UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DIRCE HELENA BENEVIDES DE CARVALHO

**Cena contemporânea e escola básica:
experimentos teatrais realizados com alunos do ensino médio da Escola de Aplicação da
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo**

Versão revisada

SÃO PAULO
2016

DIRCE HELENA BENEVIDES DE CARVALHO

**Cena contemporânea e escola básica:
experimentos teatrais realizados com alunos do ensino médio da Escola de Aplicação da
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo**

Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo para obtenção do título
de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Psicologia e Educação.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Rosa Iavelberg.

SÃO PAULO
2016

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

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

-
- 375.77
C331c Carvalho, Dirce Helena Benevides de
 Cena contemporânea e escola básica: experimentos teatrais realizados com
 alunos do ensino médio da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da
 Universidade de São Paulo / Dirce Helena Benevides de Carvalho; orientação
 Rosa Iavelberg. São Paulo: s.n., 2016.
 206 p. ils.; anexos
- Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de
 Concentração: Psicologia e Educação) - - Faculdade de Educação da
 Universidade de São Paulo.
1. Cena contemporânea 2. Escola básica 3. Ensino de teatro 4. Espaço 5.
 Coletivo 6. Texto-palavra-*performance text* I. Iavelberg, Rosa, orient.
-

Nome: CARVALHO, Dirce Helena Benevides de

Título: Cena contemporânea e escola básica: experimentos teatrais realizados com alunos do ensino médio da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Psicologia e Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Dedicatória

Aos meus pais, João e Dirce (*in memorian*). Pelo amor incondicional, a minha eterna gratidão.

Agradecimentos

À minha orientadora, Rosa Iavelberg, pela confiança e oportunidade dada na realização de meu projeto;

A todos os familiares, especialmente, aos meus irmãos: João, Diva, Scheila e André, pelos laços de uma existência;

À minha tia e madrinha Diva Benevides Pinho (*in memoriam*), pela ilustre carreira e teses defendidas na USP, inspiração para a pesquisa acadêmica;

À Escola de Aplicação, pela oportunidade da docência artística e a aprendizagem do exercício convivial;

Aos meus colegas e companheiros da Escola de Aplicação, que sempre apoiaram o meu fazer artístico, e, especialmente, à colega e amiga Maria Claudia Robazzi, pela força e companheirismo no decorrer de meu percurso na EA;

Aos meus ex-alunos da Escola de Aplicação, a minha eterna gratidão;

Aos alunos do grupo de estudos “Cena Contemporânea: corporeidade vocal” do Curso de Teatro da Universidade Federal de Uberlândia: Bia Pantaleão, Mariana Guerron, Danilo Correa, Joaquim Vital, Bárbara Lamounier e Paulo Ricardo Caparelli;

À amiga Graça, pelo apoio e força durante a pesquisa;

A Narciso Telles e Carmina André, pela acuidade na leitura e contribuição dada no Exame de Qualificação;

À Maria Alice Vergueiro e Joana Lopes pela contribuição nas entrevistas concedidas;

À equipe audiovisual do LAACENICAS, da Universidade Federal de Uberlândia, pelo apoio na finalização da tese;

À Universidade de São Paulo pela minha formação e, especialmente, pela oportunidade desta pesquisa;

À Universidade Federal de Uberlândia;

A Tutinho, Nininha e Lilo (*in memoriam*), pela fidelidade e afeto;

E, por fim, a Antonio Januzeli, Janô, mestre, primo-irmão, por me ensinar a sinceridade, a entrega, a precisão e a exigência do teatro e, sobretudo, a escutar o seu silêncio...

Epígrafe

A pedra parte de algum lugar e se move, com a consistência permitida pelas circunstâncias, para um lugar e um estado em que ficará em repouso – em direção a um fim. Acrescentemos a esses dados externos, à guisa da imaginação, a idéia de que a pedra anseia pelo resultado final; de que se interessa pelas coisas que encontra no caminho, pelas condições que aceleram e retardam seu avanço, com respeito à influência delas no final; de que age e se sente em relação a elas conforme a função de obstáculo ou auxílio que lhes atribui; e de que a chegada final ao repouso se relaciona com tudo o que veio antes, como a culminação de um movimento contínuo. Nesse caso, a pedra teria uma experiência, e uma experiência com qualidade estética.

John Dewey^{*}

^{*}DEWEY, J. Arte como Experiência. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

Resumo

O objetivo desta pesquisa é investigar a cena contemporânea e o ensino de teatro em escolas de educação básica. O ensino das artes nos diversos níveis de educação básica, a partir da LDB 9.394/96, passou a ser considerado área de conhecimento e tornou-se obrigatório, colocando-o no mesmo grau de importância das demais disciplinas do currículo escolar. Sob tal aspecto, torna-se relevante inteirar-se do campo de conhecimento epistemológico das artes e nos leva a refletir sobre a sistematização de saberes articulados às concepções das práticas cênicas contemporâneas. Nesse sentido, esta pesquisa pretende trazer à luz procedimentos metodológicos e sistematização de saberes que subsidiem o ensino de teatro em escolas de educação básica em consonância à cena contemporânea. Evidenciamos, portanto, que foi realizado um estudo etnográfico de três experimentos teatrais com alunos do Ensino Médio da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Para delimitar um recorte da cena contemporânea, elegemos três paradigmas - espaço, coletivo e texto-palavra-*performance text* - no sentido de tornar possível a confrontação e verificação de suas possíveis conexões com os nossos experimentos.

Palavras-chave: Cena Contemporânea. Escola Básica. Ensino de Teatro. Espaço. Coletivo. Texto-palavra-*performance text*.

Abstract

The aim of this research is to investigate the contemporary scene and theater education in elementary schools. The teaching of arts in different basic levels of education, from LDB 9.394 / 96, came to be considered an area of knowledge and became mandatory, placing it in the same degree of importance of other subjects of the school curriculum. Under this aspect, it becomes relevant to acquaint with the field of epistemological knowledge of arts and leads us to reflect on the systematization of articulated knowledge to the concepts of contemporary performing practices. In this sense, this research aims to highlight methodological procedures and systematization of knowledge that subsidize the theater teaching in basic education schools in accordance to the contemporary scene. We evidenced, therefore, it was conducted an ethnographic study of three theatrical experiments with high school students of the School of Application of the Faculty of Education, University of São Paulo. To define a framework of the contemporary scene, we have chosen three paradigms - space, collectivities and text-word performance text – in the sense of making possible the confrontation and verification of their possible connections with our experiments.

Keywords:Contemporary Scene. Basic school.Theater education.Space.Collective.Text-word-performance text.

Lista de figuras

Figura 1 - Trabalho com bastão: Sara, Marianne, Eduarda, Lucia, Marina, Geovanna, Eduardo.	98
Figura 2 - Improvisação a partir de textos da obra <i>Comédias da vida privada</i> , de Luís Fernando Veríssimo: Alessandro e Mauricio.	99
Figura 3 - Foto de ensaio: Rafaela.	100
Figura 4 - Improvisação com bastão. Sara, Marianne, Lucia, Marina, Geovanna, Rafaela.	102
Figura 5 - Exercícios com bastão. Sara, Marianne, Alberto, Lucia, Marina, Geovanna, Rafaela.	103
Figura 6 - Dança com bastões: Rafaela.	104
Figura 7 - Exercício cênico: improvisação a partir de jogos com a letra da música <i>Burguesia</i> , de Cazuza. Local: Lucas, Marianne, Carla, Rosyane.	105
Figura 8 - Grupo de alunos integrantes de oficina teatral na Escola de Aplicação (2002): Adriana, Fernando, Marina, Rafael, Cristina, Isabel, Alessandra, Juliana, Camila.	107
Figura 9 - Folder: convite para a abertura da exposição (equipe de coordenação do MAC/USP)	109
Figura 10 - Reprodução: <i>D. Quixote e Sancho Pança prosternados diante de mulheres a cavalo</i> , Portinari, 1956.	111
Figura 11 - (ensaio fotográfico): Sancho Pança: Fernando.	115
Figura 12 - (ensaio fotográfico): D. Quixote: Rafael.	117
Figura 13 - (ensaio fotográfico). Improvisação com o poema de Drummond: Paulo, Adriana, Julia, Marcia, Roberto, Lara.	119
Figura 14 - (ensaio fotográfico). Improvisação com o poema de Drummond: Paulo, Adriana, Julia, Marcia, Lara.	121
Figura 15 - Improvisação com o poema de Drummond. Adriana, Julia, Marcia, Roberto, Lara.	123
Figura 16 - (ensaio fotográfico). Improvisação com o poema de Drummond: Adriana, Julia, Marcia, Roberto, Lara.	126
Figura 17 - (ensaio fotográfico). Rafael, Fernando, Isabel, Eliana, Lara.	127
Figura 18 - (ensaio fotográfico). <i>Uma cena viva com D. Quixote / Portinari / Drummond</i> : Camila, Isabel, Eliana, Rafael e Fernando.	128
Figura 19 - (ensaio fotográfico) D. Quixote: Eliana, Isabel, Camila.	129
Figura 20 - (ensaio fotográfico): D. Quixote: Rafael.	129
Figura 21 - (ensaio fotográfico). Oficina de maquiagem: Rafael e Fernando.	130
Figura 22 - (ensaio fotográfico): Lara e Fernando.	130
Figura 23 - Rafael, Fernando, Camila, Isabel, Eliana.	131
Figura 24 - Fernando, Rafael, Camila.	132
Figura 25 - Camila, Isabel, Eliana.	133
Figura 26 - Rafael, Fernando e Camila.	133
Figura 27 - Rafael, Fernando, Camila, Isabel, Eliana.	133
Figura 28 - Camila, Isabel, Eliana.	137
Figura 29 - Jogando com os fragmentos de <i>Terror e misérias no Terceiro Reich</i> : Mário.	161
Figura 30 - Jogos com fragmentos de <i>Terror e misérias no Terceiro Reich</i> : Camila, Alfredo, Leonardo, Marina.	162
Figura 31 - Rafaela.	166
Figura 32 - Paula, Carina, Anderson.	167
Figura 33 - Bianca.	169
Figura 34 - Ricardo e Maurício.	170
Figura 35 - Bianca, Ricardo e Maurício.	172
Figura 36 - Bianca, Ricardo, Maurício, Alberto, Leonardo, Carina.	173

Figuras 1 a 4, 6 e 11 a 28 - autoria: Equipe de audiovisual FEUSP.

Figuras 5, 7, 8, 29 a 36 - autoria: Dirce Helena Carvalho.

Fotos realizadas na Sala 32 do Bloco A da Escola de Aplicação: 1 a 5, 8 e 29 a 36.

Fotos realizadas no Auditório da Escola de Aplicação: 6, 15 a 18, 21 e 22.

Fotos realizadas em outros espaços da Escola de Aplicação: 7, 11 a 14 e 20.

Fotos realizadas no Saguão do MAC USP na Cidade Universitária: 23 a 28.

Sumário

Introdução	11
A pesquisa etnográfica	17
O ensino médio: breve contextualização	21
1. Paradigmas da cena contemporânea: espaço, coletivo, texto-palavra- <i>performance text</i>	24
1.1. Desdramatização e o caráter transdisciplinar da cena contemporânea	27
1.2. O espaço da cena contemporânea	32
1.2.1. A ressignificação dos espaços e a participação do espectador	34
1.2.2. Espaços conviviais ou de interstícios	37
1.3. Coletivo	40
1.3.1. A arte como acontecimento: <i>happenings</i> e o <i>Living Theatre</i>	44
1.3.2. Boal e a socialização do teatro: autorias compartilhadas	47
1.3.3. Os coletivos teatrais no Brasil: grupos de criação coletiva e processos colaborativos	50
1.4. Texto-palavra- <i>performance text</i>	52
1.4.1. A ação vocal na contemporaneidade: alguns princípios	57
1.4.2. A palavra e as ações sonoras	59
1.4.3. Dessacralização da palavra: poéticas de perturbação	63
1.4.4. <i>Performance text</i>	65
2. Pedagogia Teatral no âmbito da escola básica: abordagens ludopedagógicas na contemporaneidade	69
2.1. Uma definição de jogo	71
2.1.1. Educação Dramática e Escola Nova	72
2.1.2. A educação dramática e o ideário da Escola Nova no Brasil	77
2.2. As experiências pioneiras com o sistema de jogos teatrais de Viola Spolin no departamento de teatro da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo	79
2.2.1. O sistema de jogos teatrais de Spolin	81
2.3. Espaço, coletivo e texto-palavra- <i>performance-text</i> em suas conexões com a Pedagogia Teatral: jogos de improviso	85
2.3.1. Espacialidades: áreas de jogo	85
2.3.2. Coletividades: acordo de grupo na área de jogo	89
2.3.3. Texto-palavra- <i>performance text</i> e suas articulações com o jogo em procedimentos de aprendizagens teatrais com atores e não-atores	91
3. Experimentos teatrais realizados com alunos do ensino médio da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo	94
3.1. Escola de Aplicação da FEUSP	94
3.1.1. A Escola de Aplicação (EAFEUSP): um breve histórico	94
3.1.2. O ensino médio e os ateliês de arte	98
3.1.3. O espaço da sala de aula transformado em área de jogo	102
3.1.4. Estágios e projetos de contraturnos	104
3.2. <i>Uma cena viva com D. Quixote / Portinari / Drummond</i> : imagem e poema	107
3.2.1. Estudo da imagem <i>D. Quixote e Sancho Pança prosternados diante de mulheres a cavalo</i>	111
3.2.2. Imagem: jogos e improvisos nos procedimentos pedagógicos	113

3.2.3. Corpo-som-palavra-movimento: <i>No verde prado</i> , de Drummond	118
3.2.4. Partituras corpóreo-vocais: orquestração	124
3.2.5. O espaço de jogo: o saguão do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo.....	127
3.2.6. <i>Uma Cena Viva com D. Quixote / Portinari / Drummond</i> no saguão do MAC USP.....	130
3.2.7. Intertextualidades: materialidade cênica	134
3.3. <i>Círculo de mãos</i> : pertencimentos	137
3.3.1. Perscrutando o grupo: os desafios do Ensino Médio	139
3.3.2. Em busca das ações didático-pedagógicas	141
3.3.3. EXPOR-SE: ir além de si mesmo	143
3.3.4. ÉTICA: o exercício das relações	145
3.3.5. PERTENCIMENTO: <i>Parte do todo</i>	146
3.3.6. A viragem.....	148
3.3.7. Jogando o jogo do grupo: cartografias afetivas	150
3.3.8. O círculo de mãos: uma ação coletiva nos espaços da escola	151
3.4. <i>Terror e misérias no Terceiro Reich</i> , de Bertolt Brecht: texto em jogo.....	154
3.4.1. O jogo vai começar... ..	154
3.4.2. Aprendizagens brechtianas.....	157
3.4.3 Procedimentos pedagógicos nas práticas de apropriação do texto-palavra.....	160
3.4.4. O <i>performance text</i> e suas relações com corpo-voz-movimento-espço	169
3.4.5. Estranhamento e fragmentação	170
Considerações finais	175
Referências	183
Anexos	190
Anexo I: Descrição de atividades de jogos e improvisos	191
Anexo II: Depoimentos de ex-alunos da Escola de Aplicação da FEUSP.....	197
Anexo III: Modelo de Autorização para uso de imagem de palco e texto	206

Introdução

Esta pesquisa investiga a cena contemporânea e o ensino de teatro em escolas de educação básica, procurando identificar teorias que fundamentem e abalzem o ensino de teatro em consonância com as questões da cena contemporânea. Analisamos, para tanto, os processos de criação realizados pela pesquisadora com alunos do Ensino Médio da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Estas experiências de criação aconteceram no decorrer da minha trajetória como professora de arte na Escola de Aplicação, entre os anos de 1997 e 2010.

O contato com outras instituições escolares gerou a necessidade de desenvolver esta pesquisa sobre o ensino de teatro em escola básica e suas articulações com a cena contemporânea. Mantive estreito relacionamento com professores e pesquisadores da área de arte-educação, em cursos de formação de professores por mim ministrados junto à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e na atividade de docência exercida no Curso de Especialização em Linguagens da Arte no Centro Educativo Maria Antônia da Universidade de São Paulo, bem como estive envolvida com as práticas teatrais no circuito paulistano nas funções de atriz, preparadora vocal e diretora teatral. Este interesse na relação entre o ensino de teatro e a cena contemporânea obviamente perdura até o presente, com meu envolvimento com a graduação no curso de teatro - licenciatura e bacharelado - da Universidade Federal de Uberlândia (MG).

A diversidade de abordagens da cena contemporânea permitiu o alargamento e as contaminações de processos de criação no âmbito da Pedagogia Teatral. Diante deste panorama, a Pedagogia Teatral ganhou destaque nas últimas décadas e expandiu seu campo de atuação para além das escolas básicas e superiores, incluindo trabalhos realizados em ONGs, centros de formação, instituições culturais, oficinas, hospitais, presídios e comunidades, entre outros.

Acreditamos que as pesquisas contemporâneas no âmbito da Pedagogia Teatral devem inteirar-se do ensino de teatro em escolas de educação básica. É exatamente nesse campo que desenvolvemos a nossa investigação acerca das articulações da cena contemporânea.

Elegemos para o estudo processos de criação desenvolvidos com alunos do Ensino Médio da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e os analisamos a partir de três paradigmas da cena contemporânea: espaço, coletivo e texto-palavra-*performance text*.

A escolha destes três paradigmas teve por objetivo delimitar um campo de estudo da cena contemporânea que considerasse as contaminações, expansões e heterogeneidade das práticas cênicas.

Destacamos, contudo, que estes paradigmas - espaço, coletivo e texto-palavra-*performance text* - possuem uma abrangência que permite analisá-los sob inúmeros aspectos e perspectivas, pois abarcam caráter transdisciplinar decorrente de contaminações e hibridizações entre si e em suas alianças e entrecruzamentos com as demais linguagens artísticas.

Nesse sentido, procuramos, em certa medida, estabelecer um percurso em que, por intermédio dos três paradigmas, fosse possível alcançar subsídios para a análise de nossos experimentos.

No Capítulo 1, **Paradigmas da cena contemporânea: espaço, coletivo, texto-palavra-*performance text***, consideramos a relevância da compreensão das ocorrências da cena contemporânea a partir dos três paradigmas elencados para a pesquisa.

Antes de adentrarmos na análise dos paradigmas eleitos para a pesquisa, julgamos necessário aclarar questões da contemporaneidade circunscritas na deslegitimação do discurso da ciência, na queda das metanarrativas e na diluição de fronteiras entre as áreas do conhecimento. Nestas mutações, consideramos os agenciamentos possíveis entre a arte contemporânea e os projetos artísticos da educação básica, verificando elementos fundantes para discorrer sobre os paradigmas da cena contemporânea e de suas possíveis conexões com os nossos experimentos.

No que diz respeito à cena contemporânea, destacamos o conceito de “desdramatização” recorrente na obra do crítico francês Jean-Pierre Sarrazac (2009) e do teórico alemão Hans-Thies Lehmann (2007). A “desdramatização” diz respeito à separação entre teatro e drama. Entendemos que desta separação iniciam-se as ocorrências da cena contemporânea, e tal questão parece ser o corolário entre diversos de seus pesquisadores.

Após estas considerações, passamos a tratar sobre os paradigmas, propriamente ditos. A abordagem acerca do espaço da cena destaca a ruptura com os espaços tradicionais (palco italiano), estendendo-se nas relações com o espectador. Essa ruptura com os espaços tradicionais do teatro provoca redimensionamentos da cena, conduzida, acima de tudo, pela apropriação e potencialização de espaços do cotidiano, reverberando nos modos de percepção do espectador.

Dentre inúmeras categorias possíveis de abordagem, consideramos as novas estruturas perceptivas acerca do espaço da cena contemporânea, ratificadas pelas pesquisas de Lídia Kosovski (2001, 2013) na apresentação do “espaço nômade”; pelo “espaço mediano” de

Lehmann (2007); pelas apropriações do espaço da cena contemporânea confirmados pelos espaços conviviais ou de “interstícios”, cuja essência é a experiência da proximidade, do estar-juntos, conceituados pelo filósofo, crítico, editor e curador francês Nicolas Bourriaud (2009), em sua obra *Estética Relacional*; e pelos espaços de práticas cidadãos ou de “intermeios” de Ileana Caballero (2010, 2011).

No que diz respeito ao coletivo, foi necessário compreender as interferências e contaminações provocadas pelas rupturas com os cânones tradicionais do teatro, tornando imprescindível, portanto, o estudo das transformações ocorridas no teatro a partir do rompimento com o drama e das radicalidades ocorridas nos anos 1960, em que despontam uma profusão de manifestações artísticas.

Tais transformações provocaram o surgimento de autorias compartilhadas nos coletivos teatrais que despontaram neste período, dialogando com o *happening* e a *performance art*, com destaque para o *Living Theatre*, que apresentou espetáculos performativos e manifestou um teatro politicamente ativo, levando-o para as ruas, agindo diretamente no mundo, na tentativa de alterar as percepções do espectador. É de extrema relevância revisitá-los, pois algumas questões paradigmáticas destas experimentações, tais como a obra como acontecimento, a cena inacabada, os espaços de compartilhamento da arte, a formação dos coletivos abrangendo as autoridades, a ruptura com os espaços institucionais do teatro, democratizando os espaços de compartilhamento da arte, e a recusa ao textocentrismo, apresentando uma diversidade de materiais textuais, originaram-se das manifestações artísticas dessa época.

Para fundamentarmos as questões acerca das coletividades, destacamos o aporte teórico do sociólogo Néstor Canclini (1988) e o conceito de autorialidade nos procedimentos de criação coletiva, sublinhados nas investigações de Rosyane Trotta (2008).

Sobre o paradigma texto-palavra-*performance text*, foi abordado o conceito de polifonia apresentado por Mikhail Bakhtin (1987). Sublinhamos, portanto, a extensão conceitual de dramaturgia em seus múltiplos enfoques, com ênfase nas relações entre diferentes matérias textuais.

As questões concernentes à palavra foram consideradas, com o aporte do medievalista e linguista Paul Zumthor (2005, 2007), em sua corporeidade, isto é, o empenho do corpo na produção da voz e na ação sonora, para além da semântica, e com Hans-Thies Lehmann (2007), na dissolução e distorção da palavra em “poéticas de perturbação”. O conceito de *performance text* foi utilizado conforme apresentado por Richard Schechner (2010, 2012, e em BARBA; SAVARESE, 2012).

É oportuno ressaltar que alguns autores subsidiaram as discussões de um ou mais paradigmas, a saber, Patrice Pavis, Hans-Thies Lehmann, Josette Féral, Ileana Caballero e Nicolas Bourriaud.

No Capítulo 2, **Pedagogia Teatral no âmbito da escola básica: abordagens ludopedagógicas na contemporaneidade**, investigamos o ensino de teatro determinado por abordagens ludopedagógicas em metodologias conduzidas pelo jogo e pela improvisação, em concordância com os paradigmas elencados para a pesquisa. Contudo, é imprescindível arrolar concepções acerca de procedimentos metodológicos enfocando as questões sobre o jogo e sua importância no ensino-aprendizagem em teatro e buscando contextualizar as relações de jogo com o ensino de teatro para compreender suas reverberações na contemporaneidade. Enfatizamos as concepções metodológicas trazidas no período da Escola Nova e os jogos teatrais apresentados pelo sistema de Viola Spolin. Realizamos um breve inventário das inserções das modalidades estéticas para compreender suas filiações e desdobramentos no ensino de teatro contemporâneo, subsidiando a análise dos procedimentos em nossos experimentos.

Ressaltamos as pesquisas realizadas no âmbito da educação dramática a partir das pesquisas do filósofo e pedagogo norte-americano John Dewey, filiado à corrente teórica do pragmatismo, defensor da educação pedocêntrica. Dewey apresenta preceitos de uma nova concepção da educação, calcada em uma filosofia empírica e experimental, e suas experiências denominadas “*continuum* experiencial” (2010a) articularam-se à livre dramatização.

No que diz respeito à introdução da educação dramática nas escolas brasileiras, enfatizamos que isso ocorreu pelos pressupostos das teorias de John Dewey sobre a educação pedocêntrica, pelo pioneirismo de Olga Reverbel, Maria Clara Machado e Tatiana Belinky, dentre outros.

As pesquisas realizadas na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo acerca do sistema de jogos teatrais de Viola Spolin, ao final dos anos 1970 e anos 1980, são abordadas nas investigações da professora Ingrid Dormien Koudela. Foi de importância capital compreendermos as filiações e contextualizações acerca do sistema de Viola Spolin para verificarmos suas conexões com os procedimentos adotados em nossos experimentos e, mais exatamente, nas possibilidades e desdobramentos do sistema de Viola Spolin em aprendizagens teatrais contemporâneas.

Por fim, abordamos os três paradigmas eleitos para a pesquisa à luz da Pedagogia Teatral, buscando conexões entre jogos e improvisações - espaço e área de jogo; coletivo e

acordo de grupo; e texto-palavra-*performance text* - para ampliar as possibilidades de análise dos procedimentos adotados em nossos experimentos. Sob tal aspecto, descrevemos a seguir alguns princípios acerca do jogo.

Em relação às espacialidades, torna-se necessário ressignificar os espaços do ambiente escolar, considerando que, muitas vezes, eles se encontram inviabilizados ou inapropriados para a realização dos jogos. As conexões entre os jogadores e o espaço são reafirmadas, destacando as questões do enfrentamento do espaço, da “penetração no ambiente” (SPOLIN, 1882). As questões da coletividade foram destacadas em suas relações com a formação do grupo e os acordos estabelecidos. A apropriação do texto-palavra-*performance text* foi considerada em suas relações com o jogo.

Para fundamentar as aprendizagens teatrais no âmbito da ludicidade, abordadas no Capítulo 2, destacamos os trabalhos de Viola Spolin (1982, 2001), Jean Pierre Ryngaert (1981, 2009), Ingrid Dormien Koudela (1998, 2014), Maria Lucia Pupo (1997, 2001) e Antônio Januzelli (1984, 1986).

No Capítulo 3, **Experimentos teatrais realizados com alunos do ensino médio da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo**, apresentamos o *locus* de nossos experimentos realizados no âmbito escolar da Escola de Aplicação da USP, trazendo, portanto, as relações desta escola com o ensino de teatro, principalmente no que diz respeito à criação dos ateliês de arte em um projeto pioneiro das professoras da área de arte da Escola de Aplicação.

A análise destes experimentos se fez à luz dos estudos apresentados nos capítulos anteriores, que possibilitaram fundamentar os procedimentos utilizados em suas relações com os paradigmas elencados. Nesse sentido, foi possível verificar o transbordamento de questões da cena contemporânea no decorrer de nossos estudos.

Ao esquadriharmos estas experiências a partir dos três indicadores por nós estabelecidos, consideramos as contaminações e hibridações deles entre si, uma vez que a cena contemporânea distingue-se pela dissolução de limites. Ainda assim, buscamos assegurar sistematicidade e criticidade em nossas práticas, buscando coerência nos critérios investigativos. A seguir, apresentamos brevemente os experimentos que foram detalhados no Capítulo 3.

1. Uma cena viva com D. Quixote / Portinari / Drummond : imagem e texto

O processo de criação foi realizado a partir de um convite feito pela coordenação do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo para a abertura da exposição intitulada *D. Quixote/Portinari*, em 20 de fevereiro de 2003. Foi apresentada *Uma cena viva com D. Quixote / Portinari / Drummond*. A análise dessa cena, criada a partir de uma imagem

do pintor e de um poema de Carlos Drummond de Andrade, enfatiza questões sobre a matéria cênica justamente por se tratar de uma imagem e de um poema.

O espaço de compartilhamento (saguão do MAC USP) possibilitou ao espectador a fruição de uma manifestação cênica, apresentando várias possibilidades de leituras. Assim, sublinhamos as questões do espaço da cena e as relações estabelecidas entre atuentes e espectadores para o estudo e análise deste experimento.

2. *Círculo de mãos: pertencimento*

Nesta experimentação, ressaltamos o comportamento cênico dos atuentes em uma ação instaurada nos diversos espaços da escola. De mãos dadas, formando um círculo, foram percorridos vários espaços, sem ensaio prévio. Esta ação circunscreveu o processo das relações entre os participantes no decorrer das aprendizagens teatrais. A análise feita sobre esse trabalho investiga o comportamento dos atuentes, considerando, acima de tudo, questões acerca da coletividade e pertencimento.

Destacamos, ainda, que esse experimento foge às categorizações teatrais tradicionais, principalmente pelos procedimentos adotados no decorrer do processo, considerando a importância das singularidades dos alunos em uma ação que valorizou as relações dos jogadores e seus comportamentos cênicos para além de dramaturgias textuais (textos literários) e dos espaços convencionais.

3. *Terror e misérias no Terceiro Reich, de Bertold Brecht: texto em jogo*

Este processo foi realizado a partir das relações com o texto, elegendo fragmentos do texto *Terror e misérias no Terceiro Reich* e o poema *Aos que vão nascer*, de Bertold Brecht, verificando, principalmente, o que está em jogo quando fazemos uma criação a partir de textos literários.

A exploração do texto ou de fragmentos de texto possibilitou ampla liberdade de composição das cenas, reafirmando o trabalho autoral dos participantes em leituras múltiplas. Os jogadores trabalharam com o texto, buscando abrir possibilidades para expressividades cênicas, ao invés do rigor e da reprodução fiel, e tiveram ampla liberdade para colar, recortar e recriar a matéria textual na composição do texto cênico. Adotamos alguns quadros/cenas do texto e o poema, possibilitando aos jogadores uma diversidade de soluções para as situações propostas, recaindo nas intertextualidades a partir dos jogos de apropriação com o texto-palavra-performance text.

A pesquisa etnográfica

Diante da necessidade de entender as relações da cena contemporânea com os experimentos realizados na Escola de Aplicação apresentados acima, procuramos identificar procedimentos metodológicos que abalizassem os caminhos a serem trilhados, para que pudéssemos assegurar a complexidade de questões inscritas no tema da pesquisa.

Buscando organizar e sistematizar conhecimentos, optamos pelo método etnográfico, a despeito dos experimentos terem sido realizados pela autora quando ministrava aulas de teatro na Escola de Aplicação/USP no período de 1997 a 2010.

A pesquisa etnográfica, nas últimas décadas, vem valorizando o conjunto de saberes artístico-estéticos, consolidando as especificidades das práticas artísticas no âmbito acadêmico, principalmente o lugar das práticas cênicas na escola. O conhecimento simbólico é tão importante quanto qualquer outro e, mais exatamente, no diálogo com outras áreas de conhecimento, colabora para a criação de novos paradigmas.

Sobre a evolução das pesquisas em educação, Lüdke e André atestam que os fenômenos educacionais submetidos às ciências físicas e naturais eram tomados isoladamente, em uma abordagem analítica e inextricável, “correndo o risco de submeter a complexa realidade do fenômeno educacional a um esquema simplificador de análise com a evolução das novas metodologias” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.4). Os autores também problematizam o distanciamento do pesquisador, que, em busca de objetividade, deveria manter-se separado do objeto investigado.

Com a evolução das pesquisas em educação, surgem as abordagens qualitativas, dentre elas o método etnográfico.

Até muito recentemente as técnicas etnográficas eram utilizadas quase que exclusivamente pelos antropólogos e sociólogos. No início da década de 70, entretanto, os pesquisadores da área de educação começaram a fazer uso dessas técnicas, o que deu origem a uma nova linha de pesquisas, que tem recebido o nome de ‘antropológica’ ou ‘etnográfica’. (Ibid., p.13).

É oportuno destacar que um dos critérios mais importantes da pesquisa etnográfica refere-se ao papel e às atribuições do pesquisador no que diz respeito às questões ligadas à responsabilidade e ética no sentido de promover a confiança e, sobremaneira, às informações confidenciais (Ibid., p.13). Nesse sentido, a pesquisa se faz a partir da prática e do conhecimento sobre a prática, apresentando novos suportes para a socialização de conhecimentos.

Do mesmo modo, pesquisas em práticas artísticas, conforme elucida a professora e pesquisadora Sylvie Fortin¹, fazem uso de projetos de aprendizagem artística como campos para a pesquisa etnográfica, trazendo a importância da bricolagem metodológica.

Por bricolagem metodológica [...] eu entendo a integração dos elementos vindos de horizontes múltiplos, o que está longe de ser um sincretismo efetuado simplesmente por comodidade. Os empréstimos são aqui pertinentemente integrados a uma finalidade particular que, muitas vezes, pelos pesquisadores em arte, toma a forma de uma análise reflexiva da prática de campo. (FORTIN, 2006, p.78)

Situada, portanto, no paradigma pós-positivista, a pesquisa etnográfica, evidenciada pelas práticas artísticas, atribui um papel participativo, do ponto de vista descritivo, dos participantes e do pesquisador, priorizando o pesquisador como protagonista na coleta e análise de dados. Sylvie Fortin acrescenta que a coleta de dados para a pesquisa – documentos, registros realizados em campo, gravações em vídeo, fotografias, depoimentos, entrevistas, dentre outros, “torna-se uma operação articulada comum às diferentes bricolagens metodológicas dos pesquisadores em prática artística” (Ibid., p.79).

Destacamos que é possível analisar os experimentos, mesmo que já realizados, em decorrência de nossos registros, tais como vídeos, fotografias, diário de bordo da pesquisadora e, principalmente, os protocolos dos alunos-participantes e os relatórios de estagiários, com o qual podemos “retraçar a gênese graças as suas notas de campos” (Ibid., p.80). Sylvie Fortin destaca, ainda, o reconhecimento das percepções e reações do pesquisador como um “tipo de dado etnográfico”. (Ibid., p.81).

Em consenso à argumentação da autora, no que diz respeito às pesquisas de caráter qualitativo desenvolvidas no campo das práticas cênicas, acreditamos ser imprescindível o reconhecimento do caráter intersubjetivo que circunscreve a observação participante, além da combinação de vários métodos de coleta (incluindo o material dos participantes e informantes) e, acima de tudo, a percepção no tratamento dos dados recolhidos para a pesquisa, sublinhando principalmente a inventividade nas pesquisas de práticas artísticas, identificadas no uso de “bricolagem metodológica”, atestada pela autora.

Nessa perspectiva, o professor e pesquisador Narciso Telles afirma que a etnografia, no âmbito da contemporaneidade, coloca o pesquisador como principal instrumento da pesquisa, contaminando as fronteiras entre o pesquisador e o objeto, evidenciando a ênfase no processo e na construção de um discurso dialógico.

Tal metodologia coloca o pesquisador como o principal instrumento de coleta e análise de dados [...] a prática etnográfica se aproxima dos processos de criação artística, pois torna-se possível a análise de processos nos quais o pesquisador em

¹Sylvie Fortin é professora do Departamento de Dança da Universidade de Québec, em Montreal e ministra cursos de metodologia de pesquisa em dança.

artes pode se colocar ao mesmo tempo como artista e como investigador (TELLES, 2012, p.55).

Consideramos fundamental analisar tais experimentos à luz da contemporaneidade, podendo discutir sobre o ensino-aprendizagem em teatro no âmbito de escolas de educação básica.

A análise dos experimentos foi realizada com base em indicadores decorrentes de prática artística e pedagógica e de conhecimentos adquiridos no decorrer de nossa trajetória artística e pedagógica, buscando sistematização e criticidade para o desenvolvimento da pesquisa.

A partir dos três paradigmas escolhidos para a pesquisa: espaço, coletivo, texto-palavra-*performance text*, tornou-se possível instaurar, com o rigor necessário, a organização de saberes na busca de acuidade para o tratamento dos dados de análise das experimentações. Esses três indicadores tornaram possível o direcionamento da pesquisa, assegurando suas etapas e seus procedimentos.

A metodologia utilizada na pesquisa buscou instaurar rigor na análise e organização dos saberes acumulados no transcorrer de nossa trajetória para que pudéssemos, minimamente, responder à questão geradora da pesquisa: existe articulação entre as práticas teatrais contemporâneas (fundamentadas a partir dos três paradigmas da cena teatral contemporânea: espaço, coletivo, texto-palavra-*performance text*, elencados para a pesquisa) e o ensino de teatro, desenvolvido pela autora, na função de professora de teatro do ensino médio da Escola de Aplicação da Universidade de São Paulo?

Outro procedimento metodológico foi o uso de fontes orais, em conversas semiestruturadas com artistas/professores de diversas instituições de ensino superior, conduzidas por um roteiro flexível, que possibilitava questionamentos e redirecionamentos no momento da entrevista. Um dos critérios para a eleição dos entrevistados foi que tais artistas/professores de teatro, formadores de atores e/ou de professores fossem profissionais conhecedores do ensino de teatro. Eles ainda teriam que produzir conhecimentos sobre teatro e deveriam ter, no mínimo, vinte anos ou mais de atuação profissional para poder elucidar, com propriedade, questões sobre o ensino de teatro na contemporaneidade. Foram realizadas entrevistas com artistas-pesquisadores-professores que atuam ou atuaram no campo da Pedagogia Teatral. Estes profissionais fizeram depoimentos considerados basilares sobre os elementos constitutivos da cena teatral, possibilitando o alargamento de conhecimentos e, ao mesmo tempo, o entrever de desdobramentos nas articulações da cena contemporânea com a Pedagogia Teatral. Foram realizadas entrevistas com Maria Alice Vergueiro, Ingrid Koudela, Joana Lopes, Antônio Januzelli, Narciso Telles e Carmina André.

Conforme Lüdke e André, a entrevista configura-se como um instrumento extremamente eficaz na captação de informações desejadas.

Tratando-se de pesquisa sobre o ensino, a escola e seus problemas, o currículo, a legislação educacional, a administração escolar, a supervisão, a formação de professores, o planejamento de ensino, as relações entre a escola e a comunidade, enfim, toda essa vasta rede de assuntos que entram no dia-a-dia do sistema escolar, podemos estar seguros de que, ao entrevistarmos professores, diretores, orientadores, supervisores e mesmo pais de alunos não lhes estaremos certamente impondo uma problemática estranha, mas, ao contrário, tratando com eles de assuntos que lhes são muito familiares sobre os quais discorrerão com facilidade. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.36)

Também se constituíram documentos para a pesquisa materiais como vídeos, protocolos, registros da pesquisadora e fotos, que possibilitaram o contato com os experimentos, essenciais para a elaboração e sistematização do estudo. Além de descreverem as práticas desenvolvidas com os grupos e alunos, possibilitaram analisar a reflexão sobre os saberes envolvidos nas ações pedagógicas da pesquisadora e de aprendizagem dos alunos.

Estes registros da autora, realizados no decorrer de sua atuação na Escola de Aplicação, bem como os protocolos de alunos que integraram os experimentos e depoimentos de ex-alunos da Escola de Aplicação, são de fundamental importância e constituíram-se em fontes relevantes para a realização da pesquisa.

A análise sobre estas experiências desenvolvidas no ensino de teatro da Escola de Aplicação são apresentadas no Capítulo 3. Busca-se, nelas, a presença do teatro contemporâneo, procurando evidenciar, principalmente, as questões referentes a espacialidades, coletivo, texto-palavra-*performance text*, em procedimentos que priorizaram as relações de nossos paradigmas com jogos e improvisações.

A análise do material deu visibilidade às nossas práticas, mas permitiu, também, “ver a parte invisível, as intuições, os pensamentos, os valores, as emoções que afloram na prática artística e que nascem do relato simples aos gestos” (FORTIN, 2006, p.84).

Por fim, cabe ressaltar que a metodologia acima descrita possibilitou a realização do trabalho, assegurando os critérios estabelecidos para a coleta de dados e garantindo a efetivação de nossa pesquisa.

Esperamos, modestamente, que esta pesquisa possa contribuir para ampliar e divulgar concepções que fundamentam o ensino da arte, bem como processos metodológicos que possibilitam o desenvolvimento de saberes e fazeres em arte. Vale ressaltar que a Escola de Aplicação constitui um campo de pesquisa privilegiado no que concerne às escolas públicas de ensino básico do país – pelas práticas educativas da área de arte, dos espaços privilegiados para a realização dos ateliês, pela formação de professores especialistas em linguagens

artísticas e, principalmente, por ser uma escola vinculada à Universidade de São Paulo – e possibilita experiências inovadoras no ensino-aprendizagem em arte.

O ensino médio: breve contextualização

Considerando os desafios circunscritos nas escolas de educação básica, elegemos o ensino médio para integrar o campo da pesquisa. A evasão dos jovens na etapa final do ciclo básico, em decorrência da ausência de perspectivas, do descrédito na instituição escolar a que pertencem, da impossibilidade de transformar suas próprias realidades – principalmente os que estão em desigualdade social, sem acesso suficiente ao conhecimento e bens culturais –, tem gerado discussões e proposições no âmbito de políticas educacionais.

Mesmo que as novas configurações do ensino médio deem oportunidades a um novo contingente de alunos, advindo de famílias das classes trabalhadoras, e haja ampliação do ensino médio em escolas rurais, os dados divulgados pelo IBGE em 2010 e relacionados nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica atestam a exorbitância de jovens com mais de dezoito anos que ainda não concluíram esta etapa de formação escolar e mostram que mais de 50% de jovens entre quinze a dezessete anos ainda não está matriculada no ensino médio, sendo que o índice de reprovação e evasão está na faixa de 13% a 14% (BRASIL, 2013, p.146).

Inúmeras propostas no âmbito de políticas educacionais, entre decretos, portarias e alterações legislativas, constituem o esforço para garantir a presença dos jovens na última etapa do ensino básico:

Tendo em vista que a função precípua da educação, de um modo geral, e do Ensino Médio – última etapa da Educação Básica – em particular, vai além da formação profissional, e atinge a construção da cidadania, é preciso oferecer aos nossos jovens novas perspectivas culturais para que possam expandir seus horizontes e dotá-los de autonomia intelectual [...] sem perder de vista que a educação também é, em grande medida, uma chave para o exercício dos demais direitos sociais. (Ibid., p.145)

Todos estes esforços das instituições escolares e das políticas educacionais que orientam os sistemas de ensino não conseguem agenciar a permanência dos jovens no ensino médio por não atenderem às suas múltiplas necessidades de uma formação abrangente, que gere perspectivas de expansão e transformação da sua realidade, e o exercício de seus direitos sociais, para que se tornem cidadãos críticos e integrados ao meio social. É preciso, contudo, evidenciar as resistências à aprendizagem e as relações inexistentes entre a linguagem do currículo e o interesse dos alunos, entendendo os mecanismos que provocam esse alheamento.

Um destes mecanismos é o sentimento de pertencimento que está diretamente associado à concepção do currículo. Quando os jovens não conseguem afirmar suas

singularidades diante da comunidade escolar, geralmente um sentimento de inferioridade passa a ser dominante, levando-os a se sentirem excluídos da instituição escolar. O sentimento de inferioridade é um dos fatores determinantes para a evasão escolar, ou seja, o não pertencimento local e global impossibilita o amadurecimento para se sentir competente, integrado ao meio social, com liberdade para escolhas. Cabe, portanto, às instituições escolares e aos sistemas educacionais interrogarem-se sobre as finalidades do ensino médio, sobre seus conteúdos e métodos e o papel que a ele atribuem.

Portanto, para que se altere este panorama, torna-se fundamental compreender a realidade escolar, as forças de embate dentro das instituições e suas reverberações nas relações entre os jovens e as instituições. Para isso, é necessária a revisão das referências conceituais; as questões que inserem a inclusão na valorização à pluralidade; as relações entre currículo e aprendizagem – considerando o trabalho, a valorização e a preparação dos professores, dos gestores, especialistas – e, acima de tudo, um projeto político-pedagógico que garanta a acessibilidade e permanência do jovem no ensino médio (BRASIL, 2013).

Para o exercício da cidadania, um dos mais caros preceitos da educação contemporânea, não basta somente o trabalho junto aos sujeitos da comunidade escolar (professores, alunos, funcionários, coordenador, diretor e técnicos). É necessário também verificar a infraestrutura que garanta condições à aprendizagem e isto envolve espaços, laboratórios, salas-ambiente, materiais, bibliotecas, videotecas, ateliês, espaços destinados às práticas esportivas e compartilhamentos de processos criativos com a comunidade mais ampla, ou seja, familiares e instituições parceiras.

Diante de tais condições é possível instaurar a construção de um espaço formativo, capaz de agenciar a pluralidade cultural e a diversidade nos modos de aprender em uma progressão contínua do aluno, na organização do currículo, do trabalho pedagógico, agenciando e promovendo as condições de formação dos alunos do ensino médio em bases motivadoras para que não haja evasão escolar.

Em meio à crise em que se encontra a maioria das escolas das redes públicas do país, ainda assim acreditamos que o ensino de arte possa ser uma alternativa, trabalhando na via de contramão, ou seja, na não representatividade de outros modelos de escola, diferentes dos normalmente estabelecidos para o ensino de arte. Em outras palavras, a arte pode criar espaços de resistência dentro da instituição escolar, subvertendo fórmulas desgastadas e engessadas para promover saberes e fazeres à luz da contemporaneidade.

Deste modo, o ensino de teatro articulado às questões da arte contemporânea, considerando os desejos e a realidade dos alunos circunscritos nos espaços escolares, poderá

contribuir para a conformação de atitudes crítico-reflexivas e, mais exatamente, no exercício da autonomia artístico-intelectual.

A Pedagogia Teatral contemporânea traz, em seus preceitos, as necessidades expressas pelos sujeitos da aprendizagem, abrindo-se para a diversidade de temas no sentido de realizar experiências que atendam às singularidades dos jovens. Acreditamos ser esse um dos princípios básicos para a legitimação dos sujeitos, para a formação do coletivo, propiciando o sentimento de pertencimento e, principalmente, o exercício de alteridades, instaurando uma pedagogia do encontro e de pertencimento.

Portanto, urge pesquisas que divulguem experiências do ensino de teatro realizadas no âmbito da educação básica, disseminando o teatro como área de conhecimento, considerando sua epistemologia e didática (conteúdos de ensino e seus métodos de ensino-aprendizagem), a prática teatral em consonância com a cena contemporânea e a integração dos sujeitos na esfera da construção de conhecimentos, ou seja, a articulação de conhecimentos e práticas artísticas com a biografia individual do alunado.

A partir das considerações acima descritas colocamos a seguinte questão: como contribuir com o ensino e a aprendizagem em teatro, à luz de abordagens contemporâneas? Esta pesquisa justifica-se, portanto, pelo panorama atual do ensino de teatro nas escolas da rede pública, considerando as dificuldades para a realização de práticas artísticas, em decorrência da ausência de investimentos nos espaços escolares; da falta de programas de formação de professores; da concepção de currículo muitas vezes “engessada”, do descaso de políticas educacionais e, sobremaneira, da não acessibilidade à arte.

Assim sendo, o ensino de teatro em consonância com os princípios e fundamentos da Pedagogia Teatral em abordagens contemporâneas, por intermédio das experiências realizadas com alunos do Ensino Médio da Escola de Aplicação, passou a ser o escopo de nossa pesquisa.

1. Paradigmas da cena contemporânea: espaço, coletivo, texto-palavra-performance text

O filósofo e crítico italiano Giorgio Agamben, em seu ensaio “O que é o contemporâneo?”, coloca a seguinte reflexão: “Contemporâneo é aquele que recebe diretamente no rosto o facho de trevas que provém de seu tempo”. (AGAMBEN, 2014, p.26) Para o autor, o homem contemporâneo é aquele que vê o presente e, ao mesmo tempo, consegue tomar distanciamento para exercer a criticidade.

[...] contemporâneo é aquele que mantém fixo o olhar no seu tempo, para perceber não as suas luzes, mas a escuridão. Todos os tempos são, para quem os experimenta na sua contemporaneidade, obscuros. Contemporâneo é, exatamente, aquele que sabe ver essa obscuridade, que é capaz de escrever mergulhando as penas nas trevas do presente. (Ibid., p.25)

A contemporaneidade é, portanto, uma relação com o próprio tempo; e os homens que se ligam plenamente ao seu tempo ou à sua época “não são contemporâneos, exatamente por isso, não conseguem vê-la, não podem manter o olhar fixo sobre ela” (Ibid., p.23).

O historiador Nicolau Sevcenko, em suas reflexões acerca do pós-moderno, afirma que não existe uma data inaugural do contemporâneo. O contemporâneo remete-se o tempo todo ao moderno, afirmando que a cultura pós-moderna é a cultura de efeitos da moderna. O pós-moderno trata de um tempo fragmentado, descontínuo, portanto seria simplista situá-lo em uma data inicial. O autor coloca a seguinte questão: “A que tempo se reporta o pós-moderno?”. E responde:

Não a um tempo homogêneo, linear, em que pudesse estabelecer um recorte e fixar uma data decisiva, um ato inaugural [...]. Trata-se antes de uma atitude nascida do espanto, do desencanto, da amargura aflitiva, decorrente do sonho de unidade e poder. (SEVCENKO, 1990, p.45)

O desencanto a que se reporta o autor diz respeito às vanguardas artísticas do início do século XX. Nessa perspectiva, citamos o texto de Walter Benjamin *Sobre o conceito de História*, escrito em 1940, no momento representado pelo auge do fascismo e que viria a público após a sua morte. Benjamin recorre ao *AngelusNovus*, de Paul Klee², para demonstrar as atrocidades e o assombro de sua época e de sua decepção com as vanguardas históricas.

Há um quadro de Klee que se chama *AngelusNovus*. Representa um anjo que parece querer afastar-se de algo que ele encara fixamente. Seus olhos estão escancarados,

²*AngelusNovus*, de Paul Klee, desenho feito a nanquim e aquarela em 1920, representado por um anjo decaído, vencido, que assiste paralisado à degradação do mundo. Essa atitude do anjo demonstra a dificuldade em enfrentar as atrocidades do passado, recaindo diretamente no presente.

sua boca dilatada, suas asas abertas. O anjo da história deve ter esse aspecto. Seu rosto está dirigido para o passado. Onde nós vemos uma cadeia de acontecimentos, ele vê uma catástrofe única, que acumula incansavelmente ruína sobre ruína e as dispersa a nossos pés. (BENJAMIN, 1994, p.226)

O filósofo francês Jean-François Lyotard sublinha a necessidade de refletir acerca dos deslocamentos de fronteiras na contemporaneidade.

As delimitações clássicas dos diversos campos científicos passam ao mesmo tempo por um questionamento: disciplinas desaparecem, invasões se produzem nas fronteiras das ciências, de onde nascem novos campos. A hierarquia especulativa dos conhecimentos dá lugar a uma rede imanente e, por assim dizer, ‘rasa’, de investigações cujas respectivas fronteiras não cessam de se deslocar. (LYOTARD, 2013, p.71)

Tais alterações provocaram o que o autor denominou de “deslegitimação” do discurso da ciência e nesse tecido (rede) inúmeros jogos de linguagem acrescentam-se aos antigos, não existindo, porém, uma metalinguagem universal, assim o “projeto do sistema-sujeito é um fracasso, o da emancipação nada tem a ver com a ciência [...] as reduzidas tarefas de pesquisa tornaram-se tarefas fragmentárias que ninguém domina” (Ibid., pp.73-74). No entanto, a grande insistência ainda é encontrar a unidade, a transcendência, a homogeneidade, impregnados no espírito moderno. A pretensão da experiência totalizadora impede a possibilidade de navegar no descontínuo, na fragmentação.

Para o autor, a saída dessa angústia atual é o trabalho de “perlaboração”, isto é, de restauração, estabelecendo os nexos entre o passado e o presente. O espaço da arte, segundo o autor, se realiza nesse “entre”, a partir dos nexos entre passado e presente; daí a necessidade de refazer, redemarcar, recapturar, constantemente o passado.

Para o crítico, curador e editor francês Nicolas Bourriaud a vontade de emancipação do sujeito nascida na modernidade, no Iluminismo, deveria libertá-lo, porém “foi substituído por inúmeras formas de melancolia” (BOURRIAUD, 2009, p.16).

No entanto, a arte continua a perseguir as questões colocadas pelas vanguardas, principalmente pelos dadaístas, buscando experiências perceptivas e participativas.

Hoje a modernidade prolonga-se em práticas de bricolagem e reciclagem do dado cultural, na invenção do cotidiano e na ordenação do tempo vivido [...] Nada mais absurdo do que afirmar que a arte contemporânea não apresenta nenhum projeto cultural ou político, e que seus aspectos subversivos não se enraízam em nenhum solo teórico. (Ibid., p.19)

Sob tal perspectiva, o autor destaca as práticas artísticas contemporâneas realizadas nas experiências de proximidade, do estar-junto, do “encontro”, cuja base é produzida nas intersubjetividades.

O filósofo Celso Fernandes Favaretto evidencia a filiação do pensamento contemporâneo às determinações da *Aufklärung*³, afirmando que, mesmo com todas as aspirações ao “devir”, o pensamento antropológico inscrito no Iluminismo ainda determina o “que somos, pensamos e fazemos” (FAVARETTO, 2010, p.225) e, portanto, a discussão sobre o contemporâneo tem que ser feita por intermédio do pensamento perspectivado, isto é, não global, compreendendo a descontinuidade e a fragmentação do contemporâneo.

Para o autor, as concepções sobre a educação e a formação por meio da arte são herdeiras da *Aufklärung*, em uma aposta da “felicidade” por meio da emancipação do sujeito racional na busca da perfectibilidade. A síntese kantiana do *modernus* - o atual, o hoje, o agora - provocou um deslocamento no juízo de valores. “Autonomia, liberdade e felicidade viriam da aposta na laicidade do conhecimento, na dessacralização dos valores religiosos e da crítica de todo tipo de preconceitos” (Ibid., p.227).

Portanto, o autor afirma que existe a necessidade de uma “reorientação” dessas conjecturas para que sejam transformados os saberes morais, políticos e, principalmente, educacionais. Sob tal perspectiva, o autor corrobora às ideias de transformações que implicam as subjetividades e, mais exatamente, as concepções de arte e das práticas artísticas. Em sua reflexão acerca das concepções da arte na escola, o autor afirma que devam ser repensadas em suas articulações com as alterações inscritas na contemporaneidade.

[...] pensar a arte na escola no horizonte das transformações contemporâneas, da crítica das ilusões da modernidade, da reorientação dos seus pressupostos – o que implica pensar o deslocamento do sujeito, produção de novas subjetividades, as mudanças no saber e no ensino, a descrença dos sistemas de justificação morais, políticos e educacionais, a mutação do conceito de arte e das práticas artísticas e as mudanças dos comportamentos (Ibid., p.229).

A elucidação do autor enfatiza, sobremaneira, as mutações da arte e que a visão antropocentrista do Espírito das Luzes acaba tendo dispositivos na formação de projetos artístico-pedagógicos conduzidos por princípios hegemônicos, na valorização do talento e da criatividade, integrados às concepções do ensino de arte na educação (FAVARETTO, 2010).

É essencial, pois, refletir sobre a função da arte na educação, compreendendo as heranças da modernidade, considerando portanto as produções e experimentações sobre o sentido da arte na contemporaneidade sem desligar-se de princípios pedagógicos.

³ As referências de distinção, de perfectibilidade relacionada à razão, ao conhecimento por meio da emancipação do sujeito, foram reafirmadas no Iluminismo. A *Aufklärung* (Esclarecimento) foi respondida por Immanuel Kant, em 1784, em artigo publicado no jornal alemão *Berlinische Monatsschrift*, intitulado “Resposta à pergunta: *Que é o Iluminismo?*”. A *Aufklärung* propõe uma doutrina para que o homem possa sair da menoridade no uso de sua razão. A menoridade é, pois, a incapacidade do homem de agir e pensar por si próprio. Esta é a essência do pensamento iluminista, o uso da razão para o esclarecimento, isto é, pensar por si próprio, por intermédio de seu conhecimento “Tal menoridade é por culpa própria se a sua causa não reside na falta de entendimento, mas na falta de decisão e de coragem em se servir de si mesmo sem a orientação de outrem” (KANT, 2009, p.9).

Favaretto enfatiza que as atividades contemporâneas na arte, os experimentos, as proposições, são dispositivos para a abertura de percepções: “uma viagem pelo conhecimento e pela imaginação: são imagens que procuram captar o tipo de deslocamento da subjetividade promovido pelas obras da arte” (FAVARETTO, 2010, p.232).

E a partir de tais considerações o autor lança a seguinte questão: “Nestas condições, como inscrever este entendimento da arte, pragmaticamente, aqui e agora, nas instituições educativas, particularmente em sala de aula?” (Ibid., p.233).

Nesse sentido, trazemos a questão norteadora de nossa investigação, a saber, pensar a experiência da arte contemporânea em suas articulações com a educação, mais exatamente das articulações de nossos experimentos, com os paradigmas da cena contemporânea, por nós elencados, agenciados pelas experimentações, percepções, sentidos. Isto é, considerar os agenciamentos possíveis entre a arte contemporânea e as aprendizagens teatrais “irredutíveis ao conceitual”, parafraseando o autor, passa a ser o nosso desafio, considerando as reorientações sobre a arte contemporânea em suas articulações com o ensino de teatro (Ibid., p.233).

A seguir, iniciamos a elucidação dos paradigmas de nossa investigação, considerando, portanto, a necessidade em problematizar as questões concernentes à ruptura entre teatro e drama, a saber, a desdramatização.

1.1. Desdramatização e o caráter transdisciplinar da cena contemporânea

Inúmeros estudos trazem em seu escopo investigações sobre as práticas cênicas na contemporaneidade. Mesmo com a problematicidade de terminologias, as teorias sobre a cena contemporânea exigem esforços de seus estudiosos para gerarem dispositivos que deem conta das hibridações entre as linguagens artísticas e, por conseguinte, do esgarçamento e pluralidade das artes cênicas.

Destarte, a cena contemporânea se expande de tal forma, apresentando um cenário engendrado por uma diversidade de práticas entrecruzadas com performances, *happenings*, intervenções, espetáculos multimídia, dança-teatro, teatro-físico, instalações cênicas, considerando ainda, os processos teatrais que se recusam à formalização. Nestas experiências inscrevem-se, principalmente, processos cênicos que, muitas vezes, ao invés de apresentar o “espetáculo”, aderem ao compartilhamento de ensaios e *workshops*; reconhecendo, no processo, a importância da experiência teatral.

Tais alterações provocam uma reviravolta no campo das artes cênicas, desestabilizando fronteiras, permutando a experiência teatral em suas modalidades, valorizando processos de criação que priorizam os espaços não convencionais, a experiência

grupais, as novas dramaturgias, a relação do espectador com a obra, subvertendo os códigos de significações e, por conseguinte, expandindo o campo das percepções.

Considerando a complexidade e os dispositivos para entender esse panorama, inferimos que tais mudanças parecem ter, por corolário, a rejeição do modelo dramático, instaurando novas arquiteturas cênicas e irrompendo nos hibridismos e contaminações das práticas artísticas contemporâneas.

O autor e professor emérito da Universidade de Paris 3, Jean-Pierre Sarrazac, ao analisar as mutações do drama, em seu artigo *Irrupção do romance no teatro*, afirma que a “desdramatização” do teatro, ou seja, a ruptura entre teatro e drama, rompe com a homogeneidade do teatro dramático. (SARRAZAC, 2009).

O crítico e professor alemão Hans Thies Lehmann, em sua obra *Postdramatisches Theater*, publicada em 1999, na Alemanha, investiga as novas formas de teatro a partir do conceito de pós-dramático. Para o autor o teatro pós-dramático compreende o período a partir de 1970, quando as práticas teatrais deslizam para além do drama, até o período de 1990. Ainda assim, declara as impossibilidades em atribuir uma data precisa para o teatro pós-moderno em decorrência dos inúmeros desdobramentos e classificações. O teatro “para além do drama”, isto é, “após o drama”, não rompe totalmente com a estrutura dramática, e os elementos “do organismo dramático, embora como um material morto, ainda estão presentes e constituem o espaço de uma lembrança ‘em irrupção’” (LEHMANN, 2007, p.34).

Para o autor, a questão do drama, isto é, de seu afastamento do teatro contemporâneo, exige novas redefinições, afirmando que “o teatro veio em primeiro lugar: surgiu do ritual, apropriou a forma da dança mimética, configurou-se como um modo de comportamento e como uma prática antes de qualquer escritura” (Ibid., p.76).

Sobre a dissociação entre teatro e drama o autor destaca a “desdramatização” de textos dramáticos, significando que a ação é colocada em segundo plano.

Quando se fala em teatro para ‘além do drama’, convém notar que há diretores que encenam textos dramáticos tradicionais com tal mobilização de recursos que produz uma *desdramatização* [grifo nosso]. Se nos textos encenados a ação é posta em segundo plano, resulta a lógica estético-teatral que a *temporalidade e a espacialidade próprias do processo cênico* tenham maior destaque. Trata-se mais da representação de uma atmosfera e de um estado de coisas (Ibid., p.123).

Para o crítico teatral Marvin Carlson o teatro pós-dramático inteirou-se ao vocabulário crítico em 1999 e, conforme evidencia, o termo “pós”, além de estar vinculado ao contemporâneo, anuncia certa rejeição aos elementos tradicionais do teatro e, conseqüentemente, ao modelo dramático. Nesse aspecto, o prefixo “pós” ganha uma dimensão dos fatos em questão nos últimos cinquenta anos. Destaca que, além de se remeter

ao contemporâneo, o prefixo “pós” traz, em seu desígnio, a ruptura com elementos-chave do teatro. (CARLSON, 2014)

A emancipação do texto cênico do texto literário é, incontestavelmente, segundo o crítico, o centro nevralgico dessa ruptura e, nessa perspectiva, corroboram as recusas com a estrutura teleológica do texto dramático tradicional. Contudo, ao ressaltar tal emancipação, chama a atenção para a sua extensão e a necessidade de refletir sobre tais implicações e, nesse aspecto, toda uma série de estudos se concentram no rompimento com as hierarquias clássicas e seus transbordamentos na cena contemporânea.

Por sua vez, o crítico francês Patrice Pavis constata que o teatro pós-dramático, ao invés de representar o texto no campo ficcional, no conflito de personagens, lhe dá um tratamento de objeto sonoro, expondo “o frágil equilíbrio do teatro entre o mimético e o performativo” (PAVIS, 2014, p.11) e, com a emancipação do texto, a ênfase é dada, sobretudo, à atuação.

Advém do TPD [Teatro Pós-Dramático] uma clara preferência pelo teatro de atuação (performed), isto é, um teatro que se emancipou do texto dramático e que promulga a ausência de hierarquia entre os sistemas cênicos, os materiais utilizados, sobretudo a relação entre cena e o texto. [...] a cena não é concebida para ilustrar ou explicitar o texto, mas, ao contrário, a cena deve proporcionar um dispositivo de abertura dos textos às novas perspectivas (Ibid., p.11-12).

Josette Féral atesta que, desde o momento em que o texto passou a não garantir a teatralidade, surge a urgência de assegurar as especificidades do teatro e, nesse sentido, o estabelecimento de novas formas passa a exigir novas redefinições.

O esforço investigativo da autora debruça-se na para compreender a teatralidade da cena a partir da ruptura entre teatro e drama, buscando demonstrar o que diz respeito especificamente ao teatro, na compreensão do que “distingue o teatro dos outros gêneros e, mais ainda, o que o diferencia das outras artes do espetáculo, particularmente da dança, da performance e das artes multimídia” (FÉRAL, 2015, p.81). Uma tarefa titânica, nas palavras da própria autora, pois necessita compreender, primeiramente, as certezas do teatro colocadas em xeque ao final do século XIX, principalmente no que diz respeito ao texto e ao lugar do teatro.

Desse modo, com o texto sofrendo ataques e não podendo mais garantir a teatralidade da cena, era normal que os homens de teatro comessem a se interrogar sobre a especificidade do ato teatral [...] A emergência da teatralidade em outros espaços que não o teatro parece ter por corolário a dissolução dos limites entre os gêneros e das distinções formais entre as práticas (Ibid, p.82).

A partir do momento em que aparecem as múltiplas formas entre o espetacular e o teatral perdem-se as certezas, principalmente na dissolução entre gêneros, desdobrando-se em práticas que muitas vezes se negam a serem categorizadas.

Em 2008, no ensaio intitulado *Por uma performatividade: o teatro performativo*, Féral apresenta os conceitos de performance e performatividade afirmando que se agregam ao teatro contemporâneo. Considerando as incisões que a performance opera nas artes cênicas, alterando-a epistemologicamente, a terminologia “teatro performativo” é, portanto, para a autora, mais assertiva para denominar o teatro contemporâneo. Ainda assim, o teatro beneficiou-se ao tomar para si alguns dos princípios elementares da performance. Tais princípios foram categorizados por Féral como elementos instituidores do teatro performativo, a saber, a transição do ator em *performer*; a não submissão ao texto ou à representação ilusionista, a descrição dos acontecimentos, a descentralização do texto e a priorização de imagens e das relações com o espectador, em seus modos de percepção.

Mesmo com a problematicidade de terminologias, as teorias sobre a cena contemporânea exigem de seus estudiosos esforços para gerarem dispositivos que deem conta das hibridações entre as linguagens artísticas e, por conseguinte, do esgarçamento e pluralidade das artes cênicas.

Como vimos, exige-se dos estudiosos da cena contemporânea esforços para o uso adequado da terminologia pertinente que dê conta das hibridações entre a performance e o teatro e da pluralidade das artes cênicas somadas às (des) territorializações, considerando os pares ficção e realidade; obra e processo, ator e *performer*, espaço cênico e espaço real, ocasionando contaminações nos vários modos de práticas contemporâneas que coexistem.

Tais rupturas epistemológicas, conforme elucidação da professora e pesquisadora Silvia Fernandes, transcorrem de experiências cênicas heterogêneas, tendo em comum os territórios híbridos nas diversas articulações das modalidades artísticas, acrescidos da não submissão ao drama. No entanto, a dificuldade em encontrar vetores que deem conta dessas multiplicidades de enunciados acaba recaindo “nos conceitos de teatralidade e performatividade, que têm se revelado instrumentos preferenciais de operação teórica das experiências de caráter eminentemente cênico, que manejam múltiplos enunciados em sua produção” (FERNANDES, 2011, p.11).

Em sua pesquisa sobre teatralidades e performatividades, a professora e investigadora Ileana Diéguez Caballero atentou para o transbordamento de práticas cênicas que ultrapassam as questões da representação, devendo, portanto, serem tratadas como categorias contaminadas, expandidas, o que implica na receptividade de critérios, de táticas e de

articulações com “as teatralidades vivas e a minoria dos entornos” (CABALLERO, 2010, p.136). A autora chama a atenção para as questões de atravessamentos do “real na fantasia” e, adversamente, à entrada das “teatralidades no real”. Acresce aos seus questionamentos o lugar do teatro, trazendo a importância no entendimento dessa nova cartografia que se coloca em um campo expandido, gerando contaminações no “espaço real e as práticas cidadãs”. (Ibd., p.136).

Recorre a Victor Turner⁴, destacando o conceito de liminaridade e associando-o à transdisciplinaridade no entrecruzamento entre teatro e *performance art*, artes visuais, às ações políticas, à não territorialidade, à transitoriedade, o processual e inacabado e, acima de tudo, por ressaltar mais a apresentação do que a representação.

A partir de que Turner introduziu o liminar no campo dos estudos teóricos, este termo se direciona à relação entre o fenômeno - ritual ou artístico - e o seu entorno social, aspecto que tem começado a ser particularmente atendido na estética relacional. (CABALLERO, 2011, p.20)

Para a autora, investigar as performatividades e teatralidades recai na indagação sobre as questões da representação das práticas cênicas que se situam em um campo expandido, em entrecruzamentos de formas artísticas, de posicionamentos éticos e políticos, para além do teatro; em uma revisão que passa pelas questões dos espaços, das dramaturgias em discursos oriundos da vida, dos imaginários das comunidades, implicando diretamente nas receptividades. Assim, os eventos de práticas sociais cidadãs ou, como denomina a autora, de performances ou teatralidades cidadãs criam espaços de encontros, à margem de espaços institucionalizados, produzindo novas significações nos discursos cênicos.

Ao desestabilizar fronteiras, a cena contemporânea permuta a experiência teatral em suas modalidades, valorizando processos de criação que priorizam os espaços não convencionais, a experiência coletiva determinada pelas auralidades e, sobretudo, a escritura cênica regida pelos códigos de significações, engendrando textualidades advindas de matérias cênicas diversas, reverberando diretamente na estabilidade do texto e da palavra e, por conseguinte, do *performance text*.

A partir do campo expandido e das hibridações na cena contemporânea, a investigação de nossos paradigmas certamente se entrecruzarão e se contaminarão, entretanto não nos cabe estabelecer as especificidades e/ou diversidades do teatro pós-dramático ou do teatro performativo, bem como das performatividades e teatralidades, por não se inteirarem ao escopo da pesquisa.

⁴ TURNER, Víctor. **El proceso ritual**. Estructura y antiestructura. Madri: Taurus, 1998.

Deste modo, passamos a discorrer sobre o espaço da cena contemporânea, centrados, sobretudo, na ruptura com os espaços institucionais do teatro e nas ressignificações dos espaços cotidianos, focalizados, principalmente, nos impactos gerados pelas expansões do lugar da cena contemporânea em suas relações com o espectador.

1.2. O espaço da cena contemporânea

Lugar, espaço, paisagem, passagem e territorialidade são alguns dos termos recorrentes nas pesquisas contemporâneas sobre lugares ou espaços. Inúmeras são as categorias de análise do espaço na contemporaneidade, tais como, “lugar praticado” (CERTEAU, 2012), “espaço metonímico” (LEHMANN, 2007), “interstícios” (BOURRIAUD, 2009), “espaço nômade” (KOSOVSKI, 2001), entre outros.

Tomemos o “Relatos de Espaço”, do pensador francês Michel de Certeau, salientando que os transportes coletivos em Atenas se chamavam *metaphorai*, sendo que, para ir de um lugar ao outro, era preciso pegar uma “metáfora”. O autor apresenta algumas considerações sobre “espaços” e “lugares”. O lugar tem uma ordem “segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência”, sendo que duas coisas não podem ocupar o mesmo lugar ao mesmo tempo. Em relação ao espaço, o autor ressalta o seu caráter polivalente pelas possibilidades de transformações advindas de “proximidades contratuais”, e que “Diversamente ao lugar, não tem, portanto, nem a univocidade nem a estabilidades do ‘próprio’” (CERTEAU, 2012, p.184).

Sob tal aspecto, tanto Pavis (1999) como Certeau (2012) concordam que o espaço é imbuído de polivalências, pois possibilita o estreitamento de relações, tanto no contato mais estreito de grupos sociais, como atesta Pavis, quanto nas transformações decorrentes de proximidades.

Longe de querer esgotar tais conceitos, o que podemos inferir das diferentes visões sobre o espaço da cena contemporânea, das diversas categorias e terminologias é que, a partir do momento em que se estabelecem diálogos entre disciplinas de diferentes áreas ou linguagens, e ao contaminarem-se, as espacialidades cênicas deslizam para o terreno instável da contemporaneidade, reverberando, sobremaneira, nas relações com o espectador.

Evidenciamos o espaço cênico centrado na ruptura com o palco italiano e nas extensões e ressignificações dos espaços, reverberando diretamente nas relações entre atores e espectadores.

Sob tal aspecto, salientamos que o palco italiano ou espaço “mediano”, como afirma Lehmann (2007), exige a moldura para que exista isoladamente, fechado em si, e, por conseguinte, para que possa exercer a função de espelhamento na identificação do espectador.

O espaço teatral configurado dentro dos edifícios teatrais segue até a passagem do séc. XIX ao séc. XX e começa a ser questionado no momento em que os encenadores modernos, na recusa ao edifício teatral (seja em prol de questões estéticas ou em defesa de um teatro mais democrático, ou ainda, pela necessidade em romper com o ilusionismo da cena), iniciam as transformações do espaço cênico. É, certamente, o momento em que se colocam novas questões sobre a ordenação espacial com as experiências do dadaísmo, do Teatro da Crueldade de Artaud e do teatro épico de Brecht⁵.

Adversos ao naturalismo, os simbolistas, movimento iniciado por poetas - Mallarmé, Rimbaud e Baudelaire (considerado o precursor da estética moderna) e Maeterlinck, o dramaturgo mais exponencial do simbolismo, buscavam a teatralidade reconstruída pelo rigor cênico do espaço, no uso dos recursos de iluminação, buscando ambiências poéticas, líricas, sublinhadas pelo imaginário. Opuseram-se à estética naturalista, anunciando um teatro que se pautava no rigor dado ao tratamento do espaço e do movimento com os recursos de iluminação. Destacamos as pesquisas de Paul Fort no *Théâtre d'Art*; de Meyerhold em Moscou; de Craig, em Londres; de Max Reinhardt, na Alemanha e de Appia, na Suíça.

Esse movimento, segundo Roubine (1998), somado ao advento da iluminação, contribuiu enormemente para a alteração na produção dos sentidos, seja no modo de narrar ou no tratamento dado ao espaço (quebrando com o ilusionismo ou mostrando diretamente, ao espectador, os recursos da própria maquinaria teatral), e criou o que autor denomina de uma “nova gramática da narrativa” e, por conseguinte, o esfacelamento da moldura italiana.

No entanto, as alterações realizadas por diversos encenadores modernos ainda não foram suficientes para a instauração dos novos paradigmas do espaço da cena contemporânea. O que conduz, de fato, a um questionamento mais acentuado sobre a hegemonia da moldura renascentista é a necessidade de democratização da arte, que ocorre com as manifestações artísticas dos anos 1960.

A “explosão do espaço”, termo empregado por Roubine, referindo-se às experiências teatrais dos anos 1960 (*Living Theatre*, Grotowski, Ronconi, Mnouchkine, entre outros),

⁵ Artaud (1993), na busca de um teatro total, conclamava que o espaço da cena deveria eliminar a relação palco e plateia, possibilitando ao espectador ampliar suas percepções ao romper com o palco à italiana. Afirmava que o palco italiano comprometia a qualidade do espetáculo e que muitos espectadores não conseguiam ouvir claramente o que era dito pelos atores. Do mesmo modo, Brecht foi um dos primeiros encenadores a rejeitar o palco tradicional, buscando a socialização do teatro.

possibilitou a libertação do palco fechado e o teatro poderia, então, ser feito em qualquer lugar. A partir dessa explosão, a estrutura desses lugares tornou-se extremamente flexível, podendo ser praticado em qualquer lugar. Além dessas mudanças destaca-se a condição do espectador e “a prática do teatro pode voltar a ser uma experiência, uma aventura”. (ROUBINE, 1998, p.117)

A cena não é mais pensada como uma totalidade em decorrência das novas concepções do espaço, que irão alterar as percepções de espaço e tempo, instaurando uma estética do fragmento.

Ao se referir sobre os efeitos da iluminação no espaço cênico e sobre as influências do cinema, o pesquisador Jean-Pierre Ryngaert chama a atenção para os modos de conceber a “construção de sentido” e, conseqüentemente, para a descontinuidade e a fragmentação, “assim como uma estética da sutilização da ilusão. Tudo pode se encadear e se entrecostar, tudo pode se transformar”. (RYNGAERT, 1998, p.68)

Diferentemente ao palco dramático, que representa o mundo emoldurado, fechado em si e apartado da realidade externa, as manifestações artísticas contemporâneas reafirmam a ativação de espaços públicos decorrentes de experiências recentes das artes performáticas ou das artes visuais, instigando novas possibilidades do acontecimento teatral.

As tendências das estruturas espaciais dos anos 1960 corroboram a quebra dos espaços hegemônicos, tornando possível, dentre outras necessidades, alterar o papel do espectador, que compartilha da experiência sensorial assegurada pela ressignificação dos espaços da cena.

1.2.1. A ressignificação dos espaços e a participação do espectador

Uma das tendências das práticas cênicas contemporâneas é a de colocar o espectador “dentro” da obra, ou ainda, inseri-lo na experiência teatral como espectador-participante. E, nesse sentido, os novos espaços não conhecem limites, pois o que é fundamental nessa mudança é a relação com o espectador, agora o detentor de sentidos.

A terminologia usada por Lehmann (“espaço pós-dramático metonímico”) confirma as tendências das estruturas mencionadas nos anos 1960, isto é, espaços que tornam possíveis a alteração de percepções e a inserção do espectador no acontecimento teatral. O espaço metonímico não é metafórico ou ilusório e, sim, contíguo ao espaço real, uma continuação do “espaço real do teatro [...] continuum do real: um recorte delimitado no tempo e no espaço, mas ao mesmo tempo continuação” (LEHMANN, 2007, p.267).

Esses espaços de *continuum* do real reafirmam a ativação de espaços públicos decorrentes de experiências recentes das artes performáticas ou das artes visuais, instigando

novas possibilidades do acontecimento cênico, tais como a apropriação de edifícios desativados, hospitais, prisões, igrejas, entre outros. A multiplicidade de apropriações dos espaços, desde as manifestações do teatro de rua às intervenções urbanas, altera diretamente a concepção da cena e as percepções do espectador.

Lehmann afirma que em todas as apropriações do espaço que estão além do “palco de ficção”, isto é, do teatro dramático, colocam, de certa forma, o espectador como coator. Por tratar-se de um espaço não ilusório, contíguo ao real e que se caracteriza por não “servir de suporte simbólico para um outro mundo fictício, mas ser ocupado e enfatizado como parte e continuação do espaço real do teatro”. (LEHMANN, 2007, p.267)

Do mesmo modo, Roubine, ao salientar sobre as relações exigidas do espectador, afirma:

O que lhe era pedido até então, no fundo, era apenas que fingisse polidamente durante duas ou três horas que não estava existindo; que se deixasse seduzir ou comover por uma ficção que ele, não menos polidamente, devia fingir estar tomando por realidade. (ROUBINE, 1998, p.117)

Ao se referir sobre os espetáculos de Jerzy Grotowski, o autor ressalta a proximidade física entre os atores e espectadores. Essa proximidade física, espacial, possibilitava a alteração de percepções do espectador no espaço da cena compartilhado com os atores.

Kordian, escrito em 1834 por Julius Stowacki, foi encenado por Jerzy Grotowski em 1962, com um inovador tratamento do espaço cênico: dois praticáveis compunham a estrutura de uma clínica psiquiátrica, possibilitando a participação dos espectadores. Eles eram atendidos pelos atores, tratados como pacientes residentes de uma clínica, com leitos de hospitais, bisturis “de verdade” e uma camisa de força “de verdade”, num espaço real, interpenetrado pelo jogo recíproco da realidade e da ficção (Cf. Flaszen & Grotowski in FLASZEN, POLLASTRELLI, 2010. p.80).

Nesse jogo entre espaço da realidade e espaço da ficção, Lehmann afirma:

Em todas as formas espaciais para além do palco de ficção dramático, o espectador se torna em alguma medida ativo, converte-se voluntariamente em co-ator [...] No sentido dessa relação metonímica ou de contiguidade, podemos chamar de metonímico o espaço cênico cuja determinação principal não é servir de suporte simbólico para um outro mundo fictício, mas ser ocupado e enfatizado como parte e continuação do espaço real do teatro (LEHMANN, 2007, p.267).

Para o autor, Grotowski rompe com essa “certeza das linhas divisórias entre a emissão e a recepção dos signos” (Ibid., p.265) e esse rompimento opõe-se à demarcação das linhas que separam a realidade do palco e a do mundo exterior. Além disso, a proximidade física entre emissor e receptor instaura o que Grotowski chama de “*energias co-vivenciadas* e, não mais dos signos transmitidos” (Ibid., p.266). Esse espaço de proximidade possibilita a

instauração quase que de um ritual, uma vez que potencializa a energia nas relações entre ator e espectador.

Lehmann destaca o *site specific*⁶, referindo-se aos lugares específicos da arte. Em suas relações com a cena contemporânea, o *site specific* – ou seja, o teatro em local específico – é realizado pela “comunidade de atores e espectadores”, sendo que o espaço da cena se torna “co-participante”. Ele afirma que:

“‘Teatro específico ao local’ significa que o próprio ‘local’ se mostra sob uma nova luz: quando um galpão de fábrica, uma central elétrica ou um ferro-velho se torna espaço de encenação, passa a ser visto por um novo olhar, ‘estético’. O espaço se torna co-participante, sem que lhe seja atribuída uma significação definitiva. Mas em tal situação também os espectadores se tornam coparticipantes. Assim, o que é posto em cena pelo teatro específico ao local é um segmento da comunidade de atores e espectadores.” (LEHMANN, 2007, pp. 281-282)

Pina Bausch, em seus espetáculos com o *Tanztheater*, realizou ocupações de espaços públicos e práticas em espaços sociais (re)significados, consideradas emblemáticas na cena contemporânea. Solange Pimentel Caldeira apresenta, em 2009, um estudo sobre a obra da coreógrafa, reafirmando as questões, paradigmáticas em suas relações com o espaço.

Em *O Lamento da imperatriz*, Pina Bausch toma como cenário a cidade de Wuppertal, mostrando-a durante três estações do ano, primavera, outono e inverno, cultivando temporalidades por intermédio desses ciclos.

Caldeira afirma que a escolha desses caminhos cria um espaço simbólico, aberto às circunstâncias determinadas pelo espaço-tempo cíclico. As circunstâncias que os rodeiam geram seus próprios destinos, seus próprios caminhos, criam sua temporalidade.

Pina Bausch, neste cenário, produz sua própria viagem, sai de seu estúdio e passa por distintos lugares como as estufas, o antigo cinema onde ensaia, o salão de baile, o teleférico, e os arredores da cidade, seus bosques e campos, onde sucedem acontecimentos extra-cotidianos. (CALDEIRA, 2009, p.159)

Fazendo uso de estratégias de residências, em diferentes lugares de diversos países (Argentina, Itália, Espanha, Estados Unidos, Brasil, entre outros), Pina Bausch se interessava em perceber os indivíduos nos determinados lugares e, nessas situações, o espectador, em diferentes proporções e medidas, torna-se o receptáculo de sentidos: o espectador-participante.

⁶*Site specific* ou sítio específico, oriundo das artes visuais, é o lugar onde se realizam manifestações artísticas criadas em um determinado ambiente, fora dos locais institucionais da arte. No Brasil o *site specific* iniciou-se no movimento neoconcreto (1959-1961) com artistas do porte de Lygia Clark, Hélio Oiticica, Amílcar de Castro, Lygia Pape, Ferreira Gullar, entre outros, que criavam suas obras, dialogando diretamente com a arquitetura do próprio ambiente. Tais ambiências refletem, sobretudo, a recusa dos espaços institucionais da arte, reafirmando a noção de arte pública.

As apropriações do espaço da cena contemporânea configuram-se como novas estratégias de percepção e, sobremaneira, alteram a perceptibilidade que temos do próprio espaço nas reações físicas disparadas entre atores e espectadores.

Os cenógrafos contemporâneos integraram as pesquisas científicas em suas criações contribuindo “por um lado, para refletir (no sentido de produzir reflexo) a experiência que temos do espaço no cotidiano e, por outro, para modificar, através de sua arte, os modos de percepção que dele temos”. (FÉRAL, 2015, p.270)

Ao referir-se, ao espetáculo *Urban Dream Capsule* (Cápsula de Sonho), realizado por artistas australianos e apresentado no Festival de Teatro das Américas, em Montreal, 1999, Féral evidencia que o público partilhou dessa experiência-acontecimento ao se deixar levar por estímulos, sensações, pelos diferentes modos de percepção. A natureza dessa experiência, sem narrativas, sem histórias criadas anteriormente, trabalhou no campo das percepções advindas, principalmente, do espaço da cena, ou seja, um lugar do cotidiano transformado em lugar da arte. (Ibid., p.270)

Deste modo, asseguramos que as diversas experimentações com os espaços possibilitam o alargamento de percepções em percursos subjetivos. Nessas experimentações sensoriais, as práticas cênicas operam transmutações ao incorporar os lugares do cotidiano, potencializando, assim, não somente a percepção de sentidos, mas, principalmente, as questões no campo da cognição:

[...] a percepção do espectador não se limita unicamente aos sentidos. É uma combinação de sensação, de percepto, de conceito. Implica, certamente, a imediatez da percepção dos significantes (matéria, textura, cor, profundidade, vectorialidade, verticalidade, horizontalidade, formas abertas, formas fechadas, massas cromáticas), mas também o tratamento cognitivo que permite pensá-las e analisá-las (Ibid., p.276).

E, nesse conjunto perceptivo de significantes aos quais Féral se refere, inscrevem-se os espaços conviviais ou de interstícios, a serem vistos a seguir.

1.2.2. Espaços conviviais ou de interstícios

A arte é um estado de encontro fortuito
(BOURRIAUD, 2009, p.25).

Os artistas que inscrevem suas práticas, calcados na descoberta de lugares, elevando-os à condição de espaço, apresentam modelos perceptivos, ou ainda, lugares de “interstícios”, apregoados por Bourriaud em sua “Estética relacional”. O autor empresta a terminologia “interstício”, usada por Karl Marx, para designar as comunidades que fugiam aos padrões da economia capitalista.

Para Bourriaud, o interstício agencia as subjetividades, criando espaços que fogem aos padrões capitalistas, favorecendo zonas de troca e de comunicações.

A arte é o lugar de produção de uma socialidade específica; resta ver qual é o estatuto desse espaço no conjunto do ‘estados de encontro fortuito’ propostos pela Cidade. [...] O termo *interstício* usado por Karl Marx para designar comunidades de troca que escapavam ao quadro da economia capitalista, pois não obedeciam à lei do lucro [...]. É exatamente esta a natureza da exposição de arte contemporânea do campo do comércio das representações: ela cria espaços livres, gera duração com um ritmo contrário à vida cotidiana, favorece um intercâmbio humano diferente das ‘zonas de comunicação’ que nos são impostas. (BORRIAUD, 2009, pp.22-23)

Além das questões da cena contemporânea circunscritas nas relações com o espaço, a professora e pesquisadora Lídia Kosovski ainda o relaciona com fluidez e elasticidade, caracterizando o que denomina de “cena nômade”. A fluidez desses lugares permitiria à cena “assumir qualquer formato” (KOSOVSKI, 2001, p.84).

A autora destaca as transformações que ocorrem sobre a “ideia de lugar”, isto é, as possibilidades de diluição por intermédio de “uma espécie de contrato de negociação com os lugares calcados no ‘praticar’” (Ibid., p.86). Esses espaços são negociados e se abrem para práticas artísticas, transmutando-se em experiências múltiplas e heterogêneas.

A abertura para novas percepções ou, ainda, para a desestabilização da lógica nos espaços públicos (agenciados pela negociação e participação com o espectador) reafirmam a ativação dos espaços urbanos decorrentes de experiências recentes das artes performáticas ou das artes visuais, e da dança, instigando novas possibilidades de relação com o espectador.

[...] O espaço teatral passa a ser uma proposta, onde se constroem poéticas e estéticas, e também uma crítica à representação. Em contrapartida ao estado sólido, buscou-se a fluidez do novo, novos espaços que transformassem as relações internas da cena teatral e seu contato com a platéia (sic), entre as quais valoriza-se o nomadismo da cena (Ibid., p.83).

Entendemos que várias questões elucidadas sobre o espaço da cena contemporânea são oriundas de “contaminações” pelas dramaturgias, pelos discursos, receptividades e imaginários e, acima de tudo, na rejeição ao modelo capitalista do teatro tradicional. As relações com o espectador expuseram as questões sociais dos artistas nos anos 1960, em rupturas que encontraram novas modalidades artísticas para expressar as tendências da época.

Os redimensionamentos do espaço estabelecem novas negociações com o espectador e o desmanche do espaço tradicional do teatro abre para uma multiplicidade de procedimentos, oferecendo uma diversidade de conjecturas em resposta às necessidades dos artistas. E os principais catalisadores na produção de sentido são estes novos “pactos com o espectador”.

Kosovski, ao investigar a diluição de fronteiras, destaca a noção de “teatralidade da vida cotidiana”, ou seja, a sua ampliação para além do estatuto artístico, em práticas cênicas

que descobrem o “lugar para fincar a barraca”. “Assim em certa medida, identificar, encontrar, descobrir um lugar para ‘fincar a barraca’ é perceber o *genius loci*, e efetuando-se a prática para a qual se destina, consagrá-la e elevá-la à condição de espaço” (KOSOVSKI, 2001, p.91).

Priorizando esses espaços que agenciam novas subjetividades em acontecimentos desprovidos dos aparatos da “cena acabada”, em uma ação que se articula ao espaço e aos sujeitos que habitam esse mesmo espaço, a professora e pesquisadora Carmina Mendes André, ao referir-se sobre a intervenção urbana, evidencia a poeticidade instaurada no espaço dos transeuntes.

Para a autora, a arte intervencionista diferencia-se das manifestações dos anos 1960, pois não objetiva a ativação do participante ou do espectador “pela impossibilidade de determinar as intenções do indivíduo”. Assinala o uso de estratégias que possibilitem “cavar espaços” de possíveis articulações de práticas conviviais.

Do que se trata essa arte? Modos de cavar espaços e inventar relatos em lugares coletivos do tipo ônibus, filas, calçadas, lanchonetes, exposições; onde houver uma ocasião para ‘descolar’ um lugar saturado e enfraquecido pela vigilância (ANDRÉ, 2007, p.74).

Tais “acontecimentos” ressaltam as questões da representação das práticas cênicas que se situam em um campo expandido, em entrecruzamentos de formas artísticas, de posicionamentos éticos e políticos, em uma revisão que passa pelas questões dos espaços, das dramaturgias oriundas de discursos da vida, dos imaginários das comunidades e implicam diretamente nas possibilidades de inventar e potencializar os espaços do cotidiano.

Do mesmo modo, Kosovski refere-se ao espaço urbano, destacando a sua carga semiótica entre apresentação e representação.

O espaço urbano, se fundido à cena, transforma muitas vezes, a ideia clássica de representação espacial e cenográfica como simulacro de um outro, ausente. Em caso de certas cenas fundidas no cotidiano urbano, a confusão nasce da identificação entre apresentação e representação [...] A carga semiótica do espaço estaria enraizada nessa espécie de espécie de apresentação (KOSOVSKI, 2001, p.83).

Esses espaços de relações humanas, de “interstícios” ou de “intermeios”, como os nomeia Caballero (2010) ao referir-se às práticas cidadãs que ocorrem nas cidades latino-americanas, são lugares possíveis de reinvenção do cotidiano, ao buscarmos diferentes significações para as relações entre os sujeitos. Nesse sentido, compartilhamos da ideia de espacialidade da cena contemporânea, que busca as inter-relações e proximidades; distantes, portanto, de um teatro que ainda insiste em proteger o espaço e os acontecimentos da cena apartados do espectador.

A partir dos conceitos de “nomadismo”, de “interstícios”, “intermeios”, ou ainda de “práticas conviviais”, ressaltamos a diversidade de apropriações do espaço da cena contemporânea. Isso dificulta, entretanto, um mapeamento que traga à luz teorias que deem conta dessa diversidade, ou das categorias asseguradas por uma outra ordem ontológica. De todo modo, os procedimentos coletivos, ou ainda, os coletivos teatrais, circunscrevem a experiência teatral em espaços não institucionais, reverberando diretamente nos modos de apropriação dos espaços – que trazem práticas cênicas aglutinadas pelas coletividades e pelos novos modos de percepção.

1.3. Coletivo

O teatro é uma arte coletiva e desde sempre foi regido pelo seu caráter de festividade e coletividade. A apropriação privada de todos os bens, inclusive os culturais, levou os espetáculos de praça pública, primeiramente, aos espaços fechados e, depois, encerrou-os em cenários à italiana no século XVIII.

O teatro surgiu nos rituais da Grécia, configurando-se como uma prática coletiva que antecede a qualquer tipo de escritura literária. Se fizermos um retorno ao século da Renascença, os atores mambembes exerciam a criação coletiva, não literária, sem submeter-se ao texto, porém foram substituídos pelos atores da Corte, no momento em que os palcos italianos começam a ser edificadas. Assim, houve uma separação entre palco e plateia, sendo que os espectadores que estavam acostumados a assistir espetáculos em praças, feiras e mercados, viram-se entre as paredes dos edifícios teatrais, em atitude de completa passividade.

Uma das radicalidades do drama burguês foi colocar o espetáculo teatral dentro dos edifícios. O drama, como gênero, instaurou-se na França renascentista, tendo como principal fundamento a convicção no espelhamento de reproduções que transmitissem as relações entre os homens, eliminando o caráter religioso das representações medievais.

O espaço de representação nos edifícios teatrais, isto é, o espaço dramático ou de ficção dramática, apresentava o espetáculo através da “janela aberta”, da “moldura renascentista”, equivalente à perspectiva da pintura renascentista.

Para o sociólogo mexicano Néstor García Canclini, a transição dos espaços públicos para o espaço institucionalizado do palco italiano elimina o caráter de coletividade e festividade no teatro. Diz o autor:

Dentro da sala a arquitetura renascentista marcou uma rigorosa diferença entre palco e platéia (sic) [...] com o qual afastaram da platéia (sic) o foco de atenção e tornaram irreal a ação dramática, deram à ficção representada uma autonomia e ao

público uma passividade distanciada como nunca se tinha conhecido (CANCLINI, pp.156-157, 1988).

A esses fatores, acrescenta-se a hierarquização do drama, que torna todos os elementos da cena teatral subservientes ao texto. Assim, o dramaturgo assumia a autoria do espetáculo, cabendo aos demais profissionais garantirem a autenticidade da obra.

O teórico Bernard Dort (1977), aferiu que os espetáculos eram concebidos sem a preocupação com o significado cênico do teatro, procedendo em representações de fórmulas desgastadas e estereotipadas. Conduzidos por atores ou pelo diretor da companhia ou, até mesmo, pelo cenógrafo ou maquinista, a função de “direção” era inexistente ou próxima a de um mestre de cerimônias, na organização de um evento – e acumulava-se a outras funções.

Tal e qual na pintura moderna, que faz a desconstrução da imagem, da perspectiva geométrica (iniciada pelos impressionistas e aperfeiçoada por Cézanne, chegando ao seu termo com as vanguardas históricas), no teatro o percurso foi rumo ao esfacelamento do drama clássico. Colaborando para a ocorrência do moderno, os recursos da iluminação elétrica e, principalmente, o surgimento do encenador foram determinantes para a revolução cênica, isto é, para a passagem do drama clássico ao drama moderno sob orientação de pesquisadores, encenadores e estudiosos do teatro do final do século XIX e a primeira metade do século XX.

Nesse sentido, o surgimento do encenador se fez em decorrência das críticas em relação ao teatro que se fazia à época. A contribuição de Émile Zola, considerado o primeiro crítico da dramaturgia, reivindicava dos espetáculos a noção de “conjunto”, entendida como coerência em relação aos fatos históricos, trazendo a realidade para o palco (DORT, 1977). Conduziu uma empreitada para o novo teatro, ou o teatro naturalista, ao propor enfaticamente o fechamento do teatro parisiense de 1880, que apresentava suas obras dramáticas sem buscar o verdadeiro sentido do texto, trazendo para o público uma “moldura” luxuosa condizente com o modelo tradicional da época. As novas exigências do público e de profissionais do teatro e, principalmente as fundamentações críticas de Émile Zola, trazem ao teatro uma nova função, a saber, o encenador e, por conseguinte, o teatro moderno.

O advento do encenador provocou uma mutação da arte dramática alicerçada no texto e nos ajustamentos da passagem para a cena teatral a partir de uma organização objetiva, isto é, uma interpretação pessoal na elaboração dos diferentes elementos da cena teatral, constituída como uma função autônoma. Deste modo, o estatuto da encenação adquiriu sua significação ao final do século XIX, com o surgimento da figura do encenador, acontecimento fundante para a instauração do teatro moderno. No entanto, permanecem desacordos para

situar esta nova função “estrito senso”, uma vez que, desde o teatro grego, existia o “diretor”, o encarregado da organização dos materiais, da declamação dos atores, das entradas e saídas, da maquinaria, da memorização do texto etc.

Adaptando-se às novas necessidades do palco e do público, André Antoine, o primeiro encenador moderno, fundador do *Théâtre-Libre*, em Paris, 1887, refutou a concepção de teatro que direcionava o espetáculo somente às indicações dadas pelos autores, no sentido de garantir a unidade da obra. “Diversamente, elaborou a cena instituindo ‘a atmosfera da ação’ e, sobretudo, determinar seu ‘verdadeiro caráter’” (DORT, 1977, p.67). Essa nova função foi um marco divisor, exigindo do encenador “refletir” sobre a obra e buscar o seu sentido, fazendo a mediação entre a obra e o espectador.

Assim, o encenador, um exponencial do espetáculo, inaugurou uma nova função, a saber, a de um artista intelectual que assumia a criação teatral e determinava as relações entre o texto e os demais elementos da cena.

Essa ruptura epistemológica trazia em si o caráter fundamental da criação teatral da época, isto é, a encenação enquanto arte autônoma realizada pelo encenador. Sobre o papel do encenador, o autor evidenciou que “a encenação não vem se acumular a outra função, não é tarefa de um ator ou de um técnico [...]. É uma atividade em si, geralmente assumida por alguém que a ela se dedica integralmente, excluindo-se de qualquer outra tarefa” (Ibid., p.62).

Sobre a autoria do encenador e a autonomia do teatro, a pesquisadora Rosyane Trotta⁷ afirma:

A autoria do encenador só se torna aceitável uma vez que vem preencher uma lacuna deixada por aqueles que deveriam se encarregar do texto. Apenas deste modo se permite que a função ‘técnica’ de diretor ascenda à função artística [...] Entre o surgimento da encenação e a transformação que levaria o teatro à autonomia reivindicada por Gordon Craig, há um processo de meio século (TROTTA, 2008, p.28).

Outro fator importante para a evolução do espetáculo teatral foi a expansão geográfica, que reverberou diretamente na estética teatral de diversos encenadores que não se adequavam mais ao “bom gosto” da estética francesa e emanciparam-se, ao refutá-la. A comunicação entre os países e, até mesmo entre continentes, foi decisiva para alterar o panorama das artes cênicas.

Roubine refere-se ao teatro dos Meininger, grupo criado e dirigido pelo duque Saxe-Meiningen. Respeitavam o conjunto da obra em suas relações com a “unidade” da representação, os elementos da cena teatral e o trabalho do ator. Suas apresentações em outros

⁷ Rosyane Trotta, em sua tese de doutorado, intitulada **A autoria coletiva no processo de criação teatral**, 2008, defendida no Programa de Pós-graduação Mestrado e Doutorado na Universidade do Rio de Janeiro – UNIRIO -, trata das questões relacionadas à autoria coletiva, analisando conceitualmente a autoria nas relações do texto/cena; a autoria do ator, do grupo e do espectador.

países constituíram-se como um fator importante para a evolução do teatro europeu (ROUBINE, 1998). A divulgação das concepções acerca do fenômeno teatral possibilitou articulações com encenadores de diferentes países, com Antoine na França e, mais à frente, com o Teatro de Arte de Constantin Stanislavski e Nemirovitch-Dantchenco, em Moscou.

A modernidade teatral é caracterizada, principalmente, pelo advento do encenador e da diversidade de estilos. Sob tal aspecto, o simbolismo, além de ser uma reação contra a reprodução da realidade, é “considerado um estilo que evidencia a encenação autoral, uma vez que, declarando-se metáfora imaginária e imagética, lida com o belo e não com o verdadeiro, fornece ao encenador uma liberdade criativa sem limites” (TROTTA, 2008, p.24).

No que diz respeito ao naturalismo e ao simbolismo, com todas as mudanças inscritas nos encenadores de ambas as estéticas, o texto foi a matéria cênica de ambos; ao qual todos os demais elementos e funções da arte teatral tinham a incumbência de solidificar, materializar, dar vida e sentido. Assim, o textocentrismo, com todas as variações, inscreveu-se às tendências estéticas da época de diferentes maneiras e não são lineares na história do teatro. “O próprio textocentrismo evolui, adapta-se aos gostos, às técnicas, às concepções possíveis da noção do sentido e da relação que um texto mantém com um público contemporâneo de sua criação, ou com outras gerações...” (ROUBINE, 1998, p.48).

O embate entre a representação figurativa do real e o abstrato, no simbolismo, estende-se pelo século XX, com todos os ismos (cubismo, futurismo, expressionismo etc.) como uma das questões basilares do teatro moderno.

Nessa perspectiva, Trotta considera que os encenadores do naturalismo, tanto quanto os do simbolismo, expressionismo ou surrealismo, exerceram suas práticas teatrais a partir dos textos dramáticos.

Nas primeiras décadas no século XX, a imagem segundo a qual o encenador ‘assina’ o espetáculo como o pintor assina o ‘quadro’ permanece apenas parcialmente verdadeira, uma vez que ele não tem autoria plena sobre a criação cênica: ele escolhe os autores que encenará, e seu trabalho, sempre posterior à existência de um texto acabado, está a ele condicionado (TROTTA, 2008, p.26).

Nos anos 1950, encenadores viajavam para o Oriente podendo estabelecer contato com as concepções e práticas das artes cênicas de lá. A Ópera de Pequim, o teatro de Bali e o teatro chinês foram fundamentais no encaminhamento de novas pesquisas nas artes cênicas. As radicalidades operadas nos anos de 1960 são consideradas herdeiras de Artaud e Brecht, guardadas as devidas diferenças, enfocando as questões sobre as relações com o espectador do teatro não representacional (no caso de Artaud) e a epicização (no caso de Brecht),

explodindo o conceito de obra teatral por intermédio de práticas cênicas, como o *happening* e a *performance art*, como veremos a seguir.

Tais experiências, a partir dos anos 1960, são fundamentais para o entendimento dos coletivos teatrais que romperam com o textocentrismo, com os espaços tradicionais do teatro e, acima de tudo, subverteram as concepções sobre autoridades. Nesse sentido, julgamos necessário um breve *retour* às manifestações dessa época, acima de tudo, pela instauração do sentido de coletividade nos processos de criação teatral e nas experiências de *happenings* e de coletivos teatrais, sobretudo, nas manifestações artísticas do *Living Theatre*.

1.3.1. A arte como acontecimento: *happenings* e o *Living Theatre*

O panorama sócio-político-cultural dos anos 1960 corroborou para as radicalidades efetivadas no âmbito das artes (cênicas, visuais, musicais, performáticas etc.). O deslocamento de eixo do circuito artístico-cultural da Europa para os Estados Unidos, no pós-guerra, provocou uma explosão nas artes dos anos 1950 e 1960.

O Greenwich Village, em Manhattan, Nova York, tornou-se um dos principais pontos de encontro de artistas vindos de todas as partes da Europa e de outros continentes. A arte não deveria estar apartada dos acontecimentos, das transformações e das ideias que se planteavam na sociedade, exigindo dos artistas a consonância e a atualização com a sociedade de seu tempo.

A indústria cultural ameaçava a liberdade e a identidade individuais. Esse processo, constituído por um sistema condicionador, transformava a arte em objeto de manipulação. O processo de massificação se manifestava em todos os setores da sociedade, dirimindo a cultura humanista, em detrimento da indústria cultural. Assim sendo, os artistas rebelavam-se contra a indústria cultural e todas as formas de dominação do sistema hegemônico capitalista.

Vários artistas combatiam os valores políticos e morais ligados ao Estado, conscientes da mercantilidade cultural na sociedade pós-industrial, capitalista, e atribuíam a si a função de agentes críticos de sua época em relação ao consumismo, ao fetichismo e ao hedonismo.

Deste modo, as radicalidades que se operaram no universo da arte nos anos de 1960 decorreram, principalmente, de dois fatores: o binômio arte e vida (as inquietações sobre o estatuto da obra, do artista e do espectador) e a função contestadora da arte na utopia da preservação de princípios de consagração do próprio ser (organizada como arte de combate, de contestação e desentorpecimento, ao denunciar e se opor aos avatares da indústria cultural, em um *retour* à cultura humanista). Portanto, as radicalidades em derrubar os cânones da arte tradicional, bem como o enfrentamento da realidade, tornaram-se questões paradigmáticas para os artistas da época.

Além da ruptura com os cânones tradicionais da arte teatral, as radicalidades operadas nos anos de 1960 enfocaram, principalmente, as questões sobre as relações com as autoridades e com o espectador, em uma pluralidade de manifestações artísticas que explodiram o conceito de obra teatral por intermédio de práticas cênicas como o *happening*, a *performance art* e os coletivos teatrais. Os artistas se rebelaram contra o modelo capitalista de teatro rejeitando a contratação e transferindo a autoria para os participantes que estavam diretamente ligados ao processo de criação.

Os movimentos de democratização do teatro, o desejo de mudanças, o esgotamento das práticas cênicas da época, a autocracia do diretor, a submissão do ator ao texto e ao encenador, as mudanças do espaço da cena e, principalmente, a reivindicação do aspecto coletivo e ritual do teatro, corroboraram para o surgimento de uma vanguarda dos coletivos teatrais, nos quais “a encenação não representa mais a palavra de um autor (seja este autor dramático, encenador ou ator), porém a marca mais ou menos visível e assumida da palavra coletiva” (PAVIS, 1999, p.80).

Sobre o *happening*, Jean Jacques Lebel considera que tais acontecimentos vividos por um coletivo imbuído de forças psíquicas, romperam fronteiras entre o real e o imaginário, o psíquico e o social, acionando uma mudança paradigmática no campo das artes cênicas, repercutindo com extrema veemência na contemporaneidade. Além de romper a fronteira com o espectador, o *happening* tinha extrema convicção em alterar as percepções dos indivíduos, impelindo-os a manifestarem-se por intermédio de suas próprias ações. “O problema mais grave da arte atual é, pois, o da PERCEPÇÃO, e o happening ataca-o fortemente, colocando o espectador em situação e em questão, realmente” (LEBEL, 1969, p.102). Uma arte viva, sem repetição, um teatro de acontecimento que propunha devolver ao indivíduo a capacidade de recuperar os sentidos entorpecidos.

Comunicando a realidade crítica do homem assemelhava-se, pois, ao Teatro da Crueldade de Artaud. Para Artaud, a cena deveria ser autônoma, sem priorizar a passagem do texto para a representação, buscando a unicidade por intermédio dos signos teatrais (PAVIS, 2010).

Convictos do caráter de manifesto, o *happening* e a *performance art* encontram, no Teatro da Crueldade, os desígnios de suas manifestações, intervindo com experiências extremadas de ímpeto utópico e buscando a transformação do teatro e do espectador pela expansão das percepções, na tentativa de ultrapassar a própria arte, transbordando-a na vida. Viver o teatro, na vida, buscando uma arte compartilhada com as massas, em um forte desejo de transformação da sociedade: este passa a ser o *leitmotiv* dos artistas dos anos 1960.

As motivações estéticas, ideológicas e, até mesmo, afetivas, instigadoras das experiências no campo artístico-cultural dos anos 1960 de extrema radicalidade, calcadas, principalmente, nessa abertura para “percepções”, reverberaram diretamente em coletivos teatrais, como o *Living Theatre* (Julian Beck e Judith Malina), o Teatro Laboratório (Jerzy Grotowski), o *OdinTeatret* (Eugênio Barba), o *Open Theatre* (Joseph Chaikin), o *San Francisco Mime Troup* (Ronnie Davis), o *La Mama Troup* (O’Horgan), o *Performance Group* (Richard Schechner).

O *Living Theatre* foi fundado por Julian Beck e Judith Malina com grande influência de Duchamp, do dadá, de Piscator (que foi professor de Judith Malina), de Brecht e de Artaud. Em alguns espetáculos, os atores dispunham de vários recursos preconizados por Artaud, como por exemplo, papéis não definidos para os atores, gravação de suas vozes, materiais distribuídos aleatoriamente, em ações não planejadas anteriormente. A questão do “acaso”, do imprevisto, tão preconizado por Artaud, foi extremamente influente na montagem de *Frankenstein*, uma colagem que integrava dança e ritual, em uma adaptação do romance de Mary Shelley.

A influência de Brecht também foi marcante e chegaram à utopia de buscar um teatro que reconciliasse Brecht e Artaud. Recusando o ilusionismo, apelavam para um realismo que beirava a crueldade, buscando provocar o espectador por meio de uma experiência de choque, no sentido de fazê-lo agir, de mudar sua concepção de mundo, da recusa ao sistema capitalista e da cultura de massa. Tais atitudes não condizem com um teatro que se fechasse em uma determinada dramaturgia. Fizeram uso de textos dramáticos, porém, em situações extremadas, a improvisação e o acaso se mostravam mais eficientes para as proposições do grupo.

Em concordância à concepção de arte no movimento de contracultura, o *Living Theatre* sublinhava o acontecimento no momento da representação, rompendo as fronteiras entre ator e espectador por intermédio dos jogos de improvisação. Opondo-se ao circuito comercial do teatro, do edifício teatral, do textocentrismo, partilharam de um sonho, acreditando em um teatro que pudesse libertar o homem das amarras impingidas pela sociedade de consumo buscando uma espécie de desentorpecimento do sujeito. Em busca da alteração de percepções em suas relações com os espectadores, evidenciavam-se as proximidades ao ator artaudiano, um ser “mítico” quase que inalcançável, chegando a um delírio ritualístico.

O *Living* estava muito próximo do *happening*, pois, na maioria de suas apresentações, não faziam uso de textos dramáticos, mas, sim, de textos performativos, de improvisações. Eram motivados pela criação de dramaturgias coletivas, nas ações com o espectador em

diferentes locais, principalmente nos lugares públicos como as ruas. Sobretudo após os anos de 1964, quando perderam o teatro na 14th e partiram para a Europa, apresentaram *Paradise Now*, *Mysteries* e *Frankenstein*, aproximando-os do *happening*.

Articulados ao movimento de contracultura, rompendo com a lógica industrial da Broadway, os grupos de criação coletiva buscavam se comunicar diretamente com as massas, reforçando a sua função social e alterando o papel do espectador como produtor de sentidos. Além disso, reafirmavam as suas motivações ao instaurar novas formas de atuação e de práticas coletivas em espaços não convencionais (fora do edifício teatral).

Enfatiza-se o caráter de coletividade nos processos de criação quando altera as relações tradicionais de hierarquia, a saber: a não primazia do texto e do espaço institucional do teatro, além da rejeição à autoridade do encenador e do dramaturgo. Desse modo, priorizam a autoria da criação em procedimentos de horizontalidade, sendo que o texto e a cena, indissociáveis, são arquitetados pelos participantes do grupo, ao longo do processo.

Essa vontade de democratização e socialização do teatro é evidenciada nas produções teatrais latino-americanas, com destaque para a figura emblemática do diretor brasileiro Augusto Boal.

1.3.2. Boal e a socialização do teatro: autorias compartilhadas

Com forte influência das artes no terreno internacional, no teatro brasileiro dos anos de 1960, vários encenadores engajaram-se no movimento de contracultura valorizando a ação coletiva superando o individualismo, buscando a participação e o engajamento sócio-político em linguagens improvisacionais.

Canclini chama a atenção para a formação dos coletivos teatrais que se configuraram na América Latina e seus modos de criação e produção teatral que valorizavam as relações de horizontalidade, eliminando, portanto, os pares “criadores e executores” e, ainda, “criadores” e “intérpretes” (CANCLINI, 1988).

A participação dos integrantes do grupo no conjunto do processo e, mais exatamente, nas relações com o texto, passa a ser responsabilidade do grupo, alterando, portanto, a divisão do trabalho antes regida pela autoridade do diretor/encenador.

Modificam-se, portanto, as funções do dramaturgo, do ator, do diretor, dos intermediários, dos empresários, do público e, sobremaneira, as relações entre os envolvidos no processo de criação.

[...] na maior parte das experiências, desaparecem os empresários e sua onipotência é distribuída entre os atores e o público, que juntos, escolhem os lugares não-convencionais para realizar as obras [...] evita-se que uma arquitetura rígida ou a

imposição de estruturas cenográficas, alheias à ambientação popular, inibam a participação coletiva (CANCLINI, 1988, p.171).

No Brasil, a figura emblemática de Augusto Boal inscreve-se na história do teatro em decorrência de seu teatro engajado, feito para o povo, destituído de todas as convenções do teatro tradicional realizado nos edifícios teatrais.

Considerado por muitos pesquisadores como a figura mais emblemática da América Latina nas décadas de 60 e 70, realizou trabalhos em diversos países utilizando diferentes métodos de encenação, desde montagens em salas comerciais, chegando ao teatro de aprendizagem denominado de resistência, de guerrilha, de denúncia. A originalidade de Boal consiste em um esforço para a fundamentação de um teatro ativo, didático, para além do teatro contemplativo, visando a participação e a conscientização do espectador.

A concepção expressa no *Teatro do Oprimido* teve grande influência da Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire, ratificando a função da aprendizagem no processo de libertação do homem. É, portanto, uma busca de princípios humanistas e de uma sociedade mais igualitária.

O Teatro do Oprimido – TO, é uma metodologia de trabalho criada por Augusto Boal nos anos 1960, com caráter social, de contestação, que buscava a transformação do sujeito usando métodos antiaristotélicos.

Artista revolucionário, orientou seus trabalhos para uma militância radical e para a socialização do teatro, fazendo cair por terra o conceito de autoria e influenciando a criação de diversos coletivos teatrais no Brasil e em outros países. Fazia uso da improvisação por ser mais eficaz nas relações com o público, tornando o teatro vivo, participativo, e convidando o espectador a emitir suas opiniões sobre os acontecimentos teatrais que se desenvolviam diante de sua presença. A busca de democratização na arte é expressa pela sua vontade de modificar o espectador, colocando-o como protagonista da ação teatral.

Para que se compreenda bem a *Poética do Oprimido* deve-se ter sempre presente seu principal objetivo: transformar o povo, ‘espectador’, ser passivo no fenômeno teatral, em sujeito, em ator, em transformador da ação dramática [...] O que a *Poética do Oprimido* propõe é a própria ação! O espectador não delega poderes ao personagem para que atue ou pense em seu lugar: ao contrário, ele mesmo assume um papel protagônico, transforma a ação dramática inicialmente proposta, ensaia soluções possíveis, debate projetos modificadores: em resumo, o espectador ensaia, preparando-se para a ação real (BOAL, 1977, p.126).

Participou do Teatro de Arena no período de 1956 a 1970, dirigindo peças, dentre elas, *Arena conta Zumbi* e *Arena conta Tiradentes*, espetáculos de grande repercussão da história teatral em nosso país. Sobre a série *Arena conta...*, Boal afirmou: “Zumbi culminou a fase de ‘destruição do teatro’, de todos os seus valores, regras, preceitos [...] primeira peça da série

desordenou o teatro. Para nós, sua principal missão foi a de criar o necessário caos, antes de iniciarmos, com Tiradentes” (BOAL, 1977, pp.186-187).

Criou o teatro jornalístico difundido nos Centros Populares de Cultura e, posteriormente, experiências denominadas de teatro-fórum, teatro invisível. No teatro-jornal fazia uso do drama social, apropriando-se de notícias de jornais, isto é, dos acontecimentos da atualidade. O grupo de atores fazia suas improvisações no sentido de questionar esses acontecimentos.

No teatro-fórum, o tempo de preparação para a criação de uma narrativa era bastante curto. A situação apresentava os conflitos com o tema proposto pelo grupo de atores ou pelos espectadores, e as respostas, ou seja, a resolução dos conflitos, era dada pelos espectadores, igualmente às peças didáticas de Brecht. Boal, como Brecht, acreditava no teatro como instrumento de conscientização por meio de aprendizagem. Os espectadores eram encorajados pelo coringa (o facilitador do teatro-fórum) a assumirem o papel do protagonista (o oprimido). Ao referir-se sobre o contato com o público no teatro-fórum, Boal evidencia que:

Tratando-se de um teatro que se quer libertador, é indispensável permitir que os próprios interessados proponham seus temas. Como o tempo de preparação era curto, não chegávamos a produzir peças inteiras, mas apenas algumas cenas, e, mesmo assim, improvisadas (BOAL, 2001, pp.4-5).

O teatro do invisível, mais radical que as outras modalidades, tratava de uma experiência em que os atores não se identificavam como atores, instaurando conflitos em diferentes lugares (ambientes do cotidiano), sem espectadores, pois estes se tornavam participantes acidentais do evento. Faziam uma interferência no ‘real’, objetivando a consciência e politização no sentido de desentorpecimento para os fatos da realidade e a emancipação do sujeito por intermédio da arte.

A contribuição de Boal nos processos de democratização do teatro ressaltou uma concepção anti-hegemônica do teatro e, ao mesmo tempo, uma relação com o teatro para além do caráter de militância, se considerarmos que a cena teatral, ou melhor, que os “acontecimentos” se faziam diante do espectador, e com o espectador em um hibridismo entre arte e vida, resvalando nos coletivos teatrais configurados a partir dos anos 1970, a serem vistos a seguir.

1.3.3. Os coletivos teatrais no Brasil: grupos de criação coletiva e processos colaborativos

No Brasil, a década de 1970 foi extremamente profícua no surgimento de grupos de criação coletiva. A professora e pesquisadora Silvana Garcia, ao referir-se aos grupos de São Paulo nos anos 1970, afirma que muitos deles deslocavam-se para as periferias da cidade, buscando uma convivência por intermédio da atividade teatral; motivados, principalmente, pela oposição ao regime militar e pela busca da democratização do teatro, oferecendo aos espectadores além de espetáculos teatrais, atividades artísticas para atrair as comunidades. Muitos grupos faziam espetáculos em lugares públicos, praças e ruas, opondo-se diretamente ao espaço institucional do teatro.

Trata-se não apenas de rejeitar o espaço do teatro burguês, mas de encontrar um lugar que corresponda fielmente às necessidades expressivas e às inquietações ideológicas dos grupos, no anseio por um contato mais direto com a sociedade, em particular com aqueles segmentos que têm pouco ou nenhum acesso aos bens culturais. Daí, naturalmente, se põe em questão a necessidade e a pertinência do edifício teatral (GARCIA, 2009, p.43).

Dessa perspectiva, destacam-se *Tribo de Atadores Ói Nós Aqui Traveiz*, *Asdrúbal Trouxe o Trombone*, *PodMinoga*, *o Oficina*, *Contadores de Histórias*, dentre outros. Nascia então a recém-criada dramaturgia coletiva, com os grupos que despontaram como vanguarda brasileira ao final dos anos 1960 e início dos anos 1970, caracterizando-se por não se submeterem às leis mercadológicas e, principalmente, pela liberdade de experimentação.

O Oficina, dirigido por José Celso Martinez Corrêa, foi um dos grupos expoentes da época que, além de montar *Galileu Galilei*, de Bertold Brecht, em 1968, trouxe o *Living Theatre* para o Brasil para, juntos, realizarem uma montagem teatral. Tal parceria entre os dois coletivos não aconteceu, porém o encontro foi extremamente profícuo, levando o Oficina ao desafio de uma dramaturgia coletiva com a montagem de *Gracias, Señor*, em 1972, responsável pelos desdobramentos da vanguarda teatral paulistana e influenciando na criação de vários outros coletivos.

Este era um momento de grande efervescência, que colocou o público brasileiro em contato com *Living Theatre*, Bob Wilson, Victor Garcia, Jeromy Savary, *Los Lobos* (Argentina), por iniciativa dos festivais promovidos por Ruth Escobar e das ações do grupo Oficina.

Vale destacar que inúmeras são as variações dos agrupamentos da época e que, muitas vezes, os integrantes reuniam-se em torno de um diretor, mesmo quando constituíam um coletivo.

Nesse sentido, recorremos a Rosyane Trotta, ao considerar dois pilares em que se constituiu a autoria, quais sejam: o “coletivo e a encenação”, ponderando as variações no que diz respeito aos encenadores e aos grupos.

Para a autora, nesses dois pilares, as funções do ator são bastante diversificadas. Ela destaca a produção de material lançada pelo ator quando este trabalha sob a regência de um encenador, que irá recolher e selecionar esse material. Outro pilar é a pluralidade de funções do ator, quando ele se integra a um coletivo desde a sua participação em todos os aspectos da criação até funções extra-criação.

Assim, nos processos coletivos, a configuração da autoria não se dá pela noção de centralização do encenador; ao contrário, o pluralismo, como citado pela autora, determina a autonomia nas relações e nas funções dos integrantes do grupo, agenciando as múltiplas intervenções e subjetividades dos integrantes-participantes.

O processo de criação coletiva contesta o sistema teatral que se instalou durante a primeira metade do século XX, libertando-se de concepções totalitárias, principalmente no que diz respeito à autoridade do dramaturgo.

Trata-se de uma prática precursora da diluição de fronteiras que será proposta na década de 60 pela criação coletiva. A sala de ensaio se torna um lugar de verificação do texto constantemente revisto. Mas parece evidente que naquele momento este procedimento só se torna possível na medida em que, sendo as duas funções, dramaturgo e diretor, desempenhadas pelo mesmo artista, não há confronto de competências (TROTТА, 2008, p.32).

Nessa perspectiva, chama a atenção as mudanças que ocorrem com os grupos de criação coletiva e, mais exatamente, com a configuração de novos procedimentos nas questões concernentes às autorias que se configuram no Brasil a partir dos anos 1990, sob a denominação de processo colaborativo.

Luís Alberto de Abreu, em ensaio intitulado *Processo Colaborativo: Relato e Reflexões sobre uma Experiência de Criação* (2004), evidencia que o processo colaborativo tem sua filiação nas criações coletivas de grupos teatrais dos anos 1960 e 1970, no qual todos os participantes tinham ampla liberdade, participando coletivamente da criação teatral. Em contrapartida, segundo o autor, no processo colaborativo as funções são definidas (ator, diretor, dramaturgo, iluminador, cenógrafo) e todos os participantes trabalham em função da cena, sendo que o material recolhido é decorrente das necessidades do espetáculo.

Sobre as questões implicadas nos grupos de criação coletiva, referindo-se às experiências do Teatro da Vertigem e da Escola Livre de Teatro de Santo André, o autor evidenciou que a trajetória do processo não se fazia rigorosa e, por vezes, não conseguia fixar o material desenvolvido durante o processo. O processo colaborativo começa a ser estruturado nos anos 1990, buscando estratégias capazes de assegurar uma metodologia de trabalho que superasse a exacerbação de subjetividades frequentes no trabalho artístico de criação coletiva dos grupos nos anos 1960 e 1970.

Para Trotta, o processo colaborativo se firma em um modo de criação que valoriza a autonomia e prioriza as especificidades no processo de criação teatral, afirmando que tais especificidades o distinguem dos processos de criação coletiva.

[...] consiste em um modo de criação conduzido pela idéia (sic) de autonomia de cada um dos elementos cênicos envolvidos e de compartilhamento entre eles. Este é um dos aspectos que o distingue da criação coletiva, uma vez que cada sistema possui especialistas diferentes e específicos. Ao contrário do que era tácito na criação coletiva, o processo colaborativo não prevê que o escritor conserve o material individual dos atores. Existe uma prioridade outorgada ao espetáculo em detrimento ao desejo dos autores envolvidos (TROTTA, 2008, pp.78-79).

Acrescenta, ainda, que o espetáculo decorre da “contraposição e justaposição de diversidades” priorizando a criação; diferentemente, portanto, dos grupos de criação coletiva que priorizavam, acima de tudo, as expressividades e identidade do grupo.

A ausência do dramaturgo se constituía em uma das características dos grupos de criação coletiva no Brasil, ao contrário dos processos colaborativos que, mesmo tendo uma escrita compartilhada, priorizam a função do dramaturgo. “Enquanto que, na criação coletiva, os atores e o diretor assimilam as demais funções do espetáculo, o processo colaborativo recupera as funções especializadas e o campo autoral individualizado” (Ibid., p.81).

Assim, as questões de compartilhamento, colaboração e efemeridade se inscrevem nos processos colaborativos.

Outra característica apontada pela autora sobre as diferenças é que nas criações coletivas o grupo antecedia aos processos criativos e nos processos colaborativos que se constituíram a partir dos anos 90 o projeto criativo antecede a formação do grupo.

Chama a atenção que ambos os coletivos, embora com suas respectivas divergências, enfatizem a autoria compartilhada e a dramaturgia como processo, na pluralidade de sentidos, instituindo novas textualidades. Um largo espectro de estudos confirmam a contaminação dos conceitos concernentes ao coletivo, às autoralidades e às dramaturgias e, por conseguinte, ao texto-palavra-*performance text* a serem elucidados a seguir.

1.4. Texto-palavra-*performance text*

A grande revolução do século XX foi a queda das metanarrativas, da visão totalizadora, resvalando, principalmente, no terreno da arte e da cultura, que se contaminaram. A não aspiração às metanarrativas, explicadas por Lyotard (2013) como uma das características do pós-moderno, ou pós-industrial, altera o estatuto dos saberes que não permanecem intactos.

Dessa perspectiva, no terreno da cena contemporânea, as metanarrativas cedem aos elementos de diferentes linguagens, expandindo o conceito de dramaturgia e rompendo, portanto, com as narrativas unificadoras, fundadoras de mitos e heróis.

Inversamente à dramaturgia clássica, intercedida, principalmente, pelas metanarrativas e pelo metatexto, na contemporaneidade a dramaturgia perde o seu caráter absoluto, de totalização, renunciando a formas prescritivas e se abrindo para processos de composição que destacam as auralidades e alteridades (PAVIS, 2010, p.57).

Consequentemente, as referências ao teatro enfatizarão o espetáculo como uma criação não literária, que perde o seu estatuto enquanto autoria individual para as escritas coletivas, institucionalizadas por outros vieses, consequências de entrecruzamentos de práticas artísticas.

Por conseguinte, enfatizamos o conceito de polifonia⁸ utilizado pelo filósofo e pensador russo Mikhail Bakhtin em sua obra sobre Dostoiévski. Tal conceito ressalta que, além do caráter plurivocal do romance, as vozes dos personagens são tão importantes quanto a voz do autor, fazendo prevalecer as diversas vozes discursivas (BAKHTIN, 1987).

Em oposição à forma dramática, que se faz por intermédio das ações em uma dimensão temporal, o conceito de polifonia introduzido por Bakhtin é imprescindível para a compreensão dos processos da dramaturgia contemporânea, reafirmando, portanto, uma dramaturgia coletiva tecida por diferentes vozes, múltiplas e não hierarquizadas.

Ao referir-se a Bakhtin, Sarrazac salienta que o conceito de polifonia instaura um verdadeiro dialogismo, oposto ao caráter monológico do drama. O dramaturgo, na concepção aristotélico-hegeliana, se ausenta da obra, ou ainda manipula as vozes, emprestando “a sua própria voz, a própria linguagem e o próprio discurso” (SARRAZAC, 2013b, p.17). E, nesse sentido, o caráter não dialógico do drama coloca-o em uma “moldura sólida e inquebrantável do monólogo” (Ibid., p.17). Afirma, portanto, que Bakhtin, ao emancipar o monologismo do diálogo teatral, instaura “na obra dramática, um verdadeiro dialogismo” (Ibid., p.19).

Enfatiza a necessidade da re-textualização sobrevivida de uma exigência polifônica para que o texto não seja monolítico e, nesse sentido, o romance dramático preenche essa lacuna, pois não se restringe ao diálogo.

Essa espécie de densidade da escrita no romance falta, à época, nas peças de teatro; então o ‘teatro-relato’ vem lembrar aos autores dramáticos que a escrita teatral poderia ser bem mais densa e não se resumir ao diálogo, pois o diálogo é apenas o parente pobre, ou a pobre aparência da escrita dramática (SARRAZAC, 2009, p.11).

⁸ Polifonia é um conceito cunhado no período medieval, e determina um estilo de música. Os primeiros registros datam do século XII, quando começam a surgir as primeiras canções a duas vozes.

O autor afirma o término da noção de gênero “Estamos no **transmodo**, passamos do épico ao dramático, saltamos do dramático ao épico [...] Entregue a si mesma a forma dramática se torna inerte, esclerosada” (Ibid., p.14).

Evidencia a transformação do “‘novo diálogo dramático’ em modos poéticos, diferentes, para não dizer refratários entre eles (modos lírico, épico, dramático, *argumentativo*).” (SARRARZAC, 2013b, p.18).

Por sua vez, o encenador Eugenio Barba considera o texto como “urdidura”, independente de ser um texto escrito ou falado. Evidencia, portanto, dois tipos de texto, isto é, o texto escrito e o texto da cena. O texto escrito antecede a cena e o texto da cena se dá na articulação com as ações do espetáculo, incluindo, além das ações dos atores, todas as ações que nele se inscrevem (espaço, luz, sonoridades, objetos, etc.). É, portanto, o jogo entre os elementos integradores do teatro que irão compor o discurso cênico, isto é, o tecido ou a “urdidura” da obra como denominada pelo autor.

Diante dos novos paradigmas, chama a atenção os novos comportamentos nos processos de escrita, uma vez que a escrita cênica se abre para a participação dos integrantes do processo de criação, alterando as especificidades no trabalho do ator em práticas de autoria compartilhadas. Assim, elucidamos as questões concernentes à escritura teatral, no sentido em que a denomina Pavis:

A escritura (ou a arte) cênica é o modo de usar o aparelho cênico para pôr em cena – ‘em imagem e carne’ – as personagens, o lugar e a ação que aí se desenrola. Essa escritura (no sentido atual de estilo ou maneira pessoal de exprimir-se) evidentemente nada tem de comparável com a escritura do texto: ela designa, por metáfora, a prática da encenação, materiais e técnicas específicos para transformar um sentido ao espectador (PAVIS, 1999, p.131).

Portanto, o fenômeno artístico na contemporaneidade reconstrói o texto teatral, articulando a criação simultânea de todos os elementos constituídos no decorrer do processo de criação, a saber, a escritura cênica. Tais articulações estão comumente inscritas em processos de criação coletiva ou de processos colaborativos em que há a presença do dramaturgista/*dramatug* no acompanhamento do processo, agrupando e selecionando o material de diversos autores. É, portanto, um processo que implica na interferência e criação dos participantes do grupo, congregando a multiplicidade de vozes advinda dos participantes do processo de criação.

Ao debater as questões relacionadas à autoridade e alteridade concernentes ao texto, Pavis afirma que, nas experimentações teatrais contemporâneas, o lugar do texto é regido

pelas indeterminações. O autor recorre ao conceito de “destinerrância”⁹, de J. Guatarri, e de “ready made”¹⁰, de Marcel Duchamp; especificamente, aos lugares de indeterminação do texto (destinerrância) em oposição a algo solidificado (*ready made*). Enfatiza, portanto, que o encenador, assim como o dramaturgo e o espectador, estão designados aos lugares de indeterminação em decorrência da renúncia ao autoritarismo sobre o texto e a representação (PAVIS, 2010, p.57).

O encenador, assim como antes dele o autor e depois dele o espectador, está submetido a uma ‘destinerrância’ – seu destino é errar de um lugar do texto para outro; os lugares de indeterminação não são mais fixados pela História, não se acha mais qualquer metatexto ‘*ready made*’, ‘solidificado’, congelado como uma estátua de mármore ou um filme de celuloide. (Ibid., p.57).

O professor e pesquisador Fernando Mencarelli sublinha que a dramaturgia contemporânea caracteriza-se pelo seu caráter processual na composição da materialidade cênica constituída pela pluralidade de signos. Para o autor, a dramaturgia em processo é exercida pelos agrupamentos coletivos, evidenciada pelos processos colaborativos, pelos processos criativos de grupos, pelos núcleos de coletivos etc. É nesse contexto que se inscrevem as dramaturgias em processo.

A dramaturgia entendida como a arte de compor e tecer a materialidade cênica passa a sugerir novas articulações conceituais. Dramaturgia da luz, propõem os artistas da área. Dramaturgia da imagem, ensaiam os estudiosos de um teatro mais imagético e plástico. A percepção das múltiplas textualidades permite vislumbrar a polifonia discursiva constitutiva da cena teatral (MENCARELLI, 2010, p.17).

Nesse sentido, as considerações do autor sobre a multiplicidade de textualidades recaem na abrangência da polifonia discursiva e, conseqüentemente, na renúncia da autoridade sobre o texto, atribuindo a autoria aos participantes envolvidos na criação em relações de alteridades com a obra.

Assim, a prática da alteridade é reforçada pela autonomia das funções integrando as distintas maneiras de procedimentos teatrais em uma pluralidade de sentidos e formas, sendo que as composições coletivas autorizam novas dramaturgias independente de processos que se instauram a partir de um texto dramático existente. [...] os coletivos movidos pelo engajamento na construção do percurso, das proposições e da seleção do material criativo terminam por alcançar textos cênicos que instituem uma nova dramaturgia (Ibid., p.17).

⁹ DERRIDA, Jacques. **Sur parole. Instantanés philosophiques**. Paris: L’aube, 1999. “Com a morte, a indecibilidade, o que chamo também de destinerrância, a possibilidade para um gesto de não chegar ao destino, é a condição do movimento de desejo, que de outra forma morreria antes do tempo”. Derrida, 1999 (apud PAVIS, 2010, p.57).

¹⁰ *Ready made*, uma das radicalidades do artista Marcel Duchamp, que transformava em arte objetos industrializados, cotidianos, denominados ainda *objet trouvé* (objetos encontrados).

Do mesmo modo, Garcia ressalta as tendências dramáticas contemporâneas por intermédio das contaminações dos pressupostos que ampararam os princípios do teatro tradicional.

Passa-se a compreender a cena como uma conjugação de elementos que muitas vezes reinventados em novas disposições, diferentes daquelas onde estariam habitualmente alocadas: a dramaturgia despega-se do cânone dramático, para refazer-se em modalidades não cristalizadas de escrita, favorecida pelos procedimentos da colagem, e tendendo à intertextualidade, à combinação de vozes, à penetração por elementos do universo real e à fusão com outras escritas anteriormente discriminadas, como a literatura (GARCIA, 2009, p.38).

Ainda nessa perspectiva, atestando o processual e o coletivo, a intertextualidade e multiplicidade de vozes, Pavis (2010) atentou para as práticas de *devised theatre* (o teatro inventado coletivamente)¹¹ no *Soleil* de Ariane Mnouchkine, afirmando que tais práticas configuram-se em uma experiência pós-moderna, posto que a criação não se inicia a partir de um texto e agrega a participação e a colaboração da companhia; diferente, portanto, dos grupos coletivos dos anos 1960, que elaboravam coletivamente, sem um profissional que supervisionasse o trabalho. No *Soleil*, Ariane Mnouchkine supervisiona, elabora e faz uma montagem “fílmica” dos espetáculos, a partir dos materiais que vão sendo apresentados pelos atores e demais profissionais da companhia, derivando em dramaturgias advindas desses procedimentos.

As questões concernentes às escrituras cênicas independentes do texto prévio são ressaltadas por Caballero, destacando que o rompimento com as textualidades conduziram a arte “ao processual, ao mutável e ambíguo” e que tais experiências iniciadas na segunda metade do século XX, sobretudo pelas experimentações de John Cage¹², chegam a exigir novas terminologias para determinar o novo teatro (CABALLERO, 2011, p.17).

Ressaltamos, portanto, a abrangência da matéria textual em diferentes leituras e apropriações de textos dramáticos, narrativos, documentais, biográficos e, sobretudo, aos processos de criação que não hierarquizam os materiais cênicos, onde todos são criadores e colaboradores, com ampla liberdade para o teatro inventando coletivamente.

Para o diretor, *performer* e teórico Renato Cohen, o discurso teatral, integrador de todos os elementos da cena teatral, de todas as significações produzidas no decorrer do

¹¹*Devised Theatre* - terminologia anglo-saxônica - evidencia as possibilidades metodológicas nos processos de criação de espetáculos. Inaugura-se nos anos 1970, a partir de coletivos teatrais que efetuaram rupturas com o teatro tradicional, atendendo às urgências da cena contemporânea.

¹²*The Future of Music* (O futuro da música), manifesto de John Cage em 1937, expondo suas ideias inovadoras sobre a música, iniciando uma “chamada para a utilização de material cotidiano na performance, que, embora distinto, lembra o bruitismo dos futuristas” (CARLSON, 2010, p. 108). Seu evento emblemático 4’33” (1952) é considerado pioneiro da *performance art*, uma linguagem híbrida, de caráter processual, efêmera, com a participação do espectador.

processo contrapõe-se a um teatro assegurado nos gêneros, na interpretação psicológica, instaurando novas dramaturgias, novas textualidades ancoradas “na polifonia, na hibridização, na deformação: nas intertextualidades entre a palavra, as materialidades e as imagens” (COHEN, 2001, p.106).

Nessa abordagem, reconhecemos as intertextualidades e a diversidade de materialidades cênicas, assegurando as relações com a palavra, a ser visto a seguir.

1.4.1. A ação vocal na contemporaneidade: alguns princípios

As concepções acerca da cena contemporânea repercutem diretamente no fenômeno vocal. A valorização do texto que ganhava primazia sobre a expressividade vocal deslocou-se para investigações que sublinham o trabalho atoral e, dessa forma, a voz passa por transformações, por redefinições, sendo que as investigações sobre as práticas vocais são redesenhadas para se alinharem às exigências da contemporaneidade.

As pesquisas recentes apresentam uma diversidade de concepções e procedimentos da voz, concebida em sua concretude física e perspectivada pela transdisciplinaridade em conexões com o corpo, mente, imaginação, emoção e poeticidade.

A perceptibilidade no envolvimento do corpo na voz poética é um dos princípios matriciais nas investigações contemporâneas acerca da voz. O linguista e medievalista Paul Zumthor, em sua pesquisa sobre as questões relacionadas à voz e à palavra, afirma situar-se em um “cruzamento interdisciplinar” (ZUMTHOR, 2007, p.9).

O autor afirma que as ciências que tratam da voz objetivaram as questões concernentes à palavra oral e, ao referir-se à performance vocal em sua obra *Performance, recepção, leitura*, atesta as conexões entre corpo, voz e espaço e sublinha que o corpo é a origem da voz e é, ao mesmo tempo, o referente perceptível da voz, e, portanto, se coloca na ordem do sensível (ZUMTHOR, 2007).

Nesse sentido, a vocalidade poética está em conexão direta com o corpo, a ação física, mais exatamente a ação físico-sonora. No que diz respeito às práticas discursivas, Zumthor destaca os efeitos da presença ativada no corpo “de um sujeito em sua plenitude psicofisiológica particular, em sua maneira própria de existir no espaço e no tempo e que ouve, vê, respira, abre-se aos perfumes, ao tato das coisas” (Ibid., p.35).

Ao reafirmar as relações entre corpo e texto poético ou ainda sobre a vocalidade poética, Zumthor enfatiza a materialização de uma mensagem por intermédio da voz humana, integrando-a na totalização dos movimentos corporais: “Que um texto seja reconhecido por poético (literário) ou não depende do sentimento que o nosso corpo tem” (Ibid., p.35).

Os procedimentos investigativos no estudo das diferentes vocalidades apontam para as intersecções entre corpo e produção sonora, voz cantada e voz dramatizada, bem como procedimentos que dialogam com música, teatro e artes visuais em suas conexões com as teatralidades e performatividades, determinantes na perspectiva da cena contemporânea.

Sob tal aspecto, o professor e pesquisador Fernando Aleixo, ao referir-se às exigências da cena contemporânea, chama a atenção para outros níveis de complexidade e exigências no que diz respeito à performance vocal do ator. Afirmar que, diante da complexidade do fenômeno vocal, faz-se necessária uma visão holística que consiga, portanto, inserir as questões biológicas, culturais, históricas, trabalhando “nas interfaces do teatro, da dança, da música, da performance, de manifestações da cultura popular, da literatura, da oralidade, dentre outros campos”:

Do ponto de vista do atuante, é fato que a cena contemporânea apresenta exigências que colocam a necessidade da pesquisa de outras possibilidades vocais, outras qualidades de energia, outras problematizações sobre o presentificar e o representar, sobre a teatralidade e a performatividade da voz, bem como sobre princípios acústicos, estéticos, técnicos e poéticos (ALEIXO, 2015, p.8).

A professora e pesquisadora Sara Lopes, ao mencionar a vocalidade, afirma que sua concretização se dá na relação intérprete/espectador e, por poética, entende o gesto vocal para além de seu uso utilitário. Reafirma a materialidade da voz e diz que é por intermédio dela que os “signos se tornam coisas” (LOPES, 2009, p.271). Ao referir-se sobre o exercício da vocalidade poética, enfatiza o contato corporal entre os sujeitos, tanto o que transmite a voz como o que a recebe.

É pela vocalidade poética que os signos se tornam coisas. Porque as palavras não são as coisas; são representações convencionadas, abstrações. A coisa da palavra falada são as formas dos sons. No exercício da vocalidade poética o revestimento constituído por um texto se rompe, e, pelas aberturas, um outro discurso é proposto[...] O que permanece, como força referencial, põe em destaque o contato entre os sujeitos corporalmente presentes (Ibid., pp.271-272).

Nesse sentido, as investigações no campo da voz não podem ser tratadas como fórmulas, ou manuais sobre o “que” ensinar e “como” ensinar voz e, sim, articular os aspectos técnicos e poéticos do trabalho vocal às exigências das modalidades cênicas na contemporaneidade e, acima de tudo, considerar as identidades vocais.

Assim sendo, julgamos ser necessário abarcar questões referentes às investigações vocais, elucidando brevemente as transformações ocorridas no tratamento da palavra e enfatizando a passagem de uma tradição oral ocidental (centrada em sua supervalorização) em detrimento da materialidade física, para compreendermos a performatividade vocal na contemporaneidade.

1.4.2. A palavra e as ações sonoras

A história do teatro foi regida pela submissão ao texto, com exceção dos trovadores medievais, da *commediadell'arte* e de Molière. A retórica conduzia à utilização da voz na cena com ênfase na palavra, e os atores tinham que empregar o uso de suas vozes em função da palavra.

Os encenadores do início do século XX rejeitaram a tradição histórica de uma “bela língua”, a saber: a tradição literária e retórica do teatro francês do século XVIII, a devoção e fetichização do texto que valorizava a declamação do ator.

Na encenação moderna, a vocalidade do ator adentra-se na complexidade do fenômeno teatral, não se restringindo à declamação. Sob tal aspecto, as novas concepções acerca da voz exigiram do ator a descoberta de caminhos que pudessem conduzi-lo à veracidade da palavra, eliminando os maneirismos e as artificialidades.

Constantin Stanislavski (1863-1938), no Teatro de Arte de Moscou, opunha-se diretamente à tradição declamatória. A tradição declamatória do teatro parisiense da *Comédie-Française*, a falta de autenticidade e a artificialidade dos atores, divulgadas no cenário europeu, foram fortemente rejeitadas pelo encenador.

A ordenação da palavra em seu sistema objetivou a criação da fala cênica por intermédio de uma pedagogia que possibilitava ao ator compreender e assimilar as palavras do texto tornando-as orgânicas. As bases de sua teoria resultaram do estudo das leis orgânicas no processo criador. Em seu Método das Ações Físicas, Stanislavski congrega as possibilidades físicas do ator, principalmente no que diz respeito à materialidade da palavra.

A perceptibilidade de que o ato físico está diretamente ligado ao psicológico criou as bases para o seu sistema de trabalho. Deste modo, a formação do ator englobava exercícios físicos e mentais. Empenhou-se para que o ator atingisse o seu íntimo, considerando as suas singularidades, transformando a atuação em criação. Para tanto, a estruturação de seu sistema opunha-se às estruturas existentes da época, alterando as percepções sobre o fenômeno teatral, principalmente nas questões que dizem respeito à palavra. Exigia de seus atores a verdade, opondo-se aos estereótipos, e maneirismos, principalmente nas relações com o texto e, nesse sentido, as questões técnicas e dogmáticas tornam-se inoperantes. “Só podem existir, daí em diante, interpretação de um determinado papel tão diferente entre si quanto forem diferentes entre si a personalidade e a experiência dos respectivos atores” (ROUBINE, 1998, p.51).

Um dos princípios básicos de seu método é o uso da improvisação, isto é, a proposição de uma situação dada para que os atores busquem o entendimento e/ou construção de seu

personagem no uso da improvisação. Ao invés de pedir aos atores que memorizem os papéis e, sem seguida, encontrem soluções para a composição de seus papéis, Stanislavski trabalhava com as situações dos fatos ocorridos no texto por intermédio da improvisação, evitando, sobretudo, a declamação do ator. Isto quer dizer que as ações físicas antecedem as relações com as palavras do texto. Deste modo, o trabalho sobre a lógica de inversão, ou seja, a análise ativa que antecede o trabalho com as palavras do texto, possibilita ao ator exercitar a imaginação criativa e pressupõe que o ator seja conduzido pelas ações psicofísicas, por intermédio da improvisação, possibilitando a fisicidade e veracidade das ações vocais.

María Ósipovna Knébel¹³, em sua obra *La palabra em La creación actoral*, ao considerar o teatro russo moderno e sua relação com o trabalho vocal do ator, afirma que os encenadores russos recusaram a palavra declamada dos “cenários europeus” e que buscaram a palavra “cantada pelo coração contrapondo-se à declamação da ‘retórica afetada’.” (KNÉBEL, 2000, p.20). Knébel traz um detalhamento do sistema de Stanislavski, demonstrando as relações de conceitos como “a análise por intermédio das ações”, a “visualização”, o “se mágico”, “o subtexto” ou “monólogo interno”, “tempo-ritmo” reafirmando, sobremaneira, a materialidade da palavra; ou seja, da palavra enquanto ação física diretamente relacionada às questões orgânicas.

A ação verbal enquanto materialidade provoca, no cérebro, uma cadeia de imagens e associações. Estas imagens relacionam-se ao conceito de visualização do sistema de Stanislavski. Nesse sentido, tornam-se fundamentais a “observação, a experiência vital, a memória emocional e a capacidade para o pensamento associativo” (Ibid., p.31).

O “se mágico” impulsiona a visualização do ator, levando a experimentação da palavra a um nível de representação concreta. A imagem trazida pelo ator, na ação vocal, ou seja, a visualização da palavra do texto possibilita a criação do que Stanislavski denominava de “película cinematográfica”. Essa “película da imagem” ou “película de visualizações”, ou seja, a capacidade de imaginação, ou ainda, o “subtexto ilustrado”, além de enriquecer o texto do autor, possibilita repertoriar o ator para soluções criativas na materialização das palavras

¹³ Maria Ósipovna Knébel (1898-1985) trabalhou com Stanislavski nos anos 1930, no momento em que o diretor estava concluindo a obra *O trabalho do ator sobre si mesmo*. No prefácio de sua obra, a autora afirma “O presente trabalho se apoia por um lado nas declarações de Konstantín Serguéyevich, por outro nas minhas memórias pessoais sobre suas atividades no Estúdio daquela época. Este é um relato sobre o que vi e ouvi e, ao mesmo tempo, uma possibilidade de sistematizar, sintetizar, ainda que seja de forma provisória, as teses fundamentais sobre a palavra na arte cênica a que pertenceu Konstatín Serguéyevich Stanislavsky” (KNÉBEL, 2000, p. 14, tradução nossa).

“Na vida sempre vemos aquilo que estamos falando, qualquer palavra que ouvimos cria uma representação concreta”¹⁴ (Ibid., pp. 71-72, tradução nossa).

Dentre os diversos encenadores do século XX, evidenciamos as pesquisas de Artaud que rejeitavam o teatro naturalista e buscavam a dissolução da palavra por meio de suas possibilidades sonoras, de suas emanações. Assim como as vanguardas europeias, ao final do século XIX, fazem o desmanche da figura no âmbito das artes visuais, Artaud, no teatro, preconiza o desmanche da palavra, valorizando a materialização sonora abalizando a não submissão ao texto, na busca da concretude de uma linguagem para os sentidos.

O diálogo – coisa escrita e falada – não pertence especificamente à cena, pertence ao livro [...] Digo que essa linguagem concreta, destinada aos sentidos e independente da palavra, deve satisfazer antes de tudo aos sentidos, que há uma poesia para os sentidos assim como há uma poesia para a linguagem e que a linguagem física e concreta à qual me refiro só é verdadeiramente teatral na medida em que os pensamentos que expressa escapam à **linguagem articulada** [grifo nosso] (ARTAUD, 1993, p.31).

As possibilidades sonoras na desintegração da palavra e em suas emanações profetizadas por Artaud concretizam-se, de fato, na segunda metade do século XX.

As pesquisas de Jerzy Grotowski (1933-1999), além da busca de organicidade com a voz, enfocaram as relações entre o som produzido pelo ator e a própria musculatura corporal. As investigações realizadas com os ressonadores, mais exatamente com os vibradores, atestaram que a vibração da voz se manifesta em todo o corpo e que se faz no tempo e no espaço. “O ator deve explorar sua voz para produzir sons e entonações que o espectador seja incapaz de reproduzir ou imitar” (GROTOWSKI, 1987, p.120).

O corpo é um grande ressonador (cabeça, tórax, nasal, laríngea, occipital): “A possibilidade mais frutífera está no uso de todo o corpo como caixa de ressonância. Isto é obtido pelo uso simultâneo das ressonâncias do peito e da cabeça” (Ibid., pp.126-127).

Ao referir-se sobre a base da voz, Grotowski enfatiza a sustentação da coluna de ar pela dilatação e contração da parede abdominal, pelo método usado no teatro chinês ou pela respiração total, que integra a respiração abdominal e torácica superior: “os músculos da barriga ficam comprimidos, automaticamente, forçando o ar para cima. As costelas inferiores são impulsionadas para fora, e assim se obtém uma base para a coluna de ar” (Ibid., p.129).

Se a pesquisa sonora do ator tem que possibilitar sonoridades que sejam impossíveis de serem reproduzidas pelo espectador, trata-se, portanto, da voz extracotidiana, tão enfatizada por Eugênio Barba em seu trabalho, e como fundador do *Odin Teatret* e da ISTA

¹⁴ “En la vida siempre vemos aquello de que lo estamos hablando; cualquier palabra escuchada por nosotros nos crea una representación concreta.”

(*International School of Theatre Anthropology*). Barba distingue a técnica cotidiana, sem esforço, da técnica extracotidiana, que exige excesso de energia. O autor distinguiu a vocalidade do ator contemporâneo a partir da técnica extracotidiana.

Sobre a ação fisiológica no trato vocal, o ator Zygmunt Molik, ao discorrer sobre seu trabalho no Teatro Laboratório de Jerzy Grotowski, em entrevista concedida a Giuliano Campo, enfatiza as conexões do corpo com a voz como base fundamental para o processo criativo do ator. “O corpo todo precisa estar envolvido. Se você está em um processo verdadeiro, o corpo deve inspirar e respirar”. (Molik, in CAMPO, 2012, p.109) O foco de sua busca consistiu na conexão do corpo com a voz, em busca da energia criativa do ator. Ou “o que você diz deve vir dos pés, da terra. A energia deve ser buscada na terra”. (Molik, in CAMPO, 2012, p.109)

Sob tal aspecto, inferimos que a transmissão da palavra, em suas relações intertextuais, espaciais, poéticas e imagéticas, e experimentando a voz como acontecimento físico, se dá para além de seu significado, adentrando o campo do sensível.

Na emissão da palavra, isto é, nos modos de falar, as escolhas dos atores têm múltiplas possibilidades sonoras em suas relações com a palavra, principalmente no que diz respeito à divisão de texto – considerando a pontuação, inflexão, intensidade, ritmo, altura, timbre, e conferindo a lógica vocal ao texto. A atriz Julia Varley, em seu trabalho no *Odin Teatret* com Eugênio Barba, enfatiza as escolhas das dinâmicas da fala e busca sempre não fixar as soluções óbvias, reafirmando que as qualidades materiais de sua voz ampliam as suas escolhas.

Encontro inflexões diversas, inserindo nova pontuação nas frases transformando-as em perguntas, meias perguntas, exclamações ou suspensões: ‘Aquele homem é bom assim...’; ‘Aquele homem ... É! Assim... bom’ [...] Isso permite que eu não me conforme com a primeira solução óbvia (VARLEY, 2010, p.137).

A atriz nos revela alguns de seus modos de fabricação sonora. Em se tratando do trabalho vocal a partir de um texto, a atriz verifica que as escolhas na análise de textos transformam as ações vocais e os modos de falar.

A análise do texto me permite extrair informações das palavras escritas, transformar conceitos e símbolos abstratos em ações vocais [...] Com a voz, não me proponho a descrever o conceito representado na ação física, mas a reencontrar as mesmas tensões e intenções que expressei com meu corpo e manifestá-las com vibrações sonoras. Adapto depois a partitura vocal encontrada ao texto, fixando-a (Ibid., p.135).

As imagens internas estão, portanto, diretamente ligadas aos estados corpóreos e, nesse fluxo de visualizações decorrentes da percepção e da memória, instauram-se percepções que reverberam diretamente na vocalidade poética.

Entender, portanto, esse fluxo imagético a que se refere Julia Varley é adentrar nas exigências da ação sonora na contemporaneidade e, sobretudo, no reconhecimento das

percepções que reverberam nas ações vocais que estão para além do significado da própria palavra, instaurando poéticas de perturbação exemplificadas, sobremaneira, pela dessacralização ou distorção da palavra.

1.4.3. Dessacralização da palavra: poéticas de perturbação¹⁵

“A língua é mediatizada, levada pela voz. Mas a voz ultrapassa a língua; é mais ampla do que ela, mais rica”.
(ZUMTHOR, 2005, p.63)

A consideração do texto enquanto matéria sonora, isto é, a ênfase nas possibilidades de sonorização da palavra adquire, na contemporaneidade, um dos princípios fundamentais da performance vocal. Experimentar a palavra em sua dimensão sonora é reconhecê-la em um campo transdisciplinar, considerá-la enquanto fenômeno físico, ultrapassando o sentido semântico e abrindo-a para as novas exigências da cena contemporânea.

Para Zumthor, as relações entre voz e linguagem afirmam que a linguagem escrita é uma “segunda língua”, uma vez que é mediatizada pela voz.

A escrita se constitui numa língua segunda, os signos gráficos remetem, mais ou menos, indiretamente a palavras vivas. [...] Assim, a voz utilizando a linguagem para dizer alguma coisa, se diz a si própria, se coloca como presença (ZUMTHOR, 2005, p.63).

Ao enfatizar que muitas vezes a própria linguagem se dissolve na voz, e ao referir-se à voz poética, tanto no canto quanto na poesia, o autor sublinha a redução da potencialidade da voz em seu uso ordinário; diferente, portanto, da voz poética que acende os recursos da voz, mesmo que faça diluir o seu sentido.

Desta perspectiva, pensar a voz enquanto ação sonora é colocá-la em um campo de estudo para além da linguagem/oralidade. A abrangência do som, no âmbito da encenação contemporânea, é de extremo alcance, não somente às questões que se referem às sonoridades do ator mas, principalmente, às sonoridades conduzidas pelos aparatos tecnológicos.

As relações de perturbação entre texto e cena na contemporaneidade são denominadas por Lehmann de “poéticas de perturbações”, garantindo a prevalência da autonomia das vozes.

Do mesmo modo, o autor chama a atenção sobre as expansões das sonoridades do “falante teatral” e, sobretudo, na ênfase da dessacralização da palavra por meio da apresentação de sonoridades presentificadas no espaço (gritos, gemidos, grunhidos, ruídos, distorções no uso de mídias, sobreposição, repetição) e pela ininteligibilidade nas possíveis

¹⁵*Poéticas de perturbação*, terminologia apresentada por Hans Thies Lehmann em sua obra “Teatro Pós-dramático” (2007).

explorações da *physis* vocal, sublinhando a matéria textual como um lugar de experimentações, oposta ao teatro literário (que visa, acima de tudo, a compreensibilidade do texto, da palavra a ser dita). Ao contrário do teatro dramático, “que faz perdurar o sentido” (LEHMANN, 2007, p.248), as tentativas de deixar a escrita e a leitura à vontade no teatro certamente são resultado da busca de exposição autônoma das vozes, mas também operam no sentido dessa poética teatral da perturbação, fazendo valer uma “disposição de sons, palavras, ressonâncias conduzidas pela composição cênica e por uma dramaturgia visual que pouco se pautam pelo sentido” (LEHMANN, 2007, pp.248-249).

Essa poética da perturbação a qual se refere o autor reporta-se diretamente à autonomia da voz, privilegiando a composição cênica desagregada de conexões semânticas. Essa dissolução semântica, consequência do desgaste da própria linguagem, é contraposta ao que o autor denomina de “estética abstrata”, valorizada pela materialidade da palavra (LEHMANN, 2007).

Nesse sentido, o apelo ao ressurgimento da vocalidade na contemporaneidade enfatiza o empenho do corpo na irredutibilidade entre corpo e voz. A vocalidade poética, ou seja, a manifestação da ação vocal ou a sua presentificação diante do outro está fundamentalmente conectada aos estados perceptivos.

Para Grotowski, o alargamento da voz do ator se utiliza de todos os modos de emissão vocal.

O corpo do ator multiplica-se numa espécie de ser híbrido, representando o seu papel polifonicamente. As diferentes partes do seu corpo dão livre curso aos diferentes reflexos, que são muitas vezes contraditórios, enquanto a língua nega não apenas a voz, mas também os gestos e a mímica. (GROTOWSKI, 1987, p.59)

Como numa Torre de Babel os sons se contaminam, se misturam, compondo uma extensa partitura vocal (gritos, ruídos, canções, dialetos, sons inarticulados, etc.), devolvendo “à memória todas as espécies de linguagem”. (Ibid., p. 60).

Para o diretor, *performer* e teórico Renato Cohen, a linguagem fragmentada se opõe às tentativas unificadoras do cientificismo e, na contemporaneidade, com as novas tecnologias evidenciadas pela “imagem efêmera, fragmentada, sem memória [...] o que nos sobra são os cacos, as peças do quebra-cabeça” (COHEN, 1989, p.88).

A conexão da linguagem do teatro pós-dramático com as demais dramaturgias, sobretudo a dramaturgia visual, resulta em uma “paisagem sonora” e, nesse sentido, tanto a dramaturgia visual quanto a paisagem sonora devem abrir possibilidades de associações nos modos de percepção (LEHMANN, 2007, p.255).

Nesse aspecto, entendemos que a matéria textual está para além de seu significado literário, ressaltada, muitas vezes, pela própria ininteligibilidade, sobretudo na disseminação e

dessacralização da palavra. Diluem-se, portanto, as fronteiras da linguagem como matéria preestabelecida da linguagem expressiva.

Inferimos, pois, que as transformações e ajustes na vocalidade do ator em suas relações com as questões da cena contemporânea nos ajudam na compreensão da linguagem sonora, tanto no que diz respeito às performatividades e às teatralidades do ator-*performer*, quanto em suas relações com o texto performativo ou *performance text*.

1.4.4. *Performance text*

O conceito de *performance text*, ou texto performativo, foi apresentado por Richard Schechner no ensaio *The Performer: Training Interculturally*, inserido em *Between Theatre and Anthropology*, publicada em 1985. A fundamentação de Schechner sobre o trabalho do ator/*performer* se faz a partir de uma perspectiva cultural, considerando cinco funções que se sobrepõem em seu trabalho:

1. interpretação de um texto dramático;
2. transmissão de um *performance text*;
3. transmissão de segredos;
4. autoexpressão;
5. formação de um grupo (Schechner in BARBA; SAVARESE, 2012, p.292).

Diferente, portanto, da criação submissa a um texto dramático, o *performance text* reafirma a linguagem da cena e, por conseguinte, o trabalho atoral na composição do texto performativo.

Féral, ao reportar-se ao conceito de *performance text* apresentado por Richard Schechner, evidencia que o autor distingue duas espécies de teatro, a saber: um teatro assentado no texto, inscrito na tradição ocidental, e “um teatro baseado no *performance text* (que aqui traduziremos por ‘texto performativo’) indissociável da representação e que se destaca sobremaneira no que diz respeito à tradição oriental” (FÉRAL, 2015, p.247).

O *performance text*, segundo Schechner, tem relação com o teatro *Nô* e com o *Kathakali* indiano, destacando as redes de comportamentos e as diferenças de treinamento para o *performance text* e um texto escrito (Schechner in BARBA; SAVARESE, 2012). Entrelaçando-se com elementos da cena (gestos, movimentos, espaço, música, figurinos), prevalece, portanto, o conjunto da obra resultante de todos os elementos não verbais associados ao texto. “O treinamento para transmissão de *performance text* é fundamentalmente diferente do treinamento para a interpretação de textos dramáticos [...] O *performance text* é todo um processo de comunicação multicanal que compõe o ato do espetáculo” (Ibid., p.291).

Sobre as questões do *performance text*, Schechner enfatiza a linguagem da cena, ao discorrer sobre as pesquisas realizadas no “teatro ambiental” nos idos de 1960, ao invés da submissão ao texto – fosse pela encenação ou pela interpretação.

Não me interessava – e aos que pensavam como eu – conhecer as intenções do autor, ou sequer se existia um autor. Deslocamos o centro do teatro para a performance, para a ação efetivamente realizada, para a linguagem da cena, procuramos o que eu, mais tarde, chamei de ‘texto performativo’ (*performance text*), que poderia perfeitamente dispensar o texto dramático, substituí-à-se à peça (SCHECHNER, 2012, p.33).

O *performance text* associa-se ao ato espetacular decorrente da performance do ator e ao jogo com os elementos cênicos que envolvem o espetáculo. Para o autor, as questões relacionadas ao *performance text* além de estéticas eram políticas, pois permitiam que os artistas envolvidos no trabalho artístico tivessem uma participação reafirmada pelas autoridades, devolvendo o controle da criação para os profissionais que nele atuavam, refutando, portanto, as funções de profissionais do mercado tradicional “o trabalho no ensaio era muito mais colaborativo do que o modelo capitalista ‘eu te contrato’” (Ibid., p.34).

Argumentando sobre o conceito de *performance text*, Barba considerou que o texto escrito está diretamente ligado ao espetáculo e o *performance text* se faz no decorrer do processo de criação, e que ambas as formas ilustram o teatro tradicional (texto escrito) e o teatro contemporâneo (*performance text*). O texto escrito pode ser transmitido independentemente do espetáculo; já o *performance text* só é transmitido no próprio espetáculo, pois é uma tarefa quase impossível transmiti-lo pela grafia, uma vez que é portador de sentidos plurais e da concatenação dos signos teatrais.

Dentre as multiplicidades da tessitura ou “tecido”, nos parece evidente que as duas formas de texto, pré-texto (anterior à encenação) ou *performance text* (indissociável da representação), são duas matrizes ou dois modos de proceder, considerando as variáveis. Nessas duas pontas de lança, isto é, no teatro baseado no texto prévio e no teatro performativo, ou *performance text*, existe uma variedade demasiada que é evidenciada por Barba: de um lado, o teatro tradicional e, de outro, o “novo teatro”. Ao se referir ao *performance text*, Barba afirma:

Vamos retomar a importante distinção – examinada sobretudo por Richard Schechner – entre um teatro que se baseia na encenação de um texto escrito anteriormente e um texto que se baseia no *performance text* (texto do espetáculo) [...] enquanto o texto escrito pode ser conhecido e transmitido antes e independente do espetáculo, o *performance text* só existe ao final do processo de trabalho e não pode ser transmitido (BARBA; SAVARESE, 2012, p.62).

Sobre a transcrição do *performance text*, Féral destaca as camadas textuais, assegurando que “sua transcrição escrita, quando existe, pode apenas ser tomada como uma

partitura, levando em consideração todos os outros elementos da representação” (FÉRAL, 2004, p.108, tradução nossa). Seu aspecto textual deriva tanto do texto quanto da cena, além de todos os outros elementos do processo de criação, abrindo o campo para inúmeras contaminações – seja no teatro performático, no teatro pós-dramático ou nas performatividades – e garantindo uma abertura para (re) significações. Portanto, o que assegura o *performance text* é o jogo com os diversos sistemas de significação.

A autora evidencia as encenações de Grotowski, Barba e Wilson, atestando que o texto não ocupa o lugar de destaque e as dramaturgias ancoram-se sobre uma rede de sistemas visuais e sonoros, inseparáveis, portanto, dos outros sistemas sónicos (FÉRAL, 2004). Se trata de um texto que, a princípio, não tem autonomia própria, por estar diretamente conectado nas múltiplas redes dos diferentes signos teatrais.

Para a autora, o destaque ao *performance text*, ou texto performativo, circunscreve-se na noção de performatividade, isto é, o que está na base do trabalho do ator e é resultante das relações entre a palavra e os demais elementos da cena; prevalecendo, portanto, o conjunto da obra resultante de todos os elementos não-verbais associados às palavras (FÉRAL, 2015).

A respeito de processos cênicos em que o texto não ocupa o lugar de destaque e, sim, das redes de sistemas visuais e sonoros ou da comunicação multicanal, Féral conclui que “Essas formas que os anos 1960 e 1970 promoveram amplamente, são hoje a regra de todo um teatro institucional ou alternativo que se tornou muito comum em diversos graus conforme os países e, muito particularmente, Grã-Bretanha” (Ibid., p.248). A autora cita formas diferentes de texto performativo e/ou *performance text*, isto é, espetáculos que encontraram suas performatividades a partir de um texto e nos diversos modos de representação, bem como espetáculos que se apoiam em textos oriundos dos processos de criação, ou seja, nos momentos e na representação das diversas combinações dos elementos cênicos.

De acordo com a autora, o texto performativo não tem o mesmo estatuto, exibindo um leque de modalidades que vai desde o texto linear, preexistente até os “textos fragmentados inserindo imagens, micro apresentações, diálogos, ritmos portadores de sentidos plurais na representação, há um vasto leque de modalidades diversas na integração, de imbricação do texto performativo na representação” (Ibid., p.249).

Sobre a rede de comunicações do *performance text*, evidenciou que o texto performativo é inseparável do evento cênico. O texto é mais um elemento entre outros e seria difícil prever sua existência autônoma, em decorrência de seu caráter aberto e, sobretudo, nas relações dos atores com o texto original (quando ele existe) e “cujo sentido fracionado

raramente constitui uma totalidade em si” (FÉRAL, 2004, p.109, tradução nossa)¹⁶. O texto performativo é, portanto, inseparável da partitura do espetáculo.

Os entrecruzamentos do teatro com outras linguagens e disciplinas tornaram o evento artístico transdisciplinar em suas contaminações com as artes visuais, com a performance, com as mídias e outras áreas de conhecimento. Tais mudanças instauraram novas escrituras cênicas, em decorrência das multiplicidades de abordagens do evento artístico, tais como a legitimação da não linearidade, a fragmentação, a descontinuidade, o real e o ficcional e, principalmente, o texto performativo que tem seu *locus* nas ações do *performer* (COHEN, 1998).

O *performance text* caracteriza-se, principalmente, por possibilitar experimentos capazes de comunicarem uma “galeria de personas”, instauradas na abrangência sonora – não se referindo somente às sonoridades da voz do ator, mas agregando as sonoridades do espaço, do acontecimento teatral e do receptor. Nessa moldura expandida, as performatividades poderão atingir rearranjos, considerando a materialidade da corporeidade para além de seu significado, ao integrar a vocalidade, e poderão atingir tais sonoridades em experimentações que valorizam a voz como acontecimento físico, em relação intertextual, nas dimensões espaciais, poéticas e imagéticas. “A grande escritura que se tece é a do texto espetacular ou da performance text, **matriz de sonoridades**, paisagens visuais, passagens e intensidades performatizadas” (Ibid., pp.6-7).

Corroborando o evidenciado pelos autores supracitados, reafirmamos que as textualidades instauradas no texto performativo caracterizam-se em uma escritura cênica contaminada e, sob tal aspecto, entendemos, pois, que o conceito de *performance text* sublinha a efemeridade e expansão da cena contemporânea, principalmente no que diz respeito ao texto cênico e às performatividades do ator, evidenciadas por Féral e Cohen. Assim, pensar acerca do *performance text* com o texto da cena ou da performance do ator é terreno fértil para futuras investigações.

¹⁶Se trata de un texto que mui a menudo no tiene autonomia própria, y cuyo sentido fraccionado raramente constituye una realidade em si”.

.2. Pedagogia Teatral no âmbito da escola básica: abordagens ludopedagógicas na contemporaneidade

Na visão contemporânea de educação, o ensino de arte está ancorado em bases epistemológicas, integrando diferentes teorias do conhecimento; em oposição às práticas modernistas (que foram deturpadas ao longo dos anos e privilegiavam a livre expressão), mas também em oposição às concepções pré-modernistas (idealizadas em uma visão tecnicista do ensino de arte, e focadas em práticas funcionais e habilidades manuais).

Deste modo, as concepções curriculares na contemporaneidade priorizam a sistematização de conhecimentos em arte, ou seja, a articulação de saberes e fazeres com seus fundamentos epistemológicos, sem, no entanto, excluir as questões atreladas às identidades, às subjetividades, às diferentes realidades culturais, de gênero, etnias, entre outros. Nesta perspectiva, considera-se fundamental refletir sobre os princípios e fundamentos que regem as práticas pedagógicas do teatro, no âmbito da educação básica.

A professora e pesquisadora Rosa Iavelberg chama a atenção para a importância das concepções curriculares do ensino de arte. A autora afirma que o desenho curricular é um processo em constante transformação, tornando possível atualizar e reorientar o ensino de arte. Ressalta ser fundamental o exercício reflexivo do professor sobre os conteúdos escolhidos, bem como a sua participação na elaboração de projetos pedagógicos e nas articulações com as fundamentações teóricas (IAVELBERG, 2003).

Nesse aspecto, a Pedagogia Teatral vem sendo ampliada, nas últimas décadas, por meio de uma diversidade de pesquisas que instauram novas concepções acerca do ensino de teatro na educação superior e no ensino básico, considerando os processos de criação e de recepção. A articulação da Pedagogia Teatral com jogos e improvisações circunscreve as bases metodológicas do ensino de teatro na contemporaneidade.

Koudela e Santana ressaltam a autonomia epistemológica da área de ensino do teatro que, até pouco tempo atrás, eram fundamentadas pela psicologia e pela educação.

Podemos dizer que a situação se inverteu, sendo que especialistas de várias áreas e em vários níveis de ensino – da educação infantil ao ensino superior buscam a contribuição única que a área de teatro pode trazer para a educação (KOUDELA; SANTANA, 2005, p.147).

Além da autonomia epistemológica, os referidos autores destacam o aperfeiçoamento da legislação curricular nacional, a atualização dos cursos universitários, os avanços do

mercado profissional e os editoriais – que contribuíram na divulgação das pesquisas realizadas nos cursos de pós-graduação do país (KOUDELA; SANTANA, 2005).

Considerar o ensino de teatro, articulado aos preceitos epistemológicos e metodológicos, tornou possível a estruturação teórico-prática de procedimentos no ensino-aprendizagem em teatro, contribuindo para a estruturação da própria Pedagogia Teatral.

Nesse aspecto, ressaltamos o caráter multidisciplinar da Pedagogia Teatral, que traz inúmeras pesquisas centradas nas questões da cena contemporânea e busca suas articulações com o ensino e a aprendizagem em teatro, engendradas pela natureza epistemológica, priorizando o jogo e a improvisação como eixos geradores das práticas teatrais.

A ampla relação com a improvisação, seja na criação de espetáculo, na formação de atores ou, principalmente, no ensino de teatro em escolas de educação básica é uma das principais tendências da Pedagogia Teatral. Para o professor e pesquisador Antonio Januzelli, “A improvisação é um dos veículos que nos conduzem à exploração de nossa imaginação. Ela é a base da atuação teatral contemporânea” (JANUZELLI, 1986, p.63).

Acedendo com as questões acima evidenciadas, consideramos que a reprodução de modelos e/ou manuais distancia-se de metodologias contemporâneas que valorizam as relações estabelecidas entre os sujeitos no *aqui-agora* do jogo.

Acerca de metodologias improvisacionais, Ryngaert afirma:

A imaginação do ator e suas qualidades pessoais podem se desenvolver mais amplamente na improvisação do que em qualquer outro lugar [...] A improvisação, pelo contrário, permite encarar o corpo como a própria fonte da invenção criativa. (RYNGAERT, 2009, p. 25).

Consideramos, por conseguinte, que as relações do jogo com o teatro ocupam uma zona intermediária, uma situação de “entrelugar” e, portanto, esse lugar consente uma diversidade de tentativas, em situações que permitem explorarmos a inventividade e escaparmos, portanto, de abordagens redutoras.

No âmbito das metodologias improvisacionais do ensino de teatro, listamos as seguintes modalidades estéticas: jogo dramático (*jeu dramatic*), *dramatic play* (livre dramatização), teatro da espontaneidade (Moreno), *theatre game* (jogo teatral com destaque para o sistema de jogos teatrais de Viola Spolin), *lehrstück* (peças de aprendizagem de Brecht, divulgadas no Brasil por intermédio das pesquisas da professora Ingrid Dormien Koudela), teatro fórum (Augusto Boal), *drama* (de origem anglo-saxônica, divulgado no Brasil pelas pesquisas da professora Beatriz Cabral), dentre outras.

No entanto, não nos cabe arrolar a multiplicidade das modalidades estéticas acima citadas que, por si só, configuram uma pesquisa doutoral e, assim sendo, apresentaremos uma

breve contextualização acerca da Educação Dramática em suas relações com o jogo, a partir dos preceitos da Escola Nova e do sistema de jogos teatrais de Viola Spolin, a serem vistos a seguir. Para tanto, faz-se oportuna uma breve definição acerca do jogo.

2.1. Uma definição de jogo

As noções de jogo, ritual, festa, brincadeira e manifestações dramáticas inscrevem-se nos primórdios da história da humanidade. Categorias de estreitas relações que, por vezes, se confundem ou se entrelaçam, mas nas quais predomina uma suspensão da vida cotidiana, ou ainda, uma supressão do tempo. O professor e historiador neerlandês Johan Huizinga (1872-1945) substitui a ideia do *homo sapiens* por *homo ludens* e reconhece que o jogo é inerente à atividade humana. Em sua obra *Homo Ludens*, o autor traz o conceito de jogo em uma perspectiva cultural, objetivando compreendê-lo em seu caráter lúdico e em suas relações com o fenômeno cultural (HUIZINGA, 2014).

Para o autor, a atividade lúdica está presente tanto nos homens como nos animais, ultrapassando as questões físicas e biológicas.

[...] mesmo em suas formas mais simples, ao nível animal, o jogo é mais do que um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico. Ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica. É uma função significativa, isto é, encerra um determinado sentido. No jogo existe alguma coisa ‘em jogo’ que transcende as necessidades imediatas da vida e confere sentido à ação. (Ibid., pp.3-4)

Sempre carregado de sentidos e caracterizado pela própria capacidade de fascinação, de excitação, de intensidade e de liberdade, o jogo se dá em uma esfera em que o autor define como uma atividade temporária orientada, sendo que a consciência do sujeito, quando ocupa essa outra esfera, atinge a plena consciência do faz-de-conta, ainda que subjacente.

Nesses espaços temporários delimitados pelo jogo, seja na arena, no palco, no círculo, na mesa de jogos, todos são regidos por regras, mesmo considerando as imperfeições e incapacidades na desordem de nossas vidas, o jogo estabelece, uma ordem denominada pelo autor de “suprema e absoluta”. (Ibid., p.13)

A natureza extraordinária do jogo personifica-se na mascarada, isto é, na possibilidade de tornar-se outro. “Os terrores da infância, a alegria esfuziante, a fantasia mística e os rituais sagrados, encontram-se inextricavelmente misturados nesse estranho mundo do disfarce e da máscara” (Ibid., p.16). Tais necessidades manifestas no homem, desde seus primórdios, estão relacionadas a dois aspectos, segundo Huizinga: a necessidade de luta ou de representação.

No que se relaciona à representação, o homem primitivo sempre teve necessidade de manifestar-se no nível simbólico, sem, portanto, perder as características do jogo. No

dromenon, isto é, no ritual realizado por meio de ações, a matéria das ações é o próprio drama – do grego – *drao* – fazer, lutar: “a matéria desta ação é um drama, um ato, uma ação representada num palco. Esta ação pode revestir a forma de um espetáculo ou de uma competição.” (HUIZINGA, 2014, p. 18).

A professora e educadora Tizuko Kishimoto, em suas pesquisas acerca do jogo educativo, sinaliza que sua adequação deve considerar a função lúdica e a função da aprendizagem. “O equilíbrio entre as duas funções é o objetivo do jogo educativo.” (KISHIMOTO, 1998, p.19).

Para diversos pesquisadores, a liberdade é a principal característica do jogo e muitos consideram um paradoxo, portanto, as relações entre jogo e educação. Sob tal aspecto, Kishimoto afirma que, para eliminar tal paradoxo, é preciso “preservar a liberdade de brincar da criança. Desde que não entre em conflito com a ação voluntária da criança, a ação intencional do professor deve refletir-se na organização do espaço, na seleção dos brinquedos e na interação com as crianças.” (Ibid., 1998, p.19).

Esse panorama do jogo está amplamente inscrito em diferentes esferas, inserindo-se no campo da pedagogia, da psicologia, da antropologia e, principalmente, no campo de aprendizagens teatrais.

Portanto, a tríade teatro, jogo e educação é a base da Pedagogia Teatral e possibilita a ação manifesta do teatro dentro das escolas de educação básica. Manifestação que se dá pelo dimensionamento da importância que distingue o jogo como articulador dos elementos e signos do teatro na criação cênica.

No sentido de contextualizar o ensino de teatro, buscaremos estabelecer as relações entre o teatro e o jogo, com destaque para as relações entre a Educação Dramática e os preceitos da Escola Nova, enfatizando as experiências de John Dewey em suas articulações com a livre dramatização.

2.1.1. Educação Dramática e Escola Nova

Na virada do século XIX, colocada em xeque a função da arte, do artista e da obra de arte pelas vanguardas europeias, instalou-se uma reviravolta no campo artístico. O movimento das vanguardas caracterizou-se pela liberdade total, pela vontade de desvencilhar-se dos códigos vigentes, dos cânones tradicionais, enfatizando a arte primitiva e das crianças.

Para Iavelberg, o ensino da arte sofre alterações em decorrência da “forte influência dos paradigmas da arte moderna, das disciplinas do começo do século XX: a psicologia, a

psicanálise, a antropologia, as teorias da criatividade e as proposições da arte moderna.” (IAVELBERG, 2003, p.113).

Em decorrência de tais avanços, novos estudos surgem na passagem do século XIX, ampliando as ideias do filósofo suíço Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). A defesa da infância, bem como a perfectibilidade por meio da educação, circunscreveu o pensamento de autores do período renascentista e foram reafirmadas no Iluminismo por Rousseau, na defesa do respeito à natureza da criança, em oposição ao tratamento dado à criança como adulto em miniatura.

A concepção de criança sobrevivida de Rousseau deu origem a inúmeras pesquisas, com destaque para o pesquisador americano John Dewey, filiado à corrente teórica do pragmatismo, defensor da educação pedocêntrica. Ele propaga que a escola deva ser um laboratório e o ensino-aprendizagem se dá pela experiência do sujeito, opõe-se à escola tradicional pela imposição de padrões nos métodos de aprendizagem. “Estão além do alcance da experiência que ela [a criança] já possui” (DEWEY, 2010a, p.21).

Na educação pedocêntrica, a criança é colocada no centro da pedagogia e da psicologia, valorizada em sua expressão, criatividade e, sobretudo, no respeito ao seu desenvolvimento, articulando a experiência ao conhecimento processual, dando origem à Escola Nova ou Escola Ativa.

Dewey verificou que a experiência do fazer é essencial no processo educacional. Ao referir-se à formação, afirma o envolvimento das ações emocionais e intelectuais nos modos de percepção, sendo que a experiência resulta das relações do sujeito com o ambiente em que vive, pois ambos estão intrinsecamente ligados nos processos de vida. Para o autor, “o princípio da continuidade da experiência significa que toda experiência tanto toma algo das experiências passadas quanto modifica de algum modo a qualidade das experiências que virão.” (DEWEY, 2010a, pp. 35-36).

Para Dewey, a educação progressista só pode ser pensada por intercessão de uma filosofia humanista e, sob tal aspecto, as aprendizagens são determinadas por situações e episódios. Afirma que “cada parte flui livremente, sem interrupção e sem vazios não preenchidos, para o que vem a seguir. Ao mesmo tempo, não há sacrifício da identidade singular das partes.” (Idem, 2010b, p.111).

É, portanto, o que o autor define como experiência singular, ou seja, uma experiência onde há “fusão contínua, não há buracos, junções mecânicas nem centros mortos quando temos uma experiência singular. Há pausas, lugares de repouso, mas eles pontuam e definem a qualidade do movimento.” (Ibid., p.111). Essa fusão contínua acontece na experiência

estética, pois traz uma organização do pensamento perpassada por significações decorrentes de motivações e por “um circuito de energias que é o oposto da paralisação, da estase.” (DEWEY, 2010b, p.119).

Apresentando os preceitos de uma nova concepção da educação, calcada em uma filosofia empírica e experimental, o autor sublinha que não se trata de qualquer tipo de experiência, mas de uma experiência qualitativa, no sentido de uma formulação de princípios e de uma tal organização que possa ser articulada em um “*continuum* experiencial.” (Idem, 2010a, p.29). Eis um dos princípios fundamentais das investigações do autor: a continuidade entre o aluno e a aprendizagem mais comprometida com uma formação humanista, considerando as condições emocionais e intelectuais, podendo abranger o indivíduo em suas relações com a vida. “Uma filosofia da educação, como toda teoria, tem que ser formulada em palavras e símbolos. Porém, mais do que verbal, ela é um plano para conduzir a educação.” (Ibid., p.29).

O caráter da experiência, isto é, o “*continuum* experiencial”, enfatizado por Dewey, articulou-se à livre dramatização, uma vez que os procedimentos regidos pelo jogo possibilitam continuidades através de atividades dramáticas, permitindo que as crianças enfrentem as relações sociais em situações do cotidiano. “Dewey concebe o jogo como atividade livre, como forma de apreensão dos problemas cotidianos.” (KASHIMOTO, 1998, p.23).

De outro modo, ao considerarmos o jogo no âmbito da educação dramática, enfatizamos as investigações do pesquisador inglês Richard Courtney em sua obra *Jogo, Teatro & Pensamento*, publicada na Inglaterra em 1968, escrita inicialmente para estudantes da Grã-Bretanha. Sua obra é fonte de estudos para pesquisadores de diversos países e continentes, pois traz, em seu escopo, as diferentes estruturas educacionais que articulam a livre improvisação com aprendizagem.

O autor reconhece que a experiência do jogo está circunscrita em bases fisiológicas e psicológicas, avalizando o seu valor próprio. Para o autor, os processos mentais estão diretamente articulados às experiências do sentido e da livre dramatização, dando oportunidade à criança de se controlar, internamente, em suas relações com o meio social. (COURTNEY, 1980).

O autor constata que a educação pedocêntrica é tributária de Dewey na formação educacional e de sua concepção sobre a experiência de aprender no fazer. Portanto, as primeiras atividades de livre dramatização ocorreram na esteira da concepção pedocêntrica.

Ao referir-se ao desenvolvimento natural da criança por intermédio do jogo e da livre-expressão, Courtney destaca o pedagogo alemão Friedrich Froebel (1782-1852), criador do primeiro jardim de infância fundamentado na ideia de jogo de livre-expressão.

O jogo é uma representação auto-ativa do interior – uma representação do interior a partir da necessidade e impulso interiores... Os jogos da infância são as folhas germinadoras de toda a vida posterior; pois o homem em seu todo é aí desenvolvido e exposto, em suas mais delicadas disposições, em suas mais íntimas tendências. (Froebel¹⁷ apud COURTNEY, 1980, p18)

Nesse aspecto, muitas escolas passaram a inserir em suas atividades a livre dramatização – *dramatic play* –, tendo como premissa a célebre frase de Dewey “aprender fazendo”, abalizada por “atividades espontâneas das crianças, jogos, brincadeiras, mímicas... são passíveis de uso educacional, e não apenas isso, são as pedras fundamentais dos métodos educacionais.” (Dewey¹⁸ apud COURTNEY 1980, p.42)

Sobre o *dramatic play* ou a livre improvisação, Courtney afirma que as questões diretamente ligadas à linguagem teatral não são prioridade.

[...] os valores teatrais são de importância secundária (grifo nosso) e apenas apresentados às crianças quando essas forem grandes o suficiente para absorvê-los. Na medida em que a criança vai se tornando mais velha, ela gradualmente necessita de uma plateia. Assim, há um tipo de jogo para cada criança em idade determinada, e a educação deve propiciar-lhe um desenvolvimento da experiência dramática. (COURTNEY, 1980, p.47).

No entanto, mesmo com as relevantes pesquisas de John Dewey acerca da expressão dramática, foi o pesquisador Winifred Ward que desenvolveu e divulgou os princípios do *dramatic play* (livre expressão dramática). (KOUDELA; SANTANA, 2005)

Ao citar o professor e pesquisador americano Winifred Ward, criador do método *Creative Dramatics*, em 1930, com grande impacto na Inglaterra e Estados Unidos, Courtney enfatiza que o seu método é uma combinação de jogo livre e teatro infantil. Articulado às fundamentações teóricas de Dewey, a propagação do método de atividade dramática livre, de Ward, configurou-se em um movimento de rápido alcance com crianças de cinco a onze anos.

Embora não seja considerado incorreto partilhar o jogo criativo ocasionalmente com os pais e o restante da escola, a natureza do trabalho improvisacional é tal que, se a exibição for seu objetivo, o intento educacional malogrará. (Ward¹⁹ apud COURTNEY, 1980, p.48).

No rol dessas contribuições, destacamos a abordagem anglo-saxônica do pesquisador e teatrólogo inglês Peter Slade na obra *O Jogo Dramático Infantil*, publicada no Brasil em 1978. Slade, ao ajuizar sobre o teatro tradicional, afirma que a experiência é compartilhada

¹⁷ FROEBEL, F. **The Education of Man**, 1862.

¹⁸ DEWEY, John. **Educational principles: The Elementary School**, 1900.

¹⁹ WARD, Winifred. **Playmaking With Children from Kindergarten to High-school**. New York: Appleton-Century-Crofts, 1957.

com a plateia a partir da organização e apresentação de um espetáculo. Já no drama, *drao*, do grego (que significa fazer, lutar), todos jogam ao mesmo tempo em uma configuração que não separa palco e plateia, sendo que os objetivos não estão voltados propriamente para as atividades artísticas, uma vez que as crianças não jogam para outras crianças, mas juntas e ao mesmo tempo. Assim sendo, a natureza do jogo não deverá ressaltar o “exibicionismo” pois tal intento, não condiz com os princípios educacionais pautados no desenvolvimento da criança e certamente fracassará. “No Drama, isto é, no FAZER e LUTAR, a criança descobre a vida e a si mesma através de tentativas emocionais e físicas e depois através da prática repetitiva que é o jogo dramático.” (SLADE, 1978, p.18)

Ressalta que o jogo é inerente à criança e que, no âmbito da educação, o desenvolvimento natural da criança poderá ser organizado pelos professores que atuam como guias, respeitando as escolhas e a liberdade dos alunos nos processos de criação. (SLADE, 1978) Entende-se portanto que, nessa perspectiva, os jogadores “jogam para si” e “com os outros” trazendo, em seu cerne, princípios que se articulam à livre expressão.

As concepções integradas ao *dramatic play*, jogo espontâneo, expresso na obra de Peter Slade e de autores de filiação anglo-saxônica como Brian Way, Winifred Ward, dentre outros, tratam especificamente da dramatização, do faz-de-conta da criança, enfatizando, especificamente, as questões referentes aos aspectos educacionais – sem a preocupação com uma formação mais voltada aos aspectos da linguagem teatral.

Nas diversas modalidades que abrangem a Educação Dramática, surge o jogo dramático, na França, na primeira metade do Século XX (em 1930), termo cunhado por Léon Chancerel (1886-1965), diretor e professor, discípulo de Jacques Copeau (1879-1949), fundador da Escola do *Vieux-Colombier*. Léon Chancerel manteve contato com Constantin Stanislavski (1863-1938) e Charles Dullin (1885-1949) e suas pesquisas integram-se aos encenadores do início da primeira metade do século XX com preocupações voltadas para a formação do ator.

Léon Chancerel criou a *Association Centre Dramatique* e o *Cahiers d'Art Dramatique* [Cadernos de Arte Dramática] (para mais informações, Cf. FALEIRO, 2008), com grande repercussão internacional. Suas propostas acerca da arte teatral voltada para crianças, jovens e em trabalhos comunitários foram amplamente divulgadas e, sobretudo, nas atuações de Olga Reverbel e Maria Clara Machado, que aclaramos a seguir.

2.1.2. A educação dramática e o ideário da Escola Nova no Brasil

No Brasil, o ideário da Escola Nova tem suas reverberações iniciais nos anos 1930 e atinge o seu ápice nos anos 1950/1960. Sobre as articulações entre o ensino de arte e a Escola Nova, Iavelberg (2003) destaca as contribuições do filósofo americano John Dewey (1950-1952), do filósofo alemão Viktor Lowelfeld (1903-1960) e do filósofo inglês Herbert Read (1903-1960).

No âmbito da educação dramática, destacamos Olga Reverbel (1917-2008), pelo pioneirismo de suas pesquisas relacionadas ao teatro e a educação. Em viagem a Paris em 1946, estuda dramaturgia e literatura na Universidade de Sorbonne. Em seu percurso exerce a docência para formação de professores, e suas experiências com jogos e improvisações realizadas no TIPIE - Teatro Permanente do Instituto de Educação, em Porto Alegre, são consideradas um marco no ensino de teatro.

Diferentemente do ensino tradicional de teatro, trabalhado a partir de textos teatrais apresentados em datas cívicas e comemorativas, a concepção da atividade dramática articulada e divulgada pela autora privilegiava a atividade lúdica sem perder o caráter de aprendizagem, incitando os jogadores na criação do discurso cênico com ênfase na improvisação e em jogos de regras.

Teatro na Sala de Aula, publicado em 1978, apresenta atividades dramáticas denominadas *Jogos Dramáticos* ou *Jogos de Expressão*, inseridas em unidades recortadas por temas, tais como: corpo, voz, espaço, movimento, sonoridades, objeto, entre outros, valorizando os diversos elementos da linguagem cênica. Todas as unidades acima citadas apresentam as atividades dramáticas relacionadas aos temas, acompanhadas de seus objetivos, estratégias e avaliações. Para Reverbel, as atividades de improvisação seguem três momentos: 1º - a escolha do tema e narração da história pelo professor; 2º - os alunos, divididos em subgrupos, improvisam uma cena em busca de soluções para o problema dado e 3º - os alunos compartilham as cenas. Após as apresentações, eles fazem uma avaliação, focalizando o problema colocado. É importante perceber os propósitos educacionais das atividades dramáticas, focadas na corporeidade e autoexpressividade, e que traziam, em seus princípios, a motivação do aluno, incitando-o a buscar os seus próprios meios de expressão.

Olga Reverbel e Maria Clara Machado corroboraram o ideário da escola renovada, articulado às teorias de Dewey, tendo como princípio uma concepção de teatro centrada na aprendizagem por meio da experiência dramática. As autoras receberam influência de Léon Chancerel em viagem de estudo que fizeram a Paris.

A professora e pesquisador Maria Lucia Pupo, em artigo intitulado *Publicações em Revista*, traz um histórico das publicações na área da Pedagogia Teatral dos últimos quarenta anos, chamando a atenção para o trabalho de Olga Reverbel, de Maria Clara Machado (1921-2001), dramaturga e coordenadora do Teatro Tablado do Rio de Janeiro, e de Tatiana Belinky (1919-2013), autora de teatro infantojuvenil, salientando que as três autoras principiaram as vinculações entre teatro e educação com as primeiras publicações acerca do teatro na educação, com destaque para os *Cadernos de teatro do Tablado* e do *Teatro da Juventude*, coordenados Maria Clara Machado e Tatiana Belinky.

Mesmo com as contribuições das autoras supracitadas e de inúmeros pesquisadores, o ideário modernista não se sustenta, com a exceção de algumas escolas experimentais. Em decorrência das distorções acerca da livre expressão no emprego de atividades desprovidas de sistematização, o ideário modernista tornou-se uma proposta aleatória, desalinhada dos fundamentos que propunham a experiência educacional por meio de atividades cuidadosamente organizadas para o desenvolvimento do “aprender fazendo” e do pensamento crítico dos alunos.

O cerne da crítica do escolanovismo aos moldes da escola tradicional pautava-se, principalmente, na relação professor-aluno na qual o professor é detentor do conhecimento. Ao final da primeira metade do séc. XX, a pedagogia da Escola Nova, defensora de uma democracia social e humanista, já demonstrava sinais de descrédito. A crítica ao escolanovismo na área de arte arrolava em prol da interação do aluno com a produção social e histórica da arte, contrapondo-se ao *laissez faire* do ensino de arte.

Nos anos 1980 intensificam-se as pesquisas no âmbito da Pedagogia Teatral, sendo que a pedagogia da Escola Nova é superada pela abordagem essencialista, engendrada pela dimensão estética articulada a princípios psicopedagógicos. A concepção essencialista da arte considera o ensino de arte enquanto conhecimento. Diferentemente das práticas positivistas e modernistas, a arte é considerada como uma construção histórica, social, cultural e cognitiva.

É nesse contexto que surgem, ao final dos anos 1970 e início dos anos 1980, as pesquisas acerca do sistema dos jogos teatrais de Viola Spolin, realizadas na Licenciatura em Teatro do então Departamento de Teatro da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. A professora Ingrid Koudela traz fundamentos sólidos acerca do sistema de Viola Spolin, abrindo perspectivas para a realização de pesquisas em diversos cursos de pós-graduação, de diferentes Estados brasileiros, corroborando para a estruturação do campo da Pedagogia Teatral.

O reconhecimento dos jogos teatrais como uma das principais matrizes da Pedagogia Teatral e sua filiação à concepção de ensino de teatro da Escola de Aplicação²⁰, nos conduzem a uma breve contextualização acerca do sistema de jogos teatrais de Viola Spolin e sua propagação no Brasil, no âmbito do curso de teatro da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo.

2.2. As experiências pioneiras com o sistema de jogos teatrais de Viola Spolin no departamento de teatro da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo

A divulgação do sistema de jogos teatrais de Viola Spolin congregou ações desenvolvidas no Departamento de Teatro da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.

Destacou-se a contribuição de Maria Alice Vergueiro, atriz, diretora teatral e pedagoga que, em 1974, como convidada pelo Departamento de Teatro da ECA/USP, ministra aulas de Teatro Aplicado à Educação.

Nos anos 1960, em viagem à França, Maria Alice Vergueiro conheceu Catherine Dasté, sobrinha de Jacques Copeau, com quem realizou pesquisas teatrais com ênfase em processos improvisacionais. De volta ao Brasil, foi convidada por Maria José Garcia Werebe²¹ para dar aulas de teatro no Colégio de Aplicação²².

Maria Alice Vergueiro (2014) afirma:

Antes de dar aula no Colégio de Aplicação, eu tive aulas com a Catherine Dasté e ela me ajudou muito. Quando cursava Pedagogia na USP fui convidada pela Profa. Maria José Garcia Werebe, professora do Curso de Pedagogia da USP, para criar uma cadeira da disciplina Teatro, no Colégio de Aplicação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras. (informação verbal)²³

Lecionando no Colégio de Aplicação, cria o grupo META - Movimento Estudantil Teatral da Aplicação, com a participação de Cacá Rosset, aluno do Colégio de Aplicação, e inicia sua pesquisa com Brecht.

²⁰ A filiação dos jogos teatrais de Viola Spolin na Escola de Aplicação decorreu de pesquisas das professoras da área de artes, no início dos anos 1990. O projeto foi criado em 1992 com as especificidades das linguagens artísticas (música, teatro e artes visuais).

²¹ Maria José Garcia Werebe (1925-2006), professora, formada pelo Curso de Pedagogia da Universidade de São Paulo. Livre-docente pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo e uma das fundadoras do Colégio de Aplicação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo.

²² O Colégio de Aplicação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo foi criado em 1957 para abrigar pesquisas experimentais. Sediado na Alameda Gabriel Santos, nº 30, teve inúmeros pesquisadores e colaboradores, com destaque para a professora Maria José Werebe. Extinto em 1969/1970 na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, no momento em que foi criada a área de Ciências (Biociências, Geociências, Física, Química, Matemática e Psicologia) e a Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – FFLCH/USP. Após essas transformações, o Colégio de Aplicação integrou-se às escolas da rede pública.

²³ Informação fornecida por Maria Alice Vergueiro em São Paulo, em 2014.

Ao participar do III Congresso Internacional de Teatro para a Infância e Juventude, nos EUA, Maria Alice Vergueiro traz a obra de Viola Spolin *Improvisação para o teatro*. “Naquele momento a Viola estava em tudo o que estava acontecendo na escola”, diz Maria Alice Vergueiro (2014)²⁴.

Sobre a escassez de referências bibliográficas, Januzzi (2014) afirma:

Fui indicado por uma colega da Escola de Arte Dramática para trabalhar em um colégio particular – dirigir uma oficina extracurricular. Não tinha esse nome, era uma atividade que a escola oferecia para as alunas. Foi minha primeira experiência. [...] Na época não tinha bibliografia, quase ninguém dava aula. (Informação verbal)²⁵

Quando Maria Alice Vergueiro deixou de dar aulas, para integrar o Teatro Oficina, de José Celso Martinez Correa, Ingrid Koudela, professora do Departamento de Teatro da ECA/USP, iniciou a pesquisa com a obra de Viola Spolin, *Improvisação para o teatro*, traduzida pela professora juntamente com Eduardo Amós, a partir da edição americana de 1963, publicada em 1979 pela Editora Perspectiva, com grande repercussão no âmbito da Pedagogia Teatral.

O trabalho surgiu das reflexões e experiências que recolhemos no contato com alunos de graduação e pós-graduação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo e do exercício profissional como professora de teatro em escolas de primeiro e segundo graus. Lecionando ‘Teatro Aplicado à Educação’, no Curso de Teatro da Escola de Comunicações e Artes, defrontamo-nos com uma área pioneira, que não possuía nenhuma sistematização. A partir da necessidade de criar condições de estudo dentro do curso de graduação e pós-graduação na área, foi formado o ‘Grupo de Estudo em Teatro/Educação’, integrado por Maria Lucia Pupo, Sandra Chacra, Terezita Rubinstien, Maria Victória Machado, Karen Rodrigues, Beatriz Angela Cabral Vaz, Amália Zeitel (alunos de pós-graduação), Eduardo Amos e Karin Mellone (alunos de graduação). (KOUDELA, 1998, pp.13-14).

A professora Ingrid Koudela, em sua pesquisa com alunos da turma da Licenciatura do então Departamento de Teatro ECA/USP, realizou as experimentações iniciais com os jogos teatrais de Viola Spolin, divulgadas amplamente em todo o país e abrindo o campo para a publicação de diversas pesquisas relacionadas ao sistema de jogos teatrais de Spolin.

Lembro-me, quando ao experimentar os jogos teatrais com alunos do Curso de Licenciatura na ECA/USP, em 1978, nasceu a descoberta de um método diferente daquele que encontrava na maioria dos livros sobre teatro na educação. Eduardo Amos, então aluno do departamento, tornou-se parceiro de inestimável valor. Vínhamos pesquisando a bibliografia nacional e a matriz do **Child Drama** de Peter Slade [...] A leitura do livro e a vontade de entender melhor como se daria a prática a partir deste manual levou à formação do **Grupo Foco**. A pesquisa prática foi sendo depurada através da encenação de **Genoveva Visita a Escola**, um relatório

²⁴ Informação fornecida por Maria Alice Vergueiro em São Paulo, em 2014.

²⁵ Informação fornecida por Antônio Januzzi em São Paulo em 2014.

para pais de uma escola de Educação Infantil, escrito por Madalena Freire (1979). (KOUDELA, 2010, p.3).

Destacamos as demais obras de Viola Spolin traduzidas por Koudela, a saber: *O Jogo Teatral no Livro do Diretor* (2004), *Jogos Teatrais: o fichário de Viola Spolin* (2001) e *Jogos Teatrais na Sala de Aula* (2007), todos publicados pela Perspectiva.

A divulgação do sistema de jogos teatrais de Viola Spolin incitou inúmeras pesquisas de mestrado e doutorado, abrangendo pesquisadores de todas as regiões do país, constituindo-se em um novo marco no campo da Pedagogia Teatral.

2.2.1. O sistema de jogos teatrais de Spolin

O termo “Teatro-Educação” foi criado nos anos 1960 na esteira dos movimentos de contracultura, tendo Viola Spolin como uma das principais expoentes. A autora iniciou seu trabalho em comunidades carentes de Chicago, nos anos 1940, e foi aluna da pesquisadora, professora, socióloga e teórica da educação Neva Leona Boyd.

Spolin, ao publicar *Improvisação para o teatro*, em 1963, além das influências de Neva Boyd e de Stanislavski, mostra-se comprometida, desde o início de suas pesquisas, com propósitos educacionais. O sistema de atuação e sua abordagem pedagógica privilegia a improvisação, expandindo o conceito de atuação e possibilitando a participação de leigos, crianças, jovens e adultos e, ainda, de atores profissionais.

Ao priorizar o jogo improvisacional, o método de Spolin possibilita que os jogadores criem suas próprias histórias e personagens, resultando num processo criativo em que todos são fazedores e apreciadores. Caracteriza-se mais como um drama social improvisado, em que os participantes são os detentores da criação, diferenciando-se do drama formal, no qual o texto é memorizado pelos atores tal como foi escrito, submetidos, portanto, à representação do próprio texto.

Por intermédio de situações-problema e/ou problemas de atuação, possibilita aos participantes estarem imersos nos jogos, desenvolvendo a capacidade intuitiva e intelectual, na busca de respostas cênicas. A solução de problemas permite a liberdade de experimentações, sendo que o jogador tem total liberdade nas respostas cênicas, acionadas pelo seu equipamento sensorial, desde que permaneça com o problema dado (SPOLIN, 1982).

No sistema de Spolin, os jogos teatrais são regidos por três princípios: foco, instrução e avaliação, acrescidos dos protocolos (registros dos alunos) erigidos do Teatro Didático de Bertold Brecht (KOUDELA, 1998).

O foco propicia a concentração dos jogadores; portanto, a instrução é dada pelo professor no decorrer do jogo e deve produzir orientações precisas. É fundamental, ressalte-se, a orientação do professor sobre o jogo a ser jogado. A total clareza do jogo e do problema dado, bem como o entendimento das regras que o regem, faz-se imperativo para que os participantes não percam o foco na resolução do problema de atuação, ; a avaliação é feita após a realização dos jogos, acrescida do protocolo que evidencia o registro e a impressão dos jogadores, constituindo-se como rico material didático.

Os jogos teatrais são concebidos como instrumento de extrema flexibilidade lúdica e didática. Permitem diversas leituras nos procedimentos de aprendizagem e, também, variações de escolha e de sequência, oferecendo um leque de sugestões quanto ao modo de selecioná-los, adaptá-los e rearranjá-los.

Tais procedimentos asseguram a vivacidade do jogo, que faz e se refaz a cada vez que se joga, com variações de regras e possibilidades de diferentes soluções. Sobre essa disfunção (mudança de regras) do jogo, Januzelli salienta que:

[...] essa perspectiva da ideia e prática do jogo e sua disfunção [...] é um caminho fértil para esses primeiros passos [...] Esse material pode ser um ponto de partida, que desencantará métodos bastante específicos para seus usuários. (JANUZELLI, 1986, p.62).

Entende-se que o jogo, no sentido pedagógico, está diretamente atrelado ao fazer e apreciar do grupo, dispensando pré-requisitos à experiência O que se exige ou, ainda, o que se ensina é a disponibilidade, a prontidão, a entrega para a experiência teatral. É importante destacar que os jogos teatrais fazem a passagem do jogo simbólico para o jogo socializado (jogo de regras).

A principal diferença entre jogo simbólico da primeira infância e a representação improvisada está na aplicação controlada de esquemas cognitivos no exercício de todas as partes do corpo, em cada movimento e em cada sequência de comportamento. As próprias crianças são as primeiras a perceber a diferença entre a brincadeira fantasiada e a representação intencional. (Furth²⁶ apud KOUDELA, 1998, p.45).

A fisicalização, ou seja, o corpo integrado à ação no espaço do jogo, é uma das principais contribuições do sistema de Viola Spolin. Ressalte-se que teve grande influência do método das ações físicas de Constantin Stanislavski. Possibilitar aos jogadores o contato direto com o corpo, ou seja, “usar a si mesmo...”, expressão da autora no sentido de tornar visíveis as subjetividades no próprio corpo, tanto em manifestações para imagens que nos remetam a coisas concretas, quanto para tornar visíveis imagens que nos remetam às subjetividades. (SPOLIN, 1982)

²⁶ FURTH, Hans. **Piaget na Sala de Aula**. Rio de Janeiro: Forense, 1972.

Para Spolin, o termo “fiscalização” descreve a maneira pela qual o material é apresentado ao aluno num nível físico e, não, verbal, em oposição a uma abordagem intelectual e psicológica. Consequentemente, aciona respostas físicas dos jogadores, isto é “mostrar e não contar”.

Usar a si mesmo para colocar um objeto em movimento; dar vida ao objeto; ‘Fiscalize este sentimento!’ Fiscalize este relacionamento!’ Fiscalize esta máquina de fliperama, este papagaio de papel, este peixe, este objeto, este gosto etc.’; representar é contar, fiscalizar é mostrar; uma maneira visível de fazer uma comunicação subjetiva. (SPOLIN, 1982, p.340).

Sobre a fiscalização nos jogos teatrais, Koudela (2014) destaca ser um dos princípios dos jogos teatrais de Spolin:

A questão da fiscalização – são princípios corporais [...] o mais importante é a fiscalização, a corporeidade do ator, do jogador. Esta é a maior contribuição da Viola, pois, ao pedir a fiscalização, o corpo tem que estar vivo no jogo e é ele que, de fato, vai comunicar. Isto possibilita (des) mecanizar, eliminar comportamentos estereotipados. É interessante, porque o teatro é corpo. E aí se não tiver uma formação... Não sai desta demonstração, do faz-de-conta (gestos cotidianos, banalizados). Mesmo trabalhando com as crianças, com os adolescentes, para eles começarem a sair disto e comunicar com o corpo é um trabalho, um caminho. (informação verbal)²⁷

Esta forma de estar, orgânica, explorando a fisicidade do jogador antes do contato com o personagem, torna possível experimentar outros modos de atuação. Nesse aspecto, ressaltamos os jogos iniciais da obra *Improvisação para o teatro* (1982) em que a autora apresenta baterias de jogos, trabalhando fundamentalmente os conceitos básicos da linguagem teatral e a fisicidade, em exercícios de exposição, encorajamento cênico, do acordo grupal, das relações entre jogador-ator e jogador-espectador, do foco (concentração no problema a ser resolvido) e, especialmente, da experiência sensório-corporal. Spolin, ao se referir sobre a organicidade, constata que é “Uma resposta da cabeça aos pés, onde a mente (intelecto), o corpo e a intuição funcionam como uma unidade; monolítico; a partir do todo, de si mesmo; funciona a partir do nosso ser total.” (SPOLIN, 1982, p. 344).

Por tratar-se de uma metodologia flexível, circunscrita na fisicidade e na corporeidade, no fazer e na apreciação, nas instruções e avaliações (para enumerar alguns dos eixos metodológicos do sistema), permite inúmeras variações e adaptações e, nessa perspectiva, abre caminhos para uma diversidade de pesquisas desenvolvidas nos cursos de pós-graduação do país.

É importante verificar a definição da autora acerca da terminologia improvisação, pois expõe princípios de seu método destacando a valorização do processo, em oposição ao resultado, decorrente da elaboração coletiva. Os participantes têm, portanto, liberdade nas

²⁷ Informação fornecida por Ingrid Koudela em São Paulo, em 2014.

respostas cênicas ao invés da submissão a um enredo ou a uma história preconcebidos. A ênfase está na reafirmação intuitiva do que “não é a cena” mas, sim, “o caminho para a cena”, isto é, no processo. Tais princípios nos levam a vislumbrar algumas conexões com a cena contemporânea.

IMPROVISACÃO - jogar um jogo, predispor-se a solucionar um problema sem qualquer preconceito quanto à maneira de solucioná-lo; permitir que tudo no ambiente (animado ou inanimado) trabalhe para você na solução do problema; não é a cena, é o caminho para a cena; uma função predominante do intuitivo; entrar no jogo traz para pessoas de qualquer tipo a oportunidade de aprender teatro; é ‘tocar de ouvido’; é processo, em oposição a resultado, nada de invenção ou ‘originalidade’ ou ‘idealização’; uma forma, quando entendida; possível para qualquer grupo de qualquer idade; colocar um objeto em movimento entre os jogadores como um jogo; solução de problemas em conjunto; a habilidade para permitir que o problema de atuação emergja da cena; um momento das vidas das pessoas sem que seja necessário um enredo ou estória para a comunicação; uma forma de arte; transformação; produz detalhes e relações com um todo orgânico; processo vivo. (SPOLIN, 1982, p.341).

Os jogos teatrais, em suas múltiplas possibilidades, constituem-se uma das matrizes do ensino de teatro, integrando-se aos currículos dos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Teatro, na formação de atores e professores de teatro, ao ensino de teatro em escolas de educação básica, de cursos e oficinas oferecidos por ONGs e Centros Culturais, dentre outros. Possibilita, portanto, uma inserção diversificada nas aprendizagens teatrais pela sua flexibilidade, podendo ser conduzidos à luz da contemporaneidade.

O conceito de jogo teatral tem sido abordado em diversos níveis, apresentando uma pluralidade de pesquisas nos cursos de pós-graduação em teatro. Nessa plêiade, destacam-se as investigações da professora e pesquisadora Beatriz Cabral, que enfoca as relações dos jogos teatrais com o método inglês do *Drama*; do professor e pesquisador Robson Corrêa de Camargo, que ativa as articulações dos jogos teatrais com o método das ações físicas de Stanislavski; de Lucia Lombardi, em sua pesquisa de doutorado na Faculdade de Educação/USP, que traz sua contribuição com os jogos teatrais trabalhados em creches; e de pesquisadores do Centro de Formação Artística da Fundação Clóvis Salgado, de Belo Horizonte: Marina Miranda de Carvalho, Iara Fátima Fernandes, Davi de Oliveira Pinto, dentre outros. (KOUDELA, 2010).

É oportuno salientar a diversidade de modalidades de jogo no campo da Pedagogia Teatral, configurando-se em diferentes terminologias, com variações em consonância aos vieses e abordagens nos processos de aprendizagem teatral.

As experimentações acerca das propostas estéticas na contemporaneidade sinalizam a diversidade de abordagens, inclusive, de alterações de nomenclaturas ou até mesmo de sua

eliminação. Nesse aspecto, verificamos ser imprescindível tratar dos paradigmas da cena contemporânea, por nós elencados, em suas relações com jogos e improvisações.

2.3. Espaço, coletivo e texto-palavra-*performance text* em suas conexões com a Pedagogia Teatral: jogos de improviso

As questões a serem abordadas reportam-se diretamente aos procedimentos do ensino de teatro, considerando as articulações dos paradigmas da cena contemporânea no âmbito de jogos e improvisações.

No que diz respeito ao espaço, um dos princípios fundamentais nas aprendizagens teatrais, os interesses voltaram-se para as possíveis transformações do espaço escolar e de suas possibilidades para a instauração em área de jogo. Além das ressignificações do espaço escolar, enfatizamos a importância do encorajamento no “enfrentamento do espaço” e da necessidade de experienciar o espaço perspectivado a partir das considerações de Spolin, ou seja, considerar o espaço como o lugar possível “para dar realidade ao mundo fenomenal”, ou, ainda, “um lugar para perceber ou receber uma comunicação” (SPOLIN, 1982, p.339).

As questões da coletividade foram respaldadas nas relações interpessoais dos jogadores, determinantes para o desenvolvimento da experiência teatral, bem como a conduta pedagógica no entendimento e condução da formação do coletivo.

E, por fim, destacamos as abordagens lúdicas na apropriação do texto-palavra em textos dramáticos ou literários, já que os jogos teatrais propõem o trabalho com a palavra considerando a sua materialidade.

2.3.1. Espacialidades: áreas de jogo

Há espaço suficiente para todos
(Spolin, 2001, p.42).

Muitas vezes, o espaço escolar é inapropriado para as aulas de teatro, e os alunos passam a maior parte da experiência escolar sentados em fileiras. Criar um espaço vazio na sala de aula constitui um dos primeiros desafios para a instauração do jogo.

Ryngaert, ao expor tal dificuldade, salienta que esta primeira tarefa de “desembaraçar” as carteiras para a criação do espaço vazio é sempre constrangedora nos primeiros encontros.

Utilizar este espaço é ter que se atirar à água, preencher um vazio tanto mais inesperado quanto nem sequer uma polegada de espaço é desperdiçada na maioria dos estabelecimentos, e que a situação mais familiar a todos é a multidão. Os raros movimentos de multidão que ritmam o dia, segundo os toques de campainha que o divide em fatias horárias (RYNGAERT, 1981, p.158)

Tais determinações na organização dos espaços escolares nos remetem à obra de Michel Foucault, *Vigiar e Punir* (2011). Ao referir-se às escolas lassaristas,²⁸ o autor chama a atenção para a organização seriada dos espaços, que permite que a classe de alunos trabalhe simultaneamente sob total controle do professor, em um tempo disciplinador e ajustador dos mínimos gestos e movimentos dos alunos. (FOUCAULT, 2011)

O espaço escolar funciona como uma “máquina de ensinar” e se organiza em salas constituídas por carteiras em fileiras e alunos em lugares fixos, para facilitar a vigilância, por intermédio de temperanças corporais. Foucault afirma que tais práticas “permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de utilidade-docilidade”. (Ibid., p.133) Esses “corpos dóceis” a que se refere Foucault são impetrados em tempos e espaços regularizados, e organizados em uma arquitetura que divide os espaços da escola, cercada por muros que a enclausuram, apartando-a do mundo exterior.

Evidentemente que tudo tem sua época e lugares específicos. Quando falamos nas escolas do século XXI, há que se considerar as inúmeras mudanças que acompanharam as sociedades ao longo dos três últimos séculos. No entanto, o controle corporal, os castigos, as discriminações e a distinção de classes sociais estão inscritos nas escolas da contemporaneidade; porém, as estratégias para a obtenção de “corpos dóceis” atingem outros níveis de sofisticação.

Algumas filiações com a educação moderna podem ser observadas nos rituais de repetição, na disciplina do corpo, no tempo dividido, controlado, extremamente organizado e organizador, em espaços recortados que determinam as salas de aula com carteiras enfileiradas, bem como os outros espaços da maioria das escolas. As estratégias para a vigilância, o controle dos indivíduos, a regulação e normatização, entre outros, é muito similar aos colégios concebidos na Renascença. O sinal de entrada, as filas, a organização da rotina escolar, o recreio, o pátio escolar, enfim, as ações pedagógicas pensadas para o controle disciplinar dos alunos, buscando garantir a ordem e o conhecimento, permanecem vigentes nas escolas contemporâneas, com variações de medidas.

Os alunos em fase de alfabetização chegam à escola e se inserem nos rituais nela vigentes. A divisão do tempo escolar, a entrada em fila, à chegada à sala, a disposição dos

²⁸ Foucault, ao analisar as questões do corpo, nos espaços escolares, reportou-se às escolas lassaristas. Jean-Baptiste de La Salle (1651-1719) publicou *O Guia de Las Escuelas*, em 1706. É um manual que contém regras para a vigilância e o estabelecimento da disciplina nas escolas. A educação corporal circunscreve as estratégias de organização do cotidiano escolar, pautada nos princípios dos sinais, sendo que La Salle apresentou os níveis de requinte do poder disciplinador. O guia contém sinais corporais para todas as circunstâncias da rotina escolar, garantindo a exatidão nas correções dos comportamentos corporais (LA SALLE, 2012).

lugares a serem ocupados, a divisão das tarefas, a distribuição dos materiais, o momento do recreio, enfim, a organização da rotina escolar repetitiva. Tudo isso já está dado e a criança chega à escola e se insere nesses rituais sem nenhuma aclaração. Tudo parece ser normal nesta divisão de tempo e espaço onde o corpo se “dociliza” para exercer as tarefas do cotidiano escolar.

Diante da concepção dos espaços escolares, levantamos a seguinte questão: Como transformar o espaço da sala de aula em área de jogo? Como propiciar um espaço que seja libertador para os alunos? A configuração do espaço determina, aos jogadores, experiências corpóreo-sensoriais, configurando-se como um dos princípios fundamentais no ensino de teatro.

A Pedagogia Teatral considera o espaço da área de jogo como elemento integrador do jogo e, nesse sentido, atentemos para o que diz Ryngaert:

Os clichês sobre o teatro remetem a um estrado ou a um palco, sem que o espaço seja levado em conta como um elemento do jogo teatral. A forte tradição literária do nosso teatro prevalece sobre a dimensão plástica ou a limita à noção vaga de ‘cenário’. (RYNGAERT, 2009, p.125).

Essa concepção do palco tradicional nos remete imediatamente ao texto, aos cenários, figurinos, reforçando o ilusionismo do teatro dramático e, principalmente, a demarcação da linha divisória entre palco e plateia, atores e espectadores.

Sobre essas questões, a professora e pesquisadora Carmela Soares esclarece que essa identificação com o palco à italiana precisa ser enfrentada no espaço vazio do jogo, destituído dos elementos do teatro tradicional. “Esta condição de enfrentamento do espaço proporcionado pelo jogo teatral requer do aluno um novo paradigma, uma nova maneira de se colocar diante do espaço, diante de si mesmo e dos colegas” (SOARES, 2005, p.118) e reitera que o “espaço vazio” tão proclamado por Peter Brook exige outros comportamentos cênicos que, por vezes, no caso do ensino de teatro na escola, pode gerar um certo desconforto nos primeiros momentos.

Enfrentá-lo exige coragem, a quebra de preconceitos e expectativas pessoais. Os medos, as defesas, a racionalização excessiva, reações comuns diante deste espaço, poderão ser contornadas, progressivamente, se forem dados aos alunos a oportunidade de se comunicarem e se expressarem a partir do diálogo e da troca verdadeira. (Ibid., p.118)

Os alunos iniciantes, quando adentram o espaço da sala de aula de teatro, muitas vezes se decepcionam por não encontrarem um palquinho, com cortina, pois estão convencidos dessa concepção tradicional de palco à italiana, sendo que a sala de aula, com as carteiras e demais objetos afastados, provoca um certo desconforto ao apresentar o espaço vazio.

O enfrentamento do espaço é fundante para o jogo teatral. No entanto, adentrar a área de jogo é uma escolha individual que deve ser respeitada pelo professor, para que o aluno não se sinta obrigado a entrar no jogo. Cabe ao professor estimular os alunos sem usar o autoritarismo, para preservar a espontaneidade e motivação para o jogo. O ambiente tem que ser favorável ao aluno, no sentido de encorajá-lo a entrar na área de jogo. (SOARES, 2010)

Nessa perspectiva, o espaço de jogo não se restringe ao “palco”, mas em sua multidimensionalidade, ampliando, portanto, as relações dos jogadores-atores e dos jogadores-espectadores.

A “penetração no ambiente” e a “substância no espaço” são terminologias usadas por Spolin, reportando-se à própria concretude do jogo teatral. “Experientiar é penetrar no ambiente, é envolver-se total e organicamente com ele.” (SPOLIN, 1982, p.3)

Spolin, em sua elaboração do sistema de jogos teatrais, relaciona as questões do espaço com as ações dos jogadores. Destaca, portanto, as diversas realidades criadas no espaço de jogo.

[...] o espaço pode ser usado para dar forma às realidades que criamos; uma área sem fronteiras, sem limites; o jogador usa o espaço para dar realidade ao mundo fenomenal; fazer espaço para o objeto; o ambiente mais amplo; o espaço além; um lugar para perceber ou receber uma comunicação. (Ibid., p.339)

Ao referir-se à “substância no espaço”, Spolin apresenta uma bateria de jogos atribuídos à fisicalização do jogador, ou seja, tornar o invisível visível, com a substância do espaço, e, nesse sentido, o suporte para tais manifestações se dá nas conexões entre jogadores e o espaço. Para a autora, tais relações entre jogadores e espaço estão para além de exercícios pois “são maneiras orgânicas de perceber/sensibilizar/experientiar o ambiente (espaço) à nossa volta como uma dimensão atual na qual todos entram, comunicam, vivem e são livres.” (SPOLIN, 2001, p.41).

Em texto intitulado *Comentário sobre Caminhada no Espaço* (SPOLIN, 2001), a autora elucida as conexões possíveis dos jogadores, acionadas a partir da experiência com o ambiente (espaço) e, portanto, essa abordagem facilita a atitude dos jogadores para experienciarem o pertencimento, entrando no ambiente e relacionando-se com o grupo.

Os jogos de *Caminhadas no Espaço* exigem mudanças de comportamentos que, além de propiciarem a exploração do corpo em movimento, no espaço, criam as condições necessárias para a instauração de conexões entre os jogadores. As instruções exemplificadas nessa série de jogos são bastante elucidativas.

A Caminhada no Espaço invariavelmente cria um estado de alerta e um sentido de pertencimento e conexão. (*Parte do Todo*). Assim como a água alimenta a vida marinha, a substância do espaço abre espaço para os outros. Isso será intuitivamente

compreendido pelos jogadores: Saia de si mesmo! Saia de si mesmo! Onde quer que esteja! (Ibid., p.42).

Nessa acepção, a ênfase se dá no corpo do jogador em suas relações com o espaço. Pupo enfatiza as relações do espaço com a corporeidade dos jogadores:

Quando se tem em mente o princípio de que é a partir do corpo do jogador que se irradia o espaço cênico, caem por terra equivocadas necessidades de ‘espaço adequado’ para a ocorrência do teatro. É ele, jogador, quem ocupa, modifica, e, no limite, cria a área da representação. (PUPO, 2001, p.183)

A percepção física dos jogadores, possibilita a compreensão do espaço enquanto gerador de sentidos, instaurando os jogos nos espaços escolares a partir das determinações do grupo. Livres das amarras dos espaços escolares exercem a corporeidade em suas possibilidades criativas nestes espaços apropriados aos jogos.

Ressaltando a poesia do espaço e a determinação que exerce nos jogadores e espectadores, Ryngaert evidencia que:

O trabalho sobre o espaço é a oportunidade de educar o olhar dos jogadores e dos espectadores. Os enquadramentos se realizam a partir de espaços reais. Como e onde colocar o olhar dos outros em relação a um determinado espaço? As duas coisas estão ligadas: como eu mostro e também como é percebido aquilo que mostro (RYNGAERT, 2009, p.127).

2.3.2. Coletividades: acordo de grupo na área de jogo

Pelo espetáculo, pelo evento artístico ou pelo Jogo Dramático de atuentes descompromissados com o espetáculo, revela-se um tempo de coletividade – sua forma de existir. (LOPES, 1981, p.7)

As práticas de improvisação como princípios geradores de aprendizagens teatrais possibilitam aos atores e não-atores experienciarem o fazer teatral, expandindo sua capacidade de jogo, evidenciada pela formação do coletivo, e por intermédio do “acordo de grupo” (SPOLIN, 2001).

Spolin, ao elaborar o sistema de jogos teatrais, ressaltou o “acordo de grupo” como um dos principais indutores para o trabalho coletivo.

Acordo de grupo não é conformismo com a tirania da maioria nem é obediência cega a um líder. Pelo acordo de grupo os jogadores têm liberdade de escolha, que permite alternativas. Diferenças e similaridades são respeitadas. Ninguém é ridicularizado ao dar uma sugestão. Ninguém assume a decisão. Todos têm o direito de participar na medida de sua capacidade. Todos recebem e assumem livremente responsabilidade por sua parte no todo. Todos trabalham individualmente ao máximo na realização do evento. (Ibid., p.41).

É oportuno lembrar que, nas séries de jogos de exploração do espaço, a autora usa muito a terminologia “conexão” entre os jogadores, nas relações do espaço com a área de jogo. Do mesmo modo, o “sentimento de pertencimento” é ressaltado por Spolin (2001) e é

um dos princípios basilares para o sistema da autora, abrindo pistas para o professor, na condução dos jogadores e na formação do coletivo.

Torna-se possível, então, a instauração de um ambiente propício às experimentações dos jogadores no espaço e à comunicação de suas percepções. Ao mesmo tempo, podem criar uma conexão consigo, com o outro e com o ambiente, na intensificação do FOCO que conecta todos os jogadores no espaço para a solução de problemas de atuação. É a partir dessa conexão que se dá a troca de energia, criando um “sentido de pertencimento e conexão” ocasionados pelas “Amarras invisíveis do espaço [...] Cada qual no seu espaço abre espaço para os outros” (SPOLIN, 2001, p.35-42).

O pertencimento está diretamente ligado à aprovação/desaprovação na experiência do jogo e, muitas vezes, o aluno se protege, criando uma redoma em torno de si mesmo para se resguardar das críticas dos colegas. Ao contrário de outros jogadores que, na busca de aprovação, assumem o egocentrismo e o exibicionismo:

Durante as oficinas de jogos teatrais, procure tornar-se consciente dos efeitos da aprovação/desaprovação sobre você mesmo e seus alunos. Quando as perguntas e avaliação são baseadas no problema (foco), nenhum jogador é ridicularizado, menosprezado, manipulado e a confiança nos parceiros de jogo cresce. A parceria é formada e todos são libertos para assumir responsabilidade pela sua parte ao praticar o jogo (SPOLIN, 2008, p.36).

Uma das possibilidades da instauração do coletivo no sistema de Spolin se faz pela técnica da *Solução de Problemas*, possibilitando que todos os jogadores estejam ligados ao foco, isto é, na solução de um problema dado, evitando a intelectualização e propiciando o relacionamento para que as pessoas possam trabalhar juntas. Os jogadores são livres para experimentar e solucionar o problema.

Uma vez que não há um modo certo ou errado de solucionar o problema, e uma vez que a resposta para cada problema está prefigurada no próprio problema (e deve estar para um problema ser verdadeiro), o trabalho contínuo e a solução dos problemas abre cada uma para sua própria fonte e força. A maneira como o aluno-ator soluciona o problema é uma questão pessoal; como no jogo ele pode correr, gritar, subir, dar saltos, desde que permaneça com o problema (SPOLIN, 1982, p.19).

Sob tal aspecto, fica evidente que as aprendizagens mediadas pela solução de problemas poderão atingir um envolvimento dos jogadores capaz de dirimir autoritarismos e rejeições. Todos estão absorvidos pelo problema de atuação, pois o ponto de concentração conjunta – o foco – reforça a coletividade, quebrando as barreiras entre os jogadores.

O Ponto de concentração é o foco mágico que preocupa e clareia a mente (o conhecido), limpa o quadro, e age como um propulsor em direção aos nossos próprios centros (o intuitivo), quebrando as paredes que nos separam do desconhecido, de nós mesmos e dos outros. Com a singularidade do foco, todos observam a solução do problema, e não há divisão de personalidade (Ibid., p.22).

A concentração no foco evita o “ser observado e se observar”; todos os jogadores estão envolvidos em uma mesma sintonia, gerando possibilidades de liberação e de relacionamento. “Surtem faíscas entre as pessoas quando isto acontece” (Ibid., p.23).

2.3.3. Texto-palavra-performance text e suas articulações com o jogo em procedimentos de aprendizagens teatrais com atores e não-atores

Consideramos que as concepções de ensino-aprendizagem estruturadas em processos de jogos e improvisação contrapõem-se a modelos fixos, rígidos, onde textos e/ou peças teatrais são apresentados aos alunos para que memorizem seus respectivos papéis, sendo que o objetivo é o espetáculo. Deste modo, a relação com a cena adquiriu um novo estatuto, a partir do momento em que a hierarquia do texto foi refutada, alterando as relações do ator com a cena teatral e instaurando uma revalorização do seu ofício.

Confirmando tais mudanças, os princípios da Pedagogia Teatral ultrapassam essa questão, entendendo que o texto teatral em aprendizagens contemporâneas, seja dramático ou não-dramático, é fundamentalmente conduzido pelo jogo, sem preocupar-se, portanto, com a linearidade de uma história, ou mesmo com a composição de personagens.

A distribuição de papéis, seguida pela memorização dos atores e, conseqüentemente, a marcação do diretor, torna-se anacrônica. Inicialmente o trabalho com o texto não visa a um resultado, ou seja, a um produto onde se tem um texto pronto a ser executado pelos atores ou uma encenação que coloca todos os participantes a serviço da representação de um texto. O fazer teatral sublinha o compartilhamento da criação respeitando, principalmente, o seu caráter processual. Nesse sentido, o fazer teatral desloca-se para procedimentos improvisacionais, significando que a ênfase recai na experiência polissêmica, na interposição de diferentes vozes no processo de criação.

É importante ressaltar que mesmo na oportunidade de apresentar um trabalho, principalmente no âmbito da educação básica, o resultado não pode se sobrepor ao processo. Importa, sim, considerar os sujeitos da experiência artística, valorizando suas vontades, motivações, desejos. O processo é vivo e se faz por meio da participação de todos os integrantes do grupo. Essa concepção que coloca o produto à frente do processo gera uma ordem de equívocos, como, por exemplo, alunos reproduzindo mecanicamente o texto (SPOLIN, 1982). Assim, é fundamental trabalhar com procedimentos metodológicos que possibilitem a apropriação de textos dramáticos ou não-dramáticos, bem como fragmentos de textos, garantindo a apropriação por intermédio de jogos. Em se tratando do trabalho com

textos, as concepções de aprendizagens na contemporaneidade ultrapassam a composição literária na busca da produção de sentidos.

Destacamos os diversos procedimentos de apropriação de texto diretamente relacionados ao “estar em jogo”, no sentido de dar organicidade aos jogadores, evitando formas mecânicas na apropriação da palavra.

As observações de Ryngaert, ao reportar-se às práticas teatrais tradicionais com textos previamente fixados, desconsideram o envolvimento dos jogadores e a realidade imediata que garantiriam o sentido do texto. Assim, o momento presente, o aqui-agora, é uma qualidade indispensável a todos os participantes do jogo, construindo o referente a partir da experiência do jogo.

Enquanto a representação tradicional privilegia a construção do referente e não considera, senão parcialmente, a situação real cujas resistências eventuais devem ceder diante da força do que foi previsto e ensaiado, as práticas de improvisação absorvem como esponja a realidade imediata e constroem um referente a partir da experiência instantânea dos jogadores e de sua percepção da situação (RYNGAERT, 2009, p.199).

Sob tal perspectiva, a exploração da matéria textual no âmbito do trabalho com atores e não-atores deve estar assegurada pelo aqui-agora do jogo e pela capacidade e envolvimento dos jogadores para algo que lhes faça sentido.

Ao nos referirmos, portanto, à dramaturgia contemporânea, condescendemos com concepções que valorizam a pluralidade dos signos teatrais (sons, palavras, imagens, gestos, luz, espaço). A tessitura cênica contemporânea privilegia a articulação de tais elementos por intermédio do jogo. E a relevância de formulações práticas de apreensão de textos em termos lúdicos, isto é, diretamente realizados na área de jogo, torna-se uma das prerrogativas nas aprendizagens teatrais no âmbito da escola básica.

Ressaltamos, ainda, que os procedimentos com textos e/ou fragmentos de textos dão importância ao sentido que faz o próprio texto, para os jogadores. Além disso, a rede temática tem em vista a materialidade do próprio texto a ser jogado (RYNGAERT, 2009).

Pupo traz, no escopo de sua tese *Palavras em jogo: textos literários e teatro-educação* (1997), as relações entre texto e jogo pelo viés da exploração da materialidade textual, priorizando os aspectos lúdicos na apreensão do texto. A autora enfatiza que essa tendência em procedimentos teatrais contemporâneos atribui a apropriação textual no campo da ludicidade e, por conseguinte, das sensorialidades.

Essa exploração de caráter sensorial abre novas perspectivas com relação ao sentido; os estudantes começam a ter consciência da diversidade de significados possíveis contida num fragmento. Essa aprendizagem se dá mediante a exploração do modo de enunciação, dos diferentes destinatários da enunciação, assim como da aliança com diferentes ações cênicas. Da qualidade da exploração sensorial vai depender, em grande parte, a riqueza das soluções encontradas para o amálgama de fragmentos (PUPO, 1997, p.111).

A preocupação demasiada com o sentido do texto paralisa os jogadores em suas inventividades. É preciso que haja liberdade dos jogadores ao emitirem as palavras do texto e, sob tal aspecto, Ryngaert indica as possibilidades de apropriação em procedimentos de recorte e colagem, imprimindo diferentes sentidos na matéria textual. Os jogadores podem partir do texto em suas primeiras tentativas, abolindo o respeito excessivo, para que surjam outras relações.

Uma vez adquiridos os hábitos de liberdade, todos os textos podem ser abordados [...] Na medida em que ele [o texto] dado ao grupo, este faz dele o que quiser, adopta (sic) as formas de abordagem que lhe agradam ou lhe interessam, mesmo que não tenha nenhuma ligação (RYNGAERT, 1981, p.103).

As aprendizagens contemporâneas se efetivam ao nível do jogo. Ao invés de uma formação tradicional que privilegia o texto, centrada principalmente nas palavras, as aprendizagens são tratadas a partir do jogo, de forma “mais corporal, mais lúdica, fundada sobre as ações cênicas, corresponde a uma visão mais atual de teatro” (FÉRAL, 2009, p.259).

Considerando o elemento lúdico nas apropriações do texto-palavra, inferimos que, do mesmo modo, o *performance text* resulta das relações com o jogo, ou seja, das relações estabelecidas entre a diversidade de materialidades cênicas (tais como espaço, texto – quando existe –, corpo e voz), configurando-se em uma das principais especificidades do ensino de teatro contemporâneo.

Existem múltiplos textos, alguns são escritos; outros dançados; outros são apenas gestos; outros, lugares; alguns textos são processos de crescimento, de florescimentos e decadência. *Texto* é uma palavra relacionada com outra, *têxtil*, ou fiar, fabricar tecido de diferentes fios. Esse é o significado de texto que eu trago comigo. Múltiplos fios são tramados e destramados em diferentes tecidos de ação e significado. Ensinar é um texto-tecer. (SCHECHNER, 2010, p.30).

O texto performativo demonstra, sobremaneira, a liberdade dos jogadores em suas relações com os elementos do fenômeno teatral, para além da logicidade e univocidade do teatro dramático. É, portanto, um campo fértil no âmbito do ensino de teatro, constituído a partir da ludicidade e na exploração dos diferentes tecidos permitindo que o aluno possa dar “interpretações vivas dos materiais, isto é, interpretações que se aproximam mais da arte da performance que propriamente de um texto escolar”. (Ibid., p.31)

.3. Experimentos teatrais realizados com alunos do ensino médio da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Neste capítulo, apresentamos uma breve contextualização acerca da Escola de Aplicação, evidenciando os anos 1990, em decorrência das mudanças sobre o ensino de arte (LDB - Lei de Diretrizes e Bases - 9.394/96) que o tornaram obrigatório nas escolas de educação básica. Além da obrigatoriedade do ensino de arte, mudanças ocorridas na Escola de Aplicação foram consolidadas pelo esforço empreendido pelas professoras da área na criação dos ateliês (um projeto pioneiro). Discorreremos sobre a concepção do ensino de teatro no Ensino Médio, evidenciando as metodologias regidas pelo jogo, tanto nas aulas curriculares como nos projetos de contraturno. Após uma concisa elucidação sobre o ensino de arte na Escola de Aplicação, discorreremos sobre os nossos experimentos teatrais subsidiados pelos estudos realizados nos Capítulos 1 e 2.

3.1. Escola de Aplicação da FEUSP

3.1.1. A Escola de Aplicação (EAFEUSP): um breve histórico

Criada em agosto de 1958, com sua primeira série laboratorial associada ao CRPE-SP (Centro Regional de Pesquisas Educacionais Prof. Queiroz Filho, em São Paulo), a Escola de Aplicação foi integrada às Escolas de Demonstração em 1962. Tal projeto, em parceria com a UNESCO, objetivava um ensino público diferenciado, por intermédio de experiências inovadoras.

Com a extinção do CRPE-SP, a Escola de Aplicação ficou vinculada à Universidade de São Paulo a partir de 1973, passando a denominar-se Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. A princípio, a escola oferecia apenas o ensino de 1º grau; só em 1985 é que o ensino de 2º grau foi implantado.

O ensino de arte esteve presente no currículo da Escola de Aplicação, desde a sua criação, em uma diversidade de nomenclaturas, tais como: Artes Industriais (remanescente da concepção tecnicista do ensino de arte), Iniciação Musical, Artes Plásticas, Expressão Musical, Arte Dramática, Educação Artística, Teatro, Arte Cênica, entre outras – corroborando a complexidade das concepções do ensino de arte no país.

Curiosamente, em 1970, encontramos um Plano de Atividades para Arte Dramática de 1ª a 4ª séries. Nos anos que seguem, percebe-se uma ausência do ensino de teatro, que reaparece no Plano de Curso de 1992 com a denominação Arte Cênica. A partir de 1990, o ensino de arte passa a integrar o currículo do 1º e 2º graus na Escola de Aplicação. Os Planos de Ensino por área de conhecimento (inclusive a área de arte: Música, Teatro e Artes Visuais) integram os Planos de Atividades do ano de 1995.

Os anos 1990 foram marcados por mudanças significativas no ensino da arte no país, resultantes dos esforços ocorridos nos anos 1980, quando se constituiu o movimento de arte-educação que possibilitou ampliar as discussões sobre a importância e valorização do ensino de arte no Brasil. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada em 20 de dezembro de 1996 (LDB 9.394/96), o ensino de arte tornou-se obrigatório nas escolas de educação básica. A lei inseriu a arte como área de conhecimento, em igualdade com as demais disciplinas do currículo escolar. No artigo 26 parágrafo 2º, lê-se “O ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (PCN, 1997, p.30).

Estas conquistas decorrem de inúmeras ações afirmativas nos anos 1980, atribuindo novos direcionamentos ao ensino de arte nas escolas de educação básica do país. Diversos encontros de arte-educadores da FAEB (Federação dos Arte-Educadores do Brasil) integraram diferentes universidades do país; assim como da ANPAP – Associação de Pesquisadores em Artes Plásticas, da Abem – Associação Brasileira de Educação Musical e da ABRACE – Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, que também colaboraram para a atualização de novas abordagens metodológicas no ensino de arte. Esses encontros possibilitaram, ainda, a compreensão das relações transversais da arte com outras áreas – e seu papel específico como mediadora de modos culturais na construção do conhecimento. (Orientações Curriculares do Ensino Médio - OCNEM, 2008)

Somam-se a essas ações a criação de uma linha de pesquisa em arte-educação no Programa de Pós-Graduação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Assim, a área de artes se fortalece como campo de pesquisa, tornando possível a realização de novos direcionamentos da arte no contexto educacional. As concepções do ensino de arte foram inseridas no campo cognitivo, bem como a sistematização de diferentes metodologias, nos diversos âmbitos do ensino e da aprendizagem de arte (OCNEM, 2008, pp.174-175).

Dentre as inúmeras contribuições, nos PCNs/Arte divulgou-se uma nova concepção metodológica do ensino da arte, ancorada em três ações de aprendizagens significativas: o

fazer artístico, a apreciação e a contextualização histórica. Esta proposição valoriza a acuidade, pelo percurso da criação artística, sua fruição estética e o saber para contextualizar obras de artes (visuais, cênicas, musicais, ou de dança). A leitura estética, contextualizada, da obra de arte possibilita o desenvolvimento de uma formação artística, o exercício da autonomia para apreciar a arte e, dessa forma, contribui para a valorização de bens culturais. Em um processo progressivo, a partir dos PCNs, os alunos são orientados a apreciar, desfrutar, valorizar e julgar os bens artísticos de distintos povos e culturas produzidos ao longo da história e na contemporaneidade.

O ensino de arte e suas linguagens (música, teatro, dança e artes visuais) inserem-se como área de conhecimento em escolas de educação básica, exigindo formação adequada e atualização constante dos professores. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (1997) orientam os currículos do Ensino Fundamental I e II e do Ensino Médio (PCNEM - 1998), assim como os demais segmentos da educação básica Infantil e de Educação de Jovens e Adultos. As orientações de saberes e competências a serem aprendidos no decorrer da experiência escolar estão explícitas nos documentos para as linguagens artísticas, bem como o detalhamento de objetivos, estratégias, avaliações e a proposição de temas transversais a serem trabalhados nas áreas de conhecimento. Este viés traz concepções e ações pedagógicas para que o ensino de arte esteja em consonância com as questões da arte contemporânea.

Tal exigência é uma das prerrogativas do PCN/Arte (1998), afirmando a necessidade de competências que possibilitem ao aluno estar em contato com a “diversidade das formas de arte e concepções estéticas da cultura regional, nacional e internacional: produções, reproduções e suas histórias” (PCN, 1998, p.57).

Estas mudanças reverberaram diretamente nas concepções do ensino de arte, tornando este período merecedor de destaque pelas alterações nos regimentos da Escola e em seu projeto político-pedagógico e pela realização estrutural da área de arte.

Somam-se às práticas do ensino de arte na Escola de Aplicação a implantação dos ateliês de arte, em 1992, oferecendo três linguagens artísticas (música, teatro e artes visuais), com professores especialistas nas referidas linguagens. Esta característica foi um dos maiores diferenciais do ensino de arte na instituição. Ela ofereceu oportunidade do aluno se aprimorar na linguagem de maior afinidade, no decorrer do ensino médio. Os espaços privilegiados dos ateliês de arte da Escola de Aplicação possibilitavam uma diversidade de práticas artísticas, tais como: a formação de conjuntos musicais, exposições de artes visuais, apresentações de processos de criação teatral, entre outras experimentações. Ressalta-se o contato com a arte contemporânea em projetos de visitas a museus, teatros, galerias, cinemas e bienais de São Paulo.

Foi neste contexto da área de arte que ingressei na Escola de Aplicação (EA), em 1997, ministrando as aulas de teatro para o Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio, até o ano de 2010. As condições oferecidas pelos ateliês e a liberdade para trabalhar com os alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio, tornaram possível a instauração das experiências teatrais em diversas abordagens, privilegiando concepções contemporâneas em procedimentos teatrais conduzidos por jogos e improvisações.

Atualmente a EA oferece sessenta vagas anuais para o 1º. ano do Ensino Básico, por intermédio de sorteio, sendo que 1/3 é destinado aos filhos de funcionários e professores da Escola de Aplicação e da Faculdade de Educação da USP; 1/3 aos filhos de funcionários e professores da USP e 1/3 para a comunidade externa. Portanto, não existe exame de seleção, prática exercida em várias Escolas de Aplicação do país. Deste modo, o perfil dos discentes distingue-se pela heterogeneidade, sendo uma das características do alunado da EA, pois advindos de classes socioeconômicas bastante distintas, exige estratégias singulares da instituição para garantir a formação dos alunos, principalmente no que diz respeito ao exercício convivial.

Dentre os principais objetivos da Escola de Aplicação, destacamos o empenho na execução de pesquisas, visando o aperfeiçoamento, ampliação e divulgação de processos educativos e de formação de professores, com prioridade para estágios de aperfeiçoamento oferecidos a graduandos da Faculdade de Educação e de outras unidades da USP e de outras Instituições Superiores fora do âmbito da Universidade.

Abaixo os objetivos da E.A. (Projeto Pedagógico, 2009, p.11):

Constituem-se objetivos da Escola de Aplicação de acordo com o Regimento Escolar:

Sediar e executar pesquisas de interesse próprio ou da Faculdade de Educação, de seus cursos e docentes, que visem ao aperfeiçoamento do processo educativo e de formação docente.

Oferecer oportunidades de estágio a alunos da Faculdade de Educação e a outras unidades da Universidade de São Paulo.

Oferecer subsídios à Faculdade de Educação da USP ou outras agências públicas de formação do educador.

Divulgar experiências e contribuições resultantes de suas ações, prioritariamente para a rede pública de ensino.

Assegurar aos educandos a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e o usufruto do trabalho (...).

3.1.2. O ensino médio e os ateliês de arte

O ensino médio na EA foi implantado em 1985, oferecendo duas classes de trinta alunos para cada série do E.M. O ensino de arte no ensino médio no Plano de Atividades do mesmo ano recebeu a nomenclatura de Educação Artística, compondo as seguintes disciplinas: Artes Plásticas e Industriais (nomenclaturas remanescentes do ensino tecnicista).

Figura 1 - Trabalho com bastão: Sara, Marianne, Eduarda, Lucia, Marina, Geovanna, Eduardo.

A variação de nomenclaturas na área de Artes na EA só foi resolvida com a implantação dos Ateliês de Arte, em 1992. Atualmente o ensino de arte integra-se a área de Linguagens e suas Tecnologias (OCNEM). Apresentamos, abaixo, excertos dos objetivos inscritos no Plano Escolar da disciplina Arte (Plano de Atividades - 2008):

Dentre os objetivos da E.A para o ensino de arte, no E.M., destacam-se:

Promover a produção de pensamentos pela arte, cujo valor ético e estético possam atuar como saberes no espaço e tempo em que vivemos;
 Interagir com técnicas e materiais diversos nas diferentes linguagens, proporcionando a aprendizagem do uso destes recursos como auxílio no estudo específico dos conteúdos a serem trabalhados de modo que a técnica seja um recurso e não um fim em si mesmo;
 Desenvolver a capacidade de apreciação e leitura de obras de arte pela contextualização histórico-cultural das mesmas, de acordo com os projetos pedagógicos em que estejam situadas.
 Aprofundar os saberes artísticos nas diferentes linguagens.

Figura 2 - Improvisação a partir de textos da obra *Comédias da vida privada*, de Luís Fernando Veríssimo: Alessandro e Mauricio.

Os ateliês de arte foram criados em 1992 em um esforço empreendedor dos professores da área de arte que, à época, elaboraram e implantaram o projeto, incluindo as artes cênicas (teatro e dança), artes visuais e música. No documento elaborado pela área (Proposta Curricular para a área de Arte/1992), a concepção de teatro é fundamentada a partir do sistema de Viola Spolin.

Abaixo, excerto do documento²⁹:

Na verdade o teatro improvisacional tem a ver com essa imagem que é passada, e nesse sentido, o trabalho desenvolvido por **Viola Spolin** [grifo nosso] vem clarear essa proposta.

Partindo dessa outra visão onde a improvisação requer propostas, uma organização básica para alcançar alguns pontos claros é que o trabalho de Teatro é aqui desenvolvido. Dessa forma estabelecemos através do jogo, o Quem (personagem), o Onde (espaço) e o Quê (a ação teatral), pontos básicos para qualquer encenação. Também através do jogo, trabalharemos com a percepção e uso do corpo e dos sentidos, e a dicção, de forma a buscar a expressão cênica.

²⁹ Proposta curricular da área de arte para 1992. Documento cedido pela área de arte da Escola de Aplicação – USP

O enfoque principal é para que o aluno aprenda a jogar, tenha coragem de experimentar e saiba avaliar e transformar os seus resultados. Dentro disso trabalharemos também com cenários, figurinos, iluminação e sonoplastia para que o aluno tenha contato maior com todos os aspectos do teatro, não ficando restrito à representação.

As propostas variarão de acordo com a faixa etária e estão sempre de acordo com a proposta geral da área de arte. A partir dos programas das séries é possível ver os desdobramentos dessa proposta.

A concepção do ensino de arte perspectivava, portanto, um currículo pioneiro, pois já integrava linguagens artísticas com professores especialistas nas respectivas linguagens, rompendo, portanto, com a polivalência. Nos princípios referentes ao ensino de teatro, constatamos as relações diretas com fundamentos improvisacionais e, principalmente, o sistema de jogos teatrais de Viola Spolin.

Figura 3 - Foto de ensaio: Rafaela.

Deste modo, quando iniciamos o trabalho na EA, os ateliês de arte já instalados ofereciam três linguagens artísticas, quais sejam: artes visuais, música e teatro. No que diz respeito à carga horária, o currículo previa o ensino de arte desde a 1ª. série do Ensino

Fundamental I, percorrendo as demais séries até o 2º. ano do Ensino Médio, com duas aulas semanais – que podiam ser divididas entre dias da semana ou dadas em sequência (dobradinhas).

Os ateliês, com salas específicas para as diferentes linguagens artísticas (música, teatro e artes visuais), constituem-se como um dos maiores diferenciais do ensino de arte na EA. Considerando os sessenta alunos dos dois grupos-sala do ensino médio, os três ateliês atendiam em média vinte alunos. Tal fator circunscrevia o ensino de arte em condições propícias para as aprendizagens. As aulas sempre aconteciam sequencialmente, objetivando um melhor aproveitamento do curso. Certamente, espaço físico e número adequado de alunos são fatores facilitadores no ensino e na aprendizagem em arte.

As metodologias empregadas nos ateliês de teatro do Ensino Médio na EA, no período em que ministramos as aulas de teatro, 1997 a 2010, pautaram-se em jogos e improvisações em uma diversidade de modalidades estéticas, acrescidos à nossa experiência em práticas teatrais.

Abaixo, os objetivos do ensino de teatro, inserido no Plano de Curso (2002).³⁰

- Trabalhar a partir da percepção dos limites de cada um, num moto contínuo de desafios geradores de descobertas e possibilidades de revelação.
- Evitar na improvisação o caminho da intelectualização pura, que restringe dados da visão global das coisas.
- Estimular o aluno no envolvimento com jogos e improvisações.
- Criar uma estrutura de trabalho que possa transcender os limites de cada um através de exercícios específicos.
- Trabalhar ponto neutro (estado energético de prontidão total permeado pelo relaxamento muscular integral)
- Desmecanizar o corpo recuperando a sua expressividade, o espaço das sensações esquecidas, adormecidas, entorpecidas.
- Trabalhar a ação retardada (câmera lenta) ao máximo no seu movimento de realização, visando a retomada de seu significado profundo ao nível do mecanismo psicofísico (é o exercício da quase imobilização corporal).
- Propiciar o processo de socialização consciente e crítico; um exercício de convivência democrática, uma atividade artística com preocupações de organização estética; sabendo ver, apreciar, comentar e fazer juízo crítico de manipulação contrária à autonomia e ética humanas, veiculada por manifestações artísticas.

³⁰ O arcabouço referencial para a elaboração do plano de ensino de teatro na EA pautou-se na obra *Aprendizagens teatrais*, de Antônio Januzelli (1986), na obra de Viola Spolin *Improvisação para o teatro* (1982) e nos PCNs Arte.

Figura 4 - Improvisação com bastão. Sara, Marianne, Lucia, Marina, Geovanna, Rafaela.

3.1.3. O espaço da sala de aula transformado em área de jogo

Nas escolas públicas, em sua maioria, os espaços das aulas de arte acabam sendo criados pelos professores (dentro da sala de aula, no pátio, ou até mesmo em lugares próximos às escolas).

A tarefa é bastante árdua, porém o professor necessita enfrentá-la para que não se “enclausure” dentro da sala com os alunos, não faça da aula de arte um espaço de “prisão”, isto é, da cultura do enfileiramento de carteiras. Nesse sentido, o espaço de trabalho tem que ser planejado, elaborado, cuidado, para que possa transformar-se em espaço de jogo. O espaço da sala de aula deve ser preparado, disponibilizando uma área para as atividades teatrais.

Figura 5 - Exercícios com bastão. Sara, Marianne, Alberto, Lucia, Marina, Geovanna, Rafaela.

Na E.A. foi possível a instauração de um espaço propício ao ensino de artes visuais e música, graças aos esforços das professoras da área de arte e, principalmente, pelas condições oferecidas pela escola. No entanto, quando iniciamos o trabalho, percebemos que a sala de teatro do complexo de arte (Bloco A) que nos foi oferecida era uma sala de passagem, de ligação, entre as salas de música e de artes visuais. Na impossibilidade de trabalharmos nesta sala, as aulas aconteciam nas salas das demais disciplinas (salas pequenas com carteiras) e, com os alunos do E.M., as aulas aconteciam no palco do auditório (bastante disperso para o trabalho). Após a insistência dos professores da área de arte, conseguimos a sala 32 do Bloco A para as aulas de teatro: uma sala que oferecia as condições mínimas para a realização do trabalho (tamanho, luminosidade, acústica). De certa forma, esse espaço também criou um “encantamento” nos alunos, apesar das cadeiras, mesa, armários, lousa, que eram afastados para a realização das atividades teatrais, possibilitando a aplicabilidade de uma diversidade de jogos, brincadeiras e improvisações, e permitindo driblar as dificuldades para a instauração de uma atmosfera cênica.

Abaixo, relato de estagiária³¹ do CAC-ECA (2009), sobre o espaço da sala de aula:

A sala de teatro é improvisada: ao chegar para a aula, os alunos arrastam as carteiras para o fundo, deixando o espaço livre para a prática teatral; quando possível, existem panos pretos pendurados nas paredes, que fazem as vezes de deixar mais neutro – e menos parecido com o espaço de uma sala de aula regular – a sala de teatro; a tentativa de barrar parte do sol que entra violento pela grande janela em dias ensolarados nunca é completamente efetivada pela cortina criada pela professora; não existe luz especial na sala: as mesmas lâmpadas “de cozinha” de todas as outras salas também iluminam a sala de teatro. Além disso, um ventilador, uma lousa e alguns armários – que guardam adereços, figurinos, panos, bolas, cordas, entre outros elementos para a prática do teatro – compõem o espaço da Sala de Teatro.

Figura 6 - Dança com bastões: Rafaela.

3.1.4. Estágios e projetos de contraturnos

A pesquisa é um dos principais objetivos da Escola de Aplicação, dando oportunidade à formação de docentes e discentes (graduandos) da Faculdade de Educação, mas oferecendo estágios também a alunos de outras unidades da USP, bem como das universidades externas à USP. Como um dos objetivos centrais da E.A. é a formação de professores, isso gera um impacto especial para seus estagiários.

³¹ Aluna da graduação em Licenciatura do CAC – Centro de Artes Cênicas da ECA/USP, 2004. (Optamos por manter o anonimato dos estagiários. Seus depoimentos foram retirados de seus relatórios de estágio na Escola de Aplicação)

Nas aulas de teatro, a parceira com estagiários da USP e de universidades externas constituiu-se em uma prática de discussão onde necessidades e observações eram verbalizadas. Essa parceria estabelecia um trabalho que outorgava, aos estagiários, a função de observadores-atuantes e, em alguns momentos, a regência de jogos com o grupo e com a professora. O trabalho exigia flexibilidade para uma contribuição efetiva, no acompanhamento e na orientação dos estagiários em formação.

Figura 7 - Exercício cênico: improvisação a partir de jogos com a letra da música *Burguesia*, de Cazuza. Local: Lucas, Marianne, Carla, Rosyanne.

Sob esse aspecto, temos o depoimento da estagiária³² das aulas de teatro:

A professora oferece autonomia aos alunos, é bastante direta com eles e mantém a autoridade. Para ela, os estagiários devem trabalhar em parceria com o professor, contribuir de alguma maneira com o curso; dessa forma ela também ofereceu liberdade e autonomia para que eu propusesse atividades e fazia questão de manter um diálogo constante comigo. Pude perceber que ela se envolve, realmente, com o trabalho.

Em 2009, com a reorganização pedagógica da E.A., os projetos de contraturnos de arte passaram a ser oferecidos para alunos de graduação do Centro de Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo - CAC/ECA/USP.

Abaixo, projeto de oficina de contraturno do E.M., solicitado por um aluno graduando do CAC/ECA, em 2009. Chamamos a atenção para as palavras-chave, quais sejam: Jogos Teatrais, Improvisações, Shakespeare, Cena, ratificando as articulações da licenciatura do Curso de Teatro da Universidade de São Paulo com o sistema de jogos teatrais de Viola Spolin.

³² Aluna da graduação em Licenciatura do CAC – Centro de Artes Cênicas da ECA/USP, 2004.

1. Título do projeto de pesquisa: Oficina de Teatro
2. Palavras-chave que caracterizam o assunto da pesquisa:
Jogos Teatrais, Improvisações [grifo nosso], Shakespeare, Cena.
3. Resumo do projeto de pesquisa/ideias centrais/objetivo:
A oficina de teatro tem como objetivo central a criação de uma cena teatral a partir de fragmentos de texto – Romeu e Julieta – de Shakespeare – a ser apresentada no CAC- Centro de Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Para atingir este objetivo os alunos deverão ser instrumentalizados na linguagem teatral por meio de jogos teatrais e improvisações com fragmentos de textos (Shakespeare), explorando possibilidades cênicas com ênfase no trabalho coletivo, respeito e disponibilidade para o fazer teatral.

Os projetos de contraturno configuram-se como uma das singularidades da EA, ou seja, atividades que ocorrem em horário extraclasse, objetivando atender à comunidade escolar, no sentido de aprimoramento do trabalho realizado em sala de aula. No ensino de teatro, a realização de oficinas de contraturno foram extremamente relevantes para a efetivação de um trabalho com qualidade porque os alunos escolhiam participar das oficinas sem nenhuma obrigatoriedade e se encarregavam de divulgar a importância do teatro que se fazia na escola. Essa divulgação foi extremamente positiva, pois acenderam vontades, encorajando os alunos mais tímidos a fazerem teatro. Deste modo, os alunos das oficinas de contraturno tornavam-se facilitadores do ensino de teatro na E.A., inclusive, desfazendo os estereótipos sobre o ensino de arte na escola básica.

É oportuno enfatizar que os processos de aprendizagem teatrais desenvolvidos na Escola de Aplicação tornaram-se possíveis em decorrência da formação como atriz na Escola de Arte Dramática da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, da licenciatura em Educação Artística (com especialização em Artes Cênicas) e das práticas teatrais nas funções de atriz, diretora teatral e preparadora vocal. O fazer teatral é extremamente importante para a formação do professor de teatro; não necessariamente com a finalidade de participar do mercado profissional, mas para realizar seus trabalhos com uma trupe, ampliando o repertório artístico para o exercício da docência teatral.

As oficinas de teatro divulgadas pelos alunos multiplicadores, dos projetos de contraturno, foram fundamentais para a motivação do fazer teatral na Escola de Aplicação, contribuindo para as práticas teatrais desenvolvidas na sala de aula.

Figura 8 - Grupo de alunos integrantes de oficina teatral na Escola de Aplicação (2002): Adriana, Fernando, Marina, Rafael, Cristina, Isabel, Alessandra, Juliana, Camila.

3.2. *Uma cena viva com D. Quixote / Portinari / Drummond: imagem e poema*

O processo de criação de *Uma cena viva com D. Quixote / Portinari / Drummond* foi realizado com alunos do ensino médio da Escola de Aplicação, a convite da comissão organizadora de eventos do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo - MAC, para a abertura da exposição intitulada *D. Quixote/Portinari* realizada em vinte de fevereiro de 2003, em comemoração aos quarenta anos do museu.

A exposição apresentou a série *Cavalo de Pau*, de Cândido Portinari, pintada a lápis de cor em 1956, quando o pintor encontrava-se intoxicado pelas tintas. A série foi pintada para ilustrar a obra de *Dom Quixote de La Mancha*, de Miguel de Cervantes, a pedido da Editora Olympia. No entanto, a editora não publicou o livro e em 1973/74 a Editora Diagraphic, do Rio de Janeiro, publicou a obra intitulada *Dom Quixote: Cervantes, Portinari, Drummond*. A obra integra noventa e duas páginas, com as vinte e uma imagens da série *Cavalo de Pau*, acompanhadas de glosas de Carlos Drummond de Andrade para as imagens de Portinari.

Os trabalhos realizados na EA visavam, acima de tudo, o caráter processual do teatro, sendo o compartilhamento resultante de acordos grupais, mas, neste processo, especificamente, recebemos um convite solicitando uma “apresentação” articulada à temática da exposição *D. Quixote/Portinari/Drummond*.

O binômio processo-produto é tema em debate no campo da Pedagogia Teatral e de capítulo de livro escrito pela autora.³³ (Carvalho, D.H., in TELLES, 2013, pp. 151-172) De extrema complexidade, tal tema exige acuidade em decorrência de distorções nos ambientes escolares que visam somente a “apresentação” e/ou “espetáculo”, empregando terminologias que depreciam o teatro dentro da escola e trazendo toda a sorte de mal entendidos, tais como o “teatrinho” das crianças, ou ainda, a “pecinha” do dia dos pais etc.

Sob tal perspectiva, buscamos equalizar as questões que tangenciam tal dicotomia para evitar o descompasso entre a aprendizagem teatral e a apresentação, uma vez que o compartilhamento de processos de criação teatral poderá configurar-se como uma atividade de formação, tanto para aqueles que dele participam como atuantes quanto os que participam como espectadores.

Objetivamos, portanto, a prevalência do caráter processual articulado ao jogo, buscando dirimir comportamentos exibicionistas que impedissem uma experiência sensível e criativa que pudesse ser compartilhada com espectadores.

³³ Neste texto, a autora discute a apresentação de uma ação teatral intitulada “Violência e Cotidiano”, realizada com alunos do 2º ano do ensino médio da Escola de Aplicação, integrando o Seminário Internacional Violência e Criança, evento de iniciativa conjunta da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, da Universidade de TEL-Aviv e da Universidade do Texas (*Health Sciences Center Huston*), realizado em 16 de novembro de 2000 no Anfiteatro de Convenções Camargo Guarnieri da USP.

Figura 9 - Folder: convite para a abertura da exposição (equipe de coordenação do MAC/USP)

Ryngaert evidencia a flexibilidade do jogo no que diz respeito aos compartilhamentos, defendendo, contudo, a prevalência do processo, diversamente à “representação ambiciosa” que, muitas vezes, enrijece a espontaneidade dos jogadores.

Continuo pensando que uma das perspectivas das oficinas consiste em definir, em cada circunstância, formas de ‘apresentação’ que diversificam os rituais de acordo com os objetivos estabelecidos pelo grupo. Mais vale exibir um exercício que se apresenta como tal e tende ao espetáculo, do que uma representação ambiciosa demais que esbarra no ridículo, ao enrijecer suas regras de funcionamento e vangloriar-se inutilmente. Da experimentação a qualquer preço às imitações do espetáculo obrigatório, existe todo tipo de abertura para o exterior, todo tipo de relação com os olhares (RYNGAERT, 2009, pp.31-33).

Mesmo assumindo o compromisso com uma “apresentação”, entrevistamos apresentar uma ação teatral para além dos muros da escola sem a pretensão em apresentar um

“espetáculo” que sempre acaba por enrijecer o processo e, portanto, o desafio em não perder o caráter processual da criação, valorizando a espontaneidade dos alunos, tornou-se, pois, o eixo norteador desta experiência. Seria, portanto, um desafio alcançável? Assim, estabeleceríamos ações pedagógicas que garantissem a complexidade do processo de aprendizagem teatral.

Ao reportar-se a processos de aprendizagem na educação, o professor da Universidade de Bologna Antoni Zabala ressalta a sua complexidade. O autor constata a impossibilidade de prever os resultados e, nesse aspecto, defende a perspectiva processual, assegurando as variáveis metodológicas. Significa dizer que o professor prevê as estratégias para “por um lado, poder contar com uma proposta de intervenção suficientemente elaborada; e por outro, simultaneamente, com uma aplicação extremamente plástica e livre de rigidez.” (ZABALA, 1998, p.93). A plasticidade a que se refere o autor visa atender às necessidades dos alunos, com momentos diversificados, “a fim de que oportunizem todo tipo de dados sobre as ações a empreender. Mover-se nos parâmetros de referências metodológicas extremamente abertas à participação do aluno para conhecer o processo que cada um segue.” (Ibid., p.93).

Vislumbrando, portanto, assegurar os princípios acima elucidados, julgamos mais apropriado trabalhar com os alunos da Oficina de Teatro Contraturno, coordenada pela autora, dada a exiguidade do tempo e, principalmente, pelo fato de os participantes da oficina terem internalizado alguns conceitos basilares do teatro, em sua trajetória, como o estado de prontidão para o jogo, o respeito às regras do jogo e a instauração de um coletivo acionado pelos acordos de grupo.

Acreditávamos, portanto, que a incorporação desses conceitos contribuísse para a efetivação do trabalho, perspectivando minimamente as exigências estético-teatrais a serem compartilhadas com a comunidade interna e externa à USP. O interesse dos alunos mostrou-se bastante favorável à proposta, porém poucos puderam participar das oficinas, em decorrência de horários extraclasse. Desta feita, realizamos os trabalhos com doze alunos das diversas séries do Ensino Médio.

O material da exposição nos foi entregue pela comissão organizadora, a saber, a reprodução das vinte e uma imagens que compõem a série *Cavalo de Pau*, juntamente com o livro *D. Quixote/Portinari/Drummond*, com as imagens de Portinari e glosas de Drummond.

Nas discussões iniciais com o grupo, decidimos conceber o trabalho elegendo uma das imagens da obra de Portinari acompanhada do poema de Drummond. A imagem escolhida da série *Cavalo de Pau* intitulada “D. Quixote e Sancho Pança prosternados diante de mulheres a cavalo” e o poema de Drummond “No verde prado”, feito para a imagem, constituíram-se, pois, em matéria cênica do processo de criação.

3.2.1. Estudo da imagem *D.Quixote e Sancho Pança prosternados diante de mulheres a cavalo*

Na imagem *D. Quixote e Sancho Pança prosternados diante de mulheres a cavalo*, Portinari nos apresenta Dom Quixote, Sancho Pança, Rocinante (cavalo de Dom Quixote) e três mulheres a cavalo, supostamente três camponesas. Dom Quixote carrega uma lança em sua mão direita. Sancho Pança, ao seu lado esquerdo, ajoelhado com os braços e mãos estendidas. Uma das mulheres está virada para trás e as outras duas estão viradas frente, olhando para Dom Quixote e Sancho Pança. Com cabeças baixadas, os dois personagens ajoelhados reverenciam as três mulheres.

A obra de Cervantes é, ao mesmo tempo, textual e visual, em decorrência da forma como o autor descreve as cenas, oferecendo para o leitor elementos visuais (as características físicas dos personagens, o detalhamento das paisagens, dos objetos etc.).

A professora e pesquisadora Célia Navarro Flores, em artigo intitulado *Portinari, leitor de D. Quixote*, enfatiza a plasticidade da obra cervantina, afirmando que já foram ilustradas por inúmeros artistas, dada a vinculação entre texto literário e visualidades:

As personagens cervantinas foram inúmeras vezes representadas nas artes visuais como pinturas, desenhos e esculturas. As palavras de Sancho parecem ter sido proféticas quando, no capítulo setenta e um da segunda parte, diz: ‘Eu aposto (...) que antes de muito tempo não há de haver bodega, estalagem nem pousada ou barbearia onde não seja pintada a história de nossas façanhas’ [...] As ilustrações que acompanham os textos literários possuem o poder de provocar tal impressão em nossa mente, de modo que se torna difícil desvincular o texto da imagem (FLORES, 2011, p.197).

Figura 10-Reprodução: *D. Quixote e Sancho Pança prosternados diante de mulheres a cavalo*, Portinari, 1956.

Sobre as características físicas dos personagens, no primeiro capítulo, o autor narra o engenhoso fidalgo Dom Quixote de La Mancha com a seguinte descrição visual: “Beirava o nosso fidalgo a casa dos cinquenta. Era de compleição rija, parco de carnes, rosto enxuto.” (Cervantes³⁴ apud FLORES, 2011, p.195).

A descrição física de Sancho refere-se a um homem gordo, barrigudo, baixo e com as pernas finas. O próprio Rocinante, cavalo de Dom Quixote, foi descrito por Cervantes como um cavalo magro, esquelético, descarnado. Tais características dos personagens são corroboradas na obra de Portinari, enfatizando as oposições dos personagens cervantinos: Dom Quixote, magro, alto e Sancho Pança, baixo e gordo.

Iniciamos o estudo-leitura da imagem escolhida enfatizando os aspectos visuais e lançando perguntas, tais como: quais as características físicas dos personagens? Qual é a posição de seus corpos? O que os corpos dos personagens comunicam? Suas expressões são neutras ou comunicam algo? Quais as formas e planos predominantes nas figuras da imagem?

É importante destacar que, no primeiro contato com a obra, os alunos estavam livres para expressarem suas percepções sobre a imagem e, na sequência das leituras, foram enfatizados os aspectos formais da obra de Portinari. Assim, os elementos compositivos da imagem pictórica, tais como formas, linhas, cores, luz, espaço, movimentos, direções e planos foram sendo descobertos em procedimentos que buscaram não dissociar as percepções individuais da obra do artista.

Sobre a representação física dos personagens, Flores afirma:

Portinari recria essas oposições na representação física dos protagonistas; no uso de cores contrastantes como o amarelo e o azul e na coexistência de diferentes manifestações estéticas, como o figurativismo do primeiro plano que se opõe ao abstracionismo do plano de fundo. Porém, o sonho e a realidade, assim como na obra de Cervantes, não são categorias estanques, mas interligadas. (FLORES, 2011, pp.208-209)

Ao reportar-se a aprendizagens que se situam no âmbito de leituras de imagens, Iavelberg destaca que “Os indivíduos buscam criar algum tipo de relação pessoal com a obra de arte. Eles exploram a tela, permitindo que interpretações da obra lentamente se revelem; apontam sutilezas de linha, forma e cor” (IAVELBERG, 2003, p.91).

Após o estudo da obra, iniciamos os jogos e improvisações com a imagem. Antes, porém, da descrição dos procedimentos com jogo e imagem, julgamos importante discorrer sobre algumas questões referentes ao material cênico ou, mais exatamente, a imagem como matéria cênica.

³⁴ CERVANTES, Miguel. **O engenhoso cavaleiro Dom Quixote de La Mancha**. São Paulo: Editora 34, 2008.

3.2.2. Imagem: jogos e improvisos nos procedimentos pedagógicos

Como proceder em processos de criação cênica a partir de uma imagem? Como possibilitar uma abordagem estética e pedagógica com a imagem de Portinari, em processos de aprendizagem teatral? De que teatro estamos falando quando não há texto dramático ou, ainda, uma imagem como matéria cênica?

A partir do momento em que o foco recai nas relações com a imagem, privilegiamos a liberdade de experimentações dos jogadores evidenciando as analogias estabelecidas entre corpo, imagem e espaço.

É oportuno ressaltar que para a instauração de jogos é fundamental criar uma atmosfera que possibilite aos jogadores o estado de prontidão, isto é, estar acordado, motivado para as atividades. Inúmeros jogos de aquecimento³⁵ foram propostos ao grupo, além dos jogos e brincadeiras trazidos pelos participantes.

Os jogos têm o poder de friccionar, de agitar, num breve espaço de tempo, os órgãos expressivos. Num primeiro momento, os assim chamados jogos livres valem como treinos da dinâmica geral: aceleram a motricidade das baterias corporais, vocais, emocionais e intelectuais; e, na segunda etapa, os denominados jogos dirigidos canalizam e assessoram o ato criativo. (JANUZELLI, 1986, p.60-62)

Nesse aspecto, enfatizamos as teatralidades dos jogadores, no uso de exercícios com as imagens, em improvisações e jogos advindos de procedimentos que não estavam centrados na noção de personagens. “Trata-se de um processo de criação que permite trabalhar não com personagens, nem mesmo com um texto pré-construído, mas com as ações em relação com o espaço e o tempo circundantes” (FÉRAL, 2010, p.258).

Além das relações “entre o espaço e o tempo circundantes”, a imagem foi incorporada aos jogos em suas relações com os corpos dos jogadores. Inicialmente, os jogadores reproduziam as imagens em seus corpos, em uma experiência lúdica, desvinculada de preocupações estéticas. Para Ryngaert, “O trabalho com a imagem é uma maneira de fragmentar as dificuldades, de operar mais lentamente, eliminando a palavra ou limitando-a a raras intervenções” (RYNGAERT, 2009, p.99).

A transferência da imagem para o corpo se dava em diferentes jogos de espelhamentos, ora espelhando a imagem, ora desenhando no corpo a imagem que sobrevinha da memória ou, ainda, espelhando o corpo de um colega, ou invertendo as imagens do quadro, fragmentando as imagens nos jogos em duplas, trios, ou até mesmo o grupo todo em procedimentos de espelhamento.

³⁵Vide Anexo I - 1.Jogos de aquecimento.

Os jogos de espelhamentos, quando realizados em conjunto, exigiam a prontidão, o estado de alerta, a atenção e precisão dos jogadores em ações corporais sobrevindas de jogos com a imagem.

Tais procedimentos visavam uma experiência lúdica, apresentando teatralidades advindas dos corpos dos jogadores: “a teatralidade liga-se sobretudo ao corpo do ator e resulta numa experiência física e lúdica, antes de tornar-se um meio intelectual visando a uma dada estética. Essa experiência lúdica leva à transformação da natureza” (FÉRAL, 2015, p.88).

Integraram-se aos jogos e improvisações os jogos das *Sessões de Orientações* de Viola Spolin que, isentos da estrutura dramática, trabalham a ação física – a fisicidade dos jogadores – abrindo um amplo repertório sensório-corporal. Em *Comentários sobre o Espelho*, Spolin reafirma as relações dos jogadores por intermédio da ação física, da fisicalização:

Espelho é o estado de atuar diretamente sobre aquilo que é visto (percebido). Refletir é orgânico. A pessoa como um todo torna-se viva e alerta no momento presente, aqui/agora [...] Permite que a auto descoberta orgânica, não-verbal aconteça ao jogar. (SPOLIN, 2001, p.43)

Voltados para a ação física dos jogadores, consentem experiências teatrais geradas pelas respostas físicas e/ou performatividades dos jogadores. São jogos destituídos de personagens e/ou ilusionismos ou de interpretação, colocando os jogadores a trabalharem com o aqui-agora, focados mais na fisicidade e nas inventividades do que na representação de personagens e situações dramáticas. Sobre a *Sessão de Orientação*, Spolin afirma:

Ela estabelece um método de solução de problema **sem interpretação** [grifo nosso], trazendo a primeira consciência orgânica do eu, e trazendo também o ambiente para o aluno. É o primeiro passo para a remoção da resposta subjetiva do tipo fingimento/ilusão (SPOLIN, 1982, p.46).

O equipamento sensorial (físico) é acionado por exercícios que desenvolvem a consciência sensorial dos jogadores. Assim, priorizamos, de Spolin (1982), alguns jogos da *Sessão de Orientação* (Espelho, Espelho com Penetração, Quem é o espelho? Parte de um todo, Substância do Espaço, Caminhada no Espaço, Siga o Seguidor, Penetração etc.) nas oficinas de trabalho.

Tais procedimentos destituídos de caracterização dramática (ao invés de exercícios voltados para composição de personagens e situações dramáticas) são, muitas vezes, reveladores, ao valorizarem a fisicalização nas experimentações sensório-corporais e evitarem comportamentos estereotipados.

Pupo, ao prefaciар a obra de Viola Spolin *Jogos Teatrais na Sala de Aula: um manual para o professor*, publicada nos Estados Unidos em 1986 e lançada no Brasil, pela

Editora Perspectiva, em 2007, chama a atenção para a essência dos jogos teatrais, evidenciando os eixos de aprendizagem no sistema de Viola Spolin:

Neles, a fábula não é ponto de partida, mas decorrência da ação e a “fiscalização” de objetos, lugares, emoções - eixos da aprendizagem teatral - está sempre vinculada à escuta cuidadosa do companheiro. Ao entrar em relação com o parceiro de jogo e com ele construir fisicamente uma ficção partilhada com os jogadores da platéia, aprende-se como se dá a significação no teatro. ‘Sem parceiro não há jogo’, a máxima recorrente da autora, ilustra bem o caminho proposto (PUPO, 2010, p.3).

Essa abordagem sensório-corporal, partilhada entre os jogadores em suas relações com a imagem, permitiu um trabalho voltado às exterioridades físicas, provocando as transformações que surgem do próprio movimento e “da troca dessa energia em movimento entre os jogadores” (SPOLIN, 2001, p.46). E a partir dessa energia que surge no jogo foi possível alcançar mutações, uma vez que, no jogo, a “energia em movimento se dissolve em transformação”. (Ibid., p.46).

Figura 11 - (ensaio fotográfico): Sancho Pança: Fernando.

As possibilidades de desdobramentos e aprofundamento no trabalho de atuação, a partir do jogo teatral, é evidenciada pelo ator Yoshi Oida, ao afirmar que “No jogo teatral, utilizamos ideias simples, das situações cotidianas. Em seguida essas ideias primitivas são elaboradas, trabalhadas, até que se transformem em arte” (OIDA, 1999, p.30). A seguir, discutiremos sobre a apropriação do texto-palavra em suas relações com corpo-som-palavra-movimento.

À medida que avançávamos no processo, elaborávamos exercícios corporais específicos que pudessem contribuir com a ampliação de repertório, em um trabalho determinado pela precisão corpórea criada e presentificada em uma multiplicidade de formas.

Os exercícios ensinam que a precisão da forma é essencial em uma ação real. O exercício tem um início e um fim, e o percurso entre esses dois pontos não é linear, mas rico de peripécias, mudanças, saltos, reviravoltas e contrastes. Até os exercícios mais simples pressupõem uma grande quantidade de variações e tensões, modificações de intensidade imprevisas ou graduais, acelerações de ritmos, ruptura dos espaços em várias direções e níveis (BARBA, 2012, p.123).

Assim, o processo de criação dos jogadores estabeleceu-se, inicialmente, nos jogos de reprodução das figuras da imagem buscando, inicialmente, as conexões do corpo com o espaço e nas relações entre os jogadores, explorando planos (baixo, médio, alto), equilíbrio, sustentação, aterrizamento e o uso de apoios e articulações.

Na fase posterior, com os exercícios específicos, enfatizamos a dilatação³⁶ e a expansão dos corpos. O corpo dilatado requer um trabalho de esforço físico para que os jogadores experimentem outras formas de expressividades corpóreas, dilatando sua presença cênica. “O corpo dilatado é um corpo quente, mas não no sentido científico do termo. Sentimento e emoção são sempre uma consequência: tanto para o ator como para o espectador” (Ibid., p.52).

Além da dilatação e expansão dos corpos, trabalhamos com equilíbrio-desequilíbrio, variações de ritmo nas ações, variação de tensões, de planos, direções, incitando os jogadores a experimentarem suas inventividades, desfazendo amarras de hábitos cotidianos e, nesse sentido, as sessões de trabalho buscavam ampliar a percepção dos limites de cada um, num moto contínuo de desafios geradores de descobertas e possibilidades de revelações corpóreas.

É essencial que tudo venha do corpo e através dele, desenvolvendo-se uma anatomia especial, gerada pela eliminação de toda resistência corporal a qualquer impulso psíquico, e penetrando no estudo profundo desses impulsos [...] Localizar as partes não informadas e os espaços vivos, aprendendo a ouvir as regiões que conhecem mais do que se imagina que elas conheçam. Estar permanentemente com as partes e o todo do corpo achados. (JANUZELLI, 1984, p.147)

Para muitos estudiosos, treinamento e presença estão intimamente ligados. Barba, ao se referir sobre a presença, considerou que “Com os exercícios do treinamento, o ator coloca à prova a sua capacidade de alcançar uma condição de presença total, a mesma condição que terá que reencontrar no momento criativo da improvisação e do espetáculo” (BARBA; SAVARESE, 2012, p.290). Ao treinamento, Eugenio Barba associa exercícios físicos,

³⁶ A dilatação, ou seja, o “corpo dilatado” é uma prática de treinamento dos atores do *OdinTeatret*, grupo dinamarquês, dirigido por Eugenio Barba.

mentais e o domínio de energias. No diálogo com os espectadores, recorre à sinestesia para indicar a condição do espectador de sentir, em seu próprio corpo, os impulsos físicos do ator.

Sobre as questões do corpo e sua dimensão na cena contemporânea, Pavis atesta:

A produção teatral deixa-se abraçar como um único e mesmo corpo, como uma contiguidade e uma continuidade entre as obras, entre os colaboradores. Deixa-se analisar em função das relações entre ossos, carne e pele [...] como também pela qual se dirigem ao espectador na sua dimensão óssea, carnal e cutânea (PAVIS, 2010, p.245).

Figura 12 - (ensaio fotográfico): D. Quixote: Rafael.

Em trabalhos que enfatizam o corpo em rede de pulsões, o autor destaca o butoh de Kazuo Ohno, de Sankai Junku e de Min Tanaka, em corporalidades que são fundantes para a cena contemporânea.

Os exercícios e improvisações tornaram possível presentificar as ações físicas para além de representações realistas. Longe de buscarmos a representação da realidade, vislumbrávamos, desde o início, abrir as possibilidades criativas de tal forma que os jogadores expandissem seus corpos, apresentando exterioridades físicas para além de gestos do cotidiano, no sentido de buscar a teatralização dos corpos.

A imagem como matéria cênica permitiu um trabalho voltado às exterioridades físicas, uma vez que os jogadores tinham em seus corpos uma espécie de tela em branco para imprimir fisicidades a partir dos jogos com a imagem. “Teatro ou romance, trata-se de exorcizar definitivamente o demônio da analogia. Terminar de uma vez por todas com uma arte fundada no primado da interioridade, da psicologia, da profundidade” (SARRAZAC, 2013a, p.62).

A partir da busca da fisicidade em corpos dilatados, da precisão e de experimentações sensorio-corporais tornou-se possível a composição de partituras físicas, evidenciando a teatralização e plasticidade nos corpos dos jogadores.

3.2.3. Corpo-som-palavra-movimento: *No verde prado*, de Drummond

– Gentil caçadora
 que a nós nos caçastes,
 esse é cavaleiro
 dos Leões chamado;
 eu, seu escudeiro
 ante vós prostrado
 Formosa Duquesa
 qual prêmio e consolo
 de nossas andanças
 mal aventuradas
 dai-vos vosso riso
 Dama resplendente,
 Duque excelentíssimo,
 que vosso castelo
 seja paraíso
 de grades franqueadas
 a dois vagamundos.
 A troco de cama,
 candeia e pernil,
 juramos prestar-nos
 a vossos debiques
 de gaios fidalgos
 a falcoar a vida
 qual jogo inocente
 de ferir e rir. Seremos jograis
 e bobos da corte
 mantendo aparência
 de heróis romanescos,
 e ao vos divertir
 a poder de estórias
 passadas na mente
 de meu amo gira,
 nós nos divertimos
 com vossa malícia
 rimos de vos rirdes,
 ou eu pelo menos
 que por ser sabido
 – sábio de ignorar
 O fumo dos sonhos –
 rio pelos dois
 (Nada disso eu digo
 mas no fundo eu penso.)

As pesquisas recentes acerca do ensino-aprendizagem em voz priorizam a ludicidade. Sob tal aspecto, consideramos as práticas vocais articuladas aos jogos, pois nos parece que as abordagens que enfatizam os aspectos puramente técnicos da voz não se adequam às aprendizagens vocais, tanto na formação de atores quanto no ensino de teatro da educação básica.

A questão do trabalho vocal não estava voltada a uma pedagogia que pudesse desenvolver técnicas vocais ou sanar problemas de fonação, mas possibilitar ao jogador a consciência de suas potencialidades vocais, reconhecendo a si próprio enquanto um ser dotado de uma identidade vocal.

Figura 13 - (ensaio fotográfico). Improvisação com o poema de Drummond: Paulo, Adriana, Julia, Marcia, Roberto, Lara.

Priorizamos a ludicidade no trabalho com o poema de Drummond, pois compreendemos que os procedimentos puramente técnicos podem tornar-se cansativos e desestimulantes.

Nos primeiros contatos com o poema, a preocupação não estava na memorização, mas no entendimento e na busca de novas possibilidades a serem empregadas nas ações vocais. Fragmentos do poema foram entregues aos participantes e trabalhados em jogos de

apropriação de texto³⁷; diferente, portanto, do que comumente é feito no teatro tradicional, isto é, a leitura de mesa e a memorização do texto.

Após a fase inicial, realizada com os jogos de apropriação de texto, os procedimentos desenvolvidos com os alunos priorizaram a palavra em suas possibilidades sonoras. A leitura do texto em voz alta é um procedimento que requer a escuta e a afinação dos jogadores e, nesse sentido, ressaltamos a exposição de Pierra, em *Une interprétation de l'énergie de la parole: question d'altérité dans la diction du poème, la phrase plastique*, ao discorrer sobre esta necessidade:

O texto lido em voz alta é o local de acolhida da retenção, da escuta, porque as palavras e vozes se tecem em uma matéria sonora que se põe a ressoar, se esvaziando, se amassando quando preciso for e que sai instintivamente pela boca, dentes, língua, olhos. (Pierra, in: ALEIXO, 2014, p.149)³⁸

Na experimentação do jogo com as palavras é importante manter a abertura, ao penetrar o texto, isto é, não tomar decisões precipitadas, correndo o risco da mecanização da ação vocal. É fundamental encontrar a própria força da palavra, concentrar-se apenas em dizer o texto em voz alta, ouvir a própria sonoridade e, a partir daí, perceber a materialidade física da palavra, bem como a sensorialidade procedente das experimentações sonoras.

A concordância do sentido e do som comunica a força do texto e, sob esse aspecto, Oida chama a atenção para as decisões concernentes ao trabalho com o texto. “É preciso estar receptivo às sensações que essas palavras evocam no interior de nós mesmos, saber escutá-las e reconhecê-las. O acesso ao texto, por sua sonoridade, revela-se absolutamente precioso” (OIDA, 1999, p.65). A partir do reconhecimento da sonoridade enquanto matéria física, de suas sensações, torna-se possível considerar “a potência vibratória do som que elas (as palavras) nos passam”. (Ibid., p.66).

Os próprios sons são portadores de sentido. Por exemplo, quando pronuncio duas palavras japonesas, *ikiru* (i-ki-ru) e *shinu* (chi-nu): uma significa ‘vida’ e outra significa ‘morte’. Em quase todos os casos, aqueles que não conhecem japonês escolhem a palavra *ikiru* para designar vida, o que é correto.” (Ibid., p.64).

³⁷Vide Anexo I: **2 Jogos de apropriação de texto.**

³⁸ “Le texte lu à voix haute est le lieu d’accueil de la retenue, de l’écoute, parce que les mots et la voix se tissent dans une matière sonore que se met à resonner em se creusant, dans une matière sonore qui se met à résonner em se creusant, em se malaxant *quand il le faut* et qui sort instintivement par la bouche les dents, la langue, les yeux”. PIERRA, Gisèle. [tradução para o português de Eudes Arduini]

Figura 14 - (ensaio fotográfico). Improvisação com o poema de Drummond: Paulo, Adriana, Julia, Marcia, Lara.

Assim, o trabalho com os fragmentos do poema consideravam a matéria sonora, ou seja, a busca da sensorialidade das palavras, para comunicar a força da ação sonora.

No Plano de Curso (2008)³⁹ do Ensino Médio da disciplina de teatro, na Escola de Aplicação, lê-se:

Conteúdos conceituais: ação vocal
 Respiração (inspiração, retenção do ar, expiração e respiração costodiafragmática);
 Emissão sonora (ressonância, fonação, vocalização)
 Dinâmicas da fala (ritmo, andamento, registros, timbres, extensão)

Consideramos os princípios do trabalho vocal, acima elucidados em nosso plano de curso, nos procedimentos pedagógicos. O aquecimento vocal buscava o fortalecimento dos músculos da respiração (pulmão e diafragma); a emissão do som; as características da voz (timbre, altura, intensidade); as dinâmicas da fala (ritmo, pausa, intensidade) e as espacialidades da palavra (as direções do som). Assim, o trabalho vocal enfocou exercícios e jogos de aquecimento, buscando a abertura das vozes, sem forçar a natureza vocal dos jogadores. O aquecimento vocal é fundamental para evitar sobrecarga das pregas vocais ou, ainda, o uso inadequado da voz.

³⁹ Os conceitos apresentados no Plano de Curso foram trabalhados nas séries do Ensino Médio.

1. Respiração

Essencial no processo de criação, as práticas respiratórias devem fortalecer os músculos da respiração (diafragma, músculos abdominais e intercostais). Grotowski evidencia três tipos de respiração: a torácica ou superior; a abdominal e a respiração total, que compreende a torácica e a abdominal. A respiração total permite obter uma maior quantidade de ar, desde que não haja obstrução da laringe. Destaca, ainda, que o ator deve praticar diferentes tipos de respiração:

“Tudo está intimamente ligado com a respiração. Se o ator só respirar com o peito ou o abdome, não poderá armazenar muito ar, assim será forçado a economizá-lo, fechando a laringe e distorcendo a voz e eventualmente provocando desordens vocais” (GROTOWSKI, 1987, p.121).

O aquecimento da musculatura respiratória é fundamental para o controle da saída de ar (expiração) realizado com sons mudos – S, X, F – exercitando o fortalecimento da musculatura respiratória. É esse trabalho dos músculos respiratórios que dará o controle diafragmático, a solidez de uma vocalidade a ser empregada nos processos de criação.

A firmeza dos músculos respiratórios (costoabdominal e dorsal) possibilita a manutenção do sopro. A sustentação respiratória diferencia-se, portanto, de técnicas ainda usadas por muitos profissionais que comprimem o diafragma, exigindo excesso de esforço no trabalho muscular. Essa tensão é extremamente prejudicial e nociva à voz. A sustentação e/ou apoio devem ser conduzidos de maneira equilibrada no controle dos músculos respiratórios, possibilitando uma sustentação sem esforço. A consciência e o domínio respiratório são, de fato, o início do trabalho vocal.

A base da voz se dá pela sustentação da coluna em exercícios de dilatação e contração da parede abdominal, pelo método usado no teatro chinês ou pela respiração total, que integra a respiração abdominal e torácica superior: “os músculos da barriga ficam comprimidos, automaticamente, forçando o ar para cima. As costelas inferiores são impulsionadas para fora, e assim se obtém uma base para a coluna de ar” (Ibid., p.129).

2. Emissão sonora

O som é produzido na laringe pela vibração das pregas vocais e é amplificado e modificado nos ressonadores. Temos vários focos de ressonância, a saber, os faciais (seios paranasais, cavidades da boca e do nariz). Os ressonadores faciais são bastante usados em técnicas vocais para o canto.

Iniciávamos a emissão vocal com sons vibrantes: TRRRRR, BRRRR, VIZIGI, com variações de fonemas, objetivando o aquecimento laríngeo e alongamento dos músculos

vocais, trabalhando sempre em um registro médio, em uma extensão vocal confortável para os jogadores.

Nos aquecimentos para a emissão vocal recorriamos aos vocalizes *boccachiusa* (expressão italiana que significa sonorizar com a boca fechada). Essa é uma técnica de vocalizar bastante frequente nos aquecimentos, pois assegura o aquecimento dos músculos vocais e o abaixamento da laringe. Os exercícios com escalas ascendentes e descendentes, priorizando os registros médios, promovem a elasticidade e massagem da musculatura vocal, trabalhando a percepção auditiva.

Os exercícios de ressonância eram feitos com a mastigação do som HUMMING ou com boca *chiusa*: HUMMM. Nos exercícios de emissão sonora, fazíamos variações com fonemas nasais e orais.

Trabalhamos tanto com exercícios de ressonância com sons vibrantes e fonemas nasais e orais, como com exercícios de articulação, ritmo e velocidade. Os articuladores (lábios, língua, mandíbulas e dentes) apareceram nos jogos de trava-língua.

3. Dinâmicas da fala

A partir dos fragmentos do texto, trabalhamos com questões rítmicas, de andamento, de altura (grave, médio, agudo), intensidade (sons fortes e fracos); de valorização de palavras e de divisão do texto (respiração, pausas, pontuação).

Vários jogos faziam uso da leitura em voz alta, incitando a “escuta” do som das palavras, experimentando as espacialidades do som, as direções (para o alto, para baixo, para os lados, para a frente, para trás), usando os articuladores e, ao mesmo tempo, trabalhando a máscara facial (amassando a palavra, triturando, mastigando com a boca, lábios, língua).

Figura 15 - Improvisação com o poema de Drummond. Adriana, Julia, Marcia, Roberto, Lara.

A conscientização dos jogadores sobre as conexões entre respiração, movimento e a ação vocal foi fundamental. Deste modo, os exercícios conduziram a experimentação de suas vozes, tentando vencer a dicotomia corpo/voz e relacionar corpo-som-palavra-movimento. Buscávamos as conexões possíveis nas palavras de Drummond, em sonoridades relacionadas aos movimentos físicos dos jogadores, ultrapassando a própria semântica das palavras.

Jogos em círculo, ou correndo pelo espaço da sala, trabalhavam a variação de sons fortes e fracos, o sussurro das palavras, os registros médio, agudo e grave. As variações de ritmo conduziam os jogadores a perceberem as possibilidades de acentuação das palavras e dos diferentes andamentos (lento, lentíssimo, rápido, prestíssimo).

O subgrupo do poema buscou relacionar a palavra ao movimento de seus corpos, isto é, a emissão da palavra se dava em conformidade com o tempo de duração do movimento corporal, resultando em composições de partituras corpóreo-vocais, a serem elucidadas a seguir.

3.2.4. Partituras corpóreo-vocais: orquestração

O trabalho dos jogadores abrangeu as matrizes corporais advindas dos jogos com a imagem e com o poema, agregados às partituras corpóreo-vocais. O termo partitura originou-se com os encenadores novecentistas e foi utilizado primeiramente por Constantin Stanislavski, Vsevolod Meyerhold (desenho de movimentos e/ou escritura de movimentos plásticos), Etienne Decroux (exercícios para o mimo), Jean-Jacques Copeau (exercícios para a autonomia do ator na Escola *Vieux Colombier*), e retomada por Jerzy Grotowski e Eugênio Barba. A partitura busca, portanto, uma coerência orgânica sobre o trabalho do ator e pode ser realizada independente do trabalho dramatúrgico e da encenação (BARBA, 1994).

Barba assegura que, para Constantin Stanislavski, as ações físicas do ator na construção e composição do personagem deveriam ser fixadas em uma partitura, para que as sequências de tais ações pudessem ser repetidas organicamente. Barba enfatiza que segue seus próprios princípios na descoberta de novos caminhos, instaurando a dialética nos processos de criação. A partitura compreende:

- a forma geral da ação, seu ritmo em linhas gerais (início, ápice, conclusão);
- a precisão dos detalhes fixados: definição exata de todos os segmentos da ação e de suas articulações (*sats*, mudanças de direção, diferentes qualidades de energia, variações de velocidade);
- o dínamo-ritmo, a velocidade e intensidade que regulam o *tempo* (no sentido musical) de cada segmento. É a *métrica* da ação, o alternar-se de longas e curtas, de tônicas (acentuadas) e átonas;
- a orquestração da relação entre as diferentes partes do corpo (mãos, braços, pernas, olhos, vozes, expressão facial). (BARBA, 1994, p.174)

As partituras foram compostas a partir das ações físico-vocais dos jogadores, relacionadas à imagem de Portinari e ao poema de Drummond. Nesse sentido, podemos falar em representação dada nas relações corpóreas e vocais sem, portanto, implicar na interpretação de um texto. A variação das ações e de seus detalhamentos foram trabalhados em diferentes ritmos, andamentos, intensidades, direções, planos, exigindo a orquestração das “diferentes partes do corpo”, como ressaltadas por Barba, até atingirem sua precisão.

Mesmo com a repetição dos exercícios que compuseram a partitura dos jogadores, eles adquirem uma força e um significado para o espectador. Barba afirma:

Vejamos o que acontece com os exercícios. Cada exercício é um padrão definido em si mesmo, é um desenho de movimentos. Executa-se um e depois executa-se o outro. Uma vez apreendidos, os exercícios repetem-se seguidamente em um fluxo contínuo. [...] Mas quem os observa não pode deixar de interpretar, projetar imagens, histórias, cenas, lampejos de supostas revelações internas [...] Verifica-se também uma mudança perceptiva na mente dos observadores; não vê mais um corpo que se exercita, mas um ser humano que age e intervém no espaço (BARBA, 1994, p.159-161).

As ações dos jogadores, que integravam as partituras das figuras de Portinari, configuraram-se a partir da imitação de um “modelo” – a imagem -, e a questão era poder trabalhar com esse material em suas variações, ou seja, elas poderiam ser refeitas e remanejadas a partir de seus próprios componentes. Houve tentativas de acertos e desacertos para que encontrassem diferentes qualidades de energia e se configurassem as partituras dos jogadores.

O grupo que trabalhou com o poema *No Verde Prado* construiu uma partitura sem que as ações corpóreo-vocais ilustrassem o texto, estabelecendo liberdade aos jogadores: “Assim com as distintas partes do corpo, nas suas relações recíprocas e simultâneas a partitura em seu conjunto também pode ser montada numa relação de consonância, complementaridade ou contraste com o sentido das palavras, do diálogo, da situação cênica” (BARBA, 1994, p.175). A elaboração das partituras instaurou uma plasticidade decorrente dos movimentos dos jogadores, no detalhamento dos desenhos de seus corpos nas relações com a palavra e com o espaço.

Os exercícios inicialmente advindos de jogos e improvisações expandiram-se para a dilatação corporal, tornando possível a transformação do corpo cotidiano para o corpo cênico dos jogadores. A partir do desejo dos jogadores, uma experiência autônoma foi evidenciada pela liberdade nos exercícios, no empenho físico (física) e na complexidade de suas escolhas.

A decupagem dos movimentos designou uma partitura física, através de jogos estabelecidos entre os jogadores, conjugando a ação física com a “ação mental, o corpo e a voz, a palavra da intenção” (BARBA, 2012, p.131).

As ações estavam articuladas aos movimentos advindos das relações com a imagem. A conexão do corpo-voz-movimento e as palavras do poema de Drummond determinaram a composição das partituras corpóreo-vocais dos jogadores.

Figura 16 - (ensaio fotográfico). Improvisação com o poema de Drummond: Adriana, Julia, Marcia, Roberto, Lara.

3.2.5. O espaço de jogo: o saguão do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo

Após a efetivação de uma multiplicidade de jogos, a questão do espaço de apresentação tornou-se fundamental para o processo de criação.

Figura 17 - (ensaio fotográfico). Rafael, Fernando, Isabel, Eliana, Lara.

Objetivando a familiarização com o espaço, fizemos uma visita ao saguão do MAC USP, o local da apresentação teatral.

Então, iniciamos o trabalho a partir de nosso primeiro contato com o espaço da apresentação, considerando as necessidades dos jogadores. A configuração do espaço, as cores predominantes, os objetos, as luminosidades, a temperatura, bem como o seu entorno, tornaram-se matéria de estudo para a apresentação.

Decidimos que a configuração do espaço se daria em uma diagonal, de ponta a ponta, um corredor no saguão. Reproduzimos as medidas tomadas no saguão para a sala 32, demarcando-a com fita crepe, para que configurássemos as ações teatrais naquela delimitação da área de jogo.

À medida que as imagens eram refletidas pelos corpos em uma dimensão espacial, estabelecida por intermédio da diagonal delimitada com fita crepe, foram explorados diversos deslocamentos e conduções, tornando possível um trajeto naquele corredor, algo que se aproximava a um “cortejo” em câmera lenta. Foi, portanto, a definição desta diagonal que determinou as relações dos jogadores com o espaço e, ao mesmo tempo, a possibilidade de

vislumbrar a sequência de ações físicas ou a finalização da partitura dos jogadores a integrarem o roteiro de ações.

A ênfase na percepção sensorial do espaço tornou o espaço jogável, alargando a imaginação dos jogadores. As tentativas de diversificação nas relações com a área de jogo instauraram novas possibilidades, quebrando com as convenções do teatro formal.

As relações dos jogadores com as especificidades do espaço são fundamentalmente integradas às aprendizagens teatrais. Ryngaert ratifica a importância das questões concernentes ao espaço, enfatizando que a prática teatral deve colaborar para o engajamento do espaço nos jogos, possibilitando a indução e expansão dos corpos na área de jogo.

Figura 18 - (ensaio fotográfico). *Uma cena viva com D. Quixote/Portinari/Drummond*: Camila, Isabel, Eliana, Rafael e Fernando.

O espaço insere-se na formação teatral através das relações mostradas e percebidas por atores e espectadores. É um trabalho sobre o sentido, possibilitando inúmeras soluções, tanto no que se refere ao espaço real do jogo como às evocações do espaço imaginário. Nessa abordagem, inúmeras percepções podem ser acionadas quando articuladas ao espaço real e ao espaço de metáforas.

Portanto, os jogadores modelaram a arquitetura do espaço sem se restringirem a uma relação frontal, como no palco italiano. As necessidades colocadas pela dramaturgia visual nos levaram a quebrar com a estrutura de palco tradicional, ocasionando novas relações dos jogadores com o espaço da cena e com os espectadores.

Sobre a teatralidade dos atores, ao ocuparem o espaço vazio da cena, reafirma o deslocamento do jogo teatral que não prioriza a comunicação do real com todos os aparatos do teatro tradicional; ao contrário, os atores preenchem o espaço vazio da cena com seus

corpos e com elementos que, ao invés de representar a realidade, apenas destacam o jogo proposto para o espectador.

Do vazio da cena – e no fundo pouco importa que seja ostensivo (palco nu) ou discreto (dispositivo realista ou mesmo naturalista) – surge o corpo do ator e qualquer outra partícula de teatro – figurino, elemento de cenário, iluminação, música etc. A partir do momento em que o palco não pretende mais ser contíguo e comunicante com o real, o teatro não é mais colonizado pela vida. O jogo estético desloca-se: não se trata mais de colocar em cena o real, mas de colocar em presença, confrontar os elementos autônomos – ou signos, ou hieróglifos – que constituem a realidade específica do teatro. Elementos discretos, separados, insolúveis, que remetem apenas ao enigma de sua aparição e seu agenciamento. (SARRAZAC, 2013a, p.60)

Figura 19 - (ensaio fotográfico) D. Quixote: Eliana, Isabel, Camila.

Figura 20 - (ensaio fotográfico): D. Quixote: Rafael.

Do espaço vazio do saguão do MAC e da presença dos corpos dos jogadores, em suas articulações com os demais signos teatrais, tornou-se possível, ao final do processo, um estudo relacionado aos figurinos, adereços e maquiagem dos jogadores com as imagens do quadro. Tivemos a liberação de uso do guarda-roupa do CAC – Centro de Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo – para escolher os figurinos e

adereços (lança de D. Quixote, as cabeças de cavalo para as três camponesas, chapéu de Sancho Pança e as demais vestimentas).

O professor e pesquisador Marcelo Denny de Toledo Leite (CAC/ECA/USP) ofereceu uma oficina com técnicas de caracterização, para os alunos e a professora, em consonância com as cores e os personagens do quadro de Portinari.

Figura 21 - (ensaio fotográfico). Oficina de maquiagem: Rafael e Fernando.

Figura 22 - (ensaio fotográfico): Lara e Fernando.

3.2.6. *Uma Cena Viva com D. Quixote / Portinari / Drummond* no saguão do MAC USP

Ao som das *Valquírias*, de Wagner, os jogadores iniciam o cortejo em diagonal no saguão do MAC USP. Os espectadores se deslocam para que os atores ocupem o espaço vazio do jogo. Em câmera lenta, as três mulheres a cavalo à frente, seguidas por D. Quixote com sua lança e, mais atrás, Sancho Pança. Lentamente vão percorrendo o espaço, orientando-se pela

pulsção da música. A música rege o tempo das ações. Os movimentos dos jogadores, decupados, são lentos, lentíssimos, portanto, exigindo equilíbrio no deslocamento; que se faz em câmera lentíssima, em passos largos, primeiro os calcanhares pisam o chão e, depois, os pés deslizam.

Figura 23 - Rafael, Fernando, Camila, Isabel, Eliana.

Os joelhos dobrados, na transição dos passos. Antes de tocarem o chão, a perna se ergue esticada mostrando a sola dos pés, exigindo equilíbrio e força muscular da perna que está apoiada no chão com o joelho dobrado. A consciência corporal (apoios, articulações, equilíbrio, deslocamento) é importante para que a troca dos passos se faça com equilíbrio e no tempo da música.

Após a caminhada, os jogadores vão se deslocando em diversos pontos do espaço. Uma das mulheres situa-se mais ao longe, de costas, em equivalência à imagem de Portinari, e as outras duas viram-se para D. Quixote que, em determinado momento marcado pela trilha sonora, ajoelha-se e ergue o braço esquerdo, levantando a lança, seguido por Sancho Pança que, se ajoelha com os braços abertos, guiado pela música. Congelam!

“A imobilidade é um ato, e algumas vezes apaixonado”. (Decroux apud BARBA, 1994, p.82)⁴⁰ No momento em que congelam, temos a reconstrução da imagem de Portinari: *Uma cena viva com D. Quixote e Sancho Pança prosternados diante de mulheres a cavalo.*

⁴⁰ Etienne Decroux. **Paroles sur le mime**. Paris: Gallimard, 1963, p.105.

Figura 24 - Fernando, Rafael, Camila.

Os jogadores do poema de Drummond estão vestindo preto e saem em meio à plateia, ocupando a área de jogo. Ouve-se, ao fundo, as *Bachianas*⁴ de Villa Lobos. Deslizam seus corpos e executam os movimentos lentamente, formando as imagens corpóreas, ao mesmo tempo em que realizam as ações sonoras.

Coro: - No verde prado, no verde prado, no verde prado...

Ao final do poema, novamente as *Valquírias*, de Wagner. Os jogadores, agora, perfilados, percorrem o saguão em uma velocidade mais rápida: *alegro ma non troppo*... Um agradecimento partiturado. Deixam o espaço de jogo e adentram o museu!

É importante destacar as relações estabelecidas entre os jogadores e espectadores, interligados pelo espaço do jogo em contiguidade, tornando possível experimentarem as suas sensações pela força da fisicidade e presença dos jogadores, como evidencia De Marinis, pela “indução física das emoções”. (DE MARINIS, 2012, p.48) Ou seja, pela observação mais dilatada sobre a mimese e a identificação não mais restrita ao campo da mente, da psicologia, das emoções, mas, principalmente ao corpo “isto é, o cérebro, o sistema nervoso, os músculos, a pele”. (Ibid., p.49)

Figura 25 - Camila, Isabel, Eliana.

Figura 26 - Rafael, Fernando e Camila.

Figura 27 - Rafael, Fernando, Camila, Isabel, Eliana.

3.2.7. Intertextualidades: materialidade cênica

Uma cena viva com D. Quixote/Portinari/Drummond resultou da intertextualidade entre materiais cênicos (texto e imagem) e dos jogos estabelecidos com o corpo, a palavra, o espaço, as visualidades e sonoridades (trilha sonora).

Para Pavis, a escritura cênica “é o modo de usar o aparelho cênico [...] ela designa, por metáfora, a prática da encenação, a qual dispõe de instrumentos, materiais e técnicas específicos para transmitir um sentido ao espectador” (PAVIS, 1999, p.131).

A origem do trabalho com imagens é muito antiga. Ela remonta a uma tradição de “quadros vivos utilizados na educação popular com resultados diversos. Servi-me durante algum tempo de uma ferramenta que chamávamos de ‘fotografia’ e que, na verdade, equivalia à construção de imagens fixas” (RYNGAERT, 2009, p.99).

A renúncia ao texto dramático, ou seja, a ausência de uma história preexistente, comumente apresentada no teatro dramático, priorizou teatralidades desenvolvidas a partir de relações com materiais cênicos diversos e, fundamentalmente, com o espaço de jogo. No caso dessa experiência, a imagem de Portinari foi adotada como um dos referentes do processo de criação. A imagem como matéria cênica apresentou as condições para o surgimento de outras teatralidades, pois, destituída da lógica dramática, o teatro sem história é, na verdade, um teatro não cronológico, “com elipses, com decupagem, com tratamento fragmentário” (SARRAZAC, 2009, p.8). A ênfase não é apresentar a logicidade do drama, nem a interioridade e psicologismo dos personagens.

Ao desvencilhar-se do drama, é possível conceber a teatralidade em outras esferas, independentemente do *logos* dramático, consequência da des-hierarquização dos elementos que integram o fenômeno cênico. Uma multiplicidade de elementos pode ser tomada como matéria cênica, concebida em uma “dimensão artística independente do texto dramático” (LEHMANN, 2007, p.82).

Nessa abordagem, tornou-se possível adentrar o campo da experimentação em novos modos de percepção. Desde que “o teatro tomou consciência de que os potenciais de expressão artística, nele latentes, eram passíveis de ser realizados independentemente do texto, foi lançado no difícil e arriscado campo da liberdade de experimentação contínua, assim como as outras formas de arte” (Ibid., p.81-82).

A instauração e revalorização nos modos do fazer teatral adquirem um novo estatuto, que antecede às questões da estética, pois a ênfase se dá no sujeito e nas questões concernentes ao jogo, ao simulacro. Portanto, a teatralidade não é um ato acabado, pois

valoriza a criatividade e a ludicidade, antes mesmo de buscar uma determinada estética (FÉRAL, 2015).

Neste processo, portanto, os jogos com a imagem não vislumbravam, inicialmente, preocupações estéticas, mas a valorização da ludicidade. Os procedimentos didático-pedagógicos se efetivaram no estudo da imagem e das várias possibilidades de leitura, de jogos e improvisações, em um moto contínuo de experimentações físicas, nas relações do corpo em suas conexões com a imagem e com o espaço, e nas relações entre os jogadores e espectadores.

Reafirmando o conceito de polifonia de Bakhtin, ressaltamos a interação dos textos, das interdiscursividades entre o texto imagético e o texto literário, que derivaram na criação de um texto difuso pela impossibilidade de sua transcrição, a saber, o *performance text*, ou texto performativo, como definido por Schechner (2012 e em BARBA; SAVARESE, 2012), em um espaço compreendido pelo apagamento de fronteiras entre o real e o ficcional, como determinado por Lehmann (2007).

A cena foi trabalhada inicialmente pela imagem, em relação aos corpos, abrindo-se para dramaturgias expandidas. Assim, a estrutura dramática surgiu das necessidades no decorrer do processo de criação.

O pesquisador José Sánchez, ao discorrer sobre a dramaturgia expandida, enfatiza que ela está para “além do texto” e se concretiza nas relações com os elementos que se inscrevem na cena (SÁNCHEZ, 2010).

Para o autor, a dramaturgia é um espaço de mediação entre o teatro, a atuação e o drama. Ao definir sobre tais elementos do fenômeno cênico, ressalta que o teatro é o espaço do espectador; a atuação é o espaço do ator e do performer e o drama é o espaço formal da construção que pode considerar (ou não) o texto literário. A dramaturgia, tomada como mediação, poderá ter um lugar (ou não) nesses três espaços. Ao conceituar a dramaturgia, afirma o seu caráter de instabilidade e efemeridade:

[...] uma interrogação que se resolve momentaneamente em uma composição efêmera, que não se pode fixar em um texto [...] se resolve sempre no encontro instável dos elementos que compõem a cena. (SÁNCHEZ, 2010, p.19-20, tradução nossa)⁴¹.

A efemeridade da cena, acionada pelas relações entre os elementos cênicos, como referendado por Sanchez, processou a não identificação ou o efeito de catarse. Mais exatamente, a linearidade narrativa e a fruição estética incitaram os espectadores a uma

⁴¹ “[...] una interrogación que se resuelve momentaneamente en una composición efímera, que non se puede fijaren un texto: la dramaturgia esta más allá o más acá del texto, se resuelve siempre en el encuentro inestable de los elementos que componen la experiencia escénica.”

multiplicidade de leituras do fenômeno cênico. Nesse aspecto, os procedimentos realizados com a imagem de Portinari derivaram de novas formas na construção dramatúrgica que, ao invés de se submeter ao texto, buscou as relações entre imagem, corpo e espaço na investigação de sentidos.

Mais que apresentar uma cena calcada na analogia, na interioridade e no psicologismo, buscamos a relação entre os signos teatrais, revitalizados no corpo dos jogadores.

Nas palavras de Sarrazac, o teatro “já não implica a submissão do espectador a uma ilusão, mas a observação crítica de um simulacro” (SARRAZAC, 2013, p.57) e, por conseguinte, pela sua motivação diante do “advento” – diferentemente do “evento” – do espetáculo. A ênfase no advento pressupõe o seu caráter processual e a revelação de teatralidades.

Assim, evidenciamos a revitalização e significação dos elementos da representação teatral “em que a presença cênica de tais objetos e dos seres, usada e banalizada por tantos séculos de representação, recupera repentinamente sua potência arcaica e enigmática” (Ibid., p.62).

No sentido em que nos fala o autor, podemos considerar que a consubstanciação desses elementos da representação teatral criou uma escritura cênica não sequencial, tornando possível abranger compreensões diversas, principalmente no que concerne às relações com o espaço do saguão e, por conseguinte, nas relações com os espectadores.

As relações estabelecidas com o poema atestam que o texto configurou-se em mais um elemento gerador de teatralidades, renunciando a uma fixação, na busca da própria “desalienação da linguagem”.

Digamos que a energia da fala pode vir somente através da desalienação da linguagem, ou seja, quando ‘Eu’ pode finalmente tornar-se Outro por esta distância obtida, que libera e faz se projetar a matéria sonora da voz. Voz, tom, sujeito, fala - porque há, enfim, possibilidade de alteridade - formam a relação liberadora da fala poética que poderá juntar-se à liberdade de qualquer Outro. (Pierra, G. In: ALEIXO, 2014, p.158)⁴²

Deste modo, os procedimentos com as palavras do poema instauraram a polifonia de vozes, nas textualidades e hibridismos, “nas intertextualidades entre a palavra, as materialidades e as imagens [...] nas poéticas desejantes que dão vazão às corporalidades” (COHEN, 2001, p.106).

Afinal, o que os jogadores representaram? Ou, ainda, o que eles apresentaram? Podemos falar de um processo teatral que era mais “do que resultado, mais manifestação do

⁴² “Disons que l’énergie de la parole ne peut advenir que par la désaliénation du langage, à savoir, quando “Je” peut enfin devenir Autre par *cette distance gagnée* qui libère et fait se projeter la matière sonore de la voix. Voix, ton, sujet, parole – parce qu’il y a enfin possibilité d’altérité – forment la relation libératrice de la parole poétique qui pourra rejoindre la liberté de tout Autre.” (Tradução: Eudes Arduini).

que significação, mais energia do que informação” (LEHMANN, 2007, p.143), ou de “teatralidades expandidas”, nas palavras de Sánchez (2010).

Figura 28 - Camila, Isabel, Eliana.

3.3. *Círculo de mãos: pertencimentos*

Essa experiência é procedente de um grupo-sala do 1º. ano do Ensino Médio do Ateliê de Teatro da EA (2009). O grupo integrava vinte alunos e uma estagiária, que nos acompanhou no decorrer do ano letivo.

Iniciamos as aulas ocupando-nos de jogos tradicionais e brincadeiras, tais como pique-pega, queimada, toca do coelho, adoletá, barra manteiga etc., e jogos com objetos (corda, bastão, peteca, espuma, entre outros). Assim sendo, as atividades iniciais com os jogos tradicionais e brincadeiras objetivavam a transição do cotidiano escolar para o universo simbólico. Nesse sentido, Ryngaert observa que:

[...] não se passa diretamente do mundo escolar ao mundo lúdico, do regime dos sentados às piruetas de Arlequim. É preciso elaborar transições, pontes, não para incidir verdadeiramente nas técnicas, mas para criar uma situação favorável ao desbloqueamento imaginário, significar que a gaiola está aberta, que os corpos são convidados a entrar em função e as vozes a fazerem-se ouvir. (RYNGAERT, 1981, p.76).

Cabe destacar, porém, a preocupação com as pontes, das quais nos fala o autor, priorizando a elaboração de jogos que fizessem sentido para o grupo, que atendessem aos interesses dos alunos, trazendo o espírito de jogo legitimado pela espontaneidade, pela

liberdade do brincar, estabelecendo gradativamente o trânsito do cotidiano escolar, isto é, “do regime dos sentados”, como cita Ryngaert, ao universo da ludicidade.

No entanto, no decorrer das aulas iniciais, evidenciamos diversos comportamentos, tais como agressividade, apatia, agitação, alienação, inquietude, indisciplina... Ante tais fatos, tornou-se imperioso observar o grupo com acuidade, para entender esses desempenhos e suas implicações nas relações que se estabeleciam entre os jogadores.

Em meio à agitação e desorganização, constantemente os alunos perdiam o foco do jogo, resultante do tumulto criado por vários participantes determinados a violar as regras do jogo e boicotar os colegas. Por vezes, os comportamentos faziam-se hostis, beirando à agressão física. Em um determinado jogo de queimada, as hostilidades tornaram-se evidentes no momento em que jogavam a bola com extrema força para atingir o suposto “adversário”.

Ainda que os comportamentos nos jogos coletivos (quando todos jogam ao mesmo tempo) demonstrassem violações, constatamos que, quando o grupo era subdivido, isto é, nas situações em que apenas alguns jogavam (enquanto os outros assumiam o papel de jogadores-espectadores), a tensão se agravava. Alguns participantes, durante o jogo dos colegas, espreitavam com comentários paralelos, com risadinhas de escárnio, expressões de reprovação ou de descaso.

Deste modo, os comportamentos adversos nas situações de apreciação, por exemplo, de intolerância (quando ocupavam o lugar de jogador-espectador), circunscreveram a questão nodal do grupo. Ocupando o lugar dos espectadores, os alunos conseguiam desfazer o jogo com comportamentos que desencorajavam os seus colegas. Desrespeito, gritos, dispersão, agressividade... Instaurou-se um campo de batalha. Em nossas conversas, os “agressores” não se responsabilizavam pelo comportamento hostil e, por outro lado, os “agredidos” ficavam acuados. Nesse momento, houve uma divisão bastante clara do grupo: de um lado, os alunos agressores e, do outro, os alunos agredidos. Um terceiro grupo ainda se colocava na invisibilidade. Por diversas vezes os “agredidos” precisavam ser encorajados, pois demonstravam vontade de sair do grupo, pela incapacidade de enfrentamento da situação. Impossibilitados de reagir e de tomarem o foco para si, evidenciavam um comportamento dúbio, pois queriam estar ali para fazer teatro e, ao mesmo tempo, não conseguiam enfrentar o “jogo” que estava sendo jogado.

Várias tentativas foram feitas no decorrer das aulas, no sentido de dirimir as agressões. No entanto, os agressores mantinham-se irredutíveis. Resolver as questões ligadas à violência, instauradas no grupo, tornou-se o desafio a ser enfrentado.

3.3.1. Perscrutando o grupo: os desafios do Ensino Médio

As concepções acerca do Ensino Médio nas escolas de educação básica não devem prescindir das relações interpessoais e é necessário compreender que a resistência à aprendizagem pode refletir a falta de diálogo com a realidade dos alunos.

Muitas vezes, os comportamentos de agressividade, violência, apatia ou alienação resultam da distância da linguagem dos currículos com a realidade, evidenciando, sobretudo, a ausência de pertencimento, criando uma dissonância. O desinteresse dos alunos acaba comprometendo as suas relações com a aprendizagem e com a socialização.

Mesmo com todas as iniciativas de políticas educacionais que tangenciam o ensino médio, evidenciando o conjunto de ações que circunscrevem as políticas educacionais dos órgãos competentes, ainda não há reverberação na maioria das escolas brasileiras. É preciso, contudo, entender os mecanismos que provocam esse alheamento.

Nesse sentido, compete aos atores das instituições escolares buscarem alternativas que possam, de fato, instaurar situações de aprendizagens que privilegiem os alunos, por intermédio de práticas sóciointerativas, incitando-os à formação emancipadora.

Trata-se, sim, de levantar questões basilares que possam colaborar com o debate acerca dos currículos do E.M., como por exemplo: qual é a concepção de ensino médio das escolas brasileiras? Esta é, portanto, uma questão capital para que as condições necessárias sejam, de fato, facilitadoras no processamento de políticas de formação de professores; das questões pedagógicas, didáticas, cognitivas, sociais, afetivas, dos espaços escolares (que na maioria das escolas estão sucateados, depredados), na baixa qualidade de ensino, nas relações professor- aluno e nas demais circunstâncias que agravam as deficiências e carências concernentes às motivações para a aprendizagem.

Puentes (2015 - informação verbal)⁴³ salienta que é preciso clarificar a concepção de ensino médio que queremos construir no país, incitando as seguintes questões: “Para que serve o ensino médio? Como o Projeto do Ensino Médio está atrelado ao Projeto Educacional e ao Projeto Social?”. O autor sublinha a impossibilidade de separar o sujeito de seus problemas e afirma que as escolas “bem sucedidas” o são do ponto de vista cognitivo, negligenciando as questões ligadas às relações sociais, afetivas, de pertencimentos e identidades.

⁴³ PUENTES, Roberto. Palestra proferida por ocasião do Seminário Políticas Práticas do Ensino Médio: Cenários e desafios atuais. FAGED - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, MG, 16 de abril de 2015.

Do mesmo modo, Silva considera que as transformações e as questões problematizadas nos “estudos culturais” – e o seu impacto nas teorias do currículo – são perspectivados pela epistemologia realista determinada por modelos estáticos, ou seja, pela fixação e paralisação na transmissão de conhecimento abordados como um reflexo da realidade e que poderiam ser acessados sem intermediação, decorrente da certeza “de que o significante captura o significado em toda sua plenitude” (SILVA, 2003, p.15). Essa concepção de cultura estática onde o conhecimento é recebido, transmitido e dado como certo, deve, portanto, ser contrariada pela noção de cultura dinâmica, em uma perspectiva concebida pela capacidade de produtividade, de trabalho, de desconstrução e construção, evidenciando práticas significativas e produtoras de identidades sociais.

Considerando que o currículo e a cultura são práticas de relações sociais e, embora submetido a normatizações e regulamentos, o currículo possa ser um espaço de produção e criação de significados, as relações sociais tornam o mundo compreensível através da produção de formas de inteligibilidade e de sentido. Para o autor, o sentido e significado não advêm de formas isoladas, ou do pensamento puro; ao contrário, eles são estruturados em sistemas sucedidos das relações, em redes de significantes, onde os artifícios se fazem visíveis. Isto é, a decifração dos códigos e convenções passam a ser vistos como discursos, como práticas discursivas. “E como prática de significação, o currículo, tal como a cultura, é, sobretudo, uma prática produtiva” (Ibid., p.19).

Destarte, ajuizar o currículo como uma prática de significações, de produção de sentidos, implica pensar em relações, em coletividades e, acima de tudo, em concepções que se apoiem nas ações, nas laboriosidades e na sociabilidade.

Para Silva, a produção de significados é determinada pelo caráter de abertura, de incertezas:

Se o processo de significação girasse sempre em torno dos mesmos significados e se os significados fossem fixos, se as marcas linguísticas que utilizamos estivessem vinculadas a significados inequívocos, não haveria, na verdade, o trabalho de significação. [...] Há, na verdade, uma tensão constante entre a necessidade de delimitar, de fixar o significado e rebeldia, também permanente, do processo de significação. (Ibid., 2003, p.20)

Reafirmando as relações do currículo com a cultura, vinculados às atividades de produção de sentido e significado, podemos legitimar as ações didático-pedagógicas que sublinham as vozes e as histórias de vida, e que podem centrar-se na realidade das salas de aula – cabendo ao professor compreender e determinar a tipologia de conhecimentos que vão ao encontro das necessidades e desejos dos alunos.

Deste modo, para alterar as relações dos participantes por intermédio do universo simbólico, fazia-se necessário abrir o campo de nossas percepções, no sentido de criar um espaço de produtividade. Assim, poderíamos entender, primeiramente, o nível de reconhecimento das questões que perpassam a ética e as configurações interpessoais do grupo. Buscar a modificação das relações do sujeito com o meio escolar, transformando o espaço da sala de aula em lugar de partilhas e vínculos, abalizou as ações didático-pedagógicas.

Sob tal perspectiva, a coletividade e o pertencimento evidenciaram-se como condições basais, necessitando de novas maneiras de convivência, para além das relações estigmatizadas no grupo, buscando formas de convívio que fortalecessem as identidades e as vozes silenciadas. Nesse caso, teríamos que contar com o esforço dos participantes, pois as barreiras a serem dirimidas nas relações carregadas de estereotípias exigiam deles, fundamentalmente, conscientizarem-se das relações para instaurar a “escuta” (ouvir e ser ouvido) no estabelecimento dos acordos de grupo.

A partir do que foi problematizado, levantamos a seguinte questão: “Como desenvolver princípios de aprendizagens teatrais, dirimindo as agressividades e, ao mesmo tempo, constituindo a formação do grupo em um ambiente de convivência igualitária e de respeito?”. A seguir, a descrição das ações didático-pedagógicas para a formação do coletivo.

3.3.2. Em busca das ações didático-pedagógicas

Além das questões relacionadas ao coletivo, a falta de interesse demonstrada pela apatia e alienação acentuava as dificuldades nas aprendizagens teatrais. Nesse sentido, o foco estava nas situações e comportamentos protagonizados pelos participantes do grupo. Isso posto, levantamos a seguinte indagação: “no campo da Pedagogia Teatral, qual é a validação de processos artístico-pedagógicos que se pautam na formação do coletivo?”. Ao elucidar a práxis teatral, Januzelli afirma:

Nossa atividade é sempre coletiva. Momentos de reflexão do grupo sobre os caminhos seguidos, os problemas surgidos. Serem frequentes para que nada fique por *baixo dos panos*, no plano das relações pessoais, pois os conflitos permanecem no ar (correntes invisíveis), mesmo sem a sua verbalização, minando as condições de trabalho se não forem digeridos. Desencantar o medo de se expor; momento de aprofundar análises e autocrítica. Avaliação constante, de cada momento, de cada etapa (JANUZELLI, 1986, p.72).

A elucidação do autor sublinha os processos artísticos que se pautam no enfrentamento das relações para que se torne possível a formação do coletivo. Deste modo, as ações pedagógicas exigiram ações didáticas, cujo foco era direcionado em uma relação dialógica no enfrentamento da situação, para que nada ficasse por “baixo dos panos”, no grupo.

Embora já tivessem estudado as linguagens artísticas, no decorrer da experiência escolar, muitos alunos davam pouca ou quase nenhuma importância ao ensino de arte. No relatório semestral da estagiária que nos acompanhou, verificamos o seguinte depoimento de uma aluna:

Mesmo que partamos só da análise das aulas de arte que deixavam de acontecer, podemos perceber qual é a importância que a escola dá para as aulas de arte. Muitos alunos pensam assim, como no depoimento de Joana em sua carta de final de ano: ‘Ah, e vou confessar, antes eu era uma das pessoas que achavam que aula de artes seria como aula vaga’. Muitos acreditam que aula de arte é ‘perfumaria’, que as professoras não ‘exigem muito’ porque alunos que tem médias ruins em todas as outras disciplinas muitas vezes vão muito bem nas aulas de artes.

A recusa dos alunos em fazer uso da palavra se mantinha, no decorrer das aulas, evidenciando que o “desvendamento”, isto é, a “exposição” se constituía, de fato, em uma barreira a ser transposta pelo grupo. Nessa fase preparatória, somente a tomada de consciência os levaria à autorreflexão e, conseqüentemente, às possibilidades de descobertas. É oportuno recorrer a Januzelli, em sua ênfase sobre o processo de aprendizagem, afirmando que:

Existe uma senda muito particular no processo da aprendizagem humana que possibilita uma experiência de auto-investigação do indivíduo, cuja proposta não se situa na área de terapia, mas sim no domínio do laboratório dramático teatral, e que tem nos jogos, nas improvisações o seu centro de gravidade. (JANUZELLI, 1986, pp.7-8)

Do mesmo modo, acreditávamos que os jogos e improvisações pudessem levá-los às experiências de autoinvestigação e/ou autorreflexão, buscando alguns princípios que os ajudassem a se conscientizarem das relações estereotipadas do grupo.

O educador, pedagogo e filósofo Paulo Freire, ao elucidar a responsabilidade em educar, chama a atenção para que a educação respeite “no homem a sua ontológica vocação de ser sujeito” e que somente a autorreflexão poderá levá-lo “ao aprofundamento conseqüente de sua tomada de consciência e de que resultará sua inserção na História” (FREIRE, 1980, p.36) como sujeito atuante na pluralidade de suas relações com a sua realidade, com o seu mundo.

Era exatamente o que entrevistávamos, ou seja, a inserção desses sujeitos no próprio grupo como cidadãos responsáveis, respeitosos e atuantes. Deste modo, a práxis coletiva, aliada ao caráter processual do teatro, diferenciou-se, pois, de procedimentos do teatro tradicional e/ou formal. Ao invés de “darmos conta” de um texto, de personagens, ou, ainda, de apresentações teatrais, o cerne das aprendizagens objetivou a transparência nas relações para a formação do coletivo, por meio de jogos e improvisos.

Portanto, para alcançarmos um diálogo coletivo, faziam-se necessárias práticas de aprendizagens teatrais que exercitassem a horizontalidade das relações, na cooperação e no

coletivismo. Portanto, assumir as ações imbricadas nas relações entre os participantes era o desafio a ser enfrentado.

Apresentamos abaixo, excerto do relatório da estagiária que nos acompanhou:

A partir do estágio de observação com uma turma de primeiro ano do ensino médio da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, de textos e debates das aulas de licenciatura, escrevo este pequeno relato que, discutindo o trabalho realizado com uma turma pretende discutir uma questão fundamental para o ensino de teatro: para fazer teatro precisamos de seres humanos que saibam trabalhar juntos. Para as outras disciplinas isso também deveria ser prerrogativa. Mas não sendo, quando os estudantes chegam para a aula de teatro absolutamente distantes de sua própria humanidade, presos em “grupinhos”, disputas, ofensas e... Como ensinar teatro? A melhor resposta que encontro é: ensinando os estudantes a serem humanos. A se ouvirem e respeitarem, aprendendo a trabalhar juntos. Ensinar qualquer outra técnica sofisticada ignorando o fato de que não existe um grupo não é nada além de reproduzir a lógica presente na maior parte das disciplinas e que tem levado a escola para a encruzilhada presente de falta de sentido e perspectiva.

3.3.3. EXPOR-SE: ir além de si mesmo

“Autoproteção nos impede de assumir riscos. Há perigo em assumir risco – você pode falhar.”
(SPOLIN, 2001, p.52)

O convívio social, perpassado por valores, é o compartilhamento que se dá pelo foco. (SPOLIN, 2001) Essa condição de partilha coloca os jogadores em uma mesma condição, dando-lhes a oportunidade de se expressarem no grupo. Nesse sentido, os jogos realizados na roda possibilitam ao jogador lançar-se em situações de exposição, isto é, colocar-se no centro da roda e ser observado pelo outro e, acima de tudo, exercitar a aceitação do olhar do outro. Essa situação constitui-se num dos princípios geradores das aprendizagens teatrais. Inicialmente, foi bastante difícil para os alunos, pois manter-se em contato consigo mesmo sem quebrar a neutralidade, isto é, manter o ponto zero e estar “exposto” ao grupo estabelecia uma situação desafiadora. A dificuldade em ir além de si mesmo, isto é, de se expor verdadeiramente – ou, nas palavras de Spolin, “Comunicar a partir de uma porção mais profunda e inusitada de si mesmo” (Ibid., p.53) – em situações de comunicação não verbal exige um compromisso verdadeiro em direção ao inesperado, isto é, a aprendizagem de comportamentos espontâneos para além das relações estereotipadas e estigmatizadas do grupo.

No teatro improvisacional é fundamental considerar a plateia e, nesse sentido, as relações estabelecidas entre os jogadores-atores e os jogadores-espectadores são integradas aos processos de aprendizagem. Assim, as relações entre os que jogam e os que assistem constitui um dos princípios fundamentais da Pedagogia Teatral.

Deste modo, para alcançarem a liberdade nas relações com os jogadores-espectadores fazíamos jogos evidenciando a neutralidade, isto é, o estado de abertura para as relações e, para tanto, evidenciávamos os jogos com “ponto zero” ou “ponto neutro”.

Consideremos as palavras de Januzelli sobre o ponto zero:

É um estado energético de prontidão total permeado pelo relaxamento muscular integral. Ponto zero – repouso lúcido. Estágio da sensação pura (de estar no mundo) – a esfera do movimento ininterrupto de aparência imóvel. O espaço da recuperação das sensações esquecidas, adormecidas, entorpecidas. A região primeira onde é possível ser revelada sua condição de objeto único (JANUZELLI, 1984, p.127).

Nos jogos *Dar e Tomar* (SPOLIN, 2001, fichas A74, B5 e B6), os jogadores colocavam-se em círculo e movimentavam-se, sendo que o foco consistia em não quebrar as regras do jogo, isto é, compartilhar o foco na ação de dar e tomar. Um dos jogadores iniciava o movimento, ou seja, qualquer jogador podia movimentar-se, porém deveria parar o seu movimento se outro jogador se movimentasse. Isto requereu a percepção de si e do outro, além da concordância para que fosse possível manter e compartilhar o foco no jogo.

Da mesma forma, colocar-se no centro da roda, pronunciando o próprio nome no grupo (e, em outras rodadas, o nome de cada colega), como no jogo da Bola com nomes⁴⁴, reforçava as identidades dos jogadores. É muito difícil, para alguns alunos, pronunciar o próprio nome diante dos colegas. O corpo se mostra cheio de tensões, a voz fica bloqueada, quase que inaudível, mas “é preciso encontrar forças para escapar do anonimato; é preciso suportar os primeiros olhares” (RYNGAERT, 2009, p.80). Mesmo sendo um grupo formado por alunos que já estavam juntos desde o primeiro ano do Ensino Fundamental I, em uma trajetória de oito anos, os embaraços e as dificuldades apresentavam-se com extrema força. Portanto, buscar a legitimidade de cada indivíduo dentro do grupo em relações de horizontalidade, tornou-se, assim, um desafio a ser transposto.

Receber os primeiros olhares... Olhar e ser olhado sem esboçar reações, isto é, a exposição que começa a prepará-los para o “estado de abertura” como princípio que sedimenta as aprendizagens teatrais. A abertura para “expor-se”, no sentido de se revelar, narrar-se, espelhar-se, expressar-se.

A primeira obrigação na arte é o expressar-se através de seus próprios motivos pessoais, procurando usar sempre as próprias experiências, reais, específicas, íntimas. O ator deve expressar sua verdade inteira, não esconder o que for básico, revelando através de suas reações cada um dos esconderijos de sua personalidade, deixando a ação absorvê-lo inteiramente até chegar ao encontro de si mesmo, que se concretiza a partir de um extremo confronto: sincero, disciplinado, preciso e total. (JANUZELLI, 1984, p.150)

⁴⁴Vide Anexo I. 1. Jogos de aquecimento.

Nesta primeira fase, diversos jogos foram esquadrihados a partir do ponto zero, nos quais os alunos buscavam o “repouso lúcido e lúdico”, parafraseando Januzelli.

3.3.4. ÉTICA: o exercício das relações

“Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo.”
(FREIRE, 2000, p.39)

Consideramos que o espaço de jogo é um *locus* privilegiado para as práticas teatrais que buscam a formação do aluno, principiadas pela capacidade de jogar, de participar, de intervir, de valorar, de escolher, de romper...

Revelar-se a si mesmo, confrontando-se com a sinceridade é, sem dúvida, um exercício de eticidade. Para Stanislavski, a ética é um dos balaústres/pilares no processo criativo do ator. O trabalho do ator sobre si mesmo restringe a ética como um dos princípios matriciais em seu sistema de atuação

A ética e a disciplina são consideradas imprescindíveis e inseparáveis na formação do ator. O trabalho do ator sobre si mesmo está articulado ao *ethos* cênico. Atentemos para uma observação do próprio Stanislavski: “Em um trabalho coletivo é necessário corrigir o próprio caráter, adaptá-lo à obra comum. Forma-se um caráter de corporação, por assim dizer.”⁴⁵ (STANISLAVSKI, 1997, p.224, tradução nossa) Tecendo relações entre ética e disciplina, Stanislavski considera que o trabalho de criação do ator é, de fato, um trabalho sobre si mesmo, sobre o próprio indivíduo.

Do mesmo modo, chamamos a atenção para as questões da ética trabalhadas por Jerzy Grotowski. Em seu teatro a educação do ator passava, principalmente, pelos princípios éticos, conformados em “despojamento” e em “transluminação”. Os atores do Teatro Laboratório de Grotowski perseguiram o autodesnudamento para se revelarem.

A essência do teatro é um encontro. O homem que realiza um ato de auto-revelação é, por assim dizer, o que estabelece contato consigo mesmo. Quer dizer, um extremo confronto, sincero, disciplinado, preciso e total - não apenas um confronto com seus pensamentos, mas um encontro que envolve todo o seu ser, desde os seus instintos e seu inconsciente até o seu estado mais lúcido. (GROTOWSKI, 1987, pp.48-49)

A ação de estar absorvido no jogo, buscando o confronto sincero consigo mesmo e com o outro colocava a questão da ética como um dos princípios norteadores no processo das aprendizagens teatrais. Evidentemente, a intensidade e envolvimento dos jogadores deve passar por uma escolha individual, ou seja, o condutor ou professor (no caso de instituições

⁴⁵ “En un labor colectiva hay que corregir el próprio carácter, adaptarlo a la obra común. Formarse um carácter de corporación, por así decir.” (STANISLAVSKI, 1997. p.64)

escolares) deve estar atento para que não haja manipulação, colocando claramente os objetivos a serem alcançados e evitando, portanto, criar “armadilhas”. Deixar o jogador decidir o seu grau de envolvimento e intensidade no jogo é uma questão bastante evidenciada por Ryngaert que alerta para as “armadilhas” e “manipulações” nos jogos.

Cabe ao formador deixar claro os desafios [...] É o jogador, e somente ele, que avalia progressivamente a medida do que pretende jogar, das zonas em que deseja investir, das etapas que lhe são necessárias. Sempre que possível dou indicações de jogo bem abertas para que possam ser reservados cantos de sombra, degraus, recuos. Ninguém pode decidir, no lugar do outro, o ritmo das aprendizagens (RYNGAERT, 2009, p.64).

Buscar evidenciar a confiança dos integrantes no grupo, sem persuadi-los, constituiu-se em uma questão ética e, portanto, agregou-se às práticas de aprendizagens. Considerando o exercício da eticidade, os limites eram respeitados e, acima de tudo, a capacidade de envolvimento de cada um; consequentemente, de jogo.

3.3.5. PERTENCIMENTO: *Parte do todo*⁴⁶

O sociólogo Eugène Enriquez nos alerta sobre a presença de um outro “si mesmo”, considerando, portanto, que a conquista da diversidade não pode ser pautada no desempenho de papéis, impossibilitando que sejamos dotados de interioridades. Do mesmo modo, pondera sobre a importância do reconhecimento do outro como uma responsabilidade atribuída aos sujeitos.

Reconhecer no outro um semelhante significa que cada um, como acredita Levinas, recebe do rosto do outro um chamado e se sente responsável por ele. O outro lhe aparece como um fragmento da humanidade inteira, e, consequentemente, se ele se sente e se quer parte da espécie humana, não pode permanecer surdo (ou cego), ao seu desamparo, quem sabe, ou, de todo modo, à sua existência. (ENRIQUEZ, 2004, p.51)

Buscando uma analogia com as questões do grupo, evidenciamos a “desconsideração” no comportamento de vários jogadores que não consideravam o chamado do outro, permanecendo em uma postura evidenciada pela arrogância e individualismo, impedindo qualquer possibilidade de aproximação.

Necessitávamos, portanto, romper com o “passado”. Spolin, ao se referir ao jogo teatral *Parte do todo*, afirma que se constitui no fio condutor do sistema dos jogos teatrais, exigindo um esforço mútuo entre os jogadores para que possam efetivar rupturas com o passado, conjecturando novos comportamentos em suas relações.

O jogo teatral *Parte do Todo* é o fio condutor do processo de Jogos Teatrais. Tornar-se ou ser parte do todo procura um corpo único, por meio do qual jogadores atuantes, jogadores na platéia e a instrução são diretamente envolvidos, dando suporte uns aos outros [...] Um jogador assim apoiado por muitos é livre para jogar e muitos jogadores podem dessa forma atuar como um só. O esforço e a ruptura daí

⁴⁶ Foram realizados diversos jogos de *Parte do todo*, de Viola Spolin.

resultante (se atingido) são compartilhados igualmente por todos como *parte de um todo*. (SPOLIN, 2001, p.39)

A ruptura nas relações entre os jogadores era essencial, pois poderia tirá-los de comportamentos rotineiros como o isolamento, a manipulação e a violência, na tentativa de instaurar novos modos de relacionamento – transmitidos, principalmente, pelo reconhecimento do outro.

Nesse sentido, buscávamos pistas que colaborassem com o estabelecimento da capacidade de aceitação, dirimindo comportamentos defensivos e distorcidos pela necessidade de vencer, de sobrepujar o outro. Assim, ultrapassar as condutas enfastiosas, buscando a abertura para que os alunos pudessem experienciar a confiança em si e no outro, livrando-se de críticas e de medos, foi a maneira que encontramos para trabalhar as relações de pertencimento ao grupo.

As transformações nas relações entre os jogadores ocorrem na intensificação das “trocas de energia” decorrentes da intensidade física empregada nos jogos.

Podemos mudar, ser mudados e criar mudança. Impossível de ser captada plenamente por meio das palavras, as transformações parecem surgir do movimento físico intensificado e da troca dessa energia em movimento entre os jogadores. A partir da união dessa energia no espaço entre os jogadores nasce uma nova criação – a transformação. (SPOLIN, 2001, p.46)

Outro aspecto que julgamos importante para o pertencimento reporta-se diretamente à escuta dos jogadores, podendo gerar uma cumplicidade e uma disponibilidade nos espaços de jogos, relacionando-se diretamente à capacidade de jogar (RYNGAERT, 2009). A capacidade de jogo não é a apreensão de técnicas no sentido mais tradicional e, sim, a conscientização dos jogadores, evidenciadas em exercícios específicos, mantendo o caráter de ludicidade. Diferentemente do “sistematismo”, a experiência no jogo possibilita a abertura e a escuta para as relações com o mundo, em uma conexão do interior com o exterior.

O espírito de jogo, por sua vez consiste em considerar toda nova experiência como positiva, quaisquer que sejam os riscos a que ela nos expõe. Ele é contrário ao sistematismo, já que espera soluções oriundas de experiências vividas num espaço intermediário que abrange também o campo cultural. O jogador é aquele que experimenta, multiplicando suas relações com o mundo. (Ibid., p.61)

E ainda:

Um grupo que não se conhece e não sabe nada sobre as atividades que o esperam, naturalmente tem a necessidade de ganhar segurança. A aplicação de um programa pré-estabelecido nem sempre é a melhor maneira de atender à demanda dos jogadores. (RYNGAERT, 2009, p.78)

Do mesmo modo, podemos considerar as fundamentações de Spolin, ao se referir sobre as relações de aprovação e desaprovação no grupo. A autora enfatiza a necessidade de “estar livre”, de ser parte do mundo que nos rodeia, do contato direto com o ambiente que nos circunda.

Muito poucos de nós são capazes de estabelecer esse contato direto com a realidade. Nosso mais simples movimento em relação ao ambiente é interrompido pela necessidade de comentário ou interpretação favorável por uma autoridade estabelecida [...] Numa cultura onde a aprovação/desaprovação tornou-se o regular predominante dos esforços e da posição, e frequentemente o substituto do amor, nossas liberdades pessoais são dissipadas. (SPOLIN, 1982, p.6).

Sob tal perspectiva, os jogos que trabalharam a integração do grupo possibilitaram exercitar as funções de jogador-ator e jogador-espectador, diretamente envolvidos com o problema cênico. O trabalho coletivo agencia relacionamento intenso dos participantes, que poderá ser dúbio no início dos jogos, pois, ao mesmo tempo que o aluno se sente seguro no grupo, de outra feita, sente-se ameaçado. Nesse sentido, os esforços foram direcionados para a seleção de jogos e situações de improviso que pudessem atender às especificidades do grupo. Destarte, os jogos de integração foram priorizados e adaptados nesta fase, buscando fundamentalmente o compartilhamento dos jogadores na área de jogo⁴⁷: “O jogo é um recurso contra condutas rotineiras, ideias preconcebidas, respostas prontas para situações novas ou medos antigos” (RYNGAERT, 2009, p.60).

3.3.6. A viragem

A aula de 11 de setembro de 2009 tornou-se em um marco no processo das relações entre os jogadores. Vejamos o relato da estagiária:

Por acreditar que a partir da aula de 11 de setembro aconteceu a guinada do caminho que seguia a turma do primeiro ano, é importante descrever como foi a aula, como um modelo explicativo do modo de funcionar – e de uma resposta que frutificou – para um momento que parecia não funcionar. Primeiro em roda lemos o protocolo feito por uma aluna sobre a aula anterior. Depois, sem muitos comentários, foi proposto o seguinte jogo: andando pelo espaço em diferentes direções, jogar uma bola de tênis. O foco consistia em passar a bola e dizer o nome do colega que receberia a bola. Falar o nome daquele que vai receber a bola antes de jogar e depois jogar para esta pessoa. O jogo não funcionava. Os alunos não jogavam a bola na mão do outro, mas dificultavam, boicotando o colega. Outros não prestavam atenção no coletivo e eram surpreendidos pela bola. Não deu certo. (Ou será que a falta de acerto era justamente o que precisávamos?). O jogo foi interrompido. Sentamos em roda e foram colocadas as seguintes questões: Qual a dificuldade deste jogo? Qual a relação disso com o teatro? Por que aconteceu o que aconteceu? Alguém responde: “porque tá tudo bagunçado”. *Então desbagunçaremos!* Continuamos em roda, sentados no chão. A Dirce dá a indicação para cada um fazer uma autoavaliação enquanto jogador-ator e também enquanto jogador-espectador. Os alunos começaram a fazer suas avaliações, mas depois de uma rodada começaram a falar sobre os grupos: que o grupo é dividido, que não conversava com não sei quem, que tais pessoas nunca trabalhavam juntas... Foi uma conversa que pareceu muito sincera.

⁴⁷Vide Anexo I. 3. Registro de aulas. **Círculo de mãos**: pertencimento.

Após a avaliação, os alunos começaram a identificar o grupo. Esse foi o primeiro momento em que o grupo admitiu o que estava acontecendo. Em roda, os alunos começaram a identificar o grupo, bem com as suas relações e o categorizaram em vários subgrupos. Entraram em um acordo, pela primeira vez, sobre as divisões em subgrupo:

- 1) Subgrupo dos nerds (terminologia dada por eles) – os alunos que realizavam as atividades;
- 2) Subgrupo dos zoeiros – os alunos que não deixam a atividade acontecer;
- 3) Subgrupo dos mediadores – alguns alunos conseguiam transitar nos diversos subgrupos e, muitas vezes, buscavam o acordo de grupo;
- 4) Subgrupo dos excluídos – (nesse subgrupo alguns alunos formavam duplas e outros ficavam sozinhos).

Enriquez salienta que a vinculação simbólica do sujeito está ligada a um “conjunto de instituições (a nação, região, classe, família) que o moldam desde o início, desde seu nascimento” (ENRIQUEZ, 2004, p.49). Reconhecer-se implica obrigatoriamente no reconhecimento do outro, pois o outro nos constitui em nossa unidade e em nossa divisão, isto é, nas qualidades e defeitos, fazendo-nos renúncia da onipotência infantil inconsciente. Essa presença do outro, manifesta por “pressões ou injunções (por vezes paradoxais) em relação a ele, devendo ser amados ou seduzidos, ou simplesmente aceitos, obrigando o sujeito, se ele quiser agradar, não ser rejeitado, a diversificar suas atitudes e condutas” (Ibid., p.47) impede a conquista da diversidade, restringindo a aparência como reguladora “a desempenhar da melhor maneira possível os múltiplos papeis exigidos” (Ibid., pp.47-48).

Na sociedade contemporânea, os indivíduos aceitos, elogiados, manifestam “uma força e um ‘moral’ (termo em voga particularmente nos meios esportivos, obcecados pela performance) a toda prova, se adotar os modos e o brilho da modernidade, ou seja, caso se comporte como um vencedor” (Ibid., p.53). Este comportamento se adequava a uma boa parte dos participantes que, em vários momentos, davam demonstrações de força e coragem, agredindo os colegas mais fragilizados, e buscando a aprovação dos mais fortes.

O comportamento de Eduardo⁴⁸ talvez fosse o que mais demonstrasse a preocupação em ser aceito pelos colegas, desempenhando uma diversidade de papeis, tais como: engraçado, agressivo, cara de pau... Fazia-se necessário edificar as bases de uma pedagogia em que pudessemos aprender juntos, tomando consciência daquele lugar de “opressão” e de “reprodução”.

⁴⁸ Adotamos nomes fictícios para a escrita do experimento.

Após apresentarem os subgrupos, pedimos para que cada um se agregasse ao subgrupo ao qual pertencia. Após um determinado tempo, o mapa das relações estava esboçado. As máscaras caíram!

3.3.7. Jogando o jogo do grupo: cartografias afetivas

“Quando a identidade perde as âncoras *sociais* que a faziam parecer ‘natural’, predeterminada e inegociável, a ‘identificação’ se torna cada vez mais importante para os indivíduos que buscam desesperadamente um ‘nós’ a que possam pedir acesso.”
(BAUMAN, 2005, p.30)

A partir do diagnóstico feito pelo grupo, foi possível traçarmos novas ações pedagógicas para a continuidade do trabalho. Fotografamos os alunos (3x4), individualmente, e ampliamos as fotos, que foram coladas em papel kraft tamanho A4 e plastificadas. Assim, tínhamos um quadro/foto de cada aluno.

Na semana seguinte, fizemos a roda inicial e colocamos todos os quadros/fotos empilhados no centro da roda. Todos se mostraram bastante curiosos e foi quando espalhamos todas as fotos no espaço interno da roda. Solicitamos então que, um por vez, fizesse a montagem dos quadros-fotos no chão, espelhando as relações do grupo. Ou seja, teriam que fazer a leitura do grupo, traçando um mapa no chão. Iríamos jogar o jogo do grupo. Todos se mostraram desorientados com o jogo a ser jogado e não se manifestaram. Olhavam para as fotos, se entreolhavam e permaneciam em silêncio. Desorientação? Desequilíbrio?

As oficinas trarão muitos momentos de desequilíbrio, que liberta os jogadores de atitudes de defesa na medida em que o organismo responde como um todo. O movimento constante para reequilibrar liberta a energia necessária para atingir aquilo que ainda não foi tocado, o desconhecido (SPOLIN, 2000, p.55).

O jogo propunha o reconhecimento das relações no grupo e, concomitantemente, o reconhecimento de si próprio.

Após um silêncio prolongado, os jogadores começaram a desenhar o mapa das relações do grupo. As cartografias eram representadas por desejos, medos, rejeições, aceitações, que iam sendo esboçadas por cada um dos participantes. Os mapas eram muito parecidos, com pouquíssimas variações, pois todos tinham a clareza das relações circunscritas no grupo. De um lado o subgrupo dos *nerds* - os alunos estudiosos, tarefeiros; de outro, os *zoeiros* - os que costumavam agredir e não deixavam as aulas acontecerem; os *mediadores* - alguns alunos que conseguiam transitar entre os subgrupos e, finalmente, os *excluídos* - alunos que ficavam isolados ou ultrajados pelos demais.

Abaixo, excerto de depoimento de aluna colhido pela estagiária:

No começo do ano, nós sempre chegávamos com muito gás na sala de aula, ficávamos zuando todos, sempre com o intuito de dar muita risada. Mas foi aí que começou “o problema”: as relações entre os alunos da sala de aula. A aula acontecia entre os grupinhos. O grupinho das nerds, das quietinhas e as caras de pau. Eu fazia parte do grupinho das caras de pau, que ficavam dando risadas das ações dos outros e conversando no meio das apresentações. Até que em um belo dia isto foi colocado em questão. A nossa querida professora Dirce, com toda a sua inteligência, resolveu trabalhar essas relações, pois achava que não dava para fazer teatro com estas relações de desrespeito e falta de harmonia.

Ryngaert, ao se referir sobre o trabalho em sala de aula, adverte sobre o constrangimento dos jogadores para se colocarem, para fazerem uso da “palavra pessoal”. As condições da escola, muitas vezes, não permitem o desvendamento dos jogadores. Geralmente, portanto, as aulas de teatro investem em improvisações que não exijam tanta prontidão, ou ritmo, para que o envolvimento e cumplicidade se façam pouco a pouco.

Os alunos, aos poucos, foram se encorajando e montando o mapa das relações com os quadros-foto. À medida que íamos trabalhando, os alunos iam registrando suas impressões do grupo pelas imagens do mapa que ficavam em algum lugar da sala.

A partir deste dia, todo dia – antes, durante e/ou depois de cada aula – uma, duas ou várias pessoas montavam um diagrama, um quebra-cabeça que juntava a imagem de cada um deles, ilustrando como estava se dando a relação entre as pessoas. (Depoimento da estagiária, 2009)

3.3.8. O círculo de mãos: uma ação coletiva nos espaços da escola

De mãos dadas, em círculo, percorremos uma trajetória nos espaços da escola, passando pelo pátio escolar no horário do intervalo entre as aulas. Caminhamos, paramos, silenciemos por diversas vezes até chegarmos novamente à sala 32.⁴⁹

Ao final do segundo semestre, os alunos expressaram o desejo na realização de uma ação que fosse compartilhada com a comunidade escolar. Não seria, portanto, uma cena teatral realizada no auditório da E.A., ou ainda, o “resultado” de um processo de criação teatral. Deste modo, sublinhamos a coletividade, ou seja, a realização de uma ação que demonstrasse a importância das relações entre os jogadores. Assim, a discussão sobre “o que” fazer, pautados no “acordo de grupo”, constituiu-se como princípio gerador da ação teatral.

No sistema de Viola Spolin, o acordo de grupo é uma das pilastras:

Acordo de grupo não é conformismo com a tirania da maioria nem é a obediência cega a um líder. Pelo acordo de grupo os jogadores tem liberdade de escolha, que permite alternativas. Diferenças e similaridades são respeitadas. Ninguém é ridicularizado ao dar uma sugestão. Ninguém assume a decisão. Deferência de um pelo outro é exercida entre os jogadores. Todos têm o direito de participar na medida de sua capacidade. Todos recebem e assumem livremente responsabilidades por sua parte no todo. (SPOLIN, 2001, p.41)

⁴⁹ Descrição de ação realizada com os alunos. Texto da autora.

Assim, a questão desafiadora de nossa ação consistia em manter o foco na própria ação, isto é, concentrar-se na caminhada em círculo, mantendo as mãos dadas e o ponto zero, isto é, manter a neutralidade para que pudessem sustentar a ação proposta, a saber: a solidificação nas relações de confiança entre os participantes, gerada a partir da convivência do grupo, em deslocamento pelos espaços da escola.

O ator em cena atua sempre em sua própria pessoa [...] O objetivo do ator é transmitir suas idéias e sentimentos usando suas próprias emoções, sensações, instintos, sua experiência pessoal de vida, mostrando seus próprios traços, sempre os mais íntimos e secretos, sem ocultar nada. (JANUZELLI, 1986, p.12)

A ênfase no pertencimento estava no centro de nossas atenções. O fato de se colocarem em uma situação de “exposição” para a comunidade escolar exigia a noção de coletividade, de pertencimento. Sobre as questões de pertencimento e identidade, Bauman afirma:

Tornamo-nos conscientes de que o ‘pertencimento’ e a ‘identidade’ não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o ‘pertencimento’ quanto para a ‘identidade’. (BAUMAN, 2005, p.17).

Sob tal perspectiva, os acordos trabalhados nos jogos corroboraram no percurso de um caminho traçado pelos jogadores dentro do espaço da escola. De mãos dadas, em círculo, percorremos uma trajetória nos espaços da escola, passando pelo pátio escolar no horário do intervalo entre as aulas. Caminhamos, paramos, silenciemos por diversas vezes até chegarmos novamente à sala 32.

A ação pautou-se, acima de tudo, pela noção de pertencimento, de coletividade e foi com esse comprometimento que aconteceram as gestualidades simbólicas dos jogadores, no espaço “cotidiano” da escola. Parafraseando Caballero (2010), seria essa uma prática cidadã? Uma situação criada nas fendas dos interstícios de uma determinada trama social, desenrolando-se em uma prática social, em um *locus*, que não é o das artes nem tampouco da realidade pura e, sim, do espaço cotidiano da escola – potencializado pelos jogadores?

As práticas cidadãs, conforme elucidação de Caballero (2010), situam-se em um campo expandido, em entrecruzamentos de formas artísticas, de posicionamentos éticos e políticos, para além do teatro, em uma revisão que passa pelas questões dos espaços, das dramaturgias em discursos oriundos da vida, dos imaginários das comunidades, implicando diretamente nas receptividades. Esses eventos criam espaços de encontros à margem de espaços institucionalizados, produzindo novas significações nos discursos cênicos e, acima de tudo, nos pertencimentos.

É certo que a ação teatral se restringiu ao próprio grupo, mas mesmo que os “espectadores” não fizessem parte do grupo, o compartilhamento de uma ação “fora” do contexto escolar foi importante tanto para os jogadores, quanto para a comunidade escolar. Nesse sentido, a arte pode nos colocar em situações extracotidianas, potencializando os espaços de convivência. Caballero observa que:

[...] as fendas liminares como situações criadas pelos interstícios dos campos de realidades, a noção de espaços potenciais como corpus intermeios resulta em uma metáfora que participa dessa condição liminar, sobretudo quando surge nas reflexões sobre os fenômenos da vida social que, sem serem constituídos como formas estéticas, tornam-se extracotidianos e poéticos pelo estranhamento de linguagem que apresentam e, ainda que emergindo como gestos no plano da vida social, no âmbito da práxis política, também constituem linguagem. (CABALLERO, 2010, p.146)

Assim sendo, a metáfora do *Círculo de mãos* reverberou fortemente nas implicações do espaço da escola criando uma outra realidade, isto é, um espaço de interstício, distinto da vida cotidiana indicando outras maneiras de ordenar a realidade.

Os espaços de interstícios ou intermeios, como os nomeia Bourriaud (2009), sugerem outras possibilidades de troca além das vigentes no sistema. E é exatamente esta a natureza da exposição da arte contemporânea no campo do comércio das representações. Ela cria espaços livres, gera durações com um ritmo contrário ao das durações que ordenam a vida cotidiana, favorecendo um intercâmbio humano das ‘zonas de comunicação’ que não são impostas.

Esses espaços de relações humanas, de interstícios ou de intermeios, são lugares possíveis de reinvenção do cotidiano buscando diferentes significações para as relações entre os sujeitos. Por esse ângulo, as espacialidades da cena contemporânea que buscam as inter-relações e proximidades, distantes, portanto, de um teatro que ainda insiste em proteger o espaço da cena apartando o espectador dos acontecimentos da cena. (BOURRIAUD, 2009, pp.22-23)

Além de trabalhar nos interstícios, o caráter autobiográfico desse acontecimento nos reporta ao pesquisador e encenador Antônio Araújo, ao elucidar a encenação performativa.

A encenação contemporânea vem estabelecendo uma forte relação com a performance, sendo contaminada e reconfigurada por ela [...] o caráter autobiográfico, não-representacional e não-narrativo, de contraponto à ilusão e baseado na intensificação da presença e do momento da ação, num acontecimento compartilhado entre artistas e espectadores – traços característicos da arte performática – vão orientar as sugeridas aproximações com o campo teatral. (ARAÚJO, 2008, p.253)

Considerando, evidentemente, o âmbito escolar, ainda assim podemos perceber as aproximações com o que foi sinalizado pelo autor, principalmente no que diz respeito ao caráter autobiográfico da ação, do não-representacional configurando-se em uma prática expandida para além da cena teatral. A metáfora do *Círculo de mãos* circunscreveu-se em uma prática cujo material cênico foi extraído das histórias das relações dos participantes “não

mediada por instâncias ficcionais” que, na elucidação de Araújo, configura-se como elemento fundante nas articulações com a encenação contemporânea.

Sob tal ótica, consideramos que o *Círculo de Mãos*, além de se instaurar em espaços de interstícios, de fazer uso de histórias pessoais e recusar o texto literário configura-se, pois, em uma experiência artística expandida e disseminada; sendo que as questões éticas sobrepuseram-se às estéticas, pois a ação refletiu a vivência de pertencimento entre alunos de um grupo-sala do 1º. ano do Ensino Médio da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Abaixo, excerto de protocolo de aluno:

Teatro é mais do que se tornar ‘artista da globo’, é você poder ser você mesmo, no momento que quiser, sem pensar em aprovações ou rejeições, todos somos iguais, seres humanos. No teatro, somos convidados a sair da rotina, de estereótipos que o mundo nos coloca todos os dias. Andei pesquisando sobre o que era o teatro. Encontrei esta definição: ‘O teatro é uma arte em que um ator ou conjunto de atores, interpreta uma história ou atividades para o público em um determinado lugar’. Discordo, pois a gente não interpreta apenas uma história ou atividade. No último encontro percebi que o teatro pode interpretar nós mesmos e mais do que uma história qualquer, a nossa história. Antes, eu tinha um estereótipo da aula de teatro, achei que teríamos um texto para decorar, e viríamos ensaiando para fazer uma apresentação no final do ano. Mas, como faríamos isso sem ter um entrosamento? Agora posso entender o porquê de algumas peças ficarem tão superficiais, de modo que o ator não consegue transpor para a plateia os sentimentos de sua personagem, pois não há o entrosamento com os demais atores, para que a apresentação fique o mais realista possível.

3.4. *Terror e misérias no Terceiro Reich*, de Bertolt Brecht: texto em jogo

3.4.1. O jogo vai começar...

Cordas caem do teto, a uma altura de mais ou menos dois metros, cruzando os cantos da sala 32 (sala de teatro da E.A.). Os jogadores estão terminando de amarrá-las. Uma passarela vermelha é estendida à porta de entrada, com o desenho de uma suástica, atravessando toda a sala. Panos pretos dependurados nas paredes cobrem a lousa, o ventilador, os objetos... as velhas rotundas de um teatro mambembe. No chão, materiais de cena: bumbo, coturnos, capacetes com enfeites, bandeiras vermelhas, brancas, vermelhas e amarelas, verde e branca e outras combinações de cor. As vermelhas traziam símbolos da suástica. Uma pilha de banquinhos encostados na parede, ao fundo esquerdo da sala. Os jogadores estão fazendo a contrarregragem (Brecht, na fase das peças didáticas, aludiu à interferência dos atores na arquitetura teatral). Os alunos estão criando uma cenografia, explorando a área de jogo, buscando uma transmutação do espaço da sala de aula, minutos antes da entrada do público. Falam alto, chamam uns aos outros, correm de um lado ao outro. Alguns estão usando capacetes e casacas pretas e aproveitam o tempo restante, antes da apresentação, pulando

corda... Um grupo instala o aparelho de som em cima de uma mesinha. O sonoplasta Bruno encarregou-se da composição da trilha e da operação do som. Outro grupo (de alunos-colaboradores do ateliê de teatro do 1º. ano do E.M.), vestindo preto, leva os objetos até seus lugares, na cena, verificando a contrarregragem. Em meio à gritaria e brincadeiras, o som começa a ser testado: marchas alemãs, discurso do *Fuhrer*... Alguém grita: “- Faltam dez minutos para o público entrar”. A correria se instaura. Os jogadores terminam de se vestir, fazem os últimos retoques da maquiagem e conferem seus objetos de cena. Vários estão usando suas próprias roupas com algum elemento que compõe o figurino, como por exemplo, coturnos, capacetes... Alguns jogadores costuraram detalhes nas casacas: medalhas, símbolos da suástica... Fazemos a roda. Todos se entreolham. Silêncio. Respirações ofegantes. Apertamos as mãos. Merda! Merda, professora!!! COMEÇA!!! O grupo de alunos sai correndo da sala e se esconde da plateia, que deve entrar na sala antes do grupo. O hino nazista está tocando e o público (alunos e professores da escola) é recebido pelos alunos-colaboradores. Todos se ajeitam, sentando-se no chão, se espremem, se apertam para que possam se acomodar, pois HOJE TEM ESPETÁCULO??? Alguns se detém, ao passar pela passarela vermelha. Tecem comentários, se entreolham... Ao longe, ouve-se um apito. Os jogadores estão se aproximando. Tocam tambores e dão ordens em língua inventada com sonoridades semelhantes ao alemão, ao japonês...

Entram cantando em coro: SOURRAH SOURREH SOU SSIRREH SOU SSIR
AHHH RRR SOSURREHHH.

Atravessam a sala e param no canto direito, meio amontoados. O comandante Fernando continua executando os comandos em sonoridades, que se assemelham à língua japonesa: *Kata Kasutera bodan Kodo Nikansan Fuji Tomokuto To Mo Kuto*. A destreza vocal é demonstrada pela velocidade na emissão e articulação dos sons... Continuam marchando, executando a coreografia. O comandante apita, todos correm dirigindo-se à esquerda da sala. Formam um paredão ao fundo da sala (de costas para os espectadores). Discurso do *Fuher*.

O torturador Leonardo dá chicotadas e o torturado Mário, no chão, solta gritos de dor. O jogador-torturador continua a executar o seu serviço sob vigilância do sargento Alexandre. Ao longe, com seu charuto, de costas para a plateia, encontra-se o general Ricardo. Nada pode interromper os serviços no campo de concentração. O torturador Leonardo fica de olho nos chefes e, quando percebe que estão distraídos, passa o relho para o jogador-torturado e pede para que ele bata o chicote no chão, pois está cansado de trabalhar. Mas o jogador-torturado está muito debilitado e não tem forças para continuar o serviço e não consegue bater o chicote. O torturador Leonardo esbraveja e continua a bater o chicote no banquinho:

- *Por que se recusa a dizer sim, seu porco, quando te perguntam se você é comunista? Acaba apanhando. Por que não mandam o Kraplov fazer o serviço? Ele até gosta...*

Simultâneos à cena, outros grupos de jogadores fazem o serviço pesado do campo de concentração, carregando pessoas mortas, transportando objetos de cena, limpando o chão...

O jogador-torturado continua gritando. Entra o general Ricardo. As relhadas ficam mais fortes. Os gritos são ensurdecedores.

- *Na barriga, não.* Suplica o torturado Mário.

- *Bata na barriga.* Responde calmamente o general João Victor. Última relhada. Último grito!!!

(Fim da primeira cena).

Em meio aos gritos, marcha militar e apitos, os jogadores pegam seus banquinhos e levam aos lugares estabelecidos. Um dos jogadores esqueceu de pegar o seu texto. O general João Victor leva o texto para o seu colega. Continuam a executar uma marcha, só que agora estão marcando passo em seus lugares. Param de marchar e fazem a saudação nazista. HI HITLER! (novamente o discurso do *Fuher* em VOZ OFF).

Os jogadores sobem em cima dos banquinhos e iniciam o coro:

- Todos: *Eis aqui...*

- *Quem é?* - cochicha a jogadora Daniela.

- *Não sei* – responde o jogador Alberto.

- *Quais são as três coisas que um médico deve saber? Em primeiro lugar?* - grita o jogador Roberto.

- *Indagar.* - responde o coro.

- *Em segundo?* pergunta o jogador Alberto.

- *Indagar.* - responde o coro.

- *Em terceiro?* - pergunta o jogador Mário, do alto de uma escada, no canto esquerdo, ao fundo da sala, usando um capacete vermelho com uma trança vermelha feita de lã, que passa por um buraco no centro do capacete e cai pelo ombro. O seu corpo e a escada estão cobertos por uma rotunda preta. Somente a sua cabeça está visível, bem no alto, ao fundo da sala...

- *Indagar, senhor professor.* - responde o coro.

- *Certo!* responde o jogador Leonardo. *Indagar o quê?*

- *As condições* - responde o jogador Mário.

- *O que é que consta no diagnóstico?*

(Todos os jogadores pulam de seus banquinhos e caem no chão em meio a gritos).

- *Queda na escada!* - responde o jogador Leonardo.

- *De onde vem o paciente e para onde vai?* - pergunta o jogador João Victor.

(Silêncio).

- *Todas as cabeças se voltam para ele* - diz o jogador Mário.

(Poema *Aos que vão nascer* – lido por todos os jogadores).

(Fim do 1º tempo!!!)

3.4.2. Aprendizagens brechtianas

Bertolt Brecht (Augsburg, 10 de Fevereiro de 1898 – Berlim, 14 de Agosto de 1956), foi um dos dramaturgos mais evidenciados da História do Teatro. Fundamentou o teatro épico, circunscrito na concepção marxista, acreditando que o teatro deveria colocar o espectador em uma relação crítica e transformadora. O espectador não deve se identificar com o personagem como no teatro aristotélico; ao contrário, deve ser colocado diante dos fatos para que exerça sua criticidade “Trata-se, como ele [Brecht] o disse, de levar o espectador a considerar os acontecimentos com um olho clínico e crítico” (DORT, 1980, p.211).

O texto *Terror e misérias no Terceiro Reich* foi escrito entre 1935 e 1938, no momento em que Brecht encontrava-se exilado na Dinamarca. O texto integra vinte e seis quadros/cenas que descrevem o terror instaurado pelo nazismo na Alemanha. O texto foi escrito a partir de notícias de jornal, cartas de amigos e de outros meios de comunicação. Os quadros-cenas apresentam as comunidades judaicas, as casas de operários, os trabalhadores socialistas, a juventude hitlerista e os campos de concentração. Nesse universo, Brecht conclama a consciência e criticidade sobre as atrocidades de uma sociedade mergulhada no terror.

Visando atingir aspectos específicos da dialética brechtiana em aprendizagens teatrais, escolhemos alguns quadros-cenas de *Terror e misérias no Terceiro Reich*. Ressaltamos, ainda, o desejo dos alunos pelo tema do nazismo que, naquele momento, integrava os conteúdos da área de ciências humanas.

Deste modo, o interesse, aliado a um sentimento de incredulidade sobre o nazismo, foi o mote gerador para a experimentação e, ao mesmo tempo, uma possibilidade de colocar os alunos em uma situação de aprendizagem brechtiana, isto é, como atuantes e observadores críticos.

Em sua tese de doutorado, intitulada *A peça didática de Bertolt Brecht: um jogo de aprendizagem*, Ingrid Koudela (1988) examina, sobretudo, a teoria e a prática das peças de aprendizagem em suas relações com jogos. Sobre o seu encontro com Brecht, Koudela afirma que:

[...] eu acho que fui ligada ao Brecht (a importância de Brecht no teatro moderno e no contemporâneo) desde o curso do ensino médio. Tínhamos a professora de Literatura que trabalhava as questões do teatro dramático e do teatro épico. Foi a primeira vez que eu vi aquele quadro (Teatro Dramático e Teatro Épico) [...] quando eu fui fazer o meu doutorado eu quis saber o que estava acontecendo com o

Brecht na Alemanha. Fui ao Instituto Goethe e descobri que tinha um autor que falava sobre a peça didática. Escrevi para este autor – Reiner Steinweg – e ele me mandou o livro dele⁵⁰. (informação verbal).⁵¹

As teorias sobre as peças didáticas trazidas por Koudela são campo fértil para pesquisadores e enfatizam o caráter de uma pedagogia dialética de ensino-aprendizagem, possibilitando examinar a realidade social ao assegurar o seu caráter político; constituindo-se, portanto, em uma metodologia de aprendizagem que se expande no âmbito da Pedagogia Teatral.

A pedagogia brechtiana se constitui como uma pedagogia ou educação política, na medida em que adere a um projeto histórico-filosófico e a uma teoria social. Por outro lado, o autor Brecht recebe estímulos práticos e teóricos na forma de realização de sua pedagogia – ou seja, do teatro, do campo dialógico-estético. (KOUDELA, 1992, p.12)

O termo *Lehrstück* (peça didática) e sua equivalência em inglês *Learning Play*, esquadrihada pelo próprio Brecht, evidencia a relação com o “jogo” – *Theaterpiel* – pois as peças didáticas são, geralmente, recebidas como áridas e, portanto, o equívoco dessa acepção desconsidera o seu caráter lúdico. “O conceito e os textos oferecidos por Brecht constituem material para elucidar questões fundamentais de aprendizagem através do jogo teatral.” (KOUDELA, 1991, p.XXII).

Nas peças didáticas, o texto é adotado como pré-texto, sem, contudo, estabelecer ou fixar verdades. Assim, os jogadores têm liberdade para exercitar tanto a identificação quanto o questionamento do próprio texto, sem fixarem uma mensagem totalizante, já que a matéria dramaturgica, ao ser jogada, possibilita a busca de significados e associações. Isto quer dizer que, nas peças didáticas, Brecht utiliza dois instrumentos: o “modelo de ação e o estranhamento” (KOUDELA, 1999, p.17), assegurando o caráter das peças de aprendizagem, compartilhando democraticamente a matéria textual e possibilitando o exercício crítico – em oposição à identificação do modelo dramático.

O modelo de ação pode ser tomado como “exercício artístico coletivo que tem por foco a investigação das relações dos homens entre os homens” ou como “texto que é objeto de imitação crítica” (Ibid., p.15). O estranhamento é a historicização, ou seja, a representação de pessoas no contexto histórico, em comportamentos transitórios, que vislumbra a construção de conhecimentos advindos do modelo de ação.

Sobre as questões de autoria nas peças didáticas, Koudela enfatiza que “O caráter épico dessa dramaturgia, que pode ser cortada com a tesoura, permite esse procedimento,

⁵⁰ STEINWEG, Reiner. **Das Lehrstück**: Brechts Theorie einer politisch-ästhetischen Erziehung. Stutgard: Metzler, 1972.

⁵¹ Informação verbal fornecida por Ingrid Koudela em São Paulo, em 2014.

sendo que às vezes pequenos fragmentos de algumas linhas constituem-se em modelos de ação”. (KOUDELA, 1999, p.19)

A não valorização da ilusão perfeita possibilita o desencadeamento da criticidade e estabelece uma das questões evidenciadas na estética brechtiana (que nos parece extremamente contemporânea): a recusa da imutabilidade da essência humana. Tudo está em transformação, justamente porque a condição humana está atrelada aos fatores sócio-históricos. O homem é, portanto, um ser histórico, transformável, em mutação constante.

O que fica evidenciado na estética brechtiana é o modo como se mostra pela “noção de Verfremdungseffekt (efeito de distanciamento, de afastamento ou de estranheza) [...] Brecht não opõe o actor à personagem, nem a sala ao palco. Propõe-lhe é um outro modo de compreensão, e, diremos nós, de colaboração.” (DORT, 1980, pp.210-211).

O teatro brechtiano não considera o indivíduo ou a sociedade isoladamente, mas, sim, as relações que os homens estabelecem entre si. Brecht não se interessa em reproduzir as relações humanas como no teatro aristotélico; ao contrário, ele quer “mostrar os comportamentos”. Não existe, portanto, uma maneira definitiva que desencadeie uma grande revelação, mas uma sucessão de formas, de contradições, que não param nunca de “nos revelar das mais diversas e complexas maneiras que podíamos imaginar” (Ibid., p. 209).

Embora não se insira no rol das peças didáticas, o texto *Terror e misérias no Terceiro Reich* pode se tomada isoladamente, pois é constituído por quadros independentes e, portanto, evidencia o caráter de experimento em aprendizagens teatrais, trabalhadas a partir dos fragmentos (quadros-cena). Além de uma visão crítica do texto, buscamos as experimentações de autoralidade no processo de criação e isso nos permitiu investigar o processo das relações humanas em um determinado contexto (campo de concentração) apresentado por Brecht (torturador do campo de concentração/torturado, torturador/comandante, médico nazista/paciente do campo de concentração etc.). Tomamos, portanto, fragmentos isolados de *Terror e misérias no Terceiro Reich* e o poema *Aos que vão nascer*, ambos de Bertolt Brecht, trabalhados independentemente do conjunto. Assim, nos valem de fragmentos de uma obra dramática e de um poema; priorizando, no decorrer do processo, a multiplicidade de soluções para os respectivos fragmentos em suas relações com o jogo, em uma escrita cênica coletiva demonstrada pela autonomia e liberdade dos jogadores.

3.4.3 Procedimentos pedagógicos nas práticas de apropriação do texto-palavra⁵²

No Plano do Ensino Médio da Escola de Aplicação (2008), encontramos os seguintes conteúdos conceituais a serem trabalhados no decorrer das aulas de teatro:

Conteúdos Conceituais⁵³:

Técnicas de apropriação de textos: do texto ao jogo/do jogo ao texto: jogar com fragmentos de textos (literários, dramáticos, jornalísticos, poéticos etc).

Colagem e cruzamento de diferentes textos em função de temas, autores ou estilos de escrita.

Elaboração de cenas (verbais e não-verbais)

Roteirização (exercício de encadeamento das cenas)

O espaço teatral. O corpo no espaço.

Elaboração de partitura corpóreo-vocal de trechos de textos dramáticos e não-dramáticos.

As diretrizes dos conceitos acima descritos contribuíram para as proposições trabalhadas com os fragmentos de textos. Após a leitura de *Terror e miséria no Terceiro Reich*, os alunos escolheram as seguintes cenas: *A serviço do povo*, *Doença profissional* e a inserção do poema de Brecht *Aos que vão nascer*. Algumas questões iniciais foram colocadas, dentre elas: Qual é a concepção de nazismo? O que o nazismo representou para a Alemanha? Quais foram as suas vítimas? Quais os desdobramentos do nazismo na sociedade contemporânea? Qual o contexto em que Brecht escreveu a obra? O que ele quis comunicar?

As aprendizagens contemporâneas inscrevem uma diversidade de tipologias textuais, e desse modo, as questões sobre o texto integral (de uma peça) ou ainda uma colagem que evidencie um tema (pela reunião de textos com diferentes origens) abrem perspectivas que fundamentalmente devem ser conduzidas diretamente no espaço de jogo, em proposições que suscitem a participação dos jogadores a partir da escuta, da observação e da inventividade.

Diferentemente de uma forma convencional de trabalho, a matéria textual necessitou de formas de abordagem que propiciassem a participação dos jogadores, sem que se aprisionassem ao texto. Isto é, a escolha de um texto que mobilizasse os jogadores, que os colocasse em ação com a palavra diretamente na área de jogo. Assim, o trabalho inicial com o texto na área de jogo e suas relações com os demais elementos teatrais possibilitou abrir um “canteiro de obras”, como diz Ryngaert.

Numa oficina de teatro os participantes abordam assim o texto diretamente no espaço, sem que seja realizado um longo trabalho preliminar. É preciso saber que os desenvolvimentos serão limitados, mas que se trata de uma maneira real de abrir um canteiro de obras em torno de um texto, fazendo-o ser escutado rapidamente junto com elementos de jogo (RYNGAERT, 2009, p.185).

⁵²Vide Anexo I: 2.2. Jogos de apropriação do texto-palavra.

⁵³ Os conteúdos conceituais referentes às relações entre texto e jogo e jogo e texto fundamentaram-se na tese (livre docência) da professora Maria Lucia Pupo. **Palavras em jogo**: textos literários e teatro-educação. Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, 1997 e na obra do professor Antônio Januzelli, **A aprendizagem do ator**, 1986.

Figura 29 - Jogando com os fragmentos de *Terror e misérias no Terceiro Reich*: Mário.

Ao explicar sobre o trabalho com excertos de peças teatrais, o autor evidencia que os próprios fragmentos são tomados em sua materialidade, desconsiderando, inicialmente, o contexto da obra. Os jogadores determinam, então, suas relações com o texto, abrindo perspectivas e possibilidades de inventividade, mesmo que não conheçam o texto completo. É um trabalho que não se direciona à solidez da encenação tradicional propriamente dita e, sim, às experiências que abrangem, principalmente, a precariedade e a efemeridade dos procedimentos teatrais em sua relação com o texto, permitindo o desencadeamento da “capacidade de jogo” e da “imaginação”.

As experiências em torno de um texto teatral permitem desencadear capacidades de jogo e de imaginação a partir de um objeto muito diferente das experiências pessoais várias vezes evocadas. Evidentemente, é desejável que o texto seja do interesse dos jogadores ou lhes diga respeito (ao menos em parte!) para que eles tirem proveito dele e se engajem no processo (RYNGAERT, 2009, p.189).

Figura 30 - Jogos com fragmentos de *Terror e misérias no Terceiro Reich*: Camila, Alfredo, Leonardo, Marina.

Destacamos, portanto, que a prática com fragmentos e suas relações com o jogo, ou ainda, a passagem do texto à cena enfatizaram o caráter lúdico, instaurando procedimentos que tornaram possível a participação dos atuantes, inversamente às proposições que destacam a escrita meramente individual e, por conseguinte, a submissão ao dramaturgo ou ao encenador.

Opondo-se a uma análise puramente sistemática e indutora, nas oficinas de trabalho, tomamos o cuidado para as verbalizações excessivas que podem romper com a ludicidade do jogo e, conseqüentemente, com a experiência sensorial. E, nesse sentido, o jogo abriu-se para diferentes intervenções, reforçando a diversidade de possibilidades, tais como: improvisar sem roteiro, ou com roteiros decorrentes do tema, ou a partir de fragmentos dos textos abordados.

As obras podem ser levadas à oficina de teatro pelos participantes ou escolhidas pelo formador [...] Se o formador propõe obras, ele escolhe um conjunto de textos que lhe são familiares e representam um amplo leque de possibilidades. É então que decide as induções e introduz no grupo um universo sensível que lhe é próprio ou considera 'bom' para o grupo (RYNGAERT, 2009, pp.182-183).

A escrita dramática descontínua, isto é, dotada por fragmentos, é uma tendência contemporânea que desconsidera uma visão totalizante e, muitas vezes, a uma visão ordenada no que diz respeito a prática do fragmento, como dito por Ryngaert. Essa visão não ordenada, caleidoscópica, ou de quebra-cabeça recai, principalmente, sobre a ligação ou não entre as partes. Essa narrativa por partes, fragmentada, abre possibilidades para ser examinada sob diferentes aspectos. (Ibid., 2009)

Primeiramente, os jogos de apropriação de texto vislumbraram uma leitura sensorial, conforme elucida Pupo:

A própria matéria sonora do significante é experimentada de várias maneiras, passando assim, a ser condutora do jogo teatral que se segue [...] O texto é desvelado gradativamente, sempre em ação. A intensidade do envolvimento nos jogos de apropriação tende a mobilizar os jogadores, apresentando repercussões diretas na densidade dos jogos teatrais que se seguem. (PUPO, 1997, pp.76-77).

Os fragmentos de texto (cena I, cena II e o poema de Brecht) constituíram-se em matéria cênica. O texto foi o deflagrador do processo e promoveu, a partir dele mesmo, o texto corpóreo-vocal. Assim, objetivamos buscar as camadas de significações e sentidos pela experiência dos jogos, para as relações entre corpo-voz, texto, espaço e movimento.

Mesmo que a encenação tenha partido do texto literário, os modos de trabalho encontrados nos jogos e nas composições corpóreo-vocais buscavam privilegiar as ações físicas e sensoriais, em oposição ao *logos* textocêntrico; isto é, impedir que a atuação dos jogadores se pautasse na submissão ao texto, reafirmando a concepção clássica de dramaturgia.

Ao invés de buscarmos uma composição mimética dos personagens, inteiramos a criação por intermédio de jogos e de desdobramentos de ações físicas que pudessem “representar”, ao invés de “interpretar”, os personagens brechtianos. Essa diferença possibilitou criar aberturas, imprimindo uma oposição a algo que pudesse se constituir como hegemônico, totalizante e que, de certa forma, poderia enrijecer os jogadores.

Desse modo, os jogos de apropriação consistiram-se, primeiramente, na familiarização com os fragmentos de texto e nas possibilidades de encontrar as ações físicas das situações propostas.

Vários jogos de apropriação foram realizados, objetivando principalmente a liberdade dos jogadores, evitando o perigo do “respeito” demasiado ao texto, algo preexistente ao jogo e, com isso, tolher as descobertas dos primeiros contatos com a matéria escrita (RYNGAERT, 1981). O jogo com as palavras e com os sentidos é fundamental nessa fase do processo de criação. Assim, vários jogos de apropriação da matéria textual⁵⁴ foram realizados.

A seguir, apresentamos o trabalho inicial com os fragmentos de cena e algumas proposições dos jogadores para cada fragmento:

⁵⁴Vide Anexo I. 2. Jogos de apropriação de texto-palavra.

Cena 1: A serviço do povo

Fragmento I: - <i>Aqui estão os guardas do campo. Os carrascos, os espiões... Delatam, torturam, chicoteiam, empalam, por um salário de fome. Campo de concentração e Orenemburg, 1934. Pequeno pátio ouvem-se chibatadas. Em seguida, entra um SS chicoteando um prisioneiro. O capitão da SS está de costas.</i>
Proposição 1. O jogador 1 sobe em cima de um banquinho no centro da sala, ao fundo, e lê o texto: - <i>Aqui estão os guardas do campo. Os carrascos, os espiões... Delatam, torturam, chicoteiam, empalam, por um salário de fome. Campo de concentração e Orenemburg, 1934. Pequeno pátio ouvem-se chibatadas. Em seguida, entra um SS chicoteando um prisioneiro. O capitão da SS está de costas.</i>
Proposição 2. Enquanto o jogador 1 lê o texto, os demais jogadores sobem e descem dos banquinhos, sucessivamente.
Proposição 3. O coro lê o texto em cima dos banquinhos e o jogador 1 sobe e desce de seu banquinho.
Proposição 4. Todos leem o texto e executam a ação de subir e descer dos banquinhos sucessivamente.
Fragmento II: - <i>Por que se recusa a dizer sim quando perguntam, seu porco, se você é comunista?</i>
Proposição 1. O jogador 1 faz o guarda do campo de concentração. Tem um chicote e bate em cima de um banquinho. Dirige-se ao torturado: - <i>Por que se recusa a dizer sim quando perguntam, seu porco, se você é comunista?</i> O jogador 2 faz o torturado deitado no chão e grita quando o jogador 1 bate com o chicote no banco “como se” estivesse sendo chicoteado.
Proposição 2. Todos os jogadores narram o texto enquanto o jogador 1 dá as chicotadas no banquinho e o jogador 2 grita: - <i>Por que se recusa a dizer sim quando perguntam, seu porco, se você é comunista?</i>
Proposição 3. Um jogador narra o texto e os demais gritam “como se” estivessem recebendo as chibatadas.
Proposição 4. Um dos jogadores narra o texto enquanto os outros criam as ações. Todos passam pela narração.
Proposição 5. Um jogador narra e os demais buscam espelhamento nas ações físicas (em duplas, trios, quartetos etc.) no momento das falas. E, assim, sucessivamente.
Proposição 6. O narrador escolhe um lugar na sala de aula para fazer a narração. Pode apropriar-se dos objetos (narrar atrás da mesa, em cima de uma carteira, de um banquinho etc.).
Fragmento III: - <i>Bata na barriga</i> - <i>Na barriga não.</i>
Proposição 1. Um jogador faz o comandante, tem um charuto e dirige-se ao fundo da sala. Fica de costas enquanto ocorre a cena da tortura (dois jogadores). Em um determinado momento, vira-se e dirige-se à cena de tortura para verificar o trabalho. Todos: - <i>Bata na barriga.</i> Jogador torturado: - <i>Na barriga não.</i>
Proposição 2. Dois subgrupos. O subgrupo 1 narra o comandante; o subgrupo 2 narra o torturador.

Cena II: Doença profissional

<p>Fragmento I: - <i>Eis aqui a ilustre classe médica. São servidores do estado. São pagos por cabeça. Recebem o doente retalhado pelo carrasco e o devolvem remendado ao matadouro. Berlim, 1934. Enfermaria do Hospital de Caridade. As enfermeiras estão escrevendo o nome dele no tabuleiro da cabeceira.</i></p> <p>- <i>Dois vizinhos doentes conversam...</i></p> <p>- <i>Quem é?</i></p> <p>- <i>Você não devia ter perguntado.</i></p> <p>- <i>Todas as cabeças se voltam para ele.</i></p> <p>- <i>Silêncio, o professor.</i></p> <p>- <i>Com um séquito de assistentes e enfermeiras, entra na enfermaria o cirurgião. Para diante de uma cama e postula...</i></p>
<p>Proposição 1.</p> <p>Todos os jogadores estão em cima de banquinhos, exceto o jogador 3, que está ao fundo da sala em cima de uma escada, apenas com a cabeça descoberta.</p> <p>Todos: - <i>Eis aqui a ilustre classe médica. São servidores do estado. São pagos por cabeça. Recebem o doente retalhado pelo carrasco e o devolvem remendado ao matadouro. Berlim, 1934. Enfermaria do Hospital de Caridade. As enfermeiras estão escrevendo o nome dele no tabuleiro da cabeceira. Dois vizinhos doentes conversam...</i></p> <p>- <i>Todas as cabeças se voltam para ele.</i></p> <p>Todos: - <i>Silêncio, o professor.</i></p> <p>Sobem e descem dos banquinhos.</p> <p>Todos: - <i>Com um séquito de assistentes e enfermeiras, entra na enfermaria o cirurgião. Para diante de uma cama e postula...</i></p> <p>Sobem e descem dos banquinhos.</p>
<p>Fragmento II: - <i>Meus senhores, mais uma vez se comprova. Sem uma anamnese profunda... A medicina cai na charlatanice... O paciente apresenta todos os sintomas de uma nevralgia. Recebeu o tratamento adequado deste diagnóstico durante muito tempo. Na realidade ele sofre do mal de Clayton, que contraiu no exercício de sua profissão como operário de uma fábrica.</i></p>
<p>Proposição 1.</p> <p>A ação dos jogadores para o fragmento II foi uma adaptação do jogo de dublagem, de Viola Spolin. Um jogador narrou o texto e o outro realizou as ações físicas. Os dois se colocaram em cima dos banquinhos. Os demais jogadores deitam-se nos banquinhos em diferentes posições “como se” estivessem mortos.</p> <p>Jogador 1 - <i>Meus senhores, mais uma vez se comprova. Sem uma anamnese profunda... A medicina cai na charlatanice... O paciente apresenta todos os sintomas de uma nevralgia. Recebeu o tratamento adequado deste diagnóstico durante muito tempo. Na realidade ele sofre do mal de Clayton, que contraiu no exercício de sua profissão como operário de uma fábrica.</i></p> <p>Jogador 2 dubla a cena.</p> <p>Varição 1. Trocar as duplas.</p> <p>Varição 2: Trabalhar com duas duplas em espelhamento e assim sucessivamente.</p>
<p>Fragmento III: - <i>Quem é?</i></p> <p>- <i>Você não devia ter perguntado.</i></p>
<p>Proposição 1.</p> <p>Jogador 1: Doente estendido no chão.</p> <p>Jogador 2: Médico.</p> <p>Jogador 3: Jogador em cima da escada.</p> <p>Jogador 4: Outro doente.</p> <p>Jogador 1: - <i>Quem é?</i></p> <p>Jogador 4: - <i>Você não devia ter perguntado.</i></p> <p>O jogador 2 desce e sobe do banquinho.</p> <p>Jogador 3: ao fundo esquerdo da sala, com o corpo coberto por uma rotunda preta e apenas a cabeça visível.</p> <p>- <i>Quem é?</i></p>

Concomitantemente aos jogos com os fragmentos de texto, solicitamos aos jogadores que levassem imagens (fotos, jornais, revistas, vídeos, áudios) do nazismo (soldados alemães,

da SS, da Gestapo, dos campos de concentração, das comunidades de judeus, de operários alemães, de soldados marchando, de Hitler etc.) objetivando que tais materiais pudessem ser deflagradores da composição cênica. Assim, os comportamentos e gestos dos personagens foram elaborados pelos jogadores buscando uma “imitação” ou, ainda, buscando respostas diretas sem uma intervenção verbal.

Ao referir-se à fabricação de imagens a partir do corpo dos jogadores, Ryngaert ressalta a complexidade dos elementos heterogêneos do jogo. Mesmo que os jogos se deem no âmbito escolar, as propostas podem vislumbrar o enriquecimento do discurso teatral por intermédio de elementos exteriores à palavra.

As deslocações e os gestos espontâneos (por vezes muito imprecisos) da improvisação livre merecem uma atenção particular: os alunos têm, aqui, a oportunidade de parar, de procurar com minúcia e de verificar as suas significações, de experimentar o funcionamento metonímico do discurso teatral. Ao mesmo tempo, estas propostas servem de base à aprendizagem da leitura dos ícones: fotografias, imagens publicitárias, etc... (RYNGAERT, 1991, p.92).

Figura 31 - Rafaela.

É importante ressaltar que o texto não foi memorizado pelos jogadores, evitando a fixação de significados e, por conseguinte, a mecanização da palavra. Koudela, ao discorrer sobre a metodologia adotada no processo de criação com a peça didática, enfatiza a não memorização do texto, isto é, a não fixação que impossibilita ao jogador “brincar com o texto” em “livre jogo de associações”⁵⁵.

⁵⁵ O procedimento a que se refere Koudela foi apresentado nas oficinas do Prof. Dr. ReinerSteinweg, ministradas no Curso de Teatro da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, em 1989.

Uma estratégia adotada para a coordenação das oficinas foi o procedimento ‘colado ao texto’ [...] as palavras do texto eram mantidas literalmente, sendo que a improvisação se desenvolvia no plano de ações e gestos, através dos quais as atitudes eram imitadas. O texto não era decorado. A cada nova versão, os participantes liam o texto (KOUDELA, 1999, pp.19-20).

Buscávamos, portanto, a ênfase nas palavras do texto, respeitando o procedimento “colado ao texto”, isto é, os jogadores liam o texto sem a preocupação de memorizá-lo, tentando encontrar as ações deste texto. O estudo e a imitação das imagens escolhidas pelos atores suscitaram a criação das cenas que se passavam no campo de concentração, com pessoas amontoadas e doentes, evidenciando, portanto, os comportamentos dos personagens (os guardas do campo de concentração, as tarefas dos prisioneiros, o trabalho forçado)...Várias situações foram criadas a partir dos jogos com os fragmentos de texto e com as imagens e a partir das relações estabelecidas com o espaço circundante, incidindo na composição do texto performativo, a ser visto a seguir.

Figura 32 - Paula, Carina, Anderson.

Aos que vão nascer – poema de Bertolt Brecht

I

É verdade, eu vivo em tempos negros.

Palavra inocente é tolice. Uma testa sem rugas

Indica insensibilidade. Aquele que ri

Apenas não recebeu ainda

A terrível notícia.

Que tempos são esses, em que

Falar de árvores é quase um crime

Pois implica silenciar sobre tantas barbaridades?

Aquele que atravessa a rua tranqüilo

Não está mais ao alcance de seus amigos

Necessitados?

Sim, ainda ganho meu sustento

Mas acreditem: é puro acaso. Nada do que faço

Me dá direito a comer a fartar.

Por acaso fui poupado. (Se minha sorte acaba, estou perdido.)

As pessoas me dizem: Coma e beba! Alegre-se porque tem!

Mas como posso comer e beber, se

Tiro o que como ao que tem fome

E meu copo d'água falta ao que tem sede?

E no entanto eu como e bebo.

Eu bem gostaria de ser sábio.

Nos velhos livros se encontra o que é sabedoria:

Manter-se afastado da luta do mundo e a vida breve

Levar sem medo

E passar sem violência

Pagar o mal com o bem

Não satisfazer os desejos, mas esquecê-los

Isto é sábio.

Nada disso sei fazer:

É verdade, eu vivo em tempos negros...

3.4.4. O *performance text* e suas relações com corpo-voz-movimento-espço

O *performance text* é um texto performativo resultante das relações com o texto, com imagens e espacialidades, evidenciado pelas ações corpóreo-vocais dos jogadores. No que tange às ações vocais, a personificação do *performance text* se fez no decorrer do processo de criação, a partir de textos de áudios trazidos pelos alunos com sonoridades de língua alemã e pesquisas realizadas na internet (discurso de Hitler, hino nazista, marchas alemãs etc.). Esse material foi disponibilizado para todo o grupo e começou a ser integrado às pesquisas vocais. Primeiramente, a escuta: todos se colocavam no círculo e ouvíamos os áudios, objetivando uma familiarização com as sonoridades.

Em seguida, propúnhamos jogos vocais que investigassem sonoridades de línguas estrangeiras ou inventadas, acentuando os aspectos da musicalidade (entonações, ritmos, pausas, acentos, registros, timbres, altura), no sentido de exercitar dimensões sonoras que ultrapassassem o sentido da palavra.

A partir de uma variedade de jogos vocais, evidenciados na busca de efeitos sonoros em relação com a matéria textual, os corpos, imagens e demais elementos da cena, emergem os *performance text*se/ou textos performativos, isto é, o texto dos jogadores sobrevivendo diretamente das conexões com os elementos de representação (corpo, voz, palavra, espaço).

Figura 33 - Bianca.

O texto performativo, por seu lado é um texto indissociável de sua representação cênica [...] É um componente da representação em meio a outros e não existe senão materializado na cena. Sua existência autônoma sob forma independente da representação é difícil de prever, pois trata-se de um texto esburacado, às vezes

muito aberto, múltiplo, esfacelado, que poderia revelar-se incoerente caso se pretendesse publicá-lo enquanto tal (FÉRAL, 2015, p.247).

O jogador que se encarregou do comandante-chefe da Cena I compôs uma partitura físico-vocal com sonoridades que nos remetiam à língua japonesa, a partir das pesquisas vocais e dos jogos de língua inventada ou blablação apresentados por Spolin (1982): “*Kata Kasutera bodan Kodo Nikansan Fuji TomokutoTo Mo Kuto*”.

Transcrever o performance text é um trabalho quase que impossível, pois trata-se de um texto esburacado, difuso, criado no decorrer do processo. Sua transcrição escrita, quando existe, pode apenas ser tomada como uma partitura, levando em consideração todos os outros elementos da representação (FÉRAL, 2004, p.108 [tradução nossa]).

Igualmente, o material sonoro da marcha inicial foi composto pelos jogadores a partir dos jogos vocais, aproximando-se de sonoridades da língua alemã: “*Sourrah Sourreh sou ssirreh sou ssir ahhh sosurrehhh*”.

Figura 34 - Ricardo e Maurício.

3.4.5. Estranhamento e fragmentação

A estética brechtiana não enfatiza o desencadeamento da empatia, da ilusão perfeita, isto é, a identificação entre ator e personagem e, portanto, a atuação deve ser marcada pela racionalidade e narratividade, em oposição ao psicologismo do teatro dramático. Destacamos ainda que o próprio Brecht já fazia uso de projeções de filmes nos seus espetáculos, no sentido de quebrar com o mimetismo do teatro dramático e buscando o efeito de estranhamento.

Bornheim, por sua vez, ao se referir à catarse do espectador ou a tudo que pode colocá-lo em estado de transe, afirma:

O público não deve ser aquecido com a explosão de desencadeamentos temperamentais, por um movimento cênico que se deixa arrastar pelas emoções ou uma bem adestrada tensão muscular: tudo o que pode pôr o espectador em estado de ‘transe’ deve ser banido do teatro, nenhuma concessão deve ser feita à ilusão. E como o público apresenta essa tendência – que nada tem de natural de entregar-se à

ilusão, cumpre, pelo recurso a certos meios artísticos, neutralizar esse processo (BORNHEIM, 1992, p.258).

Além do trabalho do ator e do texto épico, o distanciamento/estranhamento poderá ser demonstrado nos cenários, na iluminação, ou seja, na elaboração dos elementos cênicos; mas, principalmente, nas relações com o personagem evidenciado pelas “quebras”, mostrando ao espectador que se trata de uma representação teatral. O espectador é um dos principais alvos a serem atingidos no sistema brechtiano. Isso não quer dizer que devam ser afastados dos acontecimentos, das personagens, das cenas; ao contrário, Brecht propõe uma nova maneira de compreensão pelo viés da criticidade.

Assim, o importante é mostrar para o espectador que ele está “no teatro” e, portanto, colocá-lo em ação, em participação, vislumbrando uma leitura crítica dos acontecimentos.

Na cena I, *A serviço do povo*, Brecht nos apresenta uma cena de tortura no campo de concentração. De um lado, o oprimido que não quer confessar que é comunista e, de outro, o guarda da prisão que o espanca ao tentar fazê-lo confessar. Os jogadores criaram uma situação de opressão, colocando um banquinho em cena para o torturador bater com o chicote. A cada golpe que desfiava no banquinho, o torturado gritava “como se” estivesse recebendo as chibatadas. A ideia de não estabelecer um “campo hipnótico”, totalmente ilusório, estava dada.

Sobre esse “campo hipnótico”, Bornheim evidencia que:

[...] Brecht recusa as absolutizações; pretende-se muito mais, estabelecer preponderâncias, e reiteradas vezes nosso autor afirma que o teatro épico não quer renunciar sem mais ao recurso da empatia [...] É posto que a empatia domina tão amplamente a cena contemporânea, a primeira coisa a fazer consiste em limpar o terreno, ou seja, deve-se excluir do palco e da plateia qualquer elemento ‘mágico’ e cuidar para que não surjam ‘campos hipnóticos’ que magnetizem o espectador. (BORNHEIM, 1992, p.258)

A negação do absolutismo ou da consagração de verdades acaba gerando as probabilidades dialéticas na estética brechtiana. Deste modo, incitávamos os alunos no sentido de “limpar o terreno”, isto é, de não se entregarem à ilusão, à empatia, conscientizando-os dos fatos por intermédio dos jogos e improvisações, para assim exercerem certa criticidade e atingirem o efeito de estranhamento.

Na Cena II, *Doença Profissional*, os jogadores se colocaram em cima de banquinhos. O jogo consistia em fazer coro e corifeu. Fizeram uma primeira divisão do texto em que algumas falas dos personagens eram lidas pelo coro e, outras, pelo corifeu (narrador). Todas as vezes em que o texto era lido, os jogadores subiam e desciam dos banquinhos. Essa ação física foi escolhida para jogar com esse fragmento de texto.

As possibilidades de estranhamento e/ou distanciamento, isto é, os modos de evidenciar os comportamentos foram amplamente discutidos nas proposições de jogos. Foram

feitas variações de jogos com os respectivos fragmentos, alterando a ordem dos mesmos e inserindo frases do poema *Aos que vão nascer*. Após os jogos, sentávamos nas rodas de conversa e os jogadores emitiam suas opiniões sobre as soluções cênicas apresentadas.

Figura 35 - Bianca, Ricardo e Maurício.

Ao conceber o jogo “coro e corifeu” para a criação da Cena II, buscamos as possibilidades de troca dos personagens. Assim, muitas vezes, trocamos as falas de personagens do texto pelo coro, buscando quebrar a identificação com os personagens, ou ainda, privilegiar diferentes possibilidades de leitura. Todas as concepções da encenação foram arquitetadas no coletivo, priorizando o estranhamento e a criticidade, muito embora o fato de os jogadores estarem munidos do texto, ou seja, realizarem a leitura do texto durante todo o jogo, já instaurasse um estranhamento. Não se tratava somente de uma leitura do texto mas, sim, do jogo estabelecido entre os atores para cada fragmento de texto, sem, portanto, desfavorecer o prazer artístico de que nos fala Bornheim (1992).

Mesmo que as questões sobre o distanciamento nos cheguem de forma fragmentada, como afirma Bornheim, tal método não pode ser apreendido como uma fórmula, uma vez que não existe uma verdade definitiva sobre as coisas. Ao contrário, as cenas de *Terror e misérias no Terceiro Reich*, igualmente às peças didáticas, autorizam inúmeras soluções cênicas.

Desse estudo e do saber improvisar decorre a criatividade do método. ‘Essas experiências’, esclarece Brecht, ‘não são tão fáceis de serem descritas, e devo aqui simplesmente afirmar que, em nossa opinião, podemos realmente possibilitar, baseados no distanciamento, o gozo artístico’ [...] Essa coincidência da limitação leva também a desarmar qualquer pretensão absolutista. O próprio Brecht se encarrega de afastar tais pretensões. (BORNHEIM, 1992, p.251)

Compreender, portanto, as situações propostas pelo autor, mostradas no campo da ludicidade, constitui-se em um exercício que agregou forças dialéticas, podendo suscitar a criatividade e a criticidade dos jogadores.

No que diz respeito à fábula, ressaltamos a não linearidade e a elaboração em modos fragmentados: “Rompe-se assim, a própria possibilidade de unidade da ação dramática, por lhe faltar a linha de fundo que a sustente. Os personagens também perdem a sua autonomia, tornam-se simbólicos, alegóricos” (BORNHEIM, 1992, p.31). Os quadros vivos demonstram a ausência de interioridade, de psicologismo, sendo que tal ausência permitiu aos jogadores o trânsito entre os personagens – reforçando, mais uma vez, a precariedade do próprio jogo, apresentado pela leitura dos jogadores, que privilegiava “o inacabado”.

Sarrazac, ao se referir sobre a revisão dos sentidos, na estética brechtiana, enfatiza a suspensão do sentido, diretamente relacionada ao espectador, afirmando que o destinatário da obra épica é colocado em seu “papel de leitor ou espectador ativo, ocupado em destrinchar o enigma do sentido depois que a leitura ou a representação terminaram” (SARRAZAC, 2013, p.63).

Os modos de leitura do texto de Brecht convergiram para procedimentos que provocaram o surgimento de um “outro texto”, no decorrer do experimento, transformando a matéria textual a partir de suas relações com a diversidade de possibilidades nas relações de jogo. O tratamento dado aos fragmentos de Brecht coloca-o como pretexto, reafirmando as inúmeras possibilidades de soluções cênicas. Koudela, sobre as transformações do texto, afirma:

O infinito jogo de oscilações entre mostrar e ocultar a construção de significado transforma o texto em uma espécie de areia movediça e ao mesmo tempo em relógio de areia: se o leitor quiser iluminar um lado, obscurece o outro. Na práxis do teatro esta oscilação do texto é o motor essencial: tanto os espectadores como os atuentes brincam com o reconhecimento e destruição de sentido durante a apresentação do espetáculo. (KOUDELA, 2008, p.53).

Figura 36 - Bianca, Ricardo, Maurício, Alberto, Leonardo, Carina.

Desta maneira, as decisões e/ ou pretensões pautadas em visões totalizantes reduzem a criatividade dos jogadores. É oportuno destacar que, mesmo tratando de questões políticas e sociais, a abordagem lúdica incitou os jogadores ao divertimento e ao prazer da representação. Manter a essência do teatro épico, através do jogo de improvisos, foi a nossa principal meta.

Examinar o contexto das personagens brechtianas, fazendo uma analogia às relações sociais vigentes na sociedade contemporânea, isto é, transpor as relações de poder para a realidade cotidiana, suscitando comportamentos cênicos à luz do entendimento e da historicidade, trouxe o envolvimento dos jogadores e o reconhecimento dos mesmos enquanto sujeitos sociais. As discussões sobre as situações inscritas nas cenas nos deram aporte para uma reflexão pautada nas especificidades da estética brechtiana, sublinhando a autonomia dos jogadores para decidirem sobre as questões que tangenciaram as soluções cênicas.

A priorização dos princípios da estética brechtiana na composição dos atores, abalizados pelo jogo de cena e estranhamento, foi uma experiência que ampliou as possibilidades do fazer teatral. A troca de papéis e a revelação dos personagens e dos demais elementos cênicos “quebravam a ilusão”, isto é, mostravam aos espectadores que eles estavam diante de uma representação teatral e isso os incitava à fruição participativa. Após o compartilhamento do exercício cênico, houve uma conversa na qual foi deflagrada a elaboração de diferentes leituras para as cenas apresentadas.

Parafraseando Pavis, ao citar *Areviravolta copernicana da cena*, suspeitar da palavra, ou ainda, de tudo que ela possa ter de verdade e, ao mesmo tempo, liberar as forças imaginárias dos jogadores na transgressão dessa palavra (mergulhando em outras significações para além do texto) provocou a atualização e ressignificação do próprio texto e das possibilidades sonoras da palavra. Cavamos as relações entre os jogadores e ao texto-palavra ao invés de “redizer o texto”, como diria Pavis. (PAVIS, 1999, p.407)

Considerações finais

Para contextualizar nossas considerações, faz-se necessário retomar a questão geradora da pesquisa, a saber, verificar as conexões dos experimentos cênicos realizados na Escola de Aplicação com a cena contemporânea. Reafirmamos, pois, que as investigações dos três paradigmas, além de demonstrarem suas relações com os experimentos analisados, apresentaram entrecruzamentos e contaminações entre si, bem como sua extensão conceitual.

A relevância formativa integrou-se em nossos procedimentos de pesquisa na criação dos experimentos e destacamos que foi trabalhada, com os alunos, em decorrência do diálogo estabelecido com as questões da cena contemporânea. Nesse sentido, tornou-se fundamental articular nossos experimentos com os paradigmas da cena contemporânea, elencados para a pesquisa: espaço, coletivo e texto-palavra-*performance text*.

O recorte para a verificação de nossos experimentos em suas articulações com a cena contemporânea, configurado a partir dos seus três paradigmas, convoca-nos a uma discussão liberta de um discurso unificador, totalizante, buscando vestígios de significações concernentes ao espaço, ao coletivo e ao texto-palavra-*performance text*. O caráter multidisciplinar da cena contemporânea foi corroborado pela forma como tais paradigmas apareceram na análise dos experimentos: sem exigência de separação (podiam ser considerados concomitantemente) e sem hierarquização (passíveis de contaminações entre si).

Sob tal aspecto, as articulações de nossos experimentos com os paradigmas escolhidos apontaram deslizos de sentido, como referendados por Féral, ao sereportar sobre a escrita cênica, que “procede por meio da fragmentação, paradoxo, sobreposição de significados [...] não é aí mais hierarquizada e ordenada; ela é desconstruída e caótica” (FÉRAL, 2008, p.204).

Evidenciamos que a escrita cênica de nossos experimentos foi conduzida pela fragmentação e sobreposição de significados, em decorrência do hibridismo e do embaraçamento de fronteiras, provocando desvios para um campo expandido e híbrido. Portanto, não é possível categorizá-los em uma determinada modalidade estética (*happening*, teatro, intervenção, *performance*, dança-teatro, teatro físico, teatro do gesto etc.). Nesse sentido, tais indeterminações nos dão aporte para reafirmar nossa hipótese inicial sobre as hibridizações e sobreposições dos três paradigmas em nossos experimentos. Compreendemos que nossos experimentos distanciaram-se da univocidade e do monologismo, reafirmados pela interação dialógica em diferentes procedimentos, e considerando que as articulações dos experimentos com os paradigmas da cena contemporânea (por nós, elencados) já tenham sido referendados no Capítulo 3, ainda assim julgamos serem necessários alguns esclarecimentos

acerca das coletividades (acordo de grupo e pertencimento), da resignificação do espaço de jogo (espacialidades) e dos procedimentos na apreensão do texto-palavra-*performance text*.

Reiteramos as rupturas com os espaços tradicionais do teatro (palco italiano), as autorias compartilhadas (em diálogo com a cena contemporânea) e as questões acerca do texto-palavra-*performance text* (a extensão conceitual dramática abordada pelo conceito de polifonia, por poéticas de perturbação, na distorção da palavra e nas relações dos jogadores com o espaço, corpo-voz e demais elementos cênicos da composição).

Na *Cena Viva: Dom Quixote/Portinari/Drummond* ressaltamos as questões concernentes à matéria cênica em procedimentos que priorizaram as relações do corpo com a imagem no espaço, instaurando uma dramaturgia visual sedimentada de significações.

Os jogadores criavam as imagens em seus corpos, instauradas pela pluralidade de sentidos, em ações que compunham a própria narrativa, ao invés da representação de histórias. Portanto, as ações físicas dos jogadores, constituídas a partir de variações e adaptações de jogos e improvisos, de exercícios específicos para a dilatação do corpo e da aquisição de partituras corpóreas, compuseram a dramaturgia visual (ao invés do texto literário), reverberando no dialogismo e na multiplicidade de vozes. Os jogos centrados nas imagens se opunham à reprodução de um texto: “o performer não tenta construir nem imitar um personagem, ele se situa num cruzamento de forças, dentro de uma coralidade, inserido num dispositivo que agrupa o conjunto de suas atuações físicas” (PAVIS, 2014). A utilização dos corpos possibilitou a conformação de elementos narrativos na construção de uma dramaturgia.

Na apreensão do poema prevaleceu, também, a polifonia de vozes – que se sobrepunham, se igualavam, se amalgamavam nas relações entre corpo-movimento-palavra-espaço e na valorização da sonoridade da palavra. . Havia interferência e liberdade dos jogadores nas relações com a palavra, enfatizadas na investigação das ações sonoras.

Abertos às interferências do aqui-agora, em decorrência das relações estabelecidas com o espaço do saguão do MAC, as experiências de proximidade entre jogadores e espectadores foram reafirmadas, sem que fosse necessário reproduzir um espaço de proteção para separar palco e plateia.

Os corpos dos jogadores, em conexões com o espaço vazio do saguão do MAC/USP, interagiram com o próprio vazio e, ao mesmo tempo, estabeleceram relações com imagens, em múltiplas leituras do acontecimento teatral. O agenciamento na ativação do espaço do MAC desestabilizou a lógica de um espaço público, pois ao “fincarmos a nossa barraca”,

parafraseando Kosovski (2001), instigamos novas possibilidades com o espaço público, novos pactos com o espectador.

Do mesmo modo, a ênfase nos processos direcionados ao coletivo, ao pertencimento, conduziu o *Círculo de mãos*: um experimento que priorizou a história das relações dos participantes do grupo, conformando-se em um exercício de alteridades.

Os jogadores não se colocaram como personagens, mas como pessoas que, reivindicando algo para si, não interpretaram, pois não havia composição ou situação dramática ou roteiro com sequências de ações combinadas previamente. De mãos dadas, os jogadores deslocaram-se pelos espaços da escola, motivados pelo enfrentamento de suas realidades, expressas na ação coletiva. Convocaram os passantes a testemunharem o “ato” de proximidade, cujo substrato se deu pela intersubjetividade, buscando um “encontro fortuito” ou de “reliance [sentimento de ligação]” (BOURRIAUD, 2009, p.21).

A necessidade da arte contemporânea de manter contato com a própria realidade, seja para estabelecer diálogos ou para transformá-la, torna esclarecedor esse experimento. Nascido da necessidade de dialogar com a realidade dos alunos e com suas relações, mas sobretudo no reconhecimento de si próprio dentro do grupo, o experimento reafirma a recorrência da perspectiva biográfica e autobiográfica das práticas cênicas contemporâneas.

A itinerância nos espaços da escola estabeleceu outras relações de sentido, através de aparatos de captura, que possibilitaram a ampliação das percepções dos participantes – tanto no que diz respeito às relações de seus corpos com o espaço da escola quanto às relações entre si e com os espectadores (comunidade escolar).

Agenciados pelas subjetividades e criando um espaço de “interstício”, como Bourriaud (2009) afirma, a ação desse experimento foge aos padrões das representações teatrais, criando um “estado de encontro fortuito” (CABALERO, 2011). Os jogadores criaram espaços de encontros, decorrentes das relações entre os sujeitos, à margem dos espaços institucionalizados e produziram novas significações nos discursos cênicos, novos lugares de reinvenção do cotidiano, mediados pelas simbolizações.

É oportuno destacar a materialidade dos desejos, conduzida pela efemeridade de uma ação inacabada, ou ainda imprecisa, e concebida no próprio jogo, no momento em que nos deslocávamos pelos espaços da escola.

Nesse aspecto, enfatizamos as questões problematizadas acerca do ensino médio, que impossibilitam a expressão de seus desejos, como a relação dos jovens com a realidade escolar, o sentimento de não pertencimento e de resistência, expressos no grupo de alunos do *Círculo de mãos*. Destacamos a experiência de proximidade, do “estar-juntos”, do exercício

convivial, constatado no momento de nossa itinerância e produzida nas intersubjetividades, na abertura para percepções. (BOURRIAUD, 2009)

Do mesmo modo, a emancipação do texto cênico foi ressaltada nos procedimentos com os fragmentos do texto literário *Terror e misérias no Terceiro Reich*, de Brecht, reafirmando textualidades oriundas dos jogos de apreensão da palavra e do texto performativo.

Além do que foi ressaltado neste experimento, evidenciamos as questões interdisciplinares de tal manifestação, conduzidas pelo jogo com os fragmentos de texto, por intermédio do “jogo dialético do raciocínio, como participante de um processo de conhecimento sensório-corporal”. (KOUDELA, 2008, p.46)

Reafirmamos as questões demonstradas acerca do texto performativo, ou do *performance text*, decorrentes da performance dos jogadores em suas relações com os elementos cênicos e de sua participação autoral no trabalho artístico.

Questões desafiadoras foram sinalizadas nas articulações dos paradigmas com as aprendizagens teatrais, a saber:

- a teatralidade no corpo dos jogadores no saguão do MAC, advindas dos jogos com a matéria cênica (imagem e texto) em *D. Quixote/Portinari/Drummond*;
- a ação desprovida de qualquer caracterização (ou, ainda, a precariedade) em *Círculo de Mãos*, reafirmando a coletividade e a experimentação de modos de ocupação e negociação do próprio espaço da escola; e
- as intertextualidades como trabalho para os fragmentos de *Terror e misérias no Terceiro Reich*.

Sublinhamos, portanto, a preponderância do processual, do efêmero e, acima de tudo, as articulações dos processos com as realidades inscritas no ambiente escolar, demarcando sinais de transmutação do lugar da arte dentro das escolas de educação básica.

Diante de tais reflexões acerca das conectividades dos paradigmas com os nossos experimentos, podemos entender que se instauram em um campo expandido ou de teatralidades expandidas, no sentido em que as define Sánchez (2010), uma vez que não se tratam de gêneros e categorias. Ressaltamos, portanto, que os três experimentos se distinguem pela ruptura com os espaços institucionais no teatro, pela formação do coletivo na afirmação das autorias compartilhadas, priorizando a autonomia no tratamento do texto, mais exatamente no tratamento da palavra e do *performance text*.

Asseguramos, portanto, que nossas práticas artísticas (re) significaram e avigoraram a arte nos espaços da Escola de Aplicação, ultrapassando as estereotipias do teatrinho escolar

feito em datas comemorativas, perspectivado em processos de aprendizagens teatrais que visam, acima de tudo, o diálogo com a arte contemporânea. Assim, o conjunto das ações educativas empregadas nas etapas dos processos de criação priorizou a organização de aprendizagens no ensino de teatro, buscando compreender a realidade dos sujeitos, abrindo possibilidades para que manifestassem seus desejos, suas motivações, para algo que lhes fizesse sentido e, ao mesmo tempo, permitisse exercitar a capacidade crítica.

Contrapondo-se às práticas teatrais oriundas de distorções da visão modernista do ensino de arte, reafirmamos a sistematização do conhecimento em arte, em nossos experimentos. No reconhecimento dos princípios epistemológicos da arte, articulados às identidades, subjetividades e, principalmente, às diferentes realidades em processos de aprendizagem, consideramos a atualização de saberes e fazeres teatrais e a reorientação nos ajustes das ações didático-pedagógicas.

Nessa perspectiva, reiteramos a produção de conhecimento artístico na Escola de Aplicação, que dispõe de uma estrutura com salas-ambiente (laboratórios, bibliotecas, ateliês de arte) e de professores com formação específica nas linguagens artísticas. Em condições onde há estrutura material e professores capacitados, as aprendizagens adquirem novos significados, novos contornos.

Além das condições oferecidas pela Escola de Aplicação, tais práticas só se concretizaram em função da extensa relação da pesquisadora com práticas teatrais exercidas na função de atriz, de diretora teatral, de preparadora vocal e do exercício da docência em escola de educação básica e em parceria com a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo em cursos de formação de professores.

Assim, as ações didáticas e artísticas priorizaram procedimentos metodológicos circunscritos na experiência do jogo, conduzindo a exploração da atuação teatral de nossos alunos. A insistência nos procedimentos lúdicos tornou possível considerar a liberdade dos jogadores no enfrentamento do risco inerente ao próprio jogo, na disponibilidade do fazer teatral e, mais exatamente, na experiência compartilhada entre os indivíduos. Nesse aspecto, recorremos a Paulo Freire (2000), ao destacar a experiência que se critica. A criticidade sucedeu das experiências éticas e estéticas, portanto inseparáveis, que valorizaram uma formação humanista e abrangeram as condições intelectuais e emocionais, considerando o indivíduo em suas relações consigo mesmo e com a realidade que o cerca.

Ressaltamos que os estudos acerca de concepções de aprendizagens ludopedagógicas, investigadas no Capítulo 2, nos deram aporte para refletir sobre os procedimentos pedagógicos atribuídos em nossos experimentos. Os autores que constituíram o aporte teórico

da pesquisa para as questões acerca do ensino de teatro no espaço escolar nos permitem afirmar que nossos experimentos fizeram o desmanche de clichês ou, ainda, de práticas valorizadas no ensino tradicional de teatro – limitadas ao espaço do palco e reforçadas na valorização de talentos e na tradição literária. Para isso, foram fundamentais:

- o estudo de preceitos visitados em nossa trajetória (considerando os primórdios da educação dramática em suas relações com o jogo);
- as experiências apresentadas por John Dewey que valorizam a educação empírica e experimental (o “aprender no fazer” e o “*continuum* experiencial”), além de uma educação humanista em que jogos regem a solução de problemas do cotidiano na busca por uma fluência da aprendizagem e na valorização de uma identidade singular por intermédio do universo simbólico;
- as investigações acerca do teatro-educação com destaque para o sistema dos jogos teatrais de Viola Spolin (considerando a fisicalização como um dos eixos condutores nos processos de aprendizagem teatral nas relações do fazer e do apreciar, na experiência restrita ao grupo de jogadores);
- as propostas metodológicas do ensino de teatro trazidas nas obras de Jean-Pierre Ryngaert; e
- a autonomia epistemológica do ensino de teatro, corroboradas nas pesquisas de Ingrid Koudela , Maria Lucia Pupo, Narciso Telles, Carminada André, Arão Paranaguá Santana, Carmela Soares, dentre outros.

Os encontros nos três experimentos realizados em sala de aula (e compartilhados no espaço da própria sala de aula ou em outros espaços da escola e externos a ela), orientados pelo coletivo ancorado nas autoridades e na autonomia no trabalho com o texto, geraram a transmutação das “amarras” que muitas vezes impedem a experiência artística, reafirmados pelo sentimento de pertencimento e pelo envolvimento dos jogadores com a realidade imediata.

Nesse sentido, reiteramos a importância da escolha de nossa pesquisa e de seu percurso, bem como os focos de orientação – que nos deram possibilidades para adentrar as questões formativas do ensino de arte nos espaços escolares e permitiram a desconstrução de fórmulas desgastadas e estereotipadas da linguagem teatral em processos de aprendizagem, vislumbrando a ressignificação do teatro dentro da instituição escolar. A diversidade de abordagens acerca da cena contemporânea, no âmbito da Pedagogia Teatral, vem confirmar as possibilidades de articulação com o ensino de teatro contemporâneo, no âmbito da escola básica.

Diante de tais considerações, podemos inferir que as questões formativas do professor e a sua prática artística (aliada às ações didático-pedagógicas, na realização de experiências artísticas, nos espaços escolares) tornam-se fundamentais para que o ensino de teatro seja conduzido à luz de abordagens contemporâneas.

Pensar na escrita curricular do ensino de arte a partir de processos formativos que se arriscam em redesenhar os procedimentos artístico-pedagógicos, no sentido de captar o *hic et nunc* (o aqui-agora) da realidade dos integrantes de cada grupo, significa que o professor pode determinar as aprendizagens, conforme destaca Dewey (2010a), na escolha do ambiente e dos conteúdos curriculares, desde que atento às sinalizações. Assim, no decorrer do fazer experiencial, pode mudar, alterar, redirecionar as ações artístico-pedagógicas e ajustar as aprendizagens para que estas façam sentido aos sujeitos integrantes.

O fazer teatral, em nossos experimentos, demonstraram as possibilidades de “escuta” ao dar voz aos participantes,⁵⁶ atestando a contribuição do ensino de teatro nas questões de pertencimento, de identidade, de formação do coletivo, e instaurando um espaço permeado pela confiança nas relações entre os participantes, ou seja, tornando possível o exercício do EXPOR-SE, no jogo. Ao se exporem, os alunos colocaram-se enquanto sujeitos de vontade, libertos de preconceitos, de sentimentos de inferioridade, reafirmando as suas singularidades de sujeito-artista no espaço escolar.

A escolha de uma das linguagens artísticas oferecidas nos ateliês de arte, no ensino médio da Escola de Aplicação, reafirma a autonomia do aluno, que se mostra capaz de traçar o seu percurso curricular. Os ateliês de arte acabam ocupando um lugar conceitual na logística do currículo modular (por disciplinas), dando opção de escolha ao aluno do ensino médio, uma vez que ele teve conhecimento das linguagens artísticas oferecidas nos ateliês (música, teatro, artes visuais) no decorrer do Ensino Fundamental I e II. Essa estrutura curricular permite que o aluno faça a composição de seu currículo artístico, integrando a sua trajetória no ensino médio. Assim, a escolha dá chance ao aluno de encontrar uma linguagem ou fazer artístico que lhe faça sentido. Independentemente da obrigatoriedade em cursar uma determinada disciplina, a flexibilidade curricular possibilita ao aluno o exercício da autonomia, integrando os fundamentos de um currículo democrático, participativo, capaz de despertar motivações e contribuir com a permanência dos estudantes para o término do ensino médio.

⁵⁶Vide Anexo II: depoimentos de ex-alunos da Escola de Aplicação.

A estruturação do currículo do ensino de arte na Escola de Aplicação é um modo de fazer arte que deve ser divulgado no âmbito das escolas de educação básica, dialogando com as concepções curriculares que incidem no fazer artístico e na produção de conhecimento em arte.

É oportuno, então, retomarmos as nossas discussões iniciais acerca das dificuldades em se considerar o ensino médio, a última etapa da educação básica, em uma perspectiva que enfatize o educar, o cuidar de si, o respeito às identidades, às subjetividades, às condições sociais e, sobretudo, à autonomia do aluno em suas escolhas, apresentando alternativas que contribuam na permanência deste aluno na escola.

Nesse sentido, podemos pensar em uma escrita curricular extensiva ao Projeto Pedagógico Curricular, atentando para as concepções de ensino de arte que estejam voltadas aos sujeitos de aprendizagem e para a participação social, considerando o perfil do alunado do ponto de vista intelectual, afetivo, emocional, socioeconômico e, sobretudo, de suas subjetividades e inclinações artísticas.

Mesmo que tenhamos chegado ao final de nossa pesquisa insistindo na organização e sistematização de nossos experimentos, entendemos a necessidade de continuidade por não exaurirmos as questões advindas da ampliação de significações e possibilidades, demonstradas pelas nossas práticas artísticas na Escola de Aplicação. A entrada de metodologias híbridas na escola, em uma aposta na experiência artística contemporânea, trouxe em seu bojo as confluências da cena contemporânea em articulação com a Pedagogia Teatral.

A partir da análise de nossos experimentos, demonstramos as possibilidades de abertura e expansão das práticas cênicas articuladas à cena contemporânea e, ao mesmo tempo, da autonomia do aluno no desenvolvimento de fazeres e saberes teatrais. Assim, acreditamos contribuir para a ampliação de procedimentos metodológicos do ensino de teatro contemporâneo no âmbito escolar.

Referências

- ABRAMOVICH, Fanny. **Teatrica**. Rio de Janeiro: MEC, Serviço Nacional do Teatro, 1979.
- ABREU, Luis Alberto de. Processo colaborativo: relatos e reflexões sobre uma experiência de criação. **Cadernos da ELT (Escola Livre de Teatro de Santo André)**, nº. 2, Santo André/SP, jun.2004.
- AGAMBEN, Giorgio. **Nudez**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.
- ALEIXO, Fernando (Org.). **Práticas e poéticas vocais**. Uberlândia: EDUFU, 2014.
- ANDRÉ, Carminda Mendes. **O teatro pós-dramático na escola**. 2007. Tese. (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- ARAUJO, Antônio. A encenação performativa. **Sala Preta (ECA/USP)**, v. 8, São Paulo, p.253-257, 2008.
- ARTAUD, Antonin. **O teatro e seu duplo**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- BAKHTIN. Mikhail. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.
- BARBA, Eugenio. **A canoa de papel: tratado de Antropologia Teatral**. São Paulo, Hucitec, 1994.
- BARBA, Eugenio; SAVARESE, Nicola. **A arte secreta do ator: um dicionário de antropologia teatral**. São Paulo: É Realizações, 2012.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.
- BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BOAL, Augusto. **O teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.
- BORNHEIM, Gerd. **Brecht: a estética do teatro**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- BOURRIAUD, Nicolas. **Estética relacional**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: arte (5ª. a 8ª. séries)**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Brasília: MEC/SEF, 1998a.
- _____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**, v. 1 a 3. Brasília: MEC-SEF, 1998b.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio**. Brasília: MEC-SEF, 1999.

- _____. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**, v.1: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2008.
- _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB, DICEI, 2013.
- CABALLERO, Ileana Diéguez. Cenários expandidos: (RE) apresentações, teatralidades e performatividades. **Urdimento**, nº15, Florianópolis: UDESC, pp.135-148, 2010.
- _____. **Cenários liminares: teatralidades, performance e política**. Uberlândia: EDUFU, 2011.
- CALDEIRA, Solange Pimentel. **O lamento da Imperatriz: a linguagem em trânsito e o espaço urbano em Pina Bausch**. São Paulo: Annablume / Belo Horizonte: Fapemig, 2009.
- CAMPO, Giuliano. **Trabalho de voz e corpo de Zygmunt Molik: o legado de Jerzy Grotowski**. São Paulo: É Realizações, 2012.
- CANCLINI, Néstor García. **A socialização da arte: teoria e prática na América Latina**. São Paulo: Cultrix, 1988.
- CARLSON, Marvin. **Performance: uma introdução crítica**. Belo Horizonte: UFMG, 2009.
- _____. Sobre algumas implicações contemporâneas do termo “pós-dramático”. In: CARREIRA, André; BAUMGÄRTEL, Stephan (Orgs.). **Nas fronteiras do representacional: reflexões a partir do termo “Teatro Pós-Dramático”**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2014. pp.24-36.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- COHEN, Renato. **Performance como linguagem: criação de um tempo-espaço de experimentação**. São Paulo: Perspectiva, 1989.
- _____. A Cena Transversa: confluências entre o teatro e a performance. **Revista USP**. São Paulo, p. 80-84, jul. 1992.
- _____. **Work in progress na cena contemporânea: criação, encenação e recepção**. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- _____. Cartografia da cena contemporânea: matrizes teóricas e interculturalidade. **Sala Preta (ECA/USP)**, v.1, São Paulo, p.105-112, 2001.
- COURTNEY, Richard. **Jogo, teatro & pensamento**. São Paulo: Perspectiva, 1980.
- DE MARINIS, Marco. Corpo e Corporeidade no Teatro: da semiótica às neurociências. Pequeno glossário interdisciplinar. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**. Porto Alegre: 2012. v.2, n.1. p.42-61. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/presenca>>. Acesso: 12 de março de 2014.
- DEWEY, John. **Experiência e educação**. Petrópolis: Vozes, 2010a.
- _____. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010b.
- DORT, Bernard. **O teatro e sua realidade**. São Paulo: Perspectiva, 1977.
- _____. **Leitura de Brecht**. Lisboa: Forja, 1980.

- ENRIQUEZ, Eugène. **O outro, semelhante ou inimigo?** In: NOVAES, Adauto (Org.). *Civilização e barbárie*. São Paulo: Companhia das Letras, p.45-60, 2004.
- FALEIRO, José Ronaldo. Léon Chancerel & o teatro como “serviço dramático”. In: UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina. XVIII Seminário do CEART – Centro de Artes da UDESC, 2008. Disponível em: <http://www.udesc.br/arquivos/porta1_antigo/Seminario18/18SIC/PDF/062_Jose_Ronaldo_Faleiro.pdf>. Acesso em: 1 de julho de 2016.
- FAVARETTO, Celso Fernando. Arte contemporânea e educação. **Revista Iberoamericana de Estudos em Educação** (RIEED) (UNESP), Araraquara nº.53, pp. 225-235, 2010. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/rie53a10.pdf>>. Acesso em: 07 de dezembro de 2015.
- FAZENDA, Ivani (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1995.
- FÉRAL, Josette. **Teatro, teoria y prática: más allá delas fronteras**. Buenos Aires: Galerma, 2004.
- _____. Por uma poética da performatividade: o teatro performativo. **Sala Preta** (ECA/USP), v. 8, São Paulo, p. 197-209, 2008.
- _____. Performance e Performatividade: o que são os estudos performáticos?. In: MOSTAÇO, Edécio et al. **Sobre Performatividade**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2009. pp. 49-86.
- _____. **Além dos limites: teoria e prática do teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- FERNANDES, Sílvia. Teatralidade e performatividade na cena contemporânea. **Repertório: Teatro & Dança**, Salvador, ano 14, nº 16. p.11-23, 2011.
- FLASZEN, Ludwik; POLLASTRELLI, Carla (Orgs.). **O teatro laboratório de Jerzy Grotowski: 1959-1969**. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- FLORES, Célia Navarro. Portinari, leitor do *Quixote*. **Lumen et Virtus**, v.2, nº5, pp.193-210, set.2011. Disponível em: <http://www.jackbran.com.br/lumen_et_virtus/numero_5/pdf/Portinari/dom_quixote/pdf>. Acesso em: 28 de junho de 2016.
- FORTN, Sylvie. Contribuições possíveis da etnografia e da autoetnografia para a pesquisa na prática artística. **Cena** (UFRGS). Porto Alegre, nº7, pp77-88, 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/cena/article/view/11961/7154>>. Acesso em: 20 de abril de 2015.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- _____. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- GARCIA, Silvana. Dramaturgia nos processos coletivos de criação – uma introdução. **Folhetim: Teatro do pequeno gesto**. Rio de Janeiro, pp.37-49, 2009.

- GOLDBERG, Rose Lee. **A arte da performance**: do futurismo ao presente. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- GROTOWSKI, Jerzy. **Em busca de um teatro pobre**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.
- HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- IABELBERG, Rosa. **Para gostar de aprender arte**: sala de aula e formação de professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- _____. **O desenho cultivado da criança: prática e formação de educadores**. Porto Alegre: Zouh, 2006.
- JANUZELLI, Antônio Luiz Dias. **Princípios básicos da preparação do ator para o espetáculo teatral**. 1984. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1984.
- _____. **A aprendizagem do ator**. São Paulo: Editora Ática, 1986.
- KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: Que é o Iluminismo?. In: _____. **A paz perpétua e outros opúsculos**. Lisboa: Edições, 70, pp.9-18, 2009.
- KISHIMOTO, TizukoMorchida. **O Jogo e a Educação Infantil**. São Paulo: Pioneira, 1998.
- KNÉBEL, Maria Ósipovna. **La Palabra en la Creación Actoral**. Madrid: Editorial Fundamentos, 2000.
- KOSOVSKI, Lídia. **Comunicação e teatralidade**: do cubo cenográfico à cidade escavada. 2001. Tese (Doutorado em Comunicação Social) - Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.
- _____. Tempos modernos: espaço em compressão e transformação. **Moringa**. João Pessoa, v.3, nº.1, pp.83-92, 2013.
- KOUDELA, Ingrid Dormien. **A Peça didática de Bertolt Brecht**: um jogo de aprendizagem. 1988. Tese de doutorado - Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.
- _____. **Brecht**: um jogo de aprendizagem. São Paulo: Perspectiva/Edusp, 1991.
- _____. **Jogos Teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- _____. **Texto e Jogo**: uma didática brechtiana. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- _____. **Brecht na pós-modernidade**. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- _____. A encenação contemporânea como prática pedagógica. **Urdimento**. Revista de Estudos em Artes Cênicas. Florianópolis, v.1, nº10, p. 45-51, 2008.
- _____. A nova proposta do ensino de teatro. **Sala Preta**. (ECA/USP), vol.2, São Paulo, p.233-239, 2002. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/prof/ingrid/site/index.htm>>. Acesso em: março de 2014.
- _____. Apresentação do dossiê jogos teatrais no Brasil: 30 anos. **Fenix**. Revista de História e Estudos Culturais, Vol.7, Ano VII, nº1, pp.1-8, 2010. Disponível em:

<http://www.revistafenix.pro.br/pdf22/texto_08_apresentacao_dossie_ingrid_dormien_koude-la_fenix_jan_fev_mar_abr_2010.pdf>. Acesso em: 15 de janeiro de 2015.

KOUDELA; Ingrid Dormien; SANTANA, Arão Paranaguá de. Abordagens metodológicas do teatro na educação. **Ciências Humanas em Revista**, São Luís, v. 3, nº.2, p.145-154, 2005.

LA SALLE, Juan Bautista de. **Guía de las escuelas**. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 2012.

LEBEL, Jean-Jacques. **Happening**. Rio de Janeiro: Editora Expressão e Cultura, 1969.

LEHMANN, Hans-Thies. **Teatro pós-dramático**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

LOPES, Joana. **Pega Teatro**. São Paulo: Centro de Teatro e Educação Popular, 1981.

LOPES, Sara. Sobre a voz em sua função poética. In: FLORENTINO; Adilson; TELLES, Narciso. **Cartografias do ensino de teatro**. Uberlândia: EDUFU. p. 271-282, 2009.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 2013.

_____. Resposta à pergunta: O que é pós-moderno? In: _____. **O pós-moderno explicado às crianças**. Lisboa: Dom Quixote. pp 13-27, 1987.

MENCARELLI, Fernando Antônio. Dramaturgias em processo: a cena pelo avesso. In: **Cena invertida: dramaturgia em processo**. Belo Horizonte: Edições CPTM, pp.12-25, 2010.

Disponível em:

<https://www.academia.edu/1860713/Dramaturgias_em_processo_a_cena_pelo_avesso>.

Acesso em: 03 de novembro de 2015.

OIDA, Yoshi. **Um ator errante**. São Paulo: Beca Produções Culturais, 1999.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

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

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

_____. Teatro pós-dramático. In: CARREIRA, André; BAUMGÄRTEL, Stephan (Orgs.). **Nas fronteiras do representacional: reflexões a partir do termo “Teatro Pós-Dramático”**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, pp 9-23, 2014.

PUPO, Maria Lúcia de S. B. **Palavras em jogo: textos literários e teatro-educação**. 1997. Tese (Livre-Docência em Artes Cênicas) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

_____. O lúdico e a construção do sentido. **Sala Preta** (ECA/USP), v.1, nº1, São Paulo, p. 181-187, 2001.

_____. Para desembaraçar os fios. **Educação e Realidade**, v. 30, p. 217-228, 2006.

_____. Jogos Teatrais na sala de aula: um manual para o professor. **Fenix**. Revista de História e Estudos Culturais, Vol.7, Ano VII nº1, pp.1-4, 2010. Disponível em:

<http://www.revistafenix.pro.br/pdf22/texto_21_resenha_maria_lucia_de_souza_pupo_fenix_jan_fev_mar_abr_2010.pdf>. Acesso em: 8 de março de 2016.

_____. O Pós-dramático e a pedagogia teatral. In: GUINSBURG, J.; FERNANDES, Sílvia (Orgs.). **O pós-dramático: um conceito operativo?**. São Paulo: Perspectiva, p 221-232, 2011.

_____. Publicações em revista. **Cavalo Louco** (Revista de Teatro da Tribo de Atuadores Óinóis Aqui Traveiz), v. 14, p.6-9, 2014.

REVERBEL, Olga. **Técnicas dramática aplicadas à escola**. São Paulo: Ed. do Brasil, 1972.

_____. **Teatro na sala de aula**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1978.

ROUBINE, Jean-Jacques. **A linguagem da encenação teatral**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. Livro II. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **O Jogo Dramático no meio escolar**. Coimbra: Centelha/ SARL e Centro Cultural de Évora, 1981.

_____. **Ler o teatro contemporâneo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Jogar, representar: práticas dramáticas e formação**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SÁNCHEZ, José A. Dramaturgia en el campo expandido. In: BELLISCO, Manuel; CIFUENTES, María José (Edi.). **Repensar la dramaturgia: errancia y transformación**. Parraga: CENDEAC, pp.19-58, 2010.

SARRAZAC, Jean-Pierre. A irrupção do romance no teatro. **Folhetim**, Rio de Janeiro, nº28, pp. 7-15, 2009.

_____. A invenção da teatralidade. **Sala Preta** (ECA/USP), v. 13, nº1, São Paulo, p.56-70, 2013a. Disponível em:

<<http://www.revistas.usp.br/salapreta/rt/printerFriendly/57531/68222>>.

_____. A partilha das vozes. **Urdimento**, nº 20, p.17-19, 2013b. Disponível em:

<http://www.ceart.udesc.br/ppgt/urdimento/2013/urdimento_20_2013.pdf>.

SCHECHNER, Richard. What is performance? In: **Performance Studies: an introduction**. New York & London: Routledge, pp. 28-51. Tradução de ALMEIDA, R. L., disponível em <http://www.performancesculturais.emac.ufg.br/up/378/o/O_QUE_EH_PERF_SCHECHNER.pdf>, 2006.

_____. O que pode a performance na educação? Uma entrevista com Richard Schechner. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.1 nº1, 2010.

_____. Performances e espectadores: transportados e transformados. **Revista Moringa**, João Pessoa, vol. 2, nº1, p.155-185, 2011.

_____. Ensaios de Richard Schechner. In: LIGIÉRO, Zeca (Org.). **Performance e antropologia de Richard Schechner**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2012.

- SEVCENKO, Nicolau. O enigma pós-moderno. In: OLIVEIRA, Roberto Cardoso et al. (Orgs). **Pós-modernidade**. Campinas: UNICAMP, 1990.
- SILVA, Tomaz Tadeu. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- SLADE, Peter. **O Jogo Dramático Infantil**. São Paulo: Summus, 1978.
- SOARES, Carmela. **Pedagogia teatral**: uma poética do efêmero: o ensino de teatro na escola pública. São Paulo: Hucitec, 2010.
- SPOLIN, Viola. **Improvisação para o Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1982.
- _____. **O Jogo Teatral no Livro do Diretor**. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- _____. **Jogos Teatrais**: o fichário de Viola Spolin. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- _____. **Jogos teatrais para a sala de aula**: um manual para o professor. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- STANISLAVSKI, Constantin. **A construção da personagem**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976a.
- _____. **A preparação do ator**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976b.
- _____. **A criação de um papel**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1990.
- _____. **El trabajodelactor sobre sí mesmo em processo creador de la encarnación**. Buenos Aires: Editorial Quetzal, 1997.
- TELLES, Narciso. *Paragens de um artista-docente-pesquisador*. In: _____ (Org.). **Pesquisa em artes cênicas**: textos e temas. Rio de Janeiro: E-papers, pp.45-58, 2012.
- _____. (Org.). **Pedagogia do teatro**: práticas contemporâneas na sala de aula. Campinas, SP: Papirus, 2013.
- TROTТА, Rosyane. Autoralidade, grupo e encenação. **Sala Preta** (ECA/USP), v.6, São Paulo, pp.155-163, 2006.
- _____. **Autoria coletiva: processos de criação teatral**. 2008. Tese (Doutorado em Teatro) - Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.
- VARLEY, Julia. **Pedras d'água**: bloco de notas de uma atriz do OdinTeatret. Brasília, Dulcina, 2010.
- ZABALA, Antoni. **A Prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- ZUMTHOR, Paul. **Escritura e nomadismo**. Cotia: Ateliê Editorial, 2005.
- _____. **Performance, recepção, leitura**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

Anexos

Anexo I - Descrição de atividades de jogos e improvisos

- 1. Jogos de aquecimento**
- 2. Jogos de apropriação de texto-palavra**
- 3. Registro de aulas - *Círculo de mãos: pertencimento***

Anexo II - Depoimentos de ex-alunos da Escola de Aplicação da FEUSP

Anexo III –Modelo de autorizações para uso de imagem de palco e texto

Anexo I: Descrição de atividades de jogos e improvisos

1. Jogos de aquecimento

A) Jogos tradicionais

Cabra-cega, pular corda, pega-pega, cabo de guerra, estátua, chicotinho queimado, telefone sem fio, boca de forno, queimada, adoletá, jogos populares com música etc.

B) Jogos de relações com o espaço

Andar pelo espaço da sala de aula observando o seu “estado” (agitação, sonolência, vontade de jogar etc.). Nesta caminhada lançamos algumas perguntas: Como você sente o seu corpo? Tem alguma tensão? Você está agitado? Cansado? Sonolento? O que você está vendo? Atenção aos objetos da sala. Como você sente este espaço? Quente, frio? Como estão os seus pés? Qual é a sensação dos pés no chão? Olhe para os seus colegas. Quais as cores do ambiente? E a caminhada continua com variações de ritmos.

Variação 1. Determinar diferentes direções; variação de andamentos.

Variação 2. Caminhar usando as articulações do corpo, apoios, transferências, equilíbrio/desequilíbrio, expansão, dilatação, recolhimento, tensão/explosão.

Variação 3. Caminhar nos diferentes planos (baixo, médio, alto).

Variação 4. Caminhar alterando a dinâmica do movimento (retilíneos, curvos, contínuos, quebrados, redondos, verticais, horizontais, ritmo etc.)

Variação 5. Executar as variações na roda.

Variação 6. Caminhar em duplas com espelhamento em sincronia total.

Variação 7. O professor pode ter um bastão para dar as batidas ou qualquer outro objeto que as batidas possam ser ouvidas: uma batida: caminhar; duas batidas: sentar, três batidas: correr, quatro batidas: gritar; cinco batidas: congelar; seis batidas: gritar e pular etc. Em seguida interrompemos a caminhada e pedimos para se colocarem no Ponto Zero: Variação 2. Após a memorização das batidas e de seus respectivos movimentos, alterne a sequência das batidas (uma, quatro, cinco, uma, três etc.).

C) Memorização do corpo no espaço

Jogo 1. Andar pela sala observando os objetos, a iluminação, as texturas, o teto, o chão...

- Continuar andando. STOP. Ponto 1. Memorize o lugar que o seu corpo ocupa no espaço.. Quais as referências concretas do espaço que poderão ajudá-lo a memorizar o ponto 1? Quem são os colegas que estão a sua direita, esquerda, frente e trás. Atenção as referências concretas da sala (objetos, teto, chão, paredes etc.) para ajudar a memorizar o lugar que o seu corpo ocupa no espaço.

- Continuar andando.STOP. Ponto 2. Memorize o lugar que o seu corpo ocupa no espaço da sala. Voltar ao ponto 1. Voltar ao ponto 2.
- Continuar andando.STOP Ponto 3. Memorize o lugar que o seu corpo ocupa no espaço da sala. Voltar ao ponto 1. Voltar ao ponto 2.Voltar ao ponto 3.
- Continuar andando.STOP. Ponto 4. Voltar ao ponto 1. Voltar ao ponto 2. Voltar ao ponto 3. Voltar ao ponto 4.

Variação 1: Alterar a ordem dos pontos (2,1,4,3,1,1,3,4,2 etc.).

Variação 2: Quando os alunos memorizarem os pontos, acrescentar outros.

Variação 3. Pedir para os alunos formarem duplas, trios, quartetos e percorrerem os pontos.

Jogo 2: Lateralidades

- Andar pelo espaço em velocidade de caminhada.
- Virar para a direita em um ângulo de noventa graus.
- Andar para frente e para trás. Sentir o peso do corpo. Quais as alterações? Quais as tensões?
- Andar em velocidade de caminhada.
- Virar para a esquerda, para a direita – em noventa graus.
- Andar em velocidade de caminhada.
- Andar para o lado direito. O que muda? Andar para o lado esquerdo.
- Andar em velocidade de caminhada.
- Girar o corpo em um ângulo de cento e oitenta graus para a direita e para a esquerda.
- Andar em velocidade de caminhada.
- Girar o corpo em trezentos e sessenta graus para a direita e para a esquerda.

Variação 1. pedir deslocamentos alternando lateralidades e giros.

Variação 2. Siga o seguidor improvisando direções.

Variação 3. Em duplas, trios, quartetos etc.

D) Jogos com objetos

Bastão: Em círculo os alunos fazem diferentes variações com o bastão. Inicialmente, jogam o bastão para um colega e pronunciam o próprio nome. O uso do bastão é muito utilizado em práticas teatrais, pois possibilita trabalhar a relação ator-objeto e, ao mesmo tempo, o impulso e energia necessárias para lançar o bastão para o outro. Telles (2012, p.61), ao referir-se sobre o bastão afirma que seu uso e “domínios necessários ao trabalho do ator é algo comum no treinamento e nos processos formativos de grupos e artistas”.

Variação 1. Jogar o bastão e falar o próprio nome.

Variação 2. Falar o nome do colega que irá receber o bastão.

Variação 3. Falar as vogais do próprio nome.

Variação 4. Falar as vogais do nome do colega que irá receber o bastão.

Variação 5. Jogar com dois bastões, três bastões etc.

Variação 6. Quando o jogador deixa o bastão cair todo o grupo fica agachado batendo com as mãos no chão e gritam (UUUUU).

Variação 7. Os jogadores que deixarem cair o bastão saem do jogo etc.

A espuma do Janô: Um cubo de espuma de mais ou menos 40cm é usado como bola nesse jogo. Em círculo os jogadores recebem e passam a bola (o cubo) como no jogo de vôlei. É também um jogo com objeto e requer uma atenção máxima para receber e passar o cubo de espuma. Variação 1. Colocar mais um cubo de espuma no jogo possibilitando trabalhar com dois focos ao mesmo tempo. Variação 2. Ao lançar o cubo falar o nome do jogador que receberá o cubo etc.

Pular corda: uma corda grande e dois alunos-jogadores nas pontas. Inicialmente entram e saem impondo o seu próprio ritmo. Pulam bastante. Variação 1: em fila única os jogadores pulam duas vezes mantendo o PONTO ZERO; variação 2. Os jogadores cantam uma cantiga popular enquanto pulam; Variação 3. Os jogadores dão um pulo e saem da corda; variação 4. Os jogadores passam pela corda sem pular e sem esbarrar na corda.

E) Jogos de contato físico

Agarra-agarra: os jogadores-atores caminham pelo espaço em diversas velocidades. Em um determinado momento seguem as seguintes instruções: formar duplas, trios, quartetos, quintetos, e, assim sucessivamente, até o momento em que todo o grupo está junto. Este jogo possibilitou o contato físico, pois na vivacidade do jogo os atores se abraçavam para formar as duplas, trios, quartetos, até o momento em que todos os jogadores-atores deveriam estar juntos “fisicamente”. As ações eram totalmente físicas, pois os estímulos dados os conduziam a agitação, a correria, ao excesso e, dessa maneira, ao se agruparem não tinham tempo para “escolher o colega”.

Briga de galo: delimita-se a área de jogo com uma risca dividindo o espaço em duas áreas. Em duplas os jogadores, um frente ao outro, de mãos dadas, separados pela linha divisória. O objetivo é empurrar o adversário para dentro de sua própria área.

*Nos aquecimentos foram utilizados jogos teatrais de Viola Spolin In: SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro.** (Exercícios da *Série de Orientação*, p.45-70; *Atuando com o corpo todo*; p.131-136; *Aprimorando a Percepção*, p.153-169).

2. Jogos de apropriação do texto-palavra

A) *Dar e tomar o foco*

Um jogador começa a falar o texto os outros escutam até o momento em que outro jogador toma o foco e fala o seu texto. Todos os jogadores devem DAR e TOMAR o FOCO.

B) *Jogo com texto e bola*

Os jogadores em círculo com uma bola. Um dos jogadores se coloca no centro da roda e joga a bola para cada um dos participantes do grupo seguindo a ordem da roda. Ele deve dizer o seu texto jogando e recebendo a bola. Quando esquecer o texto não deve parar o jogo até retomar o texto e, assim, sucessivamente. Todos os jogadores passarão pelo centro da roda. Variação de objetos (bastão, peteca, apagador etc.).

C) *Jogo da caminhada com texto*

Caminhar pelo espaço lendo o texto.

Variações: Caminhar lendo em voz alta; cochichar o texto, cantar o texto; caminhar em silêncio. Pausa! Respirar lentamente!!! Ler em voz alta. Mastigar o texto. Pausa! E assim sucessivamente...

D) *Espelhamento sonoro*

Em duplas os jogadores vão jogar com fragmentos do poema buscando o espelhamento sonoro. A propõe e B reflete. Realizá-los simultaneamente com a máxima concentração para o espelhamento sonoro (Inverter).

Variação 1. Após as duplas se apresentarem formam grupos de quatro e compartilham o que foi feito. O próximo jogo incorpora as ações sonoras das duplas. Esse compartilhamento poderá chegar ao grupo todo focado na ideia de coralidade, ou seja, todos realizam, ao mesmo tempo, uma sequência de ações corpóreo-vocais.

Variação 2. Brincar com alterações de tempo: acelerar, câmera lenta, congelar (segurar a ação) etc.

Variação 3. Com esse material cênico é possível fazer diferentes divisões entre os jogadores (das ações corporais, do narrador, do coro etc.).

E) *Improvisação com imagens*

Os jogadores caminham pela sala e a um sinal dado param de se movimentar e formam imagens.

Variação 1: Em duplas espelhamento da imagem criado (compartilham as imagens)

Variação 2: Formar outra imagem (compartilhamento em duplas, trios, quartetos, e, assim, sucessivamente para a formação de um repertório imagético corporal)

3. Registro de aulas *Círculo de mãos: pertencimento*⁵⁷

Aula 1: Leitura de protocolo. Andar pelo espaço: sem falar, sem trombar, rápido, de costas, dando giros. Jogo: duplas apoiando-se pelas costas, cada um deve empurrar o outro no sentido contrário; repete só que de frente. Cabo de guerra, segurando pela cintura, em grupos. Jogo: sentir a substância do espaço entre as mãos; conversa sobre o jogo. Jogo: *Se eu fosse para a lua eu levaria...* em roda, cada um tem que repetir o que todos antes dele falaram e acrescentar o que levaria para a lua. O mesmo jogo, só que com ações com a substância do espaço no lugar das palavras. Novo jogo: espalhados pelo espaço, cada um deve fazer, com a substância do espaço, os objetos indicados pela professora: uma moto, uma cadeira. Roda de avaliação: qual a diferença?

Aula 2: Roda, leitura de protocolo, conversa. Em roda, em pé, olha nos olhos e joga a bola na mão da pessoa. 2 bolas. Nova regra: quem deixar cair a bola, sai. Em duplas, jogar duas bolas de uma só vez – enquanto uma dupla joga (até errar) os outros assistem. Em grupos: determinar o Onde. O foco é o diálogo gritado, Os grupos tem um tempo para planejar. Apresentação dos grupos: 1. na praia; 2. manicômio; 3. 2= crianças + pai e mãe; 4. feira. Conversa: a professora pergunta sobre o sentido de estar na área de jogo; conversa sobre diferenças entre TV e teatro, os alunos afirmam reiteradamente que “Improváveis” e “transforma” é teatro na televisão.

Aula 3: Conversa sobre o que é Foco. Andar pelo espaço, mudando de direção ao sinal da professora (batida de bastão). 2 grupos, um assiste o outro jogar pega-pega. Outro jogo: o grupo que está na área do jogo deve olhar para o grupo que está na área da plateia. Em duplas: um da dupla desenha o outro, sem tocar, moldando o outro sem encostar. Jogo: ainda em duplas, como no jogo do espelho, com sons, silenciar e explodir. Roda de conversa: diferença entre a área de jogo e a área da plateia. Quando o foco (a ação) é quebrado?

Aula 4: Leitura de protocolos. Alongamento em pé, nos colchonetes. Massagem em duplas. Jogo: queimada (o jogo vai ficando cada vez mais violento, chegando a quase machucar). Divisão da turma em 4 grupos: dentro de cada grupo, um narra e os outros buscam as ações da história narrada; em grupo combinar um esqueleto da história e escrever, pensar como vai utilizar o espaço. 1. um dia de trabalho; 2. a festa; 3. as meninas super poderosas; 4. novela mexicana. Conversa em roda, avaliação do dia.

Aula 5: Leitura de protocolo e discussão. Andar pelo espaço; jogo: manipulação a distância em duplas; cenas, em grupo, em língua estrangeira (blablação): comunicar quem e onde. Roda de Avaliação.

Aula 6: Conversa de avaliação sobre a turma: cada um fala como se viu enquanto jogador-espectador e jogador-ator.

⁵⁷ O registro foi escrito por uma das estagiárias que acompanhou as aulas do grupo sala no ano de 2009.

Aula 7: Conversa em roda: os conceitos e papéis de jogador-ator e jogador-espectador. Ainda em roda: alongamentos. Em duplas: descobrir apoios entre as duplas, sentados, em pé e caminhando. Explorar apoio em duplas, individual e em grupos. Andando pelo espaço, cada um recebe um trecho de um texto. Os que têm textos da mesma origem devem formar grupos. Jogo: brincar falando o texto. (o jogo não dá muito certo). Jogo: cada um lê o seu texto para todos. Dar e tomar o foco, falando os textos em grupo. (o jogo funciona!). Nota: nessa aula alguns alunos ficaram tirando fotos com as câmeras dos celulares. Que fazer?

Aula 8: Leitura de protocolos. A partir da constatação que a turma está com pouca energia, o aquecimento foi no pátio ensolarado. Em roda: jogar as quatro bolas e não deixar elas saírem da roda. Em duas fileiras, um atrás do outro: passar a bola por baixo da perna; passar a bola por cima da perna. Em dois grupos, um de costas para o outro, um é cara e o outro é careta, quando chamar um deles, o que foi chamado deve correr atrás e tentar pegar o outro grupo, que deve fugir. Volta para a sala. Cada grupo deve criar uma situação problema e escrever num papel. Cada grupo apresenta a situação que o outro escreveu. Apresentação dos cinco grupos. (ninguém deixou de apresentar!).

Aula 9: Roda: leitura de protocolos, conversa sobre as cenas da aula anterior. Uma aluna diz: “o teatro trata de ações humanas”, “que tem a ver com emoções” responde outra. Jogo: em duplas, observe o outro sem conversar. O que você percebe da pessoa à sua frente? Foram longos minutos de silêncio e observação (que parecia real em alguns casos, e meio fingindo em outros). Aí vai um de cada vez na frente e mostra o que tinha visto da outra pessoa. Jogo: dar e tomar com os recortes de jornal, da aula passada. Eles têm dificuldade de abrir mão da fala.

Aula 10: Aquecimento: andando pelo espaço, jogar uma bola de tênis, falar o nome daquele que vai recebê-la e jogar. Conversa rápida sobre o jogo. Avaliação.

Aula 11: Os alunos chegam e começam a brincar. Vão integrando todos no jogo, meio naturalmente. Dirce diz pra eles se aquecerem. Brincam de adoletá, todos juntos. Roda de conversa. Aquecimento: eu conduzo toque-pá-toque. Volta para a sala. Nos grupos das notícias, os grupos devem comunicar a notícia sem falas. Apresentação das cenas (faltou uma delas apresentar).

Aula 12: Aquecimento: barra-manteiga. Cenas nos grupos das notícias, a partir do que eles lembravam da notícia. Cenas muito legais!

Anexo II: Depoimentos de ex-alunos da Escola de Aplicação da FEUSP**Depoimento 1.**

Rodrigo Francisco de Oliveira, 30 anos.

Graduando em Estudos Sino-Japoneses pela Universidade de Leeds, Inglaterra, Reino Unido.

Sou Rodrigo Francisco de Oliveira, ex-aluno, e iniciei meus estudos na Escola De Aplicação da FEUSP no ano de 1992, vindo a passar todos os anos de minha educação regular na mesma instituição ate a conclusão do 3º ano do atual ensino médio.

Já não resido no Brasil ha praticamente uma década, portanto fiquei extremamente surpreso, e também muito contente, quando recebi o convite para escrever um depoimento a respeito de minha experiência enquanto aluno da então Professora Dirce Helena na disciplina de Artes/Teatro. Surpreso por já ha muito não ter contato com uma de minhas professoras mais queridas. O pedido alias chegou a mim por intermédio de minha irmã, Valquíria, também ex-aluna da professora e que reside no Brasil. E contente por ter sido lembrado por uma das pessoas responsáveis pela minha formação da qual eu, em momentos diversos da vida, vim a me recordar com grande carinho por conta da impressão duradoura que o contato com o trabalho desta professora teve em minha maneira de encarar o mundo e talvez ate em traços de minha personalidade.

Por ter estudado na EA por toda a minha vida minha relação com aquele espaço e seu corpo docente foi sempre uma de grande intimidade. E, talvez por conta disto, quando penso no contato que tive com Professora Dirce Helena tenho a clara sensação de que a presença dela em minha educação, meu descobrimento de mim mesmo e meu amadurecimento não foi um fenômeno pontual, mas se deu como um processo ao longo de anos. Desde a minha primeira impressão de criança de uma mulher diferente, imponente, decidida, fora dos padrões que eu então pensava e que naquela época me intimidava, ate uma fase em que o trabalho com ela se traduzia mais em mecanismo de exploração do eu e da sociedade a minha volta do que simplesmente uma atividade acadêmica a ser concluída. Tanto que vim a participar de projetos e intervenções extracurriculares liderados pela professora pelo beneficio pessoal que sentia tirar do trabalho com ela.

Repensar tais atividades com Professora Dirce Helena hoje me remete a mais do que ao limitado escopo que sinto na palavra TEATRO. A experiência que tive com ela foi em PERFORMANCE. Guardadas as proporções e demandas do dever acadêmico em um trabalho com crianças e jovens, as aulas da professora eram sempre audaciosas e nos instigavam enquanto alunos a ousar e quebrar barreiras, a extrapolar visões vigentes de arte e do belo, a

reescrever as regras do que cabe ou não cabe no espaço teatral. Para mim, jogar com Professora Dirce Helena transformou-se em um exercício de subverter, de pensar e fazer o impensável, de questionar o status quo, de olhar criticamente as normas e valores da sociedade em que eu vivia e utilizar meu corpo, meu movimento, minha voz para expressar o desequilíbrio e a hipocrisia que eu encontrava com meu olhar. Sob sua orientação realizamos atos/performances tanto dentro quanto fora da escola que tocavam o sofrimento do ser humano, a pobreza, a desigualdade social, a violência, questões de gênero, discriminação, tradição popular, o folclore esquecido do nosso país, as manifestações artísticas do povo brasileiro fora das grandes capitais.

O que é nítido para mim é que o trabalho que fizemos nunca foi focado no produto final, mas sim no processo. Um processo que era global, envolvendo na preparação para um ato/projeto trabalho de corpo, estudo e adaptação ao espaço, leituras, música, canto, pesquisa de tradição popular e inventividade. Nós tivemos o direito de criar, de traduzir nossos pensamentos e nosso ponto de vista no produto final. A professora nos guiava e nos sugeria meios de explorar as ideias. E então nos dirigia para que conseguíssemos costurar aquilo tudo em uma performance que tivesse um fluxo, um trajeto que pudesse ser seguido ainda hoje das tardes de trabalho corporal em determinada época, que o tempo me faz incapaz de precisar com exatidão mas que envolviam alunos de mais de uma série na escola. Éramos o meu ano, alunos de anos acima e também alunos mais novos. Imagino que estava eu na casa dos 14 anos e os alunos mais novos talvez 13. No prédio velho, em que eu anos antes havia tido classes na primeira série, uma sala grande e espaçosa com grandes janelas e muita luz. Chegávamos, afastávamos algumas cadeiras para o fundo da sala e seguíamos ao aquecimento. Alongávamo-nos, pescoço, pernas, caminhávamos, primeiro em silêncio e dali para frente a professora nos guiava em uma viagem incrível! Nos dizia que corrésemos, e corríamos, paramos, e jogávamos palavras aos companheiros ali, como ping-pong de um para o outro, e agora mais perto, mais longe, continuávamos o ping-pong só que agora sem palavras, ajam e reajam, só vale o corpo, busquem, criem laços, protejam uns aos outros, confiem, e então já, não, hora de repelir, fujam, há medo, está escuro, um grito, e mais um, muito medo, medo de morrer, mais um grito estridente ainda mais alto, não éramos mais gente, éramos agora pedra, ou árvore, ou pássaro, cobra, traidores então, um homem, com uma arma, mate-o, PAH!, matou, morreu, mas era seu filho... seu irmão, e agora, agora sofre, no chão, muita dor, dor física, não dá mais pra se mover e então... - Pausa gente! Pensem no que marcou, no que ficou legal, pra gente discutir, vamos só caminhar e cantar a música agora - havia uma música...E pra mim este processo era libertador. Eu me sentia mais vivo, me

sentia tão próximo dos colegas ali do jogo, tinha a sensação de que podia tantas coisas, de que era mais capaz do que era antes. Eu havia me exposto. Não para os colegas ali apenas, mas para mim mesmo. Eu havia pulado, rolado, gritado alto... Eu gritei! Mas eu não sou de gritar... Gritar é feio, é errado, interfere na tranquilidade de quem está do nosso lado, um bom garoto não faz baderna, não grita! Ainda mais assim, tão alto, com voz fina de menina... E eu me dei conta: eu havia passado uma existência inteira sem gritar. Não porque eu não quisesse gritar mas pelo efeito que o meu gritar poderia ter de negativo na vida alheia. Mas eu gritei... e não morri, e não deixei de ser o bom garoto CDF que sempre fui, e os colegas dali do jogo gostaram e também gritaram e a professora não me repreendeu, ela me incentivou. Eu posso! [...] E como era bom descobrir que podíamos planejar uma performance sobre desigualdade e violência. Que iria colocar o dedo na ferida da sociedade. Que iria fazer as pessoas se depararem com o que elas talvez não gostassem de ver, algo que elas preferiam fingir que não existia, algo que talvez elas fossem dizer que nem era arte pois não estava perseguindo o objetivo de ser belo.

O espaço para tal trabalho, proporcionado pela EAFEUSP, e a orientação e suporte da Professora Dirce Helena foram cruciais para meu amadurecimento como pessoa. Para a aceitação de mim mesmo como indivíduo. Para o fortalecimento de minha autoconfiança e consequentemente para a coragem em tomar muitas das decisões que tomei anos depois. Os questionamentos iniciados ali naqueles jogos eu carreguei pela vida e pouco a pouco refleti e eles acabaram por deixar grandes marcas em mim. Me tornei uma pessoa menos obcecada com perfeição, com agradar a tudo e a todos. Aprendi a respeitar as diferenças entre mim e meus colegas. A ter coragem de ousar, de defender minha visão de vida mesmo que as pessoas a minha volta não concordem com ela. Aprendi muito sobre mim mesmo. E foi tudo num jogo!

Muito obrigado Professora Dirce Helena.

Depoimento 2.

Fernando Mendes

Educador

Ainda me lembro como se fosse hoje a sensação que tive quando olhei para aquela plateia lotada do auditório Camargo Guarnieri. Por um momento fez-se o silêncio dentro de mim (ansiedade e medo tb fizeram companhia ao silêncio). Durante a ebulição de todos esses sentimentos e do silêncio, me lembrei de uma palavra de ordem utilizada pela Professora: FOCO. Essa palavra era muito usada por ela para "segurar" a nossa turma que era cheia (não, pensando bem, LOTADA) de energia. Foi com o FOCO que consegui encarar aquela plateia. Os olhos marejam e a pele arrepia quando lembro dos participantes nos aplaudindo em pé. Era o reconhecimento de um trabalho duro, mas, sobretudo, da aposta de alguém que acreditava em cada um nós.

Foi também com o FOCO que encaramos mais um desafio lançado pela professora, uma apresentação para os nossos colegas; a pauta (tão atual) era sobre direitos humanos. O lugar escolhido para a apresentação foi a escada de incêndio da escola (lugar marcadamente significativo para todos nós alunos. Era lá que transgredindo todas as regras da escola nos constituíamos como sujeitos de vontades). Outro sucesso de crítica e de público. Nossos colegas puderam, finalmente, nos ver em ação. O texto quase inexistente deu lugar a nossa interpretação da música de Geraldo Vandré (cujas estrofes ecoam em meu ouvido enquanto escrevo esse breve relato).

A experiência nessa escola (sempre na vanguarda de seu tempo), me forjou. Ela faz parte de tudo que sou.

Hoje, como educador, reconheço aquilo que vivi nos 11 anos que passei na Escola de Aplicação: o professor tem papel fundamental no processo de construção de cidadania. Obrigada Dirce por nos fazer acreditar que éramos (e somos) capazes. Obrigado por nos ouvir e por acreditar em nosso potencial. Você fez diferença em nossas vidas.

(Obrigado por fazer me lembrar de tudo isso... estou aqui chorando... depois de tantos anos ainda consegue me sensibilizar, né?).

Depoimento 3.

Sheila Paulino 35 anos

Doutora em Filosofia

Eu tinha 16 anos quando me tornei aluna da Escola de Aplicação da USP. Aquela era a escola dos meus sonhos. Para começar a escola ficava dentro da USP, o universo do conhecimento. Tinha laboratório de química completo, uma biblioteca que naquele tempo era a maior que eu já tinha visto. Fazíamos as aulas de educação física no Centro Esportivo da USP, podíamos usar a piscina!!! (pena eu não saber nadar!). Meus colegas eram legais, não me faziam bulling (ah!), alguns falavam inglês, muitos tocavam violão, outra era pianista, tinha a bailarina, o campeão de atletismo, o super-gênio, a dançarina de axé, uma fauna fantástica!

Mas a escola não seria completa se não tivesse as aulas de arte. No colegial (hoje ensino médio) tínhamos de escolher uma modalidade para ter aulas no período da tarde e foi aí que a minha alegria se completava, havia aulas de teatro, a arte de viver mil vidas em uma só!!! Não tive dúvidas, ia fazer aula de teatro. A professora era a Profa. Dirce Helena. Uma moça muito bonita, alta e esguia, morena de longos cabelos negros. De voz grave e olhar... puxa, é difícil descrever o olhar de uma atriz, embora eu ainda me lembre muito bem dele. Ela era a atriz que nos ensinaria sobre a arte do teatro, suas técnicas, seus segredos. Finalmente eu conhecia uma atriz de verdade, finalmente eu iria conhecer o teatro!

As aulas começaram. Não só a escola, os colegas e a rotina eram novos para mim, este tipo de estudo também – sim, era um estudo! Começamos fazendo exercícios de expressão corporal. Tirávamos os sapatos, ficávamos em dupla ou em trio para fazer as massagens, os exercícios de mímica, inventávamos personagens, quadros, soltávamos o corpo e a imaginação. Cada aula era esperada para saber qual seria o desafio, quem realizaria do modo mais divertido, quem expressaria melhor o que a professora iria propor. Depois começamos os exercícios de voz, também cantávamos! Era uma delícia!

Chegado o final do trimestre, era preciso escolher um tema, uma obra para fazer uma montagem no final do ano. A Profa. Dirce apresentou algumas sugestões e uma delas ganhou quase todos os alunos, o texto de João Cabral de Mello Neto, Morte e Vida Severina. Iríamos montar Morte e Vida no final do ano, que escolha feliz, que desafio fantástico! Começamos a ler Cabral e outros textos, entre eles um que me tocou profundamente porque conversou com aquilo que eu, aquela garota, sentia no teatro. Tratava-se de um excerto da Poética de Aristóteles que trazia a formulação de katharsis, purificação, presente no teatro grego. Não sei como, mas eu entendia aquilo e tinha me encontrado de alguma forma na arte dramática.

Os exercícios agora buscavam também treinar a leitura, compreender os textos, entender a poesia e o teor dramático. Agora tínhamos um personagem e uma história para representar. Nosso dever era representar, e, claro, compreender o que era a fome, o desespero, o desamparo, a doença, a esperança, os sentimentos que constituíam a alma e o universo do homem nordestino que nos era apresentado. Tudo isso com 16 anos de idade... (risos). E não parava por aí, como imaginar o corpo, a casa do Severino? Como seriam as estradas por onde passavam os retirantes? O que significava “pular para dentro da vida”? João Cabral e o teatro me roubaram para sempre. Pesquisamos muito sobre a cultura do nordeste, a questão da terra e o drama do retirante também nas outras disciplinas. Fomos investigar os trajes para representar o homem do sertão, as músicas que contavam suas histórias, criamos um personagem próprio, montamos várias vezes o quadro de Portinari (Os Retirantes, 1944) – bom, ao menos tentamos! Mas os exercícios que mais me colocavam dentro do jogo teatral eram, certamente, aqueles em que tínhamos de representar um sentimento, uma situação, um pensamento, que coisa incrível, que momento catártico e libertador!

Os próximos trimestres seriam dedicados a montar a peça. A turma deveria junto com a professora escolher os trechos do poema a serem encenados, pensar as cenas, o repertório, alguns colegas musicariam versos, ensaiaríamos as entradas. A montagem era exigente, mas não medíamos esforços porque tudo aquilo, os ensaios, as leituras, o trabalho em grupo os aprendizados, era muito bom e merecia um desfecho a altura. Com muita leitura, exercícios de montagem, de voz e de expressão corporal, ao final do ano todos nós já éramos severinos. Faltava pouco tempo e era necessário terminar a montagem. O trabalho agora era escolher o figurino, selecionar alguns objetos de cenário, definir funções (quem dá o play na música) e, claro, ensaiar, ensaiar e ensaiar...

No dia da apresentação estávamos todos nervosos, mas demos conta do recado. Foi um sucesso. A Profa. Dirce Helena e o teatro ensinaram a turma e a mim não só o universo rico e lúdico da arte da dramaturgia, ou nos sensibilizaram sobre o drama da miséria dos flagelados da seca contados com o refinamento do poeta. Ensinaram, sobretudo, a dar atenção para a sutileza dos gestos e para a força das ações que dão corpo às palavras e constrói tudo o que nos cerca, tanto na arte do teatro como na vida. Foi um momento muito feliz, do qual eu, e muito dos colegas tenho certeza, guardo com muito carinho e gratidão.

Depoimento 4

Valquíria Oliveira

Um dos períodos mais transformadores foi durante as aulas da Professora Dirce Helena Carvalho. Cada atividade trazia um novo desafio em que ela nos encorajava a enfrentar livremente. Não existia uma resposta única para cada atividade; existia a resposta de cada um. Podíamos ser nós mesmos na presença dela e era isso que nos motivava em suas aulas. A cada aula, nossos medos e inibições tornavam-se menores diante de estímulos que nos aproximavam como equipe e nos incentivavam a ser mais confiantes e amantes de nossa própria individualidade.

A intervenção teatral, no Teatro Guarnieri, chamada “Violência e Cotidiano” foi, com certeza, nossa peça mais trabalhosa, porém a mais gratificante. Encenamos situações pesadas de violência do cotidiano da grande cidade das quais não gostaríamos de fazer parte na vida real. Foram semanas de trabalho duro e muita dedicação para nos encher de orgulho nos dias de apresentação. Essa é outra beleza do teatro: ter seu esforço recompensado ao final do espetáculo.

As aulas de teatro me transformaram numa pessoa mais segura de si e mais independente. Me tornei mais desinibida e mais certa de minhas decisões. Passei a aceitar meu próprio jeito de ser e de pensar durante a adolescência e parei de tentar me parecer com os outros ou com as imposições dos modelos de moda e beleza da época. Me tornei mais confiante e passei a encarar os desafios da vida com a certeza de que seria capaz de vencê-los um dia. Professora, é com enorme carinho que me lembro dessas aulas e de todo esse aprendizado que serviu não apenas para meu tempo de colégio, mas pra toda a minha vida. Obrigada por tudo!

Depoimento 5.

Raphael Garcia – ator

Como se tratava de aulas de teatro na escola, me lembro que o aspecto lúdico estava bastante presente, mesmo que fizéssemos um trabalho com responsabilidades. A peça que estávamos montando era “Boca de Ouro”, do Nelson Rodrigues, e hoje conhecendo a peça de outra perspectiva acho muito intrigante o fato da professora Dirce ter trabalhado um texto difícil, de modo a nos envolver dentro da perspectiva que podíamos ter daquele universo naquele momento. Minha relação com o grupo era boa, e fui escolhido para interpretar o “Boca de Ouro”. Passamos meses ensaiando as cenas, fazendo exercícios, e me lembro que era um grupo diverso, em comprometimento e interesse, mas isso não impedia que as aulas, mesmo as mais difíceis, fossem muito boas. Tinha uma boa relação com o grupo.

As diferenças de interesse. Pois acho que naquela época alguns estudantes faziam aquela aula como mais uma das matérias da escola e um outro grupo levava um pouco mais a “sério” o fazer teatro. Foi um momento de mudança muito grande para mim e começava a perceber que naquele jogo havia algo que poderia ser ainda maior. Tínhamos na sala, na realidade no anfiteatro da escola, alguns colchonetes azuis que serviam para o aquecimento. Lembro de uma sequência de alongamento que sempre fazíamos antes de iniciar o trabalho com as cenas. Acho que havia também um aparelho de som, que era usado para momentos de relaxamento e introspecção. Quando ensaiávamos cenas, me lembro da professora Dirce trabalhando em detalhes, lendo o texto, interpretando, buscando subtextos.

Me lembro de trabalharmos no aquecimento com um aparelho de som que tocava algum tipo de música instrumental. Fazíamos um jogo de movimentação no espaço, caminhando pela sala, cruzando o espaço olhando para os companheiros que cruzavam do nosso lado. No meio disso parávamos em algum ponto do espaço da sala e fazíamos o exercício da expansão e recolhimento, que exigia que ao comando da professora de expansão, alongássemos o mais possível com foco nos braços, pernas e tronco. O complemento do exercício era o comando de recolhimento, quando encolhíamos o corpo até chegarmos à posição fetal, na qual permanecíamos por alguns segundos. Lembro da professora atentar para a importância da respiração durante este aquecimento.

Dos momentos de leitura e interpretação do texto. Este trabalho com a palavra, com o dizer e encontrar sentidos para além do que é explicitamente dito foi algo que me marcou muito. Lembro da professora Dirce lendo o texto em tons diferentes, mostrando que o dizer no teatro pode ter vários significados. Eram muito estimulantes também os ensaios. Lembro que comecei a descobrir um prazer muito grande de estar em cena, percebi naquela época que o Teatro era um universo do qual gostaria de participar! Fui encontrando um sentido mesmo,

em um momento da vida que na verdade, não temos tantas certezas sobre os caminhos a seguir. Outra coisa marcante era observar os outros fazendo as cenas e a condução da professora nas aulas. Aprendi muito observando as aulas.

Lembro da professora dizendo que o intuito daquelas aulas não era a apresentação em si, mas a vivência do teatro e o processo de aprendizado. Houve uma frustração momentânea da turma, mas compreendemos.

A relação com a expressividade do corpo. O trabalho físico atrelado à aprendizagem de uma linguagem era o grande diferencial. Naquele momento era a aula, junto com as outras de arte, que nos tiravam do modelo tradicional carteira e lousa.

Sair das outras aulas e chegar na aula de teatro era um respiro. Não que as outras aulas fossem necessariamente ruins, mas como para mim estas aulas se tornaram parte de um processo muito grande de autoconhecimento, me lembro que era naquele momento que muito do que eu vivenciava, fossem problemas de ordem familiar ou aflições da minha adolescência, eram transmutados em algo criativo.

Tinha uma relação professora/aluno muito boa com a Dirce, e nunca, nunca mesmo, vou me esquecer do dia em que ela me perguntou se eu não queria fazer EAD (Escola de Arte Dramática). Perguntei para ela o que era EAD, e ela me explicou e contou um pouco da história dela com a escola e sua importância. Fiquei com aquela pulga atrás da orelha um bom tempo, até que desisti de prestar vestibular para Letras, curso que acabei fazendo depois, e prestei o teste da escola. A professora Dirce me ensaiou na Escola de Aplicação nas aulas vagas, quando havia tempo. Não entrei no primeiro ano que fiz os testes, mas fui até a última fase, e tinha apenas dezessete anos. Para mim foi uma surpresa muito grande saber que poderia ir tão longe. Prestei a prova no ano seguinte, ainda com o apoio da E.A., da Dirce e passei. Lembro de ir até a escola dar a notícia e a professora Dirce me levar para falar para os professores e funcionários da escola que eu tinha passado na E.A.D. Foi um momento único na minha vida, daqueles momentos em que a relação professor/ aluno pode transcender, contribuindo para que o estudante encontre caminhos e sentidos para a vida.

Parece redundante dizer, mas de fato as aulas de teatro mudaram minha vida. Hoje sou um profissional do teatro, sou ator e também professor, de modo que continuo em intenso contato com a arte teatral e com seus desdobramentos na educação. Relembrar alguns momentos daquela época me leva a compreender que muitos dos caminhos e perspectivas que desenvolvi, até mesmo na minha metodologia de pesquisa e criação como artista e educador, foram gestados naquele período.

Anexo III: Modelo de Autorização para uso de imagem de palco e texto

AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu _____,
 _____ (em artes) _____ (estado civil),
 portador da cédula de identidade RG nº _____, inscrito(a) no CPF/MF
 sob o nº _____, residente e domiciliado
 _____,
 _____ (Bairro), _____ (CEP),
 _____ (cidade) _____ (estado), autorizo

Dirce Helena Benevides de Carvalho, brasileira, solteira, professora portadora da cédula de identidade RG nº 10388845-7 SSP/SP, inscrita no CPF/MF sob o nº 02503307841 residente e domiciliada na Avenida Francisco Galassi, 1016, apto. 603 CEP 38411-149, Uberlândia, MG, doravante designada **AUTORA**, a incluir minhas imagens fixadas em películas fotográficas ou em arquivo digital, integralmente ou editadas, para compor todo e qualquer material gráfico da tese de sua autoria, intitulada *Cena contemporânea e escola básica: experimentos realizados com alunos do ensino médio da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*. Declaro, outrossim, que cedo e transfiro à **AUTORA**, neste ato, em caráter irrevogável e irretratável, a título gratuito, os direitos de imagem de que sou titular, atuais e futuros sobre as fotografias produzidas com minha participação, razão pela qual lhe dou plena, rasa e irrevogável quitação, nada tendo a reivindicar sob qualquer título ou pretexto, transferindo neste ato à **AUTORA**, todo direito e ação que tenha ou venha a ter em qualquer país, para a utilização das minhas imagens, exclusivamente para inclusão na **OBRA**, em qualquer formato, tais como livros, CD-ROM, inclusão em banco de dados, arquivos digitais, posters, dispositivos Internet, em geral, de qualquer suporte analógico ou digital existente ou que venha a existir no futuro apto à reprodução da **OBRA**, bem como para a divulgação da mesma em qualquer mídia. Fica entendido que a **OBRA** objeto do presente é de inteira propriedade da **AUTORA**, que poderá publicá-la por si ou por terceiros, quando lhe convier, sob qualquer marca ou formato no Brasil e no exterior.

São Paulo, de 2016

Ass. _____