educação." (COELHO, 1998, pp.30-31).

> (...) o que é vital à ação cultural é a operação com os princípios da prática em arte, fundados no pensamento divergente (identificado por Gaston Bachelard como "princípio do diagrama poético", que consiste em aproveitar, para o processo, tudo que interessar, venha de onde vier, na hora em que for necessário, sem o recurso a justificativas claras e precisas) e no pensamento organizado pela possibilidade, pelo vir-a-ser. (...) A proposta, portanto, é usar o modo operativo da arte – livre, libertário, questionador, que carrega em si o espírito da utopia – para revitalizar laços comunitários corroídos e interiores individuais dilacerados por um cotidiano fragmentante. (COELHO, 1998, pp.33-34)

> Assim como nem tudo é cultura (...), nem tudo é ação cultural. Ação política não é ação cultural. Alfabetização não é ação cultural necessariamente, mas ação educativa. Programas sanitaristas não são ação cultural em seu sentido próprio. A ação cultural tem sua fonte, seu campo e seus instrumentos na produção simbólica de um grupo. (COELHO, 1998, p.33)

Entendemos o espírito tateante na tentativa de esboço de uma definição para ação cultural. O intento é fazê-lo por exclusão do que não se concebe enquanto ação cultural, o que é um esforço válido. No entanto, parece-nos equivocado dissociar ação cultural de um viés político, uma vez que o termo político não se restringe a bandeiras partidárias ou sistêmicas. O viés político, como ressaltado, refere-se àquilo que apresenta implicação na *pólis*, no agrupamento de indivíduos com os quais se convive socialmente. E, desse traço, depreende-se que a ação cultural não pode se distanciar da esfera política e social, pois se encontra a elas imbricada[16]. A imbricação com esta última (social), contraditoriamente, o próprio autor faz questão de salientar:

> Quando uma época não consegue distinguir entre uma coisa e seu contrário, essa é uma época de barbárie. A ação cultural lida com a cultura, não com a barbárie. Por tudo isso, a ação cultural é também uma ação social ou não é. Uma ação sociocultural. (COELHO, 1998, p. 27)

> De um modo ou de outro, é pacífico que a ação cultural ou é uma operação sociocultural ou não existe. Mesmo assim, uma concepção mais radical de ação cultural, e acaso mais digna, é a que aposta na tese segundo a qual o objetivo da ação cultural não é construir um determinado tipo de sociedade, *mas provocar as consciências para que se apossem de si mesmas e criem*

[16] Talvez nosso posicionamento se aproxime do esboçado por Teixeira Coelho no seguinte trecho: "Para os adeptos da linha de Durkheim, a ação cultural (...) só tem sentido quando considerada como um conjunto de atividades que afeta todas as ordens, a cultural tanto quanto a social, a política e a econômica. E o que se chama de ação cultural global ou concertada. Uma perspectiva próxima desta é a de inspiração marxista, para a qual a ação cultural só cabe quando se trata de uma 'ampliação' da consciência política visando desaliená-la – o que implica uma operação que será tanto cultural quanto propriamente política." (COELHO, 1998, p.41).

> *condições para a totalização no sentido dialético do termo, de um novo tipo de vida derivado do enfrentamento aberto das tensões e conflitos surgidos na prática social concreta*. (COELHO, 1998, p.42. Grifos nossos)

Se, por um lado, o discurso acima desaconselha a construção social por intermédio da ação cultural (que, no entanto, segundo o autor é sempre uma ação sociocultural, portanto, imbricada em aspectos sociais), por outro, é evasivo na descrição do papel a que propõe à ação cultural desempenhar. Compreendemos que a restrição da ação cultural apenas à formação ou intervenção política pode trazer implicações radicais, extremistas às práticas culturais, dependendo da condução e dos objetivos a que se pretende ao longo dos processos[17]. Mas essa também pode ser uma dentre as muitas possibilidades de abordagem da cultura. Dissociá-la (a cultura) por completo do viés político, se não impossível, parece-nos igualmente perigoso, dando margem inclusive à apropriação do termo, do conceito de ação cultural, pela indústria cultural, fato que o autor também rechaça. Outra pergunta também surge ao lidarmos com essa questão: e quando o viés político não é um fim, mas acaba por se incorporar nas práticas culturais dos grupos de teatro em virtude dos processos vivenciados, por exemplo? Deixaria de ser uma ação cultural a praticada pelos grupos que se posicionam politicamente em seus estudos, pesquisas e encenações? Ou ainda, deixariam de se caracterizar, enquanto ação cultural, as oficinas de teatro que lidam com jovens que, por sua vez, passam a se apropriar expressivamente do capital simbólico cultural (BOURDIEU, 1987; 1990) e terminam por também eles criarem suas encenações, processos e a constituir um agrupamento que desempenha ações culturais? Considerando a pesquisa de campo, as observações e entrevistas realizadas, as leituras teóricas para a fundamentação dessa pesquisa e os debates junto aos grupos e estudiosos do teatro de grupo contemporâneo, que todas essas ações descritas mereceriam ser enquadradas na definição de ação cultural. Se, em princípio, pensávamos em abandonar a expressão – já desgastada pelos diferentes usos dela feitos – para definir o que é realizado pelos diversos grupos fomentados para além da cena em si, agora, por fim, acreditamos ser importante o resgate do termo ação cultural, bem como sua (re)apropriação para nos referir às práticas teatrais estudadas e seus desdobramentos.

[17] A esse respeito, o autor afirma: "A exacerbação da preocupação social leva a situações onde a ação perde sua identidade própria. O despertar da consciência política é algo que cabe melhor no programa de atuação de um partido político propriamente dito. Transportar esse objetivo para a ação cultural pode prejudicar tanto o projeto político quanto o cultural, que devem entrar em conjunção, mas num processo de totalização a operar-se num nível diverso daquele estritamente cultural." (COELHO, p.44-45).

Suzana Schmidt Viganó também oferece contribuições a esse respeito em seu estudo que investiga práticas, fundamentadas no jogo teatral, do Terceiro Setor. Ela opta pela expressão "ação sociocultural" e avança na definição e desenho do que pode vir a ser esse tipo de ação:

> (...) a ação sociocultural é aqui compreendida sob uma perspectiva educacional crítica e emancipatória. Ao se desenvolver a consciência estética, aliada ao julgamento crítico. Ganha-se uma maneira especial de se ver o mundo, que passa pelos sentidos, pela imaginação e pela capacidade de se criar novas alternativas e possibilidades de existência. Ao se praticar tais qualidades, a percepção, tanto de si e dos outros seres humanos quanto das questões sociais, torna-se mais aguda, pois o indivíduo aprende a melhor se relacionar e se posicionar ante a realidade. Caminhamos assim na construção dos alicerces para um processo de emancipação, condição necessária para a participação na vida pública. Para Hannah Arendt, é por meio da ação e do discurso que os seres humanos podem distinguir-se e é nessa distinção que são capazes de se apresentar na pluralidade do espaço público. É nesse momento que abandonam a esfera privada e colocam sua voz no mundo, mostram à sociedade qual a sua escolha a atitude em relação à vida. (VIGANÓ, 2006, pp.28-29)

Após esse longo preâmbulo, consideramos essencial salientar que tanto a Cia. Paidéia quanto a Cia. Antropofágica (e tantos outros grupos de teatro fomentados) realizam diferentes ações culturais (ou socioculturais) de modo contínuo. Mesmo quando não se encontram subsidiados pela verba do programa. Essa vertente do trabalho desenvolvido pelas companhias parece ser fulcral, fundamental inclusive nos processos de encenação, de escolha, de projetos. Gostaríamos de chamar a atenção para esse clima de efervescência cultural proporcionado pela grande quantidade de ações. Esse ambiente efervescente interfere nas leituras e nas práticas dentro do teatro. Para os jovens, em especial, aparenta ares de descoberta, de encantamento com a potencialidade da ação que desempenham ou podem desempenhar. Por esse motivo consideramos fundamental o relato desse ambiente, das ações que se encontram nas adjacências da cena feita pelos grupos de teatro abordados.

Seguem abaixo alguns trechos em que é possível entrever essas ações que dão sustentação às práticas cênicas e de leitura. São palestras com especialistas de diferentes áreas e modalidades, intercâmbio de pesquisadores, professores e artistas, peças de outros grupos e companhias:

*Em seguida, Amauri falou sobre o Encontro de Educação, sobre o Teatro Necessário, um diálogo que geralmente ocorre três vezes ao ano e que acontecerá no domingo próximo, no qual estaria presente uma professora da ECA-USP e* As Meninas do Conto *(grupo de teatro infantil) para trocar experiências e falas sobre a educação e o teatro, além de ciclo de filmes sobre educação que aconteceria no espaço. Amauri reforçou sua visão sobre o espaço enquanto agente social: 'teatro não é só palco, é palco também'.* (Relatório de observação/Paidéia – 19/03/11)

*Amauri comentou que na sala ao lado estava acontecendo o curso de contação de estórias para professores e educadores interessados.* (Relatório de observação/Paidéia – 26/03/11)

*Amauri perguntou quem havia assistido e a maioria levantou a mão. Ao questionar se eles haviam gostado da peça, fez-se um silêncio. Em seguida, ele mencionou que comentassem a peça de modo a não atrapalhar quem ainda não havia assistido. Uma das integrantes falou que havia gostado de algumas partes, que a peça pareceu bastante política. Outro integrante complementou que a peça falava sobre as mulheres e que a condição das mesmas não estaria diretamente atrelada a uma educação, e sim a uma orientação. Amauri perguntou se aquele tema teria algo a ver com tema da pesquisa deles, a educação. Pediu que refletissem e afirmou que falaria mais sobre a peça na semana que vem, quando todos já tivessem assistido.* (Relatório de observação/ Paidéia – 07/05/11)

*Encerrado o debate sobre as apresentações, todos os grupos da Paidéia se encaminharam para a sala de cinema para ouvir o palestrante do Projeto Perdigoto, Paulo Eduardo Arantes, professor aposentado da Faculdade de Filosofia da USP.* (Relatório de observação/ Paidéia – 13/08/11)

*Após o nosso diálogo, fomos para dentro iniciar a ágora, agora já com a presença dos* integrantes que estavam na capela. Havia ainda um professor alemão de universidade *de artes cênicas e formação de professores. A conversa foi traduzida pela Aglaia, integrante e co-fundadora da* Paidéia *e foi muito boa. O convidado apresentou interesse em estabelecer parcerias, explicou um pouco de sua pesquisa sobre o fio condutor do ator (algo subjetivo, uma linha de tensão que se desencadearia durante o processo de atuação) e fez comentários diversos acerca do fazer teatral. Os presentes fizeram algumas perguntas*

> *e questionamentos.* (Relatório de observação/ Paidéia – 27/08/11)

Pudemos também acompanhar um evento específico, uma espécie de marco em razão dos noventa anos da Semana de Arte Moderna, de 1922, realizado no Theatro Municipal de São Paulo por intermédio de uma intervenção teatral que reuniu diferentes grupos da cena paulistana. Nesse evento estiveram presentes tanto os atores e atrizes da Cia. Antropofágica como os do PY, seu grupo de formação:

> *Tratava-se de uma intervenção cultural no Teatro Municipal, em comemoração aos 90 anos da Semana de Arte Moderna e à Greve de 1917. O evento foi elaborado e contou com a presença de outras companhias e grupos parceiros:* Brava Cia., Cia. do Feijão, Estudo de Cena, Cia. Estável e Kiwi Companhia de Teatro. *Além dos experimentos de cada grupo, o evento contou com a participação dos músicos Thiago Abdalla e Ligia Campos.* (Relatório de observação/Antropofágica – 08/04/12)
>
> *E o saguão ficou bem cheio: adultos, crianças, idosos, gente de teatro, familiares dos artistas, todos se espremeram para assistir às cenas e ouvir às músicas. Gratuito, o evento causou certo incômodo entre os bombeiros e seguranças do teatro que impediram que alguns transeuntes 'alterados' adentrassem o recinto. Bastante dialético, o impedimento causou desconforto, uma vez que, o discurso que sustentava a intervenção era justamente o de abertura, de dessacralização da arte, e de participação atuante do espectador para além do espetáculo. Os figurinos vistosos e o coro da* Cia. Antropofágica *(e do PY) esteticamente dialogavam com o espaço. M., o mais jovem da turma, estava belíssimo em seu traje de gala e cara branca de* pancake. (Relatório de observação/ Antropofágica – 08/04/12)

Não podemos deixar de mencionar a importância que isso representa para os jovens integrantes envolvidos. E, apesar ser apenas uma memorável noite, com apresentação num dos maiores patrimônios culturais da cidade, palco de movimentos de vanguarda e outras manifestações artísticas históricas, esses eventos não têm caráter isolado, pois estão integrados a um conjunto de ações desenvolvidas tanto pela companhia, como por outros grupos. Esses jovens, portanto, fazem parte de um movimento maior de teatro de grupo

contemporâneo que traz em seu bojo uma construção identitária fundamentada na sensação de pertencimento (ao grupo, à cidade, ao teatro) e na apropriação cultural.

Isso também é fundamental ressaltar: há um contato, intenso e profícuo entre diversos grupos de teatro. Esse contato, por vezes, se estende à cena, muitos chegam a realizar processos de criação e de trabalho conjuntos que geram encenações, intervenções[18] e trocas teatrais e culturais, como podemos observar nos trechos abaixo, coletados em diferentes momentos da pesquisa de campo:

> *(...) apareceram muitas pessoas, considerando ser um domingo de manhã. Juliana Jardim também chegou e fomos à sala em que seriam apresentadas algumas cenas da peça Pedro Palerma e outras estórias. Juliana Jardim iniciou o evento com uma fala que apresentava as convidadas. Simone Grande, diretora do grupo, falou que o grupo tem 15 anos de existência e que nesse projeto do Pedro Palerma, elas haviam se debruçado sobre as estórias dos Irmãos Grimm, Charles Perrault e Câmara Cascudo. Esse espetáculo foi apresentado, segundo ela, para cerca de doze mil alunos da rede pública de ensino e eles receberam um almanaque contendo as estórias da peça (o almanaque, um minidicionário e um CD), e a ideia era de que eles, os alunos-espectadores, pudessem "brincar" de teatro também, posteriormente ao espetáculo). Ela comentou como fora feita a escolha da estórias (elas liam e falavam aquelas que gostariam de encenar). Das leituras, ficaram cinco estórias, entre elas: "O sapateiro e os duendes"(Irmãos Grimm); "Mãe d'água" (Câmara Cascudo); "As fadas" (Charles Perrault) e "Pedro Palerma" (Hans C. Andersen). A ideia era explorar formas de narração diferentes. Comentou que acharam interessante a escolha da "Mãe d'água" (versão de Ruth Guimarães), pelas referências africanas e de como elas eram recebidas pela plateia composta por crianças ("É macumba?", alguns perguntaram quando aparecia a Calunga, representante do reino dos mortos).* (Relatório de observação/Paidéia – 27/03/11)

[18] *"A apresentação do Cabaret Antropofágico já havia começado quando cheguei ao Tendal da Lapa. Dava para ouvir a música já da parte externa e, em meio à penumbra envolvente do espaço, me acomodei em um canto mais afastado do recinto em que o palco havia sido montado. Com figurinos e trajes que mesclavam cores fortes, como vermelho e o verde, e neutras (preto), reunidos em um palco pequeno e em suas adjacências estavam membros da* Cia. Antropofágica, *e seu grupo de formação PY, e outra companhia parceira, o* Engenho Teatral, *cujo diretor é Luiz Carlos Moreira. Foi possível enxergar no meio da escuridão ambos os diretores (Moreira e Thiago)."* (Relatório de observação/ Antropofágica – 11/05/12).

> *Após a apresentação, outros apontamentos sobre o processo foram feitos. Falou-se sobre a construção de imagens a partir da fala; pontuação musical que pauta a própria fala; o essencial trabalho com a narrativa (Que personagens apresentar? Quantos? Quando narrar? Quando repartir? Quando pontuar? Que seleção e cortes fazer?). Comentou-se sobre a recepção por parte das crianças: "a resposta teatral pode responder ao ser humano em níveis que a gente não compreende". Completude na recepção teatral por parte do espectador/ouvinte. Simone Grande relembrou o processo das "Velhas Fiandeiras", um outro espetáculo do grupo que era realizado em um espaço vazio em que a plateia era "convidada" a utilizar o seu próprio imaginário para completar a obra.* (Relatório de observação/Paidéia – 27/03/11)

De um modo ou de outro, esse contato é incorporado nos processos do próprio grupo. Em especial, esse encontro com *As Meninas do Conto*, apresentou ricas contribuições com relação ao tratamento desferido ao texto selecionado para a cena, à recriação da obra literária com vistas à recepção do público infantil. E ainda contribuiu para se pensar nos episódios felizes e nos percalços decorrentes da ida dos grupos às escolas públicas:

> *As atrizes (*As Meninas do Conto*) citaram o projeto do PROAC em que elas apresentaram em uma escola que parecia um regime semi-militar (em Itapecerica da Serra). Relataram sobre as diferentes realidades e recepções das escolas pelas quais passaram. Falaram sobre o (não) comprometimento dos professores em contar, recontar, preparar os alunos para o espetáculo ou dialogar com eles no pós-peça. Falaram da ideia de "contágio" (contar para todos). O desejo de romper com o sectarismo existente na escola e de criar uma afetividade pelo trabalho (criação de um espaço propício). Falaram do interesse e do carinho das merendeiras, carinhosamente chamadas pelas atrizes de "as mães da escola" e de como um grupo delas foi assisti-las em outra apresentação fora da escola, levando um envelope com um valor em dinheiro como forma de agradecimento (símbolo da troca e da doação). A questão da delicadeza. Elas reforçaram a ideia de que pretendem dialogar com a plateia e de como olhar para o público ajuda, de como ir ao outro ajuda (proposição do dar e receber: encontro dos olhos e da verdade, imaginado e contando juntos). Foram 55*

> *espetáculos apresentados em escolas públicas.* (Relatório de observação/Paidéia – 27/03/11)

Esse diálogo constante entre grupos com diferentes propostas, semelhantes, no entanto, no modo de organização e estruturação, desponta como mais uma possibilidade de inserção cultural. O interessante é que, nesse sentido, a barreira econômica – que muitas vezes se apresenta como impeditivo para que os jovens integrantes se desloquem até outras localidades (geralmente mais centrais) para assistir a peças, palestras ou participar de ciclos e seminários – não consiste em obstáculo para que todos travem contato com as atividades teatrais e culturais, pois elas ocorrem na própria sede.

> *Foi frisada ainda a participação especial da* Cia. Balagan*, sob direção de Maria Thaís (professora da ECA-USP), que faria duas apresentações nesse final de semana, além de treinamentos e vivências com os atores e diálogos sobre o tema "mitos". O espetáculo a ser apresentado é* Prometheu Nosthos. (Relatório de observação/ Paidéia – 09/04/11)

> *Cheguei cedo, e o grupo do Amauri já estava sentado em roda, na ágora matinal, para discutir os assuntos da semana. Quando cheguei, estavam falando sobre a peça de ontem (sexta-feira), da* Cia. Kiwi *(*Carne*). Eles haviam apresentado no espaço, mediante o projeto de troca entre grupos, e apresentariam novamente hoje e amanhã (sábado e domingo)".* (Relatório de observação/ Paidéia – 07/05/11)

O diálogo entre grupos, além de frutífero pelas trocas que proporciona, favorece a ampliação de repertório e de referências teatrais e culturais que, por sua vez, são recuperados e refletidos coletivamente na roda de conversa do grupo de base. E foi interessante verificar que, também nos demais grupos, a presença da literatura é marcante:

> *Fiquei para assistir à peça* Carne*, da* Cia. Kiwi *e foi excelente ter ficado. A peça é ótima, trata sobre as diferenças e desigualdades de gênero. Não só. Fala da violência e da*

> *opressão da mulher, das relações entre patriarcado e preconceito (ou violência) de gênero. Tudo feito com uma linguagem muito interessante, plástica e sonora, com elementos simples e simbólicos, mesclando ações de teatro e audiovisual. Há um texto na peça (...) que fiquei sabendo depois, pelo diretor Fernando Kinas e pela atriz Fernanda Azevedo, é da autora austríaca (nobel de literatura) Elfriede Jelinek.* (Relatório de observação/ Paidéia – 07/05/11)

E também confirmou algo já detectado ao longo das consultas aos materiais (projetos) do acervo do Programa de Fomento com relação à existência e manutenção de grupos de formação no interior das companhias:

> *O assunto era sobre as apresentações que haviam ocorrido nas semanas anteriores: uma de um grupo francês e outra da turma de formação jovem do grupo paulistano de teatro* Os Satyros. (Relatório de observação/ Paidéia – 13/08/11)
>
> *O foco depois se voltou para questões de organização e união do grupo na recepção dos grupos convidados. Em seguida, comentários foram feitos acerca da apresentação do grupo de jovens dos* Satyros. (Relatório de observação/ Paidéia – 13/08/11)

Esse contato proporciona a construção de referenciais teatrais, artísticos e culturais que não somente aqueles veiculados pela grande mídia, ou parâmetros que fogem do padrão imposto pela indústria cultural, cinematográfica, fonográfica, televisiva etc. A manutenção de grupos que operam de modo particular e que apresentam um teatro de especificidades, no decorrer do tempo, passa a engendrar outras expectativas e possibilidades com relação à linguagem do cinema, do teatro, da música e em outras áreas:

> *MH - Tem um diálogo com outros grupos de teatro...*
>
> *C - Tem, A gente faz oficinas com eles, também não estava no da* (Cia.) Balagan, *mas eles fizeram oficinas com os jovens. Então tem essas trocas, em diferentes situações.*

> *MH - O que você acha?*
>
> *C - No Festival também, alguns grupos oferecem oficinas durante o Festival...*
>
> *MH - Tem as peças também, teve uma vez a* (Cia.) Kiwi...*O que você acha do teatro de grupo? Tem uma diferença de companhias que apresentam peças mais tradicionais, pessoas que se juntam para fazer uma peça e depois se dissolve...*
>
> *C - Eu não tenho muito parâmetro de comparação, porque a gente vive aqui no teatro de grupo, né. Mas eu imagino que seja diferente, né. Questão de trajetória que se constrói junto, né? É diferente "vamos nos reunir pra fazer isso, isso". Mas. Na verdade, eu não conheço muito de perto. De ir lá assisti-los sim, mas de acompanhar de perto essa outra referência...* (Entrevista com C., integrante da Paidéia Jovem [Cia. Paidéia] – 14/07/2012)

Retomando a relação existente entre práticas teatrais de leitura e ações culturais (desenvolvidas pelos grupos de teatro abordados nessa pesquisa) e a Lei de Fomento, podemos inferir que o programa, ao fornecer verbas aos grupos paulistanos via editais públicos, tem papel impulsionador, fundamental na manutenção de ações e práticas. Da maneira como são desenvolvidos, os processos dos grupos provavelmente não ocorreriam se o programa não existisse. Ou sofreriam cortes, avarias, restrições de diferentes ordens. Talvez sequer chegassem até os jovens aos quais nosso olhar se volta com maior atenção. Portanto, apesar de não influenciar diretamente na leitura em si (desenvolvida pelos grupos de teatro), a política cultural pública em que consiste o Programa de Fomento é determinante no tocante às práticas teatrais, sejam elas de leitura, de ação cultural (nos moldes que aqui delimitamos), de encenação e, talvez, de formação.

## CAPÍTULO 3

## CIA. PAIDÉIA DE TEATRO E CIA. ANTROPOFÁGICA: O TEATRO DE GRUPO E SEU *MODUS OPERANDI*

Tem um porco do mato
Um porco selvagem
Que quando anda em bando
Vira turma da pesada,
Seu nome é Queixada.

**TUOV (Teatro União e Olho Vivo)**

Embora difícil, a escolha dos grupos de teatro para a pesquisa despontou com naturalidade e certa ênfase. Naturalidade em virtude das indicações de pessoas de meio, do acervo consultado e de fontes informais que apontavam os grupos em questão como potencialmente ricos para a abordagem a que se pretendia. E ênfase pelo fato de, uma vez escolhidos, ambos se mostrarem receptivos tanto ao diálogo quanto à presença de alguém a observar as práticas por eles desenvolvidas.

O acolhimento da pesquisa, a abertura de suas sedes e de seus espaços de ensaio e apresentação, a permissão para o compartilhamento e observação de processos de criação, a disponibilidade para as conversas formais e informais foram pontos fundamentais para a realização do presente estudo.

Certamente gostaríamos que outros grupos fizessem parte da investigação, grupos que também envolvem em seus projetos e processos a leitura. No entanto, frisamos que as duas companhias selecionadas para nosso mergulho no tema pretendido – Cia. Paidéia de Teatro e Cia. Antropofágica – , bem como seus respectivos grupos de formação (Jovem Paidéia e PY), foram escolhas felizes e representativas no que diz respeito ao fornecimento de dados, informações e práticas estruturantes da tese, como também, especialmente, com relação às trocas humanas e sensíveis travadas ao longo de nossa curta, mas significativa, convivência.

### *A Cia. Paidéia de Teatro*

A Cia. Paidéia de Teatro existe juntamente à Paidéia Associação Cultural, criada por Aglaia Pusch e Amauri Falseti, em 1997[19]. A Associação Cultural se divide em dois núcleos, um referente ao teatro (a própria companhia) e outro de caráter mais amplo (relacionado a ações sociais, culturais e educacionais), conforme informado no site da companhia[20]. Com relação especificamente ao teatro, há a Cia. Paidéia de Teatro, e a Cia. Jovem Paidéia de Teatro, um núcleo formativo, de jovens que ingressam ou já ingressaram há algum tempo no grupo. A Cia. Paidéia já existe há tempos e detém em seu currículo um vasto repertório[21]. Foram muitas apresentações, peças e eventos realizados pela companhia, cuja formação (à época da pesquisa) conta com os atores e atrizes Aglaia Pusch, Flávio Porto, Fábio Coutinho,

---

[19] Dados obtidos pelo *site* mantido pela Paidéia: "A Paidéia Associação Cultural foi fundada em 1997, por Aglaia Pusch e Amauri Falseti. A decisão de fundar a Paidéia decorreu da experiência de muitos anos com atividades culturais junto às organizações sociais que prestavam atendimento em comunidades carentes da zona sul de São Paulo. De uma maneira objetiva, podemos dizer que este tipo de atividade ficava como um apêndice de um trabalho social. Para mudar essa realidade é que se criou a Paidéia. Percebendo, por sua prolongada experiência, que a emancipação e o desenvolvimento de jovens que participavam dos programas culturais eram efetivos e transformadores, os fundadores entenderam que o trabalho cultural, por si, poderia cumprir com papéis a que o social não dava a devida atenção e que também não contemplava em seus objetivos. Após ocupar diferentes lugares da Zona Sul de São Paulo, desde 2006, a Paidéia ocupa o Pátio de Coletores de Cultura, sua mais recente sede, que vem sido transformada permanentemente. (...) A Paidéia Associação Cultural se divide em dois núcleos principais: A Cia. Paidéia de Teatro e a Paidéia Cidadã - que contempla cursos, parcerias e diversos projetos, entre eles a Cia. Jovem Paidéia de Teatro, o Ponto de Cultura Paidéia Cidadã e o Festival Internacional de Teatro para a Infância e Juventude "Uma Janela para a Utopia", realizado anualmente. A Paidéia tem como principal foco a continuidade e a consolidação do trabalho desenvolvido nos últimos anos de atividades: a transformação permanente do Pátio dos Coletores de Cultura em um local democrático de produção artística e cultural, que ajude na formação e desenvolvimento da criança e do jovem. O eixo matriz é o teatro e todas as suas possibilidades. Buscamos, também, envolver a comunidade nesses processos, com debates e apresentações dos trabalhos realizados, de maneira a criar um terreno fértil para multiplicação de iniciativas semelhantes. Tudo isso para que cidadãos possam transformar o cotidiano e escapar das muitas armadilhas vigentes causadoras de dissolução de sentido e de massificação" (retirado do site www.paideiabrasil.com.br).

[20] "A Paidéia Associação Cultural se divide em dois núcleos principais: A Cia. Paidéia de Teatro e a Paidéia Cidadã - que contempla cursos, parcerias e diversos projetos, entre eles a Cia. Jovem Paidéia de Teatro, o Ponto de Cultura Paidéia Cidadã e o Festival Internacional de Teatro para a Infância e Juventude "Uma Janela para a Utopia", realizado anualmente. A Paidéia tem como principal foco a continuidade e a consolidação do trabalho desenvolvido nos últimos anos de atividades: a transformação permanente do Pátio dos Coletores de Cultura em um local democrático de produção artística e cultural, que ajude na formação e desenvolvimento da criança e do jovem. O eixo matriz é o teatro e todas as suas possibilidades. Buscamos, também, envolver a comunidade nesses processos, com debates e apresentações dos trabalhos realizados, de maneira a criar um terreno fértil para multiplicação de iniciativas semelhantes. Tudo isso para que cidadãos possam transformar o cotidiano e escapar das muitas armadilhas vigentes causadoras de dissolução de sentido e de massificação" (*idem*).

[21]Compõem o histórico de peças da Cia. Paidéia as seguintes encenações: *Gilgamesh* (1999); *Brundibar* (2000); *O livro de Tobi* (2001); *Uma flor no meio do nada (*2002); *Histórias para pensar com a barriga* (2003); *Nellie Good Bye* (2004); *A vaca Rosimeire* (2005); *O sorriso de Ana* (2007); *Dom Quixote* (2008). Já as peças do repertório são: *O boi e o burro*; *O coração de um boxeador* ; *Com o rei na barriga*; *Na arca às oito*; *Baltus, o pequeno herói*; *Miliuma* e *Ycatu, água boa* (repertório consultado em dezembro de 2013).

Camila Amorin, Manoela Pamplona e Rogério Modesto; Marcos Iki, como diretor musical; Christine Röhrig, como coordenadora de estudos e Amauri Falseti, como diretor.

A Cia. Jovem Paidéia é constituída por integrantes que vieram das vivências mantidas pela Cia. Paidéia (oficinas). Ao que parece, como houve uma demanda muito grande de pessoas dessas vivências ao longo dos anos em que ela foi (e ainda é) oferecida, foi necessário criar subgrupos dentro da estrutura do coletivo de formação para atender às demandas daqueles que se interessavam em permanecer e realizar aprofundamentos cênicos e teatrais. Existe o grupo de formação coordenado por Amauri Falseti, o do Flávio Porto, o do Rogério Modesto e o do Fábio Coutinho, todos integrantes da Cia. Paidéia de Teatro. São muitas pessoas que estão envolvidas nas práticas teatrais da Paidéia. Cada grupo de formação mantém uma média de 20 a 30 pessoas (com oscilações, dependendo das pessoas que saem ao longo do período das vivências). O grupo escolhido para nossa observação foi o do ator e coordenador Fábio Coutinho, em virtude de abranger os mais novos jovens que estão em busca de teatro no espaço da Paidéia, ou seja, os recém-chegados. No entanto, acompanhamos outras atividades e alguns processos desenvolvidos por Amauri Falseti ou pelo coletivo como um todo.

O espaço da Cia. Paidéia está localizado na zona sul da cidade de São Paulo. Chama-se Pátio dos Coletores de Cultura e foi concedido pela subprefeitura de Santo Amaro à companhia, que inaugurou sua sede lá em 2006 (anteriormente, segundo informações coletadas em entrevista, a companhia já havia atuado em outros espaços, entre eles uma residência, biblioteca etc.). Antes da instalação da Paidéia, o espaço onde hoje estão situados era um pátio de coleta de lixo, bastante deteriorado, e ali conviviam coletores em horário de trabalho, animais de carga e o material de coleta. Com o fechamento do pátio e a transformação em espaço cultural, hoje em nada o local lembra o que foi um dia. Trata-se de um lugar especialmente bem cuidado, iluminado, amplo e bonito. A fachada de entrada é de tijolos aparentes, um estilo rústico e alegre com tons de azul em detalhes arquitetônicos. Há um pequeno saguão logo na entrada que encaminha os que chegam a um salão maior, de convivência, onde estão mesas e cadeiras, um palco e um pequeno café-lanchonete. Há banheiros nesse salão, um escritório e portas que levam a uma das salas de teatro (onde são apresentadas peças) ou a outro espaço de convivência e ensaio (onde está localizado o círculo de bancos de madeira que abriga a ágora). Esse último espaço citado é amplo e lá também acontecem os ensaios vespertinos de coral dos grupos. Há ainda outra sala de teatro, mais ao fundo, bem aconchegante e equipada com material de som e luz. Existe ainda um espaço

aberto, onde, embaixo de árvores frutíferas, realizam-se conversas, debates ou ensaios das turmas. As plantas e árvores são cuidadas pelos próprios integrantes da companhia, segundo informações de Fábio Coutinho. Do outro lado desse espaço aberto são mantidas uma sala de cinema (que também pode abrigar apresentações de cenas ou peças) e uma biblioteca. O clima campestre e o ar rústico do local dão impressão de não se estar na cidade paulistana. Paredes pintadas, almofadas, luminárias criativas, iluminação natural, vãos livres, móveis rústicos entre outros elementos, imprimem ao espaço simplicidade, clareza e acolhimento. Além das atividades teatrais (peças, ensaios, vivências), no espaço acontecem apresentações musicais, debates e palestras com convidados e especialistas de diferentes áreas, cursos, interação com outros grupos nacionais e internacionais.

O enfoque maior de nossa pesquisa, no entanto, está centrado nos grupos de formação inseridos nas ações mantidas pela Cia. Paidéia de Teatro. Certamente as demais ações promovidas pela companhia estão imbricadas na suposta formação que pretendemos verificar. Durante os dez encontros de observação, realizados junto aos grupos mantidos pela Paidéia, ficou clara a procura intensa por parte dos jovens e adolescentes pelas práticas ali desenvolvidas. São jovens de diferentes faixas etárias, muitos ainda em idade escolar, outros já em cursos de graduação, e ainda há aqueles que já não poderiam mais se enquadrar na categoria "jovem". Existem mães, professores (que atuam junto aos alunos nesse ambiente não-escolar) e pessoas de faixas etárias distintas realizando as vivências e elaborando as cenas coletivamente. Essa mescla de integrantes de diferentes idades chama a atenção e parece favorecer as práticas, mesmo que em meio a possíveis conflitos ou choques de ideias. Essa configuração dos grupos, dificilmente encontrada na escola, excetuando as turmas de Ensino de Jovens e Adultos (EJA) ou Suplência, parece consistir em um ponto muito positivo no que diz respeito ao aspecto formativo do grupo. O contato com diferentes concepções, variantes em função de referenciais e valores diferentes (no que diz respeito à diferença de faixa etária) parece imprimir aos trabalhos uma maior seriedade e abrangência. Esse contato entre diferentes não isenta o grupo de tensões ao longo dos trabalhos e encenações, mas parece exercitar a capacidade de escuta e de aceitação do que é diferente – seja física ou ideologicamente – no outro durante as práticas propostas. O olhar divergente que é dirigido a um mesmo tema ou assunto pode ser fonte de enriquecimento durante os processos criativos[22]. Além disso, o fato de o grupo manter, em seu quadro, integrantes de faixas etárias

[22] Se considerarmos, nesse aspecto, o referencial teórico que adotaremos como parâmetro para análise da liderança dentro dos grupos, observaremos que a convivência dos mais jovens com os mais velhos dentro da

mais avançadas, parece conceder ao grupo uma legitimidade que se origina na crença ancestral de sabedoria dos mais antigos. Ainda que por vezes essa questão resida na "probabilidade de sabedoria" em virtude do envelhecimento, essa legitimidade aparece como valor simbólico e social presente em grupos que abrigam, em seu seio, integrantes de faixa etária mais avançada.

O início dos trabalhos com a Cia. Jovem Paidéia de Teatro parece ter ocorrido em meados de 2005 ou 2006, já que o primeiro espetáculo oficial do grupo (*Marchemoi*) está datado como de 2006 (de acordo com o site da Paidéia). Há um repertório de peças que a Jovem Paidéia[23] apresenta regular e alternadamente não só no espaço da companhia, mas em outros locais (sedes de outros grupos, por exemplo).

Como já mencionado, acompanhei, na maior parte do tempo, o grupo de formação mais recente, coordenado pelo ator e integrante da Cia. Paidéia, Fábio Coutinho. Mas, a cada encontro, o início das observações era sempre realizado junto ao grupo coordenado pelo diretor da Cia. Paidéia, Amauri Falseti, em rodas de diálogo e reflexão (ágora). Nesse agrupamento, cujos integrantes já se encontram há mais tempo juntos e amadurecidos – no sentido de participação crítica e reflexiva ao longo das conversas e debates –, pude notar um envolvimento maior, tanto durante as explanações e incitações feitas por Amauri, quanto nas leituras ou demais proposições. Já no grupo recém-formado, o entusiasmo parece ser a palavra de ordem durante as práticas. Em contrapartida, há também um maior descompromisso com relação ao que se solicita, como as tarefas (especialmente as que se estendem para além do horário dedicado às vivências e que envolvem relativo esforço intelectual) que lhes são destinadas (escrita de pequenos textos, registros das vivências, leituras, presença nos eventos

---

tribo Tupinambá, como afirma Florestan Fernandes, também se revelava bastante eficaz: "Do ponto de vista do desenvolvimento da personalidade, o mecanismo de categorias de idade facilitava a aquisição das experiências e a ordenação das mesmas em constelações psicológicas mais amplas. Tal sistema possibilitava a acumulação antecipada de emoções, conhecimentos e ideais, em situações existenciais da vida comunitária. Por isso, *tornava mais suave a transição dos indivíduos de umas fases às outras de sua existência social*. Em relação, ainda, com os tipos de ajustamento recíproco das gerações em contato, coloca-se a questão das formas de controle social. Do que se pode inferir dos dados apreciados, parece que os Tupinambá evitavam a personalização das interferências dos velhos na fiscalização dos jovens. Assim, punham ênfase na comparação das ações praticadas por eles com as normas tribais de comportamento, favorecendo assim o desenvolvimento do autodomínio das emoções e dos sentimentos. Em consequência, os conflitos das camadas dominantes com as camadas ascendentes da população sofriam apreciável limitação, suavizando beneficamente os efeitos da disciplina e da coerção exterior sobre o *equilíbrio psíquico dos adolescentes e adultos"* (FERNANDES, 1989, p.258, grifos nossos).

[23] Espetáculos da Cia. Jovem Paidéia: *Marchemoi* (2006); *Treta no jardim* (2007); *Fausto* (2007); *Samba-Ópera-Samba; O primeiro vôo de Ícaro* (2008); *Arena conta Zumbi* (2008); *O fio de Machado* (2009); *Enfim o paraíso* (2009); *Viva Noel* (2010); *Educação: Olhos, Mente, Boca e Coração* (2011).

e peças que são veiculadas no espaço etc.), traço conhecido, por exemplo, no ambiente escolar. Nesse grupo também, não foi encontrada uma mescla muito grande de faixas etárias: a maior parte dos integrantes era pertencente à faixa etária correspondente aos alunos de ensino médio com algumas exceções (pessoas que estavam se graduando). Os exercícios e práticas, mais lúdicas e envolventes, não tenderam para exigências mais pesadas com relação a leituras ou produções cênicas (ou escritas) mais elaboradas, provavelmente em virtude do caráter mais flexível e preparatório de quem ainda está se inserindo (e que ainda não sabe se vai efetivamente aderir ao grupo) nos processos na Paidéia. O ambiente mais descontraído, no entanto, não deixou de lado uma proposta de elaboração cênica, tampouco se desviou de uma concepção formativa. Os jovens criaram cenas e debateram sobre questões, coincidentemente, referentes à educação (tema do espetáculo que envolveria os diferentes grupos), mostrando-se, na maior parte das vezes, empenhados em realizar cenas pertinentes. O momento que considerei importante, enquanto processo criativo, foi quando uma das integrantes, a partir de uma proposição de Fábio, escreveu um texto-monólogo de uma personagem diretora narrando conflitos e tensões existentes no cotidiano escolar, o qual foi transformado em cena apresentada no espetáculo final (*Educação: Olhos, Mente, Boca e Coração*). Algumas indicações de leitura e um ciclo de filmes também foram propostos ao longo do processo de criação e pesquisa do grupo.

Durante a entrevista, uma das questões girou em torno do nome do grupo e de seu comprometimento com a formação. É possível, embora não afirmado, que haja algumas fontes de referência, com relação ao caráter formativo das ações do grupo, que, em alguma medida, dialogam com a Pedagogia Waldorf[24] e princípios da Antroposofia. Não nos deteremos nesses princípios que, embora provavelmente embasem o as ações desenvolvidas pela Paidéia, não consistem no cerne de nossas investigações. O que é possível de se observar no funcionamento das práticas da Paidéia é justamente uma tendência à formação mais ampla do sujeito, concepção que está presente tanto no nome que a companhia carrega – cujo

[24] Introduzida na Alemanha em 1919 por Rudolf Steiner para a educação de filhos de operários de uma fábrica de cigarros. De acordo com informação obtida pelo site da Sociedade Antroposófica, a pedagogia waldorf seria: "(...) uma pedagogia holística em um dos mais amplos sentidos que se pode dar a essa palavra quando aplicada ao ser humano e à sua educação. De fato, ele é encarado do ponto de vista físico, anímico e espiritual, e o desabrochar progressivo desses três constituintes de sua organização é abordado diretamente na pedagogia. Assim, por exemplo, cultiva-se o querer (agir) através da atividade corpórea dos alunos em praticamente quase todas as aulas; o sentir é incentivado por meio de abordagem artística constante em todas as matérias, além de atividades artísticas e artesanais, específicas para cada idade; o pensar vai sendo cultivado paulatinamente desde a imaginação dos contos, lendas e mitos no início da escolaridade, até o pensar abstrato rigorosamente científico no ensino médio" (site http://www.sab.org.br/pedag-wal/pedag.htm).

conceito grego abordaremos posteriormente – quanto na metodologia difundida pela Pedagogia Waldorf.

Com relação à Cia. Paidéia de Teatro e o Programa Municipal de Fomento, até a 18ª edição (momento em que foram coletados os dados para a presente pesquisa), o grupo foi contemplado 6 (seis) vezes, respectivamente na 1ª , 4ª , 8ª , 11ª , 14ª e 17ª edição, com projetos de continuidade que portavam sempre o mesmo título "Paidéia". Além disso, a Companhia acumula em seu repertório diversas encenações, algumas delas premiadas.

Abaixo, segue trecho sobre a origem da Cia. Paidéia, coletado em entrevista com o diretor Amauri Falseti:

> *AF - Nós começamos numa sala de amigos que tinham um ateliê. Cederam, a gente usou, depois a gente conseguiu uma empresa que emprestou uma casa. Eles compraram uma casa que era pra fazer parte da empresa. E a região era estritamente residencial e eles não podiam usar. Nos ofereceram um ano e nós ficamos lá. Aí o Celso (Frateschi) ganhou a Secretaria, o Projeto do Teatro Vocacional, e nos convidou a participar e nos ofereceu a Biblioteca Kennedy. De lá, nós viemos pra cá. Então essa é a trajetória da Paidéia. E aí foi uma decisão de fazer cultura, de fazer teatro. A partir da Paidéia, nunca mais parei com essa história.* (Entrevista com Amauri Falseti – 27/08/11)

A Cia Paidéia de Teatro existe desde antes do Programa de Fomento, ou seja, suas ações, sua proposta teatral que envolve diferentes braços é anterior a essa política cultura pública. No entanto, é inegável que, ao serem contemplados, ganham fôlego financeiro e operacional para manter suas atividades.

*A Cia. Antropofágica*

No início de minha pesquisa de mestrado sobre a literatura marginal-periférica contemporânea e sua possível inserção na esfera escolar, mantive contato prolongado com a Cia. Antropofágica, mais especificamente em minha incursão nas oficinas ministradas no Espaço Cultural Tendal da Lapa. À procura de novas abordagens que poderiam adentrar a sala de aula – concomitantemente ao mestrado, mantive minhas atividades enquanto professora da rede estadual do ensino básico de São Paulo –, bem como de subsídios para entender outras linguagens e leituras para além das literárias, frequentei a oficina durante quase dois anos (2006-2008). Ao término dela, o contato estabelecido com os integrantes foram mantidos até a presente data. Em alguns processos e pesquisas da companhia, pude ter contato mais direto e constante, ao passo que, em outros, em virtude de outras demandas e compromissos, a presença foi breve. No entanto, acredito que as principais reflexões, apontamentos e questionamentos surgiram mediante esse convívio, por vezes regular e frequente, noutras mais fragmentado. Considerando que existe a probabilidade de que certos dados, ou impressões, fiquem mais nítidos e perceptíveis em situações casuais e descontraídas (do que em momentos formais, como as entrevistas ou depoimentos), acreditamos que essa proximidade também pôde trazer contribuições ao presente trabalho. É importante lembrar, no entanto, que essa mesma proximidade pode suscitar falhas de interpretação, fruto de parcialidades típicas da identificação e da familiaridade. Essa questão foi considerada durante todo o trajeto, se não para a extinção, ao menos para o controle de posturas tendenciosas ao longo da pesquisa. No entanto, se, por um lado, essa convivência mais próxima pode, em partes, comprometer distanciamento analítico, por outro, enriquece o estudo em minúcias, revelações e fluidez (em virtude da observação mais íntima, da naturalidade com que a presença do pesquisador é percebida), bem como propicia um olhar mais internalizado, fatores que consideramos relevantes.

A Cia. Antropofágica, grupo de teatro paulistano, estruturalmente é composta por núcleos, sendo eles o Núcleo ATP (ou cênico), o Projeto Y (projeto de formação – PY), o Núcleo de Música e a Oficina do Ator Antropofágico. O Núcleo ATP é composto por atores e atrizes mais antigos na companhia e por ex-integrantes do PY[25]. O PY é o grupo de formação

[25] No período da pesquisa o Núcleo ATP da Antropofágica apresentava a seguinte constituição: Thiago Reis Vasconcelos (diretor), Alessandra Queiroz; Amanda Freire (atriz); Andrews Sanches (ator e iluminador); Clayton Lima (ator); Daniela Leite (atriz); Danilo Santos (ator); Fabi Ribeiro (atriz); Flávia Ulhôa (atriz);

da companhia, cujos integrantes (maioria não-atores profissionais) mantêm estreito diálogo (e participação) com o Núcleo ATP.

A companhia surgiu em abril de 2002, e teve, como primeira proposta de pesquisa, a incorporação da antropofagia como princípio criador e motivador de todo o processo artístico. Os elementos identificados são os princípios antropofágicos oswaldianos – por exemplo, primitivismo, transformação do valor oposto em valor favorável e a genealogia da brasilidade – servem de base reflexiva e prática para a pesquisa e construção dos espetáculos e constituem dispositivos norteadores ao longo dos processos criativos. Nesse mesmo ano, a Cia. Antropofágica realizou, a partir de textos de Oswald de Andrade e de Mário de Andrade, o espetáculo *Macunaíma no País do Rei da Vela*.

Nos anos seguintes, a companhia iniciou um estudo relacionado às distorções, degradações e flagelos a que o ser humano pode ser submetido. A descida ao grotesco e o encontro com as debilidades e perversidades humanas propiciou uma nova etapa de investigação na história da Antropofágica. Essa linha de pesquisa foi denominada pelo grupo como "teatro da deformação" e culminou com a criação de outro espetáculo denominado *A tragédia de João e Maria*. No ano de 2004, a partir de uma pesquisa realizada pela companhia sobre a estrutura dramática da tragédia e em função do estudo da obra *Vigiar e Punir*, de Michel Foucault, cujo enfoque voltou-se para o exame da relação do homem com o poder, surgiu o espetáculo *Prometeu: Estudo Nº1*. No ano de 2005, com a perda do primeiro espaço-sede e em virtude de falta de verba para a sua manutenção, a Antropofágica dirigiu seus olhares para os espaços públicos. Apresentou seu repertório em festivais abertos e temporadas. A Oficina do Ator Antropofágico (e também os ensaios e pesquisas) continuou a realizar-se no Espaço Cultural Tendal da Lapa, local de âmbito municipal que abrange atividades culturais no bairro da Lapa, zona oeste da cidade de São Paulo, e fortaleceu o intuito da companhia de coletivizar ainda mais o processo artístico. Nesse mesmo ano, teve início um processo de pesquisa com foco na antropologia e antropofagia-ritual do Brasil do século XVI, cuja base de dramaturgia foi o texto do alemão Hans Staden. Os relatos desse viajante e toda a saga de incursões pelas terras brasileiras e indígenas propiciaram um novo material de criação reforçando um antigo mote de pesquisa sob o ângulo da dominação.

---

Gilberto Alves (ator); Haroldo Stein (ator); Litta Mogoff (atriz); Martha Guijarro (atriz); Raphael Graciola (ator); Renata Adrianna (atriz e iluminadora); René Costanny (ator); Ruth Melquior (atriz); Suellen Moreira (atriz), Thiago Calixto (ator); Lucas Vasconcelos (diretor musical); Bruno Miotto (músico) e Bruno Mota (músico).

A pesquisa dos anos de 2006 e 2007 resultou no espetáculo *Os Náufragos da Rua Constança*, inspirado no filme *O Anjo Exterminador*, de Luis Buñuel, e em três grandes áreas de interesse: a questão do aprisionamento burguês e sua moral decadente; imersão no surrealismo e na estética de Tadeusz Kantor – que já marcavam presença nos trabalhos anteriores – e a busca por um espetáculo que pudesse ser construído e improvisado a partir de um *leit motiv* que sustentasse o processo criativo de grupo. Partindo de uma única constante – todos presos em uma casa sem qualquer explicação – para o trabalho de improvisações onde uma situação mínima gerava toda a ação em cenas que se repetiam e traziam outros conflitos. O intuito era falar da decadência de uma classe e ao mesmo tempo do aprisionamento vigiado semelhante a um reality show. Ainda no final da última temporada do espetáculo *Os Náufragos da Rua Constança*, a Antropofágica inaugurou sua nova sede, o Espaço Pyndorama. Neste espaço, pôde ampliar seu projeto de formação, criando, a partir de membros oriundos da Oficina do Ator Antropofágico, o núcleo PY de formação de atores. O PY (Projeto Y) chama a atenção por sua relativa autonomia frente ao núcleo mais antigo da Cia. Antropofágica, mas também por participar – atuando e exercendo outras funções teatrais nos espetáculos dela. O PY realizou espetáculo performático, fundamentado na obra O panorama do fascismo, de Oswald de Andrade, e encenou as peças Mas afinal, o que é liberdade?, adaptação do texto *Liberdade, Liberdade*, de Millôr Fernandes e Flávio Rangel, e *Zumbi or not Zumby*, adaptação do texto *Arena Conta Zumbi*, de Gianfrancesco Guarnieri e Augusto Boal.

No segundo semestre de 2008, aproximadamente um ano após a inauguração do novo espaço, a Antropofágica teve seu primeiro projeto contemplado na 13ª edição do Programa de Fomento ao Teatro para a Cidade de São Paulo. Neste projeto, a pesquisa esteve centrada na história do Brasil, especialmente sobre o período colonial. Esse novo processo originou o espetáculo *Terror e Miséria no Novo Mundo parte I: Estação Paraíso.*

Além do Núcleo de atores e atrizes e do Núcleo de Formação (PY), existe o Núcleo de Música, composto por seis músicos que manejam uma ampla gama de instrumentos como piano, acordeom, violão, bateria, percussão, clarinete, flauta, requinta, banjo, bandolim, xilofone etc. Os músicos compartilham o processo de criação, compondo e fomentando ações, treinamentos, composição de trilhas sonoras e performances durante os ensaios. As propostas musicais das diversas pesquisas geraram um acúmulo de informações que ampliaram a bagagem musical do grupo. Em *A Tragédia de João e Maria*, a base era a música atonal e a exploração timbrística; no espetáculo *Os Náufragos da Rua Constança*, o tango e a música

minimalista. O último processo, *Terror e Miséria no Novo Mundo parte I: Estação Paraíso*, teve como foco principal de pesquisa o período colonial, que trouxe à tona a música indígena e africana, em afinidade com o caráter ritualístico musical do grupo, e também um repertório de influências europeias.

Quando a Cia. Antropofágica passou a desenvolver atividades, em princípio lúdicas e pontuais – como apresentações curtas, intervenções em locais públicos, palestras –, partindo dessas experiências, ministrou a primeira Oficina do Ator Antropofágico, em 2005. Essa oficina, de caráter público, fornecida em local municipal, despontou perspectivas relacionadas à formação teatral, não só do grupo, mas dos demais envolvidos. O contato com os integrantes da oficina, oriundos de diversas localidades da cidade de São Paulo, de faixas etárias distintas, bem como de formação cultural, nível socioeconômico e concepções de arte e de vida diversificadas, fortaleceu um comprometimento formativo e enriqueceu os processos de criação.

Com relação aos processos de criação da Antropofágica, para cada espetáculo encenado, há uma mescla de influências, decorrentes de pesquisas e estudos – característica identificada como emblemática no teatro de grupo contemporâneo – que estruturam as ações e as peças representadas. Tais influências são variáveis e tecem novas configurações de cena e de concepção a cada processo. No entanto, há um princípio norteador que não só dá a base (e nome) à companhia, como também, justifica (ou procura justificar) a quantidade de referenciais utilizados pelo grupo, o princípio antropofágico[26], que, por seu caráter abrangente de devoração, proposto por seu idealizador Oswald de Andrade, permite uma mistura por vezes conflitante, mas muito atraente, de referências distintas e/ou semelhantes[27]. Sob essa perspectiva da antropofagia, o grupo tem trilhado caminhos estéticos e mantido suas pesquisas e peças.

---

[26] "A nossa pesquisa traz um amadurecimento e uma relação de continuidade no entendimento entre dois pontos interligados: o que nós comemos transforma a maneira de comer, da mesma forma que a maneira que comemos transforma o que vamos comer. Tão importante quanto o material sobre o qual nos debruçamos é a forma como nos relacionamos com ele. Nem sempre o material é uma fonte antropofágica, mas a forma como nos relacionamos com ele tem como princípio a antropofagia." (Cia. Antropofágica. In: *Liberdade em Pi(y)ndorama Parte 2*, 2010. Projeto elaborado para concorrer na 16ª. edição da Lei Municipal de Fomento ao Teatro para a Cidade de São Paulo e contemplado pelo programa de fomento).

[27] Outro revestimento dado ao princípio antropofágico, e defendido como um dispositivo que permite abarcar uma grande quantidade de teorias, dados ou informações de diferentes veículos seria a *apreensão metonímica*, através da qual seria possível, através de pequenos recortes de determinado texto, cena, música ou dado, fazer referência à totalidade de um conceito.

A Antropofágica já manteve uma sede, inaugurada em 2004, na Barra Funda. Mas, em vista das dificuldades financeiras, não foi possível mantê-la. Em 2007 foi inaugurada uma nova sede, agora em Perdizes, bairro da zona oeste de São Paulo, que passou a abrigar a companhia até os dias de hoje. No Espaço Pyndorama (nome dado à sede) há pessoas que constantemente ali trabalham com e para o teatro. Dificilmente o espaço encontra-se vazio. Geralmente isso ocorre quando há apresentações em sedes de grupos parceiros ou ações em movimentos sociais e atos políticos. O clima de descontração convive com uma rotineira movimentação que se alterna entre cultural, política e boêmia. Também são habituais as viradas de noite com os integrantes, seja para ensaios, seja para leituras e estudos ou para manutenção de outras atividades programadas. Em virtude desse traço, alguns dormem no espaço e a convivência entre os envolvidos passa a ser mais intensa. Há almoços, jantares e conversas realizados em conjunto, coletivamente. Conforme proferido pelo próprio diretor, está sempre presente o caráter tribal da organização antropofágica enquanto grupo.

Para além dos ensaios e apresentações dos núcleos da Cia. Antropofágica, o Espaço Pyndorama acolhe outras atividades em seu interior. Lá são realizados encontros de grupos de teatro, vivências, diálogos, palestras, cursos, residências de outros grupos, reuniões de movimentos sociais e de grupos militantes entre outras ações.

A Cia. Antropofágica foi contemplada pela Lei de Fomento ao Teatro por três vezes – 13ª, 16ª e 19ª para o desenvolvimento da trilogia de pesquisas, *Liberdade em Pi(Y)ndorama*, que resultaram em peças e intervenções, sobre a história do Brasil.

Thiago reis Vasconcelos, durante a entrevista, relata a origem da Cia. Antropofágica revelando desde então seu longo percurso de leituras em diálogo com a companhia. Segundo ele, o início da companhia partiu de um grupo de estudos, leitura, debate e troca cultural:

> *TRV - Eu lembro de estar muito politizado, de achar que aquela escola era um lixo que alienava os atores na técnica do ator e mesmo assim era ruim e me deu um desespero. E eu começo a namorar uma menina de lá, que eu começo a trocar umas ideias. Ah, nesse ínterim aí, USP, tem uma leitura que é muito, é quando... o livro do Makarenko eu li em 1999. Nessa época eu estou lendo também muito sobre pedagogia porque eu estou mudando os cursos de música na escola de música. Assim que eu entrei na USP, a primeira matéria que eu fiz foi IEL, Introdução aos Estudos Literários. Aí eu vou para a escola de*

> *música e invento o IEM, Introdução aos Estudos de Música. E eu monto uma turma que é o Miotto (Bruno Miotto, músico da Cia. ATP), o Ramponi (?), o Vitão, esse pessoal que está aqui fazia aula de IEM comigo e de apreciação musical, que na verdade era uma aula de política. Então eu lembro da gente escutar todos os discos do Chico Buarque e analisar as letras. Então eu estava com todas as ferramentas, bem melhor do que hoje. Eu tinha todas as ferramentas de análise literária, estava lendo o Antonio Candido, e conseguia fazer aquilo com as músicas. Então eu virei um... A sala que eu dava aula era do tamanho do mocó e tinha gente pelas paredes, lotado de gente. E eu falei "Isso aqui é do caralho! Tem um puta potencial!". E as pessoas começaram, era todo mundo punk, todo mundo começou a escutar Chico Buarque, a pensar música. E a gente ouvia os discos, uma pilha de discos. A aula começava na sexta-feira, pode perguntar isso para o Miotto, duas horas da tarde e acabava às oito da noite. Era muito legal! Ali para mim nasce a Cia. Antropofágica.* (Entrevista com Thiago Reis Vasconcelos – 14/02/2012)

Mediante esse trecho da entrevista é possível depreender elementos existentes no referencial do diretor que, direta ou indiretamente, são transpostos às práticas cênicas e de leitura do grupo, conforme observaremos mais adiante.

***O teatro de grupo contemporâneo***

Tanto a Cia. Paidéia quanto a Cia. Antropofágica fazem parte de um efervescente panorama paulistano atual de teatro de grupo. Consideramos importante entender em que momento histórico, político e cultural se situam as práticas observadas. O teatro de grupo brasileiro fortalece-se primeiramente entre as décadas de 1960-1970, caracterizando-se pela revisão dos parâmetros de organização, horizontalização das funções e descentralização das demandas do ato cênico (FISCHER, 2010). Essas características comuns aos grupos da época mencionada são encontradas também, em alguma medida, no teatro de grupo da atualidade. Acostumou-se no meio teatral a denominar a criação dos grupos como processos coletivos ou processos colaborativos, sendo que ambos não constituiriam sinônimos conceituais. Numa explicação breve, os processos coletivos, característicos dos anos de efervescência (60-70), consistiam em práticas teatrais realizadas coletivamente. As funções eram exercidas em conjunto, o que diferencia, portanto, do que atualmente é considerado como processo colaborativo, onde as funções são exercidas por pessoas ou grupos específicos, mas que sofrem alterações mediante as sugestões do coletivo. Além disso, os processos colaborativos se caracterizam pelas "hierarquias móveis" (ARAÚJO, 2006) e pelo foco não no resultado final enquanto espetáculo fechado e fixo, mas no processo (ênfase processual):

> Conceitualmente, entende-se por processo colaborativo o procedimento de grupo que integra a ação direta entre ator, diretor, dramaturgo e demais artistas, sob uma perspectiva democrática ao considerar o coletivo como principal agente de criação e aglutinação de seus integrantes. Essa dinâmica propõe um esmaecimento das formas hierárquicas de organização teatral, embora com imprescindível delimitação de áreas de trabalho e delegação de profissionais que as representam. Ao estabelecer um organismo no qual todos os responsáveis pelos diversos campos partilham de um plano comum de ação, o trabalho de equipe baseia-se no princípio de que todos têm o direito e o dever de contribuir com a finalidade artística e manutenção das equipes de trabalho. Seu caráter processual delega à obra uma moldagem que vai se desenhando conforme a sua elaboração em conjunto, a partir do cruzamento das diferentes áreas, desde o momento inicial até o encerramento das apresentações, considerando também o público como colaborador desse complexo coletivo e aberto. (...) É importante frisar que é característica do processo colaborativo a preservação das funções e distribuições de tarefas: o dramaturgo é responsável pela elaboração textual, o ator pelo desenvolvimento dos personagens e ações dramáticas, o diretor pela proposta de cena e estruturação das unidades e assim sucessivamente. (FISCHER, 2010, pp.61-62)

> Tal dinâmica (processo colaborativo), em definição sucinta, constitui-se numa metodologia de criação em que todos os integrantes, a partir de suas funções artísticas específicas, têm igual espaço propositivo, trabalhando sem hierarquias – ou com hierarquias móveis, a depender do momento do processo – e produzindo uma obra cuja autoria é compartilhada por todos. No que ela se diferencia, pois, da criação coletiva das décadas de sessenta e setenta? Se pensarmos num modelo geral da prática processual coletiva – o que nem sempre é apropriado e verdadeiro, na medida em que houve diferentes tipos de criação coletiva, várias delas com traços muito peculiares – é possível afirma que nela predominava um desejo de diluição das funções artísticas ou, no mínimo, de sua relativização. Ou seja, preexistia um acúmulo grupal de atributos ou uma fluidez ou transitoriedade maior entre as funções desempenhadas pelos integrantes. Portanto, no limite, não havia mais um único dramaturgo, mas uma dramaturgia coletiva, nem apenas um encenador, mas uma encenação coletiva (...). Se, enquanto projeto utópico, a criação coletiva era extremamente inspiradora e arrojada, a sua prática revelava uma série de contradições. Talvez a mais grave fosse a de que nem todos os participantes possuíam habilidade, interesse ou desejo de assumir vários papéis dentro da criação. Esta polivalência de funções acabava acontecendo apenas no plano do discurso – teoricamente ousado e estimulador – mas era pouco concretizada na prática. (ARAÚJO, 2006, p.130)

Apesar das diferenciações que nos são apresentadas para distinguir os processos coletivos e os processos colaborativos que ocorrem no interior do teatro de grupo, para a presente pesquisa não pretenderemos avançar nessa questão. A nossa tendência será aproximar esses processos e contrapô-los aos processos mais comerciais, mercantis ou, não sabemos se podemos assim dizê-lo, convencionais de teatro. Tanto os processos coletivos como os colaborativos não mantêm um criador epicêntrico, ou seja, a criação não se dá como no teatro comercial. Portanto, criação coletiva e criação colaborativa, embora apresentem diferenças entre si, consistem em modos compartilhados de criação.

No teatro mercantil, via de regra, se sobressai a figura de alguém (produtor, diretor, dramaturgo) que detém o dinheiro ou os trâmites para a arrecadação da verba que financiará a peça, ou seja, os meios de produzir o espetáculo além de dispor de recursos para destinar à mídia. É então escolhido um texto, um diretor, os atores e atrizes, um figurinista, um cenógrafo, um iluminador etc. A divisão de trabalho é nítida e está delimitada em função da redução de gastos com o tempo para “otimizar” a produção do resultado final, a peça. Não há espaço para divergências, debates, embates, consensos. O trabalho se dá em bases de comando-obediência e na execução de funções que vão ser justapostas no resultado cênico final. No grupo de teatro, em oposição ao teatro de mercado, não há alguém que mande porque detém os meios de produção ou a verba e outro(s) que obedeça(m) porque foi(foram) contratado(s).

No teatro de grupo, comumente, texto, música, cenário, luz nascem juntos, criando não uma justaposição, mas uma aglutinação de elementos que, em processo conjunto visam uma unidade, mas sem sobredeterminar como exatamente ela será, embora haja um mote de pesquisa (tanto de linguagem, como de temas) e linhas que norteiam o trabalho. Tampouco o intuito é buscar técnicos e especialistas, salvo raras exceções, para desempenhar as tarefas que estão envolvidas nos processos: são as próprias pessoas, integrantes do grupo, que vão dar forma e conteúdo ao espetáculo, que vão fazer surgir, processualmente, aquilo que talvez não tenha um refinado acabamento estético, já que a ênfase não está no produto, mas no processo. São elas que vão dar conta dos resultados teatrais a partir do que pesquisaram, praticaram e vivenciaram enquanto grupo experimentando e testando possibilidades cênicas e teatrais. Como, em primeiro lugar, um processo como esse é demorado, lento, gradual, não há interesse por parte das empresas em financiá-lo. Em segundo lugar, como esse processo desaliena o artista de sua função pontual e obriga-o a repensar todas as relações de trabalho bem como o teatro espetaculoso e eventual, em geral ele se torna arriscado para o âmbito empresarial.

A dramaturgia dos processos coletivos e dos colaborativos também opera em bases diferenciadas. Ela pode ser tecida ao longo dos ensaios, improvisações e criações pelo próprio grupo ou pode haver um dramaturgo responsável por alinhavar e criar falas ou ajeitar textos que são produzidos pelo grupo. No entanto, a dramaturgia faz parte da criação em conjunto, nascerá a partir das criações em grupo, não a posteriori. O nome que comumente se dá a isso é dramaturgia em processo ou *work in progress*:

> Com frequência, a dramaturgia e a cena são elaboradas em conjunção, contando com a intervenção dos atores para esse fim, mesmo com a presença de um dramaturgo no corpo criador. Este procedimento passou a ser chamado por dramaturgia em processo, método de criação textual coletivo elaborado concomitantemente à cena, baseado nas improvisações e experiências particulares do ator. Nessa perspectiva, o dramaturgo modela a arquitetura textual de acordo com as exigências dramatúrgicas e cênicas estabelecidas prioritariamente pelo grupo. Cabe ao diretor garantir o diálogo e as relações entre as funções, questionar e agenciar as contribuições dos diferentes campos, tendo como foco a unidade da obra. (FISCHER, 2010, p.63)

Descrevemos as características dos processos de criação dos grupos a que nos reportamos para tracejar as linhas em que são conduzidas as práticas envolvidas em seus trabalhos cênicos, entre elas, as práticas de leitura. Nos moldes do teatro mais comercial ou

“tradicional”, os atores e atrizes compõem um elenco, mas não necessariamente constituem um grupo de teatro. Encontram-se, ensaiam, trabalham em conjunto, mas não estão autorizados, na maioria das vezes, a interferir na linguagem ou na concepção daquilo que está sendo estruturado ou organizado, o que fica a encargo do diretor, do dramaturgo, da produção ou ainda das empresas que dão as diretrizes do que se pode ou não montar ou apresentar. Essa condição limitada dos artistas envolvidos em processos cênicos comerciais, muito provavelmente encontra seus ecos nos procedimentos de leitura por eles realizados. Ou o ator-atriz já apresenta um know-how e um “nome de peso” (atores de novelas e que estão na mídia são forte chamariz para os espetáculos comerciais), o que pressupõe uma carga de leituras e de conhecimentos que sustente a sua criação cênica, ou está fadado a buscar fora do processo possibilidades outras de formação. Em ambos os casos, a trilha de formação é solitária e não decorrente do que está sendo construído, criado. Não há espaço para debates, questionamentos ou divagações em processos pautados pelo lucro, mesmo porque as “empreitadas” devem ser breves, o que pressupõe que o elenco esteja “semi-pronto”. Diferentemente do que ocorre em grupo. Se há, entre os artistas do teatro de grupo, um percurso a ser trilhado solitariamente – e o ser humano tem também essa necessidade – ele não é exclusivo. Existe a possibilidade de trazer o que é experimentado sozinho para ser compartilhado, debatido, pensado. E há ainda os conhecimentos e leituras que são realizados em conjunto para além de um texto dramático. Mesmo mediante os prazos a serem cumpridos em processos como os submetidos à Lei de Fomento, por exemplo, as reflexões fazem parte das pesquisas cênicas, uma vez que esse contingente continuará atuando em outros processos e peças. Há um interesse na formação do indivíduo que ali está, uma preocupação implícita com a sua trajetória de aquisição de conhecimentos teatrais e de leituras. Se as leituras que circundam os ensaios servirão imediatamente à feitura de improvisações ou à criação do espetáculo, melhor. Mas existe a possibilidade delas não serem tão utilitárias. No entanto, há uma finalidade, que está em outro patamar, nas leituras do teatro de grupo: lê-se, sobretudo, para fomentar a criação. É perceptível o envolvimento dos integrantes com tudo aquilo que possa subsidiar suas práticas teatrais em virtude de um comprometimento com o “todo” do processo, com a realização de algo maior que também dele depende, uma vez que está proposta uma coautoria na criação.

Até o momento discorremos sobre os processos de criação realizados pelo teatro de grupo e aproveitamos para salientar que, apesar da tentativa constante de teorização e conceituação, não são processos estanques: eles se modificam, metamorfoseando-se conforme as necessidades do coletivo ao longo de suas experimentações cênicas e de sua existência. A

tentativa de categorizar esses processos decorre da necessidade de compreensão das ações desenvolvidas por grupos determinados de pessoas. Almeja-se encontrar uma regularidade, similaridades ou discrepâncias que não só as torne mais claras, como também as situe em um determinado contexto histórico e social. Mas seria possível falar de organização coletiva ou colaborativa como extensão dos processos coletivos ou colaborativos realizados pelos grupos? Existiriam organizações colaborativas e coletivas estruturando os grupos como prolongamentos das práticas cênicas que sustentam os grupos a ponto de proporcionarem terreno propício a leituras coletivas ou colaborativas ou uma formação nessas bases?

A Cia. Antropofágica, por exemplo, além da busca de uma linguagem estética própria, através dos encaminhamentos dados pelo seu diretor e da postura atuante de seus integrantes, trilhou um percurso que se caracteriza por decisões tomadas em assembleias ou em consultas consensuais para a resolução de questões – que vão desde a criação, à adesão a editais, participação em movimentos sociais ou até questões de ordem prática, como quem irá lavar os banheiros. Em breve explicação sobre como são decididas e tomadas resoluções mais sérias, poderíamos dizer quase evasivamente: cada caso é um caso. Quando se trata de um assunto mais controverso, se alguém não concordar com um determinado posicionamento ou proposta, a decisão ou é postergada para uma próxima assembleia, ou se mantém o que já está dado. Por exemplo, se está em pauta o ingresso de uma nova pessoa à companhia, mas alguém discorda, a entrada desse novo elemento no grupo é postergada ou não ocorre. E os núcleos existentes têm autonomia para tomar as decisões pertinentes ao que lhes cabe. O núcleo PY (de formação), toma as decisões referentes ao seu trabalho e suas ações. Igualmente o fazem o núcleo de música e o núcleo cênico. Percebe-se que, apesar do diretor personificar uma autoridade, historicamente hierárquica porque fundamentada em um relacionamento diretor-ator – que, em última instância, se traduziria em uma relação de comando-obediência (CLASTRES, 2003) –, coexiste, portanto, uma dissolução dessa mesma autoridade, na medida em que os integrantes dos núcleos, além da voz ativa, possuem individualmente o poder de veto. Se não há consenso, nada ocorre. Ainda que, aparentemente não haja um rol de regras de conduta a serem seguidas, elas existem, ainda que difusas ou adaptáveis a contextos e situações distintas. E regendo estas regras, como maestro que tenta instituir uma tradição grupal, está a figura do diretor ou de alguma liderança anteriormente legitimada ou carismática.

Refletir sobre o modo como essas relações podem ser desenvolvidas na esfera escolar, para a qual estamos constantemente nos reportando, demanda esforço e trabalho, além de

envolver boa parcela de erros, mas pode gerar práticas estimulantes e possibilitar alterações significativas na recepção daquilo que é estudado pelos alunos. Para tanto é preciso saber situar em que espaço (e em que bases) se dá o ensino que se pretende modificar. Enquanto mediador de processos, a figura do professor – e sua conduta – poderia sofrer mudanças igualmente significativas.

***Jovem Paidéia e Projeto Y (PY): organização e estrutura dos grupos de formação***

A Cia. Paidéia de Teatro e a Cia. Antropofágica mantêm diferentes agrupamentos de pessoas em suas ações e práticas. Cada um desses agrupamentos apresenta peculiaridades que, por sua vez, envolvem implicações nas práticas de leitura desenvolvidas. Brevemente tracejaremos aspectos observados em campo na tentativa de fornecer elementos que componham ou esbocem um quadro ilustrativo de como se dão as relações nesses núcleos, para que se vislumbre melhor como funcionam esses diferentes agrupamentos e, desse modo, contextualizar suas práticas.

A Cia. Paidéia mantém a Jovem Paidéia, seu grupo de formação, por assim dizer, que em sua composição conta com integrantes mais antigos e outros mais recentes, ou seja, é um núcleo misto[28]. Além da Jovem Paidéia, há outro grupo – a Paidéia Kinísi – formado pelos integrantes mais antigos. Esse braço da Paidéia já apresenta um trabalho mais sólido, com peças de repertório[29] e premiações. Além disso, a Paidéia desenvolve outras atividades, por vezes não diretamente relacionadas ao teatro, que constituem outra ramificação do trabalho mantido pela companhia.

A Cia. Antropofágica se estrutura em núcleos. Há o Núcleo ATP, formado pelos atores e atrizes; acoplado a ele está o Núcleo de Música[30]. Existem as oficinas - cuja denominação é Oficina do Ator Antropofágico – realizadas pelos integrantes da companhia e mantidas em espaços diferentes[31]. E há o grupo de formação, o Projeto Y, chamado por todos de PY. O Núcleo PY abriga também alguns integrantes do PY (e vice-versa). Dependendo das encenações ou processos, todos se misturam, os integrantes da companhia e os do PY. Só as oficinas é que são mais soltas, também em virtude da grande flutuação dos envolvidos.

---

[28] Pudemos presenciar pequenos atritos entre integrantes mais antigos e os mais novos: *"Outro integrante comentou sobre a importância do compromisso por parte dos mais novos e foi interrompido por Amauri que questionou se esse era um conceito ou um pré-conceito. O integrante respondeu que achava um pré-requisito, mas Amauri reforçou a necessidade de não haver pré-conceitos por parte dos "veteranos", a importância da abertura, ao que foi complementado por outros integrantes que apontaram que o compromisso deveria estar presente em todos, independentemente de qual grupo pertencessem."* (Relatório de observação/Paidéia – 26/03/11). Apesar de algumas vezes essa relação (novos/ antigos) apresentar tensões, consiste em rica experiência de convivência e aprendizado.

[29] *Dream Team*; *Conta de novo*; *Três fios*, entre outras.

[30] Esses núcleos são compostos pelos atores/ atrizes: Alessandra Queiroz, Andrews Sanches, Clayton Lima, Danilo Santos, Fabi Ribeiro, Flávia Ulhôa, Martha Guijarro, Raphael Gracioli, Renata Adrianna, Ruth Melchior, Thiago Calixto, Litta Mogoff, René Costamy; músicos: Lucas Vasconcelos, Bruno Miotto, Bruno Motta; direção: Thiago Reis Vasconcelos.

[31] No Espaço Cultural Tendal da Lapa (zona oeste); nas escolas públicas estaduais E.E. Almirante Marquês de Tamandaré (zona norte) e E.E. Prof.º Cândido Gonçalves Gomide (zona oeste) e na própria sede da companhia (Espaço Pyndorama).

Também há flutuação nos agrupamentos da Paidéia, conforme salienta a integrantes entrevistada:

> *C - Aqui sempre teve uma flutuação... (...) Ficam, outros saem. Outros ficam por um período longo e saem, mas tem um grupo que nunca saiu.*
>
> *MH - Aí que formou a Jovem Paidéia, ou não?*
>
> *C - Todos são a Jovem Paidéia.* (Entrevista com C., integrante da Paidéia Jovem [Cia. Paidéia] – 14/07/2012)

No entanto, ela também ressalta, em contraposição à flutuação por parte dos que tomam contato com a Jovem Paidéia, continuidade dos processos, uma preocupação formativa com relação aos que permanecem:

> *C - É que lá (oficina de teatro do cursinho) era diferente porque não tinha essa continuidade que tem aqui. Cada ano tinha que se inscrever. E era grupo novo, pessoas novas, professor novo, uma coisa... tipo uma oficina de uma ano. No outro ano eu teria que me inscrever de novo.* (Entrevista com C., integrante da Paidéia Jovem [Cia. Paidéia] – 14/07/2012)

Dependendo do processo criativo, os grupos podem receber orientação e direção de outros coordenadores, mas parece ser raro isso ocorrer. Tudo indica que alguns coordenadores ficam responsáveis pelas demandas dos que chegam – em geral, as turmas mais flutuantes –, ao passo que existe um núcleo da Jovem Paidéia que apresenta maior continuidade e dá sustentação aos trabalhos formativos e de encenação:

> *C – (...)* Fatzer (peça encenada). *E aí e não estava ainda com o Amauri, estava com o Fábio. E ele montou algumas improvisações, parecido com esse primeiro ano, todo mundo trabalhou* Fatzer*, no final, todos juntos, montamos. Mostramos trechos do* Fatzer.
>
> *MH - E tem uma transição dentro, de passar de um grupo para o outro? Do Fábio, do Rogério (coordenadores dos grupos)?*

> *C - Não, teve várias vezes que entrou... Depois, no outro ano, a gente foi montar* Marchemoi. *E aí que nós ficamos com o Amauri. Depois disso, nós ficamos para sempre com o Amauri. Mas sempre teve gente nova entrando no nosso grupo; gente que os outros professores – o Fábio, o Flávio – começavam grupos, porque assim, começavam grupos com eles e de vinte, ficavam cinco pessoas. Essas cinco pessoas ficavam com a gente e eles pegavam um grupo novo, mais novo. Então, no nosso grupo do Amauri tem gente de diferentes tempos.* (Entrevista com C., integrante da Paidéia Jovem [Cia. Paidéia] – 14/07/2012)

Contrariamente ao que acontece na Cia. Antropofágica, não é costume haver inserção de integrantes da Jovem Paidéia à Cia. Paidéia de Teatro, embora haja atores da companhia que fizeram parte dos grupos de formação:

> *MH - E os ensaios da companhia? Vocês chegam a assistir?*
>
> *C - Às vezes a gente é convidado a assistir. É uma fonte de aprendizagem também. Às vezes eles fazem ensaio aberto para a gente.*
>
> *MH - Mas não chega a ter uma mescla, assim, de alguma peça fazer juntos?*
>
> *C - Não.*
>
> *MH - É separado.*
>
> *C - É separado.*
>
> (Entrevista com C., integrante da Paidéia Jovem [Cia. Paidéia] – 14/07/2012)

As flutuações de que falamos acima envolvem um fluxo considerável de jovens em faixa etária escolar. Em especial nas oficinas, eles travam contato com elementos até então desconhecidos, experimentam lidar de outras maneiras com o outro e consigo mesmo. Os integrantes entrevistados comentam a respeito dessa vontade de fazer teatro que os levou a buscar os grupos em que estão. O curioso é que a escola (ou outras instituições educacionais, como o cursinho) aparece como espaço, ou mediação, dos primeiros contatos com o teatro:

> *C - Eu estudei em escola pública. Então, por exemplo, teve um ano que a gente teve que, acho que foi a primeira vez que eu me envolvi com teatro e coisa assim, mas tinha que montar* Iracema *de forma diferente. Aí o meu grupo decidiu que ia fazer teatro do* Iracema *(sorrisos). O primeiro desafio era o quê? Nada mais, nada menos do que ler* Iracema *(risos)... o que não era fácil (risos)...naquele momento...* (Entrevista com C., integrante da Paidéia Jovem [Cia. Paidéia] – 14/07/2012)

> *MH - Tinha um grupo de teatro dentro do cursinho?*
>
> *C - Tinha. Cursinho da Poli, lá da Lapa. Não tinha ainda esse que tem aqui. A gente ia aos sábados, que nem aqui, só para fazer teatro. Era tipo um extra.*
>
> *MH - Peças de vestibular?*
>
> *C - Não. Era um grupo de teatro autônomo, nada a ver com o vestibular. Era bem bacana também. Mas depois que eu entrei aqui eu abandonei*. (Entrevista com C., integrante da Paidéia Jovem [Cia. Paidéia] – 14/07/2012)

> *M - Já. Eu comecei a fazer teatro num grupo de uma igreja, junto com o Clayton (ator da* Antropofágica*). (...) Isso, eu comecei lá com uns 11, 12 anos. Aí eu estou lá ainda. Vou todo ano, ainda faço "Paixão" (Paixão de Cristo), que nem, eu fiz com o Clayton agora, a gente foi... (...) Então, eu estudava numa escola lá próxima e minha professora era do grupo de teatro. E ela falou: "ah, vamos pra lá, tal, você gosta", e eu falei "vamos"...* (Entrevista com M., integrante do PY [Cia. Antropofágica], em 17/04/2012)

A outra integrante da Antropofágica entrevistada, além de mencionar as primeiras peças assistidas, o que revela a construção do repertório, das referências que, de um modo ou de outro, interferirão nas escolhas posteriores –, conta-nos sobre seus primeiros impulsos com relação ao desejo de fazer teatro e as restrições financeiras que determinaram sua escolha:

> *RA – (...) Vi umas meninas fazendo teatro de rua (na época do grêmio estudantil), trazendo a questão feminista. Da mulher que apanhava, da violência tudo. Vi um monólogo,* As mãos de Eurídice, *com um ator também. Então eu vi e falei ah...(...) É, acho que na verdade eu já queria. Foi mais uma confirmação.*

> *MH - E era teatro de grupo. Não era teatrão.*
>
> *RA - Não, longe do teatrão. O teatrão foi* Os três porquinhos. *Lá aos sete anos de idade.* (Entrevista com R.A., integrante do PY e da Cia. Antropofágica – 17/04/2012)

> *RA - Foi no ano de 2007, fevereiro de 2007. E desde então eu continuei na Companhia. Eu não saí mais. Então eu comecei lá e me profissionalizei.* (Entrevista com R.A., integrante do PY e da Cia. Antropofágica – 17/04/2012)

> *RA - E eu trabalhando em supermercado, naquela rotina maluca de segunda a segunda, eu falava com algumas amigas do balcão de frios: "Eu quero fazer teatro!" (...) eu via no "Domingão do Faustão" falando do Wolf Maia e meu tio ligou e falou para mim: "É 17 mil reais, três anos de curso". Jamais. Com a minha realidade? Impossível. Eu desencanei. Minha amiga falou desse lugar e outra falou do Macunaíma, da escola Macunaíma. E pagava. Aí eu perguntei: "A do Tendal, paga?". Ela falou: "Não". Então falei: "Eu vou fazer essa, porque eu não posso pagar". Então já foi por aí a seleção (risos).* (Entrevista com R.A., integrante do PY e da Cia. Antropofágica – 17/04/2012)

É emblemática a situação descrita por R.A. e delineia contornos bastante nítidos de como grande parte dos jovens, em especial os de baixa renda, encontram-se à margem da formação e do circuito comercial de teatro e de cultura. Há impedimentos reais relacionados primeiro ao o quê se considera teatro (as referências de muitos está formatada de acordo com os parâmetros da cultura de massa, principalmente os pautados pela indústria cultural) e, segundo, à barreira financeira. Mesmo se quisessem, não poderiam optar por cursos teatrais de formação técnica pagos. No entanto, é justamente nessa faixa etária que muitos jovens se mostram propensos a novas experimentações (não só na área cultural, devemos lembrar). Pudemos acompanhar de perto a divulgação e alguns dos encontros realizados por integrantes da Antropofágica em duas escolas estaduais públicos. Trata-se de um trabalho contínuo, que não é interrompido sequer quando não há verba do programa de fomento. Os alunos e demais jovens (as oficinas se estendem também para jovens não-alunos) participantes demonstram não só entusiasmo como capacidade e determinação ao longo das atividades conduzidas (com igual boa vontade e persistência) pelos atores, atrizes e músicos da companhia. E, com o passar do tempo, com a permanência, passam a enxergam valor inestimável (conforme

pudemos ouvir dos próprios jovens, em encontro geral que reuniu integrantes das diferentes oficinas ministradas) pelo teatro que ali é desenvolvido.

A presença dos jovens no teatro e da interferência do teatro na vida dos jovens também foi pontuada numa das rodas de conversa pelo diretor da Paidéia:

> *(Amauri Falseti) Lembrou também de um projeto de 2008 (*A diversidade na diversidade*), em que alguns meninos (cerca de vinte) de escolas públicas acompanharam o processo de montagem de Ícaro (*O primeiro vôo de Ícaro*) indiretamente (pois ocupavam o mesmo espaço de ensaios do grupo) e de como os mesmos jovens demonstraram interesse em fazer teatro também (levantou-se a questão de como o teatro pode interferir, direta ou indiretamente, na vida dos jovens).* (Relatório de observação/Paidéia – 19/03/11)

Pudemos presenciar durante a pesquisa de campo, o empolgado ingresso de duas jovens (em faixa etária escolar) ao grupo de formação PY, dado que confirma a empatia pelo teatro existente entre alguns jovens:

> *Como nunca havia presenciado como se dá esse tipo de transição, achei que a acolhida dos mais antigos foi bastante receptiva. As perguntas feitas, uma espécie de leve sabatina, consistiam mais em verificar se elas realmente estavam dispostas, se não moravam longe demais, se concordavam com as regras e com o funcionamento do grupo, bem como para saber se haveria a responsabilidade de levar adiante a decisão, com todas as suas implicações. As meninas, aparentemente bastante decididas, calmamente responderam às perguntas e, encerradas as dúvidas foram para casa. Uma delas chegou a me mostrar um registro das últimas atividades realizadas na oficina.* (Relatório de observação/ Antropofágica – 01/08/12)

Salientemos a vontade dos jovens de atuar, agir, criar. A beleza da criação cênica não só seduz o espectador que frui a obra teatral, como também pode nele despertar o desejo de participação ativa na criação, o que gera impulso para a vontade de formação. O desejo de alguns jovens em partilhar do teatro é contrastante, por exemplo, com algumas situações

escolares. Como quando a leitura oral é solicitada aos jovens na sala de aula e poucos se predispõem a ler; quando um trabalho é proposto, e muitos demonstram enfado ou apatia em desenvolvê-lo, até mesmo quando a proposta se aproxima de seus referenciais. Certamente existem exceções, mas a regra faz pensar na tendência à inação, já arraigada na rotina da sala de aula. Ao mesmo tempo em que há agitação, o denominado comportamento indisciplinado, há apatia no que diz respeito ao desenvolvimento das atividades escolares. Isso muito provavelmente se deva ao fato do aluno desejar ou não estar ali, no teatro e na escola. No primeiro, é ele quem efetua a escolha, no segundo ele se vê obrigado a cumprir algo que não desejou. As dificuldades, no entanto, existem também no trabalho com os jovens no teatro. Amauri Falseti explicita um pouco dessas dificuldades:

> *MH - E a prática em si? Como você enxerga a prática do teatro para o jovem que está em formação?*
>
> *AF - Aí tem dois caminhos: fazer para e fazer com. É diferente. Por exemplo, eu faço teatro para criança e jovem. Para isso eu trabalho com jovem, isso com criança. Então, a primeira questão é conhecer quem é esse cara... Então passa por aí; "nossa, como esse cara pensa", "meu deus, como são insensíveis", "meu deus, que que é isso como são analfabetos". Onde eu pego? De uma realidade. Não é a criança que eu sonho. Eu não estou fazendo para a criança que eu sonho. Eu sei quem vai sentar lá. Eu sei. Não é isso. Mas eu quero pegar de várias classes sociais. Então, se esse moleque tem isso, esse não tem, esse tem isso, eu tenho que fazer o espetáculo. Então, esse conhecimento da realidade enquanto artista me vale. O segundo é o que montar. O quê? Puta luta. Puta pesquisa. Quanto estudo. O quê? Segundo: como? Com que linguagem, com que equipamento? Dentro das condições que nós temos, o que nós precisamos lutar, o que precisamos conquistar para ter esse como. É um estudo permanente. E isso a gente tem procurado sempre. Se você pegar a linha dos nossos espetáculos, eu vou responder sempre para você porque que nós fizemos. E para qual criança a gente fez, nesse sentido. Então esse é o "para". "Com" é esse jovem. É trabalhar com essas crianças, trabalhar com esses jovens, dessa escola que vêm aqui, de outras e trocar com esses meninos.* (Entrevista com Amauri Falseti – 27/08/11)
>
> *AF - Da turma do Fábio, a Aglaia foi trabalhar com eles: "Nossa, é um saco, não? Que horror!". Mas é normal. O quê que a gente aproveita? Primeiro garantir esse espaço de falar que é uma merda.*

> *MH - E de ter contato com isso. O principal. Ele teve contato para falar que é uma merda...*
>
> *AF – Segundo, é com eles que a gente está trabalhando. Nós vamos parar de fazer isso? Jamais! Mas nós vamos conversar com esse cara para trocar algumas ideias. A gente vai mostrar um outro lado dessa "merda" que foi. Foi mesmo, foi uma bosta. No seu lugar eu pensaria a mesma coisa. Agora, no meu olhar tem isso, isso, isso... Acho interessante. Por isso que eu sempre pergunto: "O que vocês acharam?". Não sei se você percebeu. Em tudo, em tudo. Eu ainda tenho garantido que eles falem.*
>
> *MH - E eles se colocam bastante?*
>
> *AF - Primeiro porque é um lugar livre. Segundo, quando eles falam, eles começam a refletir. E o outro que não pensam igual também.*
>
> *MH - É a elaboração...*
>
> *AF - Puta merda, aí vai. Acabou. Aí você vai para escola. Vamos fazer sempre esse espelho para você ver. Aí onde entra a leitura, onde entra tudo. Onde é que ele tem uma discussão sobre alguma coisa que eles fizeram dentro de uma sala de aula? Vou voltar um pouquinho: que professor está interessado em discutir com seu colega sobre a aula que ele está tendo? Que pai que te procura: "Professora, que legal esse livro que você está dando para o meu filho ler!"; "Nossa, você alguma indicação que eu possa..." Essa é a realidade. Onde a gente vai atuar então? É nessa realidade.* (Entrevista com Amauri Falseti – 27/08/11)

Ao jovem que se insere no grupo, segundo o entrevistado, garante-se o espaço de troca, a permissão de se expressar o quanto não gostou de uma palestra ou evento, do que ele não entendeu, e também do diretor e dos coordenadores explicitarem porque veem importância naquilo ou não. A fala acima aponta para um diálogo fundamentado em franqueza, o que nos faz pensar na dificuldade de existir diálogo na escola. Não chega a ser uma ausência, afinal, há momentos de troca, de escuta e compartilhamentos importantes durante o convívio escolar. Mas essas trocas não são regra. E, como exceção, carecem de maiores encaminhamentos, de continuidade, de reflexão, de desdobramentos. Fica latente a efemeridade das relações que se estabelecem na escola e os empecilhos estruturais que impedem compartilhamentos mais elaborados ou sensíveis.

Cada um dos agrupamentos, coexistente no interior dos grupos teatrais, embora faça parte de uma mesma companhia, desempenha funções diferentes e apresentam peculiaridades que interferem tanto no modo de organização e funcionamento interno, como no desenvolvimento das práticas teatrais e da leitura em si.

A maior parte dos integrantes dos grupos estudados, segundo os dados obtidos, desempenha mais de uma função, além do ofício de ator/atriz. Dentro do grupo, eles são solicitados a participar ativamente de diferentes "frentes de trabalho". É outro modo de estruturação, distinto, como já mencionamos, dos moldes comerciais, em que o ator é contratado e desempenha apenas aquilo que lhe cabe (àquilo para o que é remunerado). Se, por um lado, o ator que opera no formato ditado pelo mercado se situa numa "zona de conforto" (ele não precisa se preocupar com a produção do espetáculo, com a captação de recursos, com a iluminação, o figurino, a limpeza, a manutenção do espaço), por outro, lhe é negado qualquer tipo de intervenção, questionamento ou interferência na encenação. Ele apenas realiza a função para a qual foi contratado sem compartilhar ativamente de sua construção, de seus processos em todos os níveis. Já o ator de teatro de grupo (de processos coletivos e colaborativos de criação), se vê impelido a participar em áreas distintas da propriamente artística. Isso certamente gera jornadas duplas, triplas de trabalho; exige maior dedicação de seu tempo e esforço para dar conta de todas as funções; em virtude dessa dedicação, ele dificilmente consegue trabalhar a contento em outros empregos. Ou seja, o trabalho do artista de teatro de grupo se desdobra em muitos, é substancialmente mais pesado que somente o ofício de ator. Em contrapartida, a ele é conferido um poder participativo igualmente amplo. Ele, por trabalhar em função do grupo, de diferentes maneiras, também se sente autorizado a criticar, questionar, inferir e intervir quando considerar necessário (e isso acontece de modo recorrente). Embora o ritmo de trabalho seja visivelmente exaustivo, ele pauta as relações não só funcionais, rotineiras, como também as humanas e de atuação, de poder:

> *C - Tem. Sempre tem assim, nos festivais, isso de desempenhar outras funções. Mas agora isso está bem mais claro. Esse ano a gente se dividiu em comissões. Cada comissão é responsável por determinada coisa. Ano passado já estava funcionando o bar, o bar já estava sendo, já estavam tomando conta os jovens, um grupo de jovens que é responsável pelo bar e isso permanece. E esse ano se estendeu para outras coisas. Então, esse ano tem a*

*comissão da biblioteca, tem a comissão que cuida da iluminação, tem a comissão que cuida da bilheteria, e eu faço parte dessa comissão, então eu venho aqui fazer a bilheteria. Tem algumas pessoas, a gente se divide, se alterna para vir fazer a bilheteria. Então é dividido em...*

*MH - Comissões.*

*C - Comissões.*

*MH - E o número de pessoas que fazem parte dessas comissões é variável?*

*C - É variável, por exemplo, no bar, sempre tem mais gente, né? Na bilheteria tem umas cinco pessoas. Na biblioteca deve ter isso também. Uma média de quatro, cinco pessoas.* (Entrevista com C., integrante da Paidéia Jovem [Cia. Paidéia] – 14/07/2012)

*MH - Aqui você é atriz, mas você tem outras funções também dentro do grupo...*

*RA - Tenho.*

*MH - Quais são elas, fora atuar?*

*RA – (...) Eu comecei fazendo a oficina. Durante a oficina que eu fazia, não existia Espaço Pyndorama. Quando a Companhia idealizou ter um espaço próprio, uma sede própria, a gente já começou a lixar parede juntos, a faxinar tudo junto. Então a função já começa daí (risos)...* (Entrevista com R.A., integrante do PY e da Cia. Antropofágica – 17/04/2012)

Isso gera, por exemplo, sensação de pertencimento por parte dos integrantes que desempenham outras funções. Além da aquisição de responsabilidade perante o coletivo, os artistas são constantemente incitados a aprenderem novas funções para conseguirem colaborar com o trabalho do grupo. Esse traço imprime versatilidade e capacidade de apreensão de conhecimentos distintos que é transposta para os trabalhos de cena:

*MH - Então tá: você lixou parede, fez registro, mas tem mais coisas que você faz?*

> *RA - Tem, tem. Conforme o trabalho vai crescendo, vai aparecendo mais frentes de trabalho. Então, quando o espaço aqui estava pronto, a gente precisava de uma pessoa para atender telefone, abrir a porta, receber pessoas... (...) Programar ensaios dos grupos que vinham, grupo que ficou em cartaz que não tinha um operador de luz e aí, tipo, "tem alguém?", "tem, tem a Renata", "já fez?", "Não, mas ela pode aprender". Eu aprendi a fazer isso. E junto com isso, tem a necessidade depois que você opera: "como que o refletor fica afinado? Como faz?"...*
>
> *MH - A iluminação você aprendeu na raça?*
>
> *RA - Na raça. Talvez se tivesse alguma coisa, mas não foi o caso. Eu tive que tomar choque, tive que... (...) Essa coisa da luz tem sido ainda um aprendizado muito grande, porque não é fácil. Depois que você descobre toda a parte técnica, tem toda a coisa da concepção, que você precisa estudar mesmo. E um diálogo com a direção muito forte precisa existir. "Isso cabe dentro da estética? É isso que você está falando?". E tem toda a coisa da precariedade, de material que não adianta você idealizar e tentar jogar isso no papel. Você precisa resolver isso. (...) Como a gente está num espaço nosso, os atores criam muito. Eles levam vela para a cena, eles propõem o foco. (...) Mas a direção também fala: "nessa cena eu quero uma geral que pega tudo e todos, não tem porque esconder nada, não é esse foco". Então é um trabalho bem conjunto no caso do teatro que estamos falando, porque por aí... é de outra forma que isso acontece.* (Entrevista com R.A., integrante do PY e da Cia. Antropofágica – 17/04/2012)

A distribuição de tarefas, portanto, exige a participação ativa na organização das ações práticas, externas à criação, de funcionamento do grupo, o suporte técnico. A participação em tarefas que não estão diretamente relacionadas à criação cênica é uma constante no teatro de grupo e parece positivo no sentido de incorporar os jovens na realização das atividades que fazem parte da estruturação do teatro. O contato com o fazer não se restringe às cenas e isso proporciona maior compreensão por parte dos integrantes de como funciona o espaço, o trabalho, a organização para que se consiga, de fato, encenar. Como as pessoas dependem do bom andamento e desempenho adequado das tarefas, aumenta-se a responsabilidade e reafirma-se a dimensão coletiva. Essa atuação em diferentes tarefas cada vez mais se distancia

do aluno na esfera escolar. Como não se pode, legal e formalmente, exigir do aluno qualquer tipo de trabalho que escape do previsto, essa possibilidade de aprendizado prático, de tarefas ou ofícios simples, mas que contribuem para o entendimento do todo, são negadas aos jovens nas instituições. E, ao que pudemos perceber, a distribuição ou desempenho de atividades não gera tensões a ponto de não conseguir se efetivar, embora saibamos que conflitos possam decorrer do acúmulo de funções:

> *Assisti ao ensaio geral e participei da conversa sobre quem poderia participar trabalhando nas atividades envolvidas no próximo evento (no café, lanchonete, na bilheteria, na luz, no som etc.).* (Relatório de observação/ Paidéia – 03/09/11)
>
> *Alguns se organizam para comprar os itens faltantes no mercado, outros se dirigem à cozinha para preparar o cardápio, outros permanecem conversando, mas sem sofrer (ao menos aparentemente) retaliações.* (Relatório de observação/ Antropofágica – 18/11/11)

Aliás, em alguns momentos, o desempenho de tarefas cotidianas como cozinhar, lavar louça, varrer, montar cenário ou arrumar o espaço dá lugar a relações mais familiares, alegres e íntimas entre os envolvidos:

> *Enquanto a maior parte havia se dirigido para lá, outra parte ficou responsável pelo preparo da janta. Juntei-me a essa parte do grupo, assim que eles voltaram com os itens do mercado. Fizemos arroz, fritamos filés de frango, fizemos uma salada. Sempre conversando, brincando, em um ótimo clima. Essas são oportunidades ótimas de aprendizado e de convívio. Após um longo tempo, a outra parte do grupo chegou, um tanto quanto frustrada com os descaminhos do movimento ao qual haviam se reportado. Jantamos coletivamente e, em seguida, rumamos à sala de ensaios e estudos".* (Relatório de observação/Antropofágica – 25/11/11)

Esse modo bastante específico de organização e de estruturação, também pode ocasionar estranheza por parte de quem chega ao grupo, entre os mais recentes integrantes. Isso pode ser percebido na fala de um dos integrantes do PY, um dos mais jovens:

> *MH - Queria que você esboçasse uma opinião sobre o PY. O que você acha do PY?*
>
> *M - Assim, no começo eu achei que, como eu já conhecia a Antropofágica pela oficina e como eu já tinha vindo aqui...*
>
> *MH - Você assistiu às peças, né?*
>
> *M - Eu assisti.* Terror I *(*Terror e Miséria no Novo Mundo – Parte I*), a primeira peça que eu assisti foi* Terror I. *Depois assisti Liberdade. Quando eu entrei aqui, eu falei: "Nossa!" Tinha um grupo de formação que a Martha já tinha falado. Mas "essa companhia vai formar algum ator?"; eu tinha essa dúvida. "Será?". E quando eu entrei aqui eu vi que é possível.*
> *MH - Desse jeitão?*
>
> *M - Desse jeito da companhia. Eu duvidava muito. Quando eu entrei aqui eu falei "nossa, não!"... (risos)*
>
> *MH - (risos) Não vai rolar...*
>
> *M - Não vai, falei, não tem como formar um ator aqui dentro.*
>
> *MH - Você achou uma desordem, o caos?*
>
> *M - Uma desordem, o caos.*
>
> *MH - E agora?*
>
> *M - Eu acho que dá para se encontrar no caos agora (risos)... (...) Agora eu tenho essa visão de que dá, de que é possível aqui dentro.*

Na visão dos diretores, essa estrutura em que todos precisam participar, ajudar, colaborar ativamente é essencial para a constituição do grupo de teatro. No trecho abaixo, o diretor da Antropofágica esclarece um pouco mais essa importância:

> *TRV - Outra coisa importante é se ter uma boa organização tribal, social e trabalhadora dentro do grupo. O cara entender que ele tem um armário, tem uma sala, naquela sala acontece alguma coisa, se ele falar ele prejudica o cara que está ali, a cozinha tem que estar limpa, tem pessoas que não cozinham, aquela pessoa um dia vai cozinhar, tem pessoas que limpam o banheiro... É ele não estar alienado de todos os trabalhos que são necessários para se manter o funcionamento de um grupo. Tem prestação de contas, quem cuida disso, existe uma assembleia. Outra coisa pedagógica muito importante é ter uma assembleia, onde as questões básicas, que dizem respeito para além do criativo, sejam decididas por todos. Esse mês vamos comprar uma geladeira ou um armário? Isso é uma decisão que cabe a todos. Porque requer uma prática. E as pessoas aprendem a confiar. Eu quase não mexo nos armários nem na geladeira, então, quem mexe lá todo dia vai saber o que é que vem primeiro, se é o armário ou a geladeira que vai precisar. Mas todo mundo se posicionando. A forma de organização do grupo e o modo de organização dele são muito importantes. E é muito pedagógico. Está lá no Makarenko (pedagogo) Não adianta falar disso, a pessoa tem que estar na situação.* (Entrevista com Thiago Reis Vasconcelos – 14/02/2012)

E esse jeito de estruturar, a cobrança de um comprometimento com o funcionamento do grupo, com as tarefas que são exigidas dos integrantes, também apresenta desdobramentos e reflexos no trabalho com a leitura. E a crítica que surge mediante o trabalho pouco ou mal desenvolvido é isenta de melindres e acaba por determinar certas condições para permanecer no grupo, conforme podemos observar na fala do diretor da Paidéia:

> *AF – (...) esse grupo que eu trabalho já é o veterano, mas se você pegasse desde o começo, que eu começava a ler um texto com eles, do teatro que a gente ia montar, e o cara gaguejava eu perguntava: "não, como é que você lê assim? Você não tem vergonha? Você não sabe ler?". Desse jeito. Com o maior coração do mundo, com maior amor. Mas com essa verdade. "Não é possível que você no colegial leia dessa maneira. Peraí! Por que que você faz assim?". Era do meu coração, não era formal. Mas era mostrando para ele, e que não é mentira, vou repetir, que eu estava preocupado com ele: "Como você lê dessa maneira?". Meu amigo, começou a mudar. "Professora*

> *deu o quê para vocês lerem?", "Nada". Não é possível. Não acredito. "Que ano você está? Vocês não estão lendo? Gente!". Essas questões. Isso foi despertando tudo que você imagina, na verdade. Uma coisa de mão dupla. O menino que se sentia incomodado, ele ia embora: "Pô, vou lá pro cara me encher o saco pra ler?".* (Entrevista com Amauri Falseti – 27/08/11)

Thiago Vasconcelos, durante a entrevista, dá explicação detalhada do funcionamento de cada núcleo dentro da companhia. Optamos em transcrevê-la, apesar de longa, pois oferece explicações detalhadas da organização interna e alinhava com o trabalho de leitura em cada agrupamento:

> *TRV - Nesse primeiro momento (oficinas), o cara não precisa se ater ao tema. Então, você lê um livro,* Introdução à filosofia de Marx*, ele lembrou do tio dele que trabalha naquele empresa, e ele reclama, nesse ponto ele lembrou. Deixe ele fruir nessa primeira ideia. Ele está fugindo total do que está na ideia do texto? Sim. Mas o importante é que o texto leve ele a algum lugar. Isso para mim é fundamental. É o processo de oficina. No PY eu acho que tem que ser isso, mais a disciplina da pessoa que aí vai precisar. Então, vamos debater o texto do Benjamin. Legal! Como é que é esse debate? É livre. A gente lê e conversa. Vamos fazer o fichamento do texto do Benjamin, ou do Stanislavski? Não é livre. É assim, a gente vai tratar do que o texto está dizendo. Aí são horas ali, cansativas, que vão dando uma resistência para a pessoa fazer um estudo mais sistemático daquilo. "Ah, estudei isso, fichei, quando eu precisar, eu volto a isso". Mas a pessoa tem sempre que entender que esse estudo é só base para o que interessa, que é aquele primeiro lugar, que é para onde o texto te leva e para onde tem realidade onde você debate. Porque ser um bom extrator de texto saber exatamente o que disse, se você não tem assim na realidade, é furada. Com a leitura é isso. E a mesma coisa em disciplina. Numa oficina você avisa: "olha, quando sai do espaço, é legal deixar limpo". Você deixa? Não vai deixar limpo. Você fala: "ontem não ficou limpo". E gargalham. Eu acho que não pode ter dura. O processo do cara na oficina é depois ele falar depois: "putz, todo mundo sai daqui e deixa limpo, eu não estou fazendo isso... eu preciso entender porque que eu vou deixar limpo". No PY já não tem mais a opção disso. Você entrou aqui, você ainda não*

*está entendendo isso, então você vai fazer isso como disciplina. Você vai ficar e vai limpar para você ver como é. O PY é o processo que tem um pouco do "faço o que eu gosto e o que eu não gosto" ou "o que eu quero e o que eu não quero" e vou entender a partir disso. Dentro do processo da Antropofágica, eu acho que se sai desse lugar, do "eu faço o que eu gosto e o que eu não gosto porque eu tenho a regra" e o cara volta para esse reino da liberdade que é o "bom, eu vou fazer o que eu preciso fazer". E é por consciência, porque senão a gente não cria num ambiente professoral. A oficina é quase que condução com pouca coisa professoral; o PY é um lugar que tem bastante espaço não-professoral, mas tem muito espaço professoral de regra e na Antropofágica, com os demais criadores que tem que criar junto e colaborativamente, não pode ter o professoral de novo. Senão ele engessa. Então é de uma total liberdade na oficina – vem quando quer, sai a hora que quer, faz como quer e não tem nem olhadinha feia – para o PY, que é "não, não vem quando quer, não sai a hora que quer, é de 7h às 11h e só vai sair às 11h. E na Antropofágica de novo, que aí já é a síntese disso, que é um pouco o chefe guarani, sabe? Longas conversas e aí vai. Tem possibilidade disso, porque tem afinidade. Já tem relações envolvidas. Então não dá para a cobrança ser no nível do PY, porque eu não conseguiria criar. Porque eu preciso de alguém que questione. No PY, existe espaço que você fala: "Não, não tem questionamento! É isso que está escrito e você ainda não estudou, eu estou te falando, eu tenho certeza". Se tiver certeza no processo dos integrantes, que dão oficina e tudo mais, e que criam juntos as peças, vai pro vinagre, porque aí é o processo...*

*MH - Tem uma escadinha aí?*

*TRV - Eu acho que tem. E ela é muito livre no começo, depois ela tem que mesclar as duas coisas, com a disciplina, e, num terceiro lugar, ela tem que estar, de novo, muito livre, mas a partir dessa experiência da disciplina. Alguns carregam e continuam disciplinados e outros se indisciplinam e dão uma picaretada. Mas aí é bom. Aí o grupo mesmo acha um equilíbrio. No PY eles não brigam muito entre si. Na Antropofágica já brigam. A cobrança é meio: "somos todos donos desse espaço, então, bicho, você não está fazendo, eu estou fazendo duas vezes. É dividido. Quando tem uma hecatombe, você vai ali e dá uma mediada. Então isso é... eu acho que tem esse processo. Dentro da formação artística, onde*

*tem que se produzir imagem, simbólico, é criativo, é tudo isso. Técnica, também, dentro da Antropofágica, tem que ser meio livre. Você quer fazer essa técnica? Andar de perna-de-pau? Legal. No PY, não. Todo mundo vai aprender a andar de perna-de-pau. Na Antropofágica é quem gostou e quem quer andar de perna-de-pau. Não dá para... Então eu acho que tem esse processo de formação. E nesse terceiro lugar aqui, a gente fica se auto-formando, questionando esses outros dois lugares. Por isso que vai ser difícil passar para o pessoal que está dando oficina para o PY. Vai exigir deles um tempo...*

*MH - E do PY para a Antropofágica também, não?*

*TRV - Sim, mas estou falando, hoje tem gente da Antropofágica que dá oficina. Para ter gente da Antropofágica trabalhando com o PY, a pessoa vai ter que se exigir um processo de disciplina diferente do da oficina, que é mais livre. A pessoa vai ter que fichar o Stanislavski, ou o que quer que seja.*

*MH - O que eu queria entender é: é difícil para quem está passando da oficina para o PY, porque tem uma disciplina ali. Tem alguma coisa que é obrigatória para ele pela qual ele precisa passar. Mas para ele passar do PY para a Antropofágica e voltar a ter essa liberdade de criação, essa coisa também é difícil, ou não?*

*TRV - Não, não, porque tem o ritual. Tem pessoas do PY que fazem o* Terror I e II *(peças). Quando elas chegam na Antropofágica, tem estranhamento um mês, mas não passa disso, porque o ensaio é outro.*

*MH – Então. E é tudo bem aí?*

*TRV - É, porque tem muita gente na Antropofágica que amacia a pessoa, relaxa.*

*MH - Acolhe.*

*TRV - Isso, acolhe. E fala: "Ih, relaxa! A gente ficou de trazer um poema aí, você não trouxe? Eu não ia nem lembrar disso".*

*MH - Mas eu estou falando mais do âmbito de criação.*

*TRV - De criação também!*

*MH - Não sei, você está falando, o tom professoral emperra um pouco, não é?*

*TRV - Eu acho. Bastante.*

*MH - Então esse que está no PY, está num tom professoral ali, né?*

*TRV - Tem. O PY é onde tem o maior tom professoral.*

*MH - Então, a passagem do professoral para uma coisa de liberdade artística, de criação, não tem uma...*

*TRV - Tem, tem gente que trava num período. Que sente falta do tom professoral. "Para onde eu vou?". "Não vai para lugar nenhum". Mas é que tem pessoas e pessoas. O René (ator do PY e da Antropofágica), no PY ele tem uma coisa: "ah, vou lá e vou fazer o negócio". Na Antropofágica ele vê o Rapha dançando, a Martha dançando, ele entra e vai. E aquilo é que vai virar cena, ou o esboço do primeiro pedaço da cena. Tem gente que já fica travado: "ah, qual é..."; não é "qual é a bibliografia", mas é quase esperando isso. Porque no PY tem a bibliografia. Na Antropofágica também tem. Só que é assim, você leva uma pilha de livro e fala "ó, é legal estar lendo isso aqui". Põe na estante, quem quiser vai ali e pega. Quem não for até ali e não pegar, não vai ter o momento de cobrar, tipo: "e aquele livro?", porque isso não pode existir. Eu acho. No momento da criação, eu acho que, ah, juntou o diretor como criador, o músico como criador e assim vai. Os momentos professorais são todos ruins. Até porque tem que ser uma guerra. Não pode ser professoral. Porque senão você fica assim: "ah, eu não posso fazer isso", ou então a pessoa cria alguma coisa e "ah, está errado!". Bom, professor quando diz que está errado, está errado. Dentro da Antropofágica, não. A Fabi: "ah, aquela cena lá, eu acho não é e não vou fazer". Então não vai fazer. Porque não tem como você falar: "não, você vai fazer". No PY existe isso. Só que, tem que entender que a gente está falando de uma coisa, de um projeto. Todo projeto pedagógico é muito lindo na sua proposta. Esse é muito lindo. Só que tem gente que chega que não passa pela oficina. Então é difícil. Quem passa pela oficina lembra de um tempo de liberdade, de bagunça. Quando chega no PY dá uma amarrada, mas quando volta é mais simples. Você volta para o jardim da infância, com as ferramentas que você precisa. Então quem vem fora do oficina, tem mais dificuldade de chegar nesse lugar porque não viveu aqui, essa bagunça que é. E tem vários momentos do PY que tendem a não ser professorais, porque a disciplina que exige quem conduz o PY é muito grande. Não dá tempo de se disciplinar para isso, tipo: "ah, vou*

> *preparar, fichar e todo mundo lê". Você mesmo às vezes não tem tempo de preparar o que você precisava para "professorar". E aí, cai num clima de total liberdade. Eu diria que professoral, se eu pudesse falar em números, que é ridículo, que seria de meio a meio, hoje fica em 20 por cento, ele não consegue chegar aonde ele precisa. Eu preciso de mais tempo para isso. E eu acho que o ideal é que, todo mundo que vai ficando na Antropofágica, tem o fórum de criador, que esteja fazendo oficina e trabalhe com o PY também. Essa mudança começa a se dar. No PY ela mesma se disciplina, mas professorando; lá na criação ela leva ferramentas do que ela estuda para ali e na oficina ela se diverte de novo com as pessoas, sem compromisso. Ninguém na oficina é obrigada a seguir e fazer teatro, cara. No PY tem aquela obrigação: "olha, você está aqui, quer e nós queremos que você se torne um ator eficiente, no sentido político, no sentido estético, de criação".* (Entrevista com Thiago Reis Vasconcelos – 14/02/2012)

O longo trecho da entrevista, acima transcrito, além de esclarecer a modo de organização e funcionamento da companhia, levanta pontos importantes concernentes à leitura que gostaríamos de enfatizar. Um deles está relacionado à ***finalidade de leitura*** que orienta os processos de criação e as práticas teatrais envolvendo texto, bem como seu preparo, a metodologia e as estratégias que o envolverão. Trata-se do que denominaremos aqui como ***leitura teleológica***. A leitura cuja finalidade é explicitada, como acontece nas práticas observadas, apresenta-se como um instrumento (ou um dos) pelos quais se conseguirá efetivar uma ação, no caso, a atuação ou encenação. Essa clareza com relação à finalidade pragmática da leitura, embora aparentemente possa "empobrecer" sua aura "divina", de obra de arte inatingível e sem fins utilitários, fornece, em contrapartida, fôlego e compreensão maiores por parte dos que se propõem a ler. Esse tipo de procedimento, bastante pedagógico, poderia (e, me alguma medida, já é) ser aplicado na leitura escolar. No entanto, é preciso ressaltar que o fim a que se destinam as práticas teatrais de leitura é tão ou mais refinado que a leitura. Lê-se em função da atuação, da encenação e, em última instância, para a construção de uma obra coletiva, ou seja, em função da peça, do espetáculo de teatro. Presumimos que seja uma finalidade nobre. Isso, em paralelo com a escola, de pronto excluiria o uso recorrente dos textos literários para o ensino de normas e regras gramaticais, por exemplo. Ou para atender a projetos genéricos que fazem parte de exigências e demandas burocráticas. Podemos ressaltar que a relevância, no caso das leituras teatrais, está presente tanto nos fins (encenação), quanto

nos meios (leitura e demais elementos mobilizados, como corpo, voz, música, improviso), o que se revela um procedimento enriquecedor. Embora o conjunto seja bastante complexo, acreditamos que esse modelo de leitura (teleológico) possa, com adaptações e reelaborações, também ser aplicado e difundido na escola. Como tudo que lá adentra, sofreria modificações e correr-se-ia o risco de alterações profundas desvirtuarem o caráter criativo e impulsionador desse tipo de leitura. No entanto, sem riscos, não há alterações de qualquer ordem.

Outro aspecto citado na fala acima, e que também nos interessa, é a aparente oposição entre um ambiente que fomente a criação e um "ambiente professoral". De acordo com o diretor, esse ambiente pautado pela rigidez, pelo controle e pela obrigação em desempenhar tarefas "engessa" a criação. A aposta feita pelo diretor é a manutenção desse jeito professoral em um dos núcleos, justamente o de formação. Isso aponta uma preocupação com relação à formação dos envolvidos, uma formação mais rigorosa, fruto de leituras, de treinamentos, de dedicação. Mas esse estágio é "implementado" para ser rompido em seguida, no Núcleo ATP. Thiago menciona até mesmo o embate salutar proveniente das tensões e dos questionamentos frente às escolhas e decisões do diretor e demais integrantes do grupo. Segundo ele, isso se mostra fundamental para a construção cênica, para a criação. Esse é um dado importante a ser considerado. De que maneira seria possível romper com esse "ambiente professoral" na escola? Isso seria desejável? Proporcionaria ganhos ou avanços na relação do aluno com a leitura e seus desdobramentos? A escola, da maneira em que encontra estruturada, permite espaço para a criação? E para a leitura? Ou ainda, para a criação a partir da leitura? A escola está, de fato (não só no discurso), preparada para lidar com a criticidade, a reflexão e a criatividade dos alunos?

## CAPÍTULO 4
## A LIDERANÇA DENTRO DOS GRUPOS DE TEATRO: A FIGURA DO DIRETOR

O céu tem tédio de estrelas!
Sem ele, tecemos hinos.
Ursa-Maior, anda, ordena
Para nós um céu de vivos.

**Vladimir Maiakóvski**

A observação em campo do modo de condução dos processos teatrais da Cia. Paidéia de Teatro e da Cia. Antropofágica apontou para uma questão que não estava clara no projeto de pesquisa. Essa questão está relacionada ao lugar que ocupa o "líder" na organização mais coletiva ou colaborativa e às implicações disso nas práticas teatrais de leitura. Ao tomar contato com os procedimentos de criação e com as abordagens de pesquisa e leitura e com a forma de organização dos grupos foi possível vislumbrar alguns dispositivos que poderiam desencadear pequenas, mas significativas mudanças nos processos de leitura e formação escolares. Entre eles, seguramente aparecem o tipo de mediação e a figura do mediador.

No tocante ao trabalho docente, à postura do professor e à mediação de leitura na escola, o estudo comparativo do diretor de teatro e da chefia indígena pode iluminar alguns pontos de contato entre as distintas práticas. De modo geral, cabe ao professor a condução da maior parte de processos de ensino-aprendizagem. O espaço de interação, a escolha dos textos, o tratamento dado às leituras, o desenvolvimento de atividades a partir das leituras realizadas, a maneira com que orienta e direciona os processos em aula (estratégias), o tempo e a importância atribuídos às práticas de leitura passam necessariamente pelas mãos do professor na esfera escolar. A responsabilidade da realização dessas leituras, em geral, recai essencialmente sobre os professores de português. Portanto, refletir sobre como o professor conduz as práticas de leitura na escola, pensar o lugar ao qual se reserva e de onde se reporta aos alunos, são pontos relevantes para nossa pesquisa. Aventamos ainda que não só o modo de conduzir as práticas, mas a conduta do professor em si, parece produzir nos alunos efeitos importantes no que diz respeito à aquisição das leituras. Assim como ocorre com a figura do diretor nos grupos teatrais observados.

A obra do antropólogo francês Pierre Clastres, *A sociedade contra o Estado*, em que o autor desvenda aspectos relativos à vida dos índios ameríndios e desmitifica algumas teorias antropológicas que propagam a defasagem – ou o "atraso", existente entre as sociedades primitivas ou arcaicas e as civilizadas – servirá em nossa pesquisa para iluminar alguns elementos de difícil delimitação. Importante ressaltar que, embora acreditando que haja pontos de contato entre o que Clastres nos apresenta sobre a liderança indígena e as lideranças dentro dos grupos de teatro, não pretendemos comprovar essas semelhanças, apenas dela nos aproximamos na tentativa de aclarar questões referentes à liderança e organização grupais. Consideramos a obra do antropólogo de relevância na medida em que fornece dados e reflexões no que tange à organização das tribos, à função e, principalmente, à *figura do chefe indígena*.

Nosso intento é dirigir o olhar para os estudos, análises e detalhamentos feitos pelo autor. Em seguida, após reflexões, retornar ao objeto de estudo talvez traga novas perspectivas de compreensão e entendimento. Além disso, também visitaremos algumas descrições e conceitos destacados no livro *A organização social dos Tupinambá*, do sociólogo brasileiro Florestan Fernandes. Essas obras, que tratam da liderança sob um ponto de vista etnográfico e tribal, serão cotejadas, mais adiante, com o modelo de liderança carismática presente na obra de Max Weber.

Consideramos que a liderança existe dentro dos grupos e é de fundamental importância para a compreensão dos processos que envolvem formação e leitura. Como estes estão inseridos em um contexto maior de funcionamento e de operações organizacionais, acreditamos que traçar um panorama desse contexto facilitará o estudo sobre o qual nos debruçamos.

A mobilização dessa literatura sobre o conceito e a atuação de chefe tribal indígena, à primeira vista, pode soar discrepante. No entanto, a nossa estadia de observação junto aos grupos forneceu pistas de que tais aproximações não seriam improfícuas. O diretor da Cia. Antropofágica, por exemplo, não só leu a obra de Clastres, como também outras obras que discorrem sobre tribos indígenas. Para ele, seu grupo de teatro se fundamenta nos princípios de organização tribais. Já para abordar questões referentes à liderança no contexto teatral mais amplo, nos reportaremos aos conceitos de "liderança carismática" e de burocracia de Weber na expectativa de que possam apontar direcionamentos reflexivos quanto ao estudo dos grupos.

### *A figura do líder: o diretor tribal*

Ainda que no discurso de defesa de processos teatrais colaborativos e coletivos esteja implícita uma razoável aversão a figuras de liderança, talvez por causa da proposta de dissolução das hierarquias, a existência e presença marcada de líderes dentro dos grupos estudados são nítidas. Nenhum deles alega que a liderança não exista, tampouco fazem o elogio da ruptura dela, apesar de, em alguns momentos, o conceito de processo colaborativo ou coletivo seja salientado como característico dentro dos grupos como uma espécie de contraposição à ideia do líder. O que gostaríamos de ressaltar é que historicamente os grupos de teatro são mantidos sob alguma liderança[32]. A presença do líder parece ser fator determinante para a continuidade e permanência de grupos de teatro ao longo dos tempos. Pensamos no quão interessante seria um estudo mais longo para favorecer o entendimento do alcance dessas lideranças , a continuidade ou desvirtuamento de valores e de práticas após a morte ou afastamento do líder, por exemplo, o que talvez apontasse com mais clareza a sua importância pragmática e simbólica. No entanto, para o nosso estudo será suficiente reconhecer a existência dessas lideranças e pensar em que medida elas influenciam as práticas de leitura e de formação que pretendemos pesquisar.

No comparativo proposto entre as tribos ameríndias descritas por Pierre Clastres e as companhias (grupos) analisadas, destaco a Cia. Antropofágica como a que mais se assemelha à organização tribal relacionada à figura do líder, ou seja, a do diretor teatral enquanto chefe indígena. A liderança dentro da Cia. Paidéia também será pensada à luz da concepção antropológica mencionada, no entanto, com menor ênfase.

Clastres[33], na década de 1970, analisa o líder tribal utilizando categorizações identificadas, por sua vez, em 1948, pelo também antropológo Robert Lowie[34]. O austríaco Lowie defendia que o líder índio das tribos, tanto norte quanto sul-americanas por ele estudadas, era necessariamente detentor de algumas características:

---

[32] Poderíamos pensar em Ariane Mnouchkine (Thêátre du Soleil), Julien Beck e Judith Malina (Living Theatre), Bertolt Brecht (Berliner Ensemble), no âmbito estrangeiro, ou, no contexto brasileiro, Zé Celso Martinez Corrêa (Teatro Oficina), César Vieira (Teatro União e Olho Vivo), Augusto Boal (Teatro de Arena[32] e Centro de Teatro do Oprimido), entre tantos outros nomes relevantes.

[33] Capítulo "Troca e poder: filosofia da chefia indígena" (CLASTRES, 2003, p.45).

[34] Quanto à análise de Lowie, Clastres sintetiza: "O chefe é um 'fazedor de paz'; ele é a instância moderadora do grupo, tal como é atestado pela divisão freqüente do poder civil e militar. Ele deve ser generoso com seus bens, e não pode se permitir, sem ser desacreditado, repelir os incessantes pedido de seus 'administrados'. Somente um bom orador pode ter acesso à chefia". (CLASTRES, 2003, p.47).

1) aquele que tem a função de "pacificador" do grupo, moderando e apaziguando eventuais conflitos entre os índios;
2) como pessoa dotada de extrema generosidade no que diz respeito aos seus "bens" materiais e
3) como um bom orador, dotado de eloquência, o que é considerado um poder político (poder da palavra).

Ao longo do estudo, no entanto, Clastres ressalta a ausência de autoridade do chefe tribal indígena, principalmente em tempos de paz. Se durante as guerras entre tribos a autoridade tribal do líder era não só aclamada, mas obedecida a rigor, fora desses períodos bélicos ela se esmaecia ou se dissolvia[35].

No interior das companhias teatrais observadas, os líderes (diretores dos coletivos) representam papel relevante, seja na tomada de decisões, seja na condução tanto do grupo de artistas, quanto do espaço cultural que mantêm ou, ainda, na propagação e respaldo de valores e diretrizes que fundamentam e direcionam o trabalho de todos. Durante as observações dos ensaios e práticas do grupo, pareceu-nos que os diretores mostraram autoridade sem resvalar para o autoritarismo, na maior parte de suas ações, o que não excluiu posicionamentos firmes e determinados em certos assuntos e direcionamentos. E as respectivas "tribos" parecem frequentemente atribuir-lhes funções e deveres semelhantes às do chefe tribal.

Quanto à função de "fazedor de paz", pudemos presenciar momentos em que essa atribuição tornou-se explícita. As soluções de conflitos comuns, no entanto, não são de exclusividade do diretor, pois a iniciativa de manter a harmonia também provém dos demais integrantes do grupo. Por vezes, o conflito é provocado pelos próprios diretores. Esse traço abre espaço para outra perspectiva, a da organização colaborativa, a qual desponta como possibilidade de organização na qual se exige ainda mais participação e atuação dos integrantes do grupo.

No que diz respeito à generosidade do líder tribal, essa qualidade também parece ser constantemente exigida dos diretores dos grupos, não com relação aos seus bens materiais – embora o "desprendimento material" dos artistas de teatro pareça uma constante desejada ou

[35] Clastres aponta ainda as divisões de liderança em tempos de guerra: "Primeiramente, com efeito, é notável que os traços de chefia sejam bastante opostos em tempo de guerra e em tempo de paz, e que, muito amiúde, a direção do grupo seja assumida por dois indivíduos diferentes, entre os Cubeo, por exemplo, ou entre as tribos de Orinoco: há um poder civil e um poder militar. Durante a expedição guerreira, o chefe dispõe de um poder considerável, ás vezes mesmo absoluto, sobre o conjunto de guerreiros. Mas, com a volta da paz, o chefe de guerra perde toda a sua potência. O modelo do poder coercitivo não é então aceito senão em ocasiões excepcionais, quando o grupo se vê diante de uma ameaça externa". (CLASTRES, 2003, pp.47-48).

não –, conforme apontado por Clastres, mas principalmente com relação ao empenho e envolvimento para com as atividades da companhia, dos núcleos, dos projetos e ações compartilhadas. O grau de exigência do grupo é especialmente alto com relação ao líder. Cobra-se dele uma ampla participação, desde o trato de questões éticas e morais mais complexas até minúcias da vida cotidiana. Clastres salienta o caráter servil[36] por parte do chefe indígena, quase um subalterno de sua tribo. Embora aparentemente dotado de "superioridade", o que caracteriza o líder tribal e o diretor de teatro, é justamente o compromisso de condução do grupo por ele arcado – e também o que decorre desse compromisso enquanto benefício ou "regalia", como a poliginia no caso tribal e a última palavra nas decisões referentes à estética adotada nos processos das companhias[37] – o que lhes custa dedicação e entrega quase exclusivas em prol do coletivo.

A última qualificação (ou exigência) – talvez a mais importante para o nosso estudo – esperada do líder indígena, a qual ele precisa atender para merecer o seu posto, é o dom da palavra, da oratória: *(...) a palavra é, mais que um privilégio, um dever do chefe: é a ele que cabe o domínio das palavras (...)* (CLASTRES, 2003, p.58). Poderíamos pensar que, por essa condição solicitada do líder tribal como requisito, a sua fala consistiria em palavra de ordem, como tradicionalmente ocorre em instituições hierárquicas. No entanto, Clastres destaca uma nota importante nesse sentido: apesar da necessidade de domínio da linguagem por parte do chefe – o que é desejado e exigido pelos seus –, as palavras por ele proferidas curiosamente podem não receber atenção por parte dos ouvintes da tribo[38]. No entanto, ela (a palavra do líder), ainda assim, é primordial para que se perpetue o ciclo daquele que lidera e detém a função de explanar. Mais: o fato da palavra do chefe tribal poder ser desprezada pelos que o ouvem consiste em controle da tribo sobre o poder político do líder:

> Longe, portanto, de nos oferecer a imagem terna de uma incapacidade em resolver a questão do poder político, essas sociedades nos espantam pela sutileza com a qual eles a colocaram e a regularam. Elas pressentiram muito cedo que a transcendência do poder encerra para o grupo um risco mortal, que o princípio de uma autoridade exterior e criadora de sua própria

[36] "O segundo traço característico da chefia indígena, a generosidade, parece mais que um dever: uma servidão" (CLASTRES, 2003, p.48).

[37] Essa "última palavra" poderia representar um autoritarismo do diretor. Certamente ele não é desprovido de autoridade como no caso dos chefes indígenas, mas também necessita da aprovação do coletivo, pois trabalha em função dele e dele depende, assim como os líderes tribais: "(...) o líder não possui qualquer poder decisório; ele nunca está seguro de que suas 'ordens' serão executadas: essa fragilidade permanente de um poder sempre contestado dá a sua tonalidade ao exercício da função: o poder do chefe depende da boa vontade do grupo". (CLASTRES, 2003, p.54).

[38] "(...) o chefe por vezes prega no deserto: os Toba do Chaco ou os Trumai do Alto Xingu frequentemente não prestam a menor atenção ao discurso do seu líder, que fala assim em meio à indiferença geral." (CLASTRES, 2003, p.49).

> legalidade é uma contestação da própria cultura; foi a intuição dessa ameaça que determinou a profundidade de sua filosofia política. Pois descobrindo o grande parentesco entre o poder e a natureza, como dupla limitação do universo da cultura, as sociedades indígenas souberam inventar um meio de neutralizar a virulência da autoridade política. (CLASTRES, 2003, p.61).

Mikhail Bakhtin, em *Marxismo e filosofia da linguagem*, usa a expressão *ubiquidade social* para tratar do poder que a palavra tem de se arraigar nos diferentes contextos sociais[39], seja mantendo-os, orientando-os ou os modificando. A necessidade do domínio da oratória por parte do líder é um traço que revela a possível adesão ao poder hierarquizante da palavra no sentido de manutenção de uma organização social[40] hierárquica no contexto indígena. No entanto, a palavra – indiscutível campo de disputa de forças enquanto discurso – ainda que perpetuada como símbolo de poder, aparece em seu reverso, como aquilo que é passível de ser rechaçado e, portanto, desvalorizado (ou controlado) enquanto poder. Trata-se de um "antídoto" elaborado pela própria tribo, a mesma que elegeu a palavra como sábia e poderosa, digna de domínio por parte de quem os lidera: a alternância entre a escuta obediente e o desprezo pela palavra por parte do grupo consiste em chave reguladora de condutas e normas tanto do chefe indígena como da estrutura social como um todo. Na medida em que a tribo está autorizada a desprezar a palavra do chefe e a descartá-la sem, entretanto, ferir a "aura" e a legitimidade dele, o poder passa a estar disseminado no coletivo, ser de porte do grupo e não mais restrito ao seu líder.

Isso resolveria grande parte dos conflitos costumeiramente relatados por professores escolares. Em geral, as conversas e comentários despropositados ao longo das leituras realizadas em sala de aula costumam irritar professores que enxergam nesse tipo de comportamento um desrespeito para com a sua aula, quando não tomam como afronta pessoal. Tomar ciência de que essas ações fazem igualmente parte do amplo repertório de respostas humanas às práticas sociais em outros contextos talvez possa amenizar tensões. Muitas vezes, os alunos iniciam as práticas de leitura com desconfiança, com certo descaso. E

---

[39] "Não é tanto a pureza semiótica da palavra que nos interessa na relação em questão, mas sua ubiquidade social. Tanto é que a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios" (BAKHTIN, 2006, p.42).

[40] Bakhtin afirma ainda na obra supracitada: "Uma análise mais minuciosa revelaria a importância incomensurável do componente hierárquico no processo de interação verbal, a influência poderosa que exerce a organização hierarquizada das relações sociais sobre as formas de enunciação. O respeito às regras da 'etiqueta', do 'bem-falar' e as demais formas de adaptação da enunciação à organização hierarquizada da sociedade têm uma importância imensa no processo de explicitação dos principais modos de comportamento" (BAKHTIN, 2006, p.42).

isso pode ser sadio. Pode indicar resistência a uma ação imposta, denotar falta de habilidade em lidar com textos escritos, literários, ou ainda, exercício de criticidade e questionamento frente ao instituído. Aos alunos deve ser concedido também o direito de não gostarem das leituras em si ou dos textos selecionados. Se a resistência inicial dos alunos for tomada como afronta, as leituras não ocorrerão. Ao professor cabe também (além de tantas outras tarefas) o traquejo e a perspicácia de saber conduzir a prática de leitura dentro desse contexto que, à primeira vista, pode parece-lhe desfavorável. Saber o momento de ser "compreensivo" com os bocejos, com as conversas paralelas ou olhares enviesados ou quando se faz necessária postura mais firme e rígida é habilidade que ele só adquirirá ao longo dos percursos, dos diferentes processos, isso se estiver alerta para as respostas coletivas a práticas sociais. Tomar ciência de que o desinteresse, em alguns momentos, é natural (até mesmo entre os membros de uma tribo ou de um grupo teatral), pode ampliar o olhar frente a algumas situações de leitura escolar.

O domínio da palavra pelo diretor dentro das companhias é, de fato, muito bem marcado, delimitado e cobrado. Nos grupos estudados, todas as lideranças detêm fortemente o domínio discursivo e o conhecimento necessário para torná-lo legítimo. Na Cia. Paidéia, o diretor Amauri Falseti, em *ágora* (reuniões que antecedem a prática e os ensaios do grupo), explana sobre diferentes assuntos com largo conhecimento em áreas distintas. Seja para citar nomes e desmandos de políticos coronelistas que atuam desde a década de 1980 até hoje, seja para mencionar obras literárias cuja leitura considera fundamental ou para discutir questões de cunho filosófico, Amauri parece estar sempre predisposto ao diálogo ou a reflexões. A manutenção da *ágora* consiste em um indício claro do grau de importância que é conferido tanto à palavra quanto ao debate de ideias. O discurso verbal tem lugar cativo nos encontros do grupo. Essa disposição provavelmente tem suas implicações formativas até mesmo entre aqueles que se mostram alheios aos assuntos desfilados nos diálogos discursivos. A reunião em torno da palavra torna-se um rito necessário para o início das atividades, passa a ser um rito da tribo. Amauri, apesar de, durante a entrevista concedida, mencionar a ausência de um diploma acadêmico, revela (segundo nossa análise) o quanto ele não lhe faz falta. Especialmente quando se trata de discorrer sobre assuntos diversos. A base de sua formação escolar, essencialmente católica e cristã, parece ser perceptível em alguns momentos, seja durante a explicação por parábolas e histórias, seja na ótica adotada frente a determinadas questões. As leituras realizadas ao longo da trajetória por ele descrita demonstram forte propensão às leituras literárias, escolhidas ou por livre arbítrio ou por necessidades teatrais mais pragmáticas.

Thiago Reis Vasconcelos (Cia. Antropofágica) detém considerável formação teórica autodidata e acadêmica. Estudou em universidade pública e militou em movimentos partidários desde sua época de graduação. Ainda atua em movimentos políticos da área da cultura e de outros setores sociais; dispõe de grande leque de influências e referências acumuladas ao longo de processos de pesquisa e de diferentes contatos e estudos. A sua formação musical também apresenta fortes reflexos na concepção formativa desenvolvida em sua prática. Em uma das conversas, durante o período de observações, comentou sobre suas leituras, memórias de infância e adolescência, salientando o seu interesse precoce por livros de biologia que discorriam sobre bichos e plantas, do incentivo direto e indireto dos pais músicos na leitura e sobre o contato com o acervo disponível em sua casa e nas bibliotecas.

É possível afirmar que, mediante as observações feitas e a análise das entrevistas, a presença do líder, além de marcante, é ponto fundamental no aspecto formativo dos integrantes dos grupos. Ainda mais considerando que ambos deixam entrever, pelas entrevistas, o domínio de um saber legítimo frente à sociedade e ao grupo em que atuam, além de prática constante de leituras e aquisição de conhecimentos.

A presença física é outro fator a ser frisado. Há uma regularidade, uma constância na presença dos diretores que fornece estofo para as práticas do grupo. Quando, esporadicamente, é necessário ausentar-se – geralmente por compromissos que também dizem respeito ao trabalho ou à organização e funcionamento do grupo – o coletivo detém autonomia para encaminhar os processos. A presença física do diretor determina não só a qualidade das criações, cenas e ensaios como movimenta e confere segurança ao grupo. Mediante a ausência física do líder, o grupo realiza ações, mas parece funcionar em estado de espera, de reserva.

O líder, além da presença física, mantém-se enquanto presença simbólica, pautando ações e resoluções. Entre os integrantes dos grupos de teatro, as consultas ao líder parecem constantes; o referencial teórico propagado por ele se torna referencial da maioria; as questões periclitantes são sempre levadas ao seu julgo, bem como as homenagens. E isso ocorre não apenas com a aceitação, mas com a aprovação por parte de todos. As práticas de leitura e os processos cênicos observados ao longo da pesquisa aconteceram, quase sempre, sob o olhar atento do líder-diretor (ou coordenador), que dispensa a diplomacia ao tecer comentários críticos ou ao destacar a importância da correção de erros. Uma relação de confiança se estabelece: adquirida ao longo do tempo e reforçada a cada encontro mantido pelo grupo, ela

confere um estado de conivência, de entrega e de comunhão[41] que pauta o trabalho cênico e o desenvolvimento pessoal dos envolvidos no coletivo. Nos grupos em questão, é o líder quem geralmente toma a frente nas questões de "sobrevivência" financeira (proventos, submissão de projetos ao edital de fomento, organização de intervenções, manutenção do espaço) e nas decisões relativas a alianças com outros grupos, apresentação de peças e cenas em movimentos sociais, instituições ou na sede de outros coletivos, cujos valores são compartilhados, ou orientação de pessoas externas ao grupo. É comum convidar professores e especialistas[42] não apenas para dialogar, mas também para pedir aconselhamentos em questões mais específicas. Esse contato é constante e não eventual, o que talvez represente uma espécie de "conselho de anciãos", aos moldes do que Florestan Fernandes descreve sobre os Tupinambá fazendo uso da terminologia de Max Weber: "Como um dos tipos originários da dominação tradicional, Weber apresenta a *gerontocracia* escrevendo: 'deve-se entender por *gerontocracia* a situação na qual, à medida em que existe uma autoridade na associação, esta se exerce pelos mais velhos (...) enquanto são os maiores conhecedores da tradição sagrada'" (FERNANDES, 1989, p.271). Clastres também faz menção ao "conselho de anciãos" como organização de controle do poder da chefia tupinambá: "a autoridade dos chefes tupinambá, incontestada durante as expedições guerreiras, se achava estreitamente submetida ao controle do conselho dos anciãos em tempos de paz" (CLASTRES, 2003, p.48).

Considerando esses aspectos, poderíamos enfatizar o *caráter modelar* que está imbricado na figura do líder. Esse caráter está diretamente relacionado às virtudes[43] presentes no líder que representariam um modelo a ser alcançado pelos mais jovens ou pelos recentes integrantes dos grupos. De acordo com essa linha de pensamento, esboçada por Florestan Fernandes ao analisar os tupinambá, o chefe indígena desempenharia essa função indireta de infundir entre os mais jovens de sua tribo um desejo de se espelhar em seu líder e alcançar as suas qualidades, legítimas entre os seus. Florestan, no entanto, ressalta que o alcance dessas virtudes é limitado:

---

[41] Outro traço subjetivo que poderíamos mencionar ao observar os integrantes poderia ser traduzido como "fraterno". Ludmila Riba, uma das atrizes da companhia de Tadeusz Kantor (Cricot 2), em *workshop* com o grupo comentou que impressionava o afeto e o cuidado existentes entre os artistas da Cia. Antropofágica.

[42] Há personalidades do meio acadêmico (Iná Camargo Costa, Paulo Eduardo Arantes, Alexandre Mate, são alguns exemplos) que acompanham grupos mais de perto mediante a intensa solicitação de explanações e palestras sobre temas, além de comentários sobre as peças que são produzidas.

[43] O conceito de *virtú* de Maquiavel também pode trazer contribuições às nossas reflexões. Ao mencionar os feitos de Ciro frente aos persas e de Teseu frente aos atenienses, Maquiavel salienta: "(...) foram as suas virtudes que lhes deram o conhecimento daquelas oportunidades. Graças a isso a sua pátria se honrou e se tornou feliz. Aqueles que por suas virtudes, semelhantes a estes, se tornam príncipes, conquistam o principado com dificuldade mas se mantêm facilmente" (MAQUIAVEL, 1980, p.70).

> O sistema de valores de uma sociedade, ao definir os tipos de personalidade considerados ideais, cria, ao mesmo tempo um sistema dinâmico de tendências de realizações daqueles tipos. Os tupinambá, é óbvio, colocavam os ideais de personalidade, representados no bom chefe de família, no grande guerreiro ou no pajé de poderes excepcionais, como objetivos supremos. E assim eram fortemente solicitados pelos valores tribais associados a esses tipos de personalidade. A educação tribal e as situações existenciais da vida comunitária apresentavam estímulos constantes ao desenvolvimento da ambição do homem nas direções indicadas. Contudo, a variedade de graus com que os indivíduos chegavam a encarnar um dos ideais coletivos de personalidade era muito grande. As informações deixadas pelos cronistas testemunham que, apenas alguns indivíduos eram encarados pelos tupinambá como altamente representativos. Compreende-se que a alternativa não poderia ser diferente. A existência de um sistema de valores e a relação destes valores com o comportamento humano, não constituem garantia suficiente de que todos os indivíduos chegarão a resultados semelhantes ou que encarnarão os ideais coletivos de modo uniforme. (FERNANDES, 1989, p.265)

Ainda que provavelmente restritivo, o caráter modelar do líder consiste em uma dimensão formativa para os integrantes de um grupo. É inegável que, em maior ou menor grau, as concepções, opiniões e características dos diretores sejam partilhadas, até mesmo introjetadas, entre seus pares. O fato é que, de acordo com nossa pesquisa de campo, essa dimensão modelar do líder parece indicar muito mais benefícios do que malefícios, uma vez que consiste em *modelo formativo* fundamentado no espelhamento de indivíduos que partilham algo comum, sob a égide de um coletivo que caracterizaria uma unidade, ainda que incompleta ou mutável, sob orientação de um sujeito portador de capital cultural simbólico prévio (BOURDIEU, 1987). Esses indivíduos, no entanto, não se restringem ao âmbito do espelhamento: atuam na *criação* (de forma de cena, de discurso, de intervenção), provocando novas formas de legitimação. A criação exerce, portanto, um poder determinante junto aos integrantes do grupo de teatro porque insere o indivíduo-criador, em dimensão formativa, no campo da *produção de bens simbólicos* (BOURDIEU 1987), permitindo que ele se mova dentro das esferas de recepção, formação e autoria.

Max Weber, em seus escritos sobre sociologia, analisa a *autoridade carismática* presente no contexto imperial chinês, na figura homérica de Aquiles ou entre os jesuítas[44]. Aproximaremos nosso estudo das lideranças também para essa categorização weberiana no

[44] É relevante o entrelaçamento entre a autoridade carismática e as lideranças católicas, como descreve Weber ao discorrer sobre o isolamento do líder carismático: "Para fazer justiça à sua missão, os portadores de carisma (...) devem manter-se distantes dos laços deste mundo, distante das ocupações rotineiras, bem como distantes das obrigações rotineiras da vida em família. Os estatutos da ordem dos jesuítas impedem a aceitação de cargos na Igreja; os membros da ordem estão proibidos de receber bens, ou, segundo a regra original de São Francisco, a ordem como tal é proibida de ter posses. O sacerdote e o cavaleiro de uma ordem têm de viver no celibato, e numerosos portadores de um carisma profético ou artístico são, na realidade, solteiros. Tudo isso indica a separação inevitável deste mundo a que são levados os que partilham do carisma" (WEBER, 1963, p.286).

intuito de esclarecer, a partir das reflexões sobre liderança e carisma, como se relaciona a organização estrutural dos grupos inserida num contexto mais amplo, o do panorama teatral e do programa de fomento ao teatro. No desenvolvimento da ideia de "caráter geral do carisma", na obra *Ensaios de Sociologia*, o autor explicita como característica geral dos líderes "naturais" que atuaram em épocas adversas historicamente a detenção de "dons específicos do corpo e do espírito, dons esses considerados como sobrenaturais, não acessíveis a todos" (WEBER, 1963, p.283). Além disso, segundo Weber, a autoridade carismática encontra-se em oposição à organização burocrática[45]:

> Em contraste com qualquer tipo de organização burocrática, a estrutura carismática desconhece uma forma ou um processo ordenado de nomeação ou demissão. Ignora qualquer 'carreira', 'progresso', 'salário' regulares, ou o treinamento especializado e regulamentar do portador do carisma ou de seus auxiliares. (...) O carisma só conhece a determinação interna e a contenção interna. O seu portador toma a tarefa que lhe é adequada e exige obediência e um séquito em virtude de sua missão. Seu êxito é determinado pela capacidade de consegui-los. Sua pretensão carismática entra em colapso quando sua missão não é reconhecida por aqueles que, na sua opinião, deveriam segui-lo. Se o aceitam, ele é o senhor deles – enquanto souber como manter essa aceitação, 'provando-se'. Mas não obtém seu 'direito' por vontade dos seguidores, como numa 'eleição', mas acontece o inverso: é o dever daqueles a quem dirige sua missão reconhecê-lo como seu líder carismaticamente qualificado. (WEBER, 1963, p.285)

Essa oposição entre o caráter carismático de uma liderança e a burocracia parece estar presente dentro dos grupos de teatro estudados, uma vez que geralmente estes não se encontram inseridos em instituições burocráticas tradicionais e definitivas, como ocorre, por exemplo, com os professores de uma escola. Poderíamos pensar, no entanto, se o Programa de Fomento ao Teatro não consistiria em desdobramento de instâncias burocráticas, uma vez que consiste em uma política cultural pública que prevê qualificação para o exercício de atividades determinadas, avaliação para aprovação, obediência a pré-requisitos, prestação de contas, obediência a prazos e desenvolvimento de tarefas contínuas, ainda que apenas por um período, o de vigência do projeto. Pensando na Lei de Fomento como um dispositivo burocrático, poderíamos supor que as determinações por ela impostas caracterizariam diretrizes de "burocratização" dos grupos, ao menos enquanto fomentados, e,

[45] "Em sua estrutura econômica, como em tudo o mais, o domínio carismático é o oposto mesmo do domínio burocrático" (WEBER, 1963, p.285).

consequentemente, de suas práticas teatrais. Se fosse o caso, teríamos nos grupos o que Weber denominou "autoridade burocrática" [46] pautada pela hierarquia e pela fixidez:

> Com o pleno desenvolvimento do tipo burocrático, a hierarquia dos cargos é organizada monocraticamente. O princípio da autoridade hierárquica de cargo encontra-se em todas as organizações burocráticas: no Estado e nas organizações eclesiásticas, bem como nas grandes organizações partidárias ou empresas privadas. Não importa, para o caráter da burocracia, que sua autoridade seja chamada "privada" ou "pública". (WEBER, 1963, p.230)

Se parece haver um determinismo no modo como o Programa de Fomento configura os projetos teatrais que fomenta, há, no entanto, a desobediência inerente ao toda forma artística e poética. Somado a isso, há o fato de que, em partes, a suposta "burocratização" dos grupos, aqui aventada, pode apresentar possibilidades de organização e permanência do teatro de grupo nos moldes já descritos. Seria interessante ressaltar que a burocratização, segundo Weber, decorreu de uma necessidade histórica de regulamentação de funções, garantindo que pessoas qualificadas ocupassem cargos hierarquicamente superiores, em detrimento dos supostos enviados de deus ou "governos sagrados". Porém, o aspecto flutuante e intermitente da Lei de Fomento talvez não possibilite a manutenção do caráter burocrático no interior dos grupos de teatro contemplados pela lei. O que gostaríamos de salientar nesse momento é que essa burocratização dos grupos, ou "semi-burocratização", via Lei de Fomento, proporcionou a estabilidade necessária, nos grupos fomentados, para o desenvolvimento e manutenção de práticas de leitura, cênicas e formativas. Não queremos afirmar com isso que a burocratização dos grupos seria o caminho ideal, mas sim um caminho possível. E a existência das lideranças carismáticas, em oposição à autoridade burocrática, impede que essa burocratização se alastre a ponto de engessar as práticas cênicas e de determinar os rumos do grupo ao longo do projeto. Ademais, durante o período em que os grupos não estão contemplados pela Lei de Fomento, se vê ainda mais reforçada a importância da autoridade carismática:

> O líder carismático ganha e mantém a autoridade exclusivamente provando sua força na vida. Se quer ser profeta, deve realizar milagres; se quer ser senhor da guerra, deve realizar feitos heróicos. Acima de tudo, porém, sua missão divina deve ser 'provada', fazendo que todos os que se entregam

[46] Segundo Weber, a autoridade burocrática, decorrente do instauro do aparato burocrático, se constitui a partir de três elementos: atividades regulares distribuídas de forma fixa, como deveres oficiais; a autoridade de se dar as ordens necessárias para o desempenho desses deveres oficiais se distribui de forma estável entre pessoas com qualificações previstas e é delimitada por coerção; tomam-se medidas metódicas para a realização regular e contínua desses deveres. (WEBER, 1963, p. 229).

> fielmente a ele se saiam bem. Se isso não acontecer, ele evidentemente não será o mestre enviado pelos deuses. (...) O governante autenticamente carismático é responsável precisamente perante aqueles aos quais governa. (WEBER, 1963, p.287)

A suposta autoridade carismática dos líderes dos grupos, também avessa à "economia ordenada"[47], se faz ainda mais forte frente à necessidade de se manter o grupo, com ou sem a verba do fomento, uma vez que ela pode vir ou não. Essa flutuação, embora seja altamente incômoda para os grupos, já que a ausência da verba traduz-se em contenções de toda espécie, podendo até mesmo pôr em risco a existência do grupo, em contrapartida, parece fortalecer a figura do líder que consegue heroicamente manter sua tribo unida nos momentos de bonança ou nas intempéries. Há ainda a criticidade do coletivo perante questões políticas, o que produz o debate constante de suas próprias ações e também do instrumento burocrático que os mantém economicamente. Dito isso, dificilmente esses grupos poderiam ser enquadrados como pertencentes a uma instância burocrática, ainda que possam se apropriar de fundamentos burocráticos quando conveniente. O risco envolvido, na liderança carismática, é o fato dela poder produzir um "séquito carismático de guerreiros" e se transformar em uma "casta dominante", como ressalta Weber (WEBER, 1963, p.291), o que, na conjuntura contemporânea do teatro de grupo, seria um retrocesso.

O diretor de teatro, no contexto de teatro de grupo das companhias analisadas, parece recuperar ainda, em alguma medida, a figura do *mestre* da Antiguidade Clássica (com seus discípulos). Isso traz um contorno positivo, no sentido de que há um retorno da figura que merece ser escutada, que exerce funções legítimas, que detém e produz algum saber, que é portador da *arete* grega[48]. Talvez isso, à época, ocasionasse cisão entre os que sabiam e os que não sabiam, fato que traz em seu bojo implicações elitistas que encerram o acesso ao conhecimento a apenas alguns grupos. No entanto, na cena contemporânea, a retomada da figura de quem "sabe" surge quase como alento num contexto onde a fluidez e a ausência de certezas determinam as ações (ou inações). Se, por um lado, a presença de novos "mestres",

---

[47] "O carisma 'puro' é contrário a todo domínio patriarcal (...). É o oposto de toda economia ordenada. É a força mesma que ignora a economia. Isso também é válido, na verdade, precisamente, quando o líder carismático se empenha na aquisição de bens, como ocorre com o herói guerreiro carismático. O carisma pode fazer isso porque, pela sua natureza mesma, não é uma estrutura 'institucional' e permanente, mas, quando seu tipo é 'puro', é o oposto mesmo do institucionalmente permanente" (WEBER, 1963, p.286).

[48] "O tema essencial da história da formação grega é antes o conceito de arete, que remonta aos tempos mais antigos. Não temos na língua portuguesa um equivalente exato para este termo; mas a palavra "virtude', não sua acepção não atenuada pelo uso puramente moral, e como expressão do mais alto ideal cavalheiresco unido a uma conduta cortês e distinta e ao heroísmo guerreiro, talvez pudesse exprimir o sentido da palavra grega." (JAEGER, 2010 [1986], p.25).

nas circunstâncias atuais pode resvalar para o logro (sempre há o risco de, sob a égide da mestria, escamotearem-se posicionamentos e ações duvidosas), por outro, pode impulsionar ações e práticas que inexistiriam sem a condução legítima de alguém. Wanderley Geraldi, num de seus textos, levanta justamente a questão da modificação identitária do professor ao longo dos períodos históricos. Na antiguidade, era o mestre, aquele que não só disseminava conhecimento, como o produzia, investigava e criava métodos e linhas de pensamento filosófico e científico. Com o mercantilismo, o professor deixou de ser aquele que produzia o saber e passou a encarregar-se de apenas transmiti-lo (GERALDI, 1997). De produtor a transmissor, o professor apresentou, enquanto função e representação, uma significativa mudança identitária e, consequentemente, desvalorizada socialmente. Ainda seguindo essa lógica, também o discípulo deixou de sê-lo para se transformar em mero receptor. No contexto escolar contemporâneo, entretanto, arriscaríamos a afirmar que, muitas vezes, nem mesmo a transmissão ocorre a contento. Portanto, a figura da liderança, presente nos grupos observados, pode se mostrar peça-chave para entendermos a atual dinâmica da sala de aula e, quiçá, efetivar necessárias modificações.

## CAPÍTULO 5

## PRÁTICAS TEATRAIS DE LEITURA: FOCOS DE LUZ

> Trata-se, portanto, de ficções; ficções no sentido de que são "algo construído", "algo modelado" – o sentido original de *fictio* – não que sejam falsas, não-factuais ou apenas experimentos de pensamento. (...) é claramente um ato de imaginação (...).
>
> **Clifford Geertz**

> (...) quando eu digo: ler possui uma reiterabilidade própria, remetendo a um hábito de leitura, entendo não apenas a repetição de uma certa ação visual, mas o conjunto de disposições fisiológicas, psíquicas e exigências do ambiente (como uma boa cadeira, o silêncio...) ligadas de uma maneira original para cada um dentre nós, não a um 'ler' geral e abstrato, mas à leitura do jornal, de um romance ou de um poema.
>
> **Paul Zumthor**

A primeira epígrafe acima se refere a textos antropológicos, fruto de pesquisas etnográficas. Para nossa pesquisa, os textos de Geertz contribuem para corroborar um modo de realização de pesquisa fundamentado na observação e na descrição de dados que revelam práticas de leitura específicas. Assim como o antropólogo, nossa inclinação está em fazer pesquisa "não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado" (GEERTZ, 2008). A expressão presente em seu texto – *descrição densa*[49] – parece nos auxiliar quando procuramos obter pistas fundantes das práticas, nas quais nos debruçamos, e, principalmente, quando nos propomos a descrevê-las, organizá-las, refleti-las, quiçá analisá-las para pensar sobre outros contextos de leitura. Certamente essa opção (assim como as demais) envolve riscos como a seleção de

[49] "Segundo a opinião dos livros-textos, praticar a etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante. Mas não são essas coisas, as técnicas e os processos determinados, que definem o empreendimento. O que define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma "descrição densa", tomando emprestada uma noção de Gilbert Ryle" (GEERTZ, 2008, p.4).

determinados dados e ângulos em detrimento de outros ou a tendência ao não-distanciamento, mas pensamos que ela é válida no intento de aproximação e diálogo entre práticas coletivas de leitura teatral e escolar.

### *A influência do espaço*

Paul Zumthor, medievalista e estudioso das poéticas da voz, em ensaio sobre leitura, recepção e *performance*, destaca na leitura o conjunto de ações que se repetem e que sofrem interferências do meio, do contexto, confirmando as instâncias literárias propostas por Antonio Gomez-Moriana, em perspectiva assentada na sociocrítica: contexto, autor, texto, leitor. A seguir, vamos nos deter na descrição da primeira instância mencionada, ou seja, no detalhamento e reflexão a respeito do contexto em que as leituras são desenvolvidas.

A organização espacial escolar estabelece fronteiras entre o espaço da rua e o da escola, suposta liberdade e a clausura. Em grande parte das escolas públicas, as janelas são gradeadas, tanto para impedir possíveis invasões ao espaço físico escolar, quanto para que os alunos não as quebrem, não as pulem, nem se cortem com os estilhaços dos vidros que porventura sejam depredados. Além das janelas, há, em geral, portões com grade separando diferentes setores do espaço: secretaria, sala dos professores, sala da coordenação e da direção, salas de aula, pátios. Em geral, as escolas apresentam grande número de alunos por sala, disposição espacial dos alunos em carteiras e cadeiras enfileiradas, divisão do tempo em horas-aulas. Normalmente não é possível saber o que está se desenvolvendo nas demais salas, exceto quando há algum "tumulto" ou "gritaria"; poucos ou ausentes são os espaços para compartilhamentos entre turmas de diferentes classes.

O *quadriculamento*, do qual fala Michel Foucault para se referir aos presídios, é visível também no ambiente escolar[50]. A separação em andares, em classes, em salas e em

[50] Em 2009, parte dos integrantes da Cia. Antropofágica (PY), um dos grupos teatrais observados, dispôs-se a apresentar a peça *Zumbi or not Zumby*, adaptação da peça *Arena conta Zumbi*, de Augusto Boal, Gianfrancesco Guarnieiri e Edu Lobo na escola em que leciono. Quando todos chegaram ao espaço, ficaram um tanto quanto intimidados pelo aspecto físico, pelas inúmeras grades, pelo aspecto de encarceiramento. Um dos atores chegou a mencionar que a escola parecia um presídio. Acompanhando-os em uma apresentação da mesma peça na Fundação CASA de Franco da Rocha (SP), em duas unidades, pude constatar que, lá dentro, ultrapassadas as grades de segurança, o muro alto e as revistas, os internos têm mais liberdade espacial (salas de aula que parecem casas, sem grades nas janelas, portas abertas, árvores) do que na escola em questão.

carteiras denota o ainda forte controle disciplinar existente nas instituições de ensino básico como diretriz a ser seguida:

> Mas o princípio de "clausura" não é constante, nem indispensável, nem suficiente nos aparelhos disciplinares. Estes trabalham o espaço de maneira muito mais flexível e fina. E em primeiro lugar segundo o princípio da localização imediata ou do *quadriculamento*. Cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo. Evitar as distribuições por grupo; decompor as implantações coletivas; analisar as pluralidades confusas, maciças e fugidias. O espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quando corpos ou elementos há a repartir. É preciso anular os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa, sua coagulação inutilizável e perigosa; tática de antideserção, de antivadiagem, de antiaglomeração. Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar, utilizar. A disciplina organiza um espaço analítico. (FOUCAULT, 2009, p.138)

Em breve descrição do cotidiano de uma escola pública, seria possível detectar elementos semelhantes aos que sustentam as instituições fundamentadas no controle disciplinar e na estrutura hierárquica. Tais dispositivos, em geral, se mostram arraigados na estrutura da instituição escola e reafirmam a reprodução constante de relações de poder baseadas na hierarquia e na disciplina, mesmo quando se intenta romper com elas. Decerto, alguns alunos burlam, ou tentam burlar, tais táticas de controle e repressão, mas o fato é que, embora questionadas ou subvertidas, não deixam de existir e, em grande medida, reger o desenvolvimento escolar, impondo e regulando o ritmo e a atmosfera do ensino.

Não só o espaço delimita as ações dos sujeitos escolares: o tempo é demarcado e postula toda a disposição do ensino. A divisão em aulas de cerca de 50 minutos parece desconsiderar ou impossibilitar trabalhos envolvendo maior tempo para a pesquisa, leitura e processos mais densos de análise, criação ou reflexão em sala de aula. Em parte das escolas, trabalhos aprofundados são incomuns. O debruçar-se sobre algum tema, assunto ou texto com maior profundidade requer um grande esforço por parte dos envolvidos, pois é preciso travar embates contra o tempo fragmentado que a instituição escola impõe aos processos de estudo e com o espaço (físico e simbólico) que lhes é conferido.

O aluno precisa, segundo a lógica escolar, ter contato com a maior quantidade de saberes possíveis (aquisição de conhecimentos, aptidões e competências por parte do educando são metas constantes proclamadas nos documentos oficiais da Educação Básica), entretanto, dentro do tempo reduzido da grade escolar, só há tempo para informações breves a respeito do conteúdo extenso, que obviamente impede que se invista na apreensão e qualidade desses saberes.

Se pensarmos nos conceitos de sociedades disciplinares (FOUCAULT, 2009 [1975]) e de sociedades de controle (DELEUZE, 2010), verificaremos que a escola apresenta pontos de intersecção na reprodução dessas duas formas de poder. A estrutura escolar ainda detém a sua formação original, formatada segundo os moldes disciplinares, mas o controle hoje se instaura de modo explícito e implícito. Desde as câmeras que vigiam as atitudes dos alunos e punições a eles aplicadas em virtude de seu mau comportamento – argumento da inadequação ao sistema escolar (advertências, ocorrências, notificações aos pais, suspensão, repetência e, em último caso, "convite a se retirar da escola") – até as avaliações internas e externas, o controle é uma constante no âmbito escolar. Roger Deacon e Ben Parker salientam que a "confissão" e o "exame" consistem em dois dispositivos que asseguram tanto a disciplina quanto o controle escolar:

> Dois mecanismos são essenciais aos processos pelos quais as relações de poder constituem os professores e os alunos como sujeitos e como objetos: a confissão e o exame. (...) Enquanto a confissão está presente em todos os discursos que buscam obrigar os outros a falar, seja com suas próprias vozes, seja concedendo-lhes a voz, o exame está mais estreitamente (embora não exclusivamente) alinhado com os discursos educacionais institucionalizados. O exame, sustentado pela observação hierárquica e pelo julgamento normalizador, sujeita aqueles que são percebidos como objetos e objetifica aqueles que são sujeitados. (DEACON E PARKER, 2002, p.104)

A "confissão" coloca em xeque a aparente construção da autonomia do educando ao longo de seu aprendizado escolar, onde supostamente seria ensinado a pensar criticamente, a se colocar, a falar com propriedade sobre assuntos distintos. Mas, se sua fala constitui uma imposição articulada de acordo com um programa coletivo e obrigatório, mais uma vez, criação e pensamento são submetidos à estrutura rígida disciplinar, onde tanto a individualidade quanto a coletividade consistem em elementos disformes que apenas se

prestam às moldagens educacionais, ou seja, consistem em espaços coletivos sem coletividade:

> As sociedades disciplinares têm dois pólos: a assinatura que indica o indivíduo, e o número de matrícula que indica a sua posição numa massa. É que as disciplinas nunca viram incompatibilidade entre os dois e, ao mesmo tempo que o poder é massificante e individuante, isto é, constitui num corpo único aqueles sobre os quais se exerce e molda a individualidade de cada membro do corpo (...). Nas sociedades de controle, ao contrário, o essencial não é mais uma assinatura e nem um número, mas uma cifra: a cifra é uma senha, ao passo que as sociedades disciplinares são reguladas por palavras de ordem (...). (DELEUZE, 2010, p.226)

Já o "exame", introduz a ideia do controle permanente, ao qual não se pode fugir, na medida em que pauta tanto o desempenho do aluno quanto o do professor. No atual sistema educacional, a avaliação cumpre um papel central, necessário à regulação sistêmica. É interessante ressaltar e grande quantidade de avaliações formais (SARESP, SAEB, ENEM, Prova Brasil, Avaliação Diagnóstica) para os alunos, algumas vinculadas a recebimento de bônus para os professores. Essas ferramentas de controle, no entanto, além de mercantilizarem as atividades docentes e discentes, permeiam as atividades que são desenvolvidas na escola (na medida em que pautam conteúdos) e encerram um determinado tipo de saber controlado de acordo com pretensões educacionais gerais que nem sempre contemplam as especificidades nem os anseios de cada comunidade escolar.

Ao longo das observações realizadas junto aos grupos de teatro, destaca-se no espaço onde se desenvolvem tanto as leituras, como os exercícios, ensaios, vivências. Em ambas as sedes, é perceptível a preocupação com a construção – física e social – de um espaço que visa proporcionar trocas, compartilhamentos. Seja envolto em árvores, que sugerem um contato maior com a natureza e uma atmosfera mais solar, seja mais intimista, reservado, boêmio e noturno, ambos espaços parecem imprimir características peculiares aos trabalhos dos agrupamentos humanos que ali se encontram. Acreditando que o espaço influencia diretamente nas práticas sociais, traçaremos uma breve descrição dos espaços-sede da Cia. Paidéia e Cia. Antropofágica.

O Espaço Paidéia fica localizado na zona sul, mais especificamente próximo ao Largo Treze de Maio, em Santo Amaro, numa rua tranquila. No local, de âmbito público e ocupado

pela companhia, anteriormente "funcionava" um depósito de lixo reciclável, onde ficavam animais, carroças e materiais de catadores. O lugar hoje é conhecido como *Pátio dos Coletores de Cultura* ou *Espaço Paidéia* e possui duas salas de teatro espaçosas e organizadas, uma sala-cinema, uma área externa com árvores frutíferas, uma área de convivência com mesas, cadeiras, poltronas e uma pequena lanchonete. Há ainda uma biblioteca com cerca de 600 livros. O cuidado com o ambiente, as cores que se destacam das paredes, do chão, os objetos bem dispostos dão uma ótima impressão a quem chega. Trata-se de um ambiente bastante convidativo.

Nas descrições presentes no relatório de observação, geralmente registradas no dia seguinte aos encontros, estão algumas das impressões causadas pela disposição do espaço:

> *A primeira pessoa com quem falei foi F. P., um senhor de cabelos grisalhos, para quem me apresentei e pedi permissão para participar da oficina (que eles preferem chamar de vivência). Ele me pediu um instante e logo em seguida me levou para outra sala na qual se encontrava reunido outro grupo formado por jovens e adultos que conversavam em roda, confortavelmente sentados em bancos e almofadas*. (Relatório de observação/Paidéia – 19/03/11)

> *Em seguida, fomos para debaixo do pé de goiabeira, onde ficam cadeiras, e comentários sobre a cena foram feitos. Nunca tinha ido ao espaço de fora. É amplo, gostoso, bem cuidado. Há pé de maracujá, jabuticabeira, erva-cidreira, manjericão. Uma delícia. Fábio falou que os atores da Cia. se revezam no cuidado com as plantas e com o espaço. Há uma construção recente na parte de trás do espaço, uma parte em que se situam a biblioteca, um espaço para os figurinos, o "cinema" e banheiros. Tudo muito organizado e bem cuidado*. (Relatório de observação/ Paidéia – 09/04/11)

Já a sede da Cia. Antropofágica – Espaço Pyndorama – está localizada na zona oeste, numa rua agitada, e fica ao fundo de um prédio, ocupando dois andares. Para se chegar até a entrada, percorre-se um longo corredor, com materiais cenográficos, quadros e alguns cartazes. Ao subir as escadas que dão acesso ao primeiro andar, nos deparamos com uma área de convivência, decorada com objetos antigos, discos, livros, revistas. Há um pequeno

escritório e uma copa-lanchonete, com mesa e cadeiras. Logo ao lado, está a primeira sala de apresentações. Ao lado da sala, há uma pequena biblioteca (com sofás ao lado), um ateliê de costura e um espaço reservado. No segundo andar, está localizada uma sala de apresentações maior, com muitos figurinos, elementos de cenário e instrumentos musicais. A impressão que se tem é de que o ambiente está sempre em movimento. Muitas pessoas circulam ali (do próprio grupo, de outros grupos amigos etc.) e o lugar reflete um clima de trabalho constante e de efervescência cultural.

Em alguns momentos da observação, pudemos perceber o entusiasmo no ambiente, com as tarefas desempenhadas, a apropriação do local e o cuidado para com ele. Na comparação com a escola, parece não haver a sensação de pertencimento por parte dos envolvidos pelo pouco cuidado com o espaço físico, uma vez que são comuns os relatos e casos de depredações. Na escola não há de fato um envolvimento pessoal com o espaço, que é público, e empenho para a sua transformação; desde as últimas três décadas do século passado, as escolas estaduais da capital em sua maioria são cercadas de grades tanto na parte interna quanto externa, as bibliotecas funcionam mal, nos banheiros faltam papel higiênico, sabão, maçanetas, os espaços são mal conservados e mal preservados[51]. No relatório de observação dos grupos de teatro, há a descrição de um episódio que revela o cuidado com o espaço-sede e o valor que isso representa para seus integrantes:

> *Enquanto lia os relatórios-registros-textos dos atores e atrizes, acomodei-me em um canto de uma recém-formada oficina de costura. Flávia, uma das atrizes da companhia, me mostrava a mais recente aquisição do grupo: uma máquina* overlock. *Mas o que mais me chamou a atenção não foi a máquina, mas sim o entusiasmo da atriz. O espaço, um vão entre a pequena biblioteca também recém –formada e o 'mocó' (espaço mais restrito, mas nem por isso tão reservado, onde provavelmente o diretor ou os 'prefeitos do dia' descansam, dormem), havia se transformado em uma pequena, mas muito ajeitada, oficina criativa de peças, de sacolas, capas etc. Tecidos empilhados, caixas com botões, linhas. E bom ânimo. Enquanto lia, Flávia, costurava, criava, ao som de um alto jazz. Havia ali algo que muito me impressionou, diferentemente das demais atividades.*

[51] São informações colhidas nos relatórios de estágio da disciplina de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, da qual fui monitora em 2012 e frequentei como aluna regular e especial (professora da rede). Tais informações foram confirmadas pela professora da disciplina e minha orientadora, profa. Neide Luzia de Rezende, como recorrentes nos relatos dos estagiários pelo menos nos últimos dez anos.

> *Uma liberdade organizada, um espaço propício à criação, a alegria de arrumar o espaço, a aquisição de um meio de produção. Ao mesmo tempo em que li os textos, minha atenção foi fisgada por esse dinamismo criativo.* (Relatório de observação/ Antropofágica – 04/05/12)

A disposição de objetos, instrumentos e figurinos em profusão também parece criar um ambiente propício à criação durante os encontros e ensaios:

> *Os atores e atrizes foram, então, procurar (nas diversas e cheias araras do espaço) figurinos e elementos que compusessem as cenas que se desenrolariam.* (Relatório de observação/ Antropofágica – 27/07/12)

Em ambas as sedes, há o incentivo material à leitura, ou seja, o livre acesso a livros, revistas, textos. A existência das bibliotecas, ainda que diferentes, denota essa preocupação com a acessibilidade ao material de leitura e com a criação de um ambiente favorável a ela. Os livros estão disponíveis, ao alcance de todos, até mesmo dos visitantes:

> *Aguardei sentada ao sofá, olhando a biblioteca organizada também por eles. Entre os títulos, muitos livros de outros coletivos de teatro, livros de história econômica e política (Caio Prado Jr, Celso Furtado); peças (Oswald de Andrade, Brecht) etc. Foram catalogados e numerados*. (Relatório de observação/ Antropofágica – 27/07/12)

São espaços cuja movimentação se torna mais livre, menos condicionada corporalmente, onde as relações sociais estão determinadas essencialmente pela realização de processos de criação. Esse ambiente parece favorecer, por exemplo, as leituras coletivas, as trocas de impressões e de referências. Percebe-se ali um ambiente cultural, em que se torna desejável o ***compartilhamento de leituras e reflexões***. Isso é perceptível também nas falas seguintes:

> *MH - E voltam coisas para vocês do grupo, comentam?*
>
> *C - Sim, dentro desses encontros alguns trazem coisas, "eu estou lendo isso, isso e isso"... Acho que tem.* (Entrevista com C., integrante da Paidéia Jovem [Cia. Paidéia] – 14/07/2012)
>
> *Outra coisa que eu acho muito importante. Dentro desse processo, é a coisa de olhar com quem você está fazendo. Então: "Puxa, eu entrei numa oficina, todo mundo do grupo da Antropofágica lê", sabe? "Tem uma biblioteca lá". Não é de graça ter uma biblioteca, ela podia estar escondida. Mas quando a gente pôs ela pública ali, eu acho mais interessante. A pessoa fala: "Olha!". É aquela coisa, ah, tem prazer em ler, tem prazer em cantar, tem prazer em dançar. E isso é o que eu chamo de ritualzinho. O ritual de fazer uma leitura juntos e dar risada.* (Entrevista com Thiago Reis Vasconcelos/ Cia. Antropofágica – 14/02/2012)

Norbert Elias, ao analisar as estruturas físicas e sociais da sociedade de corte, explicita a importância da manutenção de um espaço, casa, palácio condizente com o título nobre do qual o sujeito era detentor. O termo "corte", segundo ele, está diretamente relacionado à "casa de habitação dos reis de França, de suas famílias, de todas as pessoas que, de perto ou de longe, dela fazem parte" (ELIAS, 1995). No capítulo intitulado "Estruturas e significado do habitat", Elias salienta que, a partir da disposição e manutenção das estruturas físicas da sociedade de corte, é possível captar indícios de como se organiza socialmente uma sociedade:

> Nem todas formas e unidades de integração social são ao mesmo tempo unidades de habitat e residência. Mas todas se podem reconhecer por determinados tipos de organização no espaço. Todas são unidades de seres humanos que mantêm relações entre si, ligados uns aos outros por uma rede de interdependências. Se é certo que o gênero ou tipo destas relações se não pode exprimir de forma essencial e exaustiva em categorias espaciais, estas têm sempre também um significado preciso. A todas as reuniões de seres humanos corresponde uma certa organização do espaço que lhes permite organizarem-se na totalidade ou por unidades parcelares. Por este motivo, o reflexo de uma sociedade no espaço. O tipo de organização espacial que adota, representa de uma maneira concreta, no sentido mais rigoroso do termo, as suas características particulares. (ELIAS, 1995)

A disposição espacial das pessoas em roda, a livre circulação pelos espaços (respeitando os trabalhos que acontecem em cada um deles), o acesso aos figurinos, livros, materiais cenográficos, a ênfase na arrumação e otimização do ambiente para que ele se torne propenso à criação, a ausência de grades para dividir o espaço. Esses elementos sugerem uma organização mais democrática envolvendo os integrantes dos grupos observados. Certamente, como em todo agrupamento humano, as relações são pautadas por relações de poder. Mas, pela disposição física em que se desenvolvem as práticas analisadas (juntamente com a observação de ações e processos), é possível vislumbrar características diferentes das que ocorrem no ambiente escolar e que parecem interferir diretamente no desenvolvimento tanto das proposições cênicas como das leituras. Assim, como Norbert Elias, somos levados a considerar que também o espaço influencia na construção de rituais (como mencionado por um dos diretores entrevistados) e de hábitos e rotinas estruturadas e estruturantes.

Na escola, as ações dos alunos aparecem como compartimentalizadas praticamente o tempo todo. Eles podem circular por alguns espaços, por outros não. A restrição imposta à circulação, me nome da ordem, impede o acesso livre à sala dos professores, à sala da coordenação e direção, à biblioteca ou, até mesmo, às salas dos demais colegas. Até mesmo para levantar-se de suas cadeiras é preciso permissão. A disciplinarização ou "*docilização dos corpos*" (FOUCAULT, 2009) funciona, devemos lembrar, como ferramenta para que práticas possam ser instauradas e realizadas em ambientes envolvendo grandes contigentes humanos, como é o caso da escola pública. Se por um lado a manutenção desses esquemas de controle torna possível a "educação em massa", por outro, ela reitera relações essencialmente tensas e orientadas por senso de revolta, especialmente por parte daqueles que não se sentem representados nesse ambiente tampouco a ele pertencer. Há escolas, particulares e públicas, que apostam em novos modelos de disposição espacial, o que parece surtir efeito no ensino-aprendizagem. No entanto, as estruturas descritas acima parecem ser ainda vigentes na maior parte das escolas públicas, em especial as localizadas em áreas com altos índices de violência ou em áreas urbanas mais periféricas.

### *A ênfase processual*

Pensando no cotejamento entre teatro e escola, destacam-se os processos teatrais referentes ao ato de criação coletivos e colaborativos que, por sua vez, apresentam elementos

característicos da aprendizagem escolar. No teatro, os processos são originalmente de origem coletiva, ou colaborativa, uma vez que várias pessoas se reúnem para criar uma obra conjuntamente. No entanto, a diferenciação se dá – e origina a definição de criação coletiva ou colaborativa – no que diz respeito ao modo como se operam os processos criativos. A criação coletiva e a colaborativa no teatro, embora semelhantes, adquirem, na conjuntura do panorama teatral brasileiro, essências diferentes:

> Tal dinâmica (processo colaborativo), se fôssemos defini-la sucintamente, constitui-se numa metodologia de criação em que todos os integrantes, a partir de suas funções artísticas específicas, têm igual espaço propositivo, trabalhando sem hierarquias – ou com hierarquias móveis, a depender do momento do processo – e produzindo uma obra cuja autoria é compartilhada por todos. No que ela se diferencia, pois, da criação coletiva das décadas de sessenta e setenta? Se pensarmos num modelo geral dessa prática – o que nem sempre é apropriado e verdadeiro, na medida em que houve diferentes tipos de criação coletiva, várias delas com traços muito peculiares – existia nela um desejo de diluição das funções artísticas ou, no mínimo, de sua relativização. Ou seja, havia um acúmulo de atributos ou uma transitoriedade mais fluida entre eles. Portanto, no limite, não tínhamos mais um único dramaturgo, mas uma dramaturgia coletiva, nem apenas um encenador, mas uma encenação coletiva (...). Se, enquanto projeto utópico, a criação coletiva era extremamente inspiradora e arrojada, a sua prática revelava uma série de contradições. Talvez a mais grave fosse a de que nem todos os participantes possuíam habilidades, interesse ou desejo de assumir vários papéis dentro da criação. Esta polivalência de funções acabava acontecendo apenas no plano do discurso – teoricamente ousado e estimulador – mas era pouco concretizada na prática. (ARAÚJO, 2006, p.127)

Tanto nos processos coletivos quanto nos colaborativos, não há um criador epicêntrico, ou seja, a criação não se dá nos moldes de um teatro mais tradicionalista ou autocrático, centralizadas em torno de um diretor, um encenador ou um dramaturgo. Portanto, criação coletiva e criação colaborativa, embora apresentem diferenças entre si, consistem em modos compartilhados de criação[52].

---

[52] Três matrizes artístico-comunitárias podem ser consideradas como precursoras dos processos teatrais compartilhados: matriz simbolista, oriunda do movimento simbolista russo, onde se defendia a criação de uma fraternidade poética universal, de cunho religioso, e da comunhão artística (seu expoente Viacheslav Ivanov acredita no resgate de um princípio fundamental, *soborni*, um lugar de reunião, templo da coletividade); matriz de Leon Tolstói, centrada nas comunidades rurais capazes de subsistir por elas mesmas, e cujo modelo pacifista e humanista propiciou a fundação de uma escola, em 1859, fundamentada na busca da des-hierarquização, numa perspectiva igualitária e, por fim, a matriz do *agit-prop*, originária dos movimentos ativistas dos grupos russos, caracterizada pela recusa da ideia do "profissional de teatro" burguês, pela participação das comunidades e pelo abandono do espaço teatral fixo. As três matrizes em questão foram estudadas em disciplina da ECA-USP (sobre

Exposto o panorama processual em que são desenvolvidas as ações e práticas observadas, discorreremos sobre elementos que sustentam esses processos criativos no que se refere ao trabalho com a leitura[53]. Decerto há influência desse modo de criação coletivo ou colaborativo no trato com os textos que são mobilizados ao longo dos processos. Nossa tentativa será a de perscrutar esses aspectos que circundam as leituras no interior das práticas realizadas pelos grupos teatrais observados.

***O rito na raiz dos trabalhos***

Como ex-participante das oficinas realizadas pela Cia. Antropofágica, um dos fatores que mais me chamava atenção eram justamente as leituras realizadas em roda, de textos densos, sugeridos pelo diretor-professor ou por outras pessoas, e de relatos realizados a partir de impressões e correlações feitas de acordo com as atividades realizadas. O tempo gasto com esse procedimento de leitura era grande e irregular. Por vezes, a noite inteira era dedicada ao ato de ler coletivamente, em voz alta. Em outros momentos, essa leitura ficava reservada apenas a uma pequena parte da horário da oficina. Para os mais jovens, adolescentes que estavam em busca de práticas teatrais envolvendo ênfase em interpretação, voz e corpo, as leituras mais extenuantes poderiam levar a pensar que provocassem desânimo nos jovens. Mas não. Feitas em ambiente mal iluminado – quase na penumbra – e desconfortável (frio, sujo), a leitura era peculiar, um pacto selado entre os participantes em torno da roda, um compartilhamento de ideias, de dúvidas, de possibilidades. Ao final de cada noite, os alunos poderiam registrar suas impressões em escritos, palavras ou gravuras num grande caderno, um diário de bordo. Também ao final das atividades, sempre havia um "lanchinho" coletivo que reunia os participantes numa grande e agitada ceia. Outro aspecto interessante presente nas leituras era o modo como estas eram recebidas, dependendo do texto. Durante a leitura do

---

processos coletivos e colaborativos de criação teatral) ministrada pelo professor e diretor do Teatro da Vertigem, Antonio Araújo.

[53] Podemos destacar dos processos compartilhados (coletivos e colaborativos) as seguintes características que, se adaptadas à escola, redimensionariam potencialmente suas práticas: a ênfase processual (e não somente no produto final), o que, transferido ao âmbito escolar, implicaria em uma reformulação do sistema de avaliação ; os longos processos de ensaio (tentativa e erro), ou seja, a possibilidade de se trabalhar em profundidade, sem a fragmentação do tempo, num recorte não mais horizontal e sim vertical; as equipes de trabalho e a diluição da hierarquia (decisões coletivas ou consensuais, redirecionamento do papel do diretor e do professor). A esse respeito, Philippe Perrenoud, em "Não mexam na minha avaliação!" discorre sobre a necessidade de comprometimento e de certa dose de ousadia, tanto dos professores e educadores da escola, como da direção e da comunidade, para que uma efetiva transformação na avaliação, em direção a uma avaliação formativa, ocorra.

Manifesto Antropófago, de Oswald de Andrade, por exemplo, eram comuns as manifestações de dificuldade de compreensão, acompanhadas de alguns lampejos de descoberta. Já em textos mais leves, como as peças, o prazer durante a leitura podia ser percebido nos semblantes dos que mais se identificavam com o texto ou na participação mais empenhada durante as explanações sobre o mesmo. Tanto a leitura de prazer quanto a leitura de fruição (BARTHES, 1993), ou seja, grosso modo, textos confortáveis, facilmente apreensíveis e textos que ocasionavam cortes e estranhamento, conviviam nas rodas de leitura das oficinas. Já nos processos desencadeados pelas pesquisas e projetos da companhia, os textos recebiam maior direcionamento, de acordo com o mote que se desejava observar e especular. A escrita também era parte do processo, não apenas como registro, mas como componente da dramaturgia que era tecida ao longo dos ensaios e experimentações cênicas. O texto da peça, então, pôde surgir a partir de impressões, improvisos, imagens, sons, movimentos, livros, peças de roupa ou objetos de cena.

A leitura tinha lugar importante e definido dentro dos processos da oficina. A recepção dos textos tornava-se especialmente relevante, uma vez que era possível compartilhar as impressões e o consequente "preenchimento de lacunas" (JOUVE, 2006) ali mesmo, no momento da leitura, e em grupo. Além disso, havia o deslocamento da leitura individual – realizada previamente por alguns –, para uma leitura coletiva, na qual os leitores se alternavam e se revezavam, em voz alta. Ocorria então, a formação da "comunidade leitora" (FISH, 1980), com seus interesses específicos na escolha de textos, na seleção de informações e dados pertinentes, nas reflexões e impressões durante a leitura e no ato de completar as brechas textuais. Esse modo de operação, observado há algum tempo, permanece nos processos de leitura e criação que ocorrem atualmente na companhia e em seu grupo de formação (PY).

Cada companhia de teatro possui maneiras próprias de concretizar o trabalho sobre o qual se debruça. Alguns se voltam para a pesquisa de experimentações essencialmente corporais, outros vocais; alguns seguem linhas teóricas de outros diretores e estudiosos consagrados, outros buscam uma base própria (que por vezes se confunde e se assemelha com as que já existem). Há ainda aqueles que privilegiam o texto dramático, outros a improvisação, os elementos circenses ou um redimensionamento e valorização do espaço cênico. O fato é que cada grupo procura definir sua própria linguagem, ainda que mesclando múltiplas referências, e, nessa busca, os elementos que se entrecruzam geram outros elementos híbridos. O mesmo ocorre com os textos e com a leitura. Em diferentes momentos

de observação (e análise) é possível detectar uma tendência à hibridização das leituras. Ora leem o manifesto comunista, ora uma peça realista-naturalista. Ora um estudo histórico sobre os homens livres na sociedade escravocrata, ora um documento religioso. Essa mescla não se restringe, no entanto, aos diferentes gêneros textuais. Em teatro, os elementos são múltiplos e originam resultantes igualmente múltiplas. Assemelha-se a um desdobramento infinito de possibilidades criativas e referenciais. O diretor da Cia. Antropofágica mencionou um procedimento muito comum no trabalho da companhia denominado apreensão metonímica, que consistiria justamente na seleção ou apropriação de determinadas partes de uma obra, livro, música ou qualquer outra referência que lhes interesse, para serem postas em diálogo com outros elementos distintos.

A música, por exemplo, constitui forte influência no trabalho da Cia. Antropofágica. O Núcleo de Música, coordenado por Lucas Vasconcelos, é composto por integrantes que acompanham todos os processos de criação, desde os ensaios até a temporada inteira, o que imprime características peculiares ao grupo. Os cantos indígenas e africanos – "Funga Alafia", "Catiti", "Pauê" etc. –, além de cantos de outras origens, fazem parte do repertório quase como procedimento coletivo. Já durante o processo de pesquisa, uma infinidade de referências musicais é apresentada por esse núcleo para que sejam testadas junto às cenas criadas pelos atores e atrizes. Durante as oficinas, logo nas primeiras aulas, geralmente são entoadas, em grupo, as cantigas que simbolicamente consistem em dispositivos de abertura e inserção no universo do teatro antropófago mantido pelo grupo. Há ainda os textos literários – poemas, trechos de manifestos e de peças – que viram música.

Há também o rito de entrada no grupo – o ritual de devoração – que envolve simbolicamente a retirada das vestes como modo de despir-se dos valores civilizados, previstos e cobrados socialmente. Esse bonito ritual representa um dos "ritos de passagem" para os que chegam e consiste em um dos dispositivos de manutenção dos valores nos quais o grupo acredita. Essa devoração foi realizada, com adaptações, durante uma das oficinas. No entanto, houve, por parte de alguns, o receio de participar do ritual e até mesmo um declarado medo de fazer parte dele. Embora ninguém fosse obrigado a participar do ritual, alguns se sentiram impossibilitados de aderir ao processo. Uma das participantes, na aula subsequente, criticou o grupo, dizendo que não gostaria de participar. Houve outro participante que se manteve como observador. Compreendeu e aceitou o rito, mesmo não havendo participado dele ativamente. Esses elementos que dão sustentação à prática teatral da companhia em questão são aqui descritos para se trazer à tona a seguinte reflexão: no interior dos grupos de

teatro, a leitura não ocorre de maneira isolada; ela está inserida em um contexto bem mais amplo e complexo, com traços permanentes e variantes que, determinarão características importantes e diferenciais nas práticas e nos processos de leitura.

A existência e a constância da roda de conversa (observada tanto na Cia. Paidéia quanto na Cia. Antropofágica) confirma, de certo modo, o lugar de importância que é reservado à interlocução e ao compartilhamento. Nesses momentos, as falas mais prolongadas são dos diretores (ou coordenadores, assistentes), mas há uma constante interação e intervenção por parte dos integrantes. Na Paidéia, essa roda acontece no início dos trabalhos. Já na Antropofágica, ela acontece no início, na retomada e, às vezes, no fim dos encontros. Nesses momentos de roda, algumas leituras são feitas (de protocolos/ registros, de informes, de trechos que interessam em virtude de algo que está sendo pesquisado etc.). É um momento de troca. Ao longo das rodas observadas, apontamentos sobre a importância da leitura (como cobrança para além dos processos cênicos ou como elemento de incorporação cênica), sugestões de livros e questões referentes a textos lidos apareceram revelando ênfase na questão da leitura:

> *(...) Amauri (diretor) retomou a sua conversa, que havia sido interrompida com a minha chegada. Não sei se o rumo era esse mesmo, mas, coincidentemente, ele estava perguntando sobre as leituras realizadas ao longo da semana pelos integrantes do grupo. Interrogou-os sobre o que haviam emprestado na biblioteca, se haviam lido algum livro interessante em casa, por indicação da escola ou por interesse próprio. Alguns responderam afirmativamente, outros permaneceram em silêncio. Um dos coordenadores da oficina, responsável pela biblioteca do espaço, comentou que algumas retiradas haviam ocorrido durante a semana. Acrescentou também que era curioso observar o que estava sendo lido (falou, por exemplo, de um livro infanto-juvenil de terror e mistério e da ausência de títulos como os da série* Harry Potter*, ou* Crepúsculo*, citado por uma das adolescentes presentes, demonstrando certa satisfação perante a inexistência de tais obras no acervo).* (Relatório de observação/Paidéia – 19/03/11)

Esse trecho, além de indicar que a leitura ocupa um lugar relevante nas conversas do grupo, deixa entrever alguns juízos de valor com relação à pertinência das obras. Foge ao foco

dessa pesquisa analisar essas questões, mas é interessante perceber que há indícios de (des)legitimação de certos livros por parte dos integrantes, o que denota a construção de conceitos (ou pré-conceitos) literários vigentes, em geral, em público *já leitor* de literatura. Outro elemento a ser destacado é "cobrança" da leitura pelo diretor, o que se aproxima do "tom professoral". Isso parece se dar não só com relação às leituras, mas com as demais atividades culturais formativas, como, por exemplo, assistir aos espetáculos apresentados na sede e em outros espaços:

> *Amauri (diretor) reafirmou a importância da leitura, segundo sua concepção, e também pontuou a necessidade de todos assistirem aos espetáculos em cartaz da Companhia Paidéia de Teatro, acredito que especialmente os recém-chegados, para tomarem conhecimento do trabalho que é por eles desenvolvido.* (Relatório de observação/Paidéia – 19/03/11)

Foi possível identificar no grupo, assim como costuma ocorrer na escola, o desconhecimento de conceitos teóricos que fundamentam o trabalho das companhias, o que indica, talvez, que o interesse maior dos jovens, embora leitores, permanece concentrado nas ações, cenas e encenação.

> *Em meu segundo dia de observação dos processos da* Cia. Paidéia de Teatro, *cheguei mais cedo que de costume e participei da roda de conversa matinal do grupo Jovem Paidéia, a formação mais antiga, que fica sob coordenação do Amauri (diretor). Sentados em um banco de madeira que tem o formato circular, Amauri comentou a importância que ele atribui a essa conversa (que faz com que o grupo dele se encontre uma hora mais cedo que os demais), na ágora. Ao aludir à praça grega, onde se debatiam assuntos públicos, Amauri provocou os presentes ao perguntar se sabiam o que era ágora e o conceito de* paidéia. *Mediante o silêncio da turma ainda sonolenta, falou que eles depois procurassem pesquisar e saber.* (Relatório de observação/Paidéia – 26/03/11)

A roda aparenta surgir em meio aos processos teatrais dos grupos em questão como um rito que inicia os trabalhos diários ou os redimensiona. Na Paidéia, ela alude aos diálogos e debates em praça pública da antiguidade grega (ágora); já na Antropofágica, assemelha-se às rodas tribais indígenas.

É também na roda que em geral acontecem *sugestões* ou *indicações de leitura*. Apesar de serem fornecidas tanto pelos integrantes quanto pelos diretores (ou coordenadores), elas aparentam adquirir um peso maior quando provenientes desses últimos, provavelmente pela legitimidade que lhes é atribuída:

> *(Amauri) Fez uma indicação literária:* O visconde partido ao meio*, de Ítalo Calvino. Comentou sobre as diversas reduções que algumas edições de obras literárias fazem, falou do realismo-fantástico da obra indicada e falou de outro título do mesmo autor (*O barão das árvores*). Ressaltou a necessidade de profundidade na criação das personagens*. (Relatório de observação/ Paidéia – 02/04/11)

No entanto, as indicações, conversas e trocas sobre leitura não acontecem exclusivamente na presença dos diretores. Há uma predisposição de compartilhamentos culturais (dentre eles, os que se referem à leitura, à escrita etc.) visível nas conversas de corredor, nos intervalos e em outros momentos descontraídos. O diálogo com e sobre o capital cultural surge como um traço que pauta os discursos e os interesses dos envolvidos nos grupos:

> *Nesse dia, fiquei até à noite na Paidéia. Almocei pelos arredores, acompanhei o trabalho vespertino (que não é obrigatório aos alunos, mas desejável) que está concentrado nos ensaios do coral. Pude conversar mais com a A. (a menina que quer uma cena com falas) e perguntei a ela se havia realizado a cena. Ela respondeu que sim. Comentei que achei a sua atitude corajosa. Ela me mostrou algumas anotações e se comunicou comigo tanto por escrito como falando. Mencionou que gosta de escrever e que já tem dois livros. Falou que tem contato com o poeta Thiago de Mello e que seu segundo livro*

> *está para ser publicado. Ela está na Paidéia há cinco anos.* (Relatório de observação/ Paidéia – 07/05/11)

A roda, uma versão mais digna da roda de leitura, está presente, portanto, até mesmo quando não se está fisicamente nela. Ela traduz, de certo modo, o diálogo constante, a importância conferida à coletividade e à constância dos processos enquanto ***rito do grupo***, o que é percebido no ambiente escolar de modo fragilizado. Este, ao apresentar estruturas bastante rígidas de controle da formação – obrigatoriedade da presença, tempo dividido em aulas, disciplinas, organização física do espaço com cadeiras, lousa etc. –, paradoxalmente, parece desfavorecer o diálogo, a participação dos envolvidos e a organicidade dos processos de ensino-aprendizagem a que se propõe. Dentro desse esquema essencialmente controlado e controlador, há pouca margem para a construção de espaços pautados pela apreensão, veiculação e apropriação efetiva do capital cultural.

O caráter ritualístico está presente em outras práticas dos grupos de teatro observados e, possivelmente, remonta às origens do teatro, ao teatro primitivo – cujas fontes de pesquisa se voltam essencialmente às pantomimas mágicas das tribos aborígenes, às pinturas das cavernas pré-históricas e entalhes em rochas e ossos e às danças mímicas e costumes populares que sobreviveram em formas distintas pelo mundo:

> O teatro dos povos primitivos assenta-se no amplo alicerce dos impulsos vitais, primários, retirando deles seus misteriosos poderes de magia, conjuração, metamorfose – dos encantamentos de caça dos nômades da Idade da Pedra, das danças de fertilidade e colheita dos primeiros lavradores dos campos, dos ritos de iniciação, totemismo e xamanismo e dos vários cultos divinos. (BERTHOLD, 2006, p.2)

Embora não esteja explicitado em nenhuma fala ao longo das entrevistas, ou mesmo durante as observações, existem “rituais” que regem algumas das práticas dos grupos teatrais e elas mantêm, de algum modo, relação com o sagrado que remete às epifanias religiosas, aos mistérios de Elêusis, às danças totêmicas da Idade da Pedra, às homenagens festivas à Dionisio. Em alguma medida, quando as pessoas se reúnem no teatro, há referência a essa primeira existência dos ritos sagrados, lugar embrionário do teatro. Por mais que a tônica dada às práticas seja estética ou política, a base teatral está intimamente ligada ao rito. Há ainda o

valor do ***acontecimento***[54], do que pode ficar marcado e gerar outras marcas durante as experimentações e vivências teatrais coletivas. Abaixo, destacamos alguns trechos em que o traço ritualístico aparece co-orientando as práticas teatrais dos grupos, inclusive as de leitura:

> *Fábio pediu então que a turma tirasse os sapatos e sentissem um pouco o espaço, que 'chegassem' à Paidéia, que tirassem um pouco as travas da rotina e criassem intimidade com o local, com a 'nossa casa', uma incitação ao pertencimento.* (Relatório de observação/Paidéia – 26/03/11)

O trecho acima é emblemático da passagem que se almeja operar entre os integrantes quando se adentra o espaço do teatro. É uma cisão entre o mundo de fora e o mundo de dentro, o do teatro. Os integrantes são orientados a se "despir" dos vestígios de fora, das preocupações, dos conceitos e do tempo externos para então, mais "inteiros" iniciarem suas jornadas de vivências teatrais do dia. Também faz parte do "ritual", um fechamento ao término das atividades do dia:

> *Fábio ainda reuniu o grupo, falou sobre o protocolo, e coletou palavras que ficaram na mente dos presentes mediante o que havia sido visto, ouvido e apreendido naquela manhã. As palavras dos presentes (cerca de duas cada um) foram: caminhada, ideias, inspiração, motivação, utopia; vontade; pessoa; aprendizado; experiência; reflexão; semente; conhecimento; cotidiano e desenvolvimento.* (Relatório de observação/Paidéia – 26/03/11)

Na ausência do diretor (ou coordenador), foi perceptível a mudança na descontração do grupo, mas nada radical. Os presentes, uns mais outros menos, tomaram a dianteira no encaminhamento dos processos já conhecidos. E o ritual ocorre, o que demonstra a prática já instaurada:

---

[54] *Ainda sobre isso, Laura comentou o método do prof. Januzelli (USP) de instauração do lugar sagrado, do olhar sincero e verdadeiro, do não-saber e do' vamos descobrir juntos' e estabeleceu ligação com a noção de 'acontecimento', de Satanislavski*. (Relatório de observação/Paidéia – 27/03/11).

> *Chegando lá, o Amauri ainda não estava na ágora, mas os integrantes do grupo dele estavam e conversavam animados sobre assuntos diversos. Brincadeiras descontraídas e assuntos relacionados às apresentações feitas, e as por fazer, tomavam conta dos diálogos entre eles trocados.* (Relatório de observação/ Paidéia – 09/04/11)

Há ainda os rituais menos formais, menos voltados ao trabalho propriamente dito. A janta do PY, da Cia. Antropofágica, sugere uma confraternização orgânica e já arraigada no grupo de formação. A partilha não só do sensível (RANCIÉRE, 2005) como também da comida, já aludida no nome da companhia e nos rituais de devoração simbólica do grupo, contribui para reforçar a característica tribal que envolve seus integrantes:

> *Em seguida, fizemos uma pausa para os preparativos da janta. Um evento à parte. Alguns se organizam para comprar os itens faltantes no mercado, outros se dirigem à cozinha para preparar o cardápio, outros permanecem conversando, mas sem sofrer (ao menos em princípio) retaliações. Optaram por carne moída e ovo para os vegetarianos. Ajudei a fazer a salada, mas muito rapidamente. Enquanto aguardávamos a janta ficar pronta, conversamos sobre questões de diferentes matizes. O clima era bastante amistoso, agradável e propício à criação de vínculos para além das cenas ou do estudo. Um fator a ser fortemente considerado. Quando a janta ficou pronta, todos comemos juntos, em tampas plásticas, pratos improvisados, mas sempre muito contentes. Após a janta, um rápido baixar de comida (alguns lavavam a louça, outros retiravam a mesa, alguns conversavam entre si animadamente: fiz parte desse último grupo). Encerrada a hora da janta (ocorrida por volta da 1h30 da madrugada), hora da retomada da pauta. Subimos para o fichamento do Manifesto Comunista.* (Relatório de observação/ Antropofágica – 18/11/11)
>
> *Alguns conversavam, outros estavam preparando o jantar coletivo da noite: estrogonofe de frango, arroz e salada.* (Relatório de observação/ Antropofágica – 27/07/12)

No caso da Antropofágica, do PY, no modo de operação do grupo, os rituais estão na raiz dos trabalhos e em sua origem e, de um jeito ou de outro, influenciam, ainda que de

maneira subjacente, as leituras realizadas em grupo. Há inclusive os ritos de entrada no grupo, de passagem, onde a sabatina acompanha as decisões consensuais:

> *Quando cheguei ao espaço, um 'rito de passagem' estava ocorrendo: duas jovens da oficina (uma de 16 e outra de 17 anos) estavam conhecendo o PY e, se todos aprovassem, passariam a fazer parte dele. Segundo Thiago, elas já haviam feito uma oficina com outro grupo de teatro, próximo à Cia. Antropofágica (Estudo de Cena), frequentaram a Oficina do Ator Antropofágico por algum tempo e, mediante a autorização dos pais (que posteriormente visitariam o espaço e conheceriam mais de perto o trabalho da companhia), gostariam de se aprofundar nos estudos e de fazer parte do PY.* (Relatório de observação/ Antropofágica – 01/08/12)

A atmosfera e o contexto, imersos em ritos e rituais, em que as leituras são realizadas parecem, sim, surtir efeito e apresentar implicações na maneira com que o leitor passa a se relacionar com o texto que lê e tem em mãos. Assim como o que adentra a escola ganha traços peculiares por se disseminar em determinado ambiente institucionalizado, igualmente o que é trabalhado no teatro de grupo ganha contornos bastante específicos que merecem ser mencionados.

***Texto e criação cênica***

Como se dá o trabalho específico com o texto nesses grupos de teatro? Em que a leitura pode contribuir para a construção das cenas? Quais as abordagens realizadas no trato com as diferentes leituras mobilizadas? Na tentativa de detectar elementos que sustentam as práticas envolvendo leitura ao longo dos processos de criação cênica dos grupos, esboçaremos algumas impressões a partir do material coletado nas observações e entrevistas. Conforme a fala de uma das integrantes entrevistadas, podemos perceber que cada processo, cada encenação envolve metodologias e procedimentos distintos. Para cada projeto ou encenação, diferentes são as estratégias (que podem se repetir ou não em novos processos):

> *C - Cada um criava um monólogo. Foi a primeira vez que nós fizemos assim, separadamente. Geralmente é esse processo que eu estou te falando. A gente estuda, que nem,* O inimigo do povo*, a gente está estudando juntos e aí a improvisação. Improvisação em cima do texto, improvisação em cima do texto.*
>
> *MH - Então vocês improvisam? Não vai para o texto direto, aquela coisa mais, leitura de mesa?*
>
> *C - Faz também, leitura de mesa. Cada um lê em casa e também lê junto.*
>
> *MH - Coletivamente.*
>
> *C - Discute coisas, traz coisas que pesquisou também, sobre o texto. Sempre tem um ou outro que é mais empenhado, traz mais coisas, outros menos. Os desenvolvimentos são diferentes, né (sorrisos). E a gente trabalha muito com improvisação, sim. A gente improvisa, improvisa, até fechar isso.* O inimigo do povo*, por exemplo, a gente não vai fazer...a gente está chamando de um estudo do* O inimigo do povo*, porque a gente não vai fazer fielmente a peça em si, exatamente. A gente está fazendo um estudo do Inimigo do povo, então é isso que a gente vai fazer.* (Entrevista com C., integrante da Paidéia Jovem [Cia. Paidéia] – 14/07/2012)

Conforme a fala da jovem, há processos em que os integrantes compõem monólogos a serem representados posteriormente. Mas há processos em que ocorrem leituras de mesa a partir de uma obra já existente, que pode ser adaptada ou não:

> *C -* Marchemoi *foi um livro que o Edward Suba conta da história dos sobreviventes de um esconderijo na segunda guerra mundial, e é real. Ele está contando a história dele. E é um livro contando essa história,* Clarabóia singular*, nós pegamos esse livro e transformamos em um processo de improvisação, escolhíamos em grupo, nos dividíamos, montávamos cenas. Depois que a gente tinha trabalhado bastante, improvisando em cima dele, nós colocamos isso no papel. Fizemos um texto dramático. (...) Depois que o grupo todo fez isso, nós*

> *devolvemos para a Christine Röhrig e ela ... (...) Alinhavou, ajustou, deu uma organizada.*
>
> *MH - Então não era um texto de teatro, era um romance, uma prosa.*
>
> *C - Uma prosa. Nós ficamos bastante tempo envolvidos nisso. Esse foi um processo bem intenso de leitura sobre a Segunda Guerra Mundial.* (Entrevista com C., integrante da Paidéia Jovem [Cia. Paidéia] – 14/07/2012)

Mais adiante ela descreve detalhadamente o procedimento de trabalho, do tratamento que é dado ao texto, em especial quando consiste em obra literária. No entanto, a atriz menciona que a encenação a partir de obra já existente é mais "fácil", talvez pelo fato de a criação de monólogos (ou de cenas) pelos próprios integrantes do grupo envolver dois tipos de criação: o referente à escrita e o referente à cena:

> *C - A primeira coisa é estudo do próprio texto. Esse do Ibsen a gente está desmembrando. Fazendo esse estudo de mesa, porque a gente vai montar pedaços dele e outros pedaços, vamos transformar em monólogos. Então, por exemplo, o prefeito da cidade vai contar "olha, eu sou o prefeito da cidade, acontece isso, isso e aquilo, aquilo outro, esse é meu irmão, ta, ta", a gente vai contar sobre ele e depois de uma determinada cena é que a gente vai montar mesmo. (...) Monólogo é bem mais difícil. É mais fácil quanto você tem um texto (risos), você pega o texto, decora e é ele. Mas, na verdade, é mais fácil em termos. O que que acontece quando você faz isso com um texto? Você decora e nem sempre você entendeu ele. Pode ir fazendo ele e entendendo ao longo do processo. No outro processo como esse do Ibsen, não, não rola. Porque você vai ter que falar, eu vou ter que estudar esse prefeito e qual é a desse prefeito para falar sobre ele. Não dá para fazer isso depois, não dá para passar para depois. Então é um estudo mais profundo. O único texto que eu lembro que a gente fez assim foi o História do Brasil, porque aí a gente seguiu mais o texto mesmo...* (Entrevista com C., integrante da Paidéia Jovem [Cia. Paidéia] – 14/07/2012)

C., apesar de considerar o processo que envolve obras já prontas menos trabalhoso, reconhece a necessidade de entendimento e apropriação do texto, o que muitas vezes não ocorre de modo tão simples ou rápido. O texto que não é compreendido pode gerar equívocos interpretativos que resvalam para a cena. Mais adiante veremos como o PY, grupo de formação da Cia. Antropofágica lida com essa questão de compreensão textual (análise ativa).

Um ponto importante a ser comentado é o fato de que grande parte das propostas observadas durante os encontros envolve um ***tema comum***. Esse tema costuma estar previsto no projeto submetido ao Programa de Fomento, ou seja, ele é fruto de uma elaboração anterior feita pelas companhias. Com contornos de pesquisa, os temas que norteiam os trabalhos e ações dos projetos contemplados pela lei envolvem questionamentos que são caros aos artistas dos grupos. Disso podemos depreender que *a leitura envolvida nos processos em geral está atrelada a demandas pensadas coletivamente*, a necessidades de conhecimentos e de busca de compreensão por parte dos integrantes do grupo frente a determinadas questões, sejam elas de ordem estética, ética, política ou outras. Certamente coexistem leituras mais "soltas" no interior do grupo; leituras cuja indicação não está diretamente implicada na realização das ações dos projetos de fomento. Mas as que atendem ao tema proposto são as mais exigentes. Além disso, o tema de investigação que pauta tanto as leituras como as criações e encenações parece implicar num grau maior de comprometimento por parte dos envolvidos. Há, *além da responsabilidade inerente de criação teatral, uma responsabilidade pública, em virtude de se fazer parte de um projeto teatral que recebe verba pública.*

Nos trechos abaixo, é possível perceber esse elo constante entre as leituras realizadas e um assunto proposto como tema de investigação num determinado momento ou processo do grupo:

> *Na outra sala, em outro teatro (de arena), Amauri reuniu todos os grupos para falar um pouco sobre o processo mais amplo que se dará ao longo do ano de 2011*[55]. (Relatório de observação/Paidéia – 19/03/11)
>
> *Foram tecidos comentários sobre a apresentação passada (*Viva Noel*) e sobre as propostas de cena com o mote da educação. Amauri propôs ao grupo que criassem, em duplas, trios ou quadras, cenas que dialogassem com o assunto em pauta e com*

[55] O projeto anual, temático, assemelha-se aos projetos escolares envolvendo temas transversais, por exemplo.

*a cena do Machado de Assis.* [56](Relatório de observação/ Paidéia – 02/04/11)

*E no* Prometeu *(peça da Cia.) se leu muita coisa de mitologia, muitas tragédias, várias tragédias, muita coisa sobre Prometeu. Em 2001, é as torres gêmeas, né? Então, em 2001, o* Prometeu. *A gente leu muita coisa sobre conjuntura. Porque ali o mundo parecia ter virado de ponta-cabeça, a conjuntura. Aí se começa a ler coisas sobre terrorismo, banditismo, essas coisas que estão hoje. Esses livros, bandidos, o próprio cangaço; e começa entrar essa ideia no grupo. E a gente fazia leitura dramática, no Pindorama com "i" (antiga sede do grupo)."* (Entrevista com Thiago Reis Vasconcelos – 14/02/2012)

*"E as leituras de peças sempre foram muito pesadas. Sabe,* João e Maria*: lê tudo sobre* João e Maria. *Aí lê* Prometeu, *e lê as tragédias gregas. No* Prometeu *é o processo de ler, sabe? Comecei a Mircea Eliade, o Jean-Pierre Vernant, aí eu fui ler mito. Eu fui ler* O poder do mito, *que eu não tinha lido.* (Entrevista com Thiago Reis Vasconcelos – 14/02/2012)

É perceptível, entre essas leituras que atendem a um tema de investigação, a necessidade de ir ao encontro de textos que deem suporte às montagens, às encenações, aos processos cênicos. É uma busca literária que subsidie, inspire ou dê embasamento para as ações cênicas:

*Alternando a leitura de trechos teóricos de diferentes autores, lidos por uma das atrizes do PY, e a explanação sobre eles, Thiago (diretor) foi alinhavando conceitos, impressões, anseios Um detalhe que chamou a atenção durante essas explanações é o fato da reflexão acerca do texto, bem como a sua análise, não consistir em um fim em si mesma. Todos os comentários, pensamentos e questionamentos são extremamente válidos, mas devem apontar para outro horizonte: o da criação. Essa diferencial de leitura merece ser estudado com mais afinco.* (Relatório de observação/ Antropofágica – 01/08/12)

O trabalho a partir de um tema pressupõe a retomada constante do mesmo para que o foco não se desvie completamente. Como os jovens são instigados a pesquisar, a buscar

[56] O tema geral dos processos observados junto à Cia. Paidéia era a educação. Uma das turmas das vivências, orientada por Flávio Porto, havia elaborado uma cena a partir do conto machadiano "Conto de escola".

inspiração e informações em diferentes fontes, existe um cuidado em alertar, ainda que indiretamente, para a pertinência do material trazido e da cena elaborada:

> *Depois (os jovens integrantes) reapresentaram uma cena surgida também na aula passada: a de uma adolescente grávida que abortava o filho mediante pressão da família. A cena foi reapresentada duas vezes. Fábio inquiriu a turma sobre a pertinência ou não dessa cena dentro do tema pesquisado (educação). Pediu que pesquisassem mais sobre o assunto e que trouxessem mais elementos para se trabalhar aos sábados.* (Relatório de observação/ Paidéia – 07/05/11)

As propostas cênicas, a partir de um tema prévio, partem tanto dos jovens integrantes, em forma de improvisação, como dos coordenadores, que sugerem ações, fazem perguntas procurando motivar, direcionar ou desencadear cenas relacionadas ao assunto em pauta:

> *Em seguida (Fábio, coordenador) pediu que somente os meninos ficassem de frente para a plateia e perguntou a eles se já haviam andado de skate, se já haviam pisado em uma delegacia, se já haviam pichado ou feito algo ilícito. A maioria se mostrou muito "comportada". Só dois confessaram ter pichado, outro falou sobre ter sido levado até em casa pela polícia por conta de uma bebedeira. Mas nada 'anormal'.*( (Relatório de observação/ Paidéia – 07/05/11)

É importante ressaltar que o tema norteador envolve as ações cênicas de todos os núcleos das companhias, ou seja, um diálogo se estabelece entre todos os envolvidos a partir do diálogo cênico. Os núcleos de formação ensaiam propostas diferentes a partir de um tema comum, e, ao longo do processo, essas cenas são apresentadas, discutidas e concatenadas entre todos. Esse procedimento de trabalho resulta em uma encenação fragmentada, porque fruto de diferentes mãos (corpos e mentes) ao envolver uma grande quantidade de pessoas:

> *Estava acontecendo um ensaio geral das cenas, improvisos e criações do grupo do Amauri. Pude assistir a algumas das*

> *cenas e também pude observar um pouquinho do trabalho de direção do Amauri. Todas as criações cênicas partiam do tema central, a educação, mas dialogavam com diferentes aspectos do assunto. Uma menina envolvida em brincadeiras com sua boneca em sala de aula, ou com um livro, constantemente é vigiada (por um terceiro imaginário ou por sua auto-censura); um menino que não gosta de nada na escola; uma conversa entre amigas sobre o que gostam ou não na sua escola; uma futura professora que vai consultar-se com um psicólogo; posicionamentos diferentes de professores sobre a escola etc. foram cenas que estavam desenhadas.* (Relatório de observação/ Paidéia – 03/09/11)

Poderíamos afirmar que as leituras mobilizadas durante o longo processo são ***leituras teleológicas***, ou seja, orientadas por uma finalidade específica, no caso, o da encenação a partir de um assunto ou tema escolhido previamente. No entanto, como já foi dito, elas convivem com leituras mais livres, que atendem a necessidades outras, desvinculadas do projeto de investigação. Podem acontecer a partir de desejo de conhecimento por outras áreas e assuntos ou em virtude de acontecimentos mais atuais pelos quais o grupo demonstra interesse ou preocupação:

> *A madrugada se findava e o texto do manifesto também foi pausado. Voltamo-nos para a leitura e discussão do texto 'Lulismo fora do eixo', de José Arbex (publicado na* Revista Caros Amigos*, mas também veiculado em* mailings *na internet). O texto discorre sobre o Fora do Eixo (FDE), um movimento cultural de grandes proporções que se volta para as periferias e para a criação de moedas periféricas (economia criativa), fundamentada em parcerias público-privadas. Lemos, ouvimos e discutimos o conteúdo do texto.* (Relatório de observação/ Antropofágica – 18/11/11)

Em outro momento observado, é possível entrever outras estratégias simples, que poderiam (e são) testadas no ambiente escolar: estudo e leitura em duplas; ensaios em duplas ou trios; seleção prévia de textos a serem trabalhados no ensaio-encontro; fichamentos; recomendação de leitura prévia e (grande) quantidade de sugestões de leitura:

> *Ao chegar, todos estavam em duplas, cada dupla em um canto do espaço, ensaiando textos e inflexões. O texto era* Quando as máquinas param*, de Plínio Marcos. Fiquei quietinha num canto, e Thiago (diretor) logo trouxe uma revista contendo um texto cuja discussão também entraria na já extensa pauta do dia, ou melhor, da noite-madrugada-dia. Na pauta estavam previstos os ensaios de* Quando as máquinas param*, a leitura e fichamento do Manifesto Comunista (já iniciada anteriormente, em outro encontro), discussão sobre os relatórios-registros, janta e mais ensaios.* (Relatório de observação/ Antropofágica – 18/11/11)

Durante os encontros da Cia. Antropofágica, foi explicitado o conceito de *teatro pastelaria*, termo oriundo do CPC, onde os textos precisam ser agilmente adaptados, ensaiados e encenados para atender a demanda dos movimentos sociais que os requisitam. Esse tipo de processo rápido é também realizado esporadicamente pelo grupo de formação da companhia:

> *Após os informes da agenda da Cia. e do PY, seguiu-se a leitura do texto* O auto dos noventa e nove por cento*, de Vianinha. O texto foi lido pelo grupo, e foi muito interessante. Ele fará parte das atividades de greve da USP e será lido cenicamente pela Antropofágica-PY. A leitura suscitou questões referentes à atualidade e contundência do texto, do mal-estar que deve ter gerado em sua época e que ainda desperta inquietações, sobre a estética (como fazer um teatro de qualidade estética que não perca a sua militância?) e política.* (Relatório de observação/Antropofágica – 25/11/11)

Aliás, essa estratégia de criação cênica, originada a partir dos estudos do CPC, foi incorporada pelo PY da Cia. Antropofágica, talvez em função das investigações realizadas pelo diretor de grupo. Durante a entrevista, ele ressalta, em determinado momento, seu último interesse exploratório que, provavelmente, trouxe implicações aos processos envolvendo os atores e atrizes:

> *A última descoberta de leitura, dos últimos anos para cá, coisa que a gente descobriu tarde, foi o Arena e CPC, que foi o último. As minhas últimas leituras estão no Arena e no CPC, de peça e de... E o Brecht, porque esse trabalho que a gente fez com L.* [atriz da Cia.] *digitar o Brecht, obrigou a ler a obra do Brecht. Agora eu conheço as peças do Brecht. Todas. E as leituras de oficina. Ah, e tem esses períodos, que eu chamo de* college *imitando lá o Foucault, que eu estou sistematizando melhor, mas que era o da época da oficina, basicamente que era o que eu lia e gostava, tipo* O que é ideologia?*, que hoje eu nem gosto tanto, mas... E aí você vai e fala sobre o livro e fica lendo o livro junto com as pessoas. Hoje é esse livrinho aqui que eu acho legal. Não seria* O que é ideologia?*, mas esse,* Introdução à filosofia de Marx. *Que são esses livros que você lê e se prepara para falar sobre ele.* (Entrevista com Thiago Reis Vasconcelos – 14/02/2012)

Nesse trecho, evidencia-se a contribuição do diretor tanto para o tipo de encaminhamento dos processos como das leituras que os norteiam. A figura do diretor mostra-se, portanto, fundamental enquanto mediação das leituras realizadas pelo grupo. Nas entrevistas com os diretores, a empolgação com determinados textos, livros e leituras é recorrente. O fato dos diretores serem leitores proficientes, competentes e expertos precisa ser observado com atenção, uma vez que se mostra como peça chave na proposição, condução e orientação das práticas de leitura do grupo.

Durante e após as leituras (tanto as direcionadas pelo tema do projeto quanto as demais) são tecidos comentários, impressões, dúvidas e reflexões suscitadas pelos textos. As leituras costumam ocorrer na própria roda, em voz alta, proferidas alternadamente (e aleatoriamente) pelos presentes. Algumas pausas são feitas em pontos críticos dos textos, seja para ressaltar aspectos ou para compartilhar dúvidas. Em alguns momentos, o diretor ou o ator realiza “pontes” entre o texto lido e as demais leituras ou cenas já realizadas.

Aspectos narrativos estão presentes em alguns dos encontros observados. A ***estrutura narrativa*** aparece tanto para fornecer elementos ao jogo cênico como para elucidar pontos obscuros na encenação:

> *(Amauri) Fez uma crítica ao clichê e ao estereótipo (mencionado por uma das pessoas do público no sábado passado) ressaltando a necessidade de haver mais de uma face do personagem que venha à tona.* (Relatório de observação/ Paidéia – 02/04/11)

Essa atenção na construção das personagens, que remete à importância das noções de "personagens redondos" (ou complexos) em contraposição a "personagens planos" (ou "chapados")[57] tão populares na análise literária feita na escola pode propiciar um olhar mais amplo para as questões envolvidas nos conflitos dramáticos e na construção e condução das cenas. Isso denota a presença de elementos literários, ou de um olhar para questões literárias em função da elaboração cênica, nos processos teatrais vistos. O trabalho envolvendo a construção da personagem já pertence ao terreno dramático e outros elementos narrativos (como o clímax/ conflitos; enredo; narrador, descrição) são mobilizados durante as improvisações e encenações:

> *Depois dos comentários, Fábio (coordenador) propôs que eles se dividissem em dois grupos e criassem uma nova cena sobre a escola. Surgiram duas cenas: a primeira sobre uma menina que é levada pela amiga a comprar drogas e depois se vê em uma situação complicada de delação e outra em que uma aluna de escola aparece drogada e a direção convoca os pais para a notificação do fato. Foram cenas interessantes. O elemento conflituoso parece surgir ainda mais no decorrer do processo.* (Relatório de observação/ Paidéia – 02/04/11)
>
> *Em seguida, Fábio (coordenador) pediu para que todos, inclusive os visitantes (eu), andassem pelo espaço e dessem nomes em voz alta a todos os elementos que encontrassem pelo caminho, descrevendo-os (exemplo: cadeira vermelha, tênis branco, cortina preta, blusa verde etc.). Depois, tínhamos que fechar os olhos. E ele então fazia perguntas direcionadas (exemplo: M., o que a F. está vestindo?). Depois pediu que nos organizássemos em duplas e que alguém de cada dupla contasse uma breve história ao parceiro. Ao fim da história, o ouvinte recontaria a mesma história do amigo. Feito isso, pediu que*

[57] Essa nomenclatura, cunhada por E.M. Forster (em *Aspectos do romance*) para analisar personagens do romance do século XIX, mostra-se inoperante para caracterizar grande parte das personagens da literatura contemporânea, mas penetrou profundamente nos estudos literários mobilizados na escola.

> *abríssemos a roda e perguntou a alguns integrantes qual história haviam contado ou ouvido. Contei a história do grupo de porcos-espinhos que morrem de frio por não aguentarem os espinhos uns dos outros e de uma menina que queria a lua. As duas foram contadas na roda. Fizemos uma breve dramatização, com um narrador, um grupo que encenava e outro que fazia as sombras dos porcos-espinhos.*(Relatório de observação/ Paidéia – 07/05/11)

***Diversidade textual***

Aliado ao uso de elementos narrativos há outros recursos para despertar os sentidos, aguçar a memória e a capacidade de agregar elementos à movimentação constante pelo espaço. Essa mistura de elementos mostra-se profícua para a criação, preparando-lhe terreno e abrindo possibilidades mais estruturadas.

Os textos que circulam ao longo dos encontros pertencem a diferentes gêneros, dependendo do assunto pesquisado e do interesse do grupo naquele momento. Há reportagens, manifestos, poemas, ensaios, trechos de romances, peças, notícias etc. É uma lista extensa de gêneros textuais e tipologias textuais que adentram os encontros do grupo em função do tema a ser encenado. Os textos podem apenas trazer informações relevantes, dando embasamento teórico sobre algum assunto, ou podem consistir no eixo da encenação. Quando é ele a base, pode sofrer alterações, adaptações, de acordo com o gênero ao qual pertence ou para atender aos interesses do espetáculo em construção:

> *C - Marchemoi foi um livro que o Edward Suba conta da história dos sobreviventes de um esconderijo na segunda guerra mundial, e é real. Ele está contando a história dele. E é um livro contando essa história, Clarabóia singular, nós pegamos esse livro e transformamos em um processo de improvisação, escolhíamos em grupo, nos dividíamos, montávamos cenas. Depois que a gente tinha trabalhado bastante, improvisando em cima dele, nós colocamos isso no papel. Fizemos um texto dramático. (...) Depois que o grupo todo fez isso, nós*

*devolvemos para a Christine Röhrig e ela (...) alinhavou, ajustou, deu uma organizada.*

*MH - Então não era um texto de teatro, era um romance, uma prosa.*

*C - Uma prosa. Nós ficamos bastante tempo envolvidos nisso. Esse foi um processo bem intenso de leitura sobre a segunda guerra mundial.* (Entrevista com C., integrante da Paidéia Jovem [Cia. Paidéia] – 14/07/2012)

*MH - Vocês têm uma média de quantidade de textos que vocês leem quando estão num processo de pesquisa?*

*RA - Ideia eu tenho, porque eu escrevo a bibliografia de projetos. Então, são cerca de uns 300 livros para mais. No decorrer de todo o projeto. Um projeto de quinze meses, que tem espetáculo, intervenção na rua. Trata-se de um período histórico, do Brasil-Colônia, como já foi, do Brasil-Império, do Brasil-República. Então, se você contar, são muitos livros.*

*MH - Desses 300, não é que vai ser...*

*RA - ... o livro inteiro, isso...*

*MH - Às vezes são trechos, são capítulos...*

*RA - Isso.*

*MH - Ou às vezes é o livro todo?*

*RA - Às vezes é o livro todo. Do Oswald, a gente tem ele na nossa cabeça, todos, porque usamos em todos os processos. São livros que a gente revisita, sempre que trabalha. Os manifestos. Isso tem que estar sempre afinado. Mas, por exemplo, o Brasil-Colônia: padre Anchieta disse, sabe, bulhas. Aí você pega aquilo, aquele recorte que cabe.* (Entrevista com R.A., integrante do PY e da Cia. Antropofágica – 17/04/2012)

Foi percebida ainda, em alguns encontros, a alternância na encenação de diferentes textos dramáticos com vistas a tornar ágil o ator e também reforçar o seu entendimento do texto para além de falas decoradas. Nesse procedimento, foram acionados ***textos de repertório*** do grupo de formação, ou seja, peças que já foram lidas individual e coletivamente:

> *Foram realizados então os ensaios com as duplas que estavam estudando o texto do Plínio Marcos. O início do ensaio foi feito a partir de uma proposta bastante tradicional que, no entanto, foi sendo transformada em uma proposta muito peculiar, característica dos "antropofágicos". No começo as duplas encenavam o texto da maneira com o haviam ensaiado, sem o papel na mão, o que os obrigava a uma disposição para o improviso caso houvesse necessidade. No entanto, o diretor passou a fornecer diretrizes para as duplas e aos demais; as cenas foram se transformando, para além do texto ensaiado. Outros textos, já conhecidos pelo grupo (como* Liberdade, liberdade*, de Millôr Fernandes e* Abajur lilás*, também do Plínio Marcos, exercícios cênicos como boneco louco ou coro de catadores etc.) foram acoplados ao texto de base e se transformaram em uma resultante cênica sui generis. Foram propostas muito divertidas e esteticamente interessantes.* (Relatório de observação/ Antropofágica – 18/11/11)
>
> *Os ensaios que se seguiram à leitura curiosamente não foram os do texto lido, mas de outro texto que está sendo ensaiado pelo PY (Liberdade, liberdade). Os ensaios ficaram restritos à primeira parte da peça e foram muito produtivos. Os atores e atrizes precisaram criar a partir de suas falas, ditas aleatoriamente, sem se combinar previamente quem diria o quê, e sem uma proposta cênica definida. Surgiram diferentes desenhos de cena, diferentes inflexões e interessantes exercícios.* (Relatório de observação/Antropofágica – 25/11/11)

Como pudemos perceber, os textos que são estudados ao longo dos diferentes encontros vão criando, portanto, um repertório que pode ser (e é) solicitado a qualquer momento das improvisações, ensaios ou criações cênicas. Isso exige um acompanhamento bastante dedicado por parte dos integrantes. Leituras mal feitas, mal compreendidas, por exemplo, acabarão acarretando problemas posteriores ao longo dos processos, como interpretações equivocadas. Ao mesmo tempo em que esse tipo de estratégia exige comprometimento leitor por parte dos atores e atrizes, implica em maior leque de proposições e de possibilidades de trabalho:

> *Em seguida, Thiago mencionou possibilidades de criação cênica que ele tinha em mente e que poderiam, ou não, virar*

*cenas. Citando o teatro do invisível, de Augusto Boal, onde os atores encenam em contextos não-cênicos, o diretor do PY comentou como seria interessante, por exemplo, pensar em outras situações em que o Zé do Burro (protagonista da peça de Dias Gomes) intentasse entrar em algum lugar, mas seria barrado por uma cruz ou por outros motivos simbólicos (quer entrar no cinema sem pagar, numa faculdade, no ônibus etc.). Em meio aos estudos sobre uma peça russa (escolhida também para ampliar o repertório de leitura de peças universais), lampejos de criação parecem acontecer, estabelecendo um diálogo constante entre conhecimento e ação.* (Relatório de observação/ Antropofágica – 01/08/12)

A construção de repertório não está restrita ao âmbito dos textos; ela se estende às demais esferas envolvidas nos processos de criação, como peças (de outras companhias) assistidas, peças encenadas pelo próprio grupo (e que entram e saem de cartaz conforme demandas internas e externas) e músicas (que constantemente são requisitadas nos ensaios, exercícios e encenações). Os repertórios parecem constituir uma espécie de "currículo" orientador das práticas dos grupos teatrais observados:

*MH - As peças que vocês fazem, produziu-se o* Marchemoi*, e então, elas voltam em alguma medida...*

*C - É, umas não saíram do repertório desde que foram feitas. Por exemplo,* Honestamente*, está até hoje. Foram mudando a s pessoas, eu entrei depois, não estou desde o início. Foram mudando as pessoas, mas ela se mantém no repertório.* Marchemoi *ficou bastante tempo e depois saiu.*

*MH - Tem o* Arena *também (*Arena conta Zumbi*)...* (Entrevista com C., integrante da Paidéia Jovem [Cia. Paidéia] – 14/07/2012)

*Parece já haver um repertório musical*[58] *conhecido por um público acostumado a comparecer às peças e ações realizadas pela Antropofágica, o que foi perceptível pelo coro entoado em conjunto com a plateia. Dando continuidade a essa música, um forte samba tomou conta do lugar e, mesmo quem estava*

[58] A presença da música é marcante nos processos criativos. Trata-se de elemento orgânico nas criações de ambas as companhias.

*sentado, foi convidado a participar, pelas atrizes, da explosão alegre que unia artistas e público. Depois do final apoteótico, muitos abraços entre os presentes coroou a apresentação-confraternização-cênico-musical.* (Relatório de observação/ Antropofágica – 11/05/11)

*O grupo permaneceu no espaço para mais um ensaio, hoje, para traçar impressões sobre a leitura da peça* A gaivota*, de Tchekhov. Como a peça lida não está diretamente relacionada à montagem das cenas que o grupo tem como proposta cênica – referente ao* O pagador de promessas*, de Dias Gomes – Thiago discorreu sobre o porquê da sugestão de leitura. Pelo que entendi, o grupo já estudou por um longo período (em cerca de 6 ou 8 meses), textos teóricos do Stanislavski, leu e realizou exercícios cênicos com diferentes peças, entre elas* Auto dos 99%*, de Oduvaldo Viana Filho;* Quando as máquinas param*,* Abajur lilás *e* Homens de papel*, de Plínio Marcos;* Arena conta Zumbi*, de Augusto Boal e Gianfrancesco Guarnieri;* Liberdade, liberdade*, de Millôr Fernandes;* O rei da vela*,* Panorama do fascismo *e* O grande circo da ideologia*, de Oswald de Andrade;* Ópera do malandro*, de Chico Buarque de Holanda e* Um bonde chamado desejo*, de Tenesse Williams.* (Relatório de observação/ Antropofágica – 01/08/12)

***Aprender mais no teatro do que na escola***

Ainda com relação ao repertório de textos e peças, fazem parte desse rol peças brasileiras; algumas, em especial, trazem à cena assuntos e temas abordados em aulas e disciplinas escolares e são consideradas como aprendizado mais produtivo do que na escola:

*Amauri (diretor) lembrou de quando ele (um dos integrantes) o procurou anteriormente para dizer que havia aprendido muito mais sobre a história do Brasil em uma única apresentação de Zumbi (*Arena conta Zumbi*, de Augusto Boal e Gianfrancesco Guarnieri) do que durante todo o tempo que passou na escola.* (Relatório de observação/Paidéia – 19/03/11)

Tal comentário sobre o aprendizado da história também foi observado no outro grupo (Antropofágica). Numa das ações promovidas pela Cia. – o ciclo Pindorama em Revista que consiste em diálogos e estudos a partir de temas históricos, filosóficos, sociológicos – houve um comentário, feito por uma aluna de escola pública, bastante semelhante àquele relatado na Paidéia, mas com relação à trilogia sobre liberdade, da Antropofágica. Os temas, pela linguagem e pelos sentidos, seriam mais facilmente compreendidos na linguagem teatral ou se trataria apenas de um contato mais epidérmico e impactante? O fato é que esse tipo de comentário, ocorrido em ambos os grupos, traz à tona questões relacionadas ao modo de recepção dos jovens e pode sugerir uma maior familiaridade junto às imagens, gestos, música e aos demais elementos cênicos, aparentemente mais sedutores que as letras no papel ou a fala monológica das aulas expositivas. Já a opção em se trabalhar com peças de conteúdo histórico junto aos jovens pode representar um traço de intenção formativa por parte de quem faz a escolha. Existiria talvez a preocupação com a formação histórica dos jovens integrantes dos grupos. *Arena conta Zumbi*, por exemplo, foi encenada tanto pela Paidéia Jovem como pelo PY e, em ambos, é peça de repertório, ou seja, está incorporada quase como conteúdo ou disciplina a ser pesquisada, encenada, pensada recorrentemente. Há outros textos utilizados pelos diretores que geram espetáculo e que também contêm indícios dessa "preocupação formativa":

> *Amauri tornou a falar sobre a importância do processo que vai se fazendo junto com a pesquisa, com a colaboração de todos; falou sobre a* Revolta da Chibata e de João Cândido do Brasil, *um herói nacional que não aparece nos livros de História e do porque isso não ocorrer. Lembrou-se de trabalhos anteriores, como um realizado em 1998,* Pro mano Mário, *um* rap *feito em homenagem a Mário de Andrade, com textos dele, e que circulou por vários lugares*[59]. *Amauri encerrou sua fala anunciando que gostaria, portanto, de montar uma 'grande ópera popular' que fale sobre a educação brasileira.* (Relatório de observação/Paidéia – 19/03/11)

[59] Há mescla de referenciais no trabalho citado: *rap*, gênero musical supostamente próximo dos jovens e textos literários de Mário de Andrade, mais canônicos.

***Ritmo e treinamento***

Concomitantemente ao trabalho envolvendo a grande quantidade de textos e peças, existe o trabalho com o tempo do texto, o tempo da fala, o ritmo do texto e ritmo de cena. Nesse quesito, a condução dos ensaios, pelo diretor ou pelo coordenador (assistente) revela-se fundamental e provocativa, na medida em que incita os atores e atrizes a fazer uso de diferentes ferramentas físicas e imaginárias durante os exercícios e jogos teatrais. Esses momentos de condução são alternados com momentos de quase ausência de condução por parte do diretor-coordenador-assistente. Quando isso ocorre, o ator-atriz precisa oferecer proposições para sustentar os improvisos e exercícios cênicos. Especificamente os trabalhos de leitura e criação da Cia. Antropofágica e do PY (grupo de formação) envolvem um princípio denominado ***análise ativa***, explicado pelo diretor[60]. Segundo ele, esse princípio foi desenvolvido pelo encenador e téorico russo Constatin Stanislavski e propagado pela autora Maria Ósipovna Knébel. Grosso modo, a análise ativa pressupõe o entendimento por parte dos artistas (atores e atrizes em especial) de todas as intenções, objetivos, condições, contexto, enredo que circundam a obra a ser encenada. Portanto, se atores e atrizes ficassem restritos ao estudo de seus próprios papéis, esse princípio seria ferido. Esse dispositivo estratégico revelou-se bastante interessante ao longo das observações dos processos de criação da Cia. Antropofágica (PY). Apropriado por parte do grupo, esse princípio parece implicar um envolvimento mais global por parte dos integrantes com a obra literária trabalhada. Para que ela chegue a se transformar em cena, o processo mostra-se bem mais demorado, lento, porque pressupõe que todos os envolvidos detenham um grau mínimo de compreensão da obra, das personagens, dos conflitos e das ações em sua totalidade. Isso gera lacunas durante os ensaios, que, em geral, se tornam bem mais extensos. No entanto, uma vez compreendida, a peça ganha em veracidade, ritmo e organicidade. A análise ativa parece partir de concepção de *apropriação da obra por parte dos artistas*. Esse parece consistir em possível dispositivo a

[60] O princípio de análise ativa é apenas uma dentre outras ferramentas metodológicas que são utilizadas pela Cia. Antropofágica, conforme menciona o diretor na entrevista: "*E o Stanislavski traz uma metodologia que é excelente para análise, que dá ferramentas: é ação, é objetivos, as circunstâncias, quem eu sou, como eu ajo e como é que se coloca. E o Brecht traz aquela coisa do ator se colocando: eu não sou só um personagem, sou uma pessoa que pensa, que tem opinião, então eu posso fazer aquilo da maneira mais realista, mas eu posso ter uma tatuagem aqui que indique uma coisa contrária àquilo que eu estou fazendo. Como ator eu preciso fazer, para sentir aquilo, mas gestualmente aquilo é quase um gesthus, aquela tatuagem, que demonstra outra coisa que está ali. E eu acho impossível, dentro desse tipo de teatro, o ator que ignora o materialismo dialético. Eu acho impossível. Quando eu falo que ele ignora, eu não estou falando que passou por leitura, ele pode ter passado por experiência. Então ele entende que o mundo dele de trabalho é material e ele entende que é dialético, que tem contradições*."(Entrevista com Thiago Reis Vasconcelos – 14/02/2012)

ser mobilizado nas práticas de leitura escolares. Vejamos alguns trechos do relatório de observação em que ela, a análise ativa, aparece orientando as práticas teatrais:

> *A primeira proposta da noite seria a continuidade de um trabalho que já vinha sendo realizado com o grupo a partir da peça de Dias Gomes, O pagador de promessa*[61]*. Thiago, o diretor, já havia mencionado o trabalho que estava em fase de manuseio e práticas envolvendo o texto. Com a assistência de Renata, atriz e ex-integrante do PY, Thiago propôs que fizessem mais uma vez o exercício de análise ativa do texto, o qual eu presenciaria pela primeira vez. O princípio de "análise ativa" é proveniente de uma autora (Maria Ósipovna Knébel) que discorre sobre o método de Constantin Stanislavski.* (Relatório de observação/ Antropofágica – 27/07/12)
>
> *Pelo que pude observar, a proposta consistia em realizar todas as cenas da peça. Alternar os personagens entre todas as pessoas presentes e trabalhar com as intenções existentes em cada cena, sem recorrer ao texto escrito e sem decorar as falas. Renata auxiliaria na condução da sequência das cenas, previamente organizadas e separadas por tema. Eram cerca de 43 cenas. Como os personagens eram muitos, além do revezamento dos personagens, era preciso cobrir todos eles durante a apresentação das cenas, o que, ao longo da atividade, gerou muitas pausas para a reorganização do grupo (verificar quem poderia sair de cana e voltar com outro personagem). As cenas foram filmadas e duraram um bom espaço de tempo.* (Relatório de observação/ Antropofágica – 27/07/12)
>
> *Segundo Thiago, nesse tipo de trabalho com o texto, visa-se a compreensão por parte dos atores e atrizes das intenções das falas e do texto como um todo. Anteriormente, foram realizadas cerca de quatro "leituras de mesa" com o grupo e exercícios cênicos com trechos dos textos. Como nenhum personagem é fixo (e não é permitido decorar as falas), se colocar em cena para contracenar em conjunto exige de cada um deles o entendimento pleno dos objetivos e intenções de todas as personagens que a peça envolve. Tal plenitude de entendimento não é alcançada facilmente. Por diversas vezes é preciso interferência de Renata para avisar qual cena vem a seguir, ou*

[61] Houve predominância de textos de autores brasileiros ao longo das leituras dramáticas e encenações observadas.

> *qual a intenção, o tema dela."* (Relatório de observação/ Antropofágica – 27/07/12)

O princípio da análise ativa de Stanislavski, ao se embasar na compreensão metódica do texto, das falas, das intenções da personagem, impulsiona outro tipo de relação com o texto. Embora haja discordâncias, trata-se de um método desenvolvido pelo diretor e encenador russo para trabalhos com atores e atrizes do Teatro de Arte de Moscou. Mediante a leitura de seus livros, estruturadas a partir de registros e exemplificações de processos, há princípios como a linha direta de ação, os objetivos e superobjetivos, a partitura do texto, o superconsciente etc., entre outros elementos, revelam um trato minimalista, extremado e cuidadoso tanto com a obra dramatúrgica quanto com a teatral. Esse treinamento exaustivo passível de se entrever no método stanislavskiano é também vislumbrado, embora de modo "abrasileirado", modificado, nas companhias em questão. As práticas encerram um treinamento contínuo e exaustivo que, no entanto, desencadeia resultados cênicos de fôlego. O fazer repetidamente, o ensaiar até a exaustão. Esses são traços que merecem ser mencionados e pensados, pois trazem implicações no modo de lidar com a leitura; esse procedimento metódico e exigente desperta outro tipo de relação com o texto, uma relação de maior intimidade, uma apropriação literária quase física, diferente dos demais modos de leitura:

> *Com o agravante do sono (é alta madrugada), as cenas transcorrem bem, mas lentamente e com muitas paradas. A trama está centrada em uma promessa feita por Zé do Burro, personagem principal, que, acompanhado de sua esposa Rosa, está determinado a entrar com uma grande cruz na Igreja da Santa Bárbara, mas é impedido pelo padre que argumenta que a promessa fora feita a Iansã, uma deusa pagã, e que, portanto, estaria impedido de entrar na igreja com a cruz. Aos poucos a trajetória das personagens vai se desenhando no palco. Em alguns momentos é possível vislumbrar lampejos de ritmo cênico.* (Relatório de observação/ Antropofágica – 27/07/12)

> *Após o exercício de análise ativa, foi feito um breve intervalo. Voltando, a proposta foi ler a peça* A gaivota, *de Tchekhov. Uma peça densa, extensa, às quatro horas da manhã. A leitura da peça foi realizada durante um longo período de tempo. Três integrantes não aguentaram e dormiram durante a leitura. Mas esta prosseguiu entre aqueles que permaneciam despertos. Não*

> *sei bem explicar o porquê, mas, a leitura coletiva da peça, naquela hora da madrugada, culminando com seu desfecho durante o amanhecer do dia, acrescentou, para mim, uma nova* aura *ao texto, cuja primeira leitura da obra (feita há cerca de dois, três anos solitariamente) não foi percebida. Muito cansados, o ensaio foi encerrado quase que silenciosamente, assim como silenciosa foi a volta para casa*. (Relatório de observação/ Antropofágica – 27/07/12)

Além da disposição invejável no trato com o texto e com as cenas, os "treinamentos" parecem imprimir resiliência aos integrantes. Especificamente no tocante à peça de Tchekhov, a leitura realizada daquela maneira, àquela hora, revelou outros traços, outros aspectos, diferentes dos percebidos (pela pesquisadora) em anterior leitura individual e silenciosa. Esses aspectos, pensados de modo bastante particularizado, deixaram o texto mais potente, com outras nuanças e apontamentos. Se se pudesse sintetizar em uma palavra o que traduziria essa nova impressão do texto, seria "lúgubre" ou "sombrio", "fugidio". No trecho acima, há a menção à "aura" do texto. Realizando breve digressão a respeito, Walter Benjamin discorre sobre a perda da aura da obra de arte na era em que se torna possível a sua reprodutibilidade técnica. Na ótica benjaminiana, esse fator encerra uma dimensão política importante em detrimento da manutenção de um ritual tradicional que envolveria a aura da obra de arte. Apenas na tentativa de traduzir a impressão de leitura depreendida do ensaio descrito acima, tomo de empréstimo a definição de Benjamin para "aura":

> Em suma, o que é aura? É uma figura singular, composta de elementos espaciais e temporais: a aparição única de uma coisa distante, por mais perto que ela esteja. Observar, em repouso, numa tarde de verão, uma cadeia de montanhas no horizonte, ou um galho, que projeta sua sombra sobre nós, significa respirar a aura dessas montanhas, desse galho. Graças a essa definição, é fácil identificar os fatores sociais específicos que condicionam o declínio atual da aura. (BENJAMIN, 1994, p.170)

Acionamos esse excerto apenas para enfatizar o que o processo de leitura coletiva pode desencadear. Essa impressão de vislumbre da aura da obra literária de Tchekhov foi percebida através de uma leitura de caráter coletivo. Certamente isso ocorre em leituras solitárias, silenciosas, mas a experiência relatada serve para confirmar que também as leituras coletivas podem ocasionar momentos de alumbramento. No diálogo pós-leitura, ocorreu a

retomada de elementos do texto; houve troca de impressões e partilha de reflexões. Essa retomada de leitura da obra por comentários posteriores também consiste em estratégia de abordagem textual. Nesse momento, é realizado um tratamento das questões suscitadas nela (leitura) e por ela e a verificação de como cada um compreende ou se apropria do texto lido. É um momento igualmente importante ao lidar com a leitura coletiva.

Mencionamos logo acima o termo ***treinamento*** para nos referirmos às práticas teatrais. Esse conceito parece-nos adequado por trazer à superfície a dedicação com que são realizados os estudos, as pesquisas, os improvisos, as atividades corporais, vocais, musicais e as leituras nos grupos de teatro observados. Essa característica parece constituir as trajetórias individuais (em especial a dos diretores, mas também dos demais artistas) dos que ali estão antes mesmo da existência das companhias:

> *TRV - E então eu leio muito. Eu vou ler Trotsky, vou ler todos os jornais das correntes comprar todos os jornais, manuais...*
>
> *MH - Deixa eu perguntar uma curiosidade: você falou que lê muito, essas coisas mais teóricas. Você lê de "cabo a rabo"?*
>
> *TRV - De cabo a rabo. Nessa época eu leio muito mais do que eu leio hoje. De cabo a rabo. Mas, eu estava...*
>
> *MH - Não tem apreensão metonímica?*
>
> *TRV - Não, nessa época era sério, porque você ia para os encontros e tinha que ter lido o texto. Não tinha muito...*
>
> *MH - Igual curso de partido?*
>
> *TRV - Isso. De formação. Era muito encontro. Tem até hoje. Eu ia em todos.* (Entrevista com Thiago Reis Vasconcelos – 14/02/2012)

No trecho acima, o traço de treinamento está atrelado à formação político-partidária da qual o entrevistado menciona ter participado. Em seguida, esse ritmo de treinamento parece estar relacionado à universidade:

> *TRV - Eu lia os jornais para estar inteirado dos debates da USP. Essa eu acho que era uma das épocas mais felizes da minha vida. É a época que eu mais assisti a filme, é a época que eu mais li na minha vida. Porque eu tinha muita leitura obrigatória.* (Entrevista com Thiago Reis Vasconcelos – 14/02/2012)

Segundo o entrevistado, ele se auto-impõe uma quantidade grande de estudos e leituras impulsionado por interesses distintos, políticos, culturais, que, dependendo do contexto, acabam por servir inclusive de "armamento" para reflexões, críticas e enfrentamentos:

> *TRV - Dentro do teatro eu me propus, junto com o filme: para de ver um filme por dia para ler uma peça por dia. Eu li muita peça de teatro. Eu lia uma peça por dia. Eu faço o mesmo procedimento. Eu também tenho muito tempo nessa época. Eu só dou aula na Numa, aí começo a fazer o teatro e vou ler Stanislavski. Eu começo a ligar umas coisas: Stanislavski com Maiakovski, com os modernistas. Eu leio toda a literatura de teatro, até Grotowski, tudo que eu escuto falar. É assim, para mim. Eu escuto falar: "Artaud", "Puta, beleza. Cadê o livro?". Vai na livraria, compra e lê. E tinha os cursos de História do Teatro e para mim era moleza. Porque o professor falava, era uma peça por semana, ou por mês. E o livro era sempre trecho: "lê esse e esse capítulo". E eu, com a experiência que estava da USP, eu lia sempre o triplo. Dentro da escola técnica que eu não falo o nome, eu comecei a guerrear mesmo. O Rapha lembra disso. A guerrear.* (Entrevista com Thiago Reis Vasconcelos – 14/02/2012)
>
> *TRV - Aí eu estou numa fase super rigorosa: um filme por dia, um livro por semana, treinamento-gedai. Namorar era quase um estorvo, porque era um tempo...* (Entrevista com Thiago Reis Vasconcelos – 14/02/2012)

No trecho acima, de acordo com a informação exposta pelo entrevistado, é possível perceber o exagero do treino, o qual acaba interferindo em outras áreas da vida pessoal. E, finalmente, essa característica que influenciou o percurso individual do diretor passa a

dialogar com a sua formação teatral que, por sua vez, se desdobrará e se incorporará às práticas do grupo:

> *RA - Hoje eu encontro pessoas que falam: "(antropofagia) ah, homem que come?". Eu falo: "que legal". Pessoas que sabem sem ter passado pela Companhia. Eu tive que entrar para saber. Aprendi isso aqui. Até mesmo os termos dos manifestos, que eu não sabia, coisas do Oficina...*
>
> *MH - Mas tinha problema em não saber?*
>
> *RA - Não que tivesse problema, mas se eu não aprendesse, eu não conseguiria trabalhar.*
>
> *MH - Mas tinha uma cobrança?*
>
> *RA - Para saber? Não. Não. Você vai ficar para trás. É tipo assim, vamos fazer uma cena que é o Manifesto da FIARI (Federação Internacional da Arte Revolucionária Independente). E você nunca leu o Manifesto da FIARI, nunca estudou isso. E aí você fala "puxa, como eu vou participar dessa cena? Eu preciso ler". E aí você lê. Mas se eu não sei, vou fazer a cena? Posso fazer. Eu posso criar coisas que dialogam com o que já estão fazendo. Só que dificilmente um ator aqui dentro vai se predispor a entrar assim em cena. Existe uma cobrança de si mesmo. "Pôxa, o grupo espera que eu ajude a construir isso também". Então eu vou correr atrás, eu vou me informar ou vou conversar com alguém que vai me explicar isso, mas, de alguma forma, você tem que ir. Mas não é uma cobrança. Não existe uma cobrança direta.* (Entrevista com R.A., integrante do PY e da Cia. Antropofágica – 17/04/2012)

Concordamos com a fala da entrevistada de que não existe uma cobrança direta, como as broncas de professores de escola mediante a não-execução de tarefas propostas e leituras obrigatórias. Mas há uma cobrança indireta. A falta de leitura, de referências e de conhecimentos se apresenta como barreira ou impedimento para se trabalhar a contento no interior do grupo de teatro. A relação com o conhecimento se dá de outra maneira, mesmo impositiva, mas nem por isso menos importante:

*RA – (...) Primeiro ponto: todo mundo que está aqui, está porque quer. Isso já faz uma diferença. Ninguém é obrigado a.*

*MH - As leituras também não são obrigatórias?*

*RA - Uma vez você aceitando participar do projeto de formação, é obrigatório. Porque você está dentro do processo. Então não faz sentido você não querer.*

*MH - Tem quem se negue a ler?*

*RA - Que se negue? Não. Não tem porque isso. Tem aqueles que fazem "ai, que preguiça". Mas não que se neguem tipo "não, não vou". Tem tipo "não, não é meu dia, não estou muito a fim", mas rola. E depois a pessoa até discute, coloca outro ponto, porque não lembra outra coisa. Mas uma vez dentro do processo de formação, uma vez aceitando participar, você já... E na escola não. Na escola você é obrigado a ler o conteúdo que foi determinado pelo MEC para o professor te dar. E você nem sempre está pronto para aquele assunto, digo pronto mesmo para acompanhar aquele raciocínio, porque infinitas vezes eu me vi nessa situação na escola, ou porque não me interessava.* (Entrevista com R.A., integrante do PY e da Cia. Antropofágica – 17/04/2012)

A entrevistada aponta o processo de formação que sustenta as leituras propostas dentro do grupo (PY). Esse braço da Cia. Antropofágica tem justamente esse nome: grupo de formação. Portanto, existe ali um compromisso firmado entre os envolvidos. Mesmo que haja momentos macunaímicos ("ai que preguiça"), as práticas e atividades desenvolvidas – dentre elas a leitura – são, implicitamente, um percurso obrigatório. Mas a escolha em se estar lá não. Uma vez que a escolha de permanecer por lá é feita, então, existe o comprometimento com as ações do grupo.

A integrante da Paidéia Jovem, menciona ainda a diferença em cena entre atores/ atrizes leitores e não-leitores:

*MH - E quem não lê? Você acha que tem diferença disso em cena?*

> *C - Tem, tem diferença sim. Quando eu falo do envolvimento é basicamente isso, né. Que os desenvolvimentos são diferentes. A leitura está até no topo disso.*
>
> *MH - Não tem uma pessoa que não lia muito, mas em cena "pá", acontece?*
>
> *C - Ah, eu acho que não. Eu não percebo isso. Eu acho que as pessoas que menos leem são as que estão menos envolvidas, que têm mais dificuldade, deslancham em outro nível. Ah, o grupo acaba...quando se está em cena isso não aparece com tanta clareza, porque o grupo leva.*
>
> *MH - O grupo sustenta.*
>
> *C - Mas dificilmente essa pessoa se destaca.* (Entrevista com C., integrante da Paidéia Jovem [Cia. Paidéia] – 14/07/2012)

Salientamos mais uma vez a *função teleológica* que adquire a leitura dentro dos grupos de teatro. O texto enquanto capital simbólico serve como material para elaboração mais potente das cenas. Podemos depreender dessas informações que a leitura faz parte de um conjunto de práticas desejáveis no interior dos grupos. São essas práticas que dão sustentação à encenação propriamente dita. Já o ensaio no âmbito teatral é uma condição. Para se realizar os processos criativos, cenas e espetáculos, os artistas precisam ensaiar e se dedicar quase à exaustão, o que denominamos aqui como treinamento. Essa disposição parece também acompanhar as leituras feitas pelo grupo.

### *A não-leitura e o hibridismo*

A não-leitura também ocorre no teatro, assim como na escola. Nos grupos de formação ela é cobrada direta ou indiretamente. Mas, um fator pontuado por um dos diretores, – e é talvez o que faça diferença na construção de um clima favorável à leitura – é a imersão das atividades realizadas num meio organicamente cultural e a vontade dos envolvidos em fazer parte dele:

*MH - E tudo bem se também se a pessoa não ler?*

*TRV - Dentro do PY sim (há problemas). Mas nos dois outros lugares, tudo bem. Mas como há momentos de estudo conjunto, é impossível a pessoa não ler. Essas rodas de leitura que a gente faz, só se a pessoa dormir em todas. E que é possível ela dormir. Ela pode dormir. Mas é muito difícil, porque quem está no PY e na Antropofágica não quer não ler. Pode não ter tempo, não ter conseguido, mas tem a vontade de e é o que está em jogo.* (Entrevista com Thiago Reis Vasconcelos – 14/02/2012)

Outra estratégia, que também faz parte do "treinamento" e da "ampliação de repertório" é a ***mobilização de diferentes linguagens*** em função da criação cênica:

*Um dos grupos se posicionou, após o hino nacional, como se fosse uma classe e relatou experiências relacionadas a desenhos, suas simbologias e significados. Por intermédio da metáfora da ventania (realizada pelos próprios atores que chacoalhavam panos brancos e simulavam o barulho do vento), fomos "carregados" para a outra sala. Como havia muitas pessoas, alguns se sentaram nas cadeiras dispostas, outros no chão, em almofadas, e houve ainda quem permaneceu de pé. Ali seria encenada a segunda parte da peça, chamada de ópera por Amauri, no início dos processos. Intercalada por músicas em coro (muito bonitas, como 'Maria, Maria' e outras provavelmente folclóricas ou regionais), a peça desenrolava cenas que retratavam o cotidiano de escolas diferentes, sob óticas diferentes, por vezes mais naturalistas, outras mais simbólicas, abstratas. A sala de reunião dos professores, a diretora que se afastaria do cargo por causa de ameaças provenientes do tráfico de drogas da região, o descaso de professores, o autoritarismo e a loucura docente, a curiosidade e a rebeldia discente, a crença de alguns (quase fanática ou alienada) no ensino, a escola machadiana ("Conto de escola") revisitada.* (Relatório de observação/ Paidéia – 03/12/11)

*Ao fim, um discurso professado pela noiva da revolução (após a contação sobre o cachorro Jujuba feita pelo diretor da Antropofágica; um texto-reflexão sobre a ausência de inovações e rupturas artísticas; o re-nascimento de Macunaíma nas*

*escadarias do saguão recém-revitalizado, versão periférica da música de Kurt Weill, "Youkali") rechaça o espaço patrimonial que ostenta a insígnia da alta cultura e somos convidados a ocupar a rua. Marcado por bombas estrondosas e pela presença dos integrantes da Brava Cia. vestidos para a revolução, o ato final foi realizado na lateral do teatro, junto a todos os que queriam assistir, com uma versão fidedignamente utópica de Youkali, adaptada ao português, entoada pelos atores e atrizes. Um breve discurso, o poema do MTC (Movimento dos Trabalhadores da Cultura), coroou a saída. Por fim, houve a partida da Karroça, com os músicos tocando e as bicicletas guiadas pelos artistas que prosseguiram rumo à Pyndorama.* (Relatório de observação/ Antropofágica – 08/04/12)

O hibridismo das linguagens (aliado ao treinamento) parece provir também, em grande parte, da formação cultural dos próprios diretores, o que parece reforçar o papel crucial que a liderança nas práticas coletivas de leitura do grupo:

*(...) aí, quando eu estou no começo da USP eu também faço um curso de cinema. Isso antes de fazer teatro. Eu falei 'Puta! Cinema!'. Apesar de já estar começando a gostar de teatro. E eu começo a assistir um filme por dia. Eu fico sócio de uma locadora, já estava antes de entrar na USP, ficava perto da casa da minha avó, e lá eram sete filmes, sete dias, sete reais. E quando você devolvia os filmes uma semana depois, ela não cobrava multa. Eram mais sete filmes, mais sete dias, ela cobrava 14 reais. Eu comprei um arquivozinho de papel e escrevia o resumo do filme. Eu sempre tive uma memória fraca. Tinha que lutar com isso. Aí eu fichava os filmes. (...) Era sinopse, não tinha comentário. Era uma sinopse minha, assim. Tinha sempre a sinopse do fim da capa, mas que eu sempre achava um porcaria. Eu nunca entendi porque a sinopse de DVD é tão ruim. Eu fazia uma sinopse que dava, o quê, era o tamanho da ficha frente e verso. E eu dava uma classificada, se era um filme que eu queria voltar depois ou não, eu tinha uma ideia ali. E assistia um filme por dia. E era uma locadora muito boa que tinha muito filme bom. Lá tinha, assim, todos. Eu comecei a fazer esse curso de cinema e comecei a entender de filmes. 'Ah, tem Godard, tem Buñuel'. Ah, Buñuel, minha mãe assistiu esse filme, em Valinhos, com os tios, essa coisa toda, e*

> *foi um filme que deu polêmica. Eu assisti, só que eu não entendi nada, O anjo exterminador, só que foi uma polêmica, uma briga tão grande se aquilo era bom ou ruim que eu lembro disso. Eu falei: "um dia eu volto aí". Comecei a assistir Buñuel, filmes brasileiros, não parava, assistia muito filme. Dos sete, duas tranqueiras. Então eu via um filme por dia, mas sempre tinha duas bobagens que eu achava bom. Eu assisti tudo, todos os filmes de vanguarda, Eisenstein (Sergei Eisenstein), estava maluco por filme. Isso eu já estou na USP, fazendo as fichas.* (Entrevista com Thiago Reis Vasconcelos – 14/02/2012)

A mobilização de muitos referenciais e de diferentes linguagens certamente traz em seu bojo um enriquecimento formativo e contribuem para instaurar um clima de ***efervescência cultural*** (conforme mencionado no capítulo 2). A linguagem multimídia, os signos provenientes do uso de objetos cenográficos, o corpo em movimento, a fala modalizada, as imagens e símbolos são elementos linguísticos mobilizados. Mas, a música parece ser a que mais orienta os processos conjuntamente em ambos os grupos:

> *O público não era numeroso, mas também não era pequeno. No local se disseminava um clima intimista, apesar da aridez e amplitude do espaço. Os músicos da Antropofágica, acompanhados por integrantes do Engenho, entoavam uma canção cantada por Martha Guijarro, atriz da Antropofágica. Temas políticos e históricos desfilavam imagens que se formavam a partir das letras e das interpretações musicais. Havia senhoras, adultos e crianças na plateia. A maioria estava acomodada em cadeiras do próprio espaço cultural, mas de maneira improvisada, no vão em que se desenrolava a apresentação.* (Relatório de observação/ Antropofágica – 11/05/11)

***O jogo teatral e o improviso***

Característica marcante que envolve leituras e processos criativos de grupo é a inegável ***presença e influência do jogo teatral***. Amplamente utilizado não só no teatro de

grupo, mas em diversas dinâmicas teatrais (oficinas, cursos técnicos, preparação cênica e em algumas práticas escolares), o jogo teatral pressupõe imaginação, ludicidade, aquisição da função simbólica e a existência de regras que pautem as ações. Em vários encontros observados pudemos detectar a presença do jogo teatral (por vezes também do jogo dramático) como dispositivos de desencadeamento do improviso e da elaboração cênica.

Viola Spolin, principal expoente quando o assunto são os jogos teatrais, realiza diferenciação entre *jogo teatral* e *jogo dramático* ressaltando de nesse último, as barreiras entre o real e a ilusão são mais tênues, ao passo que, nos jogos teatrais, há a consciência plena do real e do imaginário:

> Como o adulto, a criança gasta muitas horas do dia fazendo jogo dramático subjetivo. Ao passo que a versão adulta consiste usualmente em contar estórias, devaneios, tecer considerações, identificar-se com os personagens da TV etc. a criança tem, além destes, o faz-de-conta onde dramatiza personagens e fatos de sua experiência, desde cowboys até pais e professores. Ao separar o jogo dramático da realidade teatral e, num segundo momento, fundindo o jogo com a realidade do teatro, o jovem ator aprende a diferença entre fingimento (ilusão) e realidade, no reino de seu próprio mundo. Contudo, essa separação não está implícita no jogo dramático. O jogo dramático e o mundo real frequentemente são confusos para o jovem e – ai de nós – para muitos adultos também. (SPOLIN, 1979, p.253)

A consciência e a distinção dos limites entre realidade e ilusão, pressupostos no jogo teatral, parecem também contribuir para o distanciamento crítico frente à leitura de obras literárias. É um movimento constante de envolvimento-distancimento, o *playing* e o *game* mencionados por Michel Picard e retomados por Vincent Jouve[62]. Podemos identificar nos trechos selecionados abaixo a presença em maior ou menor grau do jogo teatral. Essas observações foram depreendidas essencialmente de um encontro em que a Cia. Antropofágica apresentou um espetáculo (embasado em duas obras literárias: *Macunaíma*, de Mario de Andrade, e *O rei da vela*, de Oswald de Andrade) interativo junto a jovens de faixa etária escolar (a plateia era formada por alunos de Ensino Médio). Além da peça se fundamentar no entrecruzamento entre literatura e teatro, a recepção e participação dos jovens geraram resultantes peculiares:

[62] Abordados no primeiro capítulo.

*Thiago optou por uma concepção mais livre, em que ele pudesse fazer interferências ao longo do percurso, um recurso bastante didático. Em uma dessas intervenções, explicou a origem da peça (quase "por encomenda"; o grupo, em 2002, recebeu o convite para participar de um evento e tinha uma semana para criar uma peça referente ao* Macunaíma *e ao Modernismo), as dificuldades do início da trajetória da companhia. Teceu algumas explicações a respeito das obras envolvidas na peça e seguiu com a apresentação. Num determinado momento, após mais uma interrupção didática, o diretor convidou o público para participar ativamente da peça. Foi um furor. A princípio, os jovens ficaram acanhados, mas, logo, alguns voluntários desceram das arquibancadas e adentraram o espaço cênico. A proposta foi repetir (em duplo com os atores) as cenas que haviam acabado de assistir. O jogo que surgiu, mais do interessante, foi uma grande descoberta em formato de brincadeira teatral. Pelo que pude perceber, o gosto pelo jogo estava não só nos participantes-atores como também na plateia, ao assistir seus próprios pares em cena. Vale ressaltar ainda a flexibilidade do grupo mediante a proposta inusitada do diretor e a capacidade de adaptação dos atores e atrizes. Um grupo novo, mesclado por atores e atrizes experientes juntamente com jovens, atuava em cena. E foi incrível.* (Relatório de observação/ Antropofágica – 09/08/12)

*Uma segunda proposta de jogo foi uma entrevista coletiva (como o Roda-Viva, da TV Cultura) com Macunaíma ao centro. A proposta exigiu da atriz uma grande predisposição ao jogo. Mais uma vez o público foi convidado a fazer parte do time de entrevistadores. O apresentador, outro ator da companhia, apresentou cada um dos presentes como uma personalidade importante que faria perguntas ao convidado. O jogo foi bastante interessante.* (Relatório de observação/ Antropofágica – 09/08/12)

*Após o desfecho da peça e o término das cenas, houve um breve diálogo com os alunos. Foram muitas as perguntas (diferentemente de alguns debates pós-peça envolvendo alunos que não se sentem à vontade para falar, perguntar ou questionar, como já pude presenciar). Algumas com relação à origem e funcionamento do grupo; outras a respeito das influências modernistas, quanto à obra montada, e ainda algumas referentes à desenvoltura dos atores e atrizes. Duas perguntas que foram marcantes para mim: uma sobre algo que*

> *é dito pelo personagem Macunaíma e que, visivelmente, ficou "martelando" na cabeça do aluno que questionou o seu significado ("Na cidade, os homens é que eram máquinas e as máquinas é que eram homens"); e outra sobre a liberdade da companhia (de ação, de discurso político assumido, de lidar com a libido entre outros aspectos) detectada por uma das jovens alunas durante a apresentação. O diálogo foi muito bacana. E acredito que não só para o jovem público, mas também para a companhia. Acompanhei a saída dos alunos do espaço e, em conversa posterior com a professora deles, pude confirmar que a turma realmente gostou bastante.* (Relatório de observação/ Antropofágica – 09/08/12)

As falas interessadas e os questionamentos dos jovens no diálogo pós-peça constituem dado relevante. A proximidade dos jovens com o teatro pode suscitar reflexões *a posteriori*; seus impactos são imprevisíveis, assim como as leituras significativas que realizamos. Ainda com relação ao jogo teatral, existem elementos motrizes que orientam a ação. Os que nos interessam mais detidamente são: *as regras, o foco, o gesto* e *a improvisação* (onde, quem e o que). As regras confirmam a necessidade de acordos mútuos entre os envolvidos que se predispõem a participar que todos precisam seguir, ou seja, há uma orientação comum dando suporte ao jogo. O foco sugere que toda e qualquer proposição de jogo está calcada num objetivo (ou objeto) e na concentração de atenção para atingi-lo. O gesto é orgânico ao jogo teatral, aparece em função proposta e, em geral, é espontâneo, embora simbólico. Já a improvisação normalmente é motivada por perguntas que provocam a participação e elaboração efetivas dos participantes. Essas perguntas (essencialmente: onde, quem e o que) incitam a criação, a imaginação e preparam o terreno para a ação cênica:

> Spolin sugere que o processo de atuação no teatrão deve ser baseado na participação em jogos. Por meio do envolvimento criado pela relação de jogo, o participante desenvolve liberdade pessoal dentro do limite de regras estabelecidas e cria técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo. À medida em que interioriza essas habilidades e essa liberdade ou espontaneidade, ele se transforma em um jogador criativo. Os jogos são sociais, baseados em problemas a serem solucionados. O problema a ser solucionado é o objeto do jogo. As regras incluem a estrutura (onde, quem, o que) e o objeto (foco) mais o acordo do grupo. (KOUDELA, 2006, p.43)

Em diferentes momentos da pesquisa de campo junto aos grupos, a menção, adaptação, aplicação dos jogos teatrais foram observadas:

> *Fábio propôs então uma improvisação esboçando algum aspecto relacionado à escola ou à educação, levando em conta as considerações feitas. As perguntas motivadoras para organização da improvisação eram: quem são? Onde estão? O que querem? O que os impede? A improvisação que surgiu foi: uma turma em uma aula de inglês, cujo professor chega atrasado, é relapso e agressivo e gera um conflito com a turma que não está muito atenta ou colaborativa. A cena foi interessante, com conflitos. Segundo Fábio, fora um "borrão", um pouco sem foco, mas atmosfera estava boa.* (Relatório de observação/ Paidéia – 19/03/2011)

> *Fomos então para a sala do cinema. Fábio pediu que uma das alunas fizesse a chamada para ele e o real e a ficção começaram a se fundir. Sem explicar muita coisa, sentamos como se fôssemos alunos em uma sala e a integrante que lia adquiriu o papel de professora. Tentamos nos comportar como em uma sala de aula. Foi muito estranho, pois percebi o quanto é frágil o papel do professor. Enquanto personagem, surgiu como um ser perdido, sem objetivo claro, com inúmeras dificuldades de dialogar efetivamente com os alunos ou um ser extremamente agressivo, autoritário e que, assim como o do outro perfil, não conseguia estabelecer um contato com a sala. Essas eram as representações sociais da figura do professor.* (Relatório de observação/ Paidéia – 09/04/2011)

> *Enquanto 'aluna' (personagem), fiquei com dificuldade, por ter sido colocada em situação de representação, em escolher entre adentrar o jogo ou me manter em distanciamento crítico para fins de pesquisa: acabei não desempenhando muito bem nem uma coisa, nem outra, mas a experiência foi válida. Vários elementos surgiram dessa proposta: o desinteresse dos alunos, a bagunça e a desordem, a força desordenada de um coletivo em sala de aula, a impotência dos professores e da direção, a "zoeira" entre os alunos, as piadinhas e agressões verbais, a ausência de propósito, os raros momentos de aprendizado entre outras questões. Foi um exercício bem interessante e descontraído que trouxe possibilidades cênicas de trabalho.* (Relatório de observação/ Paidéia – 09/04/2011)

Esses dois últimos trechos retirados do relatório de observação revelam um fator condicionante proporcionado pelo jogo teatral: o colocar-se em situação. Por intermédio dos elementos estratégicos do jogo teatral, os participantes passam a gerar condições de simbolizar uma determinada ação ou contexto e nele atuarem. Essa dinâmica própria do jogo e do teatro pode impulsionar o que Bertolt Brecht nomeia de "estranhamento" ou "distanciamento", "tornar estranho o que é cotidiano". Esse movimento possibilita a reflexão frente a ações, posturas, rotinas que, vistas e vividas na realidade, provavelmente passariam despercebidas. Uma vez colocadas em foco nas cenas e improvisos, recebendo tratamento estético e simbólico, passam por um processo de ressignificação por parte de quem as vivencia. Isso também ocorre com os textos literários que, por vezes, tornam a ficção mais significativa que a própria realidade:

> Para muitas pessoas todas essas coisas podem parecer obviedades, mas estas obviedades (muitas vezes esquecidas) nos dizem que o mundo da literatura é tal que nos inspira a confiança de que algumas proposições não podem ser postas em dúvida, que ele nos oferece, portanto, um modelo imaginário tanto quanto se quiser, de verdade." (ECO, 2003, p.14)

Umberto Eco também salienta alguns pontos a respeito da função educativa da literatura que se aproximam das regras do jogo teatral. De acordo com os combinados, os jogadores desse último precisam agir dentro de algumas condicionantes. Por exemplo, no teatro fórum, cada personagem do tribunal precisa exercer minimamente as funções requeridas pelo papel social que desempenham. Não é possível fugir completamente às regras do jogo sob o risco de com ele romper. Isso também acontece com as obras literárias. O que está ali escrito pelo autor não será modificado pelos leitores: por exemplo, não se pode mudar o fato de que Desdêmona foi morta por Otelo. Este último detém o espaço da interpretação e do preenchimento das lacunas deixadas pelo texto. Mas, quanto à estrutura da obra, o seu enredo, seu desfecho, ele, o leitor, não tem poder. Eco credita a essa impossibilidade de mudança um traço educativo pela leitura literária:

> Mas estes jogos (mecanismos hipertextuais, *jam session*, histórias interativas) não substituem a verdadeira função educativa da literatura, função educativa que não se reduz à transmissão de ideias morais, boas ou más que sejam, ou à

> transformação do sentido do belo. (...) É a descoberta de que as coisas aconteceram, e para sempre, de uma certa maneira, além dos desejos do leitor. O leitor tem que aceitar essa frustração, e através dela experimentar o calafrio do destino. (ECO, 2003, pp19-20)

A partir das considerações de Eco, poderíamos ser levados a questionar o caráter repressivo contido na inexorabilidade presente na obra literária (ou, buscando o paralelo com o teatro, nas regras que condicionam o jogo teatral). No entanto, literatura e teatro convivem com outras formas e elementos que permitem maior liberdade de atuação ou transformação por parte do indivíduo. Mas há coisas que não são passíveis de modificação. A morte, por exemplo. A função educativa da literatura pode, dependendo do das obras, tanto incitar a busca pela mudança, despertar o ímpeto transformador do ser humano, quanto prepará-lo para o que não é possível mudar. Almejado seria ainda o discernimento entre o que pode ou não ser modificado:

> A função dos contos "imodificáveis" é precisamente esta; contra qualquer desejo de mudar o destino, eles nos fazem tocar com os dedos a impossibilidade de mudá-lo. E assim fazendo, qualquer que seja a história que estejam contando, contam também a nossa, e por isso nós os lemos e amamos. Temos necessidade de sua severa lição "repressiva". A narrativa hipertextual pode nos educar para a liberdade e para a criatividade. É bom, mas não é tudo. Os contos "já feitos" nos ensinam também a morrer. (ECO, 2006, p.21)

O improviso, por sua vez, envolve uma ***predisposição à ação***, algo relevante nos processos cênicos e também nas leituras em voz alta, públicas e coletivas. Os atores e atrizes são constantemente convocados a agir, a atuar em cena. Isso é primordial no teatro. Essa atuação, ou predisposição à ação, aparece também imbricada nos demais procedimentos dos grupos, na medida em que o teatro de grupo parece exigir despojamento e ***capacidade contínua de adaptação***. Como as circunstâncias de criação e de apresentação quase nunca são as mais satisfatórias (falta suporte para as apresentações em diferentes espaços; ocorrem imprevistos ao longo de eventos, processos e temporadas; a verba nem sempre é suficiente para fornecer todos os elementos necessários para dar vazão às ideias e criações etc.), é preciso existir um "espírito de teatro de grupo" resistente, que consiga adaptar-se a contextos e ambientes pouco favoráveis se se quiser "sobreviver" nessa seara. Esse traço pode ser observado não só nos grupos analisados, mas também nos demais grupos que visitaram os

espaços-sede onde se deu a pesquisa de campo. A capacidade de adaptação é constantemente requerida também na organização interna dos grupos, estendendo-se para a criação e encenação. Os improvisos são a síntese mais didática dessa capacidade dentro dos processos de criação grupais. Abaixo, seguem trechos que ilustram essa predisposição à ação e capacidade de adaptação:

> *Aos poucos o público foi chegando e as atrizes do grupo que iria se apresentar também. As* Meninas do Conto *(grupo de teatro) logo se puseram a arrumar o espaço da apresentação com os elementos de que dispunham (um banco, cadeiras etc.). Descalças e bastante despojadas, pareciam estar acostumadas a se arranjar de acordo com as possibilidades do local.* (Relatório de observação/Paidéia – 27/03/11)

> *Apesar de não poder estar inteiramente presente durante a apresentação de leitura cênica da peça* O auto dos 99%*, pela* Antropofágica *durante as atividades de greve da USP, em virtude de uma apresentação em seminário de pesquisa, coincidentemente, os locais eram próximos, e pude observar parte dela. Presenciei a chegada dos integrantes do* PY *na USP. Eles traziam objetos, cadeiras, instrumentos e se dirigiram para o local marcado para a leitura. A princípio vazio, aos poucos as pessoas foram chegando e se acomodando no vão livre da faculdade, na grama ou nas arquibancadas organizadas de maneira improvisada. Tudo bastante improvisado, ao ar livre, a apresentação teve início em meio à plateia de grevistas, alunos e um ou outro professor. O texto, escrito na época dos CPCs (Centros Populares de Cultura), por Oduvaldo Viana Filho, trata justamente da esclerose das velhas formas acadêmicas entre outros aspectos. A peça começa com uma cena cômica e histórica, que foi improvisada pelos atores e atrizes com objetos simbólicas e com grande dose de ousadia, como parece ser próprio dos artistas de teatro. Infelizmente não pude assistir a leitura inteira, mas foi perceptível, pelo entrosamento entre grupo e plateia, que as cenas metaforizavam questões pertinentes ao contexto brasileiro e acadêmico atual.* (Relatório de observação/ Antropofágica – 30/11/11)

> *Thiago mencionou, durante o diálogo pós-peça, que há muito tempo a Companhia não apresenta essa peça (*Macunaíma no País do Rei da Vela*). Ela foi ensaiada às pressas, justamente para aquela apresentação, em meio a outros compromissos de*

*ensaio, encontros e apresentações. A disposição para desafios parece ser uma constante entre os integrantes."* (Relatório de observação/ Antropofágica – 09/08/12)

Para o improviso, a capacidade de se colocar em situação dentro e fora da cena no teatro de grupo, é preciso um leque de opções, uma espécie de arcabouço – e nesse quesito a leitura também se transforma em instrumento – que dê respaldo à vontade de agir, de atuar, como observa uma das integrantes da Paidéia Jovem:

*C - Porque, para você improvisar, você precisa de bagagem. E essa bagagem de vida também vem muito da leitura, né? Muita daquilo que te compõe, que elementos você traz?* (Entrevista com C., integrante da Paidéia Jovem [Cia. Paidéia] – 14/07/2012)

*E o improviso cênico sempre. O espaço primário de onde nascem todos os tipos de cena, de onde nasce cenário, de onde nasce figurino. O improviso é o espaço por excelência de criação. Esse é o lugar onde primeiro as coisas aparecem. A não ser quando se tem uma ideia maravilhosa, porque também se tem. É ter o improviso como o lado maior, de excelência, dentro do teatro, mas não negar a possibilidade de grandes ensaios. O ator chegar e falar assim: 'Nossa, eu não preciso improvisar. Eu tenho uma ideia perfeita e sei fazer'. E a pessoa chega com uma música, sabe, que ela escreveu, a melodia, canta e você fala: 'Nossa, é isso'. Não passou por improviso. Ou melhor, passou por milhares de improvisos e ela não precisou improvisar ali na hora. É isso. Porque o lado radical do improviso também inibe que uma coisa apareça. Tem ser sempre: 'Ah, isso precisa ser improvisado'. Não. Tem coisas que aparecem. Você fala: 'Nossa, é isso'. É ter o improviso como princípio e entender que o improviso não é o improviso de hoje, quarta-feira. É o improviso dos dez anos que o Rapha (Raphael Graciola, ator e coordenador) está aqui dentro. Ele vai puxar coisas de 10 anos de improviso, lá de trás. E às vezes só aparece... O Rapha já trabalha muito assim. Os monólogos que ele apresenta, que ele faz na peça, ele chegou e fez. E aí, vai dirigir? Não, não tem direção. Não tem opinião, ele fez um negócio que é aquilo já. Não precisou. Ele fez esse processo de*

> *improviso ao longo de tempos.* (Entrevista com Thiago Reis Vasconcelos – 14/02/2012)

O improviso, portanto, não exclui as cenas preparadas e pensadas previamente. Mas parece ser necessário um treinamento para que o improviso ocorra; o ator que consegue transitar bem pelos improvisos já está treinado para tanto. A automaticidade de que fala Elliot Eisner[63], que possibilita pensar em outras coisas, pois já se domina a técnica:

> Nas artes, a automaticidade possibilita ao estudante dar atenção aos assuntos estéticos porque assuntos pertinentes ao controle técnico já forma dominados. Quando um estudante tem de prestar atenção no controle do material que está empregando, as possibilidades imaginativas e as considerações estéticas assumem um segundo plano. (...) É a automaticidade que dá liberdade à imaginação. Sem a sequência, as ideias e as habilidades dificilmente se tornarão mais complexas e sofisticadas. Sem continuidade, elas provavelmente não serão internalizadas. (EISNER, 2003, p.90)

Consideramos importante lembrar que a continuidade das práticas dos grupos de teatro em questão só é possível pelo fato de ambas serem contempladas pela Lei de Fomento, parte da política cultural paulistana. Sem subsídios, verbas, para tanto, essa continuidade de trabalhos e de processos seria prejudicada[64].

Há ainda a questão do engessamento que a centralização da leitura no teatro pode envolver. Em grupos pautados por estudos longos, de textos variados e densos, a leitura pode se transformar em empecilho para criação cênica. Nesse sentido, dar vazão ao improviso pode ser fundamental como contraponto:

> *MH - Da outra vez que a gente conversou, você falou uma coisa que eu pensei durante muito tempo. Eu penso até hoje. Você falou que, em determinados momentos de criação, era mais ou menos isso, muita leitura emperrava.*
>
> *RA - Em se tratando do ator, para mim, você ter muita teoria, na hora que você entra em cena, você dá uma travada. Porque*

[63] Eliot Eisner, no artigo "Estrutura e mágica no ensino da Arte", defende a técnica no ensino das artes.
[64] E, em partes, é prejudicada pelo fato de não se saber se o projeto seguinte será ou não aprovado na próxima edição do programa.

> *você passa a se criticar. Então quando eu, R.A., o que eu tenho já em mim, eu não tenho mais como tirar, está certo? Então eu vou fazer a cena, mas não é que eu vá esquecer. Toda a teoria que eu tenho vai aparecer na hora do improviso, do jogo. Não tem como evitar. Se um ator em cena pergunta para mim qual a minha opinião sobre a ditadura militar, eu vou criar um personagem que seja um soldado e vou falar "eu acho excelente! Foi um salto para esse país, um avanço. A ditadura militar trouxe...". Isso não é o que eu acredito. Em cena, é claro, eu transformo, eu ironizo. Se ele me pergunta isso e eu fico tentando formular o que eu realmente acho e penso, aí começa a vir o livro que você leu e a história que você ouviu, e aí você ficar tentando, a cena não vai acontecer.*
>
> *MH - Cria-se um problema.*
>
> *RA - Uma barreira. (breve interrupção) Então, eu acho que nesse sentido cria-se uma certa barreira. Não que não se deva ler ou estudar. Mas na hora mesmo da cena...* (Entrevista com R.A., integrante do PY e da Cia. Antropofágica – 17/04/2012)

A leitura, segundo a concepção da entrevistada, precisa anteceder e permear a cena sem, no entanto, apresentar-se como ferramenta absoluta de criticidade. No momento da criação, as teorias, os conceitos, as leituras subjacentes precisam ser postas de lado em nome de uma autoria de cena, para dar lugar àquilo que o ator ou atriz almejam e estão predispostos a realizar. Nesse momento, o caráter instrumental da leitura é reforçado na chave teleológica. A leitura é tida como fundamental no trabalho teatral, mas, no momento de criação cênica ou de encenação propriamente ditos, ela precisa ceder lugar ao espontâneo, ao improviso, aos demais elementos que fazem do teatro o que ele é ou pode vir a ser.

### *Ação e recepção*

Outro tipo de predisposição também encontra lugar nos processos e práticas observadas: ***a escuta***. Seja nas rodas de conversa, seja nos momentos de leitura oral e coletiva dos textos ou nas críticas e apontamentos realizados após as improvisações e exercícios cênicos, a escuta está sempre presente. Não só a predisposição à escuta, mas à recepção. E é

possível entrever que existe um treino também para isso. A capacidade de escutar o outro – uma escuta atenta, minuciosa e disponível – precisa ser também treinada. E aparenta fazer toda a diferença durante as práticas realizadas (de leitura, cênicas ou de outra espécie). Uns escutam aos outros; os artistas dos grupos se veem, se assistem, se ouvem:

> *Cheguei a tempo para a apresentação da peça. Conversei um pouco com as atrizes da companhia, que geralmente estão ocupadas com os inúmeros afazeres dentro do espaço. Desta vez, estavam como espectadoras do Núcleo PY. Quando avisados de que começaria, fomos para a sala de cima, onde a apresentação se iniciou.* (Relatório de observação/ Antropofágica – 11/08/12)

Esse treino da escuta também é propiciado pelo contato com a música, conforme mencionado anteriormente, um elemento constante nos processos criativos, o que é confirmado pela fala de um dos diretores entrevistados ao afirmar que "a música educa a escuta" e sugerir que o estímulo musical serve "para levar para estágios de fazer":

> *TRV - E eu acho que na oficina a tradição tem que ser mais oral. Eu acho que no começo tem que ser altamente instigante, os exercícios têm que ser muito fortes e tem uma coisa para mim: a música é totalmente necessária no processo de aprendizado de qualquer área. De qualquer área. Sejam artes plásticas, seja dança, teatro e a própria música. Não tem, para mim, processo de aprendizado sem processo de escuta. E a música educa a escuta. Você fala: "Nossa, escutamos hoje à noite Danúbio Azul", que é o processo que a gente fez. E a gente fez os exercícios com "Danúbio Azul", "Vôo do Besouro", um tango e "Race with devil", que é uma música instrumental, "Race with devil on spanish highway", do Al Di Meola, que é um músico de jazz e filme. O estímulo musical é muito bom. Para levar para estágios de fazer.* (Entrevista com Thiago Reis Vasconcelos – 14/02/2012)

A Cia. Antropofágica é composta de muitas pessoas. Nem sempre elas conseguem se assistir, pelo fato de precisarem desempenhar funções ao mesmo tempo em que a

apresentação está sendo feita. Mas, desta vez, a maior parte estava assistindo aos processos do PY. E transparecia ser uma recepção cuidadosa, alegre, muito provavelmente pelo fato do PY ser justamente um grupo de formação, a "cria" da Cia. Antropofágica. Há entre os integrantes do grupo um movimento constante de ação-recepção, que são de interesse didático para nossa pesquisa. Os que agora estão assistindo, logo mais estarão atuando e vice-versa. É um movimento constante de receber-enviar, que preferimos denominar como ***par ação-recepção*** e é embasado no dialogismo. Esse movimento produz uma inteireza no processo de apropriação tanto do texto como das cenas, uma vez que não somente se recepciona texto e cena, como se produz. São movimentos complementares que não encontram ressonância, por exemplo, na maior parte das práticas da escola, onde existe esse mesmo pressuposto – o aluno recebe orientações e depois "pratica" (exercícios matemáticos, gramaticais etc.) – mas ele parece (salvo exceções) não se efetivar plenamente ou não se apresentar de modo orgânico como no teatro. O teatro, nesse aspecto, apresenta-se, portanto, como um lugar em que se pode exercitar a escuta e a recepção do outro, um lugar de fortalecimento da relação com a alteridade.

Entretanto, devemos lembrar que esse exercício provém das tentativas, erros, ensaios à exaustão, como nos revela o trecho abaixo. E nem sempre os integrantes ou o público (principalmente este último) estão predispostos a esse processo moroso, exigente do ponto de vista da recepção:

> *A parte da mostra dos exercícios cênicos (entre eles, o de análise ativa, presenciado anteriormente ao longo das observações) foi bastante longa, quase exaustiva. Exigiu do público certa dose de paciência e de predisposição ao entendimento e compartilhamento do processo de pesquisa e criação do grupo. As trocas de atores, as improvisações, os "buracos", as pausas constantes, a troca das proposições. Pudemos assistir a todo esse processo que antecede o refinamento das cenas, o que, geralmente, mesmo num ensaio aberto, não ocorre. O ensaio aberto, ainda que explicitamente consista em apresentação da peça em processo, comumente limita-se à apresentação das cenas mais bem acabadas e quase nunca aos erros e exercícios que desencadearam a produção das cenas. Apesar do longo tempo de apresentação dos exercícios, achei a proposta inovadora e extremamente pertinente. Diante do visível incômodo da plateia, foi possível*

> *observar um dado que é muito questionado no âmbito da criação, mas pouco no da recepção: até que ponto a ênfase processual, defendida por muitos grupos de teatro, encontra ressonância por parte da recepção? A crítica ao produto cultural também é partilhada pelo público que assiste aos grupos? Estamos preparados, enquanto público de teatro crítico-político, a partilhar obras radicalmente processuais?* (Relatório de observação/ Antropofágica – 11/08/12)

Além do incômodo que esse tipo de opção teatral pode ocasionar junto ao público, traz à tona questões relacionadas ao processo *versus* produto[65]. A ênfase processual deve se sobrepor ao resultado final?

***Fatores de humanização: o afeto e o compartilhamento***

De todo modo, o caráter processual costumeiramente perscruta os espetáculos de criação coletiva ou colaborativa. Ainda mais os que envolvem grupos de formação. Esse traço imprime veracidade e franqueza ao que se assiste. Uma beleza reside no fato da resultante cênica dos processos ser assumidamente processual, passível de erros, de falhas. Poderíamos denominar essa característica como ***fator humanizador*** aliado à estética criada a partir de um determinado grupo, composto por pessoas específicas, com qualidades e deficiência peculiares. Essa reunião de pessoas não-especialistas em torno da criação teatral sugere uma verdade cênica ímpar, porque própria *daquele grupo*, o que torna tanto a encenação quanto a recepção experiências únicas:

---

[65] *A parte final (apresentação das cenas mais bem acabadas da peça) trouxe à cena toda a linguagem da Cia. Antropofágica, o que, de certa forma, restituiu uma zona de conforto para mim. Até então, a apresentação tateante dos exercícios ocasionava muito desconforto. Mais. As cenas esteticamente bem construídas, aliada à boa condução da peça pelos atores, músicos e direção, representou um "alívio" em minha recepção. Um retorno ao seguro, ao já conhecido, ao que dialoga com o referencial de teatro pré-existente. Essa passagem do risco para o conforto na recepção me trouxe muitas inquietações. Foi muito relevante. E pude constatar, mediante a escuta das falas do público na conversa subsequentes à apresentação, que o estranhamento não foi só meu, o que confirma um certo 'despreparo' da recepção em acolher propostas que deslocam o olhar do público para o processo.* (Relatório de observação/ Antropofágica – 11/08/12).

*Demorou um tempo e o sino tocou bem alto indicando que o espetáculo iria começar. O início se deu ali mesmo, na parte do café, no salão de convivência, em meio ao público. Um dos grupos se posicionou, após o hino nacional, como se fosse uma classe e relatou experiências relacionadas a desenhos, suas simbologias e significados. Por intermédio da metáfora da ventania (realizada pelos próprios atores que chacoalhavam panos brancos e simulavam o barulho do vento), fomos "carregados" para a outra sala. Como havia muitas pessoas, alguns se sentaram nas cadeiras dispostas, outros no chão, em almofadas, e houve ainda quem permaneceu de pé. Ali seria encenada a segunda parte da peça, chamada de ópera por Amauri, no início dos processos. Intercalada por músicas em coro (muito bonitas, como "Maria, Maria" e outras provavelmente folclóricas ou regionais), a peça desenrolava cenas que retratavam o cotidiano de escolas diferentes, sob óticas diferentes, por vezes mais naturalistas, outras mais simbólicas, abstratas. A sala de reunião dos professores, a diretora que se afastaria do cargo por causa de ameaças provenientes do tráfico de drogas da região, o descaso de professores, o autoritarismo e a loucura docente, a curiosidade e a rebeldia discente, a crença de alguns (quase fanática ou alienada) no ensino, a escola machadiana ("Conto de escola") revisitada. O desfilar das cenas foi muito interessante. De ser assistido e, certamente, de ser apresentado, atuado. Pausa para um breve intervalo. Durante a pausa troquei breves comentários com Amauri. Logo voltamos para assistir à última parte do espetáculo, agora encenado no teatro (onde quase não coube tanta gente). Passamos por um túnel humano, cantante em coro, e adentramos o último espaço de apresentação. Cenas que eu havia visto nos ensaios, os tipos e quase estereótipos, a cena física da sala de aula (muito bacana), pautada por um ritmo marcado e incômodo; a cena do professor que acompanha seus alunos e não os abandona em meio à guerra e ao campo de concentração; alguns discursos um pouco diretivos e prescritivos de como deve ser a educação e, por fim, o encerramento do processo, tão vivo, tão intensamente defendido em cena (e fora dela) pelos envolvidos. Foi muito bom ter experienciado partes desse todo com eles.* (Relatório de observação/ Paidéia – 03/12/2011)

Aliás, é provável que o *fator humanizador* esteja diretamente relacionado ao que optamos em chamar de ***afeto***. O afeto entre as pessoas é algo subjetivo, mas presente. Há desentendimentos, brigas, olhares enviesados, mas, sobretudo, um respeito afetuoso entre os envolvidos nas práticas. Esse afeto, além de permear e envolver as relações que se estabelecem nos grupos, é visível na forma de acolhimento dos integrantes[66], da comunidade a qual se reporta, do público. Também a pesquisadora foi envolvida pelo clima de acolhida[67], sempre convidada a partilhar de processos, de ideias, de textos, de assuntos informais. Esse modo de se relacionar, respeitoso e, ao mesmo tempo, próximo, afetuoso, influencia nas práticas do grupo. De acordo com Antonio Imbasciati, teórico e professor da área da Psicologia Clínica, menciona que a Psicanálise nasce como "exploração dos afetos" (IMBASCIATI, 1998), ou seja, na tentativa de teorizar sobre a mente humana a partir dos aspectos afetivos. De modo geral, Imbasciati aponta para a consciência ou inconsciência do afeto:

> Aquilo que denominamos com a palavra afeto pode se referir ao que nos é dado vivenciar conscientemente em certas circunstâncias, isto é, um estado subjetivo que 'sentimos', mas pode também se referir àquilo que não se sente de modo direto, mas se entrevê ou se infere no comportamento alheio e, menos facilmente, no nosso. (IMBASCIATI, 1998, p.14)

Explicitando a etimologia do termo, Imbasciati salienta a semelhança do afeto com a emoção ou a paixão e sua consequente atuação no sujeito:

---

[66] *"Alguns comentários sobre os meninos de abrigo que frequentavam o espaço foram bastante sensibilizantes. Ele (Fábio, coordenador) mencionou o fato de um dos meninos sempre vir "doente" às aulas; depois contou tê-lo abraçado e o deixado deitar em seu colo, explicitando a carência do contato físico, do afeto desses meninos: 'por que ninguém faz isso?', comentou."* (Relatório de observação/Paidéia – 19/03/11)

[67] Em diferentes momentos, houve esse convite ao acolhimento para com a pesquisadora, tentativas de inclusão nos processos realizados pelo grupo*: "Organizamo-nos em uma meia-lua e Fábio, muito tranquilo e perspicaz, colocou uma carteira escolar muito antiga de frente para a meia-lua, de frente para a "plateia", que éramos nós. Em princípio fiquei um pouco mais afastada da formação, mais Fábio solicitou que adentrasse e semicírculo".* (Relatório de observação/Paidéia – 19/03/11); *"Fábio também comentou que os alunos sentiram minha falta e questionaram porque eu não havia aparecido. Mediante tais observações, percebi que a dimensão do pesquisador não se resume apenas à pesquisa, ou à observação, propriamente dita. A presença dele passa a interferir, em maior ou menor medida, no processo que estudam".* (Relatório de observação/ Paidéia – 07/05/11); *"Alguns dias antes de eu ir ao primeiro encontro vira-madrugada do PY, Thiago Reis Vasconcelos, diretor da Antropofágica, sugeriu que, além de observar o grupo e partilhar da pauta prevista, eu falasse um pouco com os presentes sobre o processo de escrita dos relatórios, ou protocolos (registros) que os integrantes têm como tarefa fazer a cada encontro. Não pude recusar a sugestão, embora talvez preferisse, em um primeiro momento, apenas observar a dinâmica dos ensaios e dos estudos do grupo".* (Relatório de observação/ Antropofágica – 18/11/11).

> (...) afeto, particípio passado do termo *afficere*, parece indicar claramente o caráter passivo da experiência subjetiva em questão, ou bem o fato de que esta foge ao controle de nossas intenções e dos nossos desejos. Outros termos aparentados também possuem esse significado etimológico: emoção (=*emotum*), paixão (*patior*), indicando como experiências semelhantes "atuam em nós", indo além da vontade e da consciência. (IMBASCIATI, 1998, p.15)

As relações afetivas estão presentes também na escola, logicamente. Mas no teatro, lidar com os afetos e as paixões humanos é uma constante de trabalho. No teatro, estuda-se sobre a alma humana, sobre os desejos e paixões que as regem. Esse entendimento possivelmente gera reflexões a respeito das relações humanas que se estabelecem nas cenas e para além delas. Arriscaríamos até em falar sobre contribuição para a maturação dos comportamentos, amadurecimento das ideias e maturidade das condutas. E isso é proporcionado também pelo ambiente que ali se cria, pautado pelo afeto (chamado também de 'constructo hipotético' pelo autor[68]) e pelas relações humanas que se constroem cotidianamente. A proximidade corporal, o contato constante com o outro, a abertura ao diálogo no espaço do teatro talvez exerçam influência no comportamento dos envolvidos e propiciem um ambiente mais propenso ao fortalecimento das relações afetivas.

E esse acolhimento afetuoso pôde ser observado sob diferentes aspectos, dentre eles, a desejável participação da comunidade e de parentes e amigos dos jovens integrantes do grupo:

> *Fábio pediu a uma das integrantes que relesse o texto feito e trazido na aula passada por T. (o texto, em primeira pessoa, apresenta a fala de uma diretora, em "reunião de boas-vindas" aos professores, em que ela diz que está cansada de tanta violência, ameaças, drogas e impunidade e revela que se afastará em breve do cargo). Fábio comentou que pensava em convidar os pais de T. (ex-diretores e professores) para dialogar com a turma e pediu que continuassem a trabalhar com esse texto. Pediu também que trouxessem novas ideias e textos relacionados ao assunto em pauta.* (Relatório de observação/ Paidéia – 09/04/11)

[68] "Nos tratados mais recentes sobre o assunto, o afeto é definido como 'constructo hipotético', especificado com base em várias classes de sinais, assim como indicam como constructos hipotéticos termos como percepção, memória, átomo, gene etc. (...) Ou então, esse termo serve para indicar 'algo' cuja presença e influência inferimos de múltiplas manifestações: estudos fisiológicos, sintomas físicos, motricidade, consciência, linguagem, paralinguagem, conduta, modalidades relacionais (...)." (IMBASCIATI, 1998, p.15).

Portanto, o convite ao espaço e aos processos se estende também aos pais e responsáveis pelos jovens integrantes. Essa diretriz também está presente na escola. Às vezes esse diálogo é constante e incentivado, noutras é quase ausente. Outro momento bastante singular observado na pesquisa de campo foi com relação à inclusão de uma das integrantes que apresenta dificuldades na fala. O discurso inclusivo, que é largamente propagandeado na escola, pôde ser observado funcionando efetivamente na prática do teatro. Nunca é simples, pois envolve tato, cuidado com os envolvidos e uma preocupação com a sua exposição perante o público. Decerto existe um receio para com a integridade dos jovens, mas o trabalho pode gerar processos e resultados potentes[69]. Por se tratar de lugar em que as pessoas são provocadas a participar ativamente, posturas "destemidas" ou ousadas em geral encontram espaço para acontecer. Pensar, repensar, construir, desconstruir para construir novamente a partir das contribuições e intervenções dos integrantes são procedimentos contínuos nos grupos.

Há também a participação das famílias, que, ocasionalmente, aparecem nos espaços dos grupos para conhecer, ou para assistir às palestras. No entanto, a presença de amigos e familiares se dá principalmente nas apresentações das peças[70]. No momento das apresentações, uma confraternização entre o grupo de teatro e as famílias dos jovens atores e atrizes ocorre. É comum haver uma troca de impressões do que as famílias, amigos e parentes acharam dos espetáculos[71]. Apesar de quase sempre a recepção ser tipicamente fraterna, também emergem críticas, dúvidas que, por sua vez, também fornecem contribuições ao trabalho dos grupos. Importante mencionar ainda, o cuidado com o público jovem escolar,

---

[69] *Esqueci de relatar que, na hora de ler o protocolo, que dessa vez estava por conta da integrante A., ela leu e ao mesmo tempo fez um pedido: queria ter uma fala na nova peça que está se criando. Ela apresenta dificuldades de fala e de movimentos. Amauri disse que iria ver o que faria. Perguntou se a cena estava pronta. Ela respondeu que sim e sugeriu, por bilhete enviado a Amauri, que uma outra pessoa a traduzisse em cena. Achei corajoso e destemido por parte dela. Amauri falou que gostaria de ver a cena e pensaria em como fazê-la pensando na recepção por parte do público.* (Relatório de observação/ Paidéia – 07/05/11).

[70] *Ainda estava cedo. Fiquei então lendo e observando a movimentação que lentamente começava a acontecer no espaço. Alguns integrantes da Paidéia organizavam os últimos ajustes para o espetáculo; outros estavam trabalhando no café. O lugar, que estava vazio, foi enchendo, enchendo e ficou lotado. O público parecia ser bastante familiar (amigos, parentes, pais e mães dos jovens que iriam se apresentar) e amistoso.* (Relatório de observação/ Paidéia – 03/12/11).

[71] *"No sábado passado aconteceu a última apresentação da peça Viva Noel e uma das integrantes falou para os demais os comentários feitos pela sua mãe, que viera assistir. Ela disse sobre a aparente dificuldade de alguns de se colocar em cena, o que terminava por determinar o constante aparecimento dos mesmos atores e atrizes que se propunham ao jogo (improvisação). Fiquei pensando sobre como é difícil adentrar o espaço de posicionamento, seja político, seja cênico, e da necessidade (e dificuldade) de ocupar o espaço."* (Relatório de observação/ Paidéia – 09/04/11).

com o acolhimento de pessoas que não tem envolvimento direto com o grupo[72]. As relações afetuosas também aparecem enquanto dado na fala de um dos diretores entrevistados. Thiago, diretor da Cia. Antropofágica, menciona esse traço detectado ao entrar em contato, quando mais jovem, com pessoas envolvidas com teatro[73] e aponta para a questão do afeto também ao discorrer sobre as "regras" e o modo de organização do próprio grupo:

> *TRV - E o básico, o número um, aqueles escritos de ouro da Antropofágica, com todas as suas contradições: você tem que estar num lugar onde o afeto rege.* (Entrevista com Thiago Reis Vasconcelos – 14/02/2012)

No entanto, em outro momento da entrevista, o diretor pontua que nas oficinas (geralmente a "porta de entrada" dos integrantes do PY, o primeiro contato que as pessoas de fora que querem conhecer a Companhia têm acesso) o afeto não é uma condição e ressalta ainda que o afeto não deverá interferir na condução dos trabalhos e nos processos de criação que, por sua vez, em prol da obra que está em construção, exigem aprimoramento técnico:

> *Na oficina isso não existe. Não existe. Não precisa ter afeto ali, não tem. Ali é construído e do afeto que surge ali você vai puxando as pessoas. Por isso que não é todo mundo, também, que é convidado. Geralmente as pessoas não são chamadas pelo afeto. E o aprimoramento técnico e de qualidade da coisa, que é sempre um lugar a se atingir. Entender isso, é pedagogia das mais ralés que existem, mas entender isso como a possibilidade*

---

[72] *Quando cheguei ao Pyndorama (sede), achei que o espaço estava mais organizado que o normal. Falando com o diretor Thiago, percebi que o fato de a plateia ser escolar, de faixa etária muito jovem, havia uma maior preocupação com os detalhes de arrumação. (...) Logo os alunos chegaram bastante eufóricos. Eram alunos essencialmente do ensino médio. Após uma breve espera, subiram para a sala de apresentação e ocuparam o espaço. Os atores e atrizes, como de costume, maquiavam-se diante do público, acompanhados por música ao vivo (núcleo de música). A peça iniciou. Fiquei mais atenta às reações da plateia e pude perceber o quanto estavam entretidos com as cenas que mesclavam referências oswaldianas e andradeanas. Os improvisos que surgiram também foram um ponto forte da apresentação.* (Relatório de observação/ Antropofágica – 09/08/12).

[73] *TRV - Isso já no 1º colegial, que é quando eu lembro bem de já ler bastante e de incomodar as pessoas na casa de praia e de conversar com todo mundo e de sempre tentar achar pessoas que quisessem conversar de literatura ou de leitura. Aí entrou na USP. Na USP comecei a ter aula com a Iná (Camargo Costa). Apesar de todas essas experiências com teatro, para mim era muito mais o "nossa, como eles são coerentes, como eles são um grupo, como eles se tratam bem, como tem humanidade num grupo de teatro, como eles gostam de falar de cultura". E aí a Iná me falou bastante de teatro e falou: "vai ver tais grupos" e eu comecei a ver os grupos."* (Entrevista com Thiago Reis Vasconcelos – 14/02/2012).

*de cada um. Pessoa que é surda, tem muita dificuldade de afinar. Ela nunca vai ser jogada de lado para não cantar, mas não precisa, naquele momento, fazer aquela música, porque vai ficar sem qualidade.*

*MH - E se ela quiser?*

*TRV - Não faz. No PY faz, mas na Antropofágica não faz. Não faz pelo seguinte argumento: "Pô, para que você quer fazer um negócio que tem menos qualidade, portanto, vai comunicar menos, a função que a gente tem é comunicar, se o seu colega vai fazer com mais qualidade e você pode estudar mais para ter essa qualidade?". Não faz sentido. Isso seria inclusão numa coisa que não precisa. E tem pessoas que tem, que tem arritmia, dificuldade de ter ritmo. Então, para que você vai colocar numa música que está muito legal, alguém que está atravessando o ritmo? Não tem necessidade. Mas dentro do ensaio, do improviso, ela atravessa. Mas quando você escolhe "agora é momento de comunicar", a gente pega o que tem de mais qualidade. Mas sem tirar a possibilidade dessa pessoa continuar ali, nessa caminhada.*

*MH - Ou fazendo outras coisas.*

*TRV - Ou fazendo outras coisas. Ou se ela quiser, "não, eu vou aprender a cantar". Tem gente aqui que está assim. E está aprendendo. Já começou. A Martha, que era mais afinada, no cabaré; a Flávia, no cabaré; a Suelen agora está cantando; a Ruth agora está cantando. Você vai vendo. E fora que é educativo, porque o cara que canta, ele afina e o outro escuta afinado. O próprio cara desafinado cantando vai deseducar todo o resto que não vai ouvir a afinação e vai ser muito mais difícil. Aquilo não comunica com o público e deseduca.* (Entrevista com Thiago Reis Vasconcelos – 14/02/2012)

A qualidade da encenação é primordial, portanto. Aquele que não se encontra preparado, ou está inapto para uma determinada ação cênica, não a desempenhará, mesmo mediante as relações afetivas que se estabelecem. O afeto não isenta a necessidade de aprimoramento da técnica nem auxilia na escolha de quem desempenhará tal e qual papel nas cenas.

Diante da descrição do afeto enquanto dispositivo que alinhava as práticas observadas, mencionaremos outro elemento, não diretamente relacionado a ele (afeto), mas também

estruturante no tocante às relações e processos, que é o ***compartilhamento***, já mencionado. O que é lido, o que se toma ciência, o que se cria musicalmente, cenicamente, artisticamente, tudo é compartilhado:

> *No momento seguinte, todas as turmas foram reunidas para assistir cenas uns do outros, referentes ao grande tema da educação. A primeira cena apresentada foi a do grupo do Flávio. Era baseada no 'Conto de escola' e em 'Dom Casmurro', de Machado de Assis. Foi uma cena interessante, com um narrador que conduzia, enquanto outros atores e atrizes encenavam o que se narrava. A figura do professor (Policarpo) também foi bem interessante. Comentários foram feitos sobre a cena vista. A ideia proposta era justamente a troca entre os grupos presentes e seus processos.* (Relatório de observação/Paidéia – 26/03/11)

Enquanto estratégia, assistir às cenas dos colegas também é um exercício de leitura. Leitura de gestos, de olhares, de imagens que se formam cenicamente entre outros aspectos. A troca é muito importante: não há só os que vão assistir e os que vão atuar; tanto a ação como a recepção serão igualmente compartilhadas entre todos os presentes. Isso sugere a possibilidade de, no trato com a leitura do texto escrito, possibilitar também o incentivo à escrita. Ao leitor também é tornado possível adentrar o mundo (em tese, a poucos autorizado) da escrita. A descrição acima chama atenção também para a presença de textos literários canônicos não-dramáticos pela via da adaptação, o que é interessante; a obra literária, transformada em cena, ganha outra dimensão e organicidade, não só com relação à recepção do público comum, mas, especialmente, entre os jovens atores. Olhar cenicamente para a figura do narrador, oriunda do gênero aristotélico épico e que se incorporou ao teatro, principalmente, pela via do teatro brechtiano, pode consistir em importante ferramenta de contato com elementos da estrutura literária por intermédio do teatro. Ao final do trecho, é mencionada a troca, a instauração do ambiente de troca, do diálogo produtivo, outra estratégia relevante quando pensamos em práticas de leitura coletiva. Travar contato constante com o outro, com o pensamento e a concatenação de ideias dos demais, é no mínimo, ampliar a esfera de conhecimento. Diferentes leituras e comentários propiciam ainda, além de subsídios para a criação de cenas, livre associação de ideias que podem, posteriormente, gerar significados e aquisição semântica dentro e fora de cena:

> *Um* insight *também me ocorreu, o que não pude deixar de comentar com o grupo. Sempre tive dificuldade em conciliar referenciais teóricos embasados em Stanislavski e os de Bertolt Brecht, muito provavelmente em virtude de uma visão deturpada, de uma aparente dicotomia entre envolvimento e distanciamento (ou estranhamento, possivelmente fruto das leituras de traduções norte-americanas daquilo que acabou se tornando o 'método stanislavskiano'. Mediante a leitura de um trecho de Arnold Hauser sobre a peça de Tchekhov (livro selecionado pelo diretor), apreendido através da voz da atriz do PY em leitura coletiva, obtive uma constatação quase óbvia de que essa aproximação Brecht-Stanislavski seria possível. Ocorrera, na verdade, uma possível cristalização das pesquisas de processos do Teatro de Arte de Moscou no que diz respeito a apenas alguns processos da companhia relativos ao teatro realista-naturalista. Aquilo que para mim era uma clara dicotomia, principalmente em virtude das proposições teóricas esboçadas por Stanislavski (por exemplo, ao longo do capítulo 'No limiar do subconsciente', de* A preparação do ator)*, mediante a leitura coletiva realizada ali no PY, caiu por terra. Mais um forte indício de que as leituras e diálogos realizados em conjunto, com livre possibilidade de acertos e erros, de divagações e de exposição de dúvidas e questionamento, podem ser enriquecedores.* (Relatório de observação/ Antropofágica – 01/08/12)

***O corpo***

Um elemento fundamental que apresenta implicações diretas e indiretas nas leituras coletivas teatrais e o ***trabalho com o corpo***. Condição basilar para o exercício e ofício do ator, o trabalho realizado com o corpo acaba por encerrar elementos que se desdobram nas demais ações teatrais. Em conversas informais e em pesquisa junto aos projetos, é possível depreender que esse trabalho corporal pode ocorrer de diferentes maneiras, dependendo do processo criativo e do projeto de investigação. Há trabalhos corporais de investigação da expressão, com mímica, com gestos, em coros e *gesthus* (Brecht) com propostas minimalistas, dinâmicas a partir da percepção, outras fundamentadas em teóricos como Rudolph Laban ou

Jerzy Grotowski. São muitas e diversificadas as possibilidades de trabalho com o corpo cênico. Não é o nosso enfoque de pesquisa, mas essa provocação constante do corpo (aliada à disposição para a ação, já mencionada) apresenta implicações no ato de leitura. A leitura coletiva que ocorre no teatro pressupõe a presentificação do corpo: a leitura precisa se materializar pela voz, pelas entonações, pelas expressões faciais, pelos gestos, pelo tônus, pela presença cênica. E há um grande investimento do tempo da formação realizada nos grupos nesse quesito de diferentes maneiras:

> *O grupo dirigiu-se para um dos teatros e passou a desenvolver exercícios rítmicos e corporais com o professor-coordenador Marcos Iki. Em roda, Iki passava uma série de propostas de ritmo fazendo uso de partes do corpo para produção de sons organizados que eram realizadas pelos integrantes. As sequências, aparentemente fáceis, ao serem adicionadas a outras, geravam certa dificuldade, e risos, por parte de todos. O clima era bastante amistoso e agradável.* (Relatório de observação/Paidéia – 19/03/11)

> *A primeira parte do dia é dedicada às atividades com os coordenadores. Geralmente são atividades relacionadas à atuação, ao preparo corporal e outras atividades cênicas. Pelo que entendi, a parte da tarde é dedicada aos ensaios do coral.* (Relatório de observação/Paidéia – 19/03/11)

> *Os exercícios, feitos em silêncio, consistiam em caminhadas e paradas, observação da respiração, movimentos suaves e de desequilíbrio. Fábio citou o princípio de 'impermanência' (o que faz o indivíduo pulsar) ao propor a percepção da entrada e saída de ar dos pulmões e o que isso ocasiona no organismo. 'O trabalho de ator é muito delicado, precisamos tirar os nossos vícios'. As caminhadas pelo espaço continuaram com a proposição de bater vigorosamente os pés no chão de madeira, aumentando o ritmo e percebendo a transferência de peso (andar como bêbado, embriagado pelo próprio ar). Terminada a caminhada, voltaram ao círculo e fizeram breves exercícios (circulação dos ombros; mesa imaginária; passara a mão no cabelo em um gesto que se ampliava por detrás do pescoço, 'bom dia' partindo do chacra do coração).* (Relatório de observação/Paidéia – 26/03/11)

Isso também é possível de se observar nos demais grupos de teatro:

> *Em seguida, o grupo (As Meninas do Conto) apresentou cenas breves do espetáculo. O uso do corpo era bastante significativo, havia uma beleza no trato com a cena; uma limpeza estética, alguns adereços e figurinos, muita música e cumplicidade entre as atrizes. Achei bastante interessante o tratamento dado às estórias, a presença do lúdico, a singeleza dos gestos e das movimentações, que mais sugeriam do que efetivamente mostravam.* (Relatório de observação/Paidéia – 27/03/11)

Num dos trechos da entrevista com o diretor da Cia. Antropofágica, ele menciona a curiosidade e o estranhamento gerados durante o contato com um grupo quando mais jovem. As práticas estavam fundamentadas em atividades corpóreas mais livres e isso, ao mesmo tempo em que perturba, causa timidez, também podem ocasionar episódios marcantes e rupturas com o já conhecido:

> *TRV - Ah, e tem outra experiência com teatro também, que é com o pessoal do Roberto Freire. Que era aqui, na rua de baixo, na Cândido Espinheira, que também deu leitura. Eu li os livros do Roberto Freire sobre teatro. (...) Era o cara que escreveu* Sem tesão, não tem solução. *Era um anarquista. Roberto Freire é o cara que tem um tapa-olho assim. E ele tinha um método de teatro, que era um método... (...) Era um grupo. Oficina, mas era um grupo. Era um Boal (Augusto Boal) anarquista, meio grupo, sabe, que tem pensamento... e aí eu fui no primeiro dia e no primeiro dia eu tive que ficar ali conversando com uma pessoa, o exercício era ficar conversando com uma pessoa no ouvido. E eu estou nessa época em que eu só assisto filme com a minha namorada e só vou na festa com esse pessoal. Quando eu falo que admiro eles beijarem na boca é porque eu via de longe mesmo, eu estava sentado lendo livro e o que eu tinha coragem de fazer era olhar. Isso, era mais ou menos assim, muito tímido... E aí eu vou nessa oficina, eu não vejo a hora de acabar! Porque os exercícios são de toque, pegar no corpo, falar na orelha. Eu lembro daquela mulher conversando e eu tremendo ali. Nunca mais eu voltei. Mas eu*

> *comprei os livros*. (Entrevista com Thiago Reis Vasconcelos – 14/02/2012)

Apesar da fuga mediante o desconforto despertado pelo contato tão próximo com o corpo do outro, Thiago, segundo seu próprio relato, funda mais adiante uma companhia de teatro cujas práticas corporais são essencialmente libertárias. Isso talvez revele a experiência com o grupo mencionado no trecho enquanto elemento disparador (ou um dos) de questionamentos, de rupturas, de novas possibilidades na e para a formação do entrevistado. Algumas práticas instigam outras, ainda que não de imediato.

Em um dos encontros realizados pela Cia. Paidéia (com presença dos jovens que fazem parte da Paidéia Jovem), o tema do trabalho com o corpo foi mencionado pela pesquisadora da área de mímica e orientadora do TUSP, Laura Kiehl Lucci[74], na chave da inação (ou inércia), justamente para fazer referência à ausência de vontade e disposição por parte dos alunos em realizar as propostas que envolviam a presença e movimentação do corpo[75]:

> *Laura comentou, delicadamente, a necessidade de descobrir um modo de não assustar as pessoas. Mencionou um processo com jovens em que eles não se dispunham a se levantar das cadeiras, o que revelou a dificuldade da ação: 'o homem precisa levantar' (sentido físico e simbólico). Falou sobre a mídia e de como ela contribui para uma recepção passiva (mencionou o desejo das crianças em trabalhar na Rede Globo, do* book *que levam embaixo do braço, sobre o processo* versus *o produto).* (Relatório de observação/Paidéia – 27/03/11)

---

[74] Laura, nesse mesmo encontro, também fez um bonito relato a respeito do quão pode ser longa a espera pelo compartilhamento, dos desencontros*: Laura comentou emocionada (e emocionando) sobre um episódio ocorrido com sua filha quando ela ainda era bem pequena e interpelava a mãe ocupada em seus afazeres: "Mãe, se você fosse um cavalo, o que você faria?". Laura só percebeu a importância da devolutiva da pergunta algum tempo depois, com a filha já um pouco crescida e perguntou a ela: "Filha, se você fosse um cavalo, o que você faria?". E a filha respondeu muitas coisas que talvez estivessem esperando há muito tempo para serem compartilhadas Falou sobre o lugar do professor e do ator, de onde é possível realizar trocas, diálogos, acontecimentos e experiências e sobre a disponibilidade para se sair do compromisso protocolar.* (Relatório de observação/Paidéia – 27/03/11)

[75] Uma das coordenadoras da Paidéia chegou a montar uma cena abordando o assunto pela linguagem corporal: *Houve em seguida uma apresentação de dança, também em torno do tema escola, que foi bastante comentada. Era uma cena muda, com poucas mudanças, em que os atores ficavam nas cadeiras quase o tempo todo, realizando pequenos movimentos. Ao final da apresentação, a professora comentou a motivação de cada momento da cena: 1) uma posição confortável nas cadeiras; 2) uma posição em que eles acreditavam que os professores deles ficariam felizes; 3) a posição em que costuma/costumavam permanecer na sala de aula e 4) algum acontecimento marcante ocorrido na escola.* (Relatório de observação/Paidéia – 26/03/11)

A menção à "dificuldade de ação", principalmente dirigida a propostas de atividades, vai ao encontro do que em geral se percebe na escola: apesar de haver muita turbulência, quando o agir é solicitado, a ação corpórea é convidada a romper a inação simbolizada pelas cadeiras e carteiras, é perceptível a insegurança ou recusa em coloca-lo em movimento. Essa recusa pode ser fruto da rebeldia frente ao instituído ou estranheza frente ao que foge do protocolo escolar. Mas, quando se insiste estrategicamente em alguma proposta envolvendo maior ação corporal, movimentação, quando se cria uma rotina de trabalho em que o movimento faz parte do processo, a adesão costuma ocorrer[76].

Paul Zumthor salienta a ***tactilidade*** envolvida na leitura literária ao estudar a recepção e a performance como inerentes à "poesia vocal"[77] e a "voz poética":

> (...) não há literatura em si; nem a 'literatura' nem a 'poesia' são essências. (...) Com efeito, nas formas poéticas transmitidas pela voz (ainda que elas tenham sido previamente compostas por escrito), a autonomia relativa do *texto*, em relação à *obra*, diminui muito: podemos supor que, no extremo, o efeito textual desapareceria e que todo o lugar da obra se investiria dos elementos performanciais, não textuais, como a pessoa e o jogo do intérprete, o auditório, as circunstâncias, o ambiente cultural e, em profundidade, as relações intersubjetivas, as relações entre a representação e o vivido. De todos os componentes da obra, uma poética da escrita pode, em alguns casos, ser mais ou menos econômica; uma poética da voz não o pode jamais. (ZUMTHOR, 2007, p. 18)

Logo adiante em seu ensaio, Zumthor ressaltará justamente a importância dos sentidos, dos elementos sensoriais que estão envolvidos na recepção leitora de textos orais, o que corroborará na defesa que o autor faz da performance enquanto intrínseca ao ato de leitura[78]. Mas a relação corpo-leitura que ele delineia talvez seja a que mais nos interessa neste momento, pois revela a "percepção sensorial do literário", algo que á bastante subjetivo

---

[76] Já pudemos observar propostas (envolvendo teatro, leitura e expressão corporal em escolas públicas estaduais) com bons encaminhamentos.

[77] Zumthor enfatiza a preferência pela expressão "poesia vocal" em detrimento de "literatura oral" ou "poesia oral".

[78] "Estou particularmente convencido de que a ideia de performance deveria ser amplamente estendida; ela deveria englobar o conjunto de fatos que compreende, hoje em dia, a palavra recepção, mas relaciono-a ao momento decisivo em que todos os elementos cristalizam em uma e para uma percepção sensorial – um engajamento do corpo. (...) O termo e a ideia de performance tendem (em todo caso, no uso anglo-saxão) a cobrir toda uma espécie de teatralidade: aí está um sinal. Toda 'literatura' não é fundamentalmente teatro?" (ZUMTHOR, 2007, p.18).

e pouco mencionado pelas teorias literárias (fato lembrado pelo próprio ensaísta). A pergunta que é feita por Paul Zumthor é justamente sobre o papel do corpo na leitura e na percepção do literário. Para tanto, esboça um definição para "corpo" bastante livre, mas que oferece possibilidades de se pensar em como a leitura este imbricada no corpo e o corpo na leitura:

> O corpo é o peso sentido na experiência que faço dos textos. Meu corpo é a materialização daquilo que me é próprio, realidade vivida e que determina minha relação com o mundo. Dotado de uma significação incomparável, ele existe à imagem de meu ser: é ele que eu vivo, possuo e sou, para o melhor e o pior. Conjunto de tecidos e de órgãos, suporte da vida psíquica, sofrendo também as pressões do social, do institucional, do jurídico, os quais, sem dúvida, pervertem nele seu impulso primeiro. (ZUMTHOR, 2007, pp.23-24)

O corpo, portanto, consiste em via fundamental pela qual a leitura passa a ser percebida e também a via que torna a leitura oral possível. Essas duas chaves de uso corpóreo são mobilizadas nas leituras coletivas no teatro. Se a posição do corpo durante a leitura silenciosa já oferece implicações, na leitura oral, o corpo apresenta uma dimensão ainda mais determinante[79]. Por isso os treinos de percepção, de coordenação, os exercícios que visam imprimir vigor e tonicidade são fundamentais. O ofício do ator/atriz, por estar fundamentado no trabalho com o seu corpo (seu principal instrumento de comunicação, de expressão), permite que também as leituras realizadas por eles obtenham contornos mais interessantes durante as leituras coletivas. As palavras são proferidas com maior vivacidade, são conduzidas e entonadas com maior destreza, o que causa impacto também na recepção dos textos. Há um treino – direto e indireto – para tornar a percepção mais aguda. O treino da percepção (da escuta, do olhar e dos demais sentidos) para as sinestesias que a leitura pode proporcionar é, portanto, também potencializado dentro das práticas de teatro.

***Tempo da leitura***

[79] Há exemplos da atuação do corpo em leitura orais trazidos por Alberto Manguel: "Nos textos sagrados, nos quais cada letra e o número de letras e sua ordem eram ditados pela divindade, a compreensão plena exigia não apenas os olhos, mas também o resto do corpo; balançar na cadência das frases e levar aos lábios as palavras sagradas, de tal forma que nada do divino pudesse se perder na leitura. Minha avó lia o Velho Testamento dessa maneira, pronunciando as palavras e movendo corpo de um lado para o outro, ao ritmo da prece (MANGUEL, 1997, p.61)." Ou: "Também entre os mulçumanos o corpo inteiro participa da leitura sagrada. No islã, saber se um texto sagrado é para ser ouvido ou lido é uma questão fundamental" (MANGUEL, 1997, p.62).

E quanto ao tempo? O tempo da leitura literária, ou da formação de leitura, é seguramente outro que não o do ritmo cotidiano. Para que o leitor leia sentidos nas palavras do texto, para que transite por signos verbais e lhes atribua significados, para que consiga explorar cuidadosamente as entrelinhas, de modo a compreender seu emaranhado, "descobrindo prazer no simples som das palavras ou nas pistas que as palavras não queriam revelar" (MANGUEL, 1997), defendemos aqui que a leitura necessita de tempo. Tempo *para* e tempo *de*: ficção, poesia, alumbramento, elaboração e reelaboração das coisas lidas e ouvidas. E esse tempo, ponto fundamental para o fôlego que exige a leitura literária, inexiste na esfera escolar. A maturação dos termos, dos conceitos, sua conexão com outras o estilo, o contexto, a intertextualidade leva tempo. Um tempo de uma vida. Mesmo as leituras fulcrais que realizamos em determinado período, sofrem mutações ao longo das releituras, por exemplo. E esse tempo, que a escola talvez não possa fornecer *in locu*, é exigência da leitura de literatura. Se a escola, dada a sua estrutura essencialmente fabril, pautada pela rigidez e controle do tempo, não consegue proporcionar esse ***tempo de elaboração literária***, cabe a ela, no entanto, despertar os educandos para a existência desse tempo. A escola deve descortinar outros ritmos de tempo, dar ciência aos educandos de que ele existe e pode ser, não só prazeroso como transformador. Devemos levar em consideração também que a reelaboração de cada leitura constrói um caminho, uma trajetória leitora, uma vez que as leituras são "cumulativas" [80], ou seja, conversam com as anteriores.

No teatro de grupo, essa leitura também sofre as intempéries do ritmo do trabalho, da sobrevivência. No entanto, ali esse tempo é constantemente "cavado", buscado e almejado juntamente com as demais práticas teatrais. Provavelmente, as leituras em grupo ocasionem reelaborações após sua escuta não só durante a sua realização, mas, especialmente, em casa, nos empregos, diante de situações que remetam a situações e contextos lidos (e, em geral, debatidos) anteriormente em conjunto. Esses desdobramentos tem um caráter essencialmente formativo, pois convocam o sujeito a ler e pensar constantemente as cenas da realidade. E isso numa chave poética, pois seu olhar e sua escuta estão treinados, sua percepção está aguda. O "treino" confere-lhe não só perspicácia para enxergar nas entrelinhas do cotidiano, como para inferir-lhe e apropriar-se de seus elementos para, no teatro, utilizá-los como matéria-prima para a criação.

[80] "Aprendi rapidamente que ler é cumulativo e avança em progressão geométrica: cada leitura nova baseia-se no que o leitor leu antes" (MANGUEL, 1997, p.33).

Vejamos alguns trechos da pesquisa de campo e das entrevistas que remetem ao tempo exigido para que os processos de criação cênica se desenvolvessem:

> *C - Esse do* Marchemoi (peça encenada pelo grupo)*, por exemplo, durante muito tempo, nós não fomos para a cena. Ficamos só nesse estudo de mesa que você fala. Lendo textos, discutindo sobre a segunda guerra... Muito tempo nesse processo de estudo do texto para depois... aí a gente fez improvisações para depois montar esse texto final. Esse texto final foi montado depois, quando a gente já estava ensaiando, né.*
>
> *MH - E é melhor?*
>
> *C - Eu acho que são processos diferentes. Esse do* Marchemoi *exigia mais isso. Não, mas eu acho que tem que ter esse estudo, tem que ter, não dá para ir pra cena sem conhecer o texto.* (Entrevista com C., integrante da Paidéia Jovem [Cia. Paidéia] – 14/07/2012)

Assim como existe um tempo da leitura, no teatro (em especial os estudados aqui, teatro de grupo, fomentado, com projeto de investigação e criação) se faz necessário um tempo do processo, da pesquisa (que também envolve muita leitura), da descoberta via improviso e mobilização dos demais elementos. É perceptível nesse trecho o reconhecimento por parte da entrevistada da necessidade de se conhecer o texto que virará cena. E esse conhecimento pode ser superficial (como quando damos um leve apertar de mãos ao sermos apresentados a alguém) ou substancial, visto como algo a ser constantemente explorado, redescoberto.

Não podemos deixar de mencionar o tempo dispendido para os ensaios e práticas do grupo de formação da Cia. Antropofágica, o PY. São doze horas sequenciais de imersão no espaço, envolvendo leitura, improvisos, exercícios cênicos, atuação, jantar. Esse tempo – quase mítico – apesar de também apresentar implicações negativas (o cansaço é a principal delas), é de uma complexidade que talvez não consigamos abordar corretamente. A leitura feita dessa forma, sem pressa para ocorrer, alternada (ou sustentada) por música, compartilhamento, cenas, atividade corporal, jogos teatrais etc. rompe com o tempo pautado

pela lógica do trabalho, do rotineiro. E essa ruptura se abre como possibilidade em outros campos:

> *Por volta das 3h30, o sono era devastador, mas a maior parte permanecia no firme propósito de estudar o Manifesto. O ritmo era lento, difícil, mas possível. A cada trecho lido coletivamente, pausas para o entendimento, para destacar os trechos mais importantes e, embora não fosse o intuito, refletir sobre os desdobramentos daqueles conceitos e ideias na contemporaneidade. (...) Foi muito interessante pensar como se dão essas estratégicas parcerias e em como os discursos libertários e de esquerda foram apropriados pelo mercado. Fui embora após a discussão do texto (6h30), mas o grupo ainda permaneceu no espaço.* (Relatório de observação/ Antropofágica – 18/11/11)

Apesar da escolha do turno e da presença de regras e tarefas a serem desempenhadas, o cansaço é visivelmente presente, mas também, amplamente tolerado e até previsível. Dormir em meio às leituras, divagar, deitar, sair e voltar são ações comuns e não geram sequer comentários. Quando um dos integrantes, responsável pelas falas de um personagem, dormiu durante a leitura, automaticamente outro o substituiu. Essas fugas ou escapes também ocorrem na esfera escolar. No entanto, a tolerância lá é menor, mesmo quando se tem ciência de que o cansaço é proveniente da dupla trabalho-estudo por parte do aluno. Esse respeito pelo cansaço, talvez já esperado na longa jornada noite adentro, revela, no entanto, uma descontração com relação aos procedimentos de leitura e encenação. Uma descontração, não um descompromisso. Essa descontração traços peculiares – mais livres, menos "respeitosos" – na maneira de lidar com o texto, com a leitura do texto no espaço físico, no tempo, no corpo. Uma vez que escolheram estar ali para a partilha de leitura e de cena, ao corpo é conferida relativa liberdade. O oposto ocorre na escola: como os alunos, majoritariamente, não querem (ou não compreendem) porque estão ali, o controle sobre os corpos precisa ser constante, uma vez que o intuito, a finalidade das atividades propostas – entre elas, a leitura – não está clara para os envolvidos.

> *Os ensaios que se seguiram à leitura curiosamente não foram os do texto lido, mas de outro texto que está sendo ensaiado pelo PY (*Liberdade, liberdade*). Os ensaios ficaram restritos à primeira parte da peça e foram produtivos. Os atores e atrizes precisaram criar a partir de suas falas, ditas aleatoriamente, sem se combinar previamente quem diria o quê, e sem uma proposta cênica definida. Surgiram diferentes desenhos de cena, diferentes inflexões e interessantes exercícios.* (Relatório de observação/ Antropofágica – 25/11/11)

> *Com o agravante do sono (é alta madrugada), as cenas transcorrem bem, mas lentamente e com muitas paradas. A trama está centrada em uma promessa feita por Zé do Burro, personagem principal, que, acompanhado de sua esposa Rosa, está determinado a entrar com uma grande cruz na Igreja da Santa Bárbara, mas é impedido pelo padre que argumenta que a promessa fora feita a Iansã, uma deusa pagã, e que, portanto, estaria impedido de entrar na igreja com a cruz. Aos poucos a trajetória das personagens vai se desenhando no palco. Em alguns momentos é possível vislumbrar lampejos de ritmo cênico.* (Relatório de observação/ Antropofágica – 27/07/12)

Existe ainda o tempo da fala, o ritmo do texto e ritmo de cena, que já não são os referentes ao tempo de elaboração e de leitura que mencionamos até aqui. O texto lido, em especial o texto dramático, aponta para exigências no trato com as especificidades da leitura oral. Além da entonação das expressões e das palavras, da partitura do texto, há o ritmo das falas e o ritmo da cena. Apesar de não ser esse nosso foco de investigação, é interessante verificar que esse trabalho com o ritmo também apresenta implicações nas leituras realizadas. Pelas entonações e pelo ritmo, por exemplo, é possível distinguir quando uma leitura é apenas exploratória, ou quando é "pra valer", quando já se comporta como leitura cênica. Outra questão que imprime traços às leituras teatrais é a *exaustão*. Fazer, fazer, fazer, ensaiar até a exaustão. Isso também é um princípio que deve ser mencionado e pensado; esse traço desperta outro tipo de relação com o texto: maior intimidade, apropriação quase física, diferente da leitura individual e silenciosa. Diferente, mas, em diálogo com a leitura silenciosa, solitária, impulsionando-a, inclusive:

*MH - E essas leituras do grupo? Essas leituras de sexta-feira, em que se vira a noite?...*

*M - Então, tem algumas leituras que eu acho um pouco massantes.*

*MH - Tipo? Stanislavski?*

*M - Stanislavski eu acho muito massante.*

*MH - E os manifestos?*

*M - Os manifestos eu gosto. Eu gosto. Leitura de peças eu gosto.*

*MH - Que peças vocês já leram?*

*M - A gente leu Liberdade (*Liberdade, liberdade*), o Zumbi (*Arena conta Zumbi*), Auto dos 99%, que eu adoro. Teve do Plínio Marcos,* Abajur Lilás, Homens de papel... *(...) Quando as máquinas param...*

*MH - Você leu todos?*

*M - A gente leu aqui, todos juntos.*

*MH - E o que você acha dessas leituras coletivas?*

*M - Eu gosto. Eu acho que fica mais interessante do que eu ler em casa sozinho.*

*MH - Mas* Harry Potter...

*M -* Harry Potter *é legal ler sozinho... (...) Até porque com o pessoal, com o Thiago, eu entendo mais. Não sei, eu consigo pegar mais os personagens. Que nem, eu comecei a ler o... a gente começou a ler o* Auto dos 99% *aqui; eu gostei tanto que eu fui atrás e eu li várias vezes em casa depois. Sozinho.* (Entrevista com M., integrante do PY [Cia. Antropofágica], em 17/04/2012)

***Leitura e escrita***

Escapa ao enfoque da leitura a relação existente entre ela e a escrita. No entanto, existem indícios de que a primeira pode favorecer e contribuir tanto para o início como ao desenvolvimento da segunda. Na escola, tanto a leitura como a escrita são proclamadas como essenciais, norteadoras da aprendizagem. Em nossa pesquisa, o que parece fazer sentido é o fato da leitura estar envolvida em práticas teatrais que também englobam em alguma medida ***a escrita***. A pista mais clara desse envolvimento são os registros das vivências – os protocolos, termo brechtiano –, cujo intuito primeiro é deixar em registro impressões, relatos, roteiros das experimentações feitas coletivamente. Essa escrita é vista como obrigatória, parte integrante do trabalho de ator/atriz dentro do grupo[81], embora não haja "punições" quando ela não é realizada. O que transparece dessa atividade complementar é o caráter sistemático de organização do que foi vivido ao longo das práticas e ensaios, o que não deixa de ser uma estratégia metodológica:

> *(...) uma das garotas foi chamada a ler o "protocolo", um registro feito a cada aula, por um integrante que se oferece voluntariamente para escrever um relato sobre as experiências vivenciadas na aula diretamente anterior a qual será lido. A leitura foi breve, de caráter pessoal em alguns momentos, em outro, mais geral. Encerrada a leitura, deu-se início aos trabalhos propriamente ditos.* (Relatório de observação/Paidéia – 19/03/11)
>
> *Encerrada essa etapa do dia, Fábio terminou sua aula com o aviso sobre o protocolo (registro) que alguém deveria ficar responsável de fazer e com a leitura de um poema, feita por uma das alunas, sobre a efemeridade e a urgência da vida, de autor desconhecido.* (Relatório de observação/Paidéia – 19/03/11)
>
> *Os protocolos foram lidos por três alunos diferentes, cada um contendo impressões, por vezes semelhantes e por vezes distintas, sobre um mesmo conteúdo de aula Uma das integrantes fez um texto escrito, mas não o leu, só falou sobre o que havia escrito.* (Relatório de observação/ Paidéia – 09/04/11)

[81] *RA – (...) E quando você faz uma cena, um ensaio, uma coisa, você tem que fazer um registro daquilo. Isso também não considerado por aí como trabalho de ator.* (Entrevista com R.A., integrante do PY e da Cia. Antropofágica – 17/04/2012).

O protocolo se revela estratégico não só quando alia a escrita às leituras, encenações e improvisos, mas como acesso a diferentes impressões sobre a mesma vivência. O que fica aos indivíduos enquanto resíduo das experimentações coletivas pode ser registrado e compartilhado. É também um exercício da capacidade de síntese e expressão verbal do processo vivenciado no teatro, a possibilidade de ruptura da barreira com a escrita (pela criação da intimidade com o texto escrito[82]):

> *Depois de algum tempo, Thiago reuniu a todos na parte de cima do teatro (uma sala principal) e me apresentou ao grupo. Comentou sobre algumas questões referentes aos relatórios e registros e explicou que gostaria que eu falasse um pouco sobre a escrita dos relatórios. Discorri brevemente sobre como costumava fazer os registros na época em que participei da Oficina do Ator Antropofágico (em 2006) e do que geralmente me motivava a escrever naqueles encontros. Falamos da importância histórica do registro, das impressões deixadas pelo coletivo, embora a partir de textos por vezes individuais, uma memória das vivências e encontros. Lembramos do antigo caderno de registros que Thiago costumava levar nas oficinas, no qual todos poderiam deixar impressões escritas, desenhos, colagens, após as experiências experimentadas coletivamente. Algumas pessoas comentaram sobre seus processos de escrita, sobre suas dificuldades ou vontades. Perguntamo-nos para quem estamos escrevendo ao fazer os registros e para quê? Tentamos responder a essas duas questões em conjunto.* (Relatório de observação/ Antropofágica – 18/11/11)
>
> *Nessa sexta-feira, além da observação do encontro e dos ensaios, estava prevista a leitura e devolutiva dos relatórios individuais dos integrantes do PY. O relatório individual é fruto de um intuito de registro existente desde há tempos na Companhia. Quando participei em 2006 da oficina por eles ministrada, esse relatório ainda não existia em seus moldes mais formais, mas já germinava em formato de registro: ao final das atividades práticas e teóricas do encontro, os integrantes eram convidados a registrar aquilo que lhes parecesse importante ou relevante, seja em formato de figura, ilustração, palavras soltas ou parágrafos elaborados. Atualmente, além de servir como material para constituir uma memória de registro*

[82] À época de minha participação nas oficinas de teatro como integrante, os registros surgiam também como possibilidade de re-criação – pela via escrita, pelas palavra – de vivências não-verbais.

> *das várias atividades realizadas pelos vários núcleos e pessoas envolvidas, também consiste em uma formalidade prevista no projeto contemplado pelo Programa de Fomento.* (Relatório de observação/ Antropofágica – 04/05/12)

O trecho acima evidencia que também a escrita de registros está prevista no rol de atividades obrigatórias do programa de fomento. No entanto, é importante ressaltar que os protocolos, além de anteriores ao fomento, são de outra ordem (mais livre), ao passo que os registros que são encaminhados ao fomento como prova das atividades realizadas são mais burocráticos e específicos. A leitura desses registros, dos protocolos, também merece um aparte. O rigor com que são comentados no grupo de formação foi algo relevante de se observar:

> *Após o costumeiro momento de confraternização (jantar), todos subiram para a sala de ensaios e Thiago iniciou sua fala discorrendo acerca dos relatórios que havia lido. Ele leu alguns, citou trechos, pontuou erros de ordem teórica, de conteúdo, de elaboração, gramaticais. Sem melindres ou diplomacia. Simplesmente apontou o quê considerava ruim nos registros. Fiquei impressionada com o grau de maturidade com que os apontamentos, invariavelmente ásperos e ríspidos, foram recebidos pelos integrantes. Algumas tentativas de defesa, de justificativa. Mas sem grandes problemas. Mediante esse ocorrido meditei por instantes a respeito de como essas correções são geralmente feitas no interior da escola em que leciono. Nivelamento por baixo. Esses apontamentos, que levaram praticamente a madrugada inteira, demonstraram, para mim, a necessidade de se aprofundar nas questões às quais se pretende trabalhar. Se for uma cena, lá estão eles testando uma, duas, quantas vezes forem necessárias a melhor maneira; se for uma música, lá estão os músicos ensaiando, compondo exaustivamente em busca do melhor. Não seria diferente no caso da escrita. Apesar de ser um terreno pretensamente árido para os que estão ali para fazer teatro, a questão não foi debatida como algo menor.* (Relatório de observação/ Antropofágica – 04/05/12)

É outro o *modus operandi* que permite produção e avanço mediante avaliação e crítica. Já se espera a avaliação crítica por parte do diretor e dos demais integrantes. Ela é, inclusive, esperada. Embora dura, ela não deixa de ser, a avaliação crítica, uma maneira respeitosa e atenciosa de exigência frente ao que é produzido por cada um e por todos. A aceitação de críticas – predispor-se a ouvir apontamentos, reflexões e defesa de pontos de vista de modo distanciado –, seja com relação à escrita, seja para com as cenas, é fundamental nesse modo de proceder.

## CAPÍTULO 6

## A FORMAÇÃO PELA LEITURA, A FORMAÇÃO PELO TEATRO: DIÁLOGOS COM OS DIRETORES TEATRAIS

> Flanar é a distinção de perambular com inteligência. Nada como o inútil para ser artístico. Daí o desocupado *flâneur* ter sempre na mente dez mil coisas necessárias, imprescindíveis, que podem ficar eternamente adiadas.
>
> **João do Rio**

> Eu quero compor um soneto duro
> Como poeta algum ousara escrever
> Eu quero pintar um soneto escuro
> Seco, abafado, difícil de ler.(...)
>
> **Carlos Drummond de Andrade**

Para discutir a *formação* suposta nas práticas teatrais de leitura, procedemos a um recorte do conceito, que é extenso e variado. O termo contém em sua etimologia o ato de dar forma a algo, de impor um padrão, o que nos remete de imediato à concepção de formação dos séculos XVIII e XIX, de constituição da pátria, da nação, por intermédio da educação dos indivíduos. O termo *Bildung* ("educação" e "formação") refere-se à tradição alemã de auto-cultivo (cuja acepção remete à criação, imagem, forma). Essa maturação é descrita enquanto harmonização da mente e do coração do indivíduo e de uma unificação da individualidade e identidade em relação à sociedade. Mais antigo e completo é o termo e a acepção grega de *Paidéia*, impossível de ser desvinculado do desenvolvimento histórico grego e ocidental[83]. De acordo com o conceito grego, a formação do homem atenderia a um ideal humano, a uma ideia:

[83] "Os Gregos viram pela primeira vez que a educação pela primeira vez que a educação tem de ser um processo de construção consciente. (...) Só a este tipo de educação se pode aplicar com propriedade a palavra formação, tal como a usou Platão pela primeira vez em sentido metafórico, aplicando-a a ação educadora. A palavra alemã *Bildung* (formação, configuração) é a que designa do modo mais intuitivo a essência da educação no sentido grego e platônico. Contém ao mesmo tempo a configuração artística e plástica, e a imagem, "ideia" ou "tipo" normativo que se descobre na intimidade do artista. Em todo lugar onde esta ideia reaparece mais tarde na História, ela é uma herança dos gregos, e aparece sempre que o espírito humano abandona a ideia de um adestramento em função de fins exteriores e reflete na essência da própria educação". (JAEGER, 2010, p.13-14)

> Nos estádios primitivos do seu crescimento, (o homem grego) não teve a ideia clara dessa vontade; mas à medida que avançava no seu caminho, ia-se gravando na sua consciência, com clareza cada vez maior, a finalidade sempre presente em que a sua vida se assentava: a formação de um elevado tipo de Homem. A ideia de educação representava para ele o sentido de todo o esforço humano. Era a justificativa última da comunidade e individualidade humanas. (JAEGER, 2010, p.07)

Os gregos da Antiguidade clássica deixaram como legado essa complexa concepção de formação e cultura, na qual o ser humano e seu "cultivo" não podiam ser pensados senão com relação à *pólis*, ou seja, a formação do homem estava diretamente relacionada ao ser político:

> O Homem que se revela nas obras dos grandes gregos é o homem político. A educação grega não é uma soma de técnicas e organizações privadas, orientadas para a formação de uma individualidade perfeita e independente. (...) Todo o futuro humanismo deve estar essencialmente orientado para o fato fundamental de toda a educação grega, a saber: que a humanidade, o "ser do Homem" se encontrava essencialmente vinculado às características do Homem como ser político. O fato de os homens mais importantes da Grécia se considerarem sempre a serviço da comunidade é índice da íntima conexão que com ela tem a vida espiritual criadora. (JAEGER, 2010, p.16-17)

Um aspecto fundamental na concepção de *Paidéia* reside na questão humanista, ou seja, na essência da formação (e da educação) calcada na comunidade, na sociedade grega, e não no aprimoramento estritamente individual. E essa formação do homem estaria relacionada ao homem como ideia, numa perspectiva platônica:

> Podemos agora determinar com maior precisão e particularidade do povo grego frente aos povos orientais. A sua descoberta do Homem não é a do eu subjetivo, mas a consciência gradual das leis gerais que determinam a essência humana. O princípio espiritual dos Gregos não é o individualismo, mas o "humanismo" para usar a palavra no seu sentido clássico e originário. (...) Significou a educação do Homem de acordo com a verdadeira forma humana, com seu autêntico ser. Tal é a genuína *Paidéia* grega (...). Não brota do individual, mas da ideia. Acima do Homem como ser gregário ou como suposto eu autônomo, ergue-se o Homem como ideia. A ela aspiram os educadores gregos, bem como os poetas, artistas e filósofos. Ora, o Homem, considerado na sua ideia, significa a imagem do Homem genérico na sua validade universal e normativa. Como vimos, a essência da educação consiste na modelagem dos indivíduos pela norma da comunidade. Os Gregos foram

> adquirindo gradualmente consciência clara do significado deste processo mediante aquela imagem do Homem, e chegaram por fim, através de um esforço continuado a uma fundamentação, mais segura e mais profunda que a de nenhum povo da terra, do problema da educação. (JAEGER, 2010, p.14-15)

Pensando nesses dois aspectos contidos na concepção de formação grega – Homem como ideia, submetido à formação humanista – talvez seja possível enxergá-los nas práticas de leitura nos grupos teatrais aos quais nos reportamos. Mas, primeiramente, apresentemos alguns questionamentos e delimitemos alguns pontos que esclarecem ou sustentem essa hipótese.

Por que alguns grupos de teatro realizam leituras que não necessariamente tenham relação direta com a encenação? No teatro profissional, comumente atores, atrizes e diretores se organizam em função especificamente da produção e da criação da obra teatral a ser encenada. Nos grupos de teatro estudados, a preocupação parece dividir-se em duas frentes: uma relacionada especificamente à criação, à elaboração da obra teatral, e outra relacionada à formação dos sujeitos que lá estão. Voltando ao exemplo do teatro de mercado, os atores e atrizes se unem em prol de uma obra, um projeto. Em geral, espera-se que os artistas já estejam "formados", preparados para desempenhar seus papéis. Após a feitura da obra, cada um para o seu lado. Talvez se encontrem para um novo trabalho remunerado. No trajeto do teatro de grupo, as coisas são diferentes. Aquelas mesmas pessoas envolvidas num determinado processo de criação ou projeto muito provavelmente estarão lado a lado no próximo. Existe, portanto, uma preocupação com a constante formação (ou transformação) do sujeito, tanto no que diz respeito ao aprimoramento técnico, como na formação de leitura, reflexiva, imaginativa e política. A preocupação formativa está centrada no indivíduo vislumbrando seus impactos no coletivo. Não são, contudo, todos os grupos teatrais que comportam em seus horizontes uma expectativa formativa. Mas ela existe e é relevante em alguns. Os artistas não são "descartáveis" a cada processo; mesmo quando aparentam não apresentar disposição à continuidade ou permanência no grupo enquanto atores e atrizes, muitos se aplicam na parte formativa e continuam em diálogo com o grupo mesmo após a sua saída formal. Ou seja, os grupos teatrais em questão mantêm uma dupla função: a teatral e a formativa. E as leituras realizadas no seio do grupo de teatro, apontadas por nós como teleológicas (agora encerrando duas finalidades ou fins, a encenação e a formação), trazem

ainda em seu bojo uma perspectiva formativa que engendra, de modo mais livre e anárquico, a experiência, assunto que pretendemos abordar neste capítulo.

Mas como se dá essa formação dentro dos grupos de teatro? Já sabemos que, embora apresentem semelhanças, ecos com a formação apregoada nas escolas, guardam também distinções. Uma delas está no fato da ausência de institucionalidade, ou seja, no descompromisso em atender a demandas burocráticas e a propostas metafísicas. No teatro, como o intuito primeiro é a encenação da obra teatral, a formação surge mais livre, singularizada (uma vez que pautada também pelas contribuições, referenciais e experiências pessoais que se encontram com a alteridade dos discursos presentes nos livros e textos), modificável a cada processo, mas, ao mesmo tempo, contínua.

Ao analisarmos os dados das entrevistas e observações de campo, identificamos sinais, indícios (GINZBURG, 1990) da formação dos envolvidos, dentre elas, a formação de leitura. Essa formação é híbrida, uma vez que provém de influências familiares, de pessoas próximas, escolares e de outros grupos que também proporcionam algum tipo de formação. Consideramos esses aspectos individuais de formação relevantes para pensar na formação de leitura que se dá pelo teatro e pelas práticas de leitura nele desenvolvidas.

As informações depreendidas das entrevistas junto a diretores e integrantes tornam possível a percepção de que a formação de leitura (que geralmente está atrelada a uma formação mais genérica, ampla) de cada um dos entrevistados surge da confluência de diferentes estruturas sociais ou instituições. As que consideramos mais nítidas são as de origem familiar (influências de leitura de pais, familiares, parentes); escolar (leituras recomendadas pela escola ou através de seus agentes, por amigos da sala de aula) e as que chamaremos aqui de pessoais (escolhidas pelos entrevistados, mas certamente influenciadas por algum fator social ou cultural como a mídia, por exemplo).

Abordaremos os aspectos formativos presentes nesses dois grupos entrevistados – diretores e integrantes – para, em seguida, refletir sobre a imbricação dessa formação que cada indivíduo traz ao grupo numa perspectiva formativa coletiva dentro do teatro de grupo.

***Formação dos diretores: posicionamento político, leitura e mediação***

Os diretores desempenham papel fundamental na orientação das práticas, dentre elas as de leitura, nos grupos a que pertencem. Apesar de o grupo de teatro manter vivo um espaço democrático nas decisões e participações, ao diretor ainda cabe uma função de orientação, de encaminhamento dos processos, fator que não pode deixar de ser considerado. A formação de leitura, cultural, a proveniente da escola, de agrupamentos políticos, os percursos trilhados, tudo converge para e dialoga com os processos nos quais o grupo de teatro está inserido. De algum modo, as referências, os posicionamentos, as leituras realizadas, os discursos adotados pelos diretores, em especial, influenciam direta ou indiretamente na condução das ações do grupo. Tanto Amauri Falseti (Cia. Paidéia) quanto Thiago Reis Vasconcelos (Cia. Antropofágica) mantiveram em seus trajetos pessoais contatos significativos com a esfera educacional. Amauri foi e ainda é professor de teatro de uma grande escola paulistana, ou seja, convive com o ambiente educacional e suas diretrizes. Thiago já ministrou aulas em diferentes escolas e também em unidades da Fundação CASA. Essas informações apareceram ao longo das observações, das entrevistas, em leituras de registros ou mesmo nas conversas informais. A educação é um tema caro ao diretor da Paidéia, tanto que chegou (conforme mencionado anteriormente) a consistir o tema central de estudos, processos e encenações durante o período de observação para esta pesquisa.

Durante os momentos que antecedem as leituras ou os processos de criação cênica, as conversas são orientadas pelos diretores. Nesses momentos é possível depreender contornos de seus posicionamentos políticos e críticos. A explicação de fatos históricos e de atualidades – exemplificados por intermédio de fatos pessoais, acontecimentos da trajetória pessoal que se confundem com a história política do país – aproxima-se bastante de estratégias essencialmente escolares, didáticas, e geram proximidade maior com a dimensão pessoal, proporcionando maior interesse por questões complexas[84]. Os assuntos são abordados de maneira clara, na variante linguística adequada, facilitando o entendimento por parte do público jovem, o que deixa entrever preocupação com a apreensão de informações pelos interlocutores mais jovens. Os conhecimentos literários dos diretores também acabam por encerrar implicações nas leituras e cenas. A condução dos processos por parte de um diretor conhecedor de diferentes linhas de teoria teatral, de textos distintos para cada situação processual, de linguagens variadas para a elaboração textual ou cênica, parece ser um dado

[84] *Falaram sobre a política, sobre o que haviam lido naquela semana de relevante para o processo. Um dos rapazes falou sobre o projeto de lei relacionado ao desmatamento da Amazônia e sobre como a mídia enfoca o assunto. Falou-se sobre os interesses em jogo, sobre o complexo poder político. Amauri discorreu de modo claro, simples e contundente (coerente também) sobre como se faz um político e em que jogo ele adentra ao ser eleito.* (Relatório de observação/ Paidéia – 07/05/11).

fundamental que revela a importância da condução e orientação dos processos de mediação de leituras que permeiam as práticas cênicas[85]. Esse aspecto pode remeter a questões referentes à problemática da formação de professores, de como seus conhecimentos – universitários e de outra ordem – interferirão nas práticas escolares e na formação discente.

A formação política dos diretores parece implicar especialmente a fundamentação e direcionamento dos trabalhos cênicos, debates, reflexões e agenda de apresentações. O viés político está presente em boa parte das resultantes culturais e teatrais da Cia. Paidéia. Na Cia. Antropofágica, esse traço é ainda mais explícito. Os posicionamentos políticos, em especial neste último grupo, pautam as ações do grupo que, por sua vez, é composto por integrantes de diferentes escolhas políticas e partidárias (marxistas, anarquistas, trotskistas etc.). A tendência à esquerda e as concepções marxistas não são escamoteadas. No entanto, há tolerância com relação aos posicionamentos políticos tanto dos integrantes quanto do público visitante. Além disso, ações são desenvolvidas junto a movimentos sociais[86]. Assim como na formação grega, o fundamental é saber que a formação pleiteada e disseminada nos grupos apresenta desdobramentos na *pólis*. É perceptível o envolvimento político nos atos, nos comentários e nas preocupações desses grupos. Tal faceta indica, implícita ou explicitamente, aos artistas integrantes, a necessidade de haver um interesse por assuntos dessa ordem em diálogo com a

---

[85] No relatório de observação, há um momento em que o diretor lança mão de um referencial, de um método específico da área teatral, para trabalhar elementos que considera ainda precários no grupo. Parece residir, nessa estratégia, uma tentativa de espelhamento, de reprodução de um método que deu certo, mas adaptando-o ao contexto do grupo e dos processos em questão, o que revela o traquejo na escolha e seleção de metodologias ou teorias: *Ao que tudo indica, o que depreendo da observação dos exercícios cênicos que tive a oportunidade de acompanhar, essas leituras não são sem finalidade, uma vez que consistem numa primeira parte de todo um processo de criação. É possível perceber que há uma preocupação com a formação literária e com a ampliação de conhecimentos sobre teatro relativas ao grupo (daí a necessidade de se ler uma grande quantidade de peças, visando a ampliação de repertório, e de se estudar teorias teatrais), mas também uma outra dimensão teleológica de maior alcance que seria a da apropriação literária para a criação cênica. A escolha de A gaivota pelo diretor parece não ter sido aleatória. Durante os estudos de Stanislavski e dos processos de pesquisa e criação do Teatro de Arte de Moscou, essa peça é mencionada algumas vezes. Thiago, munido de cerca de dez livros de autores teóricos diferentes que discorriam sobre a peça em questão, explicava sobre a relação dela com o teatro a que se propunha o ator e diretor russo. A gaivota foi encenada em 1901 e, segundo Thiago, havia uma grande dificuldade por parte dos atores e atrizes do Teatro de Moscou em encená-la de maneira satisfatória. Os gestos histriônicos, as falas exageradamente falsas não combinavam com o texto dramático de Tchekhov, o que alimentava, no diretor Stanislavski e em sua Companhia, a busca de uma nova atuação, uma nova maneira de lidar com o texto dramático*. (Relatório de observação/ Antropofágica – 01/08/12).

[86] *Algumas informações foram dadas antes do início dos ensaios: reunião envolvendo a Flaskô (fábrica de gestão operária) e um grupo de estudantes da PUC (As Cassandras) para uma intervenção no Masp; reunião de estudos sobre os CPCs com a professora da USP Maria Sílvia Betti (para leitura cênica das atividades de greve, do texto "Auto dos 99 por cento" de Oduvaldo Viana Filho; mesa de debate na Funarte sobre teatro político; leitura da peça "Horácios e Curiácios", de Bertolt Brecht, no espaço da Cia. do Latão (projeto sobre teatro político); Ciclo de revista na UNESP; Movimento do Passe Livre em Santos e Encontro do Teatro de Rua e Encontro com o grupo de formação da Brava Cia.* (Relatório de observação/Antropofágica – 25/11/11).

arte que realizam. E a suposta formação – teatral e de leitura – decorrente das ações do grupo engendra não só o aspecto político, mas também humanista.

Em determinado momento da entrevista, um dos diretores relata, por exemplo, uma postura de enfrentamento contra o instituído, de questionamento perante a suposta má formação dos professores de uma instituição de ensino técnico, um ato de provocação e rebeldia que, por sua vez, impulsiona a fundação da companhia e orienta suas ações. Nesse mesmo trecho da entrevista, surgem elementos referentes à formação de leitura do diretor, o que, segundo nossa hipótese, se traduz em orientação formativa para os indivíduos do grupo:

> *TRV - E chega uma hora, isso logo no 1º ano, acabou o 1º ano da escola técnica, eu cheguei na minha sala e falei: "Ó, é o seguinte. Vou montar um grupo de teatro. Domingo, oito horas da manhã no Parque da Água Branca. Quem quiser, vai lá". E aí foi um monte de gente. Eu já estava nessa guerra tipo, eles não entendem nada de teatro, quem entende sou eu, cara. Eles não estudaram porra nenhuma, não tinham estudado mesmo. Professor fazendo um desserviço. E a* Antropofágica *começa com literatura porque a primeira coisa que a gente vai fazer é* O rei da vela *de rua. Por que* O rei da vela*? Porque eu falei: "Cara, teatro, se a gente não apresentar logo... Para mim sempre teve a ideia de que teatro tem que ir pra rua, tem que falar coisa que importa. Eu cheguei, a gente fez treinamento, a gente fez Grotowski, fiz só treinamento. Eu falei: "Olha, gente, eu fui na feira da Pompéia e inscrevi o grupo de teatro que a gente tem, isso no primeiro dia, para apresentar daqui a um mês". Aí o pessoal: "Como?". Eu falei: "a gente vai adaptar* O rei da vela *para a rua". O tema – era em 2002 – 80 anos da Semana de Arte Moderna. Voltamos, dez depois para o mesmo lugar. Eu falei: "a gente tem um mês para montar essa peça". E começou. Logo na sequência, chamaram; um cara que eu conheci, lá mesmo na feira da Pompéia, me chamou: "Você tem um grupo? Legal! Vai ter um conto sobre folclore, vocês não queriam fazer lá na feira?". Outra feira. Eu falei: "Claro! A gente tem o* Macunaíma *para teatro de rua!". Porque veio a ideia na cabeça. Ah, qual a ideia de folclore do cara? Ah, eu falei, é* Macunaíma*. Aí resgatei o* Macunaíma*, só que esse aí eu falei, a gente teve uma semana, era a semana seguinte. A gente fez a leitura do* Macunaíma*. A gente ficava lendo o* Macunaíma *o dia inteiro e foi quando eu peguei tudo do* Macunaíma*: Gilda*

*de Mello e Souza. Eu já tinha passado por ele na USP, só que eu tinha uma referência. Aí peguei todas as referências, todos os comentários e comecei a fazer. E juntou os dois. E nesse momento também a Antropofágica não só leu tanto o* Macunaíma *quanto* O rei da vela *como eu falava: "Ah, tem umas leituras transversais, tem que fazer..." A gente começou a fazer ato contra a ALCA, ato de rua, quando os EUA invadiram o Iraque pela primeira vez, isso foi em 2000, 2002, 2003, 2004. A gente fez um ato de rua no Ibirapuera, da invasão do Iraque. E começamos a ler o Arbex (José Arbex), que falava sobre a questão palestina, sobre a questão árabe. E a gente entra nessa literatura. Do* Macunaíma *e de* O Rei da vela *é a fase em que eu começo a ler antropologia. Eu falo: "Putz, a gente é a* Cia. Antropofágica. *Agora eu quero descobrir o que é antropofagia". E nessa época, no começo da companhia, minha leitura passou a ser teatro e comecei a ler o que escreveu lá,* A arte Tupinambá*, comecei a fazer tupi também, que me adiantou muito, e me deu muita obra de referência. Não é Caio Prado, é o...(...) Florestan Fernandes! Aí eu li o Florestan Fernandes, comecei a comprar todos os livros, groselhas e não-groselhas, que falavam de antropofagia e de organização social de sociedade indígena. Comecei a ler tudo isso aí. E eu estou na USP, lendo tudo que tem na USP, que não precisa falar, porque aí é só ver as matérias. Tem a literatura, a literatura portuguesa, vai ler o Santo Graal (*A demanda do Santo Graal*). Eu continuo lendo essas coisas e o marxismo vai indo. E aí eu começo a ler os comentadores. Começa a chegar primeiro o Mészáros (István), começa a chegar Zé Paulo Neto, começa a chegar Raymond Williams, começa a chegar Walter Benjamin. Eu tive a maior resistência no começo com a Escola de Frankfurt. Porque, da tradição trotskista, isso aí parecia diluição. Então Adorno, Benjamin, Marcuse... Marcuse eu já tinha lido, antes, Marcuse eu li bem cedo, porque minha mãe me deu um livro para ler que era do Melchior, que é um livro que eu achei muito confuso e que talvez se encaixe naquele texto que eu li do Marx que é Adorno, Benjamin, Marcuse. Que é um comentador, um cara bem de direita assim. E eu li o Marcuse, A grande recusa, eu comprei no Rio, numas férias. Passei as férias lendo esse livro. E aí eu vou. Já está muito mais próximo do que é hoje, já tem o grupo de teatro e a gente começa a fazer essas leituras. Da leitura para fazer o* Macunaíma*, cujo tema era folclore, acabou sendo como bibliografia, caiu no Câmara Cascudo. E o Câmara Cascudo tem em um dos livros dele escrito* João e Maria*. E aí chegou no* João e Maria *(peça da Cia.*

> *Antropofágica). No* João e Maria *deu para voltar um pouco no Schöenberg e numas teorias de atuação. Eu cai muito para filme expressionista, comecei a ler os expressionistas, o Brecht só como teoria. Até então estou lendo Brecht como teoria. Se eu li, tinha lido peça uma ou duas, Galileu (*Galilei Galilei*) e* A alma boa de Setsuan*, assim, tinha lido uns bam-bam-bans da peça e* Mahagony*. Mas até então o que me encantava no Brecht era a teoria. As peças dele ainda não chegavam com muita força. E teoria teatral. E uma peça por dia. Foi quando... O Qorpo Santo foi útil para isso. O Qorpo Santo eu li todo, aquele livrinho, porque todo dia que "fudeu" o dia, "Putz, eu tô morto! O quê que eu vou ler? Qorpo Santo!". Eu pegava uma do Qorpo Santo. Eu achava que eu estava roubando até (risos), mas era a salvação. Li Arthur Azevedo, li bastante peça brasileira, li Ibsen (Henrik Ibsen), aí você lê Shakespeare. As do Shakespeare foram legais, porque eu fui na sequência. Vai ler* Hamlet, Othelo*, vai ler* Sonho de uma noite de verão. (Entrevista com Thiago Reis Vasconcelos – 14/02/2012)

A fala acima apresenta críticas aos professores e à sua formação. Ao se colocar em posição de enfrentamento e de rebeldia, o diretor em questão passa a ocupar outro lugar dentro do campo de forças (BOURDIEU, 2004 [1987]) em que estava inserido (no caso, o campo da formação em teatro e do teatro de grupo). Fundando um grupo que se propõe a fazer teatro e tomando a dianteira do processo formativo – ainda que informalmente – das pessoas que se propuseram a dele fazer parte, o diretor lida com as forças atuantes no campo, movimentando-as, subvertendo-as. Essa ação parece trazer legitimidade e reconhecimento entre seus pares, uma vez que inicia um movimento de tensão contra agentes de preservação do campo. São lutas simbólicas entre forças igualmente simbólicas, mas que desencadeiam ações práticas.

Retornando aos elementos fornecidos ao longo das entrevistas pelos jovens integrantes dos grupos, é perceptível o peso que as indicações de leitura adquirem quando realizadas pelos diretores[87]. Provavelmente a atribuição desse valor às indicações dos diretores aconteça

---

[87] *MH - E fora as leituras que são diretamente relacionadas à cena? Tem sugestão de leitura. Eu via. Quando eu chegava na ágora, o Amauri estava sempre indicando algumas leituras, O visconde partido ao meio...E essas leituras? São feitas? Mais ou menos?*
*C - Mais ou menos, né?*
*MH - Tem um interesse pelo fato dele estar indicando?*

em função não só da aura hierárquica sustentada pela posição que ocupam (ainda que de modo mais esmaecido no teatro de grupo), mas em virtude da representação social que a eles é atribuída pelos integrantes. O diretor surge como aquele que fundou o grupo ao qual pertencem, aquele que tem detém uma concepção enquanto grupo. E também como aquele que conduz os processos, que delimita as cenas, que propõe, corta, critica, enfim, como aquele a quem, ao mesmo tempo, os artistas teatrais se reportam, a quem recorrem quando os problemas acontecem e em quem se inspiram. O diretor, assim como esboçamos no capítulo 4, assume, portanto, a figura de líder dentro dos grupos. Isso interfere na recepção de indicações ou de leituras propriamente ditas entre os integrantes. Em alguns casos, pode haver um "encantamento" pela figura do diretor, possivelmente fruto do papel histórico e cultural que este ocupa, o que acaba por se traduzir em idealização enquanto *persona* mítica, fantástica, no imaginário dos integrantes[88].

### *Ecletismo na formação*

A formação dos diretores, de acordo com os dados fornecidos nas entrevistas, é variada. O contato desde cedo com o teatro, com diferentes livros, música, agrupamentos artísticos e políticos, artistas e companhias marca e desenha a sua trajetória. Amauri Falseti relata que a empatia pelo teatro – "paixão", como ele menciona – vem desde a infância no interior de São Paulo e encontra lugar junto ao grupo de teatro do seminário onde estudou. Já na juventude, ao vir para a capital, trava contato com artistas importantes do cenário teatral e

---

*C - Ah, o Amauri, dá uma aula todo dia de manhã. (risos) Meia hora, uma hora falando ali...Falando sobre tudo. Eu acho que tem bastante valor o fato dele estar indicando.* (Entrevista com C., integrante da Paidéia Jovem [Cia. Paidéia] – 14/07/2012).

[88] *RA - E a palavra "antropofágico", "ator antropofágico", me chamou a atenção. Porque eu não sabia que existia uma categoria de ator que seria antropofágico. E de fato não existe, é ator. Mas eu fiquei curiosa (risos). Eu perguntei para as pessoas e ninguém sabia me responder isso. E eu fui perguntar para o Marcos, que é um dos administradores do espaço, e ele também não soube me responder. Ele falou: 'Ó, o pessoal está ensaiando aí. Vai lá!'. E eu fui. Quando eu cheguei lá, era a Companhia ensaiando Os náufragos da Rua Constança. Ele falou: 'aquele cara ali é o diretor'. Era um cabeludo, de guarda-chuva fumando. E eu fui falar, tipo, no meio do ensaio, completamente sem noção, e muito feliz porque ia fazer teatro: 'Muito prazer, eu sou a Renata e eu vou trabalhar com você'. Eu já achava que iria trabalhar logo de cara. Eu não sabia que tinha todo um processo (risos)... (...) E ele: 'tá!'. Balançou a cabeça, tipo 'grande coisa!'... (risos). 'Voltando, pessoal, vamos lá!'... Mas eu fiquei fascinada... É uma imagem que eu guardo. Faz cinco anos isso, mas até hoje eu me lembro de todos eles que estavam em cena, inclusive os que não estão mais entre nós..."* (Entrevista com R.A., integrante do PY e da Cia. Antropofágica – 17/04/2012).

instituições técnicas de teatro ao mesmo tempo em que passa a integrar um grupo situado na zona leste da cidade[89].

Com relação ao diretor da Cia. Antropofágica, Thiago Vasconcelos, ele revela que seu primeiro contato significativo com o teatro foi marcado por uma espécie de estranhamento, de fuga. O contato foi efêmero, também por intermédio da escola, mas marcante o suficiente para ser mencionado pelo entrevistado, que nem chegou a permanecer no processo de ensaio e encenação da peça da qual faria parte[90]. Após esses primeiros passos no teatro (frustrados, em alguma medida, na visão do entrevistado), há uma retomada posterior resultante consequência de conversa com uma professora da universidade onde estudava, a qual indicou alguns grupos de teatro especialmente politizados. Isso se deu, segundo o diretor, a partir da análise da obra *Memórias de um sargento de milícias* e de aspectos críticos abordados por Antonio Candido (dialética da malandragem, o anti-herói, a picardia). O entrevistado relatou nutrir, até então, uma opinião negativa a respeito do teatro (uma "coisa burguesa", "idiota"). Isso só se modificou a partir da interferência da professora universitária e de novas tentativas de contato com o teatro por parte do entrevistado[91].

---

[89] *AF - Então foi quando eu conheci o Celso Frateschi. Ele tinha um grupo na zona leste. E tinha também um grupo no Teatro São Pedro e comecei a fazer essa ponte com o Teatro São Pedro. Fomos lá, pedimos um diretor, que tinha, o primeiro diretor era do núcleo do Celso. Aí convidei um cara da EAD (Escola de Arte Dramática da USP) para ser diretor do nosso grupo, o Paulo Yutaka, que é uma fera, morreu... Coisa mais linda do mundo, um puta ator que tinha o grupo* Ponkã. (Entrevista com Amauri Falseti – 27/08/11).

[90] *TRV - Ah, na 8ª série eu fiz teatro pela primeira vez. Na escola. E eu não fiz a peça, eu não estreei. Eu adorava ensaiar. Não lembro qual é o texto. Eu fazia o Gaspar. Era uma história de adolescentes e tinha beijo, tinha aventura, mas era uma história bem próxima do universo que estava ali. (...) E juntava várias séries, 7ª, 8ª, alguns do primeiro que tinham feito e gostaram e tinha uma professora. E era no teatro São Bento. (...) A única coisa que eu lembro do texto é que tinha uma estrutura dessa. Eu li o texto uma centena de vezes, porque tinha que decorar, lembro do personagem que eu fazia que era o Gaspar e lembro que um ou dois meses antes da peça realmente acontecer eu falar "eu não vou apresentar". E aí eu sumi do teatro, coisa que eu odeio que faça, mas eu sumi. Ninguém mais me achou, a professora procurou... (...) E nessa época eu estava lendo o Manuel Bandeira. Então eu acho que o Manuel Bandeira me reprimiu mais ainda nesse sentido de ir para o teatro, porque eram poemas pesados, para dentro, e não batia ali. Eu não gostava muito do texto. Aquela historinha era muito chata. E eu estava lendo gibi... (...) Então, eu achava meio trouxa aquela historinha que estava ali. Na 8ª série então foi quando eu fiz teatro pela primeira vez, era um tempão.* (Entrevista com Thiago Reis Vasconcelos – 14/02/2012).

[91] *TRV - (...) Aí volta, para ter uma linha de raciocínio do teatro, volta o meu interesse pelo teatro em dois momentos diferentes: o primeiro ano da USP, tive aula com a Iná (Camargo Costa). Eu já tinha lido* Memórias de um sargento de milícias *e tinha achado bom. E a Iná começou a falar sobre o livro. (...) Aí eu falei "nossa!". E aí vem a teoria, a dialética da malandragem, a picardia e toda aquela teoria do* Memórias de um sargento de milícias*. Eu falei: "nossa, isso aqui é fantástico!". Eu li e virei seguidor da Iná. Eu falei: "nossa, o anti-herói". E chegou o* Macunaíma*, que eu já tinha lido, aí mudou. Virou de ponta-cabeça, isso no primeiro ano da faculdade. E aí a Iná começou a falar sobre teatro, sobre grupo de teatro. Que teatro era assim, assado. (...) Porque eu acho que uma vez eu falei para ela que teatro era uma coisa burguesa, idiota, que não valia a pena. E ela falou que não, que tinha os grupos, falou de alguns grupos. Ela falou do Folias (Folias D' arte), acho que do Latão (Cia. do Latão) e eu fui procurar para ver.* (Entrevista com Thiago Reis Vasconcelos – 14/02/2012).

Outra menção feita por ele, relacionada aos primeiros contatos teatrais, mostra-se relevante: o convite feito por uma amiga-atriz para assistir a montagem final de uma peça em uma escola . Aqui, situações relatadas pelo entrevistado ajudam a esclarecer e ilustrar familiarização com o teatro (mas também com a literatura) por intermédio de pessoas conhecidas que *fazem* teatro (ou literatura) e que pertencem ao mesmo círculo de amizades e à mesma faixa etária. A identificação ajuda a partilhar do teatro de modo atuante.

> *TRV - Tem essa menina que eu falei, da época do cursinho, que é um pouco antes da USP, que ela me chamou para ver uma peça do Brecht. Eu já sabia quem era, mas não sabia o que era direito. Sabia que era um cara legal, que era doidão, tinha coisa ali atrás. E era* Mahagony*, feito no colégio que fica do lado do estádio do Morumbi: Miguel de Cervantes. Colégio caro. E a peça era boa. E eu adorei. Era peça amadora, devia ser hoje, eu devia achar uma coisa muito precária, só que o* Mahagony*, é uma peça maravilhosa, tem a cidade de* Mahagony*, as prostitutas, tem as músicas, eu fiquei encantado. Ali eu fiquei "nossa!". E era de novo, gente da minha idade, que nem eu, e fazendo teatro. Eu falei "nossa!". Por isso que eu insisto tanto no PY. Porque eu não se para uma pessoa que não vai no teatro se ela vai se encantar, sabe, vendo uma baita peça, bonita, que pode mesclar com TV, ou ela ver uma coisa muito amadora que é muito ela, assim. Era a minha amiga em cena! Eu achei aquilo demais.* (Entrevista com Thiago Reis Vasconcelos – 14/02/2012).

Há um encantamento presente na fala do entrevistado, a possibilidade de se fazer arte, a identificação com quem faz, a perspectiva da *apropriação teatral e artística*. Esses elementos se aproximam do que Jorge Larrosa apresenta como a dimensão passional da formação (LARROSA, 2002), da qual trataremos mais adiante. Em seguida, o entrevistado efetua conexões entre a peça assistida à época e leituras literárias, discorrendo sobre a descoberta dos textos de Brecht, não só os textos teatrais, mas também os poéticos e os teóricos[92]. Mais adiante na entrevista, Thiago menciona ter se interessado por teatro

[92] *TRV - Então quando eu vi o* Mahagony *eu fiquei impressionado. E aí eu descobri um pouco das poesias do Brecht. E eu falei: "nossa! Isso aqui é muito legal!". E foi outra coisa que assustou. Nossa, ele fala as coisas políticas, ele está falando. Era mais claro que os modernistas. E me lembrava dos modernistas também, mas não era tão loucão quanto a vanguarda. Ali misturava, sabe, tinha aspectos que me interessavam e tinha*

justamente pela sua dimensão coletiva, traço que o diferencia de outras artes. Na escola, os jovens geralmente realizam estudos em classes, desenvolvem atividades em grupo, ou seja, parece haver predisposição (e orientação) para as ações coletivas. No entanto, nem sempre as ações que se originam a partir de propostas de agrupamento dos próprios alunos são aceitas ou mesmo incentivadas. Os trabalhos em grupo, em geral, têm lugar quando autorizados por professores, quando atendem a demandas das disciplinas ministradas, ou mesmo a demandas das diretorias de ensino e demais instâncias (cuja preocupação por vezes é a de mostrar que algo está sendo feito nas instituições educacionais sob sua supervisão).

Imbricado no teatro mencionado pelo entrevistado e associado ao viés político, há ainda um aspecto que consideramos importante, a *bibliografia envolvida nas práticas teatrais*[93], o que acaba por ampliar o repertório de leituras dos envolvidos. São muitos os textos que circulam pelos bastidores teatrais; há pessoas que estão mergulhadas em diferentes processos de pesquisa, investigando temas relacionados a obras literárias, a questões antropológicas, sociais, ou seja, um ambiente fértil de trocas culturais e de circulação de saberes. A escola, em tese, também deveria consistir em espaço de trocas culturais múltiplas, de diferentes linguagens, suportes, enfim, de grande circulação e difusão cultural.

Outro aspecto importante veiculado nos espaços teatrais é a ***formação pela ação***. Os artistas aprendem junto a outros artistas; o "conhecer fazendo" também aparece como elemento que corrobora a necessidade da teoria aliada à prática[94]. A ação, já mencionada no capítulo anterior como um dos traços imbricados nas práticas de leitura teatrais, aparece também na formação disseminada pelo teatro de grupo contemporâneo, o que nos faz pensar também na questão da ação no contexto escolar. O braço prático, o aprendizado que se origina

---

*aspectos, sei lá, do* Vidas Secas, Fogo Morto, *fica ali aonde impacta, e também dos bichos do poema também* (poema de Manuel Bandeira). (Entrevista com Thiago Reis Vasconcelos – 14/02/2012).

[93] *TRV - Comecei a me interessar por teatro, vi* O rei da vela, *todas essas experiências vão somando e falei "vou fazer teatro". Tinha uma coisa coletiva e também de militância. A Iná tinha me convencido que o teatro era uma ferramenta política. Eu entro no teatro com a ideia de ferramenta política e trotskista até o talo. Militância política, lá dentro. E dentro do teatro, da escola técnica, não encontro eco disso em lugar nenhum. Muito pelo contrário. Eu não encontro nada. Só que aí dentro do teatro, encontro uma outra bibliografia.* (Entrevista com Thiago Reis Vasconcelos – 14/02/2012).

[94] O entrevistado adquire parte de seus conhecimentos teatrais ao desenvolver ações e observações junto a práticas de outros grupos e artistas, procedimento do qual diz gostar: "*TRV - Eu fazia direção musical de qualquer peça. Porque aí eu sentava e via todos os diretores, como eles faziam. E falava: "ah, esse cara ensaia assim, esse cara ensaia com marca, processo colaborativo, esse faz ali". Eu vi muita gente dirigindo. Claro, tem gente que eu não considero muito legal, mas era muito, adorava. Eu ficava ali, com o violão, tinha que fazer a direção musical, mas o que eu queria mesmo era ir ali para assistir ensaio. E todas essas peças que eu tinha que fazer direção musical, eu lia o texto também. E nesse embate, eu acabava lendo a literatura que dizia respeito".* (Entrevista com Thiago Reis Vasconcelos – 14/02/2012).

a partir do fazer costuma restringir-se ao âmbito das escolas técnicas, cuja formação está voltada à qualificação de mão-de-obra para o mercado de trabalho. Excetuando essa prática das escolas técnicas, nas escolas de ensino regular, parece privilegiar-se o ensino de teorias desvinculado de sua aplicação prática. Talvez isso esteja relacionado ao que já mencionamos como "infantilização" do alunado, conforme texto de Hannah Arendt.

O ecletismo nas escolhas, o descompromisso em finalizar os cursos da faculdade acontecem no relato pessoal de ambos os diretores, o que mostra a falta de vontade em permanecer naquilo que não se quer. Ambos se permitiram "flanar" por diferentes possibilidades, se mostraram predispostos às tentativas e erros, às experimentações, atitudes contrárias a uma formação convencional (levar adiante uma carreira, uma profissão, finalizar um curso acadêmico etc.). Essa liberdade de trânsito por diferentes áreas parece não só contribuir para o alargamento da formação dos entrevistados, como para fornecer ferramentas ao longo dos processos cênicos. Ou seja, a formação dos diretores adquiriu traços específicos que fogem, em alguma medida, da formação estritamente tradicional e institucional. O contato dos entrevistados com diferentes contextos, hábitos (e *habitus*), a circulação por outros espaços, a experimentação de práticas semi-anárquicas que ocasionaram estranhamento ou acolhimento; inserção em círculos sociais e culturais amistosos; outros tipos de relação interpessoal; descoberta de outras formas de convívio e de agrupamento social quando ainda jovens e saída do formato rígido de relação existente dentro da escola ou da família, são alguns exemplos.

***Formação política***

Tomando de empréstimo o conceito de formação grega, que envolve implicações na *pólis* pela educação de um sujeito essencialmente humanista e político, os diretores em questão apresentam em seus percursos individuais marcas significativas de participação e envolvimento político direto e indireto. A atenção aos temas sociais e políticos por parte dos entrevistados pode remeter ao conceito grego de *arete*[95], a nobre e heróica virtude

[95] *"O tema essencial da história da formação grega é antes o conceito de arete, que remonta aos tempos mais antigos. Não temos na língua portuguesa um equivalente exato para este termo; mas a palavra 'virtude', na sua acepção não atenuada pelo uso puramente moral, e como expressão do mais alto ideal cavalheiresco unido a uma conduta cortês e distinta e ao heroísmo guerreiro, talvez pudesse exprimir o sentido da palavra grega".* (JAEGER, 2010, p.250).

disseminada no ideal de formação grego, o que de certa forma é materializado em adesão a causas ou apoio a movimentos sociais. Amauri Falseti fez parte, na década de 1970, da "Turma da Touca"[96], grupo fundador de uma organização não-governamental, cuja proposta era diversificada: brincadeiras e recreação nos bairros junto às crianças, alfabetização de adultos e participação em questões comunitárias[97]. O envolvimento político aparece – com tonalidades diferentes – enquanto traço intrínseco à formação de ambos os diretores[98].

No caso da Cia. Paidéia, o diretor salienta, no entanto, alguma mudança nos rumos ao longo de sua trajetória teatral. Segundo ele, se antes a aderência às causas e questões sociais acabava se sobrepondo ao teatro em si (teatro a serviço da causa), com o passar do tempo, o teatro que eles realizavam precisou ocupar espaço, vir para o primeiro plano sem deixar, no entanto, de contemplar questões políticas e de atender a demandas formativas e sociais. A proposta parece consistir em proporcionar, através de ações envolvendo pequenos grupos de pessoas, um efeito multiplicador, na medida em que existem integrantes ou participantes

---

[96] *AF - Não, não, antes da (Favela) Monte Azul. Nós construímos uma associação popular lá na época, chamava "Turma da Touca", existe até hoje. E nós, é uma história muito interessante, não é porque eu fiz não, mas, na época era muito importante... não tinha. Então, nós lutávamos na época, nós fazíamos trabalho com crianças, coisa que ninguém fazia na época. Nós começamos a primeira rua de lazer de São Paulo, nós juntávamos as crianças e brincávamos na rua. E chamava "Turma da Touca" por isso. Porque a gente usava aquela touca do Peru. E aí, todas as crianças viam a gente e colocavam. E aí no bairro falavam: "a gente vai lá na Turma da Touca". E ficou o nome. A gente criou uma ONG, que chamava "Turma da Touca" e começamos alfabetização, madureza, na época, alfabetização de adultos, antes do mobral, curso de supletivo com colegas da USP. Então tinha gente da Física, Engenharia... (...) Participavam como professores, dentistas. Futuros dentistas. Aí a gente construiu um grupo bem legal. Isso foi em 73, 74. E grupo de teatro.* (Entrevista com Amauri Falseti – 27/08/11).

[97] *AF – (...) Aí formei o primeiro grupo. A gente fazia teatro e apresentava nas comunidades, zona leste, onde tinha manifestação popular, a gente apresentava. E aí começou o envolvimento com esses movimentos. Teatro a serviço da "causa".* (Entrevista com Amauri Falseti – 27/08/11). *AF - E aí a gente apoiava um monte de movimentos. Na época existia só o MDB, né. A gente tinha um apoio velado para algumas organizações. A gente tinha um trabalho... não era clandestino o que a gente fazia, mas dava sustentação a esse povo aí. E depois disso que eu abandonei as escolas da vida. E depois que eu fui pro Monte Azul, depois de onze anos nesse trabalho. A gente construiu creche, luta por creches, luta por transporte, luta por água, luta por iluminação. Era uma época bastante difícil, mas muita coisa pra ser feita, então, e muita coisa que aglutinava gente. Você tinha bandeira, vamos falar desse jeito. E aí, nesse processo todo, a gente sempre trabalhou com cultura. Essa é uma característica do nosso trabalho. Eu sempre entendi que a cultura era fundamental. E nesses movimentos não era. Nesses movimentos era muito mais importante o político, o que aglutinava, do que a cultura. A cultura era um objeto... Isso que norteou a fundação da Paidéia também. Isso, já ligando, depois de vinte anos de trabalho popular. Então a cultura sempre foi um apêndice, não era objeto de discussão nunca. E era muito cobrado do tipo: "o que vocês podem fazer pra ajuntar gente?". Então a gente era a serviço da ideia, do partido, ou sei lá, do diabo que fosse. Então a gente trabalhava muito nisso.* (Entrevista com Amauri Falseti – 27/08/11).

[98] *AF - Eu sou político. Como ser humano e como cidadão e o meu trabalho é cultura, eu faço cultura, eu trabalho com teatro. E a minha política, dentro do conceito, do pensamento, vai em cima disso. Entende? Não posso... Agora, eu não vou ser candidato por nenhum partido. Na época era sempre: "Você vai ser candidato quando? Que que você vai ser?". Nunca pensei nisso. (...) A gente lutava por ter um governo democrático. Bem ou mal conseguimos.* (Entrevista com Amauri Falseti – 27/08/11).

(professores, coordenadores, agentes culturais, artistas) que lidam com outros grupos, o que, ao longo do tempo, poderia trazer efetivas mudanças, modificações em outros espaços:

> *AF - Mas a gente não faz para isso. Por exemplo, a gente tenta reunir gente para os seminários na Arte-Educação. É uma iniciativa pequenininha que gente faz quatro por ano. Mas toda vez tem 40, 50 professores aqui. Eu estou muito feliz. Da primeira vez vieram 10 pessoas.*
>
> *MH - Que é já é um grande feito.*
>
> *AF - Mas agora já vem 40. E tem quatro que perguntam quando vai ter "Quem conta um conto" que é um outro curso daqui só para professores. Já tem mais de cem por ano, 25, 25, 25, 25. Quanto viram? Não pergunto, eu não estou preocupado. Estou preocupado que eu toco o coração desse cara, que liga: "Posso levar minha escola aí? Você dá convite?". Por favor. Eu acredito nessa utopia. Eu não estou com pressa. Eu não estou com pressa".*(Entrevista com Amauri Falseti – 27/08/11)

Foi um professor de escola básica, segundo o diretor da Cia. Antropofágica, que influenciou, em alguma medida, sua formação política e suas escolhas profissionais, por intermédio de textos literários. É bem provável, no entanto, que a leitura e análise realizadas pelo professor só tenham encontrado ressonância junto ao entrevistado em virtude de suas leituras anteriores, dos referenciais de leitura pré-existentes em sua trajetória enquanto leitor. De todo modo é importante ressaltar essa "via de mão dupla" que pode ser o teatro e a escola. Uma pode trazer implicações e benefícios à outra. Mas, para que isso ocorra, o diálogo se faz necessário. Ao teatro não se pode atribuir apenas uma função utilitária, de apresentações de caráter efêmero, em datas comemorativas. Também a escola não precisaria surgir somente como alvo de críticas por parte do teatro. Na trajetória do diretor da Antropofágica, por exemplo, as vertentes formativas se misturam, são híbridas (literatura, educação, religião, política), conforme podemos perceber pelo trecho abaixo transcrito:

> *TRV - Eu li* Fogo Morto, *li* Menino de Engenho *e comecei a gostar de José Lins do Rego. E nessa época, também, eu assisti e fui atrás do que tinha em vídeo,* Vidas Secas... *(...)* O pagador

> de promessas. *E começou a apontar alguma coisa. Não foram os modernistas que me levaram, tirando o Manuel Bandeira. Um poema que me chocou na 8ª série, que é no São Bento, foi "O bicho", do Manuel Bandeira. Essa história vai virando mítica para mim mesmo. De tanto que eu falo. Eu queria fazer Biologia e Ecologia. Então, o meu lado "eu quero fazer alguma coisa pelo mundo" era ligado a bicho. Era tipo, não quero que as baleias morram, não quero que os micos morram e nessa época eu já tenho, desde a 4ª série, já compro na banca a coleção* Os bichos, *como funciona, todas essas coleções que saem em banca eu tinha. E dos bichos era o que eu sempre pegava mais. Depois da leitura do Manuel Bandeira, para você ver como funciona essa coisa da literatura, e que "o bicho, meu deus, era o homem" e não o rato, aquilo fez eu falar: "Putz, tem muito mais sentido eu fazer alguma coisa pelo homem do que pelo bicho". Até então eu estava no bicho. E é engraçado. Se eu não tivesse lido... E era um professor muito bom. O professor que leu "O bicho" era um padre, que depois saiu, e que hoje eu vejo claramente que era um cara de esquerda. Nunca mais tive contato, não sei o nome, não sei quem era, da 8ª série, adoraria encontrar esse cara. E não deve ser difícil, é só ir lá no São Bento perguntar quem me dava aula... (...) E dava para perceber que eles tinham algum diálogo. Porque um poema que aparecia na aula de português, aparecia na aula de religião com outro sentido. E tinha uma coisa ali. Devia ser provavelmente ligado à teologia da libertação. E esse cara foi me encantando para ver coisas da humanidade.* (Entrevista com Thiago Reis Vasconcelos – 14/02/2012)

Desponta como fator de importância a seleção de leituras por parte do professor (padre), as quais também parecem travar diálogo, segundo o entrevistado, com o viés político-religioso presente à época (teologia da libertação). A influência exercida pelo padre-professor na formação do aluno, agora diretor teatral, não se resumiu à leitura do poema e à análise literária realizada. A escolha dos conteúdos, o posicionamento e, provavelmente, a mediação e a forma de condução da aula parecem ter deixado marcas importantes em sua formação. Certamente, na outra ponta, havia predisposição à recepção e à atribuição de sentidos por parte do leitor- aluno. Mas é um encontro entre o desejo de formar e o desejo de conhecer. Ainda sobre a formação política dos diretores, ela também se origina na família[99] e encontra

[99] *MH - E essa formação política, veio de onde? Da família?*

continuidade em centros acadêmicos[100] e grupos de formação político-partidária[101], como no caso do diretor da Cia. Antropofágica. O rigor na formação política dentro da militância dos partidos políticos, bem como a continuidade e o comprometimento exigidos parece ter imprimido traços na formação de leitura do entrevistado[102]; os textos políticos e de base também estão fortemente presentes no percurso leitor em questão, juntamente com as demais leituras.

É bem provável que a leitura de textos voltados ao debate e à atuação política tenha suscitado outras leituras e contribuído para a construção de um *modus operandi* relacionado à abordagem textual.

---

*TRV - Da família. Da família. (...) Mas eram tipo, democratas. A discussão era contra a ditadura, e era um período desse, então a discussão era, de certa forma, de esquerda, não era de direita.* (Entrevista com Thiago Reis Vasconcelos – 14/02/2012).

[100] *TRV - Em 2002 vem a Companhia. Mas a literatura da faculdade inteirinha majoritária, fora acompanhar literariamente o que os professores davam, já era coisa pra cacete. Isso na minha primeira estada na USP. Depois eu saio. Quando forma a companhia eu abandono a USP, em 2002. Dessa primeira estada, a minha literatura era marxismo. Logo no primeiro semestre eu me envolvi com o Centro Acadêmico.* (Entrevista com Thiago Reis Vasconcelos – 14/02/2012).

[101] *TRV - Só que em 1998 eu tive uma sorte. Muito grande. Era comemoração dos 150 anos do* Manifesto Comunista. *Então, juntou aquilo que eu já meio que entendia, que eu era um cara de esquerda... Tinha duas comemorações: maio de 68... Foi quando eu conheci o Roberto Freire, foi uma palestra na Ciências Sociais. O Roberto Freire estava na mesa e ele contou como é que foi a participação dele em maio de 68. Eu falei: "Nossa! Eu queria estar nesse lugar!". E aí vieram as bandeiras de maio de 68, eu comecei a ler sobre maio de 68, Soma, Roberto Freire,* Sem tesão não há solução... *Eu falei: "nossa, isso aqui é muito legal!". Mas logo na sequência de 68, veio a comemoração do* Manifesto Comunista *e aí o bagulho atravessou, assim, a coisa anarquista com a coisa... Eu participava de todos: grupo de estudos do Manifesto Comunista, estava lá eu, aí lê Manifesto Comunista. Aí começa os militantes das correntes. Nessa época era PSTU, Trabalho, POR, PCO. PCO nunca fui em reunião porque eu não gostava dos caras, mas talvez não gostasse muito mais por falta de afinidade porque, não entendia qual era a diferença política entre eles. Era tudo trotskista. E nessas leituras do Manifesto Comunista, essas correntes trotskistas começam a chamar para ir em cursos de formação.* (Entrevista com Thiago Reis Vasconcelos – 14/02/2012).

[102] *TRV - Era muito encontro. Tem até hoje. Eu ia em todos. E eu era meio, todo mundo falava, mas você não é do PSTU, não é do POR, disso e daquilo, eu gostava do grupo que me dava mais possibilidade de leitura. (...) O* Manifesto Comunista, *eu lembro que é um texto que eu fiquei lendo durante 6 meses. E eu lia tudo sobre ele. Os textos do Trotsky, texto dos 100 anos do* Manifesto Comunista, *eu fui me formando no Manifesto Comunista. Chegou o texto do* Manifesto da FIARI. *Nessa chegou também o Gui Debord também. Meio pela influência de 68 do Roberto Freire, só que essa influência perdeu feio. Feio. Eu lia Foucault também. Mas todo esse pessoal que eu lia, Foucault, Gui Debord, era só para arregaçar. Porque... Eu não li direito esses autores naquela época. Porque eu lia, mas o meu negócio era... Aí eu comecei a ler Trotsky. Comecei a ler* Revolução Permanente, Programa de Transição. *Era ler as cartilhonas básicas, assim sabe, o que tinha de básico ali. E aí eu fui para o Primeiro Fórum Social Mundial, lá no Rio Grande do Sul.* (Entrevista com Thiago Reis Vasconcelos – 14/02/2012).

***Formação de leitura***

Parece ser unânime o discurso da importância da leitura. No contexto contemporâneo, para o bem ou para o mal, um discurso educacional que prescinda da leitura soa como heresia. A leitura é tida como pilar, juntamente com a escrita, da língua portuguesa no ensino básico. Estudos, dissertações e teses de nosso grupo de pesquisa – Grupo de Estudo Linguagens na Educação – apontam para a leitura como ponto fulcral da formação básica. No entanto, esse discurso abarca majoritariamente a leitura de livros de literatura, outros suportes são pouco considerados pela escola e seus agentes. De fato, nas observações das práticas teatrais, são realizadas diferentes leituras – textos sociológicos, históricos, registros, reportagens, entrevistas etc. –, mas é a leitura literária que parece ir ao encontro das expectativas teatrais. Ao longo da entrevista e das observações práticas, os dados acabam por confirmar o lugar de relevância que é reservado à leitura[103]. Amauri Falseti salienta a questão do conhecimento literário (e de leitura) dos professores, ressaltando as implicações que essa formação (ou a ausência dela) ocasiona na construção de um percurso de leitura pelos jovens:

> *AF - Então, na verdade, eu vou falar uma bobagem para você, mas eu acredito que isso pode ser importante. Trata com seriedade essa questão, de verdade. Você, professor; você, pai, mãe, seja o que for. Trata com verdade. Primeiro: para você conseguir que alguém leia, você tem que fazer o quê?*
>
> *MH – Ler...*
>
> *AF – Ler. Acabou. Eu acho que educação para leitura é modelo. Então eu estou lendo um livro lá e eu começo a falar do livro. Cara, a coisa mais linda do mundo. E é verdade. Não estou mentindo. Quando eu li o* Dom Quixote *inteiro, eu peguei e a gente montou – que eu sempre lia daquele jeito, né...*

[103] Em determinado momento da conversa, Amauri enfatiza as leituras comentadas com ponto forte entre os jovens com os quais lida:
*AF - Menina, é fundamental* [a leitura]*! Eu não consigo trabalhar teatro sem ler!...*
*MH - Mas e como você percebe, por exemplo, o retorno?*
*AF - Maravilhoso...*
*MH - Você acha que funciona, por exemplo, que eles...*
*AF - Nossa se funciona! Nossa!*
*MH - ...você comentar as leituras?*
*AF - Puta merda! Isso aí é fundamental, é fundamental!* (Entrevista com Amauri Falseti – 27/08/11).

> *AF – (...) Você não acredita. Eu chorei, eu ri, eu gritava, eu fazia tudo, eu estava de férias. Li (*D. Quixote*), chegava aqui e falava "moçada, pelo amor de Deus, vocês não acreditam no que estou lendo!". Eu falava. Não sei se eles foram atrás, porque quando eles pegaram o bicho devem ter corrido, mas...*
>
> *MH - É porque também, cada obra, é uma opinião particular, exige uma maturidade. Acho que vale a tentativa. As tentativas frustradas que a gente faz.*
>
> *AF - E também tem essa de fechar o livro e achar que não dá. O que que é que tem? Mas você está lendo...*
>
> *MH - E pode retomar.*
>
> *AF - E se ele te instiga a dizer que você é ignorante? Essa é a grande mudança. "Isso eu não sei". Pronto. O mundo mudou. E o livro te faz isso. Enfim, eu estou lendo Gabriel (Garcia Márquez).* Amor nos tempos do cólera. *Eu chorei, chorei muito. Mas que bom. Esse tipo de comentário faço com eles...* (Entrevista com Amauri Falseti – 27/08/11)

São duras as críticas por parte do entrevistado no que diz respeito à formação atual dos professores[104]. É comum ouvir comentários a respeito da educação provenientes de pessoas de diferentes áreas. O desprestígio social (e político) de professores e educadores é tão arraigado que acaba por sustentar uma pré-concepção, por vezes equivocada, de trabalho docente inoperante ou menor. No início da entrevista, o diretor faz menção à professora Sumaia, para ele um modelo de leitura rememorado de sua infância. Ao afirmar que "o professor nunca leu", o entrevistado talvez esteja se referindo à parte dos professores com os quais trava contato (direta ou indiretamente, pelas falas dos jovens que frequentam a Paidéia), ou, mais especificamente, ao professor contemporâneo de algumas escolas. Amauri salienta como ponto fulcral nas questões envolvendo leitura as lacunas de formação do professor e aponta como isso apresenta problemas em seus desdobramentos junto aos alunos:

---

[104] *AF - Olha, se você quer que eu fale a respeito da escola especificamente, pelo que eu assisto, eu falo. O professor nunca leu. Por isso ele não tem esse tempo. Não tem referência. Ele foi mal educado nesse sentido. Você vai falar de um livro se você nunca leu? Como? Se eu estou falando de Matemática aqui, fazendo um espetáculo, eu vou contar um monte de coisas de Matemática, porque eu li. Eu leio romances sobre Matemática, entende? Eu vou ilustrar. Vou ilustrar. Essa Matemática vai ser mais interessante. Quem é Pitágoras? Quem é? Se o cara não sabe... Aí ele vai burlar... É isso que ele aprendeu, o teorema. Porra, conta da Grécia!* (Entrevista com Amauri Falseti – 27/08/11).

> *AF - Quando alguém me fazia isso, eu me encantava* (menciona de modo entusiasmado as leituras feitas). *Aí, eu ia atrás. Por exemplo, Machado de Assis, eu aprendi com a minha professora lá de Bariri, a D. Sumaia. Ela amava Machado de Assis, eu odiava. Mas eu não entendia o que que ela gostava desse cara. Eu lia, "mas que bosta isso". Na época, pequeno, no primeiro Clássico que a gente chamava. Pô, depois eu entendi que esse cara era bom, mas...*
>
> *MH - Acho que tem um tempo certo para algumas obras...*
>
> *AF - Tem, tem que ter, e daí? Mas ela enchia o saco. Porra, meu. Eu falava, caraco. Bom, hoje é um dos maiores escritores da língua brasileira, portuguesa. Mas você vê que merda? E ela amava Machado de Assis. E era uma reacionária, era uma mulher toda certa, toda não-sei-o-quê. Talvez por isso que me distanciava, mas porque se a Sumaia gosta, tem algum motivo. Isso. E aí vai. Então sempre que eu vivi, as pessoas que tinham contato com livro, e eu percebia, me encantavam.*
>
> *MH - A Sumaia era um modelo de boa leitora para você?*
>
> *AF - Puta merda! E professora de Português.* (Entrevista com Amauri Falseti – 27/08/11)

Essa fala denota um reconhecimento do outro – o sujeito que lê – como detentor de um importante capital simbólico. Annie Rouxel, em artigo sobre a construção da identidade literária do leitor recupera a partir de excertos da antropóloga Michèle Petit, a ideia da leitura associada ao desejo:

> O primeiro elemento que merece reflexão é a importância do desejo e do afetivo na construção do sujeito como leitor. (...) O desejo de ler nasce de mediações cuja natureza às vezes é imponderável. "A leitura é uma arte que se transmite mais do que se ensina", escreve Michèle Petit. (...) Este (o desejo de ler), ela escreve, "nasce frequentemente do desejo de roubar o objeto que encantava o outro, para ter acesso a ele, conhecer seu segredo, se apropriar de seu poder, do seu suposto charme". Esse desejo de compartilhar uma emoção e de poder fazê-la nascer, se é fundador e preside ao nascimento do leitor, está também sempre pronto a reaparecer ao longo da vida. A vontade de compartilhar o prazer ou o conhecimento do outro estimula a curiosidade. (ROUXEL, 2013, pp.72-73)

Existe, portanto, a questão da curiosidade imbricada nessa "herança" que é passada de leitor a leitor, seja ela motivada por professores leitores, diretores leitores ou outros leitores modelos. O que, de fato, poderá influenciar o nascimento de um leitor, pode ser imponderável, mas proporcionar possibilidades favoráveis ao seu surgimento pode ser um bom caminho.

### *A influência da escola na formação leitora*

Ao mesmo tempo em que os diretores apresentam em seus discursos crítica ao saber instituído – mais especificamente à escola (em diferentes níveis) e seus agentes – também é possível depreender influências marcantes em suas formações oriundas da escola, como a professora mencionada pelo diretor da Cia. Paidéia como referência de boa leitora e como impulso para leituras suas no exemplo acima. Há, em alguns momentos, o reconhecimento do papel desempenhado pela escola, pelos professores, enquanto mediadores de leitura na fala dos diretores[105].Em outros trechos, percebemos que as leituras realizadas por intermédio das escolas (no caso do diretor da Cia. Paidéia, um seminário), apesar de aparentarem livres – conforme opinião do próprio entrevistado – são regradas, fazem parte de uma rotina escolar ou seminarista[106].

No exemplo mencionado, é importante pontuar que a rotina de leitura surgia em meio a um contexto que propiciava as condições necessárias para a sua realização. O fato de haver uma "super biblioteca" ou de ser possível selecionar, escolher os livros das horas vagas

---

[105] *AF – (...) Então, eu amo leitura. Desde moleque. Mas, por quê? Porque eu tive professores que amavam leitura também...* (Entrevista com Amauri Falseti – 27/08/11).

[106] *AF - Bom, aí eu vou pro seminário, uma vida regrada, uma vida com disciplina, etc, e muita leitura.*
*MH - O que que vocês liam?*
*AF - O que você quisesse. O que você quisesse.*
*MH - Ah, era livre?*
*AF - Tinha uma super biblioteca...*
*MH - Tinha uma liberdade de escolha?*
*AF - Tinha uma liberdade, você tinha aula de religião, um monte, isso dentro do programa de trabalho. Mas, por exemplo, o estudo da noite, porque tinha três estudos: você tinha o horário da manhã com aula, depois você tinha o estudo da... uma ou duas, não me lembro mais, depois o da cinco, aí tinha a janta, intercalado com orações e missa e tal, e à noite tinha o estudo da noite, que os alunos se reuniam pra estudar. Se você já tivesse feito as tarefas das matérias e tal, você tinha que ler um livro. Você não podia ficar sentado lá.*
*MH - Você lembra de algum?*
*AF - Ah, eu li um monte. Li um monte. Lembro do* Xisto, *lembro livros assim. Eu estava, o que, na primeira série, segunda série, terceira série do ginásio.* (Entrevista com Amauri Falseti – 27/08/11).

traçam um panorama propício para a efetivação de leituras, o que culmina com lembranças positivas das mesmas e do ambiente escolar-religioso por parte do entrevistado num primeiro momento. E a leitura, no contexto descrito pelo entrevistado, fazia parte de um programa formativo mais amplo, que envolvia outras atividades. Além disso, o seminário passou a apresentar reflexos do panorama político da época[107]. As memórias do diretor apontam, nesse momento da entrevista, para as transformações ocorridas no seminário em virtude das mudanças históricas pelas quais o país atravessava naquele momento. Ainda com relação ao seminário, possivelmente a forma de veicular o conhecimento pela narração de estórias, por intermédio de parábolas e metáforas (recurso bastante comum no contexto religioso) serviram de instrumentação metodológica para os processos dentro do grupo de teatro em questão (Cia. Paidéia)[108]. A roda de debate e de "contação de casos", as metáforas que passam a fazer parte das cenas são indícios dessa influência, por exemplo.

O diretor da Cia. Antropofágica relembra, dentre as leituras escolares, os textos infanto-juvenis emblemáticos e as adaptações de clássicos. Apesar de mencionar a leitura de livros "ruins", o entrevistado não despreza as leituras escolares mesmo tendo realizado leituras canônicas ou mais densas posteriormente. Apesar de não haver preconceito literário, há o reconhecimento da precariedade no trabalho com a leitura e o automatismo da cópia presentes na escola[109]. A partir do relato do entrevistado é possível recuperar tendências escolares de determinadas épocas, que acabam por marcar a formação de leitura de gerações,

---

[107] *AF – Bom, na verdade tem várias razões, mas assim, que me vem no coração... Eu adorava aquela vida (no seminário), eu achava fantástico... Primeiro que eu estudava, eu lia, eu jogava futebol, ia na igreja, fazia tudo que estava certo. Não tinha nada errado lá. Mas o que me incomodou bastante foi ter uma mudança radical da linha da igreja. Eu não sabia. Isso é 66, 67, 68. Houve um mudança profunda da igreja. Mudou o seminário, mudou a escola. Ditadura faz isso, né. A educação muda junto.*
*MH - Mas alguns persistiram, né?*
*AF - Lógico. Não no meu seminário. Não só persistiram, como continuaram muito mais radicais. Daí você teria as ordens religiosas. A minha ordem, que era secular, não. Ela era uma linha mais oficial. Que são os padres de paróquias, de bispos. Agora, os dominicanos, os outros ficaram à esquerda. Tinha os padres operários, tinha um monte de programa, tinha a pastoral operária. E eram coisas de resistência. Na minha igreja do interior, não. Não tinha isso.*
*MH - Aí você percebeu...*
*AF - Mas eu percebi pela atuação no seminário, não pela ideologia.* (Entrevista com Amauri Falseti – 27/08/11).

[108] *AF - Mas eles falam muito por metáfora. O próprio Cristo. É lindo isso aí. É um método de ensaio... Enfim, é isso. (...) Então, esse método deu certo comigo. Eu aplico. O que que eu acho que é educação da leitura? Primeiro: eu amo livro. Eu tenho que mostrar isso. Toda hora que eu falo com um jovem eu me reporto a um livro.* (Entrevista com Amauri Falseti – 27/08/11).

[109] *TRV - Era muita cópia, pouca literatura, uns livros muito ruins. O que eu li na escola até a sétima série que eu gostei, e que eu li na quarta, quinta, sexta, sétima-série foi o Marcos Rey.* O mistério do cinco estrelas, Um cadáver ouve rádio. *Esses livros todos eu lembro. Eu os reli há pouco tempo atrás, aquelas leituras de banheiro e eu continuei achando divertido. Tem uma fluência ótima.* (Entrevista com Thiago Reis Vasconcelos – 14/02/2012).

como no caso da série Vaga-lume. Ele ainda aponta a passagem desse tipo de leitura para outra ao discorrer sobre as leituras realizadas pelo irmão na escola, que diferiam das suas[110]. Assim como o diretor da Paidéia, o diretor da Antropofágica também menciona as parábolas e histórias contadas no colégio confessional. No entanto, diversamente do primeiro, este último não demonstra muito entusiasmo pelo gênero. Na comparação entre as leituras feitas na escola e as feitas "em casa", as primeiras perdem por serem "chatas", ao passo que essas últimas são consideradas como parte constituinte de um "tempo maravilhoso"[111].

A troca de escola, narrada pelo entrevistado, impulsiona outras leituras, mais legitimadas. A mudança de espaço físico, o contato com as leituras e livros em outros espaços para além da escola e da casa, o passeio pelos sebos no centro da cidade, são elementos que influenciaram as leituras descritas pelo entrevistado e vivenciadas em sua adolescência. Há, portanto, uma abertura espacial no tocante às leituras realizadas: da casa para a escola e, posteriormente, para a rua. Isso parece metaforizar a ampliação das leituras para além do espaço privado, também uma forma de ocupação e de diálogo com o espaço público[112].

Em outro momento curioso, o mesmo diretor comenta a "descoberta do narrador" ao longo de suas leituras:

> *TRV - Então tinha que ler* A Moreninha*. Esse eu também devo ter lido na 8ª série.* A Moreninha *eu gostei também. É o que*

---

[110] *TRV - Adaptações! O Lucas leu* Frankenstein*, leu* Don Juan*. Começa a aparecer* Shakespeare, Dom Quixote*, mas eu não li. Desses livros eu não li quase nenhum. Que eram da geração do Lucas e eu dei uma folhada, mas não me interessou. E tinha muito, acho que o Lucas leu muito mais desses daí. E o Lucas estudou em escolas mais pra frente. Eu lembro que na sétima série ele leu A revolução dos bichos, um livro que eu vim ler bem mais velho. Que era um livro também desses que meu bisavô tinha e não vendeu. Fui ler bem mais velho. O Lucas leu na sétima série; eu fui ler bem mais velho, já tinha passado no vestibular quando eu fui ler. Até falei: "Nossa, que legal, sétima série lendo* A revolução dos bichos*". Na escola eu li a coleção Vaga-lume.* (Entrevista com Thiago Reis Vasconcelos – 14/02/2012).

[111] *TRV - Tinha OSPB, Religião, sempre tive aula de religião. Engraçado, Religião foi uma coisa que eu não li. Eu não lembro se tinha texto. Aula de Religião era muita história, era freira que dava...*
*MH - Parábolas?*
*TRV - Isso, parábolas, eu lembro das histórias. Tinha leitura de hino, tinha muita coisa chata. Por isso que eu acho que eu apaguei a escola. Ao mesmo tempo da escola eu estou nesse tempo maravilhoso da leitura em casa.* (Entrevista com Thiago Reis Vasconcelos – 14/02/2012).

[112] *TRV - Não, na oitava série já tem leitura diferente. Eu estava indo para o Colégio São Bento. Foi quando comecei a ter contato com poesia. É quando eu li Manuel Bandeira pela primeira vez. Aí eu comecei a achar muito legal poesia. Aí eu escrevia algumas coisas, começou um outro processo. Eu mudei de escola, eu sai da outra escola e fui para a oitava. E aqui tem duas coisas que mudaram bastante. O colégio era no centro e eu ia de metrô. Então isso mudou muito. Não era uma escola que estava no bairro e eu ia a pé. Eu tinha que pegar metrô. E o Largo São Bento é o paraíso da leitura. Porque ali tinha uma monte de banca de sebo. E eu comecei a passear nesses lugares.* (Entrevista com Thiago Reis Vasconcelos – 14/02/2012).

> *termina falando "... então, por isso é que eu escrevi esse livro", não é? Moreninha é de Paquetá, não é? Eu lembro que era um desses livros do Romantismo, que me marcou muito e eu não reli, mas eu gostei – não quero reler porque deve ser muito ruim. Mas eu gostei de um que é, eu acho que é* A Moreninha; *ele se apaixona de férias e termina o livro falando "e por isso, eu escrevi esse livro". Esse final, se é que é da Moreninha, eu não lembro. Mas me marcou muito. Porque foi a primeira vez que eu falei "Nossa! Olha que legal!". Eu acho que eu descobri o narrador. Foi um negócio pra mim que saltou aos olhos. "Então, por isso eu escrevi esse livro"; eu falei: "Nossa!". Ele falou, foi um negócio surpreendente, surpreendente! O final me deu... E nessa época eu escrevia coisas, sempre inspirado nisso. Eu quando inventava uma história, essa história era o que eu vi ali. Eu acho que abriu para o ponto de vista... É engraçado! Que é uma coisa que hoje para mim é quase no campo do Brecht, mas que eu descobri num livro que não tinha nada...* (Entrevista com Thiago Reis Vasconcelos – 14/02/2012)

A descoberta do narrador coincide com experiências de leitura e o reconhecimento de estruturas narrativas e de escolhas estéticas dos autores. A apropriação literária parece ter sido transposta para a escrita pessoal do entrevistado que passa a fazer uso das estratégias literárias para compor e "autorizar" suas próprias narrativas. Também aparecem na entrevista, as leituras canônicas, pertencentes às listas obrigatórias de livros para os vestibulares. Se elas foram realizadas, a princípio, para atender às exigências do ingresso à universidade, por outro, pela fala do entrevistado, elas se tornaram leituras de descoberta, que proporcionaram experiências. Esse fato novamente remonta à questão da obrigatoriedade da leitura: ela ainda é necessária?

> *TRV - No 3º colegial foram os livros da Fuvest. (...)* Macunaíma, Auto da Barca do Inferno, *que eu não achei legal.* Macunaíma *eu achei legal, mas é porque eu já estava fã de modernistas, então eu me forcei a achar legal, mas a primeira vez que eu li eu confesso que eu achei difícil. Mas Macunaíma é um livro que li dezenas de vezes já. Teve que ler o* Memórias de um sargento de milícias, *poesia, tinha que ler poesia do Drummond, poesia do Bandeira, tinha poesia do Oswald de Andrade. E Machado de Assis. 1º, 2º e 3º colegial sempre tinha um livro do Machado*

> *de Assis para ler. Eu adorei ler na sequência. E tinha aquela coisa de ler o de Portugal e o do Brasil. E quando eu li* Dom Casmurro*, eu li o Eça de Queiroz, o... (...)* O Primo Basílio. *E eu gostei mais do* Primo Basílio*. Putz, eu falei: "nossa!...". E foi um peso, porque era o português. Era sempre para gostar mais do brasileiro. A aula te levava a isso. E aí eu gostei mais do* Primo Basílio. O primo Basílio *foi um livro que eu me deliciei muito lendo. E era uma época de entender relacionamento e os dois livros faziam, eram... era transtorno na cabeça. Porque ali começava a entrar no mundo do relacionamento e os livros faziam muito sentido. Eu acho que* Dom Casmurro *e* O primo Basílio *são livros para 1º, 2º colegial, 3º, dá para ler três vezes os dois. E é legal que li perto, os dois. E ele abria muito, e assustava muito. Os dois livros que assustaram. Parecia livro de terror. Assustador. Eu li na chave de terror.* (Entrevista com Thiago Reis Vasconcelos – 14/02/2012).

As experiências, reflexões e a consequente ampliação da gama de sensações a partir de leituras de livros canônicos, aparentemente "chatos" para os jovens dessa faixa etária, são um fato curioso. A liberdade de recepção e interpretação do texto: "li na chave do terror" também são fatores interessantes a serem considerados, o que transmite uma espécie de auto-permissão para se ler "com olhos livres" textos que, a priori, de acordo com princípios da teoria e da crítica literária, apresentariam uma interpretação "correta" em detrimento de outras "erradas". Essa liberdade mencionada pelo entrevistado no trato com o texto tradicional denota uma efetiva apropriação literária numa perspectiva bastante radical, mais solta, mais livre. Nem por isso parte dos elementos textuais deixam de ser observados pelo leitor em questão. Espécie de romance moral, *O primo Basílio* guarda semelhanças com o *bildungroman*, se pensarmos nas personagens femininas do romance português, elas cometem "erros" e imoralidades (adultério, chantagem etc.) e, por esse motivo, sofrem punições e desfechos dolorosos em virtude de suas condutas ao longo da narrativa. O entrevistado menciona, em outro momento da conversa, discordâncias com relação à abordagem escolar dos períodos literários, chamando a atenção para a problemática presente na escola no que diz respeito ao ensino de literatura que, muitas vezes, é substituído pela história (fragmentada e rarefeita) da literatura. No exemplo citado pelo diretor, curiosamente ele confessa ter gostado

mais da análise feita pela professora do que da leitura em si de *Os lusíadas*[113]. O entrevistado revela ainda uma grande quantidade de leituras que foram feitas durante a fase escolar referente ao atual Ensino Médio[114], o que parece enfatizar a importância das leituras realizadas na escola e por intermédio dela.

### *Influência familiar na formação de leitura*

Em livro dedicado ao estudo do ensino de literatura – fruto de pesquisa acadêmica –, Gabriela Rodella de Oliveira cunha a expressão "transmissão doméstica de capital cultural" (RODELLA, 2013) ao discorrer sobre as experiências de leitura dos professores e sua relação com a formação. Esse braço de intervenção familiar nas leituras realizadas, apesar de escapar ao âmbito formal e institucional de transmissão de conhecimentos, certamente engendra grande parte dos percursos de leitura. Ao investigar a formação de leitura de professores de escola básica, Oliveira salienta, entre outros aspectos, o das famílias dos professores estudados em relação à escolarização e ao capital cultural, o que, segundo a pesquisadora, também corrobora uma formação de leitura frágil por parte dos professores pesquisados:

> Como visto, a grande maioria desses professores é originária de famílias com níveis muito baixos de escolarização, tendo tido pouco contato com a leitura durante a infância e constituindo a primeira geração a conquistar uma

---

[113] *TRV - E eu li Machado. Eu tive que ler Machado, mais José de Alencar (interrupção externa). Li todos aqueles poemas que são de exemplo em sala. Não lembro de exemplo nenhum. O "fase arcadismo", aí a professora colocava o poema ali, tinha nos livros. Eu lia o que estava li, daquilo eu não chegava em lugar nenhum. Não tinha a mínima vontade de procurar o livro. Aí eu fiquei do José de Alencar aos modernistas E foi passando, e era essa literatura que dava. E tinha que ler* Os Lusíadas, *li versão super-resumida. Mas adorava, adorava a aula sobre* Os Lusíadas. *(...) Teve aula de* Os Lusíadas, *isso foi no 3º. Nossa, acabou a aula dos lusíadas e eu falei "nossa! Esse livro...", eu já tinha lido alguma coisa nas outras aulas e eu não prestei atenção. E quando eu peguei o livro de novo, falei, "ah, não, eu fico com a narrativa da professora que foi legal". Porque não colava, não batia, a aventura toda que tem nos* Lusíadas, *lendo não fluía. Eu li bastante no 3º colegial, eu lia para cacete. Eu lia todos os livros da Fuvest e lia os livros que não eram da Fuvest, mas o pessoal falava que sempre tinha referência. Ah, no 3º colegial também, um livro que me marcou muito que é fundamental para mim, depois eu fui para o* Vidas Secas, *primeiro foi esse, que foi do cabriolé de seu Lula, que foi* Fogo Morto. Fogo Morto *eu assustei, assim,* Fogo Morto, *eu falei "que legal!"...* (Entrevista com Thiago Reis Vasconcelos – 14/02/2012).

[114] *TRV - Ah, eu estava esquecendo um livro marcante do 1º colegial, que é* Primeiros contos, *do Mário de Andrade. E abre todo um outro leque. É que vai abrindo em blocos a literatura, né? Dos primeiros contos, eu também li no 1º colegial, por conta, Rubem Fonseca, pela primeira vez. Putz, eu gostei. Acho que um dos primeiros romances que eu li por ler, para mim, foi o Vastas emoções e pensamentos imperfeitos que é, também foi arrebatador assim, achei legal para caramba, falei nossa, Rubem Fonseca é demais... E aí conto. Começou no colegial e parou, ficou mais ou menos nisso.* (Entrevista com Thiago Reis Vasconcelos – 14/02/2012).

> escolarização de longa duração. (...) Tal formação não costuma levar esses professores a desenvolverem as disposições necessárias ao hábito da leitura literária, no sentido de se apropriarem das obras de literatura, conhecendo-as efetivamente; apenas os leva a reconhecer o que é 'legítimo' dentro da cultura instituída. (OLIVEIRA, 2013, p.261).

A família aparece, portanto, como peça importante na formação individual de leitura dos professores entrevistados. O mesmo ocorre com relação aos diretores teatrais entrevistados nesta pesquisa, mas em chave contrária. Mesmo quando pai, mãe ou parentes dos diretores não são eles próprios leitores ávidos, atribuem à leitura um valor, um capital cultural a ser alcançado. Mesmo quando não tiveram amplo acesso à leitura, a importância atribuída a ela parece consistir em ponto de partida para as gerações seguintes[115].

Com relação à formação de leitura de Amauri Falseti, é por intermédio do seminário que ela se efetivou. E, embora a família não seja considerada por ele uma influência direta de leitura, o fato de a mãe desejar ler é relevante, pois revela a importância atribuída à leitura.

Importante mencionar ainda a estratégia de "captura" pela narrativa do docente, descrita pelo entrevistado ao relatar o uso recorrente de metáforas e parábolas pelos educadores no seminário. São estórias contadas oralmente, semelhantes às contadas por pais aos seus filhos no ambiente familiar. A boa narração de estórias torna-se uma referência e gera reprodução dessas práticas posteriormente em outros contextos.

Já o diretor da Cia. Antropofágica descreve a família (mãe, pai, avô, avó, bisavós, tia, irmãos) como referências e influências diretas na construção de seu percurso de leitura[116]. A

---

[115] *AF – (...) Meu pai é um homem muito simples. Agora, a mamãe sempre pedia pra gente ler. Muito. Mas porque ela sonhava em ler, ela queria isso. Então esse foi o primeiro impulso da minha casa. Mas na escola, eu recebi muito isso dos professores. Então, por exemplo, na quarta série primária. Tinha um professor da quarta série, Leônidas. Toda sexta-feira ele contava uma história pra gente. Eu não via a hora de chegar sexta-feira. E ele inventava. Depois que eu fiquei sabendo disso. Não tinha nada daquilo. E o meu irmão que estudou com ele e o meu outro irmão que estudou com ele, falavam a mesma coisa: "você vai ver quando chegar no quarto ano, o que o professor Leônidas vai falar. Ele tem história, pede pra ele contar". Bom, eu tinha isso. Era um mito, entende? Aí você vê, um contador de histórias, lá em Bariri, um homem que na sexta-feira, se a classe andasse bem ganhava uma história. Cara, olha só!* (Entrevista com Amauri Falseti – 27/08/11).

[116] *TRV - Meu bisavô por parte da minha mãe era livreiro. Ele vendia livros nas universidades. Tem vários livros que eu tenho hoje em dia que são dele, eu tenho o maior apreço. São os livros que ele acabou não vendendo (risos)... Mas ele ia na porta. Então era sempre livro de sociologia, esse mesmo do "Enterrem meu coração na curva de um rio (...)", tinha* Origem da família e propriedade privada, *do Engels, uma série de livros importantes depois. Eu tive acesso a eles porque esses livros ficaram. Ele morreu e minha mãe ficou com esses livros. E do outro lado, tem o meu avô por parte de pai que é mágico, ele tinha uma biblioteca bem específica de mágico. Ele tinha não, ele tem. E aí tinha também toda uma ligação com a leitura porque aos domingos, eu sempre almocei na casa da minha avó, e iam os tios. Tinha tio meu que ficou escondido na época da ditadura, isso eu estou falando da década de 80, 83, 84. E aí, meu tio Chico trabalhava num jornal, hoje em dia ele tem*

impressão que se tem ao analisar os dados fornecidos é de que, desde a infância, o ambiente familiar sempre esteve fundamentado em leituras, livros, estórias, textos. O entrevistado cita ainda, em seu relato sobre as memórias de leitura da infância a narração de estórias já conhecidas por uma leitora adulta (tia) que acrescentava às narrativas invenções próprias, exercitando também a criação de descrições, enredos e personagens. A leitura, portanto, também esteve associada, em alguns momentos, à invenção, à criação, ao aguçamento do imaginário, não só na recepção da estória existente, mas na *possibilidade de se modificá-la*. É perceptível o legado cultural familiar descrito pelo entrevistado: bisavô livreiro, avô mágico, tio jornalista, o manuseio precoce de livros, contato com discussões políticas. Esses elementos, embora não sejam determinantes de uma boa formação de leitura, sem dúvida fomentam um ambiente propício para que ela ocorra. E esse traço familiar parece perpetuar-se nas demais gerações, como é possível perceber na descrição da relação de leitura que o entrevistado, agora tio, trava como sua sobrinha ainda pequena[117].

A leitura parece constituir uma prática familiar passada de geração a geração. Em outro trecho, a leitura aparece relacionada à coleção, à cultura letrada e, mais uma vez, aos leitores familiares que o circundam. A família, segundo dados do entrevistado, não só lê, como incentiva a leitura, presenteia com livros[118] etc. O entrevistado menciona o

---

*um jornal de bairro. Sempre tinha discussão política, os adultos ficavam sempre discutindo.* (Entrevista com Thiago Reis Vasconcelos – 14/02/2012).

[117] *TRV - Eu tenho uma pilha de livros para criança. Aí eu expliquei: "Eu vou te emprestar, mas você me devolve. Porque quando vier outra criança aqui, ela vai querer ler. E eu não tenho mais muitos livros assim". Aí ela levou. Ela entendeu e já sabe que um dia ela precisa devolver porque vai ter outra criança que vai ler. Mas fica lá o tempo que ela precisar. E aí ela fez o mesmo processo. Ela abriu o livro e perguntou o quê que estava ali. Ela perguntou "mas quem é esse aqui?", "ah, esse é o Ciclope, de um olho só", "mas porque que ele atacou?", aí você conta toda a história da* Odisséia. *Alguma coisa você lê, porque o texto é grande, outras coisas você fala e aí a G. (irmã do entrevistado, mãe da sobrinha) falou que ela já está contando, porque a G. já leu umas 4, 5 vezes e ela vai falando. Só que a J., por comparação, eu vejo que é bem mais inteligente do que eu, porque ela, no dia em que eu fui na casa dela, ela pegou um livro, acho que era uma ópera, não lembro qual era o livro, e ela foi contando inteirinho, do começo ao fim. E era quase o que estava escrito ali. Ela também gosta de ler o mesmo livro e ela chama "ah, vem aqui, senta". Você senta e ela vai contar o livro inteiro, cerca de meia hora, não são dois minutos. Uma concentração. E quando tem música da ópera, ela canta um pedacinho. Ela tem os DVDs dela também. Que eu acho que a G. (irmã) pegou também de casa, essa coisa da leitura, de brincar com o livro e ouvir muito a história do livro. Mas eu comecei nisso decorando bichos e árvores.* (Entrevista com Thiago Reis Vasconcelos – 14/02/2012).

[118] *TRV - Minha mãe lia, inclusive em época de vestibular. Às vezes ela lia o mesmo livro para conversar comigo sobre ele. Então, sei lá, algum livro que eu estava achando legal ou chato, ou difícil, ela lia e ia comentando também. "Ah, eu já li esse capítulo, eu não li esse". E desde pequeno, eu lembro que um dos presentes mais esperados foi quando saiu o primeiro* Guiness Book *aqui no Brasil. Eu sabia que meu avô iria me dar. Era um livro caro, todo ilustrado. Eu não estou com ele aqui, mas deve ser 93, 92, acho que é 92. Eu tinha uns 13, 14 anos e eu queria aquele livro que tinha todas as curiosidades. E aí eu lembro que eu ganhei quando começou a noite do Natal. Iam abrir os presentes depois da meia-noite, mas eu enchi tanto o saco que, para eu para de encher alguém, lá pelas seis horas da tarde, foi lá no armário em que estava e me entregou o livro. Aí eu fiquei lendo aquele livro. Esse eu tenho até hoje. Eu queria muito livro. Sempre. E eu ganhava muito*

compartilhamento de leituras e livros entre os irmãos[119] (assim como costuma acontecer com brinquedos e roupas). Esse compartilhamento vai figurar entre os dispositivos de leitura que sustentam as práticas de leitura teatrais observadas. Existe ainda o fato de ler em voz alta para os adultos da família[120], quase como uma confirmação lúdica de que o legado está sendo passado adiante ao longo das gerações. Quando se refere às figuras materna e paterna, ambas indicam segurança tanto na construção de caminhos de leitura, como na adoção de posturas reflexivas e de enfrentamento, com posicionamentos firmes[121]. Segundo o entrevistado, seu pai, sob a ótica da leitura, realizava a leitura de outras linguagens, especialmente a musical, pelo fato de fazer parte de seu universo de músico[122]. O entrevistado destaca ainda o contato material com os livros, incentivado pela mãe:

> *TRV - E então os livros ficavam todos, minha mãe falava que os livros tinham que ficar embaixo, era uma briga dela com a*

---

*livro, com 13, 14 anos. As pessoas já sabiam "esse livro vai dar para quem, ah, vai dar para o Thiago, o Thiago tem livro". Então era uma coisa de ler e tinha uma coisa de colecionar também, que eu sempre gostei. Com 12, 13 anos eu tinha muitas coleções: eu colecionei livro, tampinha, selo, moeda, nota, figurinha. Tudo que pudesse colecionar eu gostava. Eu não se isso é uma perversão ou um defeito, mas eu sempre gostei. Deve existir uma análise sobre gente que coleciona (risos)...* (Entrevista com Thiago Reis Vasconcelos – 14/02/2012).

[119] *TRV - Tenho, tenho. Aí tinha um do elefante, que quem leu foi a G. (irmã). Ela devia estar na segunda série. E eu li também, eu já era mais velho, mas eu gostei, muito. Porque, eu não sei se é porque eu tive irmão mais novo, mas o meu processo de saída do universo infantil foi muito tardio.* (...) Sozinha no mundo... *Quem leu foi a G. (irmã). Dois que a G. leu, um eu li. Que eu lembro que virou até um hit: quando foi comprar o livro, a gente ficou repetindo:* O passado esteve aqui, *de Stela Carr,* O passado esteve aqui*, de Stella Carr...". Então esse livro eu li. Depois, na geração do Lucas, os livros já não eram mais da Vaga-lume. Eram uns dos Sherlock Holmes. Aí começaram a aparecer uns livros que eram a versão infanto-juvenil do livro adulto. Antes eu não lembro disso...* (Entrevista com Thiago Reis Vasconcelos – 14/02/2012).

[120] *TRV - Aí a minha irmã...o meu ciclo de leitura está muito ligado com o do Lucas e o da Gabi. Aí a Gabi começou a ler o* Historinhas Animadas *que eu gostava muito de ler. Era um livro que você abria, hoje em dia é muito comum, mas naquela época era a primeira vez que havia saído e era caríssimo. É aquele livro que você abre e salta uma figura, que o papel é todo... (...) Era incrível! Ela tinha essa coleção e eu lia também esse livrinho. Eu já era mais velho, mas eu gostava de ler esse livrinho. E eu lia muito livro, quando eu era pequeno, essa coisa decorada para todo mundo. Para todo mundo eu queria ler o livro. E depois mais velho eu dialogava bastante com... a minha avó Maria sempre leu, meu pai sempre lia as coisas de música, minha mãe é uma leitora mais parecida comigo, lê geral. Você dá um romance, ela lê. Ela gosta de ler uma poesia, ela lê um texto teórico, filosofia...* (Entrevista com Thiago Reis Vasconcelos – 14/02/2012).

[121] *TRV - Ela não tem medo de discussão. Se falar pra minha mãe: "Você vai fazer um debate com o Paulo Arantes", ela vai falar "Ah, tá bom! Então vamos lá!". Ela tem a opinião dela sobre o mundo. Então isso também me deu uma segurança. Minha mãe nunca passou uma coisa de "olha, você tem que respeitar porque aquela pessoa sabe mais do que você e a opinião dela vai ser mais valiosa". Ela sempre destruiu isso. Ela nunca ligou para isso.* (Entrevista com Thiago Reis Vasconcelos – 14/02/2012).

[122] *TRV - Meu pai sempre leu mais coisas de música. A leitura dele sempre foi mais técnica, ligada às coisas de música. Então ele sempre estava com uma revista, um livro. E a própria leitura musical, que é uma leitura que ninguém fala muito e que é uma alfabetização também. Ler as notas, partitura. Não deixa de ser uma leitura. Então eu sempre vi também, estava sempre lendo. Se não era texto era partitura. E aí a relação também com meu pai e minha mãe é que muita coisa que eu tinha que fazer exigia leitura. O disco, por exemplo. Escutava-se disco, numa determinada época, o dia inteiro na minha casa. O disco também é um encarte, também tem palavra, tem coisa para ler e tem letra...* (Entrevista com Thiago Reis Vasconcelos – 14/02/2012).

> *minha tia, que os livros tinham que ficar embaixo e dar acesso. "Ah, mas a criança muito pequena ela não lê e ela estraga". Aí minha mãe falava "tudo bem ela estraga o livro, mas ela vai gostando de manusear". E eu tinha uma brincadeira com os livros que eu lembro bem, essa brincadeira durou para sempre e foi modificando conforme eu fui ficando mais, conforme a ideia com o livro ia mudando. Era pegar o livro, aqui não tem, era de capa dura. Eu pegava o livro e abria assim e o outro eu pegava. Pegava uma centena de livros e fazia assim... um labirinto. Aí eu pegava os meus brinquedos... tem tudo aqui, não mudou nada (aponta os brinquedos em um canto)...* (Entrevista com Thiago Reis Vasconcelos – 14/02/2012).

O ambiente familiar, onde houve o primeiro contato com a leitura, é descrito como um cotidiano leitor, uma vez que a família parece estar imersa na cultura letrada e parece privilegiar ainda, no que diz respeito à valoração, à indistinção entre o oral e o escrito.

São trajetórias e influências familiares distintas as dos dois diretores em questão, o que contribui para a reflexão a respeito do impacto da família nas leituras que são realizadas por crianças e jovens. Ainda que as figuras familiares mais próximas não detenham um capital cultural expressivo ou não apresentem hábitos de leitura significativos a ponto de constituírem modelos de leitor, o fato de atribuírem valor, de incentivarem a leitura parece consistir em dispositivo de impulsão de leituras. Em contrapartida, se a família, por diferentes motivos, não preencher essa função de propulsão de leituras, a escola pode fazê-lo. Se à escola cabe, em muitos casos, o papel de iniciação ou de continuidade da leitura, torna-se premente reorganizar (constantemente) suas estratégias metodológicas de abordagem textual e de entrada ao texto para que se tornem instrumentos eficazes na construção de percursos leitores.

### *Livros lidos e outras leituras*

Livros e textos são apontados pelos diretores como emblemáticos nas suas trajetórias individuais de leitura. Momentos descontraídos das conversas entre entrevistadora e entrevistados e menos comprometidos com a pesquisa também deram indícios de que as leituras pessoais interferem na condução das práticas de leitura dentro dos grupos de teatro.

São sempre pistas abertas, *pegadas na lama* (GINZBURG, 1990), que podem ou não elucidar questões referentes à construção de trajetórias de leitura individuais e coletivas.

Algumas leituras realizadas pelo diretor da Cia. Paidéia aconteceram em função do aproveitamento do tempo; enquanto não estava efetivamente trabalhando, Amauri tinha tempo, tempo para a realização de leituras no local de trabalho, por exemplo[123]. A reserva de tempo lhe rendeu uma série de leituras que do contrário provavelmente não ocorreriam. Amauri Falseti menciona a importância do livro *Paideia – a formação do homem grego*, de Werner Jaeger, na concepção da companhia, da obra *Amor nos tempos do cólera*, de Gabriel Garcia Márquez e, na *ágora* do grupo, indicou *O cavaleiro partido ao meio*, de Ítalo Calvino. *D. Quixote*, de Cervantes, não só o inspirou como foi adaptado e transformado em peça por ele e pelo grupo. Para além da obra em si, a leitura de textos significativos – literários ou não – instiga, incita a quem lê que, por sua vez, ao lidar com turmas ou grupos, tende a passar, de uma maneira ou outra, essa excitação adiante.

Thiago Reis Vasconcelos ressalta a leitura de HQs e gibis como significativa, o que parece ter ocupado grande parte de sua infância e adolescência, juntamente com outras leituras Os livros infanto-juvenis, segundo ele, em determinado momento da adolescência, já não satisfaziam às suas expectativas de leitura; então, os gibis e HQs surgiram como uma nova possibilidade. O diretor menciona no relato dessa passagem de um gênero (literatura infanto-juvenil) a outro (HQs e gibis) na juventude, o compartilhamento de material, de espaço e de impressões de leitura com um amigo. Mais uma vez o compartilhamento parece alimentar as leituras individuais, o que parece caracterizar um gérmen, um esboço de comunidade leitora que ganhará força mais adiante na origem e no desenvolvimento dos grupos teatrais.

---

[123] *AF - Eu fui trabalhar com 14 anos. Quando eu voltei do seminário com 14, 15, a mamãe arrumou um trabalho para mim, pertinho de casa, para cuidar de um escritório, lá. Era uma coisa bem... Não tinha o quê fazer no escritório. Nada. Era um escritório de café. Compra de café, grão. Então, os agricultores colhiam e vendiam para esse cara. Então tinha a safra, em que você trabalhava muito. Depois você passava meses sem fazer porra nenhuma. E eu ficava lá. E aí, tinha um compromisso, eu tinha que estar lendo. A mamãe pedia e o homem lá: "Você não está fazendo nada: leia!"...*
*MH - Aí tinha um tempo para ler.*
*AF - Porra! O que que eu fazia? Ia até a biblioteca da cidade e comecei. Jorge Amado. Um por um. Li tudo do Jorge Amado. Porque eu gostava. Nossa, eu ficava: "Nossa, o que que é aquilo, gente?". E outra coisa também que me educou muito: lá, eu recebia todos os jornais, todos os dias. Por causa do escritório.* (Entrevista com Amauri Falseti – 27/08/11).

> *TRV - Na sétima série, o ápice da minha leitura é... eu tinha um amigo que se chamava C., que eu conheci na sexta, sétima série. Aí eu conheci os gibis da Marvel. Aí eu comecei a ler Marvel que nem maluco. O que eu li, mesmo os livros da escola, eu lembro de não ter muita vontade de ler. De 4ª até 7ª (série), estava legal o Vaga-lume. Depois, o Vaga-lume perde o interesse e é substituído por gibi. (...) E eu ia nessa livraria Muito Prazer, que ainda existe, eu acho, mas não é mais ali na São João. Hoje em dia a livraria que era a Muito Prazer é só de filme pornô. (...) Eu ia de sábado, meu pai dava aula de sábado de música e aí ele terminava a aula por volta do meio-dia e eu enchia o saco dele, vamos para a Muito Prazer. E lá eu ficava catando os gibis mais antigos. E os da banca eu comprava todos. Eu acho que sétima e oitava série tem muita leitura de banca. Eu tenho as coleções. (...)Eu gostei muito de ler Disney. Hoje em dias as pessoas lêem pouco, mas eu adorava. (...) Isso, Tio Patinhas, Pato Donald, o Pateta, Urtigão. Os da Disney. O da Mônica era legal, mas a Mônica era... não tinha história. Nunca teve historinha grande, não continuava. A Mônica é ... a estrutura é mais simples. (...)O Tio Patinhas não. Tinha umas histórias maiores. Ele tinha que ir em busca de alguma coisa, umas tramas a mais. E na Marvel já era, o quê, o que as pessoas chama de épico. Não épico de Brecht, mas épico de narrativa, de locadora. Quando você vê "filmes épicos". E na Marvel eu achei um barato isso. E tinha esse meu amigo... (...) Ele era de Taipas, da escola, da Casa Pia. E ele não tinha uma tia L.. Eu não tinha dinheiro, nem minha mãe, nem meu pai. Mas a tia L. era aposentada, era funcionária pública, então devia ter uma aposentadoria... para gastar em banca, ela dava dinheiro. E eu lembro que o C. (amigo) não podia comprar todos os gibis. Eu comprava e a gente ficava tardes na minha casa lendo gibi*. (Entrevista com Thiago Reis Vasconcelos – 14/02/2012)

O entrevistado transita da leitura de livros infantis e infanto-juvenis para a de gibis, HQs, jornais e revistas até chegar aos livros literários. São leituras feitas em paralelo, tanto na escola como em casa, já adentrando as escolhas feitas em outros espaços de circulação de livros, revistas e outros textos. Em outro momento, Thiago se recorda de um livro marcante pela sua "utilidade", o que parece remeter à metáfora dos livros como armas e da leitura como

operação de caça[124] (CERTEAU, 1994). São leituras distintas, que atendem a necessidades diferentes convivendo no percurso leitor.

Diferentes referências, contato com pessoas que pensam diferente, que leem textos diversos entre outras trocas culturais e literárias aparecem ao longo de toda a trajetória de vida do entrevistado. Mas as leituras literárias de obras modernas e contemporâneas surgem ainda com mais força, quando o entrevistado adentra a universidade:

> *TRV - Aí na USP, comecei a fazer, teve a Iná, essa coisa de teatro. E eu fui assistir ao* O rei da vela [já lido, segundo o entrevistado, no cursinho] *com a Cia. dos Atores. E juntou duas coisas: o teatro que já estava começando, desde a 7ª série até aí, amaciou com essas duas experiências, a Iná, aí eu vi O rei da vela e juntei o que eu gostava do Oswald e eu falei: "Puta, esse é o cara, Oswald de Andrade!". O Centro Acadêmico se chamava Oswald de Andrade. E aí eu falei: "Putz, isso aqui, esse cara, eu vou ler tudo!". E comecei a ler tudo do Oswald de Andrade. E foi quando eu li a literatura contemporânea. Eu entrei na aula do Massi* (Augusto Massi, professor de Literatura Brasileira) *e li toda aquela literatura que a gente já discutiu; li* Os ratos*, Rubem Fonseca eu já tinha lido e li de novo, mas não era o mesmo livro. O que mais que eu gostei? Putz,* Um copo de cólera*, baita livro; o Dalton Trevisan, o do peixe lá, é* Guerra Conjugal... *Aí eu me amarrei nesses livros. Talvez o que eu tenha lido que tenha gostado menos, do que ele passou, que foi um dos últimos, foi o da Clarice Lispector.* (Entrevista com Thiago Reis Vasconcelos – 14/02/2012)

Aliada à construção do repertório de leitura está o aguçamento do juízo de gosto do entrevistado. E, ao mesmo tempo em que se relata o importante papel desempenhado pela universidade (que passa a impulsionar leituras mais autorizadas, canônicas e as mais novas obras que passam a integrar o campo de legitimação literária), também se reflete sobre a perda

[124] *TRV - E aí lá atrás, antes do colegial, eu lembro de ler um livro que não era para mim, eu lembro da minha mãe falando isso, era um livro de psicologia da Melanie Klein, que também foi muito útil, assim como os modernistas, também me foi muito útil. E aí eu tinha desculpa para tudo com aquele livro, era um livro bom para brigar com professor. Tem uns livros que são armas, né? Então esse livro da Melanie Klein foi muito importante. Ali falava que a criança tem que ter isso, tem que ter aquilo, precisa disso. E eu citava aquilo ali.* (Entrevista com Thiago Reis Vasconcelos – 14/02/2012).

da ingenuidade leitora, numa descrição de *travessia leitora* nem sempre percebida por leitores profícuos:

> *TRV - E a minha briga na USP era essa, porque esse é um caráter infantil que eu fui perdendo, mas eu não gostaria de ter perdido. Eu sempre achava que iria dar conta de tudo. Aí figuras como o Paulo Arantes vem destruindo, sabe (risos): "Você não pode falar da história de Deus e todo mundo". Só que isso* (impulsos mais livres) *me gerava leitura muito prazerosa. Porque eu falava: "Nossa, eu vou falar sobre história da arte, então eu vou ler o diário do Dali!". Legal, aí você lia* O diário do Dali *e depois ia ler uma tragédia grega e depois você ia ler o* Tratado de Harmonia, *do Schöenberg. Então, dava leituras malucas. E nesse tempo, essas leituras que são da biblioteca da USP e essas para escrever esse livro, elas são leituras metonímicas. Eu nunca terminava. Eu não terminei de ler o Dali, eu não terminei de ler a* Iniciação à História da Arte... (Entrevista com Thiago Reis Vasconcelos – 14/02/2012)

Num dos trechos, o entrevistado comenta sobre uma literatura "maior" do que ele próprio[125]. Esse apontamento revela certa maturidade por parte do leitor ao reconhecer que a leitura da obra ou foi pouco trabalhada ou que está para além da interpretação feita. Com relação às leituras que são feitas livremente – a partir de interesses dispersos do leitor, descomprometida com ideais formativos acadêmicos, teatrais ou escolares – estas parecem consistir em pedra fundamental para a construção dos percursos próprios (individuais) de leitura. A possibilidade de flertar com diferentes livros, textos, autores sem, no entanto, precisar "dar conta" de todos eles, parece fornecer indícios de uma outra relação com a leitura, mais autônoma, que pode encontrar maior apelo especialmente entre os jovens. Ser seduzido num momento por uma ideia disseminada em algum livro e, no momento seguinte, descobrir-se encantado por outro texto, outro livro, está na ordem do movimento juvenil que prima pela experimentação, em geral fugaz, das coisas. São, como definem as OCNEM, "leituras anárquicas". Embora efêmero, esse contato com diferentes textos pode ser fundamental para a consolidação de um percurso de leitura mais perene. Esse tipo de leitura, a que denominaremos de ***anárquicas*** ou ***leituras de flanação*** – em referência à obra de João do

[125] *TRV - Ah, no colegial eu li um livro que eu achei fantástico que foi o* Crime e castigo (Fiodór Dostoiévski). *Mas era muito maior do que eu.* (Entrevista com Thiago Reis Vasconcelos – 14/02/2012).

Rio[126], *A alma encantadora das ruas* –, revela-se como dispositivo que proporciona uma liberdade leitora que não cabe dentro das práticas de leitura institucionalizadas, ou mesmo das realizadas em contextos como os dos grupos de teatro (com fins específicos, embora abrindo espaço para leituras mais libertárias). São leituras que dizem respeito às necessidades e desejos individuais do leitor e, por esse motivo, talvez lhes sejam tão caras. A relação que se estabelece entre leitor e leitura a partir dessa estrutura de *flanação* é a que talvez se aproxime mais da apropriação literária a que nos referimos. E essa apropriação acaba se estendendo para outros contextos, tomando corpo e forma ao longo da vida de leitor. Bertrand Gervais propõe uma categorização em formato de fábula, cujos personagens – um vagante, um escriba e um intérprete – serviriam para ilustrar como se dá a apropriação de leitura num processo ao mesmo tempo fundamentado no isolamento – "a leitura e a escrita se praticam necessariamente à distância" (GERVAIS, 2013) – e no dialogismo, na interlocução. De acordo com sua proposição de análise dos movimentos imbricados na leitura, Gervais ressalta primeiramente o personagem *flâneur*, responsável pelo olhar vagante, imaginativo:

> O *flâneur* está à escuta das musas, ele está, pois, em plena errância (...). O ser da errância está, nesse sentido, perdido em seus pensamentos, completamente suspenso, nessa lógica associativa que caracteriza o devaneio e a errância. Seus pensamentos são um labirinto onde se perde, despreocupado, no meio das ruas, dos cruzamentos. Ele passeia num mundo de possibilidades, sem respeito à lógica e suas limitações, sua atenção flutua e o leva para a correnteza. Ele é, na verdade, a imaginação em trabalho, e é através dele que tudo é pensado. (...) A errância do *flâneur* é esse movimento contínuo do pensamento, o fluxo que nos atravessa desde que nos deparamos com ele. (GERVAIS, 2013, pp.44-45)

Seguido de perto pelo *flâneur* estaria o personagem escriba, responsável por imprimir aos movimentos múltiplos do primeiro uma forma definitiva, uma transcrição ou transformação do "possível em material". Já o terceiro personagem da tríade, o censor,

[126] "Flanar! Aí está um verbo universal sem entrada nos dicionários, que não pertence a nenhuma língua! Que significa flanar? Flanar é ser vagabundo e refletir, é ser basbaque e comentar, ter o vírus da observação ligado ao da vadiagem. Flanar é ir por aí, de manhã, de dia, à noite, meter-se nas rodas da populaça, admirar o menino da gaitinha ali à esquina, seguir com os garotos o lutador do Cassino vestido de turco, gozar nas praças os ajuntamentos defronte das lanternas mágicas, conversar com os cantores de modinha das alfurjas da Saúde, depois de ter ouvido *dilettanti* de casaca aplaudirem o maior tenor do Lírico numa ópera velha e má; é ver os bonecos pintados a giz nos muros das casas, após ter acompanhado um pintor afamado até a sua grande tela paga pelo Estado; é estar sem fazer nada e achar absolutamente necessário ir até um sítio lôbrego, para deixar de lá ir, levado pela primeira impressão, por um dito que faz sorrir, um perfil que interessa, um par jovem cujo riso de amor causa inveja". (RIO, 2012 [1904-1906], p.22).

exerceria o papel de, a partir do material bruto "produzido" pelo escriba, selecionar, classificar, colocar em ordem e interpretar os elementos disponibilizados pelas duas outras instâncias (GERVAIS, 2013). Desse modo, a tríade, metáfora do ato de leitura, deveria funcionar em consonância, uma vez que são co-participantes da leitura:

> O *flâneur*, o escriba e o intérprete são três aspectos de um mesmo processo, funções transformadas em figuras. Eles dependem estreitamente um do outro. O intérprete não pode trabalhar sem a ajuda do escriba que, por sua vez, não sabe o que escrever se não aprende primeiro do *flâneur*. Mas, da mesma forma, o *flâneur* fica perdido em seus pensamentos, num pensar que pode até soterrá-lo, se um escriba não vier lhe estender o fio de Ariane, o fio sem o qual nenhum discurso se desenvolve. O próprio escriba não sabe como colocar ordem nas suas coisas sem a interferência do intérprete. Juntos permitem que toda prática de escrita e de leitura possa existir, isto é, que possa ultrapassar o simples estado do possível ou da efusão informe para dar vida a um escrito, a um texto. (GERVAIS, 2013, p.47).

O diretor da Cia. Antropofágica aponta em seu relato a presença desse primeiro movimento, fundamental para o olhar e manuseio descompromissado de livros, de textos, de possíveis leituras. Essa postura de flanação parece desencadear não só a curiosidade e a imaginação, mas também uma maneira prazerosa de lidar com o universo da leitura:

> *TRV - E ali na biblioteca da Letras eu lia tudo. Na biblioteca da Letras eu fazia a minha leitura por prazer. Eu não ia na biblioteca da Letras para ler coisas que os professores mandavam. Não ia na biblioteca da Letras para ler marxismo. Eu ia na biblioteca da Letras para entrar nos corredores e ficar ali. Metade do tempo era olhando os livros, era uma coisa assim, quase biblioteconomia. Estavam ali, os livros, aí eu falava: "Nossa, isso aqui eu nunca ouvi falar". E catava, lia, dava uma olhada. Aí catava uns 20 livros sobre aquilo, aí sim. Bastante apreensão metonímica com as coisas que eu não tinha muito compromisso. E nisso, eu li um monte de coisa: teoria literária sobre poesia russa, eu li coisas sobre poetas argentinos, era bem variado. (...) Era quase o Google. O Google. Eu fazia o mesmo processo que as pessoas fazem no Google, que você clica num lugar e ele vai indo. É um dos lugares que eu sinto mais falta, uma das coisas que eu mais gostei na minha vida de fazer. Eu dava aula na NUMA (escola*

> *de música), meu trabalho era esse. Então eu tinha dois, três dias por semana que eu dava aula, e o resto dos dias eu ficava na USP. E aí minha rotina era essa.* (Entrevista com Thiago Reis Vasconcelos – 14/02/2012)

E o traço *flâneur* apresenta implicações diretas nos ensaios e improvisos do grupo. Trata-se de um modo de operar que acaba pautando muitas das cenas e ações da companhia e de seus integrantes, apontando talvez para uma perspectiva de formação fundamentada na flutuação por diferentes leituras e linguagens:

> *TRV - É, na oficina eu já acho o contrário. É o que aparece, assim. O cara chega e fala: "ah, mas eu estou cansado do metrô", "Putz, acabei de ler um artigo na Folha sobre isso, ou na* Caros Amigos*; então vamos ler e fazer um improviso sobre ônibus". É qualquer coisa. Na semana que vem a gente continua o ônibus. Chegou lá, estava todo mundo pensando em imitar galinha, então vamos imitar galinha. Acho que na oficina é um papo de criança, sabe? Ela começa falando uma coisa, quando você vê, ela está viajando em outra. E já no PY, no trabalho você precisa de prioridades. Ah, a gente escolheu fazer uma peça sobre a república. Vai ter que ler sobre a república. Eu acho que essa é uma das coisas fundamentais. Qualquer coordenador e qualquer coletivo de dimensão pedagógica saber o que eleger como prioridade em cada momento. E quais momentos e lugares em que não tem que existir prioridade. A última cena de improviso que teve é a Flávia* (Flávia Ulhôa, atriz) *dublando a Whitney Houston. Isso jamais iria aparecer se a Whitney Houston não morresse, se não tivesse espaço para os atores estarem brincando, fazendo paródias da Whitney Houston. E fazendo brincadeiras. Se não tivesse lá em cima o Youtube, se não tivesse tocado Whitney Houston e eles não tivessem começado a brincar em cima daquela situação. A contribuição milionária de todos os erros não pode deixar de existir. Então, se tem disciplina demais: chegou no ensaio, veste o uniforme, faz aquecimento; se todo dia faz isso, não tem o momento bagunçado que está todo falando de Whitney Houston. Até alguém por a música para imitar. Você fala: "nossa, a Flávia faz isso muito!". Você precisa ver a Flávia imitar. Muito legal! E a Flávia não é uma atriz que puxa para o cômico, mas naquele momento você descobriu: "puta, ela sabe fazer uma*

> *coisa cômica". E é corporal, porque ela só dublou. E algum ator foi lá, interferiu na cena dela e pôs um chapéu. Ficou ótimo. Sabe-se lá porquê que o Maneco foi lá e pôs um chapéu na cabeça dela. Ela não pediu, ninguém pediu, não era cena, talvez por isso ela tenha feito com tanto desprendimento, ninguém falou "agora vamos sentar e ver uma cena". A Martha* (Martha Guijarro, atriz) *e o Renê* (Renê Costamy, ator) *estavam fazendo outra cena da Whitney Houston, eles estavam fazendo a cena para nós que estávamos sentados. A Flávia estava cantando e dublando sozinha na beira da escada. De repente, todo mundo começou a olhar para a Flávia, que estava muito mais interessante cenicamente, aquela cena morreu e a Flávia foi indo lá para o meio. É uma bobagem, parece muito comum, mas se você tem a disciplina de pegar, pôr a roupa e aquecer, isso não teria espaço. Isso vai ser difícil de aparecer. Agora, dentro do PY, três, quatro anos, tem que ter espaço para isso e tem que ter espaço para a programação.* (Entrevista com Thiago Reis Vasconcelos – 14/02/2012)

O diretor chama a atenção para a liberdade do improviso que, no entanto, não exclui uma programação, ações mais organizadas e orientadas. São práticas que convivem. O diretor realiza ainda uma crítica à postura do leitor (ou do indivíduo) que não se rebela frente à leitura ou à tarefa obrigatória, pregando um movimento dialético. É preciso ler, mas também é preciso rebelar-se contra imposição de leitura, segundo essa concepção. Trata-se, assim como o direito à leitura, de um direito à recusa da leitura:

> *TRV - Aí são pessoas* [que leem e estudam tudo que é indicado], *talvez não por interesse, mas porque são disciplinados. Tarefa dada, tarefa cumprida. Que eu acho uma porcaria. São leitores muito ruins. Quando já vem com isso, tem gente que chega pronto aqui, sabe? Tarefa dada, tarefa cumprida. Eu falo: "Nossa, e quando é descumprida a tarefa? Quando é o seu momento de rebeldia em falar isso eu não vou ler?". Tem gente que não tem esse momento, que lê tudo. Que cumpre* ipsis litteris *qualquer programa.* (Entrevista com Thiago Reis Vasconcelos – 14/02/2012)

Foram mencionadas leituras que propiciaram entrecruzamentos entre ler e escrever. Pela identificação com os autores ou pelo desejo de criação a partir de obras lidas, em alguns casos a leitura acaba consistindo em mola propulsora da escrita – ou do desejo dela – entre os até então leitores que, a partir de determinadas leituras e contextos, sentem-se autorizados para também adentrar esse outro campo de poder que é o da expressão escrita. Thiago Reis Vasconcelos, ao citar a leitura dos modernistas[127], salienta empatia pelo modo, pelo estilo dos autores que, de certa forma, se contrapunham a formas únicas e fechadas de escrita.

Esse sentimento de consentimento também pode ser percebido quando se relata sobre o contato com escritores. Saber de sua existência física, tomar conhecimento de como chegou a ser escritor, aproximar-se da "entidade autor" pode ser um caminho para compreender a aproximação do leitor com o universo da escrita:

> *TRV - No colegial, (...) eu lembro de ter lido um livro, e isso me marcou, esqueci o nome da autora, que era uma menina que tinha exatamente a mesma idade que eu, minha mãe me levou. Daí também a coisa com a escrita me incentivou. Eu adorei. Eu fui no lançamento de um livro de uma menina que tinha a minha idade. E era a história de um dinossauro muito legal, com ilustração. Ela escreveu um livro para criança, só que ela era uma criança. Eu achei aquilo o máximo, porque eu devia estar na 7ª série. "Nossa!", eu falei...*
>
> *MH - "Pode?"...*
>
> *TRV - "Pode?"...*
>
> *MH - "Alguém da minha idade pode escrever?"...*
>
> *TRV - E eu não lembro o nome dela. Acho que ela era japonesa. Japonesinha que escreveu. E ela era inteligente. Eu falei: "Nossa, que legal!". E super envergonhado. Eu tenho esse livro*

---

[127] *TRV - No colegial eu passei inteiro lendo, porque eu queria, não era obrigação, eram os modernistas: Oswald de Andrade, Drummond...*
*MH - Por conta?*
*TRV - Não, tinha na aula também, tinha aula que falava do poema.*
*MH - Mas não era uma leitura obrigatória?*
*TRV - Não, não era obrigatório. Aí eu me apaixonei pelos modernistas, porque eu achava que eu escrevia... parecido. Achava que me dava liberdade. Talvez tenha questionado toda a 4ª, 5ª, 6ª série, de uma literatura que nada pode, em que tudo está errado.* (Entrevista com Thiago Reis Vasconcelos – 14/02/2012).

*até hoje.* (Entrevista com Thiago Reis Vasconcelos – 14/02/2012)

No exemplo citado pelo entrevistado, também o fator etário parece reforçar a criação de laços entre obra, escritor, leitor e possibilidade de escrita. Tomar ciência de como são os escritores, de como vivem, quase sempre envolve uma aura mítica, mas nesse caso, parece ocorrer justamente o oposto: o escritor ou a escritora desmitificam o autor enquanto instância sublime, retirando o véu da inacessibilidade da escrita autorizada. Thiago Reis cita outros momentos em que isso aconteceu[128], sugerindo que o fato de que travar contato não só com os textos, com teatro, com arte, mas com os "fazedores" dela (artistas, escritores), pode gerar desdobramentos com relação à aquisição cultural e inserção em outras áreas de atuação até então desconhecidas. Isso parece ser ainda mais relevante quando se é jovem, quando a busca por uma relação identitária com o mundo e com as pessoas é ainda mais forte. Dessacralização semelhante ocorre atualmente com a escrita em *blogs* ou *fan fics* (abreviação de "fan fictions", ficção criada por fãs). São suportes eletrônicos e digitais que permitem a publicação de textos que há algumas décadas atrás não encontrariam espaço e veiculação.

***Concepções sobre cultura e formação***

Ao longo das entrevistas, os diretores teceram comentários que exprimem algumas de suas concepções de formação e cultura ou, ao menos, apontamentos a respeito. São lampejos conceituais, posicionamentos e reflexões que, no entanto, podem contribuir para se pensar que tipo de formação ou de cultura se almeja dentro dos grupos de teatro e fora deles:

[128] *TRV - Ah, e junto com a menina do dinossauro, eu tenho um livro, (...)é uma coletânea de autores jovens, que vai de criança até 17 anos, chama* Mundo da Leitura*; tem tipo um palhaço na capa, mas não um palhaço infantil, clown. E eu gostava de ler aquele livro. Era um livro de contos escrito por pessoas da minha idade também. Isso eu acho uma coisa muito importante que hoje eu não vejo o pessoal ler. Adorava quando eu sabia que era um livro de alguém que tinha a minha idade. Só que ali eram vários. E eu tinha quase que hierarquizado os que eu achava bons e os que eu achava ruins. E eu quase conversava. No final vinha o nome do aluno e até a série que ele estava. E eu dialogava entre aqueles caras que eu nunca conheci e tinha os contos.* (Entrevista com Thiago Reis Vasconcelos – 14/02/2012).

> *AF - A gente decidiu que cultura tinha que ter espaço. Parar com esse negócio do social e do político. Porque, por si, o trabalho cultural é social e é político. Então isso foi o divisor de águas. Demorei vinte anos pra fazer isso. E hoje eu estou feliz com isso, com essa decisão. Mas eu vivia sempre essa dúvida... Bom, não estudei pra fazer isso, não fazia teatro pra fazer isso, fazia teatro mais ou menos porque não precisava, precisava juntar o público na praça, ou pra uma manifestação, luta contra eucaristia, luta por ônibus, luta por creche, luta por moradia. E eu fazia isso. Eu achava que estava certo também. Como dizia um amigo meu, "não tem nada errado". Só que era um momento diferente. E a decisão da fundação da Paidéia vem nesse sentido.* (Entrevista com Amauri Falseti – 27/08/11)

Lidar com a cultura, segundo as informações do entrevistado e as observações da pesquisa de campo sempre é um terreno pantanoso, difícil, instável; a todo momento parece ser necessária a reafirmação ou a justificativa da importância de trabalhar com cultura, teatro, do porquê de existir a necessidade de políticas públicas culturais .Essa necessidade de afirmação e de obtenção de credibilidade social ou de investimentos públicos já não parece mais existir na área educacional, por exemplo. No senso comum, já está posta a importância da educação, fato constatável principalmente por seu caráter obrigatório, o que caracterizaria uma das prioridades do estado. No setor cultural, apesar da presença de editais e de programas de fomento, o cenário ainda se mostra instável. Essa instabilidade talvez explique em partes as constantes ações culturais que são desenvolvidas em paralelo com as ações estritamente cênicas.

A concepção de formação decorrente do trabalho envolvendo leituras coletivas no teatro parece estar na base que sustenta os dois grupos em questão. Uma das tendências, no tocante às estratégias utilizadas para atender aos fins formativos pretendidos (direta ou indiretamente) nos grupos, é a tentativa de reprodução do que "deu certo" na formação individual nos processos e práticas formativas do coletivo[129]. Parecem agir dessa forma –

[129] *AF - Aí eu vi "O pássaro do poente" com ele, um dos espetáculos mais bonitos da minha vida. E esse cara era o nosso diretor. Então aí ele já trouxe uma visão de arte, entende? Tinha esse Núcleo Expressão que era uma ação política e o Ponkã, aí comecei, aí que começa a história do teatro. Aí o que que a gente fez? A gente vai pra periferia pra trabalhar com crianças, mobilização popular e teatro. Teatro como ferramenta. Ferramenta, a serviço. É essa relação que tem, se você entender a minha vida. Eu tentei desde a situação, do universo da infância que é linda, que eu acho é...que eu acho a primeira coisa, necessária, poder oferecer pra criança ver teatro, porque funciona, eu sou a experiência... (risos). Talvez por isso eu faça teatro pra crianças,*

mimetizando aquilo que rendeu frutos, o que surtiu efeito nas experiências particulares – numa perspectiva pedagógica. E quanto maior o leque de formação dos educadores e responsáveis por processos de formação (formais ou não), maiores serão as possibilidades de se ofertar diferentes caminhos formativos. São questões referentes à – já discutida por diferentes teóricos e pesquisadores (OLIVEIRA, 2013; GERALDI, 1997; ROCCO, 1981) – formação de professores e educadores. A mudança de papel desempenhado pelo professor, sob perspectiva histórica, é alvo de parte de estudo de Geraldi. Segundo o autor, ao longo dos tempos essa mutação envolvida na "função" do professor implicou em depreciação de sua condição em relação à pesquisa e ao conhecimento: por ter se transformado em transmissor e regulador de conhecimentos, estaria sempre em atraso com relação a eles. Rocco, em estudo publicado no início da década de 1980, aponta para uma formação precária de professores da escola básica em função de um sistema educacional complexo e da falta de tempo para leitura. Oliveira, em pesquisa mais recente envolvendo entrevistas junto a professores da rede pública de ensino, reitera a formação fragmentada dos docentes, pontuando a necessidade não só de um percurso literário (por parte do professor que se propõe a ensinar literatura), mas de um vínculo entre professor e aluno se se quiser lidar com a formação literária:

> Os professores que ensinam a leitura literária fazem isso porque podem: são leitores literários e têm consciência de seu processo de formação e de suas escolhas. Por isso, levam em consideração que a articulação entre conhecimento e prazer não é algo simples e natural, que a aprendizagem da leitura requer esforço, emprego de energia, disciplina e concentração, e partem do princípio de que esse modo de leitura precisa ser ensinado. (OLIVEIRA, 2013, p.265)

Conforme mencionado anteriormente, dentre as leituras realizadas por Amauri Falseti, uma delas se mostrou determinante na orientação (e nome) da companhia. Isso é explicitado também com relação ao traço formativo que a companhia engendra em suas práticas e processos:

> *MH - Então, já que você está falando sobre essa parte, qual a sua ideia de formação? Porque, o nome que você colocou, não*

---

*talvez. Nunca pensei nisso, estou pensando agora... Mas é encantador, só isso. Aí a relação com teatro é eterna. Paixão... É isso.* (Entrevista com Amauri Falseti – 27/08/11).

*sei se foi você, no grupo, para a companhia, para a associação Paidéia...*

*AF - Fui eu. Paidéia.*

*MH - E qual a sua concepção?*

*AF - A concepção do homem inteiro. É isso Paidéia. Para o grego, é isso. (...) Está aí até hoje o livro e o nome da Paidéia. Mas foi daí que saiu a ideia. Falei, cara, é exatamente o que eu quero fazer. Cultura é Paidéia. Teatro é Paidéia. Escola é Paidéia. Então, a concepção de educação vem daí. O homem por inteiro. Então o grego, a medicina, a poesia, o jogo, o canto, o amor, a economia é a Paidéia. É aquilo que brota do homem, aquilo que o homem cria. A religião. Bom, e o teatro o que é? É só isso, né? Então vem com essa concepção. E aí, se você quiser ligar com a leitura, está aí. Agora, vou falar uma coisa para você. Como é possível você trabalhar com teatro sem ler? Me diga, por favor? Me diga como, que eu não consigo entender.* (Entrevista com Amauri Falseti – 27/08/11).

Ainda refletindo a respeito da formação, da cultura e da educação, Amauri expõe crítica com relação aos discursos fundamentados no "protagonismo juvenil". Essa concepção, veiculada em materiais didáticos e propostas educacionais, apesar de contemplar um aspecto importante referente à postura atuante por parte do educando, pode também escamotear permissividades e rarefação do ensino, de acordo com o entrevistado[130]. O entrevistado aponta ainda para a relação entre o singular e o plural na formação. Segundo ele, a encenação e a formação são direcionadas ao indivíduo visando, no entanto, uma implicação mais ampla, coletiva. Mencionando essa perspectiva, o diretor salienta a entrada ao coletivo pelo indivíduo, mesmo dentro de um agrupamento ou de uma comunidade, assim como a leitura

[130] *AF – (...) Uma outra frase que me mata do coração é "trabalhar com jovem é deixar que eles tragam as coisas até você". (...) Aí você vê esse moleque que assiste Xuxa, que vê não-sei-o-quê, e você vai pegar e elaborar aquilo que você quer. Então para de ser filho-da-puta em dizer que vai trabalhar o que o cara traz. Não, você manipula. Agora, se você quer fazer o que esse moleque traz, o que eu acho um grande desafio, e que eu persigo, "Menino, você lê? Você sabe quem é seu pai? Você sabe que seu pai está aqui?". Devolva as questões. Quando ele começar a responder isso, ele vai começar a trazer conteúdo para você. Por que está cheio de pai-de-povo. Está cheio. E a questão da cultura, você elimina isso, o paternalismo. É uma pergunta. Quantas perguntas você precisa saber fazer para entender aquilo que você quer. É essa a questão. Quando você questiona que você não sabe, você está exatamente aprendendo aquilo que você quer saber. É a dialética. Agora, esse moleque não sabe perguntar. A pergunta é essa: quantas perguntas um jovem tem fazer para que ele aprenda? Para isso, precisa desse momento. E ele tem direito de não saber nada. Eu não estou questionando. Ele tem o direito. Agora, ele precisa num segundo, numa fração de segundo perceber: "Eu não sei isso". Esse é o grande salto. Aí você pega um monte de babaca que sabe tudo, você fica ouvindo aquilo... rapaz... e você vai passar a mão na cabeça desse cara?* (Entrevista com Amauri Falseti – 27/08/11).

coletiva, que é feita em grupo, ressoará em cada um pela singularidade. A relação uno-todo também pode desencadear o já mencionado efeito multiplicador[131] com relação à formação. O mesmo processo, segundo ele, ocorre no teatro. Também no teatro da Paidéia, frequentado por muitos educadores, ocorrem espaços de troca e de estímulo, de "compartilhamento das agruras" provenientes do trabalho escolar e da vida:

> *AF - O V.* (integrante e ator do grupo). *Esse cara quando chegou aqui não era professor. Esse moleque está lá no Jardim Ângela. (...) às vezes ele chega aqui lá em baixo. Eu falo "V., você é um herói, meu irmão! Você é o cara mais importante do mundo. Você dormia em saco de arroz, você não tinha onde morar. Você está dando aula, meu irmão. Tenha orgulho! Faça esse moleque te ver!". Eu estou conseguindo ainda.*
>
> *MH - Persistindo...*
>
> *AF - C.* (integrante e atriz do grupo) *tem uns cinco na área da Educação. (...) A questão é essa, na verdade. Mas você veja que interessante. O teatro é a mesma coisa. Ele fala com um indivíduo, ele não fala com todos. Quando eu faço um espetáculo, eu não faço para a plateia. É para um. Isso também a gente esquece. Teatro consiste na comunidade. Mas é a partir do indivíduo. Então quando você monta a plateia, você não está falando com a massa, está falando com o espectador.* (Entrevista com Amauri Falseti – 27/08/11)

Quanto à preocupação com a formação na constituição da Cia. Antropofágica, o diretor a reconhece como importante e fundamentada na experimentação. Na fala abaixo transcrita, ele confirma a existência de um braço formativo dentro das orientações do grupo. E também fornece elementos para a compreensão de como essa formação mais solta e aleatória acontece, de suas características. Uma delas é o fato de estar centrada na experimentação e na experiência. Experienciar coisas, leituras, cenas, sensações e pensamentos juntamente com uma perspectiva de gradação (o que é, em princípio, é semelhante à divisão em etapas escolares) consiste em base norteadora desse processo de formação:

---

[131] *AF - Agora, quando eu encontro um professor lá como parceiro, que venha assistir esse menino aqui como muitos fizeram, a experiência triplica. Já não são dois, somos vinte.*
*MH - Mas isso é um conceito revolucionário (risos)...*
*AF - Mas a partir do indivíduo. Do indivíduo. A minha revolução dá-se pelo umbigo. Aí ela é multiplicadora. E esse menino vai ser pai também. E mulher, esposa, vai ser tudo.* (Entrevista com Amauri Falsetti – 27/08/11).

*MH - Na Antropofágica mesmo. Você acha que tem uma concepção de formação ou não?*

*TRV - Tem eu acho que tem. É, eu vou costurando. Eu acho que o primeiro embate que tem que ter, e aí, eu gosto muito dessa história que eu contei, pessoal, porque é uma narrativa de formação. Eu acho que eu me diverti muito fazendo isso. Então, de alguma forma, eu junto com que eu li sobre formação, Paulo Freire, Makarenko e os outros da pedagogia. Ah, tem uma coisa. Eu acho uma coisa da formação. A gente não pode ignorar o que é científico. Aí entra um pouco de Piaget, essas leituras da evolução. Porque eu acho que tem realmente coisas, sei lá, coisas que tem um período melhor para serem absorvidas, que você tem que falar para a pessoa: "não é a memória que você tem que usar, não tem que gravar isso, tem que experimentar isso" São coisas que você vê na pedagogia, principalmente nessa mais científica. "Ah, você lê uma coisa uma vez, você lê duas, lê três", e tem as fases de aprendizado. Uma coisa que você trouxe e eu nuca mais abandonei é o Manoel de Barros, que eu nem sei o quê que é, mas o conceito do "acriançamento"*[132] *eu acabei incorporando por metonímia e aí, para mim, dentro da formação do teatro, a pessoa tem que começar no jardim. Então, antes do domínio da linguagem, da gramática teatral, sabe, de falar "olha, isso aqui é uma técnica do Grotowski", "isso aqui é análise ativa do Stanislavski", é fazer todos esses exercícios como brincadeira e sem consequência que ligue lé com cré.* (Entrevista com Thiago Reis Vasconcelos – 14/02/2012)

Outro ponto fundamental na formação pretendida pela Cia. Antropofágica diz respeito ao debate de ideias[133], por vezes divergentes, e, em especial, a uma "boa dose de rebeldia e

---

[132] Poema de Manoel de Barros: "O que eu queria era fazer brinquedos com as palavras. Fazer coisas desúteis. Eu queria avançar para o começo. Chegar ao acriançamento das palavras".

[133] *TRV - E uma coisa que eu não falei, que eu acho necessário para a formação é: muito debate. Muito. Muito debate político. (...) Para entender e se posicionar em relação ao mundo. Eu acho que na fase em estamos, de política tão massacrada e de um debate político tão raso, se você estimular num primeiro momento que a pessoa se posicione politicamente em relação ao mundo, já se deu um belo avanço. Porque eu acho prejudicial, num primeiro momento, você forçar a pessoa a se posicionar de uma maneira marxista em relação ao mundo. Essa é uma faca que... Primeiro, e aí é Paulo Freire, primeiro ela aprende a se posicionar em relação mundo. Depois, ela pode até entender um caminho que já foi traçado, histórico, da luta dos trabalhadores, de se posicionar em relação ao mundo, usar aquilo como uma ferramenta. Mas em primeiro lugar, é assim: se posiciona, cara. Concordando ou não. A atitude de se posicionar é muito importante. E eu vejo muito marxista furado, porque*

preguiça", segundo o diretor. Nesse aspecto, a orientação formativa é bastante divergente da comumente propagada no âmbito escolar:

> *MH - Então uma boa formação pressupõe uma boa dose de rebeldia?*
>
> *TRV - É, uma boa dose de rebeldia e preguiça. Ter tipo: "Ah, fulano leu, ele lê tão bem... Por que ele não conta pra mim?". Eu acho isso ótimo. "Por que ele não mostra para mim?". "Ah, legal, mostrou!". Sabe, a pessoa investigou um negócio e depois a outra aproveita e usa daquilo que já foi investigado. Eu acho. Uma boa formação exige a rebeldia e a preguiça. Que eu acho uma forma de rebeldia ser preguiçoso. Exige uma boa dose de desconsideração do comando, entre aspas, da coordenação. Desconsideração mesmo. Tipo de coisa sacana assim: "Thiago sempre fala isso, mas ninguém leva a sério isso". Isso é necessário! Porque tem que ser ao contrário. Uma coisa que sempre dá pau: "Ah!", num determinado momento "Eu acho que pessoal do PY mais antigo e o pessoal mais novo tem que ensaiar separado". Aí o Thiago é voto vencido. E aí vai a discussão. Aí eu faço mais ou menos. Aí eu faço algumas experiências juntos, outras separados. Aí a pessoa que às vezes era completamente contra fala: "Putz, eu acho que eu entendi". Aí é ferrado, porque você fala: "Putz, a pessoa entendeu".* (Entrevista com Thiago Reis Vasconcelos – 14/02/2012)

O aspecto relacionado ***à rebeldia, à insurgência***, parece intrínseco às manifestações artísticas em geral. Os riscos que a arte envolve estão – conforme Antonio Candido salienta em seu artigo "A literatura e a formação do homem" – para além do bem e do mal. Não estão a serviço de uma educação fechada ou moralizante, uma vez que podem pôr em xeque a própria moral ou a educação. Alguns trechos da entrevista corroboram esse traço inerente à arte, seja teatro ou literatura, que surge como ponto divergente entre formação escolar e suposta formação nos grupos de teatro. A subversão, a insurreição contra o instituído, contra a tradição, a moral, a hierarquia aparecem também na escola, mas de modo localizado, não-

---

*ele é marxista, mas não tem a atitude de se posicionar. Sabe, é que não é marxista... Depois você vai estudando as coisas... Mas o debate é para isso, para ver se a pessoa toma coragem de se posicionar em relação ao mundo. Isso é fundamental. E depois você dá ferramentas políticas para ela.* (Entrevista com Thiago Reis Vasconcelos – 14/02/2012).

autorizado, passível de punição. No teatro, esses elementos são constituintes da arte; embora também possa desencadear reações controversas[134] ou mesmo retaliações, é esperado que a arte cumpra também esse papel. Existem tensões entre os limites da arte, da cultura e o que delas se espera enquanto eventos sociais, escolares. De acordo com Teixeira Coelho, arte se difere da cultura justamente pelo seu caráter de exceção, de corte do estabelecido. O conflito e o risco são elementos suscitados e envolvidos na/pela arte. No entanto, também eles desempenham papéis, ocupam lugar de ampliação, de recusa, de desconforto, de provocação:

> Uma obra de cultura que é útil e comunicativa tem a finalidade social de reconfortar (...): cultura traz estabilidade para a comunidade e para o indivíduo que precisa em algum momento, menos ou mais, sentir-se em terreno conhecido: a cultura integra o social a si mesmo e a cada um (dos que aceitam integrar-se) ao coletivo (...). A cultura dá a si mesma uma identidade e a projeta no outro, que a recebe e se tranquiliza. A obra de arte é uma obra do risco: a cultura da obra de arte é uma cultura de risco, uma cultura do risco (...). (...) De seu lado, a arte, essa sim, é risco, arte é inseguridade: para quem a faz, para quem a recebe: a arte é desestabilizante, incômoda: no código contemporâneo, se a obra de arte não for desestabilizante, não reúne as condições mínimas para dizer-se arte. Não há margem para ilusões: *Don Quixote* desestabilizou, Shakespeare propõe a insegurança, tanto quanto Joyce e Guimarães Rosa. (COELHO, 2008, pp. 133-134)

O risco, portanto, nas práticas teatrais (dentre elas, a de leitura) parece encontrar-se mais aflorado, uma vez que é constantemente envolvido no fazer teatral. A desestabilização já e um pressuposto nos processos desencadeados na trajetória das companhias. O que, para a escola, surge muita vez como empecilho para o trato com determinadas obras literárias, no teatro, o embate, a tensão e o incômodo são até almejados, desejáveis.

### *Implicações dos percursos de leitura dos diretores*

---

[134] *AF - Eu falava isso no Monte Azul, quando a gente estava lá, no Centro Cultural. Uma vez eu levei o Zé Celso lá. Num festival.(...) Foi lindo. Tirou a calça, cagou no palco, cagou no papel, tirou sangue, fez um espetáculo... o cara cagou no palco, masturbou. Tudo lá na favela Monte Azul. (...) Terminou, aquele constrangimento, acabou, aí o pessoal da direção da entidade me chamou (risos). Eu falei: "Olha, tudo que ele fez aí, eu não faço. Mas eu acho que o povo tem que ver. Agora, o povo tem que dizer isso é uma merda, e isso eu gosto. Isso eu quero, isso eu não quero. Não sou eu que vou dizer para o público o quê...*
*MH - Teve um diálogo depois? Com o público?*
*AF - Não. Não, era festival. Eu sei que meus amigos lá da favela olhavam para o cara e falavam "não faz isso", falavam para o ator. "Não faz isso, cara, coisa feia", o público. "Meu Deus, qué isso? Ah, pára! Ô loco!" Assim.* (Entrevista com Amauri Falseti – 27/08/11).

A leitura disseminada nos grupos de teatro em questão faz parte de uma concepção de formativa. O percurso dos próprios diretores entrevistados, seus modos de ler, a abordagem que realizam a partir de obras e textos selecionados fazem parte de uma dimensão de formação de leitura que envolve os integrantes do grupo. O alcance desses aspectos com relação ao efetivo nascimento do leitor (ou de percursos leitores), como já foi mencionado, é imponderável. Mas esses são elementos que podem dar origem a caminhos de leitura. Annie Rouxel, em texto sobre autobiografia do leitor, salienta a dimensão do "desejo de compartilhamento de emoções" que estaria na origem do nascimento desse leitor (ROUXEL, 2013) e de como "a vontade de compartilhar o prazer ou o conhecimento do outro estimula a curiosidade". Os jovens inseridos nos grupos de teatro tomam contato com as leituras realizadas pelos diretores e demais artistas e isso talvez lhes provoque a curiosidade frente às leituras mencionadas. De outra parte, os diretores provavelmente também encontram prazer em compartilhar os "segredos" das leituras que fizeram de grandes obras:

> Os livros aconselhados por alguém próximo, mas sobretudo por colegas suscitam interesse; da mesma forma, o fato e recomendar um livro é mais conscientemente o prazer altruísta do compartilhamento, de não deter sozinho o segredo, do que o ato de reconhecimento de uma obra. (...) O desejo de ler ou reler é um desejo de conhecimento que nasce de uma vontade de compartilhar com os outros leitores, e a palavra desempenha um papel especial. (ROUXEL, 2013, p.73)

Os diretores teatrais com os quais lidamos, ao que tudo indica, apresentam uma boa formação de leitura. As leituras que realizam não só impulsionam encenações, como também engendram compartilhamentos. Esse é um dado importante se quisermos pensar na leitura que é realizada na escola. Aos professores de português e de literatura que se propõem a trabalhar com leitura em suas aulas, cabe buscar uma formação que lhes dê estofo e suporte suficientes para também lidar com a formação de leitura de seus alunos. Certamente trata-se de questão complexa, uma vez que envolve precariedades na formação básica, na graduação, falta de tempo para a leitura determinada também por aspectos financeiros e de trabalho etc. Mas leituras sempre podem ser iniciadas. Como pudemos depreender das "biografias de leitor" acima expostas, a leitura pode ocorrer em diferentes épocas, em lugares distintos, a partir de estímulos variados. Diretores, atores, alunos ou professores, o nascimento de um leitor sempre pode acontecer.

## CAPÍTULO 7

## ASPECTOS DA FORMAÇÃO TEATRAL E DA FORMAÇÃO DE LEITURA ENTRE OS INTEGRANTES DOS GRUPOS TEATRAIS

Também o ódio à baixeza
Deforma nossas feições.
Também a ira pela injustiça
Torna rouca a nossa voz.
Ah, e nós
Que queríamos preparar o chão para o amor
Não pudemos nós mesmos ser amigos.
Mas quando chegar o momento
Do homem ser parceiro do homem
Pensem em nós
Com simpatia.

**Bertolt Brecht**

Assim como acontece com a formação pessoal dos diretores, a formação dos integrantes apresenta complexidades, diversidades e peculiaridades que consistem em ricos elementos para a reflexão sobre formação e percursos de leitura. Os referenciais e representações que os levaram ao teatro e à leitura oferecem outros contornos a nossa pesquisa. Embora as entrevistas com os integrantes tenham sido mais curtas, é possível delas depreender ou vislumbrar insumos que contribuem para tracejar os diferentes trajetos de leitura que, em determinado momento, convergiram no espaço teatral dos grupos.

Dialogar com os jovens integrantes, saber como eles veem as questões relacionadas ao assunto da leitura imbricada no teatro e na escola, tomar contato com suas trajetórias (de leitura e de vida), não traz implicações somente à pesquisa, pode alimentar outros processos, apontar outras possibilidades na leitura escolar e para além dela. Considerar os percursos dos jovens atores e atrizes – em algum momento alunos e alunas – é um convite à alteridade (de alunos, de aprendizes) que na escola ainda é tímido.

***Percursos de politização***

Um dos primeiros aspectos que se destacaram foi o envolvimento político (às vezes breve) anterior ao contato com os grupos. Em dois casos (ambos da Cia. Antropofágica) ele se deu primeiramente através da escola ou de seus agentes. Defendem com contundência a função política dos grupos aos quais pertencem, conforme se pode observar nos trechos transcritos das três entrevistas com jovens integrantes diferentes:

> *MH - E você acha que* [o grupo] *tem uma função política?*
>
> *C - Com certeza. Com certeza tem uma função política. Quando você fala de transformar alguma coisa, não tem nada mais político. Destruição de status quo, de destruir as coisas como estão, é política, né? De pensa sob outras perspectivas é política, né? É você trabalhar, na verdade, na contramão do nosso sistema, que quer manter as coisas exatamente como estão, cada um no seu lugar. A gente está na contramão.* Entrevista com C., integrante da Paidéia Jovem [Cia. Paidéia] – 14/07/2012)

> *MH - Você acha que o grupo, a companhia, desempenha algum papel para além do cênico?*
>
> *RA - Sem dúvida. Sem dúvida. O papel que ela desempenha é antes do cênico, o cênico nesse caso não seria uma prioridade, embora pareça. É um papel de formação não só política, uma formação de indivíduo dentro de uma sociedade. Eu me formei nisso aqui primeiro, antes de me tornar atriz ou iluminadora. Foi feito todo um trabalho comigo de conscientização de ser humano, mas não nesses termos formais. No dia a dia. Dividir com o outro, ser solidário com o outro. Enxergar os problemas do mundo não como problema de um indivíduo, mas como problema de uma classe. Esse trabalho foi feito antes mesmo do trabalho que eu vim buscar, que era o teatro. Isso para mim é fundamental e que eu acredito que a escola deveria fazer, entende? Eu acho que existem professores que tentam fazer isso todos os dias quando entram em sala de aula. Mas é uma massa de professores que precisariam estar unidos para fazer isso dentro da sala de aula. Não um só dentro de uma rede. Então*

*esse trabalho é prioridade. E o PY tem essa base para sua formação. Política. A gente está presente nas militâncias, nessas lutas que não representam um indivíduo, mas que representam toda uma classe.*

*MH - E que nem sempre estão diretamente relacionadas aos problemas do teatro? As causas engajadas?*

*RA - Não, a Flaskô, que é uma fábrica ocupada. Somos solidários a essa causa, a essa luta. Greve dos professores. Somos solidários a essa luta, sabe? São várias. Ocupação de terras, os massacres que aconteceram... Somos solidários, porque pertencemos à mesma classe. Não tem como. Nós estamos na classe operária. Não como operário, mas, na hora que tiver briga lá, eu não sou burguesa*. (Entrevista com R.A., integrante do PY e da Cia. Antropofágica – 17/04/2012)

*MH - Você acha que a Antropofágica e o PY desempenham algum papel para além do teatro? Aí eu coloco aqui: social, político, educacional ou de outra ordem. Você acha que é um trabalho feito estritamente para a cena, ou é um teatro que tem outros papéis aí?*
*M - Claro que tem.*

*MH - Mas o que você acha?*

*M - Ah, tem o nosso trabalho de militância que não é só no palco. A gente sai disso.*

*MH - O que você acha disso?*

*M - Eu acho muito bacana. Porque não restringe o nosso trabalho ao palco, só aqui.* (Entrevista com M., integrante do PY [Cia. Antropofágica], em 17/04/2012)

No caso de R.A. (atriz e integrante da Cia. Antropofágica; assistente de direção do PY), o início da politização é anterior ao seu ingresso no grupo. Ele acontece por intermédio do grêmio de sua escola situada na região nordeste do país[135]. São vivências que

[135] *MH – Terminou (ensino básico) em Caruaru... Você começou em Caruaru e terminou lá...*
*RA - E em uma escola muito boa, por sinal. Foi aonde eu tive contato com o grêmio estudantil. (...) Pública.*
*MH - Então você teve contato com o movimento estudantil nessa escola de Caruaru?*
*RA - No terceiro ano. Tinha o grêmio e ele fazia outros trabalhos. Na Fundação CASA, tinha uns projetos bem bacanas. Mas porque, eu acredito, se não me falha a memória, tinha alguns partidos envolvidos.*

provavelmente se transformam em referências para escolhas posteriores. O outro integrante do PY (M., integrante a ator da Cia. Antropofágica), mais jovem e ainda em fase escolar, também salienta sua participação ativa no grêmio da instituição de ensino em que estuda[136]. Durante a entrevista com M., foi mencionado o fato de haver possibilidades de trocar informações referentes aos textos, às cenas e elementos teatrais junto aos colegas do grêmio da escola. Novamente reafirmamos o interessante diálogo que pode surgir entre teatro de grupo e escola.

### *A influência da escola nas leituras*

A escola figura como participante (ou co-participante) da formação de leitura nos relatos fornecidos pelos entrevistados. Mesmo quando estes reconhecem a precariedade de algumas escolas pelas quais passaram, todos ainda a assinalam como o lugar privilegiado da formação de leitura:

> *MH - Para você, então, a sua formação leitora está atrelada à escola?*
>
> *C - Sim. Primeiramente à escola. Porque foi o primeiro contato e, durante muitos anos, o único, né?* (Entrevista com C., integrante da Paidéia Jovem [Cia. Paidéia] – 14/07/2012)

---

*MH - Então era um grêmio que tinha uma filiação partidária?*
*RA - Tinha uma filiação partidária. E, me lembrei agora, que nesse mesmo ano que eu estudei lá, teve o Festival de Teatro do Agreste. O FETEARG. E eu fui assistir, porque eles divulgaram na escola, porque tinha aula vaga... (...) Eu assisti a uma peça chamada* Os lesados, *que era de um grupo da Bahia. Puxa, eu sabia o nome desse grupo... Muito interessante. Eles trabalhavam com coisas sobre o autômato, que mais futuramente eu fui entender...* (Entrevista com R.A., integrante do PY e da Cia. Antropofágica – 17/04/2012).

[136] *MH - Você não faz parte do grêmio?*
*M - Eu faço parte do grêmio da minha outra ETEC. De manhã eu faço Ensino Médio em uma e, à tarde, eu faço Ensino Técnico em outra. (...) Eu faço parte do grêmio.*
*MH - Então você tem com quem trocar figurinha. Você tem na escola com quem conversar sobre essas coisas que você faz aqui, por exemplo.*
*M - E por coincidência, o nome do grêmio é Bertolt Brecht. (risos)* (Entrevista com M., integrante do PY [Cia. Antropofágica], em 17/04/2012).

> *RA - Da alfabetização, aquele período maternal, até a primeira série, eu fiz em Caruaru, no Diocesano. Os patrões da minha mãe é que pagavam para eu estudar lá. (...) Particular. Era uma escola muito boa. E da primeira até a quarta série eu fiz no Recife. Eu estudei no Colégio Atual, que é uma escola particular também muito boa. Mais ou menos na linha do Objetivo. A minha mãe também trabalhava nessa casa e os patrões, em troca, ajudavam a filha. Depois disso a gente foi para Goiás, onde eu estudei cinco anos. E aí eu migrei em várias escolas do estado. Super precário. (...) Senti na pele. Muita diferença. Eu digo que eu caí horrores. E no último desses cinco anos eu pegava o ônibus para estudar em Brasília, em uma escola um pouco melhor. Mas, descobri que não tinha muita diferença. Era um pouco melhor na questão do método da escola, de ensinar. Tinha umas diferenças assim, mas... (...) Poucas. Os professores de Brasília saíam para dar aula em Goiás. A diferença é que eles tinham estrutura para trabalhar melhor, entendeu? Mas era a mesma coisa. E depois disso, eu fiz o primeiro e o segundo de novo no Goiás, porque eu vi que não tinha muita diferença e no terceiro ano eu fui para Caruaru de novo, Pernambuco. Eu fui conhecer meu pai. E aí eu estudei na escola do Estado lá.* (Entrevista com R.A., integrante do PY e da Cia. Antropofágica – 17/04/2012)

R.A., quando questionada sobre possíveis lembranças de leituras marcantes realizadas por intermédio da escola, inicialmente diz não se recordar de nenhuma. Em seguida, responde mencionando uma indicação de leitura vinculada à pesquisa, o que consistia em metodologia de aula de uma professora de biologia do Ensino Médio:

> *RA - Então, do 3º ano (EM) tem* [indicação de leitura pelos professores]. *Indicação leitura da professora de biologia; a gente chegou a fazer um trabalho de pesquisa sobre o Rio Ipojuca, que é um dos rios mais poluídos da cidade. Ela levava a gente tanto para laboratório, entende quando eu falo do método? Ela, com certeza, devia ler muito. Mas o método com o qual ela dava a aula dela me chamava muito a atenção. E ela levava a gente para o rio, ela levou a gente para fazer uma entrevista com a população ribeirinha.*
>
> *MH - Então vocês foram fazer trabalho de campo?*

*RA - Trabalho de campo. Tudo. E ela indicava artigos para a gente ler. Era um trabalho bem interessante que essa professora tinha. Antes disso, no Fundamental e Médio, não. Era aquele livro que eu indico para você ler que é o hino nacional que está atrás da capa (risos)...*

*MH - Literatura, texto, obra literária não?*

*RA* - O quinze. *Mas eu não li.*

*MH - Foi indicação, mas você não chegou a ler?*

*RA - Não, não cheguei a ler.* (Entrevista com R.A., integrante do PY e da Cia. Antropofágica – 17/04/2012)

R.A. menciona a indicação de leitura, mas comenta que não chegou a realizá-la, fato comum na rotina das leituras escolares. Já M., apesar de confirmar em suas falas o fato de que pouco se lê na escola, também ressalta, de sua parte, a realização efetiva das leituras indicadas ou recomendadas pelos professores:

*MH – (...) E na escola? O que você lê? Ou não lê?*

*M - Na escola, é muito precário. Primeiro porque a gente só lê o que o professor pede para ler.*

*MH - Ninguém lê a mais?*

*M - Ninguém lê a mais. É raríssimo encontrar alguém que leia a mais do que o que professor pede. E quando pede, são aqueles livros para vestibular, aquelas coisas...*

*MH - Ele pediu algum livro esse ano?*

*M - Pediu. Aquelas leituras do ENEM. (...) Eu li* A cidade e as serras.

*MH - Mas leu mesmo (risos)? Ou só uns trechinhos?*

*M - Não, li. Porque depois ela ia passar uma prova...*

*MH - Ah, de controle.*

*M - Ela tinha um controle.*

*MH - E o que você achou?*

> *M - Achei legal. Eu gosto.*
>
> *MH - Gostou? E você não se considera um leitor? Lendo* A cidade e as serras *(risos)?*
>
> *M - (Risos) Ah, não sei. Eu gosto de alguns livros tipo...* Memórias de um sargento de milícias. *(...) (*Memórias Póstumas de*)* Brás Cubas *eu li também.*
>
> *MH - Indicação do professor?*
>
> *M - É, indicação do professor.* (Entrevista com M., integrante do PY [Cia. Antropofágica], em 17/04/2012)

São leituras essencialmente destinadas à aprovação nos vestibulares ou no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), ou seja, leituras teleológicas, mais utilitárias. De todo modo, de acordo com as informações dos entrevistados, a escola ainda oferece indicações de leitura (que podem ou não ser efetivamente ser realizadas pelos alunos), projetos, avaliações de controle. Nos moldes atuais, ainda persiste a função desempenhada pela escola enquanto formadora de leitores e leituras. Se, no teatro de grupo, as leituras aparentam alçar voos mais altos, parece ainda ser na escola que elas ganham base ou corpo para isso. Talvez não sejam leituras de envergadura, mas a escola, mesmo as mais precárias, de acordo com o relato de R.A., ainda procura, por intermédio de alguns professores e educadores, pavimentar caminhos para que a leitura ocorra entre os jovens.

### *Influência familiar*

Dois dos três entrevistados-integrantes mencionam a ausência de referencial de leituras ou de modelos de leitor entre os familiares mais próximos (pai, mãe, irmãos). Uma delas, C., reconhece a função que a escola pode exercer nos casos em que a família não é composta por sujeitos leitores. R.A. assinala os patrões da mãe como exemplos de leitores que influenciaram em sua formação:

> *C - Não, a minha família é de gente que não lê nem bula de remédio (risos)... Ah, eu acho que um pouco de tudo isso que*

*você falou. Eu acho que a escola, por mais que ela tenha as suas deficiências, é o lugar em que a gente tem acesso, a gente que não é, eu, por exemplo, que não sou de uma classe...é o lugar que eu tive acesso à leitura. Na minha casa ninguém lê, não teria esse... então, principalmente na escola. Depois teve o teatro, muito a pesquisa também, porque eu pesquiso bebês... a faculdade, o vestibular, essa coisa de você ter que ler para prestar vestibular...* (Entrevista com C., integrante da Paidéia Jovem [Cia. Paidéia] – 14/07/2012)

*RA - A minha mãe é empregada doméstica há 20 anos. Quinze anos ela morou na mesma casa, que foi a casa em que eu vivi por onze anos, e até hoje ela trabalha nisso, ela mora também no emprego ainda hoje... (...) E aos fins de semana ela vai para casa. E o meu pai é mestre de obras. E sempre puxando saco para política.*

*MH - Algum referencial de leitura deles?*

*RA - Dos meus pais? De leitura? (...) Como eu me criei com os patrões da minha mãe, eu posso considerar os patrões da minha mãe como referencial de leitura. Porque eles eram presentes, junto com a minha mãe. Meu pai biológico, que é esse mestre de obras, nenhum, porque eu nunca convivi com ele, não tive nenhum contato. A minha mãe, eu sei que a minha mãe lê muita revista. A minha mãe adora ler. Agora, os pais de criação* [patrões], *eu tive mais referências. Também não sei se chega a ser referência (risos). Por exemplo, gibi da Turma da Mônica. Isso eles assinavam para mim. A minha infância foi ler Turma da Mônica. Livros paradidáticos que eram passados na escola, eles compravam sempre outros para mim. Contos, lendas.* (Entrevista com R.A., integrante do PY e da Cia. Antropofágica – 17/04/2012)

Em outro momento, uma das integrantes comenta que da escola partiam indicações de leitura obrigatórias que acabavam "puxando" outros livros e leituras:

*RA - Eu lembro de um que era a história do Menin-menino, que era um menino que era uma formiga. Tinha o tamanho de uma formiga, mas porque ele tinha feito um experimento, porque ele*

> *queria entender o universo das formigas. E um conto, que era a história de uma índia,* Às margens do Foz do Iguaçu, *que era um livro também pequenininho. São os livros que mais marcaram a minha infância. Mas eu li vários...*
>
> *MH - Mas não foi pela escola?*
>
> *RA - Não. É aquela coisa: a escola passava um livro, para ler, para fazer o dever de casa, com as perguntas de português, que era obrigatório. E quando eu ia comprar esses, eles falavam: "escolhe mais um para você".*
>
> *MH - Entendi. Então, esses marcantes, não foram os da escola?*
>
> *RA - Não foram os da escola.*
>
> *MH - Foram esses que vieram junto com os da escola... (risos)...*
>
> *RA - (risos) Os da escola eu nem lembro...* (Entrevista com R.A., integrante do PY e da Cia. Antropofágica – 17/04/2012)

As leituras escolares podem não surtir o efeito desejado quando se pensa em fruição de leitura ou prazer literário. No entanto, elas ainda desempenham um papel, um pouco ingrato, é verdade, de iniciação e de insistência na leitura de livros nem sempre prazerosos ou atraentes. A leitura literária no Ensino Médio, por exemplo, ocasiona impacto (muitas vezes negativo) entre os jovens por romper com a linguagem, temática e estrutura com as quais eles estavam acostumados a lidar ao longo das leituras de livros infanto-juvenis. No entanto, esse movimento de passagem pretendido na escola é justamente a tentativa de ampliação do repertório de leitura e a inserção dos alunos no universo da literatura mais "exigente" ou "adulta". Entretanto, por vezes, as leituras literárias sequer chegam a ser propostas na escola; são substituídas pela memorização dos períodos literários (ou supostamente "história da literatura") que passa a ocupar quase exclusivamente as aulas destinadas ao ensino de literatura no Ensino Médio de muitas escolas (OLIVEIRA, 2013). Ou seja, a leitura de textos literários, de livros densos, quando ocorre, em geral fica "espremida" entre essas aulas mais panorâmicas e informativas. O que se observou nas práticas de leitura dos grupos de teatro é a efetiva leitura de obras *in loco*, ou a leitura individual, discutida em estudos e debates de fôlego nos encontros seguintes.

***Representação de si como leitor***

Pelas entrevistas, ao que tudo indica, os integrantes veem-se como leitores. Um deles, o mais jovem, apesar de não se intitular "leitor", relaciona uma série de leituras feitas. Estas, para além do teatro e da escola, são variadas: há livros de autores consagrados (romances), textos de entretenimento, biografias e *best-sellers* – o que nos parece, ao contrário do que ele afirma, caracterizar um perfil de leitor.

Também foram mencionados por eles diferentes suportes; o suporte eletrônico (internet, blog, sites) , segundo uma das entrevistadas, serve a propósitos de trabalho. Também as revistas foram citadas como leitura de distração. Há ainda as leituras realizadas em função das exigências da profissão ou do trabalho:

> *C - Agora eu não estou mais na sala de aula, estou trabalhando como coordenadora pedagógica. Também exige mais, de leitura. Porque tem que preparar, né,* [para a] *formação das professoras... Mas não só por isso. Leio para aqui, mas leio também para mim... (...) Por conta. Coisas que nenhum dos dois lugares vai precisar. Coisas que não tenham um objetivo claro, para isso, para aquilo. (...) Ah, eu andei lendo uns livros do Saramago.* (...) O Intermitências da morte*, que eu achei o máximo e* O evangelho segundo Jesus Cristo. *Tem aquele outro pequenininho dele sobre a ilha desconhecida, também é interessante.* O evangelho segundo Jesus Cristo *também gostei muito, mas o que me chamou mais a atenção foi o* Intermitências da morte. *Essa coisa. O final me surpreendeu (risos). (...) Nos asilos só chega gente, nunca sai. Os planos de saúde, quem que vai pagar? Quem vai querer contribuir se ele nunca vai precisar? E é só naquela espécie de país que isso acontece. Aí surge uma máfia também, que se você levar uma pessoa para esse outro país, ela morre. Aí surge uma máfia para levar essas pessoas para morrer. Cria-se todo um sistema em cima da não-morte. E o mercado da morte, como sobrevive? O funerário? Aí ele começa a fazer os funerais dos animais (risos)...* (Entrevista com C., integrante da Paidéia Jovem [Cia. Paidéia] – 14/07/2012)

*MH - Você lê algumas coisas fora daqui, que não tem a ver com o teatro?*

*RA - Rê Bordosa, os quadrinhos. Os quadrinhos ficam. (...) Eu leio muito sobre novela também. Por influência do meu companheiro. Eu aprendi com ele.*

*MH - Sobre novela? Mas o quê? Revista sobre novela?*

*RA - Sobre crítica. De autores de novela. Dramaturgos. Não tem nada a ver com o teatro.*

*MH - Mas é uma coisa que te distrai?*

*RA - Que me distrai. Que eu considero bem fútil. São informações que até hoje, eu não consegui trazer nada para cá.*

*MH - Leituras de internet, essas coisas da internet, você tem hábito de ler textos da internet? No suporte digital?*

*RA - Leio bastante pesquisa de internet, blogs, artigos de alguém. Mas é sempre determinado. O uso da internet está mais relacionado ao meu trabalho. É quando eu vou pesquisar alguma coisa, sei lá, prepara o monólogo para o próximo ensaio. Dever de casa isso. Aí eu vou lá na internet, pesquiso, leio. Aí tem muita babaquice.*

*MH - Tem algum livro que você leu e disse: "hum, esse aqui é muito bom"? Independente se foi indicação do teatro ou foi fora.*

*RA - Olha, os livros de biografias são os livros que eu sempre leio, releio e costumo achar muito bons.*

*MH - Quais que você gostou?*

*RA - A biografia do próprio Oswald de Andrade, que eu leio e releio sempre e que eu acho muito boa.*

*MH - Essa foi escrita por quem?*

*RA - Pela Maria Augusta Fonseca.* Camarada e amante, *que são cartas da Rosa Luxemburgo, cartas da própria biografia dela, que ela conta. Eu acho belíssimo. Um documento maravilhoso que eu releio. Porque inspira, dá uma desafogada. Você fala: "Olha o que a pessoa passou e onde ela chegou, olha como ela fez aqui, em determinado momento". É uma coisa que vai para outro campo, não só o do trabalho. (...)* O perfeito cozinheiro (das almas deste mundo), *um diário coletivo que eu acho*

*belíssimo. Os romances em geral, também, me atraem. São leituras simples.* Utopia e paixão*, do Roberto Freire, que é um livro bem sucinto, mas que fala sobre a família. É bem interessante esse livro dele, que é um livro que eu tenho na cabeceira. Vira e mexe eu preciso dele.* (Entrevista com R.A., integrante do PY e da Cia. Antropofágica – 17/04/2012)

*MH - E antes? Lá atrás, na escola? Tem algum livro que você gostou, que não era para vestibular?*

*M - De história, lembro de historinhas.*

*MH - Algum marcante?*

*M - Não lembro de nenhum.*

*MH - Esses são os mais recentes, esses que você leu? Esses estão mais fresquinhos?*

*M - Ah, tem um marcante sim. Que eu era viciado.* Harry Potter. *Sempre fui viciado. Eu tenho a coleção inteira. (...) Nossa, eu comecei a ler o* Harry Potter *faz um bom tempo. Eu comecei a ler muito pequeno. Já faz tipo... acho que eu tinha uns 9 anos quando eu comecei a ler o primeiro. Bem novo. Comecei no primeiro livro. (...) Li todos. Fui acompanhando. Quando saiu o último livro, eu comprei no primeiro dia em que saiu aqui no Brasil.*

*MH - Alguma outra leitura, não?*

*M - Atualmente não. Eu pego alguns livros, de vez em quando, na biblioteca da escola, mas é tipo, George Orwell... (...)* A Revolução dos Bichos. (Entrevista com M., integrante do PY [Cia. Antropofágica], em 17/04/2012)

Quando perguntados se se consideram leitores, duas entrevistadas se veem enquanto leitoras, ao passo que o entrevistado menciona modestamente não se considerar um leitor:

*MH – (...) você se considera uma leitora? Fugindo um pouquinho da esfera só de teatro?*

*C - De um modo geral? Eu me considero sim. Eu leio muito menos do que eu gostaria (risos), entretanto, eu me considero uma leitora. De coisas diferentes. Agora eu estou na faculdade, mas, eu leio para o trabalho, leio...* (Entrevista com C., integrante da Paidéia Jovem [Cia. Paidéia] – 14/07/2012)

*MH - Você, R. A., se considera uma leitora? Hoje?*

*RA - Eu sou uma leitora. De coisas que me interessam. Eu leio. Eu leio bastante coisa. Mas eu não leio tudo. Não sei se isso é ser bom leitor. (risos) Porque, às vezes, um bom leitor, sei lá (risos)...*

*MH - Então o que é ser um bom leitor para você?*

*RA - Um bom leitor para mim é aquele que lê de tudo e que consegue assimilar com precisão aquilo que ele leu. Sem colocar tanto os seus pontos de vista, o que ele acredita. Não é o que eu faço, entende? Sei lá, você lê os teóricos da vida... Um bom leitor, para mim, se tem algum determinado assunto, tipo antropofagia, por exemplo, ele lê tudo do assunto, de vários pontos de vista, tipo, Antonio Candido, e ele vai, vai, vai dissecando tudo. Ele consegue compreender o que cada autor quis dizer acerca daquele assunto e aí ele forma a opinião dele. E é claro, ele mantém a fidelidade àquilo que ele leu: "Olha, isso está escrito no livro tal de fulano". Então isso eu acho que pode ser um bom leitor.* (Entrevista com R.A., integrante do PY e da Cia. Antropofágica – 17/04/2012)

*MH - Você se considera um leitor?*

*M – (...) Eu não me considero um leitor.*

*MH - Não?*

*M - Não.*

*MH - E por que não?*

*M - Ah, porque, assim, depende da sua definição de leitor, porque...*

*MH - Você acha que você não lê o suficiente?*

> *M - Eu não leio o suficiente, pelo menos para a minha concepção de leitor.*
>
> *MH - Tem um grau de exigência aí para ser considerado um leitor...*
>
> *M - Depende da definição. Tem gente que acha que leitor é aquele que lê coisas do dia a dia, tem essa concepção. Eu tenho facebook, essas coisas, então eu leio todo dia isso. Isso eu leio, mas o que eu acho é outra coisa.*
>
> *MH - Você acha que para ser leitor precisa um pouco mais?*
>
> *M - Um pouco mais. Para mim.* (Entrevista com M., integrante do PY [Cia. Antropofágica], em 17/04/2012)

A representação do que seria um bom leitor para M. é mais exigente; dentro dessa concepção, o entrevistado não se considera um bom leitor e também não menciona ninguém do teatro como bom leitor, apenas uma professora da escola:

> *MH - Só voltando: dentro da escola você disse que tem essa professora boa. Você tem algum modelo, dentro da escola, de bom leitor? É ela?*
>
> *M - De bom leitor é ela.*
>
> *MH - Ou de colega?*
>
> *M - De colega eu tenho uma amiga que assim, eu acho que ela lê muito, ela lê tudo. Ela lê desde revista* Mundo Estranho *até aqueles livros maiores que uma bíblia, aqueles textos...*
>
> *MH - E aqui, no grupo? Tem modelo de bom leitor?*
>
> *M - Ah, eu acho que eu não percebi isso ainda. Não consegui notar assim, por enquanto, não.* (Entrevista com M., integrante do PY [Cia. Antropofágica], em 17/04/2012)

Já as duas outras entrevistadas, mencionam ser os seus respectivos diretores modelos de bons leitores:

*MH - E tem alguém que você considera um bom leitor? Pode ser no teatro, pode ser na escola, na vida...*

*C - O Amauri, né? (risos) Numa conversa de quatro, cinco minutos ele fala de cinco coisas. E ele não fala superficialmente, ele fala com profundidade de cada uma dessas coisas. De tudo, né? Não só coisas de teatro.* (Entrevista com C., integrante da Paidéia Jovem [Cia. Paidéia] – 14/07/2012)

*MH - E agora outra pergunta: quem é um bom leitor para você em sua vida? Tinha um bom leitor na escola, algum modelo de bom leitor? Vamos começar pela escola... Você lembra de algum modelo de bom leitor na escola: professor, aluno, colega?*

*RA - Tem um aluno de 3º ano que eu lembro. Teófilo, o nome dele. (...) Era um bom leitor. Ele conseguia fazer isso. Quando o professor chegava na sala de aula com determinado assunto, ele não se contentava com aquela explicação que o professor dava. Ele ia para casa, dissecava o assunto e fazia o dever de casa, sabe. "Olha, sob qual ponto de vista o senhor está me perguntando isso?". (risos)*

*MH - E professor? Não tinha nenhum?*

*RA - Professor...*

*MH - Que você achava bom leitor?*

*RA - Não, não lembro. Devo ter tido algum. Mas é que meu contato com os professores... Professores me chamavam a atenção não por serem bons leitores ou não, mas pelo método da aula.*

*MH - E no teatro, quem é bom leitor?*

*RA – (...) O diretor, que faz isso que eu estou te falando. Quando vê um determinado assunto, um tema, ele disseca e a gente passa a trabalhar em cima disso. Ele traz inúmeras referências de obras. Está assim, no outro está assado. E acho que, por ser o diretor, por ser a figura central, também lhe compete esse papel.* (Entrevista com R.A., integrante do PY e da Cia. Antropofágica – 17/04/2012)

A tendência, mediante esse tipo de pergunta, é acionar o referencial mais próximo, ou seja, buscar na família, entre as pessoas da escola ou do teatro o que seria um bom leitor. Foi uma pergunta realizada mais para colher esboços de representação do sujeito bom leitor e verificar se, no teatro de grupo em que estão inseridos, identificam essa representação. A escola é mencionada durante as respostas de diferentes maneiras: uma das entrevistadas relata não se lembrar de nenhum professor "bom leitor", mas diz recordar-se de um amigo de classe que lia muito e, de certo modo, desafiava intelectualmente as explicações dadas pelos professores; outro entrevistado menciona uma professora da escola na qual ainda estudava (à época da entrevista) e não identifica no grupo de teatro nenhum bom leitor. Em nenhuma das entrevistas dos integrantes aparece alguém da família como bom leitor, o que parece reafirmar a importância do papel da escola na formação de leitores. No entanto, é perceptível que ela, a escola, muitas vezes não chega a desempenhar a contento esse papel. Já o teatro, de acordo com as informações e com nossa hipótese de pesquisa, poderia surgir como outro espaço possível de aquisição, veiculação e compartilhamento de leituras.

***Sobre grupo de teatro e aspirações dos integrantes***

Assim como sondamos junto aos diretores teatrais possíveis concepções de formação subjacentes às propostas mantidas em seus grupos de teatro, também procuramos conhecer de que maneira os jovens artistas integrantes enxergam essa questão no teatro em que se encontram e nos processos cênicos que desenvolvem. Aspectos relacionados à formação e a perspectivas (e incertezas) futuras surgiram ao longo das conversas. Num desses momentos, a integrante do grupo Paidéia Jovem destaca a "função humanizadora" da Cia. Paidéia, que escaparia da concepção do grupo de teatro enquanto conjunto de técnicas de formação de atores (aos moldes dos cursos profissionalizantes de teatro):

> *MH - E você acha que a Paidéia exerce alguma outra função além da teatral? Você meio que respondeu quando falou que vem se alimentar, mas tem?*
>
> *C - Aliás, eu acho que ela tem por objetivo outra função. Ela não tem por objetivo formar atores. (...) Como profissão. Todos nós que estamos aqui...*

*MH - Mas vocês fazem teatro...*

*C - Sim, mas não é nossa profissão. Nós todos temos outras formas de viver e é com compromisso, é com responsabilidade, é com comprometimento. Mas não é profissional.*

*MH - Não é o ganha-pão.*

*C - Não é o ganha-pão. Então eu acho que na linha dessa outra coisa mesmo disso que eu já falei mesmo. A Paidéia trabalha nessa linha de que o teatro humaniza, de que o teatro transforma. O teatro traz outras perspectivas para essas pessoas.* (Entrevista com C., integrante da Paidéia Jovem [Cia. Paidéia] – 14/07/2012)

Ainda com referência à questão da profissionalização, R.A. discorre sobre outras perspectivas, mas sem deixar de reconhecer o aprendizado depreendido por intermédio do grupo. Quando menciona a possibilidade de cursar uma faculdade, transparece na fala uma tensão, certa desconfiança frente ao saber institucionalizado:

*RA - Nesse período todo eu nunca fiz nenhum curso técnico. Nem faculdade.*

*MH - Você tem vontade? Agora?*

*RA – (...) eu sempre tive muita vontade de fazer faculdade, porque eu acho que te dá uma certa disciplina: é um horário que você tem para ir estudar e terminar. E você tem que estar naquele lugar e cumprir aquilo. Porque eu sou muito indisciplinada nesse ponto. E a faculdade ela é isso. Mas tem outras questões. O que eu faria hoje? Eu acredito na instituição? Não. Então perde o sentido. Se eu fosse fazer uma faculdade hoje, porque eu acho importante fazer, pois daqui a dez anos o ensino que eu tenho não vai valer mais nada. Eu acho que a faculdade hoje virou o que era o ensino médio. Todo mundo faz uma faculdade hoje. Todo mundo tem o nível superior, um diploma. No entanto, eu acho que o exigido mais adiante vai ser uma pós, um doutorado. Então, eu acho que devia fazer. Mas eu não faria teatro. Eu faria, não sei, artes plásticas, outra coisa... (...) Porque na questão do teatro eu acho que já estou bem... não digo completa, não é isso. Eu vejo pessoas saindo na universidade e procurando um grupo de*

*teatro. (...) Entendeu? Pessoas que não têm onde exercer. Então elas procuram grupos, espaços, diretores. Elas formam grupos. Eu vejo muitos grupos sendo formados após saírem da faculdade que não duram um mês. É só aquele primeiro momento, quando sai, sabe? Porque não tem espaço para fazer processo de criação. Tanto da luz, do cenário, figurino, de atuação de tudo. Quando você se forma dentro de um grupo é outra coisa. É quase como no circo. A criança que cresce dentro do circo ela sabe fazer de tudo. Ela faz mágica, faz malabares, ela tem dimensão de tudo. E aí ela aprimora em uma coisa. Eu acho que o teatro é bem nessa linha. Porque, a teoria, naturalmente ela vem. Não tem como passar sem a teoria. E a universidade passa a ser aquela coisa formal, do tipo "vamos ver nãnãnã". Mas não é de acordo com a necessidade. Quando você entra para a necessidade, você já está engessado com aquele monte de* [teorias]... (Entrevista com R.A., integrante do PY e da Cia. Antropofágica – 17/04/2012)

Implicitamente a entrevistada revela pela sua fala que já concebe como formação a oriunda do teatro de grupo, da companhia da qual faz parte há algum tempo. São questões relacionadas ao tipo de formação que ocorre dentro do grupo de teatro; há o elogio e a preferência pelo fazer, pelo conhecimento advindo da prática em detrimento da exclusividade da teoria. E, na concepção (ou representação) da entrevistada, a universidade estaria concentrada essencialmente nesse segundo campo, o que implicaria em certa desvinculação com a prática, com a necessidade (no caso, necessidade do artista). Se na fala de R.A. é possível entrever tensões com relação ao que se pensa do conhecimento veiculado nas faculdades/ universidades e as práticas teatrais de grupo, M. traz apontamentos sobre a polarização entre o teatro de grupo mais alternativo, ou "às margens", e o teatro profissional (ilustrando com a ótima metáfora "carreira solo" e "carreira em banda" para se referir a ambos respectivamente), o que, segundo ele, implica em problematização da escolha junto à família:

*MH - Você quer fazer faculdade de artes cênicas?*

*M - Agora eu já não sei (risos)... Agora eu estou com essa dúvida. Eu estou pensando em me formar aqui. (...) E fazer uma outra faculdade que... meu pai queria. (...) Porque meu pai é contra. Então eu já posso, eu tenho uma coisa ...*

*MH - O pai conhece aqui?*

*M - Conhece. Ele veio uma vez, minha mãe arrastou ele para ver: "Você tem que conhecer onde seu filho vai estar toda noite. Seu filho vai virar noite. Ele é menor de idade e vai virar a noite fora de casa. Você não vai conhecer o lugar?".*

*MH – (...) Ele não gostou? Ficou desconfiado?*

*M - Não era o que ele achava, porque para ele teatro é aquilo... (...) Teatrão. Aquela coisa bem grande...*

*MH - Você falou que você ia fazer artes cênicas, mas você falou "bom, mas agora eu estou pensando em me formar aqui". Você acha, então, que tem uma formação aqui? É isso?*

*M - Tem. Eu acho que tem aqui dentro. Eu acho possível ter uma formação.*

*MH – (...) E teatro de grupo. Você acha que tem... Então, o pai veio na expectativa de teatrão. Tem diferença para você, o teatrão e o teatro de grupo? Não só espaço, mas...*

*M - Tem, acho que tem. Uma grande diferença. Porque aqui é tipo... uma carreira solo e uma carreira em banda.* (Entrevista com M., integrante do PY [Cia. Antropofágica], em 17/04/2012)

***A formação pela experiência***

A perspectiva da formação enquanto elemento que engendra o fazer teatral de alguns grupos teatrais paulistanos subsidiados pelo Programa de Fomento ao Teatro aparece como decorrente do próprio programa que, se não a funda, viabiliza a sua efetivação. Não são todos os grupos fomentados que se voltam para a formação, mas, de algum modo, mesmo quando a preocupação formativa não é explícita, clara, alguns fatores auxiliam na presença de em espectro formativo, de estudo, de pesquisa em quase todos os grupos teatrais que veem seus projetos selecionados. O próprio edital da Lei de Fomento enfatiza o caráter de pesquisa, a partir de um projeto, de um tema que norteará as ações teatrais ao longo de seu desenvolvimento. Com seus projetos minimamente sustentados por um programa como esse, torna-se possível que um grupo mantenha – além do fazer teatral em si – uma perspectiva

formativa contínua, o que implica muitas vezes em atividades a ela relacionadas (seminários, palestras, oficinas, diálogos, ciclos fílmicos, debates etc.) que acabam reverberando entre o público.

Dentre essas ações que consideramos formativas, está a leitura. As leituras nas práticas coletivas teatrais em questão adquirem contornos específicos em virtude do contexto em que estão inseridas e do propósito a que servem, mas, conforme nossa hipótese podem, em alguma medida, fornecer dados ou elementos para se pensar as leituras coletivas realizadas nas escolas.

A estruturação dos grupos estudados na pesquisa aponta para esse duplo movimento. Se nas oficinas ou nos grupos de formação mais recentes não há tantas exigências de formação por parte dos jovens integrantes, num segundo momento (Jovem Paidéia e PY), essa formação-treinamento é cobrada. Existe uma ordenação do conhecimento disseminada estrategicamente e que corrobora uma determinada dimensão formativa. No entanto, esse estágio pode (e talvez deva) ser ultrapassado para se adentrar numa esfera mais livre de atuação. Esfera na qual, inclusive, aconteçam rupturas e "profanações" do saber e do condicionamento anteriores (por exemplo, a recusa de "tarefas" ou de leitores, mencionado por um dos diretores).

Uma característica dessas práticas teatrais de leitura, nas quais nos debruçamos, parece apontar para uma formação fundada a partir da ***experiência***, que, por sua vez, geraria um saber proveniente da experiência. Utilizamos esse termo em referência ao desenvolvimento de Jorge Larrosa Bondía sobre esse tipo de formação e também o estudo sobre a experiência teatral em sua dimensão educativa, de Flávio Desgranges. O espanhol Larrosa frisa justamente a formação que advém não mais do par ciência-técnica, ou do teoria-prática, mas do par experiência-sentido[137], o que na área de artes ou das humanidades pode ser bastante significativo, ou ainda, mais revelador e substancial. Não se trata de deixar de lado a técnica, o espírito científico, as teorias e práticas, mas ajustar o olhar na direção do que agrega sentido

[137] "Se o par ciência/técnica remete a uma perspectiva positiva e retificadora, o par teoria/prática remete sobretudo a uma perspectiva política e crítica. (...) Se na primeira alternativa as pessoas que trabalham em educação são concebidas como sujeitos técnicos que aplicam com maior ou menor eficácia as diversas tecnologias pedagógicas produzidas pelos cientistas, pelos técnicos e pelos especialistas, na segunda alternativa estas mesmas pessoas aparecem como sujeitos críticos que, armados de distintas estratégias reflexivas, se comprometem, com maior ou menor êxito, com práticas educativas concebidas na maioria das vezes sob uma perspectiva política. (...) exploremos juntos outra possibilidade, digamos mais existencial (sem ser existencialista) e mais estética (sem ser esteticista), a saber, pensar a educação a partir do par experiência/sentido". (LARROSA, 2002, p.19).

através da experimentação, por intermédio da experiência vivenciada pelo indivíduo (ou pelo coletivo). Entretanto, se Larrosa afirma ser a experiência fundamental para a formação e a transformação do indivíduo, assinala, em contrapartida, a sua parca ocorrência. Para ele, a experiência só se torna possível mediante um contexto propício. Para tanto, tece quatro apontamentos a respeito da experiência que a elucidam enquanto fenômeno cada vez mais raro:

> A primeira coisa que gostaria de dizer sobre a experiência é que é ***necessário separá-la da informação***. (...) Em segundo lugar, a experiência é ***cada vez mais rara por excesso de opinião***. (...) a obsessão pela opinião também anula nossas possibilidades de experiência, também faz com que nada nos aconteça. (...) Em terceiro lugar, a experiência é ***cada vez mais rara por falta de tempo***. (...) Em quarto lugar, a experiência é ***cada vez mais rara por excesso de trabalho***. (LARROSA, 2002, p.22-23, grifos nossos)

Ao observar os quatro apontamentos e tentar relacioná-los ao nosso objeto de estudo, verificamos nas práticas dos grupos teatrais analisados uma tendência ao atendimento dessas questões que circundam um determinado tipo de formação, o movido pela experiência/ experimentação. Parece claro tanto aos diretores como aos integrantes a distinção entre a experiência teatral em si e a enorme quantidade de informações e dados que a circunscrevem. Se, por um lado, a leitura, o treino do corpo, da voz, o manejo de instrumentos e objetos são necessários, não são, no entanto, confundidos com o fenômeno teatral em si, nem com a experiência decorrente dele (ou dos elementos mobilizados por ele). O saber da experiência não é o texto, a peça, a música, mas o encontro desses elementos com o "conjunto de recepção do indivíduo" (referenciais, sensibilidade no momento, associações, atribuição de sentido etc.). A experiência, ou a propensão a ela, parece estar mais latente no contexto teatral que no escolar. Isso talvez se deva ao fato do teatro envolver o despertar dos sentidos para o sensível. Já na escola, em geral privilegia-se o conhecimento técnico-científico ou a teoria-prática, sem necessariamente atender ao par experiência-sentido.

O excesso de opinião parece ser uma tendência que constantemente é combatida nos grupos de teatro. Em função do seu caráter político, sua ênfase no estudo e na pesquisa aliada organicamente ao fazer teatral, os integrantes passam a debater e a questionar muitas coisas, o que é bastante saudável e, inclusive, desejável. No entanto, conforme a fala de uma das atrizes entrevistadas, muita leitura, muita reflexão política, pode gerar uma autocrítica que acaba por

ocasionar entraves à criação. O excesso de informação ou de criticidade no momento da criação cênica pode atrapalhar a espontaneidade. Existe uma preocupação visível com esse assunto quando um dos diretores comenta que os improvisos são essenciais, assim como o clima descontraído, as brincadeiras, o espaço para o descompromisso e o ócio. Nesses momentos é que podem surgir grandes criações, *insights* cênicos. Na escola, parece haver a polarização disso: ou há descontração demais beirando a permissividade ou só se obedece ao estudo burocratizado[138]. Há ainda a questão do ritmo (dentro e fora da escola, no contexto contemporâneo), quase sempre pautado por velocidade desmedida[139]. Raros são os momentos em que se destina espaço específico para a criação (ou ócio criativo), seja de que ordem for, pois isso implica no terceiro fator pontuado por Larrosa: o tempo. O tempo da escola, como já mencionamos, é pautado por horários rígidos, é um tempo altamente controlado e controlador. Se compararmos com o tempo destinado aos processos teatrais, verificaremos que este último é expandido, ao passo que o primeiro é comprimido. No teatro de grupo em questão há espaço para o erro, para o desvio, para as tentativas e fracassos, enfim, para experimentações diversas. Ao observar as madrugadas de ensaios e estudos nos grupos, ou dias inteiros dedicados ao fazer teatral (música, corpo, criação cênica, leituras, conversas etc.), conseguimos vislumbrar um ambiente propício à experiência de que fala Larrosa.

O quarto e último apontamento de Larrosa é um tema que apresenta desdobramentos mais sérios. Quando se debate a finalidade de formação da escola, são apontadas três dimensões, conforme dispõem os documentos oficiais (como diretrizes e parâmetros curriculares): preparação para o mercado de trabalho; preparo para o ensino superior (formação propedêutica) e uma formação geral, voltada para o exercício da cidadania, o que se encontra no horizonte de muitas escolas (e também de muitos professores, pais a alunos). O assunto é complexo, mas é quase impossível deixar de pensar que historicamente o ensino

[138] Na passagem da escola básica, do ensino médio para o ensino superior, há o pressuposto da aquisição paulatina de conhecimento. No entanto, esse conhecimento, que é relativamente cíclico, acaba se afastando da experiência, pois atende a uma determinada ordem e permanência, conforme afirma Larrosa: "Desde pequenos até a universidade, ao largo de toda nossa travessia pelos aparatos educacionais, estamos submetidos a um dispositivo que funciona da seguinte maneira: primeiro é preciso informar-se e, depois, há de opinar, há que dar uma opinião obviamente própria, crítica e pessoal sobre o que quer que seja. (...) Com isso, nos convertemos em sujeitos competentes para responder como Deus manda as perguntas de professores que, cada vez mais, se assemelham a comprovações de informações e pesquisas de opinião. Diga-me o que você sabe, diga-me com que informação conta e exponha, em continuação, sua opinião: esse o dispositivo periodístico do saber e da aprendizagem, o dispositivo que torna impossível a experiência". (LARROSA, 2002, p.23).

[139] "Ao sujeito do estímulo, da vivência pontual, tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece. Por isso, a velocidade e o que ela provoca, a falta de silêncio e de memória, são também inimigas mortais da experiência. Nessa lógica de destruição generalizada da experiência, estou cada vez mais convencido de que os aparatos educacionais também funcionam cada vez mais no sentido de tornar impossível que alguma coisa nos aconteça". (LARROSA, 2002, p.23).

propedêutico ou humanista esteve reservado aos alunos pertencentes às classes sociais abastadas ao passo que, aos alunos de camadas socioeconômicas desfavorecidas, o ensino pendia para a formação de mão-de-obra qualificada (em geral para funções de remuneração baixa). Atualmente, o cenário parece apresentar outras nuanças, mas, essencialmente, é o mesmo. Com a exigência da entrada no mercado de trabalho por parte da família, da escola, da sociedade (e das empresas), o jovem quase não encontra espaço (físico, psicológico, temporal) para uma formação que vise outros elementos voltados para a aquisição de um saber de experiência, mais sensível ou criativo. Pensando nisso, ao tomar contato com jovens que, apesar desse panorama desfavorável, insistem em fazer parte e permanecer em grupos teatrais que não oferecem "garantias profissionalizantes", remuneração (presente ou futura) ou mesmo perspectivas posteriores de inserção no mercado cultural (televisivo), torna-se inevitável reflexão a respeito do que os move, do que os impulsiona a continuar. Talvez a resposta esteja justamente no que o próprio Larrosa ressalta ao discorrer sobre o sujeito da experiência:

> (...) o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial. O sujeito da experiência é um sujeito ex-posto. (...) Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se "ex-põe". É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre. (LARROSA, 2002, p.25)

A leitura, assim como os demais elementos mobilizados no teatro, aparece envolvida nas experiências teatrais. E esse ambiente favorável parece também se estender para a recepção constante de obras (teatrais, literárias, cinematográficas), conforme mencionado no quinto capítulo. Os integrantes dos grupos são submetidos à constantes recepções, seja de cenas dos colegas, seja de grupos convidados. Flávio Desgranges, em estudo sobre a recepção e a experiência teatral, apoiado em pressupostos de Mikhail Bakhtin, salienta a co-autoria, a criação por parte de espectador (ou do leitor) que se estabelece durante a recepção da obra, o que, segundo ele, além de consistir no evento estético, engendra dimensão pedagógico:

> O acontecimento artístico se completa quando o contemplador elabora a sua compreensão da obra. A totalidade do fato artístico, portanto, inclui a criação do contemplador. Na relação dos três elementos – autor, contemplador, obra – reside o evento estético. O fato artístico não está contido completamente no objeto, nem no psiquismo do criador, nem do receptor, mas na relação destes três elementos. E aí podemos ressaltar um primeiro aspecto pedagógico presente na experiência com a arte: a atitude proposta ao contemplador. (DESGRANGES, 2006, p.28)

O exercício constante da contemplação, da recepção – de peças, de leituras – possivelmente provoca uma postura diferente nos jovens que ali se encontram. Há um olhar, uma escuta treinada tanto para a recepção (quando estão no lugar do espectador ou do ouvinte), para a criação "receptiva" (enquanto co-criadores da peça a que assistem ou do livro cuja leitura em voz alta ouvem) ou para a criação "ativa" (quando eles são os leitores que proferem os textos em voz alta, ou os atores e atrizes que encenam). Essa constante movimentação e alternância de papéis sugerem desenvoltura, facilitação da criação e familiarização com os processos de recepção e de atuação. Nesse contexto, a leitura surge mais fluida, apropriada e orgânica.

A palavra experiência vem do latim *experiri* (provar, experimentar). O radical *periri* também está presente em *periculum* (perigo). Assim como o "corte" ou a "perda" (*fading*) sugerida como metáfora da fruição literária (BARTHES, 1993); em contraposição ao prazer (situado numa zona de conforto para o leitor), a experiência está atrelada ao risco, à desestabilização, a algum "perigo". Uma figura ilustrativa seria a da travessia roseana[140]: o lugar eterno de aprendizado do humano[141]. Mas toda travessia envolve um risco, o perigo imbricado na experiência:

> Eu atravesso as coisas – e no meio da travessia não vejo! – só estava era entretido na ideia dos lugares de saída e de chegada. Assaz o senhor sabe: a gente quer passar um rio a nado, e passa; mas vai dar na outra banda é num ponto muito mais embaixo, bem diverso do que primeiro se pensou. Viver nem são é muito perigoso? (ROSA, 2001 [1956], p.52)

---

[140] "A gente vive repetido, o repetido, e, escorregável, num mim minuto, já está empurrado noutro galho. Acertasse eu com o que depois sabendo fiquei, para de lá de tantos assombros... Um está sempre no escuro, só no último derradeiro é que clareiam a sala. Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia" (ROSA, 2001 [1956], p.53).

[141] "Isto faz da travessia desse herói problemático de romance (Riobaldo), homem humano, um contínuo aprender a viver" (ARRIGUCCI, 1994, p.7).

A experiência, portanto, além de envolver em seu cerne um perigo, o arriscar-se, encontra lugar no *entre*, na passagem de algum ponto a outro. Pressupõe ainda, em alguma medida, uma transformação, interna ou externa, significativa. A partir da definição de experiência de Heidegger ("Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo"), Larrosa salienta outro "componente fundamental da experiência: sua capacidade de formação ou de transformação" (LARROSA, 2002, p.25).

Ao ator, à atriz, aos artistas de teatro, a inclinação à experiência aparece como condição. Suas práticas estão fundamentadas na transição de um personagem a outro, na alternância de tramas, de sensações e de vivências (fictícias e não-fictícias). O convite à experiência, no teatro, é ponto pacífico. Se elas serão de fato experiências válidas, não se sabe. Mas o impulso está dado. A escola também pode (e por vezes o faz, geralmente em eventos isolados) impulsionar experiências significativas a alunos, professores, educadores. Existem experiências interessantes que geram desdobramentos valiosos na escola. Talvez falte à experiência escolar, dado seu caráter institucional e burocratizado, a paixão, descrita por Larrosa como traço fundamental do sujeito da experiência:

> Se a experiência é o que nos acontece, e se o sujeito da experiência é um território de passagem, então a experiência é uma paixão. Não se pode captar a experiência a partir de uma lógica da ação, a partir de uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito agente, a partir de uma teoria das condições de possibilidade da ação, mas a partir de uma lógica da paixão, uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito passional. (...) O sujeito passional não é agente, mas paciente, mas há na paixão um assumir os padecimentos, como um viver, ou experimentar, ou suportar, ou aceitar, ou assumir o padecer que não tem nada que ver com mera passividade, como se o sujeito passional fizesse algo ao assumir sua paixão. Definir o sujeito da experiência como sujeito passional não significa pensá-lo como incapaz de conhecimento, de compromisso ou ação. A experiência funda também uma ordem epistemológica e uma ordem ética. O sujeito passional tem também a sua própria força, e essa força se expressa produtivamente em forma de saber e em forma de práxis. (LARROSA, 2002, p.26)

Essa talvez seja a resposta para o entender o porquê dos jovens buscarem no teatro uma complementação para sua rotina, para sua formação, sua vida. Gaston Bachelard, ao examinar elementos relacionados à formação do espírito científico, chama a atenção para um primeiro obstáculo que consistiria numa "experiência primeira" isento de juízos críticos (BACHELARD, 2008 [1938]). Apesar de ser uma base insegura sobre a qual a ciência não

poderia erguer suas colunas, a ausência dela provavelmente implica em mera repetição de fórmulas e dados. Há, portanto, segundo esse raciocínio, uma *necessidade de se experienciar* mesmo aquilo que já foi experimentado ou provado por outrem. Seria essa uma mola propulsora do espírito científico. Antonio Candido, retomando as ideias de Bachelard, realça outro ponto desvelado pelo filósofo francês com vistas à reflexão sobre as funções da literatura:

> Interessado em estudar a formação do espírito científico, Gaston Bachelard procurou investigar como ele ia surgindo duma espécie de progressiva depuração, a partir da ganga imaginativa do devaneio, – que seria um estado de passividade intelectual a ser anulado. Mas aos poucos o devaneio lhe foi aparecendo, não apenas como etapa inevitável, ou solo comum a partir do qual se bifurcam reflexão científica e criação poética, mas a condição primária de uma atividade espiritual legítima. O devaneio seria o caminho da verdadeira imaginação, que não se alimenta dos resíduos da percepção e portanto não é uma espécie de resto da realidade; mas estabelece séries autônomas coerentes, a partir de estímulos da realidade. (CANDIDO, 1972, p.806)

Candido sustenta a dimensão formativa da literatura ao confirmar a sua função social de humanização e ao salientar a necessidade de ficção e fantasia presente no ser humano:

> A produção e a fruição desta (da literatura) se baseiam numa espécie de necessidade universal de ficção e fantasia, que decerto é coextensiva ao homem, pois aparece invariavelmente em sua vida, como indivíduo e como grupo, ao lado da satisfação das necessidades mais elementares. E isto ocorre no primitivo e no civilizado, na criança e no adulto, no instruído e no analfabeto. A literatura propriamente dita é uma das modalidades que funcionam como resposta a essa necessidade universal, cujas formas mais humildes e espontâneas de satisfação talvez sejam coisas como a anedota, a adivinha, o trocadilho, o rifão. Em nível complexo surgem as narrativas populares, os cantos folclóricos, as lendas, os mitos. (CANDIDO, 1972, p.805)

Nesse rol de atividades e produções humanas que atendem à necessidade de ficção e fantasia, também está o teatro. . Os jovens que se aproximam dessas formas ficcionais, teatro e literatura, provavelmente estão em busca da humanização, da fantasia, do devaneio e do exercício imaginativo que, em outras atividades, pode se mostrar impedido, tolhido ou descartado. Travar contato com essas formas pode proporcionar, em alguma medida, uma

educação sensível, experiencial, por intermédio da ficção e da fantasia que tanto a literatura quanto o teatro suscitam.

## CAPÍTULO 8

## ESCOLA E TEATRO EM DIÁLOGO: ENTRECRUZAMENTOS, REPRESENTAÇÕES E POSSIBILIDADES

> O senhor... Mire e veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior.
>
> **João Guimarães Rosa**

O que, de fato, o encontro entre escola e teatro pode gerar em benefício da leitura? Antes de tentar responder a pergunta, talvez seja interessante comentar quais são os pontos de contato entre teatro e escola para além do foco da leitura. O teatro, apesar de apresentar presença flutuante na escola: ele pode ou não ser efetivamente trabalhado junto aos alunos, seja em projetos interdisciplinares, seja nas aulas de Arte ou de outras matérias; no entanto, apesar de estar contemplado nos documentos oficiais enquanto conteúdo do Ensino Médio (em Arte), a questão da polivalência traz implicações em sua abordagem. Como os professores de Arte provêm de diferentes áreas de formação artística (artes visuais, música, teatro), nem sempre apresentam conhecimentos e práticas que possibilitem a aplicação de metodologias e práticas voltadas ao teatro. Esse é um problema antigo existente no ensino de Arte. No entanto, o teatro continua a ser realizado, seja enquanto ferramenta, seja enquanto fim, em diferentes aulas escolares. É comum observar projetos e trabalhos desenvolvidos por professores de História, Português, Geografia, Biologia etc. em que uma encenação ou elementos teatrais se fazem presentes, o que pode denotar a atribuição de um valor ao teatro. No entanto, assim como muitas coisas que entram na escola, o teatro parece sofrer modificações, por vezes drásticas, para atender às demandas escolares. O tempo é diminuto, o produto ou resultado deve aparecer em função da avaliação ou do registro de atividades desenvolvidas, o espaço é o mesmo que acolhe outras atividades menos específicas e, em geral, há precariedades materiais (ausência de figurinos, cenários, iluminação etc.) e formativas (pouco conhecimento ou formação por parte dos professores). Ainda assim, é possível observar bons trabalhos realizados por professores e alunos envolvendo o teatro.

Mesmo sofrendo adaptações (às vezes severas), o teatro – assim como a leitura literária – na escola continua engendrando uma ruptura física, espacial, temporal, estética. Em virtude de seu caráter polissêmico, as encenações propiciam o treino do olhar e da percepção. E da ação para os que atuam. Há ainda a dimensão do evento, do compartilhamento imbricado nas apresentações teatrais. Entretanto, aos processos teatrais pouca visibilidade (e importância) é conferida. Os ensaios de cenas, os estudos que a montagem de peças exige são, em geral, reduzidos ao tempo escolar ou relegados à boa vontade de alunos e professores fora de seus horários de aula. Na escola, ainda é visto com maus olhos um processo de ensaio e de criação que dure um ano inteiro, tomando muitas aulas letivas, por exemplo. Se o caráter for apenas processual, pior. O teatro escolarizado precisa se enquadrar na estrutura (física e simbólica) escolar e, em função desse enquadramento, acaba pouco avançando enquanto criação e formação de fato. As potencialidades envolvidas no teatro, em geral, acabam reduzidas em função da institucionalização escolar. Mas alterações podem ser feitas com relação a isso. As práticas de teatro que em alguma medida rompem com essa rigidez, assim como acontece com algumas práticas de leitura, parecem consistir em elementos de resistência contra a burocratização do ensino escolar. Ao se optar pelo trabalho envolvendo processos teatrais ou de leitura ao longo das aulas, podem ocorrer prejuízos com relação aos programas disciplinares, mas são escolhas (didáticas, metodológicas, políticas). Diálogos entre teatro-leitura e conteúdos específicos das matérias podem desencadear boas proposições, no entanto, existem também outras possibilidades que merecem atenção. Há momentos em que contexto, alunos, professores e anseios propiciam espaço favorável a leituras coletivas de fôlego ou a práticas teatrais mais envolventes. Quando leitura e teatro são cuidadosamente escolhidos enquanto elementos de formação escolar – e nesse quesito a mediação e a formação docente aparecem como aspectos determinantes –, também se faz necessário encontrar espaço para sua realização, mesmo que tais demandas subvertam ordenações de tempo, espaço, grade curricular etc. Também a continuidade e a seriedade com que são desenvolvidos são traços fundamentais.

Refletindo sobre as possibilidades de encontros entre teatro e escola, é possível identificar algumas: apresentação de peças de teatro por grupos e companhias na própria escola; idas ao teatro, ao espaço de grupos e de companhias que desenvolvem trabalhos interessantes (para além de somente peças criadas a partir de obras exigidas em listas de vestibular); debates sobre peças e espetáculos assistidos; jogos teatrais aplicados junto aos alunos em função de abordagens específicas ou gerais; dinâmicas envolvendo elementos

teatrais como improviso, cenas curtas, movimentação corporal e gestual, mímica; leituras dramáticas; processos mais longos de estudo e pesquisa, de ensaios e leituras para encenação ou experimentos cênicos etc. Essa última, bastante semelhante aos projetos e processos desenvolvidos pelos grupos de teatro estudados aqui, é a que talvez encontre maior dificuldade em se efetuar na escola. A continuidade, a persistência e a manutenção de núcleos de teatro na escola, seja em aulas regulares, seja em horários alternativos, exigem suporte e determinação de quem os organiza e realiza. Se esse suporte é fornecido também pela escola (por vezes aliado a grupos de teatro que atuam na esfera escolar, como é caso das duas companhias pesquisadas, Antropofágica e Paidéia), o trabalho adquire maior consistência e segurança para ser efetivado.

***Representações da escola no teatro***

Se a maneira como o teatro é visto na escola pode determinar aspectos desse encontro teatro-escola, o modo como a escola é tida entre os artistas de teatro também interfere nesse diálogo. Dados da pesquisa, das observações e das entrevistas apontaram para representações que os envolvidos mantêm da escola e das práticas educacionais. Isso se deve, em parte, pelas perguntas direcionadas, algumas bastante incisivas no sentido de conduzir os entrevistados a relatar aspectos referentes ao ensino, à educação ou a comparar leitura e formação teatral e escolar. Noutros momentos, no entanto, esses mesmos dados despertaram nosso olhar para o que não havia sido previsto, embora devesse. Nossa hipótese de pesquisa consistia em investir na observação de práticas de leitura dos grupos teatrais na tentativa de iluminar pontos obscuros das leituras coletivas realizadas em sala de aula. E persistimos nesse propósito. Entretanto, devemos explicitar também que em diferentes momentos, as práticas teatrais de leitura (e de formação) ecoam práticas escolares. E não consideramos esse aspecto (a princípio não previsto) negativo. Pelo contrário. Há diálogo entre teatro e escola no trabalho realizado por ambos os grupos observados e analisados. E esse diálogo tende a se fortalecer quando os laços se estreitam. Parece-nos bastante saudável o fato de haver críticas por parte dos integrantes, ou dos diretores, com relação ao que vai mal na escola, às suas falhas. Mas é igualmente saudável perceber que há muito da escola no modo de conduzir as vivências e experimentações teatrais, sendo isso percebido pelos envolvidos ou não.

As abordagens teatrais de conteúdos escolares (históricos, literários), por exemplo, foi algo que despertou nossa atenção. Temas que fazem parte do conteúdo de disciplinas escolares aparecem em cena nas peças assistidas e encenadas pelos grupos de formação:

> *Amauri lembrou de quando ele (um dos novos integrantes) o procurou anteriormente para dizer que havia aprendido muito mais sobre a história do Brasil em uma única apresentação de Zumbi (*Arena conta Zumbi*, de Augusto Boal e Gianfrancesco Guarnieri) do que durante todo o tempo que passou na escola.* (Relatório de observação/Paidéia – 19/03/11)

Acrescente-se a esse comentário, outro realizado por uma aluna de escola pública que compareceu ao Pindorama em Revista (evento de estudos sobre o Brasil) e, mediante abertura para comentários, proferiu fala bastante semelhante com relação à Trilogia Terror e Miséria no Novo Mundo, da Cia. Antropofágica[142]. Esse sentimento, proveniente dos jovens, apontaria para um envolvimento maior do conteúdo abordado nas peças em virtude da forma? Os temas, pela linguagem e pelos sentidos, seriam mais facilmente compreendidos ou se trataria apenas de um contato mais epidérmico e impactante? O fato é que esse tipo de comentário circulante, em ambos os grupos, traz à tona o modo de recepção dos jovens e pode sugerir uma maior familiaridade junto às imagens, às ações, à música e aos demais elementos cênicos, mais sedutores que as letras no papel ou a fala monológica das aulas expositivas.

> *Amauri tornou a falar sobre a importância do processo que vai se fazendo junto com a pesquisa, com a colaboração de todos; falou sobre a Revolta da Chibata e de João Cândido do Brasil, um herói nacional que não aparece nos livros de História e do porque isso não ocorrer.*(Relatório de observação/Paidéia – 19/03/11)

[142] Três espetáculos da Cia. Antropofágica, cujos processos de pesquisa e criação cênica foram fomentados durante cerca de três anos. São eles: *Terror e Miséria no Novo Mundo- Parte I: Estação Paraíso* (2009); *Entre a Coroa e O Vampiro - Terror e Miséria no Novo Mundo Parte II* : *O Império* (2011) e *Terror e Miséria no Novo Mundo Parte III - Autópsia da República* (2012).

Entrevemos também a opção em se trabalhar com peças de conteúdo histórico junto aos jovens, o que pode revelar uma intenção formativa por parte de quem escolhe, a preocupação também com a formação histórica dos jovens integrantes dos grupos. *Arena conta Zumbi* foi encenada tanto pela Paidéia Jovem como pelo PY, e, em ambos, é peça de repertório, ou seja, está incorporada quase como matéria ou disciplina a ser pesquisada, encenada, pensada.

E, por falar em História, esse diálogo entre escola e teatro também aparece em fala de um dos jovens integrantes entrevistados:

> *MH - Tem professor que você fala: 'Esse professor é marcante'? Tem?*
>
> *M - Tem uma professora de História que eu falo, meu, é a professora. E ela é coordenadora da escola também, de alunos. E ela dá aula de História. (...) É "a". No primeiro ano eu tive aula com ela. Aí no segundo ano tive aula com outro professor. E ela era bem marcante. Eu voltei a ter aula com ela no terceiro. Aí nesse segundo ano eu via aquela diferença. (...) Tanto que ela, no final, ela ainda deu uma continuidade no que ele estava passando. E você vê que tem uma grande diferença. Mesmo que seja só revisão. (...) Que nem: ela usa também uns livros, ela pede um fichamento, como se fosse um fichamento de leitura. Ela deu um livro para a gente ler sobre o bandeirantismo. Só que assim, não foi obrigado a ler porque ia cair em tal coisa. Ela começou a dar o tema, a desenvolver o tema, e passou essa sugestão de leitura, que era importante, que tinha algumas coisas que ela ia falar durante a aula e era importante ler apara complementar. E ela falou assim: "gente, eu vou disponibilizar os livros para vocês". (...) Ela tinha 15 livros e na sala tem 40 alunos. E ela falou: "eu consigo para vocês, quem quiser comprar, eu consigo por oito reais". E muita gente comprou. (...) Eu comprei um, que eu me interessei. (...) Fala sobre o Brasil colonial. Poxa, tá aqui o Brasil colonial, tá aqui dentro. E como eu não levo isso lá pra fora?*
>
> *MH - E você fala sobre isso com ela?*
>
> *M - Falo, a gente começou a falar sobre a escravidão. Aí eu falei para ela: "Nossa, a gente está ensaiando uma peça chamada Zumbi, Arena conta Zumbi". Ela falou: "Nossa, eu conheço essa peça!". A gente começou a conversar sobre isso.*

> *Ela falou: "Nossa, quando vocês forem apresentar, você chama a gente porque é interessante a gente levar isso para os alunos também". Ela queria isso para os alunos.* (Entrevista com M., integrante do PY [Cia. Antropofágica], em 17/04/2012)

É diálogo em construção proporcionado pelo encontro entre aspectos abordados na escola e no teatro. Decorre desse encontro o estabelecimento de conexões, relações entre o que é visto, estudado, pesquisado em diferentes esferas, sob óticas distintas que podem convergir ou divergir, enriquecendo ainda mais a formação do jovem.

Em momentos das entrevistas, os envolvidos se reportam à escola fazendo críticas:

> *MH - Mas você acredita ainda que a escola tenha jeito?*
>
> *AF - Não nesse formato. Mas tem.*
>
> *MH - Inclusive (no formato) físico.*
>
> *AF - Eu acho que escola tinha que ser feita pela comunidade. Eu estou pensando cada vez mais nisso. Você tem que se voltar para um núcleo. Vou falar uma merda para você, mas analise. Eu gostaria que voltasse como era: você é católico? Vai para a escola católica. Você é... Estou fazendo uma metáfora. Porque aí você teria a sua identidade preservada. E a sua necessidade explicitada.* (Entrevista com Amauri Falseti – 27/08/11)

O diretor entrevistado propõe uma escola que atenda às necessidades de uma comunidade de pessoas. Segundo ele, isso preservaria a identidade dessa comunidade e atenderia melhor às suas necessidades. Essa proposta (que acontece em escolas localizadas, confessionais, por exemplo), no entanto, direciona-se na contramão da uniformidade do ensino paulista público, bandeira da atual gestão estadual de ensino estadual.

> *AF – (...) Mas, vamos lá para o Jardim Ângela fazer uma escola? Aí vai ter uma identidade. Então, que ônibus que você pega para trabalhar? É um método, já está escrito, eu não estou inventando. É o que o Paulo Freire, dizem que ele fez, mas nunca aplicou. A crítica. Que nunca deu certo porque nunca foi*

> *aplicado. Como utopia. Então tá, vamos pegar. Quando eu falo de voltar à comunidade é isso. Vamos montar uma escola na vila tal. Primeiro: os professores tem que ter uma identidade com isso. Não essa pesquisa que eles fazem que eu já estou de saco cheio que é a história do seu bairro. E faz a redação. Quem lê essa redação, e faz essa redação etc, etc e etc...e o menino sabe o que, o que faz essa redação? Nada. Por que que você pede? Você não tem um verdadeiro diálogo com aquilo que você está propondo. Eu penso dessa maneira.* (Entrevista com Amauri Falseti – 27/08/11)

Outro assunto bastante complexo, pantanoso, que surgiu à tona foi o relacionado ao impacto das parcerias público-privadas na esfera educacional:

> *AF – Mas aí que está. Que bom que tem (parcerias público-privadas). Porque tem 50 milhões de crianças aí sem aprender porra nenhuma. Eu estou pensando desse jeito. Entende? Que tenha parceria, que tenha. E que você esteja formando melhor. Nesse momento. O que eu quero dizer é o seguinte: isso aqui que a gente faz com o fomento, são 30 grupos por ano que são financiados. Quantos fazem igual à Paidéia? Eles não são meus inimigos, você está entendendo? Não são meus inimigos, mas eu vou lutar para conseguir isso. Eu penso da mesma maneira. Aqui no Jardim... perto da Favela Monte Azul tinha uma escola genial. Porra, você é uma mulher maravilhosa. Será que a gente não consegue juntar mais gente pra discutir essa escola e apoiar? E fazer uma parceria? Ou não? Lá na escola tem um professor bom, será que gente não consegue juntar cinco professores para começar uma ação? Isso a gente não tem. Isso a gente não tem. E eu acredito nisso.* (Entrevista com Amauri Falseti – 27/08/11)

Não nos cabe aqui comentar a respeito do posicionamento adotado, mas o fato é que, não só Amauri como os demais integrantes, realizam críticas com relação ao que deveria acontecer ou não na educação pública. Chegam a propor soluções, inclusive. E, às vezes, as críticas ocorrem em virtude de fatos trazidos pelos próprios integrantes que estudam ou trabalham em escolas:

> *AF - (...) Olha esse moleque faz Letras (aponta um dos rapazes). E ele é inspetor! O professor jogou todos os livros no lixo. Na frente dele.*
>
> *MH - Jogou os livros no lixo?*
>
> *AF - Jogou. E ele falou: 'Ô, professor, o que o senhor vai fazer com isso?'; 'Quer levar leva.' (Dirige-se ao rapaz) Quais eram os livros que você levou?*
>
> *L - Shakespeare...*
>
> *AF - Pergunta para ele onde é a escola? Jardim Ângela. (...) Agora, ele pegou os livros e levou para casa. (...) E aí você vem falar que o aluno não sabe ler. E aí você vem falar que o aluno não tem vontade de ler. Cara, esse professor dá aula como?* (Entrevista com Amauri Falseti – 27/08/11)

> *AF - Mas ninguém perguntou para o cara que dá aula lá se era o momento disso ou daquilo. Ou se ele já leu outro lá, entende? Mas... Por isso que eu falo da escola da comunidade. Teria lá o* Grande Sertão: Veredas *e teria lá a Ana Maria Machado e seria esse processo até que o cara vai lá e pega. Puta merda!* (Entrevista com Amauri Falseti – 27/08/11)

O diretor toca em pontos problemáticos que envolvem a formação de leitura na escola: a desvalorização do livro e, consequentemente, da leitura por parte de professores (o que denota falhas na formação de leitura dos docentes); a impossibilidade de escolha dos livros (a caixa de livros disponibilizados pelo Estado faz parte de um projeto denominado Apoio ao Saber, em que são selecionados três livros que comporão os kits de leitura fornecidos anualmente para cada aluno) e a inaptidão (ou descaso) em lidar com o material destinado e a ausência de autonomia, de comprometimento, por parte dos professores no que diz respeito ao trabalho com as leituras.

Na entrevista com o outro diretor, a escola surge em meio às lembranças da infância, dos primeiros contatos com a leitura e a escrita:

> *TRV - O que eu lembro, até a minha sétima série que tenha relação com a leitura, é copiar. Eu estudei numa escola que fazia copiar muito.* (Entrevista com Thiago Reis Vasconcelos – 14/02/2012)

É a cópia e o trabalho mecânico disseminados na escola que aparecem como uma das primeiras lembranças do entrevistado:

> *TRV - E começa a segunda série, terceira, quarta, que eu lembro muito de gostar de ler livro didático. Adoro Geografia, eu lembro de odiar gramática com todas as forças. E a escola que eu tive aula, português era muito ruim a matéria, se resumia em gramática. (...) Eu lembro de professoras que ficavam somente na matemática e gramática, matemática e gramática, ortografia, era ditado o dia inteiro, todo dia tinha ditado. E eu não gostava daquilo, era um negócio que, um período ruim. Muita cópia. Aquelas lousas inteiras para copiar. E o meu barato era terminar primeiro, Quarta, quinta série, meu negócio era ser o primeiro a terminar. Copiei, acabei. Quem copiava, acabava. Acabando, livre. Tinha alguns professores que falavam; 'Acabou de copiar, pode descer'. Então tinha uma coisa de copiar, mostrar para a professora e poder descer. Acho que isso hoje não tem mais. Mas era assim. Eu lembro bem dessa coisa traumática, da coisa gigante. Era meio marcado, quem copiasse muito rápido e quieto conseguia terminar três minutos antes. E como eram aquelas aulas em que tinham os professores até o recreio, então era um período inteiro de cópia, depois um período inteiro de conta. Matemática e Português. Trauma. Quando a professora falava de História e Geografia eu adorava. Aí eu tinha um sossego. Nessa época também, quinta, sexta e sétima série, tinha aula de francês.* (Entrevista com Thiago Reis Vasconcelos – 14/02/2012)

O mecanicismo é ressaltado por ele como elemento estruturante de uma das escolas em que estudou. E o ódio à gramática também é salientado. Em seguida, pontua diferença sentida diante da mudança de instituição:

> *O Colégio São Bento era bom. Ele tinha... Foi um choque porque eu comecei lá na escolinha que era construtivista, caio na decoração e... mas aquele processo de decorar eu não posso falar que ele me fez de todo mal, porque... e eu acho que a coisa de fichamento, a paciência de ver coisas... era rígido. No São Bento eu lembro que eu me dava bem, assim. Engraçado, do ponto de vista mecânico, o Colégio São Bento parecia mais fraco que a Casa Pia. Ele era mais forte, mas exigia menos esforço. Então eu achava muito simples.* (Entrevista com Thiago Reis Vasconcelos – 14/02/2012)

Reconhece-se que o método "copista", embora retrógrado e redutor, oferecera pontos positivos com relação ao "treino da paciência, da rigidez e organização"; o entrevistado aponta a sensação de facilidade ao entrar em contato outros métodos em comparação com a cópia, com o trabalho mecânico. E, com relação às leituras feitas, relacionadas pelo diretor da Antropofágica, por exemplo, estão obras referentes à pedagogia como parte do arcabouço e do percurso de leitura do entrevistado:

> *TRV - Eu li Makarenko e muito Paulo Freire. E eu comecei a achar os (livros do) Paulo Freire, que eram do meu bisavô. Quando eu li, um livro marcante para mim também, quando eu li o Pedagogia do Oprimido, eu cai de joelho, virei fã, delirante, delirante. Eu achei uma das coisas mais importantes. Eu li o Pedagogia do Oprimido na aula de música. E eu estou nos partidos, lendo pedagogia. Estou lendo marxismo, estou nessa escola técnica e aí eu acho que a escola técnica, e fico puto, está prejudicando o teatro e a política. E eu me coloco claramente numa posição de guerrear com os professores. Guerrear intelectualmente, politicamente e destruí-los. Destruir no sentido de chegar para o professor e falar: "Não! não está isso no livro do fulano. Está escrito isso aqui!". E aí eu vou estudando muito mais porque eu vou derrubando um por um dos professores.* (Entrevista com Thiago Reis Vasconcelos – 14/02/2012)

A posição de enfrentamento adotada pelo diretor, segundo sua fala, parece não diminuir a leitura de textos pedagógicos, pelo contrário, impulsiona-as. Numa perspectiva bastante competitiva, o entrevistado relata fazer uso das leituras não apenas para um

conhecimento descompromissado, mas para um embate intelectual com professores institucionais.

***Dimensão formativa do teatro***

Os integrantes dos grupos também mencionam a escola ao longo de suas entrevistas. Uma delas é coordenadora pedagógica de escola e, em determinado ponto de sua fala, menciona trazer elementos do cotidiano da escola como matéria-prima de inspiração para o teatro e vice-versa:

> *MH - (...) para criar as cenas como é que funciona o processo. Por exemplo, vamos citar esse da educação, que já foi. Então já completou. Para criar sua cena, você leu, você buscou na vida real? Eu li também que você é professora... Como é que funciona? É em grupo?*
>
> *C - É que são processos diferentes, né? Porque no da educação, pela primeira vez a gente trabalhou com monólogos. Então cada um criou o seu monólogo. E eu criei o meu basicamente vendo as crianças com as quais eu trabalho. Agora, já outros processos que a gente passou, é sim esse processo de leitura. A gente lê muito, o próprio texto...*
>
> *MH - O texto dramático?*
>
> *C - O texto dramático. Lê também, procura trazer leituras de outras coisas tratando daquela mesma temática, sobre aquelas mesmas coisas.* (Entrevista com C., integrante da Paidéia Jovem [Cia. Paidéia] – 14/07/2012)

> *MH - Você é professora, né, então tem esse diferencial. Você leva alguma coisa para a sala de aula para os seus alunos, quer dizer, levava, porque agora você é coordenadora. Mas quando dava aula... ou não?*
>
> *C - Acho que não é nem levar objetivamente, eu pego uma coisa aqui e levo. Até mesmo porque as crianças são bem pequenas, de educação infantil. Eu acho que é um lugar onde eu me alimento enquanto ser humano, enquanto pessoa, enquanto*

> *profissional, é, formação leitora. É um lugar que me nutre. Para que quando eu volte lá eu consiga... porque o dia a dia dentro de uma escola, ele vai te consumindo, assim, de uma forma...quando você vê, você está colocando isso aqui aqui e nem sabe mais, só porque todo mundo faz e é muito mais fácil. Você nem pensa mais sobre isso. E se você se deixar envolver por esse dia-a-dia e não se nutrir, não buscar coisas... Acho que aqui tem uma coisa, que envolve tudo isso, desde a coisa do teatro até a coisa da leitura, que é de formação humana, é de humanização de você. De você conseguir olhar para esse ser humano e enxergá-lo, não ver como mais um que está aqui, mais um que está aqui. E o dia-a-dia vai te desumanizando. Eu preciso ter esse outro lugar que eu vou lá buscar energia, que eu vou lá buscar coisas, buscar esperança, por mais clichê que possa parecer, mas é isso. Buscar coisas que podem te ajudar nesse outro lugar.* (Entrevista com C., integrante da Paidéia Jovem [Cia. Paidéia] – 14/07/2012)

C., ao salientar que o teatro surge como "alento" para as situações envolvidas na sua profissão de educadora, destaca um aspecto que consideramos fundamental na relação e no diálogo entre teatro e escola: ***a dimensão formativa do teatro***, uma dimensão que não é explícita, mas que está presente, pairando entre aqueles que travam contato com as práticas teatrais, em especial as de teatro de grupo. Muitos integrantes de ambos os grupos mantêm contato com a escola, enquanto estudantes ou como professores, coordenadores, inspetores. E o teatro parece, nesses casos, assumir também outra função, mais pragmática e vital, conforme menciona a entrevistada. Percebemos que, assim como a literatura preconizada por Antonio Candido em "A literatura e a formação do homem", o teatro passa a ser metaforizado como alimento para a humanização exercendo, desta forma, uma função para além da estética e da arte. Em contrapartida, as falas de C., que opera tanto na escola como no teatrão de grupo, revela a tendência ao desânimo, à anulação enquanto sujeito, na esfera escolar:

> *MH - Agora um pergunta de pura curiosidade. Eu também estou na escola. E como é que é na escola? Você não entra em crise, em parafuso, quando você pensa a escola, a formação escolar, com toda a rigidez que envolve, com os colegas que, às vezes, estão desanimados, com os alunos que às vezes também não*

> *estão tão envolvidos... Comparando com aqui, você não entra em crise?*
>
> *C - Para mim é bem mais fácil porque eu trabalho com as crianças desde pequenas. Eles não estão desanimados (risos). Eles estão com a corda toda e com vontade de conhecer o mundo. Eles ainda não foram castrados, nesse sentido. E os colegas sim, concordo com você. Às vezes é dureza, é dureza, porque tem gente que dá vontade de jogar pela janela, né? Você não sabe o que ela está fazendo lá. E é frustrante mesmo. Por isso que eu falo que se eu ficasse só lá, eu morria junto. No sentido de ir se anulando. Chega um ponto que você nem enxerga mais isso, esse seu colega assim. Você já faz parte, já é um deles.* (Entrevista com C., integrante da Paidéia Jovem [Cia. Paidéia] – 14/07/2012)

O fato de vários professores fazerem parte do grupo, procurarem o teatro, buscarem outros tipos de formação pode significar uma busca mais recorrente do que se pensa. Podem consistir em lacunas formativas mais comuns do que isoladas. O ambiente escolar quase sempre é descrito de modo negativo, tanto por pessoas que estão diretamente a ele ligadas, como profissionais da educação ou estudantes, como pelos que estão de fora, embora travando com ela algum diálogo, geralmente por intermédio dos participantes (diretores, por exemplo). Essa imagem negativa, de desumanização, de redução alienante, de precariedade no ambiente escolar está presente tanto nas falas do diretor, como na de integrantes entrevistados, ou ainda, nas cenas criadas pelos grupos ao longo das observações feitas. Olhar para as alternativas que alguns professores encontraram no teatro pode revelar indícios de que na escola, esse ambiente cultural, essas ações culturais são pouco alimentadas; em geral, não se encontra espaço propício ou pessoas predispostas à sua realização ou disseminação na esfera escolar.

R.A., integrante do PY e da Antropofágica, também pontua aspectos que sugerem aproximações entre teatro e escola, mas com peculiaridades:

> *MH - Para você, quais são as diferenças e semelhanças entre a leitura que ocorre dentro da escola e aquela que ocorre dentro do grupo de teatro? Vamos pensar no PY. Na oficina ou no PY.*
>
> *RA – (...) Primeiro ponto: todo mundo que está aqui, está porque quer. Isso já faz uma diferença. Ninguém é obrigado a.*

> *MH - As leituras também não são obrigatórias?*
>
> *RA - Uma vez você aceitando participar do projeto de formação, é obrigatório. Porque você está dentro do processo. Então não faz sentido você não querer.*
>
> *MH - Tem quem se negue a ler?*
>
> *RA - Que se negue? Não. Não tem porque isso. Tem aqueles que fazem "ai, que preguiça". Mas não que se neguem tipo "não, não vou". Tem tipo "não, não é meu dia, não estou muito a fim", mas rola. E depois a pessoa até discute, coloca outro ponto, porque não lembra outra coisa. Mas uma vez dentro do processo de formação, uma vez aceitando participar, você já... E na escola não. Na escola você é obrigado a ler o conteúdo que foi determinado pelo MEC para o professor te dar. E você nem sempre está pronto para aquele assunto, digo pronto mesmo para acompanhar aquele raciocínio, porque infinitas vezes eu me vi nessa situação na escola, ou porque não me interessa.* (Entrevista com R.A., integrante do PY e da Cia. Antropofágica – 17/04/2012)

Pela fala da entrevistada, é possível perceber que a obrigatoriedade das leituras reside no fato de se ter optado em fazer parte do grupo e, portanto, de suas ações, regras e proposições. Na escola, acontece justamente o oposto: se é obrigado a estar lá, em geral, não é um opção e as leituras e demais atividades passam a ser obrigatórias porque não se quer estar lá, não se escolheu fazer parte do grupo escolar (estamos nos referindo especialmente às escolas públicas). A formação de leitura dentro do PY permite uma postura macunaímica de "ai que preguiça", mas, segundo a fala, não há negativas como costuma ocorrer na escola (que, por sua vez, formalmente não admite posturas macunaímicas). As leituras são, portanto, um percurso obrigatório dentro do grupo de formação, mas a escolha em estar lá não. Uma vez que a escolha de permanecer por lá é feita, então, existe o comprometimento com as propostas que são feitas ao grupo. M., o outro integrante do PY, também vê diferenças entre a leitura que é feita ou requisitada na escola e as realizadas no grupo de teatro. Embora tenha mencionado que as leituras teatrais também são sugeridas por alguém, ou seja, que também são conduzidas, a entrevistada salienta o fato de que, quem está lá no grupo, está porque quer conhecer, quer ter acesso àquelas leituras, àquele conhecimento que será compartilhado, confirmando a fala de R.A.:

*MH - Você acha que tem alguma semelhança, alguma diferença entre as leituras que são feitas na escola e as que são feitas na companhia, no PY?*

*M - Ah, tem, porque lá você lê porque tem que ler, porque eu tenho que saber aquilo para o ENEM, a professora tem um controle, porque aquilo vai cair na prova e tal. Então você lê mais por obrigação. E aqui não. A gente lê porque o Thiago trouxe. Então a gente quer conhecer. A gente lê porque é uma vontade nossa de conhecer aquilo. Na escola não. Vem o professor obrigar a gente a ler aquilo, porque vai cair na prova e é importante.* (Entrevista com M., integrante do PY [Cia. Antropofágica], em 17/04/2012)

M., embora o integrante mais novo do grupo, estudante de Ensino Médio, ressalta um aspecto, uma impressão que vai diretamente ao encontro de nossas proposições:

*MH - Bom, que mais? Tem alguma coisa na leitura que vocês fazem aqui que você acha que serviria para a escola? Que daria para aplicar na escola?*

*M - Essa leitura em grupo.*

*MH - A coisa coletiva?*

*M - A coisa coletiva.*

*MH - Ler e ir parando, comentando?*

*M - Eu acho que isso poderia ser aplicado, eu acho mais interessante. Porque em casa também, se vier um livro Iracema para você ler em casa, ninguém vai ler. Ninguém vai ler. Assim, de jogar para você ler. Eu estou falando da minha sala.*

*MH - Daria para ler Iracema aqui?*

*M - Eu acho que dá.* (Entrevista com M., integrante do PY [Cia. Antropofágica], em 17/04/2012)

M. não chega a fazer menção ao método de leitura, à leitura compartilhada, lida em voz alta, parando para comentar e trocar impressões em roda (o que foi apontado pela entrevistadora), mas pressente que esse modo de leitura, essa prática teatral de leitura, poderia acontecer e seria bem-vinda no ambiente escolar. É provável que alguns argumentem que isso já é feito em algumas escolas, por alguns professores. Mas, por esse motivo, é importante lembrar que, descontextualizadas ou não-fomentadas culturalmente, essas práticas podem tender ao esmorecimento, ao isolamento e ao desaparecimento gradual. Nossa longa descrição dos aspectos que circundam e fundamentam as práticas de leitura dos grupos de teatro vêm justamente recobrir essas questões. Enquanto essas ações de leitura se mantiverem isoladas, fora de um contexto favorável, propício – sustentado formalmente por políticas educacionais que viabilizem a construção desse ambiente leitor, imerso em outras práticas culturais –, sua fragilidade será maior do que a sua consolidação. As ações de leitura, realizadas em caráter isolado, temporário ou até mesmo pregadas via documento oficiais, não constituem nem constituirão práticas efetivas de leitura se não sustentadas em seus diferentes aspectos contextuais (referentes ao espaço físico, ambiente cultural, disponibilização de recursos próprios ao desenvolvimento das leituras, capacitação e formação docente adequada, incentivo financeiro, transformação do *modus operandi* escolar para que as iniciativas não sejam impedidas pela burocracia ou pela ausência de flexibilidade no currículo ou pelo atendimento a demandas externas etc.).

E por falar em educação de modo mais amplo, em alguns momentos das observações e entrevistas, o assunto veio à tona e talvez seja interessante mencionar, não só a preocupação com a educação, como o sentimento ou desejo de intervir na educação. No entanto, a precarização da escola envolve diretamente a precarização do professor, o que talvez leve a corroborar que qualquer pessoa pode solucionar de maneira mais eficaz os problemas da educação do que os diretamente envolvidos. Esse comportamento está presente não só junto aos pais e responsáveis, por exemplo, como também na fala e nas ações dos gestores do alto escalão da educação. A identidade do professor sofreu alterações importantes no panorama da educação brasileira. Vista em parte como crise de identidade por alguns teóricos, apresenta traços de influência da representação social que se tem atualmente do professor (professor como um profissional despreparado, faltoso, doente, incapaz de lidar com os problemas escolares, que, por sua vez, extrapolam o âmbito educacional e resvalam para o social, político, econômico). A representação tanto da escola como dos trabalhadores dela aconteceu em parte das cenas de um dos grupos observados – Paidéia – e consideramos que a sua

descrição e reflexão pode ser importante na tentativa de estabelecimento de diálogo entre teatro e escola:

> *Alguém falou sobre a necessidade de novos modelos de escola citando a Escola da Ponte e escolas norte-americanas que estão tentando novas soluções para o ensino Essa construção representativa da figura do professor também é veiculada pela mídia e, em grande medida, reafirmada pela academia.* (Relatório de observação/Paidéia – 19/03/11)

> *Mais uma rodada de comentários foi feita: sobre a intensidade das cenas; sobre o perigo dos estereótipos; dos detalhes que trazem significações interessantes; as ressignificações; a importância de se adotar uma visão não-monolítica; da emoção de uma das presentes perante a fala da personagem muito colada a da intérprete que foi a sua professora; sobre a crítica à escola, que na verdade é uma crítica à sociedade, pois a escola é a cara da sociedade (Amauri).* (Relatório de observação/Paidéia – 26/03/11)

> *Juliana Jardim comentou que a fala é propriedade de todas do grupo* As Meninas do Conto *(coesão entre as integrantes) e disse ser uma provocação para se pensar como o teatro reproduz (ou não) a relação sabedor e não-sabedor presente na escola.* (Relatório de observação/Paidéia – 27/03/11)

A questão referente à relação entre sabedor e não-sabedor dentro da escola é proveniente das reflexões de Jacques Rancière, especialmente em seu livro *O mestre ignorante*. O autor descreve a "aventura intelectual" vivenciada por Joseph Jacotot, em 1818, junto a alunos falantes de uma língua não-francesa. O professor em questão indica a leitura de obra literária bilíngue e solicita como tarefa um texto de impressões na língua francesa. Sua surpresa decorre de como os alunos conseguem se expressar numa língua que dominam sem que o próprio professor tenha lhes fornecido explicações. A obra literária e a capacidade de compreensão dos alunos pela leitura ultrapassa a concepção de ensino que o professor tinha até então. Jacotot reflete então a respeito do professor como aquele que supostamente pode fornecer um olhar distanciado sobre as coisas:

> A lógica da explicação comporta, assim, o princípio de uma regressão ao infinito: a reduplicação das razões não tem jamais razão de se deter. O que detém a regressão e concede ao sistema seu fundamento é, simplesmente, que o explicador é o único juiz do ponto em que a explicação está, ela própria, explicada. Ele é o único juiz dessa questão, em si mesma vertiginosa: teria o aluno compreendido os raciocínios que lhe ensinam a compreender os raciocínios? É aí que o mestre supera o pai de família: como poderia esse último assegurar-se de que seu filho compreendeu os raciocínios do livro? O que falta ao pai de família, o que sempre faltará ao trio que forma com acriança e o livro, é essa arte singular do explicador: a arte da distância. O segredo do mestre é saber reconhecer a distância entre a matéria ensinada e o sujeito a instruir, a distância, também, entre aprender e compreender. O explicador é aquele que impõe e abole a distância, que a desdobra e que a reabsorve no seio de sua palavra. (RANCIÈRE, 2002, p.18)

No entanto, avançando na questão, Rancière salienta que os aprendizados mais significativos da criança (ele cita a língua materna como exemplo) são realizados sem a presença de um mestre:

> Mas, a esse paradoxo logo segue-se outro: as *palavras* que acriança aprende melhor, aquelas em cujo sentido ela penetra mais facilmente, de que se apropria melhor para seu próprio uso, são as que aprende sem mestre explicador, antes de qualquer mestre explicador. No rendimento desigual das diversas aprendizagens intelectuais, o que todos os filhos dos homens aprendem melhor é o que nenhum mestre lhes pode explicar — a língua materna. (RANCIÈRE, 2002, p.19)

Coloca-se em xeque a postura explicativa por causa de uma imbricação nela contida: a divisão entre aquele que conhece e o que não conhece, entre mestre e ignorante.

> É o explicador que tem necessidade do incapaz, e não o contrário, é ele que constitui o incapaz como tal. Explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só. Antes de ser o ato do pedagogo, a explicação é o mito da pedagogia, a parábola de um mundo dividido em espíritos sábios e espíritos ignorantes, espíritos maduros e imaturos, capazes e incapazes, inteligentes e bobos. O procedimento próprio do explicador consiste nesse duplo gesto inaugural: por um lado, ele decreta o começo absoluto — somente agora tem início o ato de aprender; por outro lado, ele cobre todas as coisas a serem aprendidas desse véu de ignorância que ele próprio se encarrega de retirar. (RANCIÈRE, 2002, p.20)

Com relação a essa divisão, ela parece menos nítida nos grupos de teatro, por exemplo. Apesar das leituras e práticas serem conduzidas pelo diretor ou por coordenadores, o compartilhamento de ideias, as decisões, os questionamentos e descobertas acontecem em conjunto, são fruto do coletivo. São experimentações realizadas em grupo, fruto de tentativas, erros e acertos. Obviamente há momentos explicativos, mas eles podem advir de qualquer integrante do grupo. O mesmo também pode acontecer na escola, mas é preciso reconhecer que, em geral, preza-se a divisão entre quem sabe e quem não sabe. Essa delimitação, inclusive, quando não respeitada, pode desencadear tensões e sanções próprias de uma organização institucional hierárquica.

***A escola em cena***

Coincidentemente, durante o período de observação das práticas da Cia. Paidéia e seu grupo de formação Paidéia Jovem, o tema norteador dos processos de criação era a educação, conforme mencionado anteriormente, o que possibilitou o nosso acesso às representações (no duplo sentido, o de encenação e o de representação social) tanto da escola como de seus agentes. O acréscimo de tais dados e informações pode servir tanto para explicitar pontos obscuros que não enxergamos quando imersos em determinado contexto social, pautados por hábitos não-refletidos (o que é um pleonasmo), como para ter acesso ao como a escola aparece nos estudos, pesquisas e imaginário dos envolvidos em teatro:

> *O grupo seguinte, do Amauri, dividia-se em três subgrupos: os professores que amavam dar aulas, os que odiavam e os professores 'realistas'. Uma professora lendo uma carta quase suicida, outra que desencorajava todos os estagiários e ainda outra que era agressiva com os alunos surgiram enquanto personagens das cenas (grupo dos que odiavam). Depois uma professora contando sobre as dificuldades de se começar a trabalhar com os alunos ao celular e outra que contava suas dúvidas e problemas ao analista foram as do grupo realista. As que amavam não se apresentaram.* (Relatório de observação/Paidéia – 26/03/11)

Como se pôde perceber, as representações sociais dos professores enquanto personagens, no exemplo citado, não são muito positivas. Curioso notar que parte dos integrantes desse grupo eram professores ou alunos, o que revela insatisfação com relação à escola. Em outro momento, a proposta e a dinâmica de cena proporcionaram uma espécie de teatro de "psicanálise", psicológico, como o realizado com presos para que eles pensassem seus crimes segundo diferentes óticas[143]:

> *Fomos então para a sala do cinema. Fábio pediu que uma das alunas fizesse a chamada para ele e o real e a ficção começaram a se fundir. Sem explicar muita coisa, sentamos como se fôssemos alunos em uma sala e a integrante que lia adquiriu o papel de professora. Tentamos nos comportar como em uma sala de aula. Foi muito estranho, pois percebi o quanto é frágil o papel do professor. Enquanto personagem, surgiu como um ser perdido, sem objetivo claro, com inúmeras dificuldades de dialogar efetivamente com os alunos ou um ser extremamente agressivo, autoritário e que, assim como o do outro perfil, não conseguia estabelecer um contato com a sala. Essas eram as representações sociais da figura do professor.* (Relatório de observação/ Paidéia – 09/04/11)

> *Enquanto 'aluna' (personagem), fiquei com dificuldade, por ter sido colocada em situação de representação, em escolher entre adentrar o jogo ou me manter em distanciamento crítico para fins de pesquisa: acabei não desempenhando muito bem nem uma coisa, nem outra, mas a experiência foi válida. Vários elementos surgiram dessa proposta: o desinteresse dos alunos, a bagunça e a desordem, a força desordenada de um coletivo em sala de aula, a impotência dos professores e da direção, a 'zoeira' entre os alunos, as piadinhas e agressões verbais, a ausência de propósito, os raros momentos de aprendizado entre*

[143] Frei Betto, em entrevista para Ricardo Kotscho, junto a Paulo Freire, narra as vivências de teatro (muito semelhante ao teatro fórum de Augusto Boal) durante sua prisão: "O trabalho do teatro visava possibilitar-lhes um equacionamento da sua existência no mundo e no mundo carcerário. Como? Eu promovia os laboratórios. São ensaios improvisados. Eu pedia: 'Companheiro, conte por que você veio parar na prisão, como é que foi exatamente o crime pelo qual você foi condenado' – e ele contava. Começava a representar o crime e fazia o papel de criminoso. Outro preso fazia o papel da vítima, outro da mulher da vítima, outro da polícia, do delegado, do investigador que torturou, do juiz...Depois invertíamos os papéis. Era interessante quando aquele que tinha matado se via no lugar da vítima. Era o distanciamento que, pela primeira vez, ele tinha da própria atitude. Ele se via, inclusive, como juiz, tendo que decidir a pena. Isso foi criando toda uma reflexão crítica do problema deles." (BETTO, F. In: KOTSCHO, 1987, p.43).

> *outras questões. Foi um exercício bem interessante e descontraído que trouxe possibilidades cênicas de trabalho.* (Relatório de observação/ Paidéia – 09/04/11)

Essas experimentações também poderiam figurar entre as possibilidades de trabalho junto aos educadores. O distanciamento dos papéis que se costuma desempenhar social e profissionalmente propicia diferentes olhares e pensamentos sobre questões cotidianas, como proposto no teatro fórum de Augusto Boal (teatro do oprimido). As intervenções e dinâmicas envolvendo jogos e práticas teatrais são várias junto à escola, inclusive para repensá-la.

Outros momentos em que a escola aparece em cena no teatro estão relacionados às oficinas ministradas por atores e atrizes da Cia. Antropofágica em escolas da rede pública estadual paulista. Pudemos acompanhar algumas das atividades das turmas compostas essencialmente por alunos das escolas (embora o convite se estendesse a professores, funcionários e comunidade em geral) e, os improvisos e propostas cênicas recaiam sobre temáticas envolvendo a escola. Cenas de professores autoritários e opressores, de colegas drogados, de gravidez precoce, de *bulling*, de protestos contra precariedades diversas encontradas no ambiente escolar eram recorrentes. Provavelmente pela proximidade e familiaridade com esses aspectos e pelo fato do espaço físico ser o mesmo (as oficinas são realizadas nas escolas e há encontros anuais ou semestrais com as demais oficinas no espaço-sede do grupo), a escola aparece direta ou indiretamente enquanto mote das cenas dos jovens integrantes. E as representações que se tem da escola e que são transferidas para a cena, em geral, são negativas. Apesar disso, é perceptível que é um tema que dominam, do qual se sentem bastante autorizados a discorrer, a utilizar para encenações e discussões.

Outro aspecto interessante decorrente das oficinas é o desenvolvimento amplo dos alunos envolvidos nas oficinas para além do período em que lá se encontram. Ao longo de sua permanência no grupo que se forma a partir das oficinas, alguns também se envolvem em atividades paralelas como o grêmio escolar ou times de treinamento, participam de debates em aula, mostram-se mais preocupado com questões sociais e políticas, prontificam-se a colaborar com atividades voluntárias. O que se percebe é uma apropriação do espaço escolar e de diferentes formas de atuação pela via do teatro. Alguns apenas experimentam, acompanham algumas dinâmicas e deixam de comparecer. Outros não só participam das oficinas da escola, como passam a frequentar a sede do grupo, a comparecer aos eventos previstos na agenda da companhia, a assistir às peças de seus “tutores-artistas” (e também a

de grupos próximos). São experiências e experimentações que são oferecidas por intermédio do teatro de grupo que dialoga com a as escolas. Aos alunos é conferida a escolha de tomar contato, de recusar ou de avançar nesse percurso. Esse parece ser uma possibilidade dialógica importante a ser estabelecida entre escola e teatro de grupo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

> E me cerro, aqui, mire e veja. (...) Conto o que fui e vi, no levantar do dia. Auroras.
>
> **João Guimarães Rosa**

Se o que a vida quer da gente é coragem, durante a travessia é preciso buscar aquilo que a alimente. Provavelmente a maior motivação dessa pesquisa consistiu na procura de elementos que sustentassem as práticas escolares. A visão pessimista com que a atual escola pública é socialmente representada provavelmente é fruto das dificuldades e embates oriundos de quem permanece no chão da escola. No entanto, o presente estudo é uma tentativa de refletir o que nela funciona ou poderia funcionar. A escola ainda é um dos poucos espaços em que é possível travar diálogo presencial e genuinamente humano. São trocas físicas, epistêmicas, sinestésicas e afetivas entre pessoas visando alguma perspectiva de conhecimento e de formação, relações de aprendizagem chanceladas socialmente e legítimas perante o Estado. Por esse motivo, talvez a escola ainda seja o lugar das transformações (e das lutas) por excelência. Os desdobramentos que a formação e a educação envolvem, assim como os desdobramentos das leituras, são imensuráveis, o que incita a nelas perseverar.

Marília Amorim, no livro *O pesquisador e seu outro – Bakhtin nas ciências humanas*, recupera três figuras míticas enumeradas por Jean-Pierre Vernant para falar sobre a posição do pesquisador com relação à pesquisa e ao(s) pesquisado(s): Górgona (máscara monstruosa que traduz o horror pelo outro, a relação fundada no grotesco e no estranhamento pela alteridade); Dionísio (a proximidade com o que é estrangeiro, a embriaguez e o delírio frente à alteridade) e Ártemis (são as fronteiras permeáveis entre o selvagem e o civilizado, a arte controlada, a alteridade que se consegue elaborar, representar, traduzir). Amorim lança mão dessas três figuras para discorrer a respeito dos rumos que uma pesquisa pode tomar justamente por reconhecer o quão tênues são os seus limites. Durante a realização desta pesquisa, é muito provável que a faceta dionisíaca tenha prevalecido em virtude do encantamento decorrente do contato com os grupos teatrais observados. Foram contatos com opções de vida que, quer queira quer não, impressionam pela radicalidade, pela fuga do padrão. E a anterior imersão num dos grupos pesquisados talvez tenha implicado ainda mais

nessa tendência em aderir à visão, às práticas do pesquisado[144]. No entanto, por se tratar de trabalho conjunto, o olhar dionisíaco sofreu benéficas sanções por parte de intervenções da orientadora e de nosso grupo de estudo e pesquisa. Górgona e Ártemis, portanto, também foram acionadas enquanto contribuições fundamentais para redirecionamentos da pesquisa.

Realizadas essas observações, reportemo-nos às perguntas motrizes presentes na introdução desse estudo, na tentativa de verificar sua validade e no intento de esboçar algum apontamento ou síntese.

- Seria possível delimitar, com contornos mais ou menos fundamentados, a existência e continuidade de ações culturais, que abrigam entre suas práticas as de leitura, advindas do teatro de grupo subsidiado pelo *Programa de Fomento ao Teatro para a cidade de São Paulo*?

Apesar da complexidade que a pergunta envolve, mediante a leitura dos projetos do acervo do Fomento ao Teatro, observação das práticas das duas companhias analisadas e dos encontros de grupos teatrais (realizados com certa frequência), é possível constatar que há um movimento de teatro de grupo paulistano bastante fortalecido no cenário atual. E não há como negar que o Programa de Fomento ao Teatro tenha contribuído para isso. A destinação de verbas públicas aos grupos teatrais (selecionados por intermédio dos editais) insufla não só os projetos cênicos, pesquisa e encenações, mas também ações culturais e processos que podem engendrar aspectos formativos entre seus integrantes, junto ao público e demais envolvidos. Considerando tais aspectos e a continuidade de trabalho que, em grande parte dos grupos fomentados, só se torna possível por intermédio do fomento, talvez seja possível afirmar que sim, para além da dimensão especificamente teatral, que do Programa de Fomento também é possível advir ações e perspectivas formativas, principalmente com relação à formação de leitura, nosso enfoque principal na presente pesquisa. Importante frisar também o comprometimento dos proponentes (grupos teatrais) com os projetos aprovados e com o programa de fomento em si. A leitura envolvida nos processos dos grupos fomentados, conforme mencionamos, está atrelada a demandas pensadas coletivamente, a necessidades de conhecimentos e de busca de compreensão por parte dos integrantes do grupo frente a

[144] "(...) Dionísio corresponderia à alteridade que não se dá como resultado de um trabalho teórico-conceitual, mas através da experiência interior vivida na situação de pesquisa. (...) Ali onde o outro me altera e deixa seu rastro, pode se produzir um saber da alteridade que não é necessariamente reconhecido pelo pesquisador e portanto não objetivável num discurso científico. A alteridade dionisíaca presente na atividade de pesquisa só pode ser reconhecida por aquele que a experimenta em seus efeitos mais violentos. A passagem dionisíaca é aquela em que há perda de consciência da situação, mas as marcas produzidas não deixam dúvidas de que algo de decisivo se produziu". (AMORIM, 2004, p.56).

determinadas questões, sejam elas de ordem estética, ética, política ou outras. Mas há, além da responsabilidade inerente à criação teatral, uma responsabilidade pública, em virtude de se fazer parte de um projeto teatral que recebe verba pública.

- Em que medida essas práticas de leitura, oriundas do trabalho realizado por alguns coletivos de teatro fomentados poderia efetivamente contribuir para se pensar ou alimentar as práticas (de leitura, educativas, pedagógicas) escolares considerando-se as diferenças marcantes nos diferentes contextos?

A questão contextual sempre foi periclitante, pois determina aspectos que, num grau máximo, não permitiriam diálogo efetivo entre as leituras realizadas no teatro de grupo e as da escola. No entanto, ainda que teatro e escola apresentem na contemporaneidade panoramas bastante distintos, se pensarmos na ótica da *paidéia* grega, na formação refletida em seu espectro mais amplo, podemos aventar artes e educação são co-irmãs. Apesar dos cerceamentos sofridos ao longo dos tempos, reportando-nos à antiguidade clássica, verificaremos que a formação do homem grego abrangia a filosofia, o teatro, a poética e as artes em geral (e os esportes, a matemática, o pensamento científico, a conduta virtuosa etc.) enquanto elementos primordiais. Em nossa concepção, as práticas de leitura desenvolvidas no teatro de grupo contemporâneo são fonte de embasamento e pesquisa para também se pensar nas práticas escolares de leitura. Seja para cotejar, para reorganizar, para criticar ou iluminar, o paralelo entre teatro e escola pode ser bastante profícuo para ambos. De acordo com os apontamentos da pesquisa, há muito da escola no teatro e muito do teatro na escola. A questão é como dinamizar esse encontro e transformá-lo em diálogo efetivo, constante e enriquecedor. Talvez considerar as especificidades de uma prática e de outra seja um caminho. Tomar contato com o que é feito – e como é feito – no teatro de grupo pode servir de ponto de partida para algumas práticas envolvendo leitura na escola. Saber como se estabelece a liderança dentro dos grupos, a função e a influência exercidas, pode apontar perspectivas de formação de leitura docente entre os professores, por exemplo. Noutro ponto, pode proporcionar maior compreensão sobre os trajetos de leitura que são constantemente reconstruídos pelos alunos. Tomar ciência de que há agrupamentos humanos que mobilizam diferentes linguagens, que mantêm contato com grupos, pessoas, artistas, pensadores e que criam ambientes e espaços (físicos e simbólicos) de efervescência cultural pode inspirar a criação de espaços culturais também na escola. Não se trata de mera transposição do que é realizado nas práticas teatrais de leitura dos grupos para a escola, mas de conhecimento

sobre como a leitura pode ser abordada e desenvolvida. Alguns elementos depreendidos das práticas teatrais de leitura podem, com alguma mediação e adaptação, também adentrar a esfera das práticas escolares de leitura. Trabalhar enfaticamente o *compartilhamento* de leituras realizadas solitária ou coletivamente; cuidar da escuta mediante textos lidos em voz alta na sala de aula; organizar leituras e pesquisas a partir de um tema comum; lidar com a dimensão corporal ao longo de leituras mais performáticas, por exemplo, podem constituir estratégias ou elementos metodológicos passíveis de mobilização em aula.

- Quais elementos, referências e práticas da escola ecoam, ou se presentificam tanto nos processos de criação e práticas de leitura quanto nos discursos apresentados pelos entrevistados? Quanto da escola está, direta ou indiretamente, implicado nos procedimentos e práticas dos grupos teatrais envolvidos na pesquisa?

Pela fala dos entrevistados sobre suas biografias enquanto leitores, é possível perceber que a escola ainda é determinante na construção de percursos de leitura, seja como influência direta ou indireta. Há professores que despertam curiosidade nos entrevistados por serem leitores, outros por adotarem uma postura politizada que envolve também leituras, outros por incitarem questionamentos ou enfrentamentos. Para o bem ou para o mal, a escola ainda parece cumprir uma função importante no tocante às leituras realizadas individual ou coletivamente. Seja como alvo, como parâmetro, como modelo consciente ou inconsciente, a escola parece perpassar os processos teatrais que envolvem a dimensão formativa. E mesmo quando ela é negada – enquanto modelo, sistema, hierarquia, instituição que legitima a violência e a exclusão simbólicas – ela ainda está lá, ocupando algum lugar.

- Quais os percursos leitores dos envolvidos, e seus possíveis reflexos nas práticas teatrais de leitura? Existiria, segundo a opinião deles, uma concepção de formação, para além da teatral, no trabalho que é desempenhado pelos grupos teatrais? Como se dá a mediação de leitura no interior dos grupos? A figura de um diretor, de um líder, engendra outros modos de lidar com a leitura ou outras recepções literárias no teatro de grupo?

Os reflexos dos percursos de leitura dos diretores teatrais junto aos grupos e às práticas desenvolvidas são relevantes. A formação de leitura dos diretores revelada pelas informações obtidas nas entrevistas mostra-se ampla e variada. O conhecimento de obras canônicas, de literatura, de textos pedagógicos, sociológicos, antropológicos aliado ao domínio e intersecção de diferentes linguagens parece ser determinar muitas das características que as práticas

adquirem. A condução dos processos cênicos, de pesquisa e de leitura por sujeitos imersos nas artes e detentores de considerável capital cultural sugere firmeza, credibilidade entre os integrantes e capacidade de entrecruzar elementos ao longo dos processos de criação. Acompanhar de perto essa condução, fazer parte dos processos, interagir com as propostas dos diretores e tê-los como modelos explícitos ou implícitos de leitores são dispositivos que parecem desenhar impulsos formativos entre os jovens. Quanto à opinião dos diretores teatrais sobre a existência ou não de uma perspectiva formativa imbricada em grande parte das ações dos grupos, ambos concordam não só que ela existe, mas que se organiza a partir de parâmetros peculiares. Há organização interna para que a formação possa ocorrer, ou seja, ela não só é admitida, reconhecida dentro dos grupos (em especial as "dentições", Jovem Paidéia e PY), mas é pensada organicamente. E esse reconhecimento também é partilhado e explicitado pelos jovens integrantes entrevistados. A mediação de leitura, em geral, é responsabilidade dos diretores dos grupos observados. Apesar de, por vezes, aparentar improviso, ao ser desenvolvida a mediação revela cuidado e preparo, principalmente com relação às implicações que as leituras podem apresentar em cena. Mas há esmero também quanto à formação de leitura e teatral dos integrantes. Conforme mencionado anteriormente, como constituem um grupo, existe a preocupação com a formação daqueles que permanecerão juntos em projetos e processos posteriores. É preciso um crescimento singular (individual) para que se observe uma evolução plural (coletiva). Os integrantes não são descartáveis, fazem parte do grupo, da tribo, portanto, merecem um olhar cuidadoso e paciente, até porque de seu desempenho e de seu aprimoramento dependem os avanços técnicos e estéticos das encenações. E a recepção de leitura também sofre alterações nesse contexto específico do teatro de grupo. A sensação que se tem ao observar as práticas de leitura dos grupos de teatro é de que tudo pode servir, tudo é importante, tudo é material em potência para as cenas e criações. Aqui mencionamos novamente *o caráter teleológico das leituras*. Em princípio, as leituras teatrais são feitas com uma finalidade, a encenação. No entanto, é sabido que nem tudo que se lê, nos grupos de teatro analisados, vira cena. Aliás, arriscamos em dizer que muito do que se lê sequer chegará a figurar nos ensaios. Grande parte das leituras é, portanto, formativa, ou seja, faze parte da tentativa de constituir uma espécie de arcabouço ou, do que denominamos *repertório textual*. E a construção desse repertório de textos e leituras, por sua vez, faz parte de um treinamento contínuo, de exercícios corporais, jogos teatrais e improvisos que requerem também leituras feitas.

- Em que medida a estrutura (espaço, tempo) e a organização (funções) dos grupos de teatro abordados apresentam implicações nas práticas de leitura dos processos de criação?

Buscamos elaborar um capítulo específico para abordar a questão da organização dos grupos teatrais justamente por entendermos que são estruturantes das práticas por eles desenvolvidas, dentre elas, as de leitura. O viés colaborativo, o trabalho conjunto, a apropriação efetiva do espaço por aqueles que dele fazem uso, os cuidados e a distribuição de tarefas fazem com que se propague pelo ambiente um clima propício ao debate, ao envolvimento artístico, a trocas de impressões, de textos, de livros, de indicações, enfim, delimitam um espaço para que também a leitura ocorra com maior frequência ou fluidez. Isso não significa que as leituras se tornem mais fáceis ou que sejam facilitadas, mas há abordagens e mediações que impulsionam a leitura individual e coletiva trazendo-a para perto dos integrantes. Na medida em que o espaço adquire um valor simbólico atribuído por seus frequentadores, consequentemente as práticas (também as de leitura) que são lá realizadas também apresentarão alguma valoração. A possibilidade de ler textos (densos ou não, dramáticos ou não) durante horas seguidas, em coletivo, em voz alta, testando entonações e esboçando performances num espaço em que até dormir é permitido; ouvir e ser ouvido sobre impressões de obras literárias; tirar dúvidas, questionar, intervir, elaborar e reelaborar tornam-se momentos especiais cujo dispositivo disparador é a leitura no contexto teatral. O espaço e o tempo do teatro de grupo envolvem e determinam especificidades nas leituras que ali são feitas e podem desencadear desdobramentos dentro e fora de cena.

- Qual o valor das práticas culturais, de leitura, sociais e políticas dos grupos de teatro segundo a ótica de seus integrantes? Seria possível cotejar esse valor que é atribuído à leitura e à suposta formação que ocorre no interior dos grupos com o valor que é atribuído à leitura e formação na escola?

Para tentar esboçar algum posicionamento sobre a questão, talvez seja importante retomar a noção de valor das práticas para quem as pratica e também a noção de arete presente na concepção de formação grega, *paidéia*. As preocupações estéticas ocupam o centro das atenções nos grupos teatrais observados; no entanto, são seguidas de perto por preocupações políticas, sociais e formativas. As encenações, ações culturais, debates políticos e manifestações sociais que realizam engendram valor destacado que, inclusive, funda e mantém o grupo. Esse valor aparece com relativa clareza entre seus integrantes, diretores, atores e atrizes, colaboradores. Ações e assuntos mais complexos são debatidos (por vezes exaustivamente) até que se chegue a alguma decisão consensual e coletiva. Mediante esse

procedimento, podemos afirmar que a organização do teatro de grupo aqui estudado apresenta uma estrutura que difere bastante da estrutura institucional das escolas. Conforme salientado por um dos entrevistados, o jovem que adentra o grupo de teatro, o faz porque quer, é uma escolha. Esse é um aspecto determinante para o que ele passa a realizar junto ao grupo. Na escola, a maior parte dos jovens não escolheu estar ali; os estudos, a leitura e tudo o mais que é proposto faz parte de um sistema educacional de caráter obrigatório. No entanto, pensando sob outro ângulo, esse mesmo jovem que escolheu fazer parte dos grupos de teatro (no caso, os jovens entrevistados nesta pesquisa), também passou pelos bancos escolares, submeteu-se à hierarquia e ao controle e, talvez, tenha iniciado seus percursos de leitura pela via obrigatória. Não é possível afirmar, mas a obrigatoriedade de estudos e leituras também pode impulsionar escolhas mais livres, fornecer parâmetro para inclusive romper com os paradigmas propagados no ambiente escolar num movimento dialético.

Outras considerações depreenderam-se da pesquisa, por exemplo, a detecção de certos traços que caracterizam as práticas teatrais e que acabam transferindo-se também para as leituras teatrais. Realizadas em voz alta e com técnicas típicas de leitura dramática, as leituras observadas nos grupos de teatro, realizadas coletivamente, revelam-se interessantes e passíveis de adaptação nas práticas escolares. As entonações, o estudo das palavras que merecem ênfase num determinado contexto, o ritmo da fala, a projeção da voz, a articulação, a valorização das pausas e silêncios, tudo isso acaba por imprimir às leituras traços estéticos que ocasionam impactos e efeitos na recepção. E, consequentemente, podem despertar o interesse dos jovens pela leitura. A escuta também se revela fator fundamental para as dinâmicas: o treino da escuta, tão caro às práticas teatrais, mereceria encontrar espaço e atenção nas leituras escolares. A escuta, assim como outros sentidos, precisaria ser exercitada para acolher os diferentes textos que são lidos, treinada para identificar as diferentes inflexões ou intenções de personagens, narradores, discursos e aguçada para vincular-se cognitiva e sensorialmente com o que é lido. Dar enfoque não somente à pronúncia, mas à escuta pode favorecer o estabelecimento da almejada atmosfera propícia à leitura no ambiente escolar. Esse treino tanto da fala (leitura em voz alta) como da escuta, acaba por dar vazão e proporcionar o que Paul Zumthor denomina *percepção poética*, desencadeada pela *palavra oral*. Segundo ele, há um "efeito exercido pela oralidade sobre o próprio sentido" e "um alcance social dos textos que nos são transmitidos pelos manuscritos" (ZUMTHOR, 2007, p.12). Ao discorrer sobre esses aspectos, Zumthor chama a atenção para uma teatralidade envolvida na ideia de *performance* (ou de leitura performática) que, por sua vez, já faz parte

da própria literatura[145]. Ao evocar uma lembrança sua de adolescência, ele narra uma experiência de recepção diante dos cantores de rua de Paris. Essa narrativa é feita juntamente com uma descrição pormenorizada de visões, cheiros, impressões, cores, movimentações, conexões, as quais o autor atribui à recepção da canção. No entanto, ao ler o texto da canção, nada aconteceu. Ao cantar a melodia depois, sozinho, percebe um leve resquício da ilusão que havia se formado durante a recepção da apresentação na rua. Ao trazer esta experiência, Zumthor aponta para a força e o efeito da *forma*, nem fixa nem estável, uma forma dinâmica a que denomina *forma-força*[146]. Prosseguindo na reflexão, ele conclui que os exercícios tradicionais de análise literária, veiculados nas escolas, embora tenham serventia pedagogicamente, deixam de lado a existência da *forma enquanto performance*, negando-a enquanto discurso vivo[147].

O termo *performance* é historicamente de formação francesa, mas de origem inglesa, veiculada no campo da dramaturgia nas décadas de 1930-1940. Trata-se de uma "manifestação cultural lúdica não importa de que ordem (conto, canção, rito, dança), a *performance* é sempre constitutiva da forma" (ZUMTHOR, 2007). E a sua recepção ou apreciação exige competências distintas da leitura silenciosa e individual[148], às quais o autor aponta como um "saber-ser", pautado por conduta e presença de um corpo vivo. Ou seja, a *performance* de leitura exige um estado de alerta fundamentado no despertar dos sentidos, uma presença física aberta e disposta à recepção do sensível.

---

[145] "O termo e a ideia de *performance* tendem a cobrir toda uma espécie de teatralidade: aí está um sinal. Toda 'literatura' não é fundamentalmente teatro?" (ZUMTHOR, 2007, p.18)

[146] "O que eu tinha então percebido, sem ter a possibilidade intelectual de analisar era, no sentido pleno da palavra, uma 'forma': não fixa nem estável, uma **forma-força**, um dinamismo formalizado; uma forma finalizadora, se assim eu puder traduzir a expressão alemã de Max Luthi, quando ele fala, a propósito de contos, de *Zielform*: não um esquema que se desdobrasse a um assunto, porque a forma não é regida pela regra, ela *é* a regra. Uma regra a todo instante recriada, existindo apenas na paixão do homem que, a todo instante, adere a ela, num encontro luminoso". (ZUMTHOR, 2007, p.29, grifos nossos).

[147] "Passados sessenta anos pude compreender que, desde então, inconscientemente, não cessei de buscar o que ficou, em minha vida, daquele prazer que senti: o que me restou no consumo (em certos momentos bulímico) que fiz, ao longo dos anos, daquilo a que chamamos 'literatura'. A forma da canção de meu camelô de outrora pode se decompor, analisar, segundo as frases ou a versificação, a melodia ou a mímica do intérprete. Essa redução constitui um trabalho pedagógico útil e talvez necessário, mas, de fato, (no nível em que o discurso é vivido), ele nega a existência da forma. Essa, com efeito, só existe na '*performance*'". (ZUMTHOR, 2007, p.29).

[148] O ensaísta aponta a *performance* oral e a leitura silenciosa como complementares. Em ambas, a exigência do corpo, embora distinta, é igualmente fundamental: "(...) a *performance* é um fenômeno heterogêneo, do qual é impossível dar uma definição geral simples. Aqui se está, repito, na ordem do particular. Por isso poderíamos legitimamente nos perguntar se, entre a performance – tal qual observamos nas culturas de predominância oral – e nossa leitura solitária e silêncios, não há, em vez de corte, uma adaptação progressiva, ao longo de uma cadeia contínua de situações culturais a oferecerem um número elevado de re-combinações dos mesmos elementos de base. (...) o que na performance oral pura é a realidade experimentada, é, na leitura, da ordem do desejo. Nos dois casos, constata-se uma implicação forte do corpo, mas essa implicação se manifesta segundo modalidades superficialmente (e em aparência) muito diferentes, definindo-se com a ajuda de um pequeno número de traços idênticos." (ZUMTHOR, 2007, pp34-35).

Se ações que visem despertar os sentidos são constantes nas práticas teatrais, na escola surgem ainda frágeis quando não inexistentes. O trabalho com o corpo, com a sua sensibilização, poderia acontecer na escola com maior ênfase. No teatro, as ações são orientadas no sentido de tornar o corpo ágil, expressivo, aberto à captação e resposta a estímulos poéticos. O intuito é deixá-lo flexível, disposto. Na escola, o corpo idealizado parece ser o imóvel, docilizado e condicionado a pequenos espaços, a circulações previstas, à obediência acrítica. De acordo com nossa pesquisa, essas características trazem implicações também às leituras realizadas, tanto na escola como no teatro. Nas leituras solitárias, individuais, o corpo necessita do repouso e de ambiente silencioso. Mas nas leituras coletivas e orais, o ambiente em geral é mais agitado, tornando premente que corpo e voz ocupem espaço, que encontrem lugar junto ao público ouvinte. As leituras se "materializam" por intermédio do leitor e, desse modo, podem ser compartilhadas. Retomamos aqui um elemento abordado no quinto capítulo: as leituras coletivas precisam apoiar-se na ideia de *acontecimento*, um acontecimento em que todos são, de certo modo, envolvidos por um tema comum, por um pulso comum, por algo a que reservam algum apreço ou valor. Trata-se da instauração do rito ou ritual (fundamentado na *performance*) para que a leitura de fato aconteça:

> A canção do ambulante de minha adolescência implicava por seus ritmos (os da melodia, da linguagem e do gesto), as pulsações de seu corpo, mas também do meu e de todos nós em volta. Implicava o batimento dessas vias concretas, em um momento dado; e durante alguns minutos esse batimento era comum, porque a canção o dirigia, submetia-o à sua ordem, a seu próprio ritmo. A canção tirava dessa tensão, portanto, uma formidável energia que, sem dúvida, nem o pobre diabo do cantor, nem eu, seguramente, aos doze anos, tínhamos consciência: a energia propriamente poética. Sem o saber, reproduzíamos, todos juntos, em perfeita união laica, um mistério primitivo e sacral. (ZUMTHOR, 2007, p.39)

No caso das leituras coletivas, significa a criação ou construção de um espaço de ficção (ZUMTHOR, 2007, p.39-40) mesmo quando os textos não são fictícios, o que envolve a teatralidade. Josette Féral, autora e pesquisadora de teatro, em artigo publicado em 1988, discorre a respeito do corpo do ator. Lá ela explicita que o corpo, por si só, não é o único elemento que constituirá o critério absoluto de "teatralidade"; segundo ela, o que mais conta é o *reconhecimento de um espaço de ficção*. Seria justamente isso que distinguiria "teatralidade" (envolvimento de um espaço programado de ficção) de "espetacularidade" (ausência desse espaço). Tal fato remete ao comprometimento, especialmente por parte do

espectador, com uma ruptura com o *real* e uma transformação do que ele vê, ouve, assiste em ficção, *não-real*. Féral denomina esse evento como "semiotização" dos elementos, deslocamento dos signos de um determinado contexto real para outro ficcional, numa operação de ressignificação (FÉRAL, 1988).

Com relação aos tipos de leitura que são realizados pelos diretores e integrantes entrevistados, um deles se sobressai justamente por ser, talvez, o menos contemplado na escola: a *leitura de flanação* ou *leitura anárquica*. Como pudemos observar, nas oficinas teatrais (Antropofágica) ou nos agrupamento mais recentes (Paidéia), a *flanação* se dá enquanto traço distintivo dos demais núcleos. Nessas atividades, a *flanação* é desejável até como forma de "desamarrar" as leituras, o corpo, os impulsos criativos. Nos núcleos ou agrupamentos de formação (Jovem Paidéia, os mais antigos integrantes, e PY), passa a existir certa cobrança com relação à formação de leitura, uma responsabilidade pelo desempenho de tarefas é solicitada (dentre elas, a leitura também pode passar a ser uma tarefa), há a tendência a exigir estofo na formação geral dos integrantes com vistas à criação teatral. Já no "núcleo duro" das companhias, a *flanação* parece voltar com força, mas agora amparada no domínio da técnica, quase da automaticidade: os atores e atrizes já debateram, refletiram, pensaram, posicionaram-se politicamente; já travaram tanto contato com textos e linguagens que se torna possível (e desejável) retornar ao espaço liberto da *flanação*, agora com certo suporte. Flanar, nesse momento, se torna uma escolha, uma opção e não fruto de uma impossibilidade de se realizar uma leitura mais densa, exigente. Esse movimento *flâneur* também aparece no improviso, na música, na criação cênica em geral.

Ainda sobre os tipos de leitura identificados nos processos teatrais observados, o direito à recusa ou a não-leitura também desponta como traço distintivo. Esse traço também pode ser relacionado á postura de insurgência contra o instituído, de insubmissão frente ao que está posto mas incomoda. Ler dentro de um contexto que também admite a recusa da leitura ou, simplesmente, também inclui em seu leque de possibilidades a não-leitura também apresenta peculiaridades. É preciso ler, mas, às vezes, também é preciso não ler. E isso denota algo bastante importante: ao mesmo tempo em que a leitura constitui elemento importante, quase fundamental para as práticas desenvolvidas pelos grupos, até ela pode ser questionada, colocada em xeque. O que está em jogo é a recusa a uma obediência cega seja lá ao que for, o que torna mais refinado (e mais complexo) o pensamento e as ações do sujeito. Além disso, a leitura também pode ser pensada enquanto instrumento de manipulação, de supervalorização de determinada cultura hegemônica ou dominante em detrimento de outras ou de

favorecimento de demandas do mercado editorial e cultural. Pensando numa perspectiva política de formação, a recusa (o treino da recusa) pode ser embaraçosa, principalmente na esfera escolar, mas é peça fundamental.

Outro fator que exerce influência nas leituras realizadas pelos grupos é o contato com diferentes linguagens, o que propicia a familiarização com diferentes elementos e com a *hibridização*. Os sentidos são mobilizados constantemente ao longo da percepção e manuseio de linguagens distintas. E esse contato se dá enquanto espectadores ou produtores, ou seja, faz parte da interlocução em teatro. Por um lado, isso poderia implicar desinteresse pela palavra (escrita ou sonora), a princípio menos atraente. E, de fato, isso pôde ser percebido em alguns momentos de observação junto aos jovens do teatro. As leituras não envolvem tanto empenho ou atração quanto as encenações. No entanto, já acostumados com o híbrido, com as linguagens e elementos disponíveis no teatro, a tendência é que isso seja também levado para as leituras em forma de elementos de cena, de musicalidade, de imagens construídas com o corpo para ilustrar passagens de texto etc. A leitura é mais facilmente associada a outras linguagens e dispositivos. Isso também tem relação com o jogo teatral e o improviso. As regras, o foco, o gesto e a improvisação envolvem *a predisposição à ação*, o despojamento e capacidade contínua de adaptação. Esses traços também são, em alguma medida, transferidos para as leituras que no teatro são realizadas. A prontidão para a leitura ocorre de modo mais natural, sem tantos empecilhos, mesmo quando a tarefa envolve riscos (leitura de textos densos, improvisos a partir de pequenos trechos lidos, criação a partir de textos complexos e teóricos, improviso a partir de metáforas contidas no texto etc.). Um convite provocativo ao pensamento e à criação dos integrantes parece imbricar-se nas práticas teatrais de leitura observadas.

A leitura no teatro, assim como na escola, pode desencadear a escrita. No contexto teatral, às vezes é uma exigência, aos moldes escolares. Os protocolos ou registros são solicitados tanto num como noutro grupo. São tarefas que ficam a encargo de alguém, o que sugere que espontaneamente talvez não acontecessem. Mas, como ex-participante de oficinas teatrais, também tive a incumbência de escrever após os processos criativos e posso salientar como ponto principal a questão da per-laboração. A escrita, ainda mais a partir de processos coletivos de criação, organiza o caos, confere organicidade e significado aos acontecimentos. É uma possibilidade de tessitura de fios aparentemente soltos que, por intermédio da escrita passam a configurar algum sentido. A leitura compartilhada dos registros é outro ponto alto a ser mencionado: os protocolos serão lidos para todos aqueles que participaram dos processos

de criação. A escrita passa então a fazer parte de uma construção identitária do grupo. Durante ou após a leitura, pode-se discordar, refutar, inferir, reafirmar ideias, elementos, reflexões. A leitura dos registros pode consistir em mais um momento de trocas efetivas e de per-laboração do que foi feito pelo grupo. A partir da escrita dos protocolos (que também constituirão leitura coletiva), é possível refletir, reorganizar, redirecionar os processos cênicos. E a escrita se vê impulsionada por ser destinada a interlocutores reais definidos (demais integrantes, diretores, atores) e por apresentar uma finalidade dentro do processo teatral que se realiza.

O compartilhamento constante de ideias, leituras, pensamentos, cenas favorece a instauração de relações pautadas pelo afeto. Certamente pelas tensões também. O excesso de convivência humana pode traduzir-se também em conflitos diversos. O que se pode afirmar a partir da pesquisa de campo (em especial, pelas observações), é que as relações no teatro aparentam mais viscerais, ou seja, são mais profundas. A explicação para isso talvez resida não só no fato de que o tempo que as pessoas passam juntas é significativamente maior que o dos alunos nas escolas, mas também por lidarem com questões essencialmente humanas durante o tempo em que permanecem juntos. É perceptível a intimidade com que se organizam as práticas no teatro. E isso também ocorre, em alguma medida, na escola, mas mais entre os alunos. Em geral, no ensino médio, os jovens se veem praticamente todos os dias, em especial os que estão na mesma turma ou sala. Já os professores encontram-se quase apartados desse convívio pela estruturação das aulas e disciplinas. O contato que se estabelece entre jovens alunos e professores é, no ensino médio, de tal modo efêmero que não chega a ser significativo, afetivamente falando, na maior parte dos casos. O afeto e as tensões, portanto, parecem mais identificáveis entre os próprios alunos do que entre professores e alunos. O vínculo entre professores e alunos pode não consistir, num primeiro momento, em dado relevante com relação às leituras, mas, de algum modo, a sua existência oferece possibilidades e desdobramentos na prática. Saber como o aluno pensa o que é ou foi lido, como é seu cotidiano, pelo que se interessa, com o que se emociona, o que o deixa triste ou enraivece podem ser pistas não só para se trabalhar as leituras (pelos referenciais do leitor, por exemplo), mas para pensá-lo enquanto ser humano em formação. A relação humana ainda aparece como determinante nas práticas tanto do teatro como da escola.

Ainda discorrendo sobre o vínculo que pode ser formado entre professores e alunos ao lidar com a leitura, a pesquisa aponta ainda para a importância que a formação dos diretores envolve nas práticas de leitura. O posicionamento político, o arcabouço de leituras realizadas, o conhecimento teórico e prático dos diretores entrevistados parece influenciar direta e

indiretamente em sua capacidade de mediação (tanto dor processos cênicos como das leituras). Chamou-nos a atenção a diversidade nessa formação, adquirida institucionalmente, junto a grupos ou agrupamentos artísticos, políticos mais alternativos ou mesmo junto à escola ou à família. Também há traços de uma formação forjada pela ação, pautada por conduta aparentemente honrosa, virtuosa (alusão à *arete* grega), como comumente se espera dos líderes. Todas essas características parecem influenciar os percursos de leitura dos integrantes dos grupos. A formação de leitura dos integrantes – proveniente da família, da escola e de outros lugares – passa então a dialogar ou ter continuidade no teatro. A implicação da formação dos diretores nos percursos dos jovens atores e atrizes, bem como as falas sobre quem consideram bons leitores (e nelas também figuraram professores), reitera a importância da formação de leitura dos professores que lidarão com ela na esfera escolar. Há certa obviedade em afirmá-la, mas também há complexidade. Entre os professores ainda não-leitores quando realmente se efetivará um percurso leitor consistente a ponto de fornecer-lhe segurança para lidar com a formação de leitura de outros sujeitos? Na pior das hipóteses (ou na melhor, dependendo do prisma sob o qual se enxerga a questão), concomitantemente ao nascimento do aluno-leitor, pode acontecer o nascimento do professor-leitor. Por que não?

Considerando a rigidez escolar que pauta a organização institucional interna e, especialmente, externa, somos obrigados a admitir que alterações de grande porte são difíceis em larga escala. Existe, entretanto, a relação que se estabelece dentro da sala de aula e que diz respeito a professores e alunos. Isso significa que, se a probabilidade de mudanças significativas nas instâncias educacionais hierarquicamente superiores é ainda diminuta, talvez as modificações possam advir dessa "esfera miúda" – dos contratos feitos com cada turma, adequando-se a cada contexto, necessidade e interesse – e serem postas em diálogo com outras esferas culturais, políticas e sociais, numa tentativa de transformação "de baixo para cima". Historicamente, as transformações se originam a partir daqueles que se movimentam[149].

Também gostaríamos de abordar a questão da vivência – nome dado por um dos grupos observados que, de algum modo, sintetiza as atividades e processos desenvolvidos pelos jovens durante o período em que permanecem no teatro. Em primeira instância, a vivência poderia ser proposta ou acontecer em ambientes escolares. No entanto, a vivência pressupõe participação efetiva dos envolvidos, o que significa desempenhar tarefas, agir,

[149] E, segundo Rosa Luxemburgo, "quem não se movimenta, não sente as correntes que o prendem".

colaborar, criar, responsabilizar-se, tomar parte de um processo que não é individual, mas conjunto. As diretrizes da vivência muito se assemelham ao que é proposto em projetos político-pedagógicos ou em documentos oficiais. No entanto, na prática, grande parte dessas propostas não acontece, seja por inaptidão dos educadores, seja por desengajamento dos alunos. Hannah Arendt cita a *infantilização* que se propaga na educação de jovens como um dos fatores que contribuem para a crise na educação (ARENDT, 2011). Paralelamente ao processo de infantilização do jovem (negação de sua autonomia, isenção de responsabilidade frente ao ensino-aprendizagem, inação, receptáculo de informações sem aplicação prática, afastamento da participação e atuação etc.), há o aspecto da *adultização* desse mesmo jovem (desde cedo é considerado um consumidor em potencial de produto lícitos e ilícitos; é incitado à vida sexual precocemente; é lhes desferido olhar permissivo quanto a muitas atitudes reprováveis etc.). São processos contraditórios que convivem na formação escolar dos jovens, impedindo uma visão que considere suas capacidades e responsabilidades cabíveis a suas fases de desenvolvimento. Daí a importância da mediação, de diálogos com outros agrupamentos que se organizam de maneiras interessantes (como os próprios grupos de teatro), de uma formação docente que leve em consideração todas essas variantes e implicações para a adoção de práticas que possam ser implementadas nos contextos gerais ou específicos em que estão inseridos.

Encaminhando-nos para um desfecho, salientamos que a presente pesquisa, de algum modo, faz parte da busca pelas luzinhas que piscam – como as que acometem a personagem criança de Graciliano Ramos –, na expectativa de que possam iluminar, num ou noutro ponto, não só as nossas experiências, individuais ou coletivas, mas a de todos que as buscam. Com sorte, as experiências podem envolver paixão e algum perigo. No entrecruzamento ou nas encruzilhadas, quem sabe não esteja a coragem necessária para as (eternas) travessias?

(...) Amigos somos. Nonada. O diabo não há! É o que eu digo, se for... Existe é homem humano. Travessia.

**João Guimarães Rosa**

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


ABREU, L. A. “Processo colaborativo: relato e reflexões sobre uma experiência de criação”. In: *Cadernos da ELT*, Ano I, Número 0, Santo André, Março de 2003.

ADORNO, Theodor. “O ensaio como forma”. In: *Notas de Literatura I*. (Coleção Espírito Crítico). (Trad. Jorge de Almeida). São Paulo: Editora 34, 2003.

AMORIM, Marília. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa Editora, 2004.

ANDRADE, Oswald de. *A utopia antropofágica*. São Paulo: Secretaria do Estado de São Paulo, Globo, 1990.

ARANTES, Paulo Eduardo. *Zero à esquerda*. (coleção Baderna). São Paulo: Conrad Editora, 2004.

ARAÚJO. Antônio. “O processo colaborativo no Teatro da Vertigem”. In: *Revista Sala Preta*, n.º6, 2006. (artigo eletrônico retirado do site www.eca.usp.br/salapreta).

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 1972.

ARISTÓTELES. *Arte poética*. São Paulo: Martin Claret, 2005.

ARTAUD, Antonin. *O teatro e seu duplo*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHÍNOV). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 1992.

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 1993.

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política* (Vol.1). 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BERTHOLD, Margot. *História Mundial do Teatro*. 3ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

BOAL, Augusto. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

BITARÃES NETTO, Adriano. *Antropofagia oswaldiana: um receituário estético e científico*. São Paulo: Annablume, 2004.

BOSI, Alfredo. “Cultura brasileira e culturas brasileiras”. *In: Dialética da colonização*. São Paulo: Cia das Letras, 1992.

_____. “Plural, mas não caótico”. *In: Cultura brasileira – Temas e situações*. São Paulo: Ática, 2003.

BOSI, Ecléa. *Cultura de massa e cultura popular: leituras de operárias*. Petrópolis, Vozes, 2007.

BOURDIEU, Pierre. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

_____. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1987.

_____. "Leitura, leitores, letrados, literatura". *In: Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. "O campo intelectual: um mundo à parte". *In: Coisas Ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica. "Conhecimentos de Literatura." *Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRECHT, Bertolt. *Estudos sobre teatro*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

BUENAVENTURA, E. ; VIDAL, J. "Notas para um método de criação coletiva", artigo publicado na *Revista Camarim*, da Cooperativa Paulista de Teatro, nº. 37, 1º semestre de 2006 (Tradução de Eduardo Fava Rubio).

CALKINS, Lucy McCormick. *A arte de ensinar a escrever – o desenvolvimento do discurso escrito*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

CANDIDO, Antonio. "A literatura e a formação do homem". *In: Ciência e Cultura*, v.24, n.9, São Paulo, 1972.

_____. *Literatura e sociedade*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006.

_____. "Dialética da malandragem (Caracterização das memórias de um sargento de milícias)". *In: Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, n º 8, São Paulo, Universidade de São Paulo, 1970.

_____. "O direito à literatura". In: *Vários escritos*. [Edição revista e ampliada]. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CERTEAU, Michel de. "Ler: uma operação de caça". In: *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

CERVANTES, Miguel de. *Dom Quixote de la Mancha*. São Paulo: Abril Cultural, 1981.

CHARTIER, Roger (org.). *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

_____. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CHAUÍ, Marilena. *Introdução à História da Filosofia – dos Pré-Socráticos a Aristóteles.* 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

CLASTRES, Pierre. *A sociedade contra o Estado*. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

COELHO, Teixeira. *Dicionário Crítico de Política Cultural – Cultura e Imaginário.* 3ª ed. São Paulo: Iluminuras, 2004.

_____. *O que é ação cultural*? São Paulo: Brasiliense, 2001.

COMPAGNON, Antoine. *O demônio da teoria: literatura e senso comum*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

_____. *A cultura e seu contrário: cultura, arte e política pós-2001*. São Paulo: Iluminuras: Itaú Cultural, 2008.

COSTA, Iná Camargo e CARVALHO, Dorberto. *As lutas dos grupos teatrais de São Paulo por políticas públicas para a cultura: os cinco primeiros anos de lei de fomento ao teatro.* São Paulo: Cooperativa Paulista de Teatro, 2008.

COSTA, Iná Camargo. "O teatro na luta de classes". In: *Rebento – Revista de artes do espetáculo*. n.1 (julho de 2010). Unesp. São Paulo: Instituto de Artes, 2010.

DALCASTAGNÈ, Regina (org.)."Vozes nas sombras: representação e legitimidade na narrativa contemporânea. In: *Ver e imaginar o outro – alteridade, desigualdade, violência na literatura brasileira contemporânea*. Vinhedo (SP): Horizonte, 2008.

DAMATTA, Roberto. *Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro*. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

DEACON, Roger e PARKER, Ben. "Educação como sujeição e como recusa". In: *O Sujeito da Educação – Estudos Foucaultianos* (org. Tomaz Tadeu da Silva). 5ª ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002, pp.97-110.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

DESGRANGES, Flávio. *Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo*. São Paulo: Hucitec, 2006.

DESGRANGES, Flávio e LEPIQUE, Maysa (orgs.). *Teatro e vida pública*. São Paulo: Hucitec, 2012.

EAGLETON, Terry. *Teoria da Literatura: uma introdução*. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. *A ideologia da estética*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

ECO, Umberto. "Sobre algumas funções da literatura". In: *Sobre a literatura*. Rio de Janeiro: Record, 2003.

_____. *Apocalípticos e integrados*. São Paulo: Perspectiva, 2006.

EISNER, Eliot. "Estrutura e mágica no ensino da arte". In: *Arte-Educação: leitura no subsolo*. (Org. Ana Mae Barbosa) São Paulo: Cortez, 2008.

ELIAS, Norbert. "Sociogênese da diferença entre *Kultur* e *Zivilisation* no emprego alemão. In: O *processo civilizador, volume 1: uma história dos costumes*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

_____. *A sociedade de corte*. Lisboa: Editorial Estampa, 1995.

FAVARETTO, Celso. "Arte contemporânea e educação". In: *Revista Iberoamericana de educación*. Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI), n º53, 2010, pp. 225-235.

_____. "Entre o moderno e o contemporâneo". In: *Revista Tempo e Memória*, São Paulo: Universidade São Marcos, n º 4, janeiro-julho 2005, pp.49-66.

FÉRAL, Josette. *Encontros com Ariane Mnouchkine: erguendo um monumento ao efêmero*. (Trad. Marcelo Gomes). São Paulo: Senac (SP): SESC, 2010.

FERNANDES, Florestan. *A organização social dos Tupinambá*. São Paulo: Hucitec: UnB, 1989.

_____. *Educação e Sociedade no Brasil*. São Paulo: Dominus (Editora da Universidade de São Paulo), 1966.

_____. "Florestan Fernandes – a pessoa e o político" (Entrevista concedida a J. Chasin, H. Saffioti. P.D.Barsotti, N. J. Rodrigues Jr., M. Pottes, E. Vaisman e P.E. Rezende). In: *Revista Ensaio* n.17-18. São Paulo: Editora Ensaio, 1986.

FISCHER, Stela. *Processo colaborativo e experiências de companhias teatrais brasileiras*. São Paulo: Hucitec, 2010.

FISH , Stanley. "Interpreting the Variorum". In: FISH, S. *Is there a text in this class? : The authority of interpretive communities*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1980.

FONSECA, Maria Augusta. "O ano da semana de arte moderna". In: *Oswald de Andrade, 1890-1954* (Biografia). São Paulo: Art Editora: Secretaria do Estado da Cultura, 1990.

FORSTER, Edward Morgan. *Aspectos do romance*. Rio de Janeiro: Globo, 2006.

FOUCAMBERT, Jean. *Modos de ser leitor – aprendizagem e ensino da leitura no ensino fundamental*. Curitiba: Editora UFPR, 2008.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 2006.

_____. *Vigiar e punir – história da violência nas prisões*. 37ª ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2009.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. 51 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GARCIA, Santiago. *Teoria Y Prática del Teatro*, 3ª ed. Santafé de Bogotá: Ediciones Taetro La Candelaria, 1994.

GARCIA, Silvana. "A matriz histórica do teatro de natureza política". In: *Teatro da Militância*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1990.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GERALDI, João Wanderley. "Prática de leitura de textos na escola". In: *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2002.

_____. *Portos de passagem*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERVAIS, Bertrand. "Três personagens em busca de uma fábula". In: LANGLADE, G., REZENDE N. L. e ROUXEL, A. (Orgs.) *O sujeito leitor – leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.

GIDDENS, Anthony. *Sociologia*. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GINSBURG, Carlo. "Sinais – raízes de um paradigma indiciário". In: *Mitos, emblemas e sinais*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

IMBASCIATI, Antonio. *Afeto e representação*. São Paulo: Editora 34, 1998.

ISER, Wolfang. "Preliminares para uma teoria da estética do efeito". In: *O ato da leitura*. São Paulo: Editora 34, 1996.

_____. "O jogo do texto". In: LIMA, L.C. (Org.) *A literatura e o leitor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

JAUSS, H. R. "A estética da recepção". In: LIMA, L.C. (Org.) *A literatura e o leitor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. "O prazer estético e as experiências fundamentais da *poiesis*, *aisthesis* e *khatarsis*". In: LIMA, L. C.(Org.) *A literatura e o leitor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. Trad. Sergio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994

JOUVE, Vincent. *A leitura*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

_____. "A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas". In: LANGLADE, G., REZENDE N. L. e ROUXEL, A. (Orgs.) *O sujeito leitor – leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.

KNÉBEL, Maria Osipovna. *El último Stanislavski*. Espanha: Fundamentos, 2000.

KOTSCHO, Ricardo, BETTO, Frei e FREIRE, Paulo. *Essa escola chamada vida – depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho*. São Paulo: Ática, 1987.

KOUDELA, Ingrid Dormien. *Jogos teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 2006.

LAFARGUE, Paul. *O direito à preguiça*. São Paulo: Claridade, 2003.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2002, n.19, pp. 20-28. ISSN 1413-2478.

LANGLADE, Gérard. "O sujeito leitor, autor da singularidade da obra". In: LANGLADE, G., REZENDE N. L. e ROUXEL, A. (Orgs.) *O sujeito leitor – leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.

LIPOVETSKY, Gilles e SERROY, Jean. *A cultura-mundo: resposta a uma sociedade desorientada*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALDI, Sábato. *Panorama do teatro brasileiro*. 3.ed. São Paulo: Global, 1997.

MAKARENKO, A. S. *Poema pedagógico*. 2.ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MAQUIAVEL, N. *O príncipe*. Rio de janeiro: Ediouro, 1980.

MAUZAURIC, Catherine. "*Les moi volatils des guerres perdues*, a leitura, construção ou desconstrução do sujeito?". In: LANGLADE, G., REZENDE N. L. e ROUXEL, A. (Orgs.) *O sujeito leitor – leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.

MENDONÇA, Gilberto [et alii]. *Oswald Plural*. Rio de Janeiro: Ed.da UERJ, 1995.

MOREIRA, Luiz Carlos. "No terreiro lá de casa: aParte: a barbárie acabou?". In: *aParte XXI: revista do teatro da Universidade de São Paulo*. n. 3/ 2º sem. de 2010. TUSP, 2010.

OLIVEIRA, Francisco. "Política numa era de indeterminação: opacidade e reencantamento". In: OLIVEIRA, F. e RIZEK, C.S. (orgs.). *A era da indeterminação*. São Paulo: Boitempo, 2007.

OLIVEIRA, Gabriela Rodella. *O professor de português e a literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Rio de Janeiro, Rocco, 1993.

PROUST, Marcel. *Sobre a leitura*. (Trad. Carlos Vogt). 5ª ed.Campinas (SP): Pontes, 2011.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros Pupo. "Para alimentar o desejo de teatro". In: *Revista Sala Preta*. nº 9. São Paulo: ECA-USP, 2009.

_____. "Mediação artística, uma tessitura em processo". In: *Urdimento: revista de estudos em artes cênicas*. n. 17, vol.1. Florianópolis: UDESC/CEART, 2011.

_____. *Entre o Mediterrâneo e o Atlântico – uma aventura teatral*. São Paulo: Perspectiva: Capes (SP): Fapesp (SP), 2005.

RANCIÉRE, Jacques. *O mestre ignorante – cinco lições sobre emancipação intelectual*. (Trad. Lilian do Valle). 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. "O espectador emancipado". In: *Revista Urdimento*. Vol. 1, nº15. Florianópolis: UDESC/CEART, out. de 2010.

_____. *A partilha do sensível*. (Trad. Mônica Costa Netto). São Paulo: Ed. 34, 2005.

RÉMER, B. *Fragments d'un Discours Théatrâl: entre singulier et pluriel, de líndividualité créatice à l'ouevre collective*. Paris: L´Harmattan, 2002.

REZENDE, Neide L. de. "Implicações das modalidades narrativas ficcionais para o ensino". In: REZENDE; RIOLFI e SEMEGHINI-SIQUEIRA (Org.). *Linguagem e educação: implicações técnicas, éticas e estéticas.* São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006.

_____. *Percurso da narrativa de Oswald de Andrade: estudo dos romances e das memórias*. Tese (doutorado), FEUSP. Universidade de São Paulo, 2003.

RIO, João do. *A alma encantadora das ruas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

RIZZO, Eraldo Pêra. *Ator e estranhamento – Brecht e Stanislavski, segundo Kusnet*. São Paulo: Editora SENAC, 2001.

ROCCO, Maria Theresa Fraga. *Literatura/ensino: uma problemática*. São Paulo: Ática, 1981.

ROCHA, Silvia Pimenta Velloso. "Tornar-se quem se é: educação como formação, educação como transformação. In: *Nietzsche e os Gregos: Arte, Memória e Educação.* (MARTINS, A.M.M. *et alli* ) Rio de Janeiro: DP&A; FAPERJ; Brasília: CAPES, 2006.

ROSA, Guimarães. Grande sertão: veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001 [1975].

ROSENFELD, Anatol. *Texto/ contexto: ensaios*. São Paulo: Perspectiva, 1973.

ROUXEL, Annie. "Autobiografia de leitor e identidade literária". In: LANGLADE, G., REZENDE N. L. e ROUXEL, A. (Orgs.) *O sujeito leitor – leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.

_____. "A tensão entre utilizar e interpretar na recepção de obras literárias em sala de aula: reflexão sobre uma inversão de valores ao longo da escolaridade". In: LANGLADE, G., REZENDE N. L. e ROUXEL, A. (Orgs.) *O sujeito leitor – leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.

_____. "O advento dos leitores reais". In: LANGLADE, G., REZENDE N. L. e ROUXEL, A. (Orgs.) *O sujeito leitor – leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.

SAFATLE, Vladmir. "Dialética, ironia, cinismo". In: *Cinismo e falência da crítica*. São

Paulo: Boitempo, 2008.

SCHILLER, Friedrich. *A educação estética do homem: numa série de cartas*. São Paulo: Iluminuras, 1989.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Cortez, 1993.

SOARES, Mei Hua. *A literatura marginal-periférica e a escola*. Dissertação de Mestrado (FEUSP). São Paulo, 2009.

SOUZA, Gilda de Melo e. *O tupi e o alaúde: uma interpretação de Macunaíma*. São Paulo: Duas Cidades, 1979.

SPOLIN, Viola. *Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin*. São Paulo: Perspectiva, 2000.

_____. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1979.

STANISLAVSKI, Constantin. *A preparação do ator*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

_____. *A construção da personagem.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

_____. *A criação de um papel.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1990.

SCHWARZ, Roberto. In: "Crítica de intervenção". *Rodapé – crítica de literatura brasileira contemporânea*. São Paulo, Nankin editorial, n. 3, 2004.

TAUVERON, Catherine. "Direitos do texto e direitos dos jovens leitores: um equilíbrio instável". In: LANGLADE, G., REZENDE N. L. e ROUXEL, A. (Orgs.) *O sujeito leitor – leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013.

TCHEKHOV, Anton. *A gaivota*. São Paulo: Veredas, 2004.

TOLSTÓI, León. *La Escuela de Yásnaia Poliana*. Palma de Mallorca: Editor José J. De Olañeta, 2003.

VIEIRA, César. *Em busca de um teatro popular*. 4ª ed. São Paulo: Funarte-Ministério da Cultura: 2007.

VIGANÓ, Suzana Schmidt. *As regras do jogo – a ação sociocultural em teatro e o ideal democrático*. São Paulo: Hucitec, 2006.

WEBER, Max. *Ensaios de Sociologia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1963.

ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção e leitura*. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

Documentário (vídeo):

MOREIRA, Fabiano (idealização) e CRUZ, Luiz Gustavo (direção). *Ensaio Aberto – Fomento ao Teatro*, PROAC, Secretaria do Estado da Cultura - Governo do Estado de São Paulo, 2011.