

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTE DRAMÁTICA
CURSO DE TEATRO – LICENCIATURA

Eriam Roberto Schoenardie

EXPERIMENTO VISNIEC
Articulações entre criação, pedagogia e conhecimento

Porto Alegre

2015/2

Eriam Roberto Schoenardie

EXPERIMENTO VISNIEC

Articulações entre criação, pedagogia e conhecimento

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento Arte Dramática do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciado em Teatro.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Patrícia Fagundes.

Porto Alegre

2015/2

AGRADECIMENTOS

Sou grato,

Primeiramente, a minha mãe Teresinha Aldorema Vargas e ao meu pai Valderes Schoenardie, por terem me dado forças vitais e por possibilitarem minha formação.

A Patrícia Fagundes, por aceitar o convite de me orientar e pelo alto grau de exigência e qualidade crítica que dedicou à leitura de minhas palavras, me apresentando uma outra maneira de entender a arte teatral.

A Vera Bertoni, que com sua paixão e dedicação simplesmente mudou minha vida e minha maneira de enxergar o mundo.

Aos professores, funcionários e colegas do Departamento de Arte Dramática de uma maneira geral, uma verdadeira família com a qual aprendi e aprendo todos os dias.

A duas amigas em especial: Manoela König Schmidt e Maria Eduarda Zanchet Bordignon. Elas compartilham comigo um conjunto de memórias que muito nos transformaram.

E, finalmente, aos meus alunos, das épocas passadas e deste experimento, pois sem eles este trabalho não seria esse trabalho.

RESUMO

O trabalho propõe uma reflexão sobre o papel dos processos de criação cênica no meio escolar. Como estruturar uma aula de teatro para que a experiência estética do aluno se dê desde o primeiro encontro? Quais os procedimentos necessários ao professor-diretor na condução de um processo de montagem? O projeto transita entre pedagogia, experiência social e criação artística, entendendo a composição de um espetáculo como meio para construção de conhecimento e comunidades possíveis.

Palavras-Chave: Processo de Criação, Professor-Diretor, Aluno-Ator, Aula-Ensaio.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	7
2. PROCESSO COLABORATIVO ENTRE PROFESSOR-DIRETOR E ALUNO-ATOR	14
3. O PENSAMENTO-AÇÃO EST-ÉTICO E CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO	24
4. NOÇÕES TEATRAIS E POSSÍVEIS RESSONÂNCIAS SOCIOEDUCATIVAS	32
5. DISPOSITIVOS DE CRIAÇÃO CÊNICA COMO METODOLOGIA DE ENSINO	43
6. REFERÊNCIAS	52
APÊNDICE I – EXPERIMENTO VISNIEC: PROPOSTA DE ENCENAÇÃO	55
APÊNDICE II – DIÁRIO DE UM PROFESSOR-DIRETOR	61
APÊNDICE III – CONJECTURAS SOBRE CONDIÇÕES POLÍTICAS	85
ANEXO I – ENTREVISTA COM EX-ALUNAS	87

Daqui a meia hora o sol se levanta. Chegou a hora, para mim, de descer. Bom dia, senhor cavalo. Sempre esperando, sempre sozinho na rua deserta? Nossos olhares se cruzam em silêncio. Não há mais nada a dizer. Monto nele e saímos da cidade a galope. Está escuro, mas o céu está mais estrelado do que nunca. Cortamos por um campo de trigo. Quanto trigo! Nunca teria imaginado a cidade cercada por tanto trigo. (Visniec, 2012, p. 24).

1. INTRODUÇÃO

De início, é importante constar que é em momentos como esse, de conclusão de uma graduação, que muitas vezes nos permitimos olhar para trás com o intuito de buscar algumas respostas e explicações, de ordem até mesmo epistemológica. Sob essa linha de pensamento, o sujeito (no caso, eu) passa a procurar as peculiaridades das relações que se estabeleceram, percebendo que uma espessa lente de aumento se faz necessária, conferida pelas experiências vividas dentro do campo, que por fim mostrarão alguns dos objetos definidores da concepção do conhecimento individual. Parece-me difícil clarificar, por exemplo, como a arte teatral entrou na minha vida. De onde vem esta necessidade de fazer teatro?

Já expandindo as minhas memórias para uma dimensão social, de contato com o outro, chego a lembranças mais discerníveis, que poderão fazer diferença neste projeto. O que antes era apenas tateamento (os trabalhos das aulas de português e história que viravam mini-dramaturgias) e formação (um curso em especial, realizado com Jacqueline Pinzon) ganhou um sentido maior no momento em que me deparei com minha primeira turma de teatro na condição de professor. Do alto de meus imprudentes 18 anos, me senti preparado para devorar o livro *Improvisação para o Teatro* (1963), de Viola Spolin, e elaborar um conjunto de aulas que tinham a minha ingenuidade como sua matéria-prima, uma “santa ignorância”.

Na ocasião, trabalhamos com os jogos de Spolin durante a primeira metade da oficina e, após, nos focamos na montagem do texto *A Maldição do Vale Negro* (1987), de Caio Fernando Abreu e Luiz Arthur Nunes. Essa experiência inicial¹ já começou a definir alguns temas que atravessam o campo desta pesquisa: improvisação como jogo de exploração, o desafiar o aluno, imersões em universos compartilhados e processos de *coletivização* pela arte. No ano seguinte dei início às minhas atividades no Departamento de Arte Dramática (DAD) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), caminho que teve desdobramentos inúmeros e consequências surpreendentes. Hoje, cinco anos depois, possivelmente eu venha a ser um ser social muito diferente daquele do passado, um artista um tanto mais experiente, um professor mais embasado do que aquele que assumiu sua primeira turma. Contudo, ainda sou o mesmo Eriam, o

¹ Com o intuito de melhor explicar este processo, realizei uma entrevista coletiva com três de minhas alunas da época, hoje minhas amigas. O levantamento completo da entrevista pode ser conferido no Anexo I.

sujeito epistemológico, o sujeito-gatilho procurando no chão os cartuchos das balas que disparou...

Embora não tenha tido experiências profissionais como docente fora do programa acadêmico, minhas atividades nos dois semestres de estágio², somadas à atuação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)³, certamente foram decisivas para a formação de minha identidade docente. Há alguns meses, durante uma apresentação de um dos processos desenvolvidos junto a um grupo de alunos, em uma oficina livre do Pibid, tive uma pista desses elementos que tornam nosso trabalho especial: o amor pelo fazer artístico. Não só o meu amor; e sim (principalmente) o amor dos alunos pelo que faziam. Vi naqueles seres humanos a mesma vivacidade que havia visto há cinco anos na primeira turma em que fui professor. Mas o que os relacionava? O que possibilitava o diálogo entre duas experiências com indivíduos de tempos e espaços diferentes?

Essa beleza do encontro de duas épocas, duas experiências vividas, que se passava frente ao meu olhar, fez-me pensar que a resposta poderia estar ligada a algo mais evidente do eu poderia imaginar: a arte teatral. Certa vez, já na avaliação final da disciplina de Estágio de Docência em Teatro I, o professor Sergio Lulkin constatou que ele vê cada vez mais “um medo de se fazer teatro na aula de teatro”. Uma afirmação que me deixou inquieto, pois parecia opor-se a muitos dos mecanismos estruturais que considero importantes em uma aula de teatro. “A necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita à distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética” (Freire, 1996, p.36): compartilhando da opinião de Paulo Freire, comecei a me questionar sobre o exercício da ética que tende a se manifestar no fazer teatral, ao mesmo tempo em que também refletia sobre experiências estéticas vivenciadas no exercício da montagem de uma peça (ou um experimento, ou qual seja o nome que damos a esse algo que apresentamos para outras pessoas e que passa também a compor o currículo escolar).

Esse Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) nasce em relação à prática desenvolvida em uma oficina extraclasse para jovens entre 15 e 18 anos no Instituto de

² Os estágios docentes do curso de Licenciatura em Teatro se tratam de duas disciplinas em que o graduando desenvolve o total de 20 aulas, dez para alunos do Ensino Fundamental em um semestre e outras dez para o Ensino Médio no outro.

³ Como o nome sugere, o programa dá aos estudantes da licenciatura a possibilidade de dar aula em escolas públicas e terem o contato com o terreno escolar já aliado à sua formação acadêmica. No caso do subprograma Pibid Teatro, tratam-se de 18 alunos divididos em duas escolas de Porto Alegre, que ministram atividades semanais nesses espaços. Essas intervenções acontecem de duas forças: ou com o pibidiano em docência colaborativa com o professor da disciplina de Artes ou então ministrando sua própria oficina extraclasse.

Educação General Flores da Cunha, vinculada ao Pibid. Com exceção de uma das alunas, vinha trabalhando com o grupo desde maio de 2015, mas o experimento começou somente na metade de setembro, com uma média de 10 alunos. Foram aproximadamente 15 encontros, além de alguns ensaios extras, para o desenvolvimento de um processo de criação artística. Para isso, partimos de textos do dramaturgo romeno Matei Visniec, elaborando uma composição em que Visniec, eu e os alunos seríamos coautores do processo. Nesse processo, habitei e habito a condição de professor-diretor, que interage com alunos-atores na dinâmica de aula-ensaio. Os dois primeiros termos pegos emprestados de Viola Spolin, enquanto o terceiro nasce da minha própria reflexão, que utiliza essa nomenclatura com o intento de borrar as fronteiras entre pedagogia e direção teatral.

Figura 1 – Apresentação da cena das Loucas (2015). Foto: Manoela König Schmidt.



O trabalho aposta em processos de criação teatral como meio de construção de conhecimento, considerando os ensaios como espaço de investigação e exercício de noções cênicas (foco, escuta, estado de jogo, fisicalidade e percepção apuradas, etc.), que precisam estar amparadas por um pensamento ético e estético da encenação na escola, com objetivos e meios que ora se aproximam da lógica de trabalho de um grupo

de atores, ora se afastam. A construção do pensar *estético*⁴ em vista do projeto pedagógico que se apoia na criação artística como módulo estrutural das aulas de teatro é um dos alicerces do trabalho, bem como a discussão de suas possibilidades educativas e as problemáticas que a envolvem. Lançando mão de um texto específico ou propondo-se a conceber uma dramaturgia própria, o processo de criação é encarado aqui como elemento norteador das aulas, sem que para isso outros focos e práticas do “currículo teatral” sejam esquecidos, mas sim relacionando essas noções à encenação.

Pois essa figura, o professor-ator [ou -diretor], é ele mesmo um criador. Ele poderá congrega seus alunos ao realizar os seus próprios desejos estéticos. Ele não poderá se contentar com apresentações familiares para cumprimento de datas festivas (Icle, 2010, p. 144).

A proposta vem atender necessidades evidenciadas no cotidiano de professores e alunos. Os últimos, frequentemente anseiam pelo momento do improviso, do entrar em cena, do “fazer algo.” Como preparar o aluno para esse momento, desenvolvendo experimentações e apropriação de acontecimentos criativos que se dão durante as aulas? A exposição é um dos elementos definidores do teatro (aquele que mostra e outro que observa) e inspirar capacidades no estudante para que ele seja mais autônomo parece uma maneira de fundamentar o gene teatral: ao mesmo tempo em que também facilitamos a sua experiência não só como aluno-ator, mas também como sujeito social. Obra de arte e experiência vivida se confundem nessa perspectiva que é tanto artística como pedagógica.

Hans-Thies Lehmann define o teatro como “*contexto real* em que ocorre um entrecruzamento único de vida real cotidiana e de vida esteticamente organizada” (Lehmann, 2007, p. 18). Aqui, usamos as palavras do autor de *O teatro pós-dramático* (2007) exatamente em uma proposta que tende a usar a cena e sua produção de sentidos como ferramentas de exploração perceptiva e de estabelecimento de relações entre indivíduos. Com sua fala nos lembramos da importância da organização estética em contexto escolar, uma responsabilidade compartilhada entre o professor e seus alunos. Mais do que uma forma de divulgação e retorno das horas de trabalho dedicadas à prática teatral, a apresentação de um projeto na escola pode desejar ir além do teatro das datas cívicas ou da mostra de talentos anual.

⁴ Partindo do pressuposto de que toda ética comporta uma estética e toda estética se liga igualmente a uma ética, Patrícia Fagundes chama a atenção para o termo ao observar que “o exercício criativo implica a articulação de um discurso *estético* que vai além da expressão individual” (Fagundes, 2013, p. 79).

O projeto se propõe a questionar com essa ideia de apresentação como exibição domesticadora de um resultado final. Em teatro não há finais, não há resultados... Há sim estágios diferentes de um processo e a apresentação é mais um desses níveis. O professor de teatro pode encarar a sua aula como oportunidade de construção desta lógica processual, pensando em uma forma, mas sabendo que essa só será viva o bastante se sofrer alterações por parte dos alunos. É nesse fazer que concentra-se a construção de saberes do estudante, que mais tarde será compartilhada no contato com o público, mas que começa muito antes, quando professor e alunos caminham juntos em direções comuns.

Onde quer que o encontremos, este tratamento espiritual e esteticamente livre da realidade comum é sinal de uma alma *nobre*. Deve ser dita nobre a mente que tenha o dom de tornar infinitos, pelo modo de tratamento, mesmo o objeto mais mesquinho e a mais limitada empresa. É nobre toda forma que imprime o selo da autonomia àquilo que, por natureza, apenas *serve* (é mero meio). Um espírito nobre não se basta com ser livre; precisa pôr em liberdade todo o mais à sua volta, mesmo o inerte (Schiller, 1995, p. 120).

Tanto a leitura do projeto como a aplicação de suas proposições remetem às palavras de Schiller ao buscarem a elaboração da ética do professor como agente que entra em contato com um grupo de estudantes e os conduz à pesquisa sobre algumas de suas potencialidades próprias. Como veremos a seguir, essa condução precisa se dar de maneira ao mesmo tempo organizada e genuína, não recorrendo à manipulação, mas sim ao incentivo de que o aluno se aproprie mais de suas criações e confira profundidade técnica a sua atividade. O projeto propõe uma rememoração e reflexão sobre uma prática de criação cênica em sala de aula, buscando reconhecer a importância pedagógica do exercício da montagem teatral que se constrói como teatro *na* escola, ao invés de teatro *de* escola.

A prática realizada esteve em diálogo com uma reflexão teórica, que dividi em quatro capítulos, que compõem o corpo do TCC. No primeiro capítulo, faço um breve apanhado histórico da situação do teatro na escola e busco refletir sobre como práticas da cena contemporânea se relacionam com práticas possíveis na escola. No capítulo 2, são feitas associações entre pensar e fazer, que configuram a improvisação como espaço de pesquisa e aprendizado por meio da expressão estética. Em seguida, levanto hipóteses sobre habilidades que os alunos-atores que experienciam a criação cênica podem desenvolver, como consequência ao caráter relacional que essas investigações coletivas resguardam. No quarto e último capítulo, trato de alguns parâmetros que exercem influência sobre a aula-ensaio, onde o professor de teatro compartilha de vários

procedimentos do diretor/encenador na condução de processos criativos em grupo. Como material extra, além da entrevista já mencionada, o trabalho conta com um material que auxiliará um melhor entendimento sobre o processo criação do Experimento Visniec: fotos, fragmentos de textos, a proposta de encenação inicial, o diário de relatos do processo sobre a perspectiva de professor-diretor e, por último, um comunicado sobre as condições sociais em que o projeto se insere.

*Mas não deixo de me inquietar com boatos que correm pela cidade nos últimos tempos. Dizem que os círculos escondem uma armadilha, que a gente entra algumas vezes para nunca mais sair. Fala-se de gente que ficou bloqueada no círculo contra a própria vontade. Dizem que os que vivem dentro de seu círculo por mais de dez ou vinte anos são, na realidade, prisioneiros. Fala-se até que, já faz algum tempo, a maior parte dos círculos não obedece mais aos homens. Dizem haver muitas pessoas que, uma vez cercadas, descobrem que não podem mais reabrir suas jaulas.
(Visniec, 2012, p. 13).*

2. PROCESSO COLABORATIVO ENTRE PROFESSOR-DIRETOR E ALUNO-ATOR

Ao congregar dois campos do saber, o teatro e a educação, é importante termos em consideração as mudanças ocorridas em ambas as esferas ao longo do século XX. A arte que fazemos nos nossos dias ou a pedagogia que adotamos são reflexos das grandes mudanças nesse período. Relatar de forma cronológica os acontecimentos que marcaram tais domínios não é o objetivo principal desse trabalho, que tem como objeto de estudo a ação pedagógica através da criação e de um contrato artístico entre professor-diretor e aluno-ator. Por isso, me concentrarei especificamente no que concerne a pedagogia do teatro, não apresentando dados históricos generalizantes, mas sim recortes singulares e específicos sobre o assunto.

O primeiro nome que nos compete citar é Caldwell Cook, pedagogo britânico pioneiro na formulação do chamado *Método Dramático*. No ano de 1917, o autor defendeu a competência instrutiva que a dramatização podia desempenhar na escola, fundamentando um método de ensino calcado na experiência ativa do aluno sobre o conteúdo. O ato de dramatizar, então, passou a ser visto como ferramenta para o ensino de disciplinas diversas, como história ou literatura, que usavam o teatro como recurso de assimilação. Cook estruturou o método a partir de três princípios básicos:

1. Proficiência e aprendizado não advêm da disposição de ler ou escutar, mas da ação, do fazer, e da experiência.
2. O bom trabalho é mais frequentemente resultado do esforço espontâneo e livre interesse, que da compulsão e aplicação forçada.
3. O meio natural de estudo, para a juventude, é o jogo (Cook *apud* Courtney, 2010, p. 45).

Embora tais fundamentos representassem uma evolução na escolarização da época, sua visão instrumentalista contava com algumas propriedades que poderíamos problematizar, como o uso do fazer teatral para a memorização de todos os tipos de conteúdo, exceto os teatrais, assim como a concepção da figura do professor como alguém que preza pela livre expressão de seus alunos em grau tão elevado que acaba não intervindo no processo educativo. O campo sofreria novos avanços a partir da segunda metade do século XX, com o trabalho de pedagogos como o também inglês Peter Slade, que passa a ver o teatro como linguagem que se sustenta por si só e que, por isso, comporta ensinamentos próprios, sem precisar recorrer a conteúdos extrateatrais.

A abordagem essencialista de Slade passa a entender o teatro como disciplina, deixando para trás a ideia de que a arte precisa estar a serviço de outra estrutura intelectual que não ela própria. A educação do sensível começa a ser vista como importante componente para a formação cultural e o desenvolvimento pessoal dos alunos, em processos de representação simbólica para a comunicação do pensamento e dos sentimentos de quem joga. Entretanto, os escritos de Slade estão vinculados a outros postulados que merecem ser relativizados, na intenção de ampliarmos o pensamento sobre o que é teatro no meio escolar hoje. Segundo o autor,

(...) uma distinção muito cuidadosa deve ser feita entre *drama* no sentido amplo e *teatro* como é entendido pelos adultos (...) no drama (...) 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 (...) Mas nem na experiência pessoal nem na experiência de grupo existe qualquer consideração de teatro no sentido adulto (...) (Slade *apud* Japiassu, 2001, p. 34).

Tal dicotomia entre drama (manifestação espontânea) *versus* teatro (organização estética) é questionada nos estudos contemporâneos da professora Vera Bertoni, quando argumenta que tal distinção

(...) levanta uma controvérsia, pois indica que as duas atividades que Slade pressupõe apartadas correspondem, pois, a dois polos de um mesmo movimento, e que se constituem por inversão, numa relação que implica complementaridade, ao invés de negação (Santos, 2012, p. 59-60).

A própria professora Biange Cabral (2006, p. 11-12), uma das principais difusoras do *Método Dramático* no Brasil, reconhece o perigo do uso de convenções e técnicas teatrais sem o acompanhamento de um “contexto dramático”. Para ela, a falta de uma reflexão sobre dimensão estética do trabalho faz com que o aluno não construa envolvimento emocional sobre a atividade, o que faz do teatro, nesse caso, uma alternativa pedagógica meramente “recreativa”. Mesmo que seja uma experimentação funcional em nome do ensino, é preciso atentar para a o perigo da incursão de professores desprovidos de conhecimentos teatrais específicos, que podem transformar a experiência dramática em algo artisticamente inconsistente, desprovido de propriedade técnica e até gerador de experiências traumatizantes que acabam, por fim, criando uma aversão dos alunos sobre a prática teatral.

Assim, consideramos que o enfoque anglo-saxão sobre o papel do drama em sala de aula pode ser tomado como base para uma teoria do teatro-educação, mas jamais como uma verdade que dispensa contaminações. À Slade juntaram-se muitas outras

contribuições para estudos e práticas pedagógicas *de* teatro, advindos de distintos pontos do globo, como é o caso do *jogo dramático* de Ryngaert e o *jogo teatral* de Spolin. Muito se poderia escrever, seja sobre as similaridades ou as diferenças dos dois conceitos. Contudo, Japiassu (2001, p. 19) nos dá uma ótima pista ao sugerir que tomemos atenção na etimologia das palavras “drama” e “teatro”. A primeira indica simplesmente *ação*, enquanto a segunda nos lembra sobre “o lugar de onde se vê”, indicando a presença da *plateia*. “O jogo dramático (faz de conta) antecede o jogo teatral” (*Ibidem*), da mesma maneira que uma brincadeira de bonecas não espera ser assistida por espectadores, ao passo que a improvisação sim.

Uma ação docente que trabalha em consonância com a ideia de processo de criação em sala de aula deve levar em consideração a abordagem de ambas classes do jogo. Entretanto, ao pensar a existência de espectadores, a segunda metodologia de ensino mostra-se como uma alternativa pedagógica em maior diálogo com o presente trabalho. O método desenvolvido pela pedagoga norte-americana Viola Spolin revela-se praticamente como um *manual* sobre como estruturar uma aula de teatro focada em seu elemento mais fundamental: o teatro. A palavra “método” é aqui usada não por acaso, mas sim em referência a Stanislavski, posto que o jogo com regras spoliniano revela-se como um desdobramento do Método de Ações Físicas do encenador russo.

A associação entre ambos os nomes fica clara para mim quando confrontada com uma experiência pessoal: depois do já mencionado ano de trabalho criativo com Jacqueline Pinzon (em que a diretora declaradamente proveu-se do Método como forma de criação de um espetáculo teatral), consegui compreender alguns conceitos do livro *Improvisação para o Teatro* pelo motivo de já os ter vivenciado, e então aplicá-los na prática, com os alunos da recém mencionada oficina de teatro do Colégio Estadual Imigrante. Na ocasião, mesmo sem nenhum conhecimento teórico sobre o campo teatral, fui capaz de ler e entender as proposições dos exercícios da autora, o que julgo ser, em parte, consequência da experiência vivida com o método de Stanislavski.

Figura 2 – *Passa & Fica, a Cidade que é uma Comédia* (2009). Foto: Sandro Martins.



O que Spolin faz, basicamente, é somar aspectos instrumentalistas e essencialistas em uma perspectiva que relaciona o aprendizado de teatro com a capacidade de criação coletiva. A essa terceira conceituação, podemos chamar interacionismo⁵. Partindo de lógica de situações-problema, o professor-diretor e os alunos-atores unem-se em prol de um interesse em comum: resolver tais processos coletivamente e em dinâmica de improvisação, o que torna a avaliação do aluno-ator concomitante ao seu ato criativo. Assim, tanto técnica artística quanto sua conexão com elementos extrateatrais juntam-se, transbordando o ato artístico para os domínios da educação do socio-sensorial.

O trabalho pedagógico com sua metodologia de *ensino do teatro* permite que alunos experimentem o *fazer teatral* (quando jogam), desenvolvam a *apreciação e compreensão estéticas* da linguagem cênica (quando assistem a outros jogarem) e *contextualizem* historicamente seus enunciados estéticos (durante a avaliação coletiva quando também se auto-avaliam) (Japiassu, 2001, p. 36).

⁵ Segundo Vera Bertoni, a abordagem de cunho interacionista seria a que melhor caracterizaria as práticas pedagógicas contemporâneas, “na medida em que enfatizam as relações entre teoria e prática, entre fazer e compreender, então ação e reflexão, e porquanto emergem da necessidade de dar conta de questões levantadas por um modelo de sociedade globalizada e complexa, no qual a prática teatral representa a ampliação das possibilidades de ação do sujeito ante os desafios do cotidiano” (Santos, 2012, p. 21).

Da competição à colaboração, a prática improvisacional baseada no jogo com regras spoliniano mostra-se como via segura para a formação de uma sintonia de grupo e de ambiente de colaboração. À medida que determinado número de indivíduos compartilham de uma intenção conjunta, conceitos tão abertos como “criatividade” e “socialização” serão inevitavelmente exercitados. No intento de que não se esgotem, é de extrema importância que uma aula de teatro não esteja apoiada em propósitos vagos, mas sim que trabalhe esses macro objetivos simultaneamente a conteúdos teatrais específicos, estudados por meio da improvisação e da apreciação estética, de forma subjacente ao jogo. A abordagem interacionista revela-se como forma de trabalho que atende tanto a formação artística e de manufatura teatral, como também o exercício de tentar compreender a realidade, ou inventar realidades possíveis, ou propor diálogos com a realidade por intermédio da arte. Contudo, faz parte da ética do professor-diretor saber que não estará lidando com colegas de profissão em mais um projeto e sim com a formação de uma experiência com o aluno-ator.

A ação que o professor-diretor exerce em dinâmica de aula-ensaio é definidora para aproveitamento dos escassos dois períodos semanais usualmente oferecidos para aulas de teatro nas escolas, condição agravada se considerarmos que há ainda poucas instituições que contratam professor de teatro. A respeito da intervenção desse profissional, Bertoni (Santos, 2012, p. 58-59) explana sobre os perigos dos extremos: em uma mão, a conduta autoritária em que o produto é supervalorizado e frequentemente não provém da criação genuína do aluno; em outra, o apriorismo espontaneísta e frustrado do *jogo pelo jogo*, em que muitas vezes os critérios de avaliação técnica inexistem e são substituídos pela não-intervenção do professor, de modo a evitar qualquer atitude que afete a livre expressão. Em uma zona intermediária encontraríamos o construtivismo⁶.

A prática do *jogo pelo jogo* merece uma maior atenção, pois reflete uma atuação docente destituída do que é fundamental ao caráter pedagógico: um posicionamento ético, estético, crítico, político, ... ∞. Essas propostas, as quais Bertoni refere-se como *laissez-faire*, frequentemente não se comprometem com o desenvolvimento de conteúdos específicos do teatro, pois julgam justificar-se simplesmente pelo fato de colocarem os alunos em movimento. Apoiadas nessa estreita visão, desconsideram que

⁶ O construtivismo é, para o empirismo e apriorismo, o que o interacionismo é para o instrumentalismo e o essencialismo. Segundo essa hipótese de ação pedagógica, as estruturas de aprendizagem são construídas pelo sujeito mediante sua ação sobre o meio físico e social. Ao contrário do aspecto complexo e enredado que tais conceituações pareçam estar envolvidas, todos esses –ismos servem para situar-nos precisamente sobre as diferentes assunções do professor de teatro em sala de aula.

o conhecimento em teatro se liga com uma série de saberes que precisam ser reconhecidos como tais. Mais do que reconhecidos, praticados.

O teatro escolar, quando não imbuído das propriedades necessárias para a criação coletiva, pode ser uma prática extremamente condicionante. Sob uma abordagem “clássica”, a ação do professor tende a ser diretiva (no mau sentido da palavra) e reprodutora de manifestações artísticas estereis, que não se ligam nem com aprendizado nem com experiência estética do aluno. Ora, se um aluno é formado nessa condição de “objeto”, no futuro ele provavelmente também exercerá a mesma condição passível de objeto, seja frente ao abuso de suas condições trabalhistas ou a políticas de governo que o incentivarão a alienação. Ao invés de estritamente dirigir de forma autoritária, é papel do professor-diretor *conduzir* os alunos-atores pelo processo que tem por objetivo primordial o exercício das capacidades criativas dos estudantes, atuantes que devem igualmente contribuir para a empreitada artística. Esse comportamento ético do professor-diretor é, em grande parcela, definidor do andamento das coisas.

Ao louvar o enfarinhamento de Shakespeare⁷, Vera Bertoni nos chama a atenção sobre a urgência de incorporar linguagens cênicas contemporâneas no contexto escolar, afastando-se da redoma “*glamourizada*” que ainda envolve o teatro e buscando possibilidades tão heterogêneas quanto as que a criação contemporânea sugere. A experiência teatral só é completa quando atende três dimensões: lúdica, estética e ética. É de suma importância, por exemplo, que os alunos tomem contato com referências e espetáculos atuais, para que possam expandir as suas concepções artísticas. A construção do saber teatral não se dá somente em dramatizar ou improvisar, como poderíamos pensar em um primeiro momento, pois a própria apreciação estética evidencia-se também como polo formador de memórias às quais poderão ser recorridas em criações futuras.

Com essa ida da escola ao teatro, ou essa conquista do espaço do teatro na escola, parece chegada a hora de juntarmos mais alguns nomes aos pedagogos já mencionados, com o intuito de que aproximemos categoricamente o trabalho do professor em aula com o trabalho do diretor em ensaio. Muitos dos grandes encenadores do século XX foram também responsáveis pelo desenvolvimento de pedagogias para o ator. Stanislavski, Meyerhold, Copeau, Barba e Boal são alguns dos muitos nomes que poderíamos listar, responsáveis por revoluções estéticas na arte teatral à medida que preocuparam-se em criar as condições para novas concepções cênicas.

⁷ Alusão ao título do livro *Shakespeare Enfarinhado. Estudos sobre Teatro, Jogo e Aprendizagem* (2012).

As práticas e poéticas dos grandes mestres conduziram a uma espécie diferente de teatro. O elemento essencial: a pedagogia, a procura pela formação de um novo ser humano num teatro e sociedade diferentes e renovados, a procura de um modo de trabalho que possa manter uma qualidade original e cujos valores não são medidos pelo êxito dos espetáculos, mas sim pelas tensões que o teatro provoca e define (Cruciani *apud* Martins, 2004, p. 39).

Assim como acontece com o professor, também é papel do encenador provocar uma atitude de pesquisa no ator. Pesquisa que, do mesmo modo que a experiência teatral, relaciona-se com três níveis de atuação diferente: atuante sobre si mesmo, atuante sobre o espaço e atuante em contato com outros indivíduos. Devido a esse jogo multifocal e relacional, a construção de conhecimento do ator nos ensaios de uma montagem envolve uma série de tentativas e ajustes que o distanciam da assimilação passiva. Em outras palavras, a arte teatral do século XX passou a fazer do ator coautor da obra, e isso se reflete no teatro dentro de sala de aula: se o ator é criador, porque o aluno-ator haveria de não sê-lo?

Figura 3 – Apresentação da cena do Ponto (2015). Foto: Manoela König Schmidt.



É sobre essa aproximação que os alicerces desse trabalho se constroem, pensando procedimentos colaborativos para a composição de espetáculos. Podemos imaginar a lógica do trabalho colaborativo como um emaranhado infinito de caminhos a serem percorridos, onde o encenador indica o rumo, mas é o ator que deve decidir qual

das estradas seguir. Em uma entrevista de 1970, a encenadora Ariane Mnouchkine já falava sobre essa postura de direção que estava mais inclinada a sugerir que impor. Cabia aos atores interpretar suas sugestões e *concretizar* a criação, no sentido prático da palavra, em um processo de descobertas mútuas onde a improvisação sempre se mostrou como meio eficaz. Como que em uma colcha de retalhos, no espetáculo criado coletivamente “nem todas as improvisações vão fazer parte da produção, mas todas elas vão ter contribuído para sua formação” (Mnouchkine *apud* Williams, 1999, p. 18).

Esse tipo de criação é especialmente popular no Brasil, onde, como Stela Fischer aponta, a noção de coletivo ganhou força a partir dos anos 1990 e se aproveitou do enfraquecimento das estruturas hierárquicas para a realização de processos de criação democraticamente mais férteis. Sobre o papel do diretor teatral nessa nova concepção de trabalho, a pesquisadora identificou a propriedade organizativa que acompanha o seu olhar de fora da cena como uma de suas principais tarefas em sala de ensaio.

Embora não lhe pertença a criação da encenação em sua totalidade, o diretor de companhias colaborativas concilia seu trabalho coletivamente com o grupo, supervisionando e coordenando atividades, organizando as contribuições dos criadores a favor da unidade e coesão do ato teatral. Esses são alguns procedimentos de criação cênica adotados no contexto da cena contemporânea que incorpora a proliferação de vozes autorais. (Fischer, 2003, p. 42).

Devido à necessidade de que todas essas vozes escutem-se, o trabalho colaborativo denota respeito ao “tempo do outro” e a exaltação das múltiplas possibilidades que envolvem o contínuo ciclo de *trocas* entre seres humanos. Trata-se de um jogo entre saberes de diferentes indivíduos que revela-se em consonância com preceitos fundamentais da pedagogia crítica de Paulo Freire, que diz que “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (1996, p. 25). A colaboração dá sentido ao processo de criação no momento em que o aluno-ator deixa de trabalhar somente como atuante de cena e passa a poder contribuir para a elaboração do espetáculo como um todo, podendo opinar e propor dentro das mais variadas esferas teatrais: dramaturgia, caracterização, estímulos sonoros e visuais, corporeidade, etc.

É em favor dessa possibilidade de composição de um universo compartilhado que a ação dos alunos-atores e do professor-diretor pode manifestar-se em contexto de aprendizado. Liga-se as práticas rituais e de encontro, nesse caso, em culto ao espírito lúdico e ao exercício das ferramentas simbólicas. No momento, nos encontramos melhores esclarecidos sobre algumas das intervenções pedagógicas possíveis, bem

como sobre suas expectativas educativas. No entanto, deparamo-nos com a necessidade de um maior pensar sobre como essa ação social do professor-diretor (ou encenador-pedagogo) pode desencadear processos de construção de conhecimento através da criação teatral. A maneira como saberes são acessados e integrados pelo aluno-ator desponta, assim, como temática que exige uma maior atenção sobre si.

O animal-chuva se alimenta do conteúdo das coisas. Ele esvazia de maneira verdadeiramente vagarosa e imperceptível tudo que tem um coração, uma alma, um sentido. Só se veem carcaças pela cidade. (...) Pois o animal-chuva habita também a carne viva dos homens, o seu sangue, seus gestos e sonhos. E além de tudo ele tem o dom da ubiquidade. Está dentro de cada pensamento, de cada palavra pronunciada. Não se esconde nada dele: ele sabe de tudo, seja noite, seja dia. Ele vigia todos os cérebros ao mesmo tempo porque respira simultaneamente em todos eles.
(Visniec, 2012, p. 45-46).

3. O PENSAMENTO-AÇÃO EST-ÉTICO E CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO

O presente capítulo busca a aproximação entre o pensar e o fazer, aproveitando-se da reflexão contida na *práxis* artística como instrumento de aquisição de grande diversidade de informações e de conexões múltiplas entre indivíduo e meio. Pretende-se, com isso, clarificar conceitualmente as possibilidades epistemológicas que a produção artística abrange, enaltecendo-a como prática provocadora de conhecimentos através de ações criativas concretas. É importante que, em primeiro momento, pensemos o caráter “artificial” próprio das manifestações humanas que convencionamos chamar de arte. A proximidade morfológica entre as duas palavras não é mero acaso⁸. A *artificialidade* deve ser afirmada como elemento fundamental para a criação, pois é essa a qualidade que define o acontecimento artístico e permite um constante jogo de distanciamento e aproximação entre a obra e o real.

O artista trabalha sempre com uma matéria-prima, a qual molda de acordo com seus interesses discursivos e com a qual concretiza sua obra. Ao pensar a materialidade dos diferentes tipos de arte, a pesquisadora Cecilia Almeida Salles (2011, p. 72-73) admite que o ator trabalha com o objeto mais difícil de se coordenar: o próprio corpo. Se reconhecemos que o material medular do trabalho do ator é seu corpo, a corporeidade passa a poder ser apontada como o principal foco prático em uma aula de teatro, visto que o aluno-ator só efetiva a sua possibilidade de criação no momento em que se faz fisicamente presente em sala de aula-ensaio. Sua presença, entretanto, diferencia-se da assiduidade que pode ser verificada nas listas de chamada; não é somente física, dado que requer a disponibilidade integral do estudante. O professor Gilberto Icle chama nossa atenção precisamente para essa ideia de totalidade que o corpo ganha no meio teatral, ao lembrar-nos que ao falarmos de corpo, “nos referimos também ao universo interior do ator, (...) um corpo que se articula carregando consigo noções não mensuráveis dos sentimentos, do espírito e de todos os processos do mundo sensível” (2002, p. 52).

Sendo assim, o corpo, em sua dimensão concreta e afetiva, acaba sobressaindo-se como ponto central no processo de construção de conhecimento do aluno-ator, pois a própria noção de corpo compreende o *indivíduo como um todo*. No processo de criação, o corpo é realçado e transformado de acordo com os desejos criativos do atuante e os propósitos da obra, em uma dinâmica de pesquisa e expressão que se dá não só através

⁸ Do latim *artificialis*, derivado de *artifex* (*ars* [arte] + *-fex* [fazer]), palavra que define o ofício do artista.

de gestos e movimentos físicos, mas também vocal, psico e sensorialmente: tudo faz parte do organismo ao qual o aluno-ator recorre para a transposição de sua arte do plano subjetivo para o plano exterior. No limiar entre expressão simbólica particular e linguagem socialmente inteligível, corpo é, portanto, forma e conteúdo, unidos e processados em um só ser. Esse enfoque sobre a investigação corporal é uma das bases da aula-ensaio, identificando vivência e experiência física como procedimentos impreteríveis para a exploração do saber-fazer. O conhecimento é, em última instância, *incorporado*.

Para que tais corpos estejam em afinação com a artificialidade articulada pela arte, os mesmos devem considerar convenções formais que lhes confirmam um estado (ou tónus) diferenciado das acepções cotidianas. A pedagogia do diretor italiano Eugênio Barba, desenvolvida ao longo de mais de 40 anos de trabalho como encenador à frente do Odin Teatret, nos dá algumas importantes pistas sobre algumas qualidades da pesquisa corporal. Fala-se muito no propósito que culminaria em uma “segunda natureza”, ou seja, um estado psicofísico em que o chamado “corpo fictício” é alcançado e preenche a cena. Na leitura de Icle (2002, p. 61-73) sobre Barba, elementos como a pré-expressividade e o jogo entre desequilíbrio e oposições como geradores de energia apresentam-se como fundamentos desta presença cênica, que poderia ser apontada como uma das noções que a linguagem teatral mais requer como aprendizado por quem nela se aventura.

Figura 4 – Apresentação da cena da Voz na Escuridão (2015). Foto: Manoela König Schmidt.



Uma presença cenicamente viva é fundamental para a composição teatral, pois permite que a ação do ator seja capaz de causar uma reação cinestésica no espectador. Para Barba (2010, p. 57), é essa a propriedade do trabalho atoral que reveste sua atuação de organicidade e que, por esse motivo, atinge o espectador. Ao aproximar conceitos da arte do ator com a teoria construtivista de Jean Piaget, Icle nos explica que, seguindo a mesma lógica de assimilação e acomodação piagetiana, o corpo em desequilíbrio é uma consequência direta da lógica problematizadora a qual a improvisação obedece. A prática improvisacional apresenta-se, desse modo, como produtora de circunstâncias desafiadoras.

Assim, o sujeito apropria-se de uma experiência, que não é somente o que ele fez, mas sim o que ele retira do que experimentou. Portanto, Piaget localiza o pensar não só no cérebro, mas no corpo, entendendo-o como o local de produção da mente, pois toda forma de conhecimento se dá na ação (Icle, 2002, p. 90-91).

De acordo com essa ideia, o aprendizado contido na experiência vivenciada (porque incorporada) se caracterizaria como o principal benefício pedagógico da união entre teatro e educação, assim como os fundamentos de Cook já sugeriam. Porém, essa interseção acaba por ultrapassar tal postulado de primeira ordem, pois pede que também levemos em consideração a interdependência entre sujeito e objeto que a construção do conhecimento epistemológico requer. Na experiência teatral, como o próprio corpo é matéria-prima do aluno-ator, sujeito e objeto se confundem. A formação de conhecimento se dá, assim, por uma série de sucessivos desequilíbrios (também físicos, mas principalmente conceituais), onde o indivíduo busca o equilíbrio (o entendimento sobre determinado saber em suspenso) de acordo com o um misto de instinto e intento.

No momento de desequilíbrio e de pressão, precisamos encontrar soluções rápidas e satisfatórias para grandes problemas repentinos. (...) Tenho descoberto que, do ponto de vista da criação, desequilíbrio é mais frutífero que a estabilidade. (...) A arte começa na busca por equilíbrio (Bogart, 2009, p. 37).

A encenadora norte-americana Anne Bogart caracteriza esse estado de desorientação como um dos seis fatores fundamentais para o treinamento de atores, justamente porque em tais desequilíbrios residem as possibilidades de experimentação e de aprendizado do artista. No momento em que aventura-se em um processo de constantes ressignificações, o ator (ou o aluno-ator) trabalha isomorficamente na obra e em sua formação pessoal. Afinal, a educação também não começa na busca por equilíbrio e, consecutivamente, por outros desequilíbrios? O equilíbrio vem

acompanhado de novos desequilíbrios, colocando o indivíduo em um constante estado de deriva, sempre no gerúndio, buscando, perseguindo... Na intenção de melhor explicar a ação do ator sobre si mesmo, Icle recorre novamente a Barba e apropria-se do conceito de “pensamento-ação” como formulação que, além de admitir a inseparabilidade entre o psíquico e o físico, também sustenta o complexo e ininterrupto jogo referencial entre o que é dramatizado e o que é apreendido (e vice-versa).

Embora distinto do desenvolvimento geral, o estado de representação teatral pressupõe igualmente uma construção. Não está dado *a priori* no sujeito, tampouco se encontra no meio. Cada sujeito deve construir-se, através de sua ação. Na mesma medida que interioriza seu objeto de conhecimento, ele se diferencia. Edifica, através de uma motivação pessoal, sua transformação – resultado de um pensamento racional e simbólico (Icle, 2002, p. 162-163).

Os diálogos entre razão e emoção que permeiam o processo criativo nos mostram que não há “iluminação” (no sentido de estrutura de conhecimento provinda de um *insight*), e sim uma amálgama de referências trazidas para a dinâmica processual, que vão desde o que os alunos-atores ouvem de seus pais até o que eles acessam na Internet. Fica clara a reação em cadeia que se dá na realidade da aula-ensaio, em que a construção de conceitos teatrais depende do cruzamento com outras concepções sociais, experiências e referências. São tais cruzamentos que podem originar novas manifestações criativas e sucessivas tomadas de consciência do aluno-ator sobre a sua expressão individual e coletiva.

É nesse contínuo processo psico-físico de apropriação e reinvenção que ocorre a estruturação do conhecimento, uma vez que o objeto novo (físico, social, afetivo, etc.) deixa de ser novo e passa a conectar-se a saberes anteriores, ou seja, experiências. A memória exerce aí um papel fundamental, como Courtney (2010, p. 249) nos indica ao dividir o processo de aprendizagem de memória em três diferentes fases: *experenciar* (memorizar), *reter* e *recordar* (rememorar). A retenção da informação, segundo o autor, ocorre depois de um período de repetição e está associada ao surgimento de sentimentos entre o indivíduo e o conteúdo. É que a memória define não só a identidade particular de determinada pessoa, mas também as pluralidades que se ligam à memória pública e que fazem do exercício mnemônico uma experiência compartilhada. Reconhecemo-nos no outro e isso acaba exercendo influência sobre nós de uma maneira não padronizada. Em concordância com essas funções, Salles defende que lembrar “não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar com imagens de hoje as experiências do passado. Memória é ação. A imaginação não opera sobre o vazio, mas com a sustentação da memória”

(2011, p. 105). A memória é, portanto, também criativa, pois o próprio ato criador depende das lembranças daquele que o exerce.

Essa ligação entre experiência e memória vem exatamente ao encontro do exemplo que Icle (2002, p. 81-85) lança mão quando fala da impressionante propriedade improvisacional dos atores de *Commedia dell'Arte* e do uso que faziam da memória corporal como guia para criações que obedeciam somente a um roteiro geral de acontecimentos. A prática de improvisação da *Commedia* não se tratava de manifestações espontâneas do ator, mas sim da materialização de um repertório de aprendizados precedentes. O pensamento-ação estava diretamente ligado à improvisação incorporada, mostrando interconexões entre as experiências vividas pelo ator que desempenhava o papel de Arlequino e seu conhecimento sobre as particularidades do personagem (seus gestos, seus hábitos, a maneira como se relaciona com as outras figuras, seus objetivos, etc...). Em todos os casos (seja no processo de construção de um personagem, de uma ação cênica e/ou de uma conexão de mundo), essa via de pesquisa não comporta a *decoreba*, pois depende da experiência sensível⁹ do artista.

Figura 5 – Apresentação da cena das Loucas (2015). Foto: Manoela König Schmidt.



⁹ A ligação emocional entre criador e sua obra aparece como uma constante neste trabalho, pois essa relação circunda toda a prática artística de uma forma bastante significativa. Como lembra Salles, indo além da frieza dos imediatismos que visam atender a um resultado, “o estado de criação mantém a sensibilidade suspensa, à espera e à procura de emoções que, na medida em que ativam sensivelmente o artista, são criadoras” (2011, p. 60).

Em suma, tais dinâmicas movimentam processos afetivos, cognitivos e psicomotores, onde a improvisação aparece tanto como processo de preparação do espetáculo quanto processo de instrumentalização do aluno-ator. Nos entremeios entre concentração, jogo e receptividade, o jogador é convidado a combinar esses três componentes como forma de vivência e, conseqüentemente, instrumento de criação e construção de conhecimento sensório-corporal. As capacidades de abstração e envolvimento emocional surgem como uma construção consciente e intencional do estado de jogo exigido pela improvisação.

A necessidade de fuga momentânea da realidade na vida do adolescente e do adulto está diretamente ligada à herança do jogo simbólico infantil na formação de sua identidade. Essa propensão ao mundo simbólico se evidencia como aptidão oriunda à natureza imagética do pensamento humano, o que nos permite pensar a pedagogia de teatro como uma constante estética. É por tais motivos que Kenneth Boulding, na busca por uma definição da experiência sensória, chegou a dizer que talvez “conhecimento”

não seja uma boa palavra para isso. Talvez, deveríamos antes dizer minha *Imagem* do mundo. Conhecimento implica validade, verdade. Eu estou falando daquilo que acredito ser verdade; meu conhecimento subjetivo. É essa Imagem que governa totalmente o meu comportamento... A primeira proposição desse trabalho, portanto, é a de que o comportamento depende da imagem (Boulding *apud* Courtney, 2010, p. 241).

A inquietação do autor vem em concordância com a Teoria da Imaginação que Courtney (2010, p. 279) nos apresenta no seguinte esquema:

PERCEPÇÃO \longrightarrow IMAGEM-IMAGINAÇÃO \longrightarrow ATO (Soar, Ser, Mover-se)

Ao colocar a Imagem como elemento central da atuação do ser humano sobre o mundo, o autor confere à dimensão estética a importância de matriz sobre os atos dos indivíduos, contemplando as artes dentro da conceituação de Ato: Soar (música, literatura), Ser (teatro) e Mover-se (dança, artes visuais [movimento bi e tridimensional]). É de acordo a tais aspirações estéticas que a ação dramática não pode ver-se separada do teatro, como Slade sugeria, pois a própria imaginação criativa tende a ser esteticamente organizada, como que exercendo um contraponto ao ruidoso caos que vivemos em nossas realidades urbanas. O Ato, nesse momento, atinge novos patamares, que o afastam do pensamento cotidiano (facilmente desvinculado de um

pensamento-ação estético¹⁰) e o interligam a estruturas de conhecimento mais conscientes de sua epistemologia. Como vimos, essa alquimia envolve o processamento de múltiplas esferas do ser humano, que vão desde movimentos internos a elementos exteriores. É na tentativa de atender a essa qualidade multifacetada de seu trabalho que

um ator estrutura uma paisagem interna complexa e tenta permanecer presente dentro dela. O ator põe em prática, simultaneamente, as muitas linguagens do palco, incluindo o tempo, espaço, texto, ação, personagem e história. A realização disso tudo é um feito extraordinário de malabarismo com diversas coisas ao mesmo tempo (Bogart, 2009, p. 36).

Na criação artística os alunos-atores exercitam habilidades intelectuais e sensíveis em simultâneo, estruturando seu conhecimento a partir de uma abordagem multiforme que os faz operar com interpretações de mundo mais plurais porque mais relacionais. Nessa aventura labiríntica, pesquisa e prazer criativo confundem-se, contribuindo para a formação de indivíduos com capacidades que vão além de uma lógica conteudista: alunos-atores não só conscientes de suas habilidades criativas como também sujeitos dotados de uma predisposição para o exercício de suas faculdades em escala social, como veremos a seguir.

¹⁰ O próprio corpo cotidiano, da mesma forma, contrapõe-se à ideia de ação física aumentada, uma vez que obedece a política do menor esforço. Como sempre insisto, em contramão a essa rotineira economia de energia, teatro é uma “questão de coluna”, de corpo expandido, dilatado. Como já defendido nesse capítulo, mesmo quando contido ou fechado em si mesmo, a energia que tal corpo emana deve ser envolvente o bastante para chegar até aquele que o vê.

*O distribuidor automático de gestos de ternura
Se despe lentamente
Para entrar no mar
Para entrar na terra
Para entrar nas minhas entranhas
Já que sou mar e terra ao mesmo tempo
Pois sou um pássaro gigante
Que limpas as mandíbulas da máquina de ternura
que se alimenta de pedaços de carne humana
(Visniec, 2013, p. 27).*

4. NOÇÕES TEATRAIS E POSSÍVEIS RESSONÂNCIAS SOCIOEDUCATIVAS

A ênfase em uma educação majoritariamente prática, que privilegia o pensamento-ação do qual vínhamos tratando, pode ser fator decisivo na formação não só do saber fazer, mas também da consciência sobre a ação realizada. Como vimos, o indivíduo obtém a compreensão sobre determinado ato, conhece-o e passa a poder operar com tal conceituação de maneira complexa. Piaget chamou essa capacidade de “tomada de consciência”: momento de apreensão onde o indivíduo tem um entendimento sobre o que faz a nível mental, conceitual, simbólico e físico. Essa qualidade construtivista poderia ser comparada à ideia de consciência total que a abordagem empirista de E. J. Burton (Courtney, 2010, p. 54) propõe, desenvolvida através de uma sucessão de experiências totais, das quais o teatro figuraria como uma de suas categorias.

Mas a que se referem tais noções? E de que forma esses critérios contribuem para a vida social dos indivíduos que os desenvolvem? Segundo essa corrente de pensamento, a atividade dramática estaria a serviço da vida como “um amplo laboratório para o exame e estudo” da mesma (Burton *apud* Courtney, 2010, p. 54), obedecendo ao mesmo princípio de manutenção social que remonta as origens gregas do acontecimento teatral. Dos escritos de Burton para cá, em uma lacuna temporal de 50 anos, o teatro parece ter se afastado dessa função catártica/didática e passado a se configurar como espaço em que, antes de tudo, contempla possibilidades de transgressão de seu praticante. O *hic et nunc*¹¹ diferenciado do artesanato teatral parece se justificar por si só como elemento de formação maior do que uma abordagem de “análise laboratorial” poderia sustentar. Cabe ao professor-diretor privilegiar o aprendizado do aluno-ator sem esquecer-se das potencialidades provocativas e transformadoras que a arte resguarda.

Como Barba atualmente considera, “o diretor [é] um especialista da realidade subatômica do teatro, um homem ou uma mulher que experimenta as várias formas de subverter as relações óbvias entre os diversos componentes de um espetáculo” (Barba, 2014, p. 22). Ao longo do século XX, o teatro viu sua ação crescer sobre indivíduos e subjetividades encontradas, criando “microterritórios relacionais.” O professor Jorge Larrosa (1999, p. 39) parece falar exatamente sobre essas experiências totais que levam “à consciência de que o eu não é senão uma contínua criação, um perpétuo devenir: uma

¹¹ Do latim: aqui e agora.

permanente metamorfose. E essa metamorfose tem seu arranque e sua força impulsora no processo narrativo e interpretativo da leitura e da escrita”. Reinterpretando seus escritos, no que concerne à arte dramática, leitura poderia ser entendida como o ato de *expectação do espetáculo*, enquanto escrita se caracterizaria como a própria *criação cênica do mesmo*. Sob essa perspectiva, tanto ator como espectador transformam-se no momento em que entram em contato com a obra de arte, situando a metamorfose como consequência intrínseca ao ato criativo.

A relação entre sujeito e experiência estética produz ressonâncias nos indivíduos envolvidos, contribuindo e agregando valores à sua formação cultural. Cultura, aqui, pode ser entendida como o conjunto de formas que dão perfil a conhecimentos previamente ordenados por um grupo de indivíduos, unindo forma e conteúdo do saber com o qual o sujeito media sua ação sobre o meio, o que acaba por conferir à educação do aluno-ator o *status* de experiência formal (ou estética). A expressão e absorção dessas experiências são sempre relativas ao indivíduo e normalmente ocorrem de forma imersiva e não planejada, como Larrosa (1999, p. 53) nos indica ao comparar o conceito de experiência com o que acontece em uma viagem. De fato, a metáfora usada pelo autor chega até mim como uma imagem potente, pois sempre compartilhei da ideia de que os conhecimentos adquiridos em uma viagem correspondem a uma ordem cognitiva especial, que tira o indivíduo de seu *habitat* natural e o expõe a um meio diferenciado.

Uma aula de teatro pode acontecer como uma sucessão de viagens, que fazem com que o aluno-ator adapte-se a novos contextos não vivenciados na vida diária. Ao desvincular-se de seus “lugares seguros”, o estudante experimenta novas conexões com aspectos até então desconhecidos. Frequentemente esse tipo de experiência acontece com força o suficiente para que uma pessoa se volte para si mesma de uma maneira muito mais apurada, pois sua bagagem subjetiva passa a ser o seu maior norteador nestes locais inexplorados. Ao fazer isso, não fica presa em um processo de isolamento e ostracismo, pois antes viaja para fora de si mesmo ao transcender por meio do estranhamento. Em meio a essa engrenagem do conhecimento sensível, o indivíduo, “(...) ao voltar-se para si mesmo, con-forma sua sensibilidade e seu caráter, sua maneira de ser e de interpretar o mundo. (...) A experiência formativa, em suma, está pensada a partir das formas da sensibilidade e construída como uma experiência estética” (Larrosa, 1999, p. 53).

Permito-me narrar um acontecimento pessoal em que pude constatar as características que venho expondo. No ano passado, estava voltando de um período de dois anos de residência em Portugal, tendo sido contemplado com uma bolsa PLI

(Programa das Licenciaturas Internacionais) financiada pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). A experiência toda foi imensamente transformadora, mas a última viagem que fiz antes de voltar para o Brasil foi um dos acontecimentos mais especiais. Nessa ocasião, passei duas semanas viajando sozinho pela Espanha, pegando trens de uma cidade à outra. Não se tratava somente de estar em um meio com o qual não estava familiarizado, mas também da sensação de estar emancipado, vivenciando as coisas em uma esfera individual. Durante esse tempo, tive a oportunidade de ser totalmente autônomo¹², mas também me sentia sobrecarregado pelos pensamentos não compartilhados. Mesmo que breve, penso que esse período mudou algo em mim, pois sinto que adquiri um pouco desse silêncio que se interpõe entre o pensamento e a fala, o que um amigo certa vez definiu como “o silêncio daqueles que passaram um tempo sozinhos.” O voltar-se para si pode ser identificado como uma forma de entendimento próprio e do mundo.

Figura 6 – *El mundo a nuestros piés* (2014). Foto: Eriam Schoenardie.



No caso, tais parâmetros causadores da experiência de autoconhecimento que a metáfora sugere foram identificados em uma viagem literal. Eles, entretanto, não se limitam a essa imagem, ao passo que podem traduzir-se em tantas outras circunstâncias.

¹² Do grego *autos* (si mesmo) *nomos* (regra, preceito). Portanto, alguém que faz as suas próprias leis.

As particularidades das experiências desse nível aproximam-se de um modelo para a ação pedagógica, como postula Larrosa.

Essa é uma bela imagem para um professor: alguém que conduz alguém até si mesmo. É também uma bela imagem para alguém que aprende: não alguém que se converte em um sectário, mas alguém que, ao ler [e ao criar] com o coração aberto, volta-se para si mesmo, encontra sua própria forma, sua maneira própria (Larrosa, 1999, p. 51).

O professor-diretor que atenta para que o aluno-ator se encontre ao longo de um processo de criação, como coloquialmente se diz, “já tem meio caminho andado”. Como articulador de relações entre expressão interpessoal e contexto socio-histórico, o processo artístico permite que o indivíduo possa se reconhecer na obra. À medida que determinada manifestação artística vai ganhando forma, sua compreensão estende-se também para as faculdades subjetivas de quem a constrói, levando o aluno-ator em direção ao autoconhecimento. No entanto, o olhar epistemológico sobre si mesmo não é o todo. Ele precisa vir acompanhado também por uma nova visão de mundo, que tanto pode ser construída a partir da ação sobre universos ficcionais como através da experiência real vivenciada no coletivo. O aluno atua sobre essa realidade compartilhada pelo grupo e, com isso, expõe a sua cultura ao mesmo tempo em que entra em contato com a mediação dos outros indivíduos. A natureza experimental que caracteriza o processo criativo é definida pelo diálogo entre os indivíduos que se entregam à prática teatral.

No contexto escolar, esses diálogos são normalmente reveladores de dogmas e lugares-comuns impostos pela sociedade, de modo que a manifestação artística opera como instrumento de análise de nossas estruturas de organização. O material que surge dos jogos dramáticos ou teatrais deve ser tratado com cuidado, pois a postura que tomamos frente a essas figurações é o que de certa forma define a ética do projeto e de seus envolvidos. Santos (2012, p. 75) recorre a Ryngaert para lembrar-nos do importante papel que a escola pode exercer na desconstrução de padrões opressores e na não reprodução da ideologia dominante. Para eles, o jogo que reproduz um estereótipo sem problematizá-lo não cumpre o seu objetivo educativo e é por esse motivo que a figura do professor, aqui, ganha nuances que o aproximam das ideias de Paulo Freire sobre a formação crítica do docente.

Essa postura principia por um investimento pessoal do professor em reciclar-se, buscando a apropriação dos elementos determinantes do teatro do nosso tempo, que qualifique a sua leitura dos jogos de sala de aula e que desenvolva

a capacidade de prever situações que signifiquem novas narrativas de mundo “e já não uma reprodução de mundo” (Santos, 2012, p. 76).

Esta formação continuada do professor-diretor se faz tão necessária quanto a curiosidade epistemológica do aluno-ator, pois é papel do docente estar inteirado sobre as vertiginosas condições de mundo a que seus educandos respondem. Um mundo em velocidade acelerada, onde informações circulam com uma agilidade jamais imaginada e configuram a comunicação como um fenômeno entrecortado por inúmeros traços da globalização. A invenção do controle remoto é frequentemente apontada como um marco na recepção de informação pelo ser humano, pois simboliza a contaminação do pensamento com uma lógica fragmentária e polissêmica. De um lado, o acontecimento representa a conversão para formas de pensar mais relacionais e ricas em simultaneidades; do outro, demonstra ser a fase inicial da banalização de informações em que nos encontramos atualmente. Em ambos aspectos, trata-se de consequência direta dos avanços dos meios eletrônicos e da expansão de suas possibilidades interativas de envolvimento.

A experiência de ser transportado a um local simulado, com tamanha precisão, é prazerosa em si, independente do conteúdo de sua fantasia. A esta experiência chamamos “imersão”, uma metáfora derivada da experiência física de submergir na água e ficar envolvido por uma realidade completamente diferente (Cabral, 2006, p. 27).

O fato de o teatro ter o corpo como matéria-prima faz com que esteja em condições privilegiadas para os fenômenos da imersão, sendo o termo entendido como todas as formas de aprofundar-se no processo, seja intelectual, sensorial ou socialmente.¹³ Segundo Cabral (2006, p. 29), as transitoriedades entre *imersão*, *ser agente* e *transformação* são espaços passíveis a múltiplos reconhecimentos, onde os jogadores vivem o contexto explorado *como se* fizessem parte dele e dependessem do mesmo para existir. O aluno-ator é personagem, mas antes de tudo é, também, responsável pelo desenvolvimento da atividade e pelo compartilhamento das circunstâncias artificiais que o seduzem e o colocam em movimento criativo. Nesse processo alternado entre o descobrir e o redescobrir as possibilidades expressivas sobre o material investigado,

¹³ Assim sendo, a visualização de um vídeo no Youtube é um tipo de imersão, uma vivência guiada pelo professor-diretor é outro, a leitura de um texto é outro ainda, e assim poderíamos enumerar muitas outras formas imersivas tanto no teatro quanto em nossa rotina. Essa propriedade imersiva fica clara na sociedade *touch screen* que vivemos atualmente, em que incomum passa a ser indivíduo que não está voltado para sua tela. Revolvendo as imagens cotidianas, talvez pudéssemos até afirmar que tal imersão começa já a nos afogar.

objetivos específicos (relacionados com o conhecimento de conceitos, habilidades, conteúdos e formas artísticas) interagem com objetivos não específicos (relacionados com o desenvolvimento de atitudes e valores), fazendo que a experiência vivo do fazer teatral, do agir e do observar concomitantes, transforme a compreensão ou o entendimento dos participantes em nível estético e artístico (Cabral, 2006, p. 31-32).

A criação de mundos fictícios sobrevém, portanto, da experiência de imersão do aluno-ator em um contexto teatral, sob uma lógica de ensaio. O ambiente criativo permite que os alunos-atores não fiquem restritos ao contexto “real” da sala de aula, porém isso só se dá, de fato, com o subsídio da inspiração estética de tais indivíduos. Como Cabral ressalta (2006, p. 23), a “quantidade e a qualidade do material introduzido ao grupo” é uma das responsabilidades que se vincula ao papel do professor de teatro, pois a prática cênica implica um intenso “processo de investigação” em que o professor é mediador¹⁴ das interações dos alunos. Provinda das articulações entre artificialidade e realidade, a pesquisa em teatro implica necessariamente a aquisição de novos códigos que possibilitam não só a reflexão sobre a arte criada em sala de aula-ensaio, mas também uma reflexão expandida sobre si, o outro e o mundo.

O ato criador manipula a vida em uma permanente transformação poética para a construção da obra. A originalidade da construção encontra-se na unicidade da transformação: as combinações são singulares. Os elementos selecionados já existiam, a inovação está no modo como são colocados juntos. A construção da nova realidade, sob esta visão, se dá através de um processo de transformação (Salles, 2011, p. 94-95).

Um dos sete aspectos da espontaneidade defendidos por Viola Spolin fala exatamente disso: a “transposição do processo de aprendizagem para a vida diária” (Spolin *apud* Santos, 2012, p. 54). Esse precioso exercício relacional corresponde à formação da identidade do aluno-ator, pois faz com que o sujeito passe pela transformação de que Salles nos falava, ao estabelecer pontes entre a exploração teatral e a criação de realidades possíveis. O teatro possui uma característica interdisciplinar intrínseca, pois a investigação ativa está apoiada em estudos de outras áreas do saber que o nutrem e são materialmente incorporadas.

¹⁴ Na tentativa de melhor elucidar a importância de intervenção do professor no processo criativo, Cabral (2006, p. 25) pega emprestado do teórico russo Lev Vigotski o conceito de *zona de desenvolvimento proximal*, que nada mais é do que a diferença entre o nível de desenvolvimento real (quando o indivíduo atua independente e sem interferência) e o nível de desenvolvimento potencial (quando ajudada pelo adulto a refinar o nível de *dificuldade* de sua ação). Esse degrau a mais que aluno sobe seria a área de desenvolvimento cognitivo que Vigotski conceitua como elemento que compete à orientação e colaboração do professor para a formação do aluno.

Com efeito, a arte teatral está voltada para a pluralidade de experiências humanas e pode desestabilizar visões unilaterais e fechadas demais sobre um ponto de vista. Nesse sentido, a prática teatral corresponde a uma abertura do indivíduo para aspectos que envolvem a diversidade e celebração das diferenças, pois a lógica de uma aula de teatro não costuma comportar perspectivas únicas sobre um tema. “Vemos então que quem se contenta em expressar um único ponto de vista, por mais forte que seja, empobrece o conjunto. O diretor, ao contrário, deve encorajar o surgimento de todas as contracorrentes subjacentes ao texto.” (Brook, 1994, p. 35). Isso que o encenador inglês Peter Brook chama de “visão estereoscópica da existência”, antes levanta novos questionamentos do que dá respostas. O texto em teatro, por exemplo, ganha uma dimensão estética e também sociocrítica. Seja qual for sua natureza, o tema tratado nada mais é do que um gatilho para o compartilhamento de um conjunto de referências e visões éticas entre os membros do grupo, que passam a articular esse conteúdo entre as situações fictícias e suas respectivas associações com o real.

TEMA \longrightarrow FOCO DRAMÁTICO \longrightarrow ANALOGIAS

Como vemos no esquema acima, os atos de contextualizar e estabelecer relações são dois dos objetivos-chave de um processo de criação, pois é a partir dessa fruição perceptiva que a criação começa a ganhar forma. O projeto poético não se faz sozinho, sem a ligação com princípios éticos de seu criador: seus valores pessoais e sua ideia de sociedade em que está inserido. A concepção de um projeto ético deve estar ciente, por exemplo, sobre como os elementos exteriores dialogam com o universo particular da obra¹⁵. Criação exige uma posição social do indivíduo que nela se aventura, pois só ganha solidez quando alimentada pelos propósitos estéticos do mesmo. A prática como pesquisa, desta forma, permite que o fazer teatral desdobre-se em pelo menos três esferas especificamente socializantes, como Cabral identifica a seguir.

A natureza essencialmente social dessa atividade na área do teatro acentua sua dimensão ética, ideológica e política tanto quanto epistemológica. Ética, ao questionar os valores embutidos na prática sob investigação; ideológica, na medida em que a pesquisa realizada de forma coletiva prioriza, em si, a democratização do acesso e do conhecimento; política, em decorrência dos

¹⁵ Um exemplo particular do Experimento Visniec tem a greve dos professores e servidores públicos como um dos fatores determinantes do projeto. No caso, essa greve não foi tratada diretamente na obra, não ganhou um enfoque narrativo ou algo do gênero. Porém, a atmosfera de paralisação esteve incutida no processo pelas limitações de tempo e de energia que conferiu à nossa produção em sala de aula-ensaio. Para maiores informações sobre o caso, ver o Apêndice III.

princípios de autonomia e cidadania subjacentes a estes processos (Cabral, 2006, p. 35).

Por meio dos processos simbólicos mencionados no capítulo anterior, o aluno coloca-se em outros lugares possíveis, exercitando a habilidade de se por no lugar do outro. Essa qualidade em especial, a alteridade, leva ao abandono formas de pensamento egocentrista e remete nossas experiências a outros indivíduos ou coisas, o que transforma o teatro em um indutor do exercício da cidadania. A criação não só articula realidades coletivamente imaginadas, como também permite que visualizemos as linhas de tensão e contato entre mim e os outros componentes do grupo. Como eu atuo frente ao meu colega e suas propostas? Durante estas “viagens” das quais muito já falamos, o exercício da percepção talvez seja outra das principais práticas que acompanham o processo artístico, pois envolve a atitude de tateamento e seleção do sujeito sobre a realidade.

Figura 7 – Apresentação da cena do Calorão (2015). Foto: Manoela König Schmidt.



O mundo cotidiano passa a ser percebido sob um diferente prisma, orientando-se em benefício de apropriações e transformações geradoras de ficções que, em suma, são alimentadas por estímulos de ordem interna e externa, obedecendo à lógica de sentido que o artista lhes confere. O artista ou, no caso, o aluno-ator, habita essa mediação sensível entre realidade e ficção.

O teatro é um lugar privilegiado para que haja escuta do professor pelos saberes dos alunos, de maneira a não deixar de levar em conta o material trazido para sala de aula pelo próprio estudante. O ato de compartilhar saberes (e com isso inspirar) deve estar associado à ideia de que o aluno-ator é tanto receptor quanto produtor da obra artística, pois o teatro na escola dá ao indivíduo a oportunidade de trazer para sala de aula-ensaio seus próprios conteúdos. Em oposição à ideia de autoria centralizada na figura do professor-diretor, a intervenção docente visa promover a percepção apurada do discente no ato de olhar e inferir-se sobre elementos exteriores à obra em construção. Essa trajetória de pesquisa sobre as mais variadas informações, que são descontextualizadas para serem recontextualizadas em novas estruturas organizacionais, deixa claro que “percepção é, portanto, uma possibilidade de aquisição de informação e, ao mesmo tempo, obtenção de conhecimento” (Salles, 2011, p. 127).

Percepção e experiência cognitiva muito se misturam no processo criativo que tende a ter como resultado uma estrutura internalizada pelo aluno-ator (formas de percepção atuantes incorporadas pelo indivíduo). É a partir dessas formas que o sujeito passa a tecer novos meios de interação com o mundo e, principalmente, regula sua prática social de uma maneira mais consciente. O professor-diretor auxilia essa atuação, como olhar *de fora* que coordena o material levantado e ajuda o aluno-ator a compreender melhor sua expressão. A cena contemporânea caracteriza o próprio processo e as perturbações que o acompanham como mecanismos que ocupam lacunas sociais fecundas a explorações diversas. Contudo, isso parece só se fazer possível por intermédio da conexão entre professor-diretor e aluno-ator, uma relação baseada na confiança e cumplicidade compartilhada entre os membros do grupo que confere ao ambiente de trabalho a qualidade de lugar permissivo ao livre compartilhamento de noções por meio de vínculos afetivos e, também, conflitos criativos.

Se entendemos o teatro como um sistema de relações, o principal papel do diretor seria então criar mecanismos provocadores de relações, no espetáculo e principalmente no processo de ensaios, mecanismos que estimulem e acolham a criação de toda a equipe, redes de estímulos que incitem reações e combustões criativas, em fenômenos de transformação e descoberta, através da associação entre pessoas (Fagundes, 2010, p. 286).

Esse entendimento sobre o papel do diretor nos leva de volta para o caráter colaborativo da criação teatral e manifesta a expectativa de que os sujeitos caminhem rumo a uma assunção social e histórica consciente de sua atuação no mundo. Fica perceptível certa dificuldade em definir consequências socioeducativas muito

específicas, com o medo de que encerremos em conceitos minimizados a amplitude que a atividade dramática exerce sobre o indivíduo. Prefere-se, com isso, analisar o campo de uma maneira mais intimista, que se propõe a sempre pensar as subjetividades do aluno como elemento de consideração irrefutável para o desenvolvimento de um percurso de exploração. A abordagem sobre as estruturas internas tende a se conectar e refletir sobre realidades artísticas exteriores, que passam a ser o nosso próximo tema de estudo.

Finalmente o amanhecer... Sou uma chaga que corre. Atrás de mim, um fio de sangue. Na minha frente uma cadeia de montanhas. O ar está frio, vai chover. Isso é bom, a chuva vai lavar minhas feridas. Atrás dessas montanhas, que subo correndo, se encontra o mar. E, vocês sabem, no mar é preciso entrar limpo, sempre.
(Visniec, 2012, p. 82).

5. DISPOSITIVOS DE CRIAÇÃO CÊNICA COMO METODOLOGIA DE ENSINO

Ao pensarmos possíveis associações entre as funções do professor de teatro e a do diretor/encenador percebemos que compartilham vários aspectos, marcados pelo exercício da condução de processos criativos em grupo. O jogo é um dos principais elementos constituintes desses processos, como mecanismo de pensamento-ação por meio do qual o indivíduo sonda contextos possíveis, explorando-os *de dentro*. O universo lúdico explora a equação entre sentimento e ação, destacando a criação cênica como prática sensível e intelectual. O artista vê-se diante das possibilidades lúdicas de sua matéria-prima e, ao jogar com criação e aprendizado, engaja-se em uma lógica processual no intento de expressar-se e, com isso, tentar saciar as suas insatisfações estéticas. Este trabalho propõe, finalmente, um entendimento sobre o conceito de processo como o definido por Fagundes em sua tese de doutorado, na qual dicotomias são superadas.

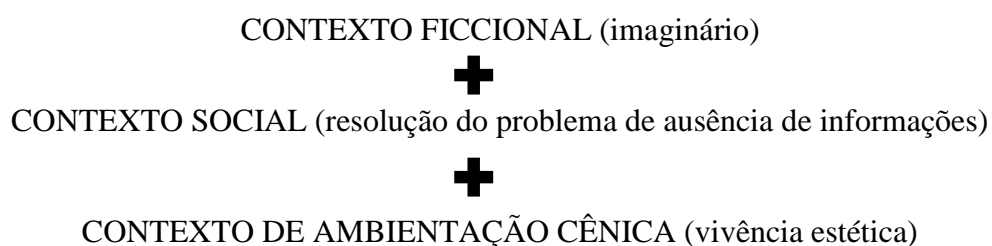
A obra é tanto composta pelas relações iniciais como pelas relações multiplicadas a partir da “forma final”, que tampouco é fixa e se altera a cada apresentação, pois a forma não é nada senão a própria rede de relações em ambos planos – matricial e múltiplo. O período de ensaios, assim, já é um período de prática artística, já é “obra”, como forma relacional (Fagundes, 2010, p. 289).

O processo assegura sua importância tanto no trabalho do professor como também no do diretor teatral, pois sua lógica comporta propriedades de aprendizado que permeiam toda a atividade criativa. Do mesmo modo, a apresentação de um espetáculo teatral é também fase integrante do próprio processo, pois permite o momento de interação entre artista e espectador, incorporando um novo olhar compositor sobre a cena (sempre em processo, se considerarmos a natureza efêmera do teatro). Uma apresentação é fruto de anseios por formas de organização e repetição estética e as aulas-ensaios são momentos em que essas composições possíveis acontecem, alimentadas pela fruição entre o caos e a coexistência daqueles que estão abertos ao que o outro tem a lhes oferecer e ensinar. A lógica desses encontros se configura de acordo com os parâmetros de tempo e experimentação, como veremos a seguir, o que caracteriza a encenação como espaço de comunicação e de investigação coletiva sobre novas formas expressivas, como Richard Schechner explica ao falar sobre as potencialidades de um ensaio.

O ensaio não é apenas o lugar no qual se pode concretizar os planos feitos, mas de descobrir o que um outro pode fazer, de explorar o desconhecido, de realizar uma pesquisa ativa. O ensaio propicia a um indivíduo a possibilidade de desdobrar, imaginar e realmente *realizar* diferentes futuros (Schechner, 2010, p. 26-27).

Embora o professor-diretor não carregue sobre si a responsabilidade pelo bom andamento dos encontros, é de seu encargo o planejamento e a vinculação de suas inquietações artísticas pessoais na formulação da aula-ensaio como “dispositivo relacional” que “provoca e administra encontros” (Fagundes, 2009, p. 36). É próprio da arte e do encontro borrar categorias e o professor-diretor desempenha suas incumbências, assim, como facilitador de um ambiente criativo, onde as explorações das possibilidades do espaço vazio dependem da lógica estrutural pela qual as propostas e atividades são apresentadas ao aluno-ator. É sua atuação como docente, como indivíduo conhecedor de conteúdos mais específicos de teatro, que indicará algumas das tendências e a ordem pela qual as coisas se darão. Como que no ato de montagem de um quebra-cabeça, o professor-diretor começa encontrando as peças da borda da imagem para que ele os alunos possam debruçar-se sobre os encaixes do interior do jogo. Mais do que isso, os estudantes trazem novas peças, criam suas próprias, misturam as peças de diferentes imagens. A montagem coletiva desse *puzzle* tende a ir revelando uma imagem multifacetada e rica em detalhes que, em circunstâncias ideais, chega a romper com as próprias bordas. Algumas peças estarão sempre faltando, conferindo à criação não um defeito, mas sim a virtude da incompletude.

Todas estas particularidades precisam ser reguladas por uma estrutura de trabalho que pense previamente a energia empregada pelo professor-diretor e pelo aluno-ator nos momentos de operação por meio de técnicas criativas. Em uma leitura da metodologia de ensino defendida por Cabral, por exemplo, a aula de teatro provém da soma de três eixos de exploração contextual, os quais poderiam ser estruturados da seguinte forma:



A agregação desses níveis contextuais levaria ao envolvimento emocional do aluno, o que já mencionamos ser um dos objetivos fundamentais da teoria do Drama como Método de Ensino¹⁶. Na concepção de todas as camadas podemos ver a ação pedagógica na configuração de dispositivos que funcionam como gatilhos disparadores para a criação. Aquecimentos, exercícios, improvisações, referências e conversas de intervalo, tudo corresponde a ferramentas do professor-diretor que preocupa-se tanto com o aprendizado do aluno-ator como também com o experimento artístico em gestação. Tais esquemas não se dão de forma mecânica ou receitual, e sim por meio de “processos criativos da cena [que] não se resumem a um conjunto de operações necessárias para produzir determinadas imagens e estruturas (resultados), funcionando como uma importante experiência ético/social, que transcende as formas visíveis sobre o palco” (Fagundes, 2011, p. 2).

A professora Patrícia Fagundes estrutura essas experiências relacionais em um conjunto de procedimentos específicos, do qual um dos módulos de atividade é chamado de Mundologias (momento do processo em que os componentes do grupo engendram um repertório para a criação em coletivo). Como já discutimos no capítulo anterior, uma atitude como essa é um dos aspectos do processo que mais se associa com a educação, uma vez que vai ao encontro da ideia de experiência e aprendizado vivenciados em comunidade, princípio do que Erika Fischer-Litche chama de comunidade teatral¹⁷. Junto ao fluxo de Mundologias que provocam o pensamento-ação, os momentos de composição e montagem vão se arquitetando em sala de aula-ensaio e, por fim, culminam em algo que traduz possibilidades expressivas e discursos provenientes da convivência de determinados indivíduos. O trabalho do professor-diretor passa a poder ser visto simbolicamente como o mesmo do que estilhaçar um pedaço de vidro: gera fragmentos que se espalham pelo espaço vão sendo encontrados pelo aluno-ator, podendo se partir ainda em novos estilhaços.

Mas, afinal, o que faz do aluno um aluno-ator? Pelo meu entendimento, ao tornar-se atuante, compartilha uma necessidade de agir criativamente. Uma operação poética sobre sua matéria-prima que se dá através de uma série de apropriações,

¹⁶ Em letras maiúsculas por tratar-se do título da obra de Biange Cabral em que a autora defende tais abordagens em sala de aula. Para isso, descreve o uso de uma série de dispositivos de ensaio, como o uso do “pré-texto” de estímulo, a abordagem processual por meio de estrutura episódica, a intervenção do *teacher-in-role*, o uso de perguntas-chave, etc.

¹⁷ O termo é explicado pelas palavras de Fagundes como “um tipo de comunidade de natureza temporária, que se estabelece entre atores e espectadores enquanto dura a apresentação, a partir do encontro presencial, da circulação de energias e do intercâmbio de experiências.” (Fagundes, 2009, p. 35). A autora ainda acrescenta que “mesmo tendo como base princípios estéticos, a comunidade teatral constitui uma experiência *social*, dentro de uma perspectiva onde a estética não se coloca como oposto binário à ética” (*Ibidem*).

seleções e combinações de conteúdos do chamado “mundo real”, que são transformados e traduzidos para a formatação da obra, respondendo a determinados intentos e significações. Trata-se de um projeto de natureza estética e ética que transita por um percurso não linear de tentativas sobre a obra, mantendo o caráter inacabado sempre inseparável de seu andamento. Esse permanente jogo de equilíbrio e desequilíbrio entre o artista e sua criação é definidor do grau de tensão do qual a obra é feita, assim como os níveis de conhecimento acessados e acumulados pela experiência cognitiva de quem a fabrica.

Quando pensamos a arte como forma humana de comunicação de sentidos subjetivos através de formas socialmente inteligíveis, o processo ganha um parâmetro especial que guarda certa tensão sobre *aquilo que se quer dizer e aquilo que se diz*. Esses são dois pontos bastante definidores do fazer teatral, pois frequentemente residem entre intenções do pensamento e impulsos orgânicos da fisicalização. Em contexto de criação, vivemos o que o dançarino e coreógrafo francês Maurice Béjart chamou de “perseguição a uma miragem”. O artista normalmente vê-se atraído por um propósito artístico de definições bastante gerais, mas que são suficientes para fazê-lo ir ao encontro de sua realização. Nessa empreitada, o indivíduo criador trabalha com tendências que, mesmo que indefinidas, dão suporte para que ele seja fiel a sua “intuição amorfa”. A pedagogia do teatro, dessa forma, se aproveita de tal predisposição para orientar seus conteúdos de acordo com a espraiação sobre inclinações e escolhas do aluno-ator. Em outras palavras, coloca no centro da aula-ensaio a “busca de uma linguagem para tornar aquela intuição mais concreta” (Brook, 1994, p. 19).

O processo vai tornando-se, dessa forma, um grande exercício de equivalências conceituais entre as tendências às quais inicialmente nos filiamos e as estruturas móveis de tradução ao plano material que aos poucos o artista vai descobrindo. Nesse encadeamento, sem dúvida um dos coeficientes mais influenciadores da criação é o tempo a ela disponibilizado. Como Salles lembra (2011, p. 40), o fator tempo pode ser considerado o grande sintetizador da obra, uma vez que é em sua decorrência que podemos observar o percurso de maturação e concretização das disposições às quais a manifestação artística se propõe. Poderíamos dizer que o tempo de ensaio de um espetáculo está vinculado ao duplo entendimento sobre a própria noção de tempo: de um lado, a compreensão de *cronos* como o tempo cronológico que corresponde à duração do processo; de outro, o *kairos* como tempo íntimo dos indivíduos, em que algo especial acontece. O tempo é, certamente, um dos parâmetros definidores de um

processo artístico, inclusive como elemento propulsor do–aluno-ator na superação de obstáculos.

Outras forças (como o espaço ou o conceito da obra) também se relacionam às condições de trabalho que dão forma ao projeto e atravessam questões da criação cênica. É importante que situemos a liberdade dentro de limites, pois a primeira só pode ser encontrada quando relacionada ao cumprimento ou transgressão dos domínios estabelecidos. Em outras palavras, o artista é um criador de suas próprias regras, pois precisa de tais enquadramentos para uma livre ação dentro do universo criativo. Essa é a lógica sobre a qual se baseiam muitos dos dispositivos de criação, sendo o jogo com regras de Spolin e os *viewpoints* de Bogart dois exemplos de metodologias que transformam limites em força criativa. “As limitações servem como uma lente para focar e ampliar o evento para o público, bem como para dar aos atores algo com o que se compararem” (Bogart, 2009, p. 33).

É comum que o aluno-ator se aproveite da pesquisa lúdica sobre seu corpo, que possui limitações ao mesmo tempo é revelador de possibilidades, para a experimentação e o desbravamento de horizontes. O tratamento que o indivíduo dá ao adereço cênico ou a uma peça de figurino demonstra parte dessa lógica. Sua relação com um objeto qualquer, como uma caneta que usa em sua *performance*, tende a ocorrer de maneira muito mais minuciosa do que o contato com essa mesma caneta se daria no cotidiano. A ação sensível do artista sobre a concretude da matéria gera andamento da obra na cena corpo e objetos ganham artisticidade através de processos de ressignificação.

Os objetos utilizados nas apropriações nas artes plásticas são exemplos absolutamente concretos do que estamos discutindo – colocados em contexto artístico, passam à arte. São escolhidos, saem de seu contexto de significação primitivo e passam a integrar um novo sistema direcionado pelo desejo daquele artista. Ampliam, assim, seu significado e ganham natureza artística (Salles, 2011, p. 77).

O exemplo das artes visuais não se aplica completamente à cena teatral, pois em teatro é muito difícil visualizar o espetáculo como constante material (ninguém possui o espetáculo, ele se concretiza somente no momento em que seus atuantes o coabitam). Entretanto, é válido que aproveitemos essa ideia que interliga experimentação e tempo para caracterizar esse percurso de testes que se dão em um espaço de possibilidades. O professor-diretor precisa responder a essa conduta experimental ajudando o aluno-ator a desenvolver uma percepção mais aguçada e uma exploração consciente de sua

imprecisão¹⁸. O ato de ensaiar desperta o apetite por novas descobertas que se manifestam no processo de repetição, alimentado por constantes recombinações e redefinições entre o professor-diretor e o aluno-ator. Entre fazeres e refazeres, o aluno-ator adquire consciência de uma série de convenções teatrais que ajudam a constante evolução de seu estado de jogo e de suas habilidades como atuante, mas que não garantem um espetáculo livre de problemas. Mesmo quando a apresentação deixa de cumprir seus planos estéticos (e de fato nunca os cumprirá por completo), o conhecimento construído pelos atuantes em sua elaboração não se invalida.

Figura 8 – Apresentação da cena da Escola de Mendigos (2015). Foto: Manoela König Schmidt.



É evidente que a aula-ensaio parte de uma criticidade bastante apurada, com vias de que a montagem do espetáculo e sua apresentação passem a ser uma marcante experiência estética e ética na vida do aluno-ator. O caminho escolhido dialoga com os dois processos básicos envolvidos na criação sugeridos pelo psicólogo William J. J. Gordon: “(1) tornando familiar o estranho, que é um processo analítico para a

¹⁸ Salles (2011, p. 153) lembra-nos que a palavra experimentação não deve ser confundida com evolução, pois uma não implica a outra. O criador não está apoiado na segurança de que sua obra só caminhará em sentido único, de pior para melhor. Antes disso, o processo é, na verdade, entrecortado por uma série de interferências como a recuperação de formas negadas ou a ação do acaso sobre a obra, que tornam impossíveis o ato de prever as direções para a qual uma experimentação se orientará. Quanto maior o tempo de experimentação, maiores serão esses diálogos não lineares entre criação, repetição e edição.

compreensão do problema, e (2) tornando estranho o familiar, o que reveste de roupagem nova uma velha ideia” (Courtney, 2010, p. 248). É essa via de mão dupla que justifica a intervenção do teatro na escola, fazendo do pensamento-ação forma de criação e pesquisa multiformes.

O intenso estranhamento dos lugares-comuns leva a criação de novas possibilidades, que surgem desenfreadamente e comprovam a impossibilidade de trabalho de criação sem “desperdício”. Pelo contrário, nestes trânsitos, muito material é abandonado em função da composição geral. “Ato criador como uma permanente apreensão de conhecimento é, portanto, um processo de experimentação no tempo” (Salles, 2011, p. 133) que se dá de uma forma sequencial e requer um comprometimento muito grande do aluno-ator ao projeto estético do professor-diretor, e vice-versa (pois o professor-diretor não é obrigatoriamente o único encarregado pelas fontes que servirão como pretextos criativos).

Ao refletir sobre suas atividades em um estágio de docência no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Cap – UFRJ), Andrea Pinheiro da Silva (2009, p. 3) identificou a vontade de comunicar como um dos maiores motores do aprendizado de seus alunos. Segundo ela, o aluno de teatro aprende porque sente a necessidade de comunicação, sendo motivado pelo desejo de criação de um espetáculo que o represente. Tais relatos contemporâneos e próximos de nosso contexto nos indicam a presença do teatro na escola como espaço propício para a formação de discursos de vida. E se, como dito no capítulo 3, o diálogo entre os indivíduos que constroem a obra é um ato também social, o mesmo pode ser dito do ato de apresentar para uma plateia.

No que tange à linguagem teatral propriamente dita, vejo que é na hora da apresentação, no contato com o público, que o aluno desenvolve o seu aprendizado. É, por vezes, na resolução dos problemas ocorridos em cena que ele aprende questões relativas ao posicionamento do seu corpo em cena, da sua voz, da sua interpretação. (...) O aprendizado técnico vem a reboque da comunicação (Silva, 2006, p. 3).

Portanto, se é demanda dos alunos que as aulas transitem por dispositivos criativos, compete ao professor não temer a elaboração de uma estrutura de encontros com práticas e ações pedagógicas que primem pela experiência estética. Para isso, é importante que o professor-diretor possa interferir no processo também de acordo com suas próprias aspirações artísticas, identificando-se com o trabalho e encontrando paixão ali. Por mais óbvia que essa afirmação possa ser, penso que ela é relevante, se

formos considerar o panorama do teatro escolar. Até mesmo em nossas falas, por vezes nos traímos e podemos detectar um tom pejorativo quando se fala que algo “parecia teatro escolar”. Faz-se necessário que repensemos efetivamente esse discurso, levando para dentro da escola teatralidades contemporâneas que promovam a ampliação dos saberes sociais e artísticos de seus atuantes.

A bipartição entre teatro e educação que Slade acentuava há cinco décadas revela-se ainda tangível, seja dentro ou fora de sala de aula. No próprio contexto acadêmico é possível identificar traços (e algumas piadas de corredor) que demarcam a insistente propensão em colocar tudo em suas devidas gavetinhas, polarizando direção e pedagogia. Em escritos de meados dos anos 1990, o encenador e professor Denis Guénoun se posiciona a respeito do assunto, ao avisar que “é bem imprudente aquele que se acha profissional para a vida toda” (Guénoun, 2004, p. 154). Para fins de utopia, ele idealiza uma realidade onde cada teatro ou espaço cultural teria uma escola disponível para a população, ampliando em larga escala, assim, a relevância dos estudos e práticas teatrais na vida social. Os professores da comunidade seriam os próprios artistas desses espaços, que dedicariam uma parte de seu dia para a transmissão de conhecimentos sem que isso os faça *menos* atores ou *menos* diretores. Pelo contrário, sua ação social que começa no palco complementa-se com contato artístico com estas outras pessoas que não são seus colegas de profissão. Segundo ele, “é a não-profissionalidade, ou melhor, o contato produtivo da profissionalidade com aquilo que está em volta e lhe escapa, que carrega os únicos recursos que prognosticam um possível degelo estético do teatro, porque só estes correspondem à sua necessidade” (Guénoun, 2004, p. 155).

Os postulados do autor parecem remeter ao resgate de práticas como as dos encenadores-pedagogos de que falávamos no primeiro capítulo. Assim como esse trabalho, a ação defendida Guénoun orienta-se para o esfumaçamento das fronteiras entre arte e educação, em benefício da renovação da estética teatral contemporânea, que ele identifica congelada (na sua perspectiva teatral européia). A dinâmica processual da criação de realidades ficcionais possíveis se caracteriza como cerne da atividade pedagógica em teatro, onde os sentidos são elaborados coletivamente. Aparece como forma sobre a qual a construção de conhecimento se dá a nível individual e coletivo, afetando processos de formação de identidade, transformação pessoal, questionamentos e relações sociais. Essa abordagem não pretende estabelecer um método ou defender

suas estruturas como verdades absolutas livres de diálogos com outras metodologias do ensino de teatro¹⁹.

Percebemos que a criação contemporânea não usa de idealizações fechadas em si mesmas para se afastar da realidade. Ao contrário: o impulso criativo antes se aproveita do convívio entre seres humanos para elaborar modos de ação formadores de contextos sociais que se remetem ao real. Nesse universo que é ao mesmo tempo virtual, o professor-diretor não necessariamente ensina ou transforma o aluno-ator, mas sim oferece as possibilidades para que isso aconteça. Partindo da reflexão sobre o proveitoso diálogo entre procedimentos do professor e do encenador na concepção de um modo de agir, essa ação docente almeja, acima de tudo, o desenvolvimento criativo, social e cultural dos indivíduos que se dedicam à prática de teatro em contexto escolar.

¹⁹ De fato, durante todo o trabalho, vimos certo abandono pelo critério de verdade final, posto que a própria palavra “verdade” foi evitada, parte por medo de que fosse mal compreendida, parte sobre o peso de autoridade que ela carrega.

6. REFERÊNCIAS

BARBA, Eugenio. **Queimar a Casa: origens de um diretor**. Trad. Patrícia Furtado de Mendonça. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BOGART, Anne. *Seis Coisas que Sei Sobre Treinamento de Atores*. In: **Revista Urdimento**, v. 01, n. 12. Florianópolis: 2009.

BROOK, Peter. **O Ponto de Mudança**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.

CABRAL, Beatriz Angela Vieira. **Drama como Método de Ensino**. São Paulo: Hucitec: Madacarú, 2006.

COURTNEY, Richard. **Jogo, Teatro e Pensamento: as bases intelectuais do teatro na educação**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

FAGUNDES, Patrícia. *Sobre o ator na cena contemporânea: jogo, exposição e memória*. In: **Teatro: criação e construção de conhecimento** [online], v.1, n.1. Palmas: jun. 2013/nov. 2013. Disponível em: <<http://revista.uft.edu.br/index.php/teatro3c/article/view/664/378>> Último acesso: 1º ago 2015.

_____. **O Processo de Ensaios como Mecanismo de Relações: um dispositivo festivo**. Porto Alegre: 2011.

_____. **La Ética de la Festividade en la Creación Escénica**. Tese. (Doutorado em Humanidades). Universidad Carlos III de Madrid, Madrid, 2010.

_____. *O teatro como um estado de encontro*. In: **Revista Cena**, n. 7. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

FISCHER, Stela Regina. **Processo Colaborativo: experiências de companhias teatrais brasileiras nos anos 90**. Dissertação. (Mestrado em Artes). Instituto de Artes/ Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUÉNOUN, Denis. **O Teatro é Necessário?** São Paulo: Perspectiva, 2004.

ICLE, Gilberto (Org.) *Diagnóstico e terapêutica: o professor-ator contra a banalização*. In: **Pedagogia da arte: entre lugares e saberes**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010.

_____. **Teatro e Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2002.

JAPIASSU, Ricardo. **Metodologia do Ensino de Teatro**. São Paulo: Papyrus, 2001.

LAROSSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte : Autêntica, 2001.

LEHMANN, Hans-Thies. **O teatro pós-dramático**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

MARTINS, Marcos Bulhões. **Encenação em Jogo: experimento de aprendizagem e criação do teatro**. São Paulo: Hicitec, 2004.

SCHECHNER, Richard; ICLE, Gilberto; PEREIRA, Marcelo de Andrade. *O que pode a Performance na Educação? uma entrevista com Richard Schechner*. In: **Educação e Realidade**, v. 35, p. 23-35, 2010.

SALLES, Cecília Almeida. **Gesto Inacabado: processo de criação artística**. São Paulo: Annablume, 1998.

SANTOS, Vera Lucia Bertoni dos. **Shakespeare Enfarinhado: estudos sobre teatro, jogo e aprendizagem**. São Paulo: Hucitec, 2012.

SCHILLER, Friedrich. **A educação estética do homem**. Trad. Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. São Paulo: Iluminuras, 1995, 3ª ed.

SILVA, Andreia Pinheiro da. **O Jogo como Indutor da Encenação: uma experiência em sala de aula**. Rio de Janeiro: 2009.

VISNIEC, Matéi. **Cuidado com as Velinhas Carentes e Solitárias**. São Paulo: Realizações, 2013.

_____. **Teatro Decomposto ou O Homem-Lixo**. São Paulo: Realizações, 2012.

WILLIAMS, DAVID. **Collaborative Theatre: the Théâtre du Soleil sourcebook.**
Londres: J&L Composition, 1999.

Figura 9 – Apresentação na Troca de Figurinhas 2015/1. Foto: João Airton.



APÊNDICE I
EXPERIMENTO VISNIEC: PROPOSTA DE ENCENAÇÃO

I. Apresentação

O projeto parte de um conjunto de 11 textos de Matéi Visniec, sendo alguns escritos em estrutura dramática, outros narrativos e outros ainda em forma de tópicos. Como o próprio autor salienta, tais monólogos podem e devem ser combinados com uma liberdade absoluta. Pretende-se que o caráter fragmentado de tais textos contribua para o enriquecimento da experiência cênica dos alunos-atores, bem como para a criação de um texto cênico plural e ao mesmo tempo encadeado.

II. Conceituação

1. **Temática:** Dividi os textos em quatro tipologias estruturantes: **os dramas** (*Voz na escuridão (II)*, *Espere o calorão passar* e *Voz na escuridão (III)*), **os comunicados** (*O lavador de cérebros* e *Cuidado com as velinhas carentes e solitárias*) **os apocalipses** (*A louca tranquila*, *A louca febril* e *A louca lúcida* – que se juntam em uma única cena) e **as solidões** (*O homem do cavalo*, *O corredor* e *o homem no círculo*). Embora essas quatro classes mostrem diferenças entre si, todos os textos de Visniec compartilham de uma acidez simbólica que os transforma em gatilhos para a reflexão e crítica do *way of living* contemporâneo.
2. **Ideia:** A proposta é que cada uma dessas classes obedeça a um tipo linguagem estética: os dramas como cenas mais calcadas na narrativa e na atuação, os comunicados com um tom mais cômico e de alívio para o espetáculo, os apocalipses como algo mais corporal e onírico, e, por fim, as solidões como um viés poético e simbólico da montagem.
3. **Enfoque:** O enfoque está no processo, que se dará em aulas-ensaios planejadas para a elaboração de um espetáculo construído por todos em consonância com a ideia de um processo colaborativo.
4. **Elementos de linguagem:** Em vista do grande desafio que é trabalhar com um volume textual muito denso em terreno escolar (pela brevidade dos nossos encontros e pela dificuldade dos alunos em decorar textos muito extensos), o texto será editado pelos próprios, fazendo com que os mesmos escolham trechos que sejam indispensáveis para a narrativa e/ou formação de um discurso cênico.
5. **Referenciais estéticos:** Cada conto será alimentado por diferentes referências estéticas vindas de todos os membros do grupo e que serão compartilhadas a medida que as cenas forem sendo abordadas. Após uma primeira leitura do texto

O homem do cavalo, um aluno linçou a metáfora sobre os sonhos e desejos que o texto traz com uma música do MC Pedrinho, chamada *Menino Sonhador*. As conexões que os alunos-atores fazem serão associadas com as minhas próprias referências, como é o caso do filme *Ensaio sobre a Cegueira* (2008) que poderia servir de alimento para a trilogia apocalíptica.

6. Atmosfera: Assim como as narrativas são múltiplas e vão se alternando, as atmosferas do espetáculo também devem ir se transformando ao longo da obra. Contudo, um certo surrealismo e obscuridade poderiam ser apontadas como características dominantes da maioria das cenas, e por isso exigem a instauração de atmosfera que corresponda a esses dois pilares principais.
7. Relação com o espectador: Muitas das cenas propõem uma ação mais distanciada e fechada em si, e por isso o contato com o espectador não se dá por interações diretas entre aluno-ator e público. Entretanto, cenas como os comunicados e até mesmo a trilogia das Loucas podem ser bastante permissivas para que o espetáculo vaze para o espaço da plateia, atenuando as tensões e englobando os espectadores na ação.

III. Estrutura

1. Forma da narrativa: Fragmentada. Como disse, algumas cenas privilegiarão o texto em forma de diálogos, enquanto outras serão mais corporais e simbólicas.
2. Tratamento do tempo/espaço: o tempo/espaço é mutável, e por isso não é muito carregado de elementos materiais. Objetiva-se que os alunos-atores explorem um tempo extracotidiano em algumas cenas, bem como a ideia de um espaço vazio que se transforma de acordo com recursos de iluminação e corporeidade.

IV. Imagem e Movimento

1. Definição do espaço cênico: Uma sala ampla, em formato *black box*.
2. Princípios de espacialização: A visão do público é frontal, como no chamado palco à italiana.
3. Cenografia, objetos, elementos de composição visual: Em vista da falta de verba e de tempo hábil para a elaboração de elementos múltiplos, o espetáculo apostará no uso de poucos recursos materiais.

4. Figurinos, adereços, maquiagem: dada a alternância de personagens e o turvamento entre diferentes níveis de atuação, a caracterização visará a formação de uma ideia de coletivo. Os alunos-atores provavelmente farão uso de um figurino que os uniformize, com a presença de alguns adereços que poderão diferenciar as suas diferentes figuras e de uma maquiagem que colaborará para a sua “desumanização”.
5. Corporeidade: a busca principal é por um corpo extracotidiano, consciente do tempo e do espaço diferenciado que o teatro exige. Os alunos-atores terão como missão construir cenas baseadas muito mais em seus corpos do que em elementos visuais exteriores, uma opção que visa dinamizar o processo e direcioná-lo para a exploração corporal dos alunos-atores.
6. Ritmo: novamente, a opção de obra construída da colagem de fragmentos dará ao trabalho qualidades distintas de ritmo, que na verdade já foram consideradas no ordenamento prévio da sequência de cenas. Objetiva-se a exploração de ritmos acelerados e caóticos (como é o caso da primeira cena), até ritmos bastante lentos e sensíveis (como é o caso da última). A pesquisa de ritmos terá um foco especial nesse trabalho, pois será um outro elemento recorrente para a diferenciação dos diferentes atos de que a obra é formada (um exemplo claro é a trilogia das Loucas, onde vemos três ritmos bastante diferentes em cada um dos textos).
7. Iluminação: A luz exerce um papel decisivo aqui: tanto na delimitação do espaço como na criação de efeitos cênicos. Em decorrência da falta de *spots* de luz na escola, buscaremos pensar em formas alternativas de iluminação para as cenas.
8. Efeitos: os efeitos de cena serão elaborados em dinâmicas improvisadas e depois refletidas, em que buscaremos a simplicidade do gesto associada com a riqueza de uma estética que leva em consideração formas, cores, signos e recepção sensorial.

V. Sonoridade

A música exerce um papel muito importante no processo criativo, mas será aproveitada em cena somente em momentos mais pontuais. Pretende-se que a música não seja uma bengala dos alunos-atores ou um elemento de criação forçada de atmosfera, mas sim algo que dialogue com o texto visual e o enriqueça as múltiplas possibilidades de escolha de trilhas. Dará-se preferência para músicas que não privilegiem a palavra ou o

mainstream, mas sem descartar nenhuma possibilidade, uma vez que desejo que os alunos também contribuam para a elaboração de uma trilha sonora pesquisada.

VI. Estilo de atuação

A formação de um conceito para o estilo de atuação é talvez um dos elementos mais difíceis neste processo. Parto da ideia de *fisicalização* que Viola Spolim sugere em suas teorias, em que problemas são resolvidos mais por ações físicas do que usando palavras. Entretanto, entende-se que a atuação dos alunos-atores muitas vezes tende a cair em uma certa falta de virtuosismo. Os fragmentos exigem que transitemos entre atuações de personagens-tipo em alguns momentos, e em outras atuações mais próximas de quem os próprios alunos-atores são, despidas de caráter ficcional evidente.

VII. Planejamento de processo de ensaios

1 – VOZ NA ESCURIDÃO (II) – Cena coletiva com arquétipos do texto, sorteados e criados em dinâmica de improvisação.

2 – O LAVADOR DE CÉREBROS – Um item é escolhido por cada integrante do grupo e posto em cena pelo coletivo em atuações que façam uma paródia com o tom das instituições de poder de nossa sociedade.

3 – ESPERE O CALORÃO PASSAR – 2 ou 3 atores interessados em trabalhar em aulas-ensaios extras, em que nos focaremos a uma análise mais aprofundada do texto e de sua passagem para a cena.

4 – AS TRÊS LOUCAS (TRANQUILA, FEBRIL E LÚCIDA) – Talvez só corporal, uma coreografia... Talvez 3 atrizes como professoras-encenadoras dirigindo uma coreografia do resto do grupo – Exercício inicial de que cada um ponha um movimento na roda – Repetido três vezes (para cada tipo de louca), no início de três aulas anteriores como prática de aquecimento.

5 - VOZ NA ESCURIDÃO (III) – 2 atores, mas todos influenciam sonoramente na cena.

6 – O HOMEM DO CAVALO – Buscar interpretações de 3 dos alunos-atores e reavalas em cena, com possibilidade de incersão de vídeo.

7 – O CORREDOR – Cena física e narrativa com 3 alunos-atores.

8 – *CUIDADO COM AS VELINHAS CARENTES E SOLITÁRIAS* - Cena monólogo – *Texto editado por um único aluno-ator, com a ajuda de um outro colega na condição de*

diretor dessa cena. Sendo assim, momentaneamente deixo o papel de professor-diretor e exerço a figura de professor-orientador, que tem a sua autoridade agora compartilhada com o próprio aluno criador.

9 – O HOMEM NO CÍRCULO – 1 ator tem que escolher 5 frases dos 3 primeiros parágrafos – 1 ator faz o mesmo com outras 5 frases dos 3 parágrafos seguintes – 2 atores improvisam um conjunto de ações físicas sobre 2 pessoas em um círculo – o resto deve continuar sendo improvisado pelos alunos-atores, recorrendo a fragmentos do resto do texto e introduzindo pelo menos três elementos estéticos.

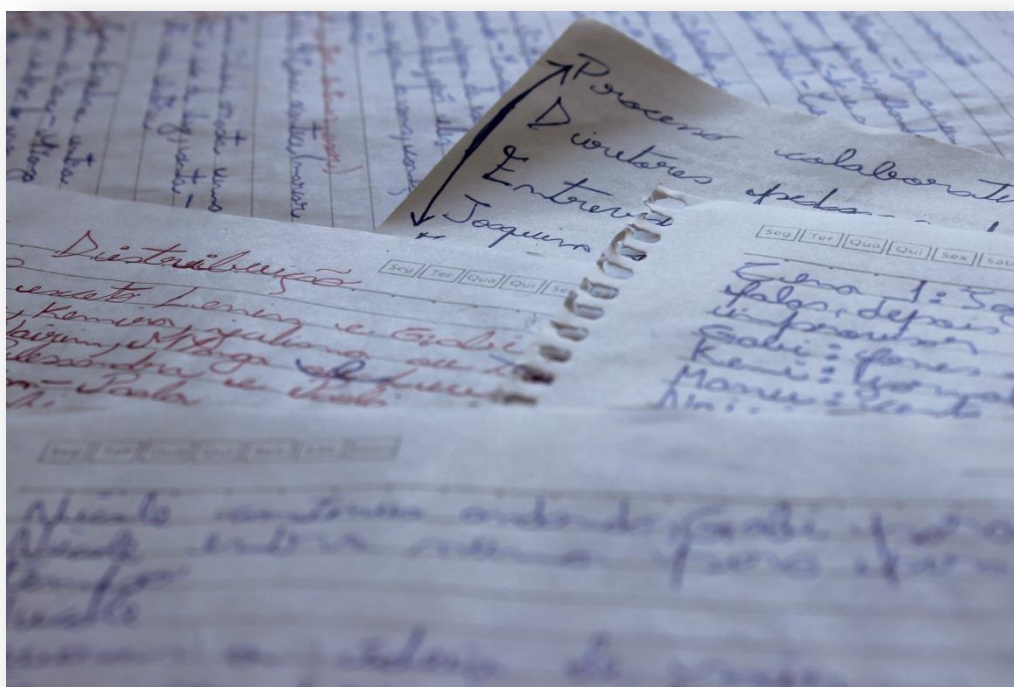
VII. Ficha técnica

A partir de cenas monólogos de Matéi Visniec

Direção: Eriam Schoenardie

Elenco: Alessandra Santos, Gabi Velleda, Juliana Jappe, Kemi Coelho, Lenin Barboza, Liv Beckenkamp, Emanuelle Velleda, Myanga Ferreira, Nairim Tomazini, Nicole Chagas, Paola Vitolla, Richer Lima

Figura 10 – Folhas de anotações diversas (2015). Foto: Eriam Schoenardie.



APÊNDICE II
DIÁRIO DE UM PROFESSOR-DIRETOR

Quinta-feira, 17 de setembro de 2015

Cheguei à escola depois de ter uma orientação com Patrícia Fagundes, em um diálogo que me fez refletir bastante sobre a importância que essa prática representa para a pesquisa a qual me propunho. Levava comigo também os dez textos de Matéi Visniec que pré-selecionei como possíveis alimentos para a criação com os alunos-atores nesse semestre. A aula se deu com um caráter introdutório, em que expliquei aos presentes a ligação entre o meu TCC e as aulas-ensaios que aconteceriam. Como naquele dia somente cinco alunos-atores haviam aparecido, sabia que qualquer coisa que eu falasse provavelmente teria que ser repetida na aula seguinte, mas precisava dar alguma satisfação para os que ali estavam, nesse primeiro encontro do processo. Em um diálogo prolongado com o grupo, descobri ainda que duas das alunas (LIV e NAI) haviam se inscrito no vestibular da UFRGS para o curso de Teatro. Sempre que me deparo com esse tipo de acontecimento fico meio atônito, tamanha é minha felicidade. Sinto-me fazendo a diferença na vida de tais seres humanos, influenciando seu destino e contribuindo para o acúmulo de suas experiências tanto quanto eles contribuem para a minha formação.

Após um bom tempo sentados, resolvemos jogar por jogar. Essa gratuidade, um dos princípios do jogo, se manifestou justamente pelo fato de todos comprarem a ideia de jogar como desculpa para corpos que queriam se mexer um pouco. Começamos com o exercício que, dentro de minha zona de colegas, é conhecido como Ninja. Trata-se de uma prática que visa o trabalho muscular associado ao estado de concentração e disponibilidade do jogador, que amplia sua percepção e precisão do gesto com o passar do jogo. Por meio da imitação desse arquétipo da cultura japonesa, o exercício do Ninja se mostrou uma interessante alternativa para início da aula pelo fato de colocar os alunos em estado de prontidão ao mesmo tempo em que eles se divertem com a ludicidade e competitividade da atividade. No fim do encontro, entreguei para os alunos os textos que havia trazido, passando-lhes também textos que eles deveriam entregar para os outros membros do grupo durante a semana. A aula terminou e deixou-me ligeiramente preocupado, pois minhas expectativas para esse primeiro dia eram bem maiores do que o que de fato ocorreu. Espero que consiga reconquistar a atenção de todo o grupo e os motivar na busca por uma realidade de manufatura artística colaborativa.

Quinta-feira, 24 de setembro de 2015

Planejei essa aula para que os alunos fossem introduzidos no universo da montagem em uma improvisação direcionada de uma cena coletiva. Listei em pequenos pedaços de papel as 12 figuras de *Voz na Escuridão (II)* – o pedestre apressado²⁰, o zelador, a velha da cesta, o homem do saxofone, o menininho, o taxista, a mulher de azul, velho da bengala, o cego do telescópio, o jovem de óculos, o homem do espelho e o policial. Antes do trabalho com tais figuras, entretanto, retomei o jogo do Ninja, como forma de apresentar para o resto da turma esse jogo que tinha gerado uma resposta tão positiva na semana passada. Nessa aula já estavam presentes nove alunos, sendo RIC o único faltante, que havia justificado a sua ausência por motivos de saúde. Foi então que deu-se o primeiro passo rumo à criação. Os alunos-atores sortearam seus papéis, e a partir do momento em que abriram seu pedacinho de papel e leram quem deveriam ser, começaram a testar possibilidades corporais para a representação daquelas figuras. É importante ressaltar esse comportamento quase que automático de preocupação em corporificar as suas criações, atitude que julgo ser herança do trabalho prévio com o grupo no primeiro semestre de 2015. Ao som da banda checa Yedhaki: Nautika, comecei conduzindo esses “novos” corpos, incentivando a sua pesquisa tanto sobre as características corporais como também quanto as atitudes dessas figuras que eles tinham que mostrar. Para isso, pedi que andassem pela sala, até o momento que paravam e fixavam seu olhar em um ponto da sala, que posteriormente os pôs em movimento novamente, agora com um foco imaginariamente móvel. Os pontos de cada um dos indivíduos unificaram-se, por fim, no meio da sala, convergindo em um só ponto, gerador de conflitos.

Poderia discorrer sobre os impulsos criativos de cada um dos alunos-atores nessa que foi a nossa primeira improvisação do processo (e de fato o fiz, numa versão estendida desse diário). Entretanto, aqui me limito a dizer que tal exercício me deixou muito satisfeito, pois veio como uma espécie de inspiração profunda do ar da sala de aula-ensaio. Essa primeira experimentação não tinha a intenção de marcar nenhuma dinâmica de cena, mas sim fazer com que os alunos vivenciassem a situação coletiva desse texto que eu havia selecionado para montagem. É importante dizer que esse texto foi o único que não havia sido entregue a nenhum dos alunos na semana passada, estando planejada a experimentação da situação antes mesmo de sua leitura. Ao final da exploração, sentamos em roda no centro da sala e cada aluno-ator começou uma breve

²⁰ No original, “o transeunte apressado”, modificado para uma maior compreensão da proposta.

exposição do texto que havia ficado encarregado de ler durante a semana. Provavelmente pela qualidade textual de tais obras, eles demonstraram uma apropriação bastante satisfatória do conteúdo dos escritos, bem como das entrelinhas e possibilidades metafóricas que marcam grande parte dos fragmentos. Alguns alunos mostraram uma verdadeira empatia pelos textos lidos, já outros certo estranhamento. Alguns foram arrebatados, outros desafiados. Dos nove textos brevemente percorridos, entretanto, a recepção sobre um deles me chamou a atenção: tratava-se do texto que MAN tinha lido. Como foi a última a falar sobre o que tinha lido, ela se baseava não só em um quesito de gosto como também no que acabara de saber sobre os outros relatos: “Eu não sei se entendi muito bem o texto, mas achei ele estranho. Parece que ele não tem muito a ver com os outros textos.”

Quinta-feira, 1º de outubro de 2015

Essa aula-ensaio está diretamente ligada ao encontro anterior, uma vez que muitas dos acontecimentos ocorridos podem ser encarados como consequência direta de fatores que aconteceram em tal ocasião, ou então como contraponto a esses. A primeira surpresa do dia veio logo de início, com a chegada de duas novas alunas à turma. Após um momento de aquecimento de corpo e mente por meio de jogos que já começavam a formar o nosso repertório do processo, nos sentamos em roda e eu entreguei-lhes cópias dos textos, financiadas com a verba do Pibid-Teatro. [A comemoração deles foi algo impressionante. “É um lanche a mais na hora do recreio”, brincou NAI.] Além de conseguir essas cópias, nessa semana ainda tratei de organizar o texto em uma ordem de apresentação coerente, abrindo mão do fragmento que MAN havia apontado como desconexo dos outros. Avaliei especialmente a tal cena e considerei que a intuição da aluna podia estar mesmo certa, decidindo escutá-la. Agora, com os textos já em mãos, a turma partiu para a leitura da primeira cena, que nada mais é do que uma sequência de diálogos que pode se encaixar dentro da improvisação que fizemos na semana passada, com música alta ao invés de palavras.

Pedi para que todos numerassem as falas da cena e chegamos ao número 65. De tal número de falas, eles deveriam decorar somente os que correspondiam as suas falas. Uma vez decorados os números, começamos um jogo de bolinha obedecendo à ordem numérica em que os personagens falavam. O jogador com a fala número 1 deve chamar pelo “2” e arremessar-lhe a bolinha, o “2” grita pelo “3”, o “3” pelo “4” e assim sucessivamente. Repetimos essa sequência três ou quatro vezes, tentando encontrar

fluência entre os números ditos. Quando finalmente alcançamos um bom ritmo do jogo sequencial, propus que déssemos um próximo passo: tentar colocar as frases do texto no lugar do número. Depois de duas rodadas de tentativa, contudo, percebi que o método era ineficiente, pois não dava tempo hábil para que os alunos conseguissem decorar suas falas, uma vez que eles ainda estavam processando a ordem numérica recém-aprendida. Dei um passo atrás e sugeri que retomássemos a improvisação da semana passada, tentando pontuar a cena somente com números, para que tentassem fixar a determinada ordem dentro da cena. Mas como alguns alunos ainda não haviam sido inseridos naquela cena, tive que começar tudo de novo, desde a construção corporal das figuras, passando para sua concentração no ponto, o foco móvel pelo espaço, e o momento de unificação central.

Quinta-feira, 8 de outubro de 2015

Essa foi uma aula muito especial, pois foi a primeira onde pude observar o grupo todo reunido. Após exercícios de ritmo e concentração, passei diretamente para o trabalho na cena do Ponto, aproveitando a presença do então elenco completo. Começamos, mais uma vez, com uma caminhada pelo espaço, onde os alunos lembraram a sequência de números trabalhada na semana passada. Após duas rodadas de rememoração, os alunos-atores retomaram os corpos já pesquisados. Hoje alguns objetos já começaram a ser introduzidos na construção dessas figuras, como foi o caso de LEN, que, ao representar uma criança, se apropriou de um cabide que estava jogado no chão e o transformou em um avião, ou moto, ou qualquer outra coisa que evidenciasse a brincadeira infantil. Retomamos também a situação improvisada, mas como os alunos ainda não estavam seguros de suas falas, o jogo entre as figuras novamente não ocorreu de forma satisfatória. Apesar de visivelmente contribuir para a pesquisa dos alunos-atores em seus próprios personagens, muitos deles continuavam a caminhar pelo espaço de forma automática e sem direcionar foco ou intenção para nenhum dos outros jogadores.

Após essa segunda exploração um tanto estéril, MYA se mostrou descontente com o andamento das atividades, dizendo não entender porque estávamos dedicando tanto tempo à montagem de uma cena “meio chata”. A exigência me fez aproveitar o momento da presença de todos para que nos sentássemos e falássemos um pouco sobre as expectativas quanto ao processo. Os alunos-atores, na verdade, estavam me cobrando um plano mais detalhado sobre o que montaríamos e como faríamos isso, uma vez que

era bastante perceptível neles a inquietação sobre como seríamos fiéis a cenas tão narrativas e ricas em detalhes textuais. Tentei explicar-lhes de que não tínhamos nenhum compromisso de montar aqueles textos exatamente como estavam escritos, mas sim que tais textos deveriam servir como estímulo para criações próprias. A maneira de pôr aquilo em cena tinha que se tornar o principal alimento para nossa criação, e não um problema de fidedignidade. Na medida do possível, acabei falando um pouco sobre a minha ideia para cada uma das cenas, como forma de despertar a sua curiosidade e estimular o pensamento criativo do grupo, com o intuito de que extrapolassem os limites do texto.

Ao falar sobre uma cena em especial (*Cuidado com a Velinhas Carentes e Solitárias*), em que propunha que um aluno iria dirigir outro colega em cena, MAN pareceu se sentir confiante para expandir as possibilidades da cena – seria um traço da diretora dentro de si? – e sugerir para que, ao invés da cena se dar com um único ator, vários deles estivessem em cena sendo ensinados com os mandamentos do texto, como que em uma grande “Escola de Mendigos”. JUL ainda recorreu ao fragmento do texto que dizia que “se por acaso vocês se encontrarem na merda, um dia, no degrau mais baixo da sociedade...” para esclarecer que os personagens não se encontravam em estado de mendicância, e sim que poderiam ser membros da elite interessados em aprender tais ensinamentos. É essa dimensão política que quero extrair dos alunos-atores em cada cena, que pode partir de uma concepção minha, mas que certamente ganhará nuances mais ricas e plurais com a contribuição deles. Pude observar o apaixonamento instantâneo de alguns alunos por certas cenas, o que certamente deveria ser um elemento considerado na hora de distribuição dos papéis. Combinamos que durante a semana os alunos-atores me informariam por *WhatsApp* as cenas que tinham interesse declarado de trabalhar. Trabalharei com essas respostas na elaboração de planos mais específicos.

Quinta-feira, 15 de outubro de 2015

Hoje foi o dia de distribuição de papéis, em que tive que avaliar com cuidado a formação de vários grupos de trabalho, divididos por cenas. Infelizmente, esse dia teve que se dar assim, de forma abrupta, por questões exteriores (ver Apêndice III). É preciso que conste aqui que tal ação de “distribuir papéis” deve ser encarada como uma opção de emergência, pois necessita vir antecedida por uma maior introdução ao jogo dramático, à formação de um grupo, à improvisação e à livre expressão em sala de aula.

Me atrevo a fazer isso pelo único motivo de já ter tido mais de 30 horas-aula com a turma e já conhecer um pouco da dinâmica de trabalho desse grupo de adolescentes, que tanto mostram interesse para que seus movimentos sejam vistos, suas vozes escutadas... Minha maior preocupação é justamente com as duas alunas que entraram no grupo há apenas duas semanas, e que hoje eram as únicas que não estavam presentes. Ficou difícil segurar seus papéis. Elas que se mexam... MAN foi outra aluna que chamou minha atenção, pois, assim como na semana passada, continuou a trazer interessantes ideias de dramaturgia de cena. Um exemplo disso foi a proposta de inclusão de um narrador na cena das loucas, como forma de podermos fazer uma cena física sem perder a poesia das palavras de Visniec. [Acabo de ter a ideia de que esse narrador pode usar um microfone para distanciar-se tecnologicamente do universo físico das loucas.]

A aula acabou com apenas um jogo dado (um pega-pega em que o jogador prestes a ser pego grita o nome de um novo pegador para se salvar), com o qual garanti a ativação física que os manteve dispostos mesmo que somente sentados, conversando. Uma aula-ensaio praticamente inteira para a distribuição de papéis talvez possa soar como um desperdício do pouco tempo que temos, porém mais do que um diálogo, essa série de combinações precisou ir se desenvolvendo orgânica e calmamente, sem nenhum atropelo. Usualmente tenho um ritmo bastante acelerado na maneira com que passo a informação aos alunos-atores, sabendo que essa é uma característica problemática que preciso corrigir. O encontro de hoje foi um bom progresso nessa minha tentativa de desenvolvimento pedagógico, artístico e humano. Com a divisão dos alunos em cenas menores, saí da escola com duas aulas-ensaios extras marcadas, dando início à ênfase em um processo que terá o privilégio de dispor de mais horas semanais de trabalho. O agravante *tempo*, ou a falta dele, já pode ser observado no grupo, contudo estou positivo quanto à motivação do grupo e acho que somos capazes tanto de fazer teatro enquanto aprendemos como também aprendermos enquanto fazemos teatro.

Sábado, 17 de outubro de 2015

Em princípio se mostrou um dia problemático, pois foi prematuramente entrecortado por uma interrupção do processo: o atraso de quase duas horas de um dos integrantes do trio. JUL, KEM e eu preenchemos esse tempo trabalhando na dramaturgia da cena, o que se mostrou uma alternativa bastante proveitosa. Antes mesmo de RIC chegar, as duas alunas-atrizes e eu já havíamos reduzido cerca de 50% do texto original e feito algumas leituras de nossa adaptação. Além da alternativa óbvia

de diminuir o volume de texto, acredito que a própria organização do pensamento do adolescente se dá em virtude da sociedade das abas de navegação, dos múltiplos focos de atenção, e por isso se faz mais apta para trabalhar com informações mais objetivas quanto ao que concerne à dramaturgia.

Finalmente, depois da chegada de RIC nos voltamos para o trabalho prático. Usei um dispositivo de aquecimento baseado em um circuito de exercícios físicos realizado em um projeto de criação em decorrência (*Moscas*; sob direção de Gabriela Poester). Após isso, propus uma improvisação conduzida por mim, prática que usualmente uso para a exploração de temáticas que giram ao redor da trama. A situação vivenciada hoje buscava a antítese entre um ambiente agradável e pacífico e outro ambiente em contexto de opressão e guerra. No caso das duas alunas-atrizes, o cansaço foi usado em favor de uma ativação psicofísica, que as conduziu por níveis intermediários e até mesmo profundos de concentração. KEM, por exemplo, me fala de imagens de um cenário de guerra sem para isso ter precisado estar nele realmente, acessando a memória sobre seu próprio conhecimento e o ligando a ação, incorporando-o. JUL estava em um nível intermediário, demonstrando a imaginação criativa ativada, mas com um corpo que ainda anseia por se soltar mais. Já RIC, ao contrário, parecia vencido pelo cansaço, dificilmente atingindo um nível perceptível de desligamento com a realidade. A vivência vem como forma de subsídio para sentimentos e imagens vivenciados em aula-ensaio que se certifica de que o aluno-ator tome contato com situações que remetam-se indiretamente à montagem da cena, oportunizando que o jogador construa uma memória ao mesmo tempo sensorial e corporal. Em seguida a esse importante momento de exploração, pedi aos alunos que agora começassem por *mostrar* o que acontecia em sua cena, usando só ações físicas e sons, mas dispensando palavras. Minha intenção com isso era, obviamente, fazer com que surgissem marcas naturais, provenientes da criação do jogo dramático.

Terça-feira, 20 de outubro de 2015

Aula-ensaio extra, em que GAB e NIC se propuseram a trabalhar na cena que fariam juntas. Os trabalhos nessa manhã se deram em um fluxo contínuo de expansão de conceitos sobre as possibilidades de cena. Começamos por uma análise mais profunda sobre o texto do qual partiríamos. As alunas-atrizes leram uma vez, trocaram de personagem, leram outra vez. Foram nessas leituras que começaram a surgir os

primeiros questionamentos que depois se transformaram em uma caçada pelas entrelinhas do texto, o que aos poucos foi visivelmente aumentando o pensamento estético de ambas. Tanto uma como outra sempre manifestara uma perceptível empatia pela cena, mas naquela manhã as possibilidades do texto foram expandidas, como GAB explicou nas suas próprias palavras: “Esse texto abriu muito a minha cabeça. Se tu vai parar para analisar...” Essa abertura do pensamento da qual a estudante nos fala trata-se da experiência de análise dramática de um texto que, consecutivamente, une novas concepções as ideias prévias já formadas desde a primeira leitura (a dupla vinha com uma proposição poética a respeito da perda dos sentidos, e a isso foram somadas interpretações sobre termos do texto como “fugir”, “grito” e “grades”).

A prática, por si só, já contribui para o exercício intelectual de uma leitura mais aprofundada, mas dentro da dinâmica da aula-ensaio ela é também sentida no corpo. Pois além de lida, a cena pede para ser vivenciada em dinâmica improvisacional pelo aluno-ator assim como qualquer ator também precisaria. Por isso conduzi uma narrativa de exploração das alunas-atrizes pelo espaço da sala, ao som de duas músicas do Pink Floyd (respectivamente: *Grantchester Meadows* e *Several Species of Small Furry Animals Gathered Together in a Cave and Grooving with a Pict*, faixas 5 e 6 do álbum *Ummagumma* (1969)). Em síntese, considero que obtive uma boa resposta da exploração geral das alunas, que visivelmente pesquisaram diversos estados e posturas que depois serão mais fáceis de acessar novamente. Por último, as alunas até se aventuraram na minha proposta de que improvisassem a cena somente com ações físicas, mas logo pude observar certo cansaço e a necessidade de deixar as informações assimiladas naquele dia reverberarem melhor sobre si.

Quinta-feira, 22 de outubro de 2015

Após dois exercícios iniciais que trabalhavam com a ideia de ação e reação, dividi a turma em grupos menores: o trio que já tinha começado a trabalhar no último dia 17, a dupla de com a qual já tinha me encontrado no dia 20 e quatro alunas-atrizes com as quais ainda não tinha tido nenhuma aula-ensaio extra. Dei autonomia para que os dois grupos que já estavam encaminhados fossem para outras salas e trabalhassem as suas cenas, enquanto eu ficaria ali na sala do TIPIE com as meninas restantes. Com elas, fiz uma leitura geral sobre os três textos que juntaríamos em uma só cena e que envolveria toda a turma, mas que primeiramente precisava ser trabalhada em virtude do

aparecimento dessas quatro figuras distintas que seriam diretamente influenciadas pelas qualidades dos textos e que, por isso, conduziam a dinâmica de cena.

Após algumas combinações, deixei que trabalhassem sozinhas e fui atrás dos outros dois grupos de alunos-atores, em ambos me deparando com uma ingrata surpresa. Mesmo já tido o momento de leitura com ambos os grupos, nesse precioso período de trabalho eles continuaram com a atividade de apenas ler a dramaturgia. RIC argumentou que eu não tinha dito “improvisar” – de fato, devo ter dito “Vão *trabalhar* em duas outras salas.” Mas depois de leituras, modificações dramatúrgicas e até vivências de atmosfera de cena, pensei que os alunos já estariam preparados para um plano mais material da situação. Orientei-os para que, nas próximas vezes, dessem preferência sempre pela exploração física e lúdica em nossos encontros de quinta-feira, devido o pouco tempo de trabalho semanal que tínhamos como coletivo. Quando voltei ao TIPIE, as alunas-atrizes também já tinham acabado sua exploração corporal em simultâneo com a narração do texto da cena.

O tempo de aula terminou e tive que encerrar aquele encontro sem ver nenhum de meus alunos-atores trabalhando diretamente em cena, o que me deixou um pouco preocupado. Confesso que saí da escola me sentindo um pouco abalado sobre as opções de minha prática. Isso não estava ligado a não realização de todo o material ao qual nos propomos inicialmente. Quanto a isso não me preocupo, pois nosso único compromisso aqui é com uma experimentação enriquecida das situações, e não com produção em série de marcas. A ênfase está no processo e quanto a isso não tenho dúvida. Mas o processo está epistemologicamente atrativo?

Poderia apontar o início de uma crise, mas prefiro ver só como fase de transição.

Terça-feira, 27 de outubro de 2015

O encontro começou em um lugar bastante peculiar: uma sala de reuniões da escola, com cerca de 10 ou 15 fileiras de cadeiras, todas dispostas de uma parede a outra do espaço, com um único corredor central para deslocamento. O espaço da frente era mínimo. Decidi então agregar o espaço como propulsor da criação do jogo dramático, um dos ensinamentos que Ryngaert nos fala. Após uma leitura das personagens agora já definidas (pelas próprias GAB e NIC), tratei de propor um ponto do texto que parecia corresponder a 25% do todo. Começamos, então, um intenso trabalho sobre o como decorar aquela primeira parte. Em primeiro momento sentados com o texto em mãos,

depois com as alunas-atrizes já de pé, caminhando entre fileiras de cadeiras e dizendo suas falas sem o papel, mesmo que com a minha ajuda em muitas sopradas. GAB pareceu vir com o texto do início da cena já decorado (talvez uma consequência do encantamento que demonstrara pela obra no ensaio passado), enquanto NIC ainda não apresentava muito domínio sobre a ordem de suas falas. É importante também relativizar que a personagem de NIC se caracteriza como o “gatilho” da situação, com seus questionamentos que sempre dão ganchos para as respostas de GAB. Iniciei algumas tentativas para aproximar texto e atuantes, propondo associações dos termos com assuntos diversos, ou que circulassem a principal palavra da sua frase e também das da colega. Também criei regras de ocupação e deslocamento pelas fileiras de cadeiras e já fossem tomando atenção para as primeiras ações físicas que o texto naturalmente lhes propunha. Outro aspecto que muito insisti foi para as infinitas possibilidades de entonações diferentes de cada frase, evitando cantá-las com a mesma intenção repetida. Em dado momento, cheguei a encarnar a figura de um monstro que também andava por entre as cadeiras, ameaçando a segurança das jogadoras e as perseguindo. Para obter a respiração, a entonação ou o movimento de tensão e medo que tais personagens precisavam apresentar, assumi o papel de um elemento exterior à dramaturgia da cena, como forma de estímulo. Essa atitude vem ao encontro do conceito de *teacher in role* que Biange Cabral relata em seu livro.

Todo esse frenesi focado em 25% do texto pareceu surtir efeito, de maneira que ao final da primeira hora de ensaio estávamos obtendo avanços já no segundo quarto de texto. Com a mudança de período, ocupamos o TIPIE e as alunas-atrizes foram novamente desafiadas a ir para a cena. Confesso que muitas vezes talvez tenha sugerido ideias e soluções em demasia, me sentindo uma espécie de professor-diretor que fica dando modelos de criação. Mesmo sabendo da importância da direção e da tomada de escolhas, me preocupo para que isso esteja acontecendo fora do momento apropriado. É como o esse olhar rápido sobre ações advindas dos jogadores na improvisação me levasse a projetar desdobramentos e ampliações dos gestos encontrados. Por fim, pude requisitar que as duas se reunissem sozinhas na semana que vem para passarem todo o texto até chegarem aos 100%. Visivelmente, o Drama Criativo não se limita à presença do professor-diretor, podendo a criação acontecer sem a presença física do mesmo, mas sim com os alunos-atores recorrendo a estímulos que ele semeou.

Quinta-feira, 29 de outubro de 2015

Manhã:

A aula-ensaio extra transcorreu de maneira bastante satisfatória e proveitosa. Na verdade, teve a duração de pouco mais de uma hora e meia, em que as alunas-atrizes puderam pesquisar características individuais de suas personagens, para que depois tentassem colocar as três em diálogo improvisacional. Começamos com um circuito de quatro exercícios de condicionamento físico, como forma de aquecimento corporal. Em seguida, para uma verdadeira exploração de mundo, usei a ideia de que cada uma daquelas figuras literalmente pertencia a um diferente planeta, com características próprias. Usando música e uma luz mais baixa, seus corpos tinham então o desafio de representar distintos modos de vida que obedeciam a uma ordem específica, condizente com o texto que cada uma deveria "simbolizar".

As descobertas criativas foram múltiplas, dado o alto nível de concentração que as três jogadoras apresentam tanto em seu trabalho individual como também em improvisação de grupo. MAN fez interessantes descobertas, principalmente ao tentar retratar uma bipolaridade da personagem, para isso criando até um tique de troca de personalidade. LIV tinha sempre as pernas inquietas, deslocando-se aceleradamente ao mesmo tempo em que diz que todos estão sempre atrasados. Ao ter que trabalhar com a ideia de representação da “desaceleração [do movimento, do pensamento, da palavra]”, NAI, entretanto, teve alguns desafios de criação para combater. Basicamente, ao desacelerar-se do tempo cotidiano, a aluna-atriz levou a proposta ao extremo e quase não falava e nem respondia a estímulos das outras duas colegas de improvisação, cortando as linhas de tensão e jogo que Anne Bogart já nos falava. Ao conversarmos sobre as descobertas, NAI falou exatamente sobre a dificuldade em conseguir manter uma postura lenta em meio à aceleração e bipolaridade das outras. Tais descobertas vieram como auxílio para que hoje à noite, daqui a algumas horas, as alunas já tenham algum material criativo precedente ao qual se remeter, e assim mostrem uma *performance* já em *continuum* em frente ao restante do grupo.

Noite:

Nessa semana, somente as seis alunas-atrizes que sempre estão presentes (JUL, KEM, LIV, MAN, MYA e NAI) compareceram a mais essa aula-ensaio. LEN estava com o pé machucado e não apareceu pela segunda semana consecutiva. GAB, NIC e RIC têm demonstrado uma conduta mais escapadiza esse semestre. Além disso, KEM me informou que as duas alunas (ALE e PAL) que haviam vindo nas aulas-ensaios dos

dias 1º/10 e 08/10 haviam oficialmente se afastado do projeto. Questionada por mim sobre possíveis críticas quanto a aula-ensaio que as garotas podiam ter observado, KEM revelou que uma das colegas argumentou que não queria se comprometer com textos e toda essa coisa de *necessidade* de sua presença. Tudo isso me fez ficar pensando sobre o quanto a prática que proponho exige do aluno-ator, com medo de que com isso posso mais assustá-los do que seduzi-los. Tentarei identificar os motivos e as possíveis soluções para tais fatos.

Segui a aula e comecei a prática com um exercício envolvendo a progresso de velocidade 0% à 100%, associando ainda os números 1 (pula), 2 (passa pelo chão) e 3 (congela). Esse a energia liberada no momento inicial da aula acabou por preparar de maneira eficaz os corpos das alunas-atrizes, em uma aula-ensaio que acabou sendo totalmente dedicada à estética do movimento. Formamos um círculo e demos início ao que eu expliquei-lhes ser uma rodada de movimentos. Um jogador propõe o movimento na roda. O jogador repete o movimento, agora com todos o acompanhando e imitando. Nessa dinâmica básica, que aprendi com Camila Bauer nos ensaios da ópera *Dido & Enéias*, uma quantidade imensa de material pode ser levantado. Pudemos explorar as três diferentes classes de movimentos na trilogia de textos das Loucas (lentidão, oposição e rapidez), sendo que ao passo de 10 minutos já tínhamos 28 movimentos em nosso arsenal.

A etapa seguinte foi repetir esses movimentos e selecionar somente 3 de cada categoria, de maneira que, ao fim, restaram 9 movimentos para serem associados em uma coreografia que deveria transitar entre as três qualidades. Quando acabamos de costurar essa colcha de fisicalidade, praticamos e praticamos em roda, até passar para uma formação piramidal. Aí chegamos até a registrar em vídeo a sequência dos “passos *fast-food*”. Quando demos por conta, o tempo de aula já estava acabando. Não senti a mesma improdutividade do que semana passada. Obviamente as queria ver em cena, improvisando e tudo o mais. Mas ao mesmo tempo devia me contentar ao que havíamos conquistado: uma coreografia feita de forma colaborativa, entre gestos e risos. O clima de descontração no momento de criação era imenso, e ao mesmo tempo extremamente produtivo.

Quinta-feira, 5 de novembro de 2015

A pedido dos próprios alunos-atores, a aula-ensaio principiou com um jogo de pegar onde quem é pego tem que correr atrás do resto do grupo imitando um personagem que quem o pegou definiu. Acredito que a turma vê nessa prática uma oportunidade para colocar o corpo em movimento e ao mesmo tempo aquecer o imaginário e aumentar as referências compartilhadas em grupo (os nomes irreverentes que surgem dessa salada são engraçadíssimos). Já ofegantes, passamos para formação de roda, onde relembramos a coreografia da semana passada. Hoje, os alunos RIC e LEN também estavam presentes e os encorajei a aprender os passos. No começo, fomos indo um pouco devagar, para que os meninos “pegassem” a coreografia, mas logo estávamos todos já em maior sincronia, o que me fez pensar que o que tínhamos demorado cerca de 1h (criando, selecionando e colando movimentos) havíamos ensinado em 10 minutos. Contudo, de uma maneira mais diretiva e de aprendizado por imitação.

Depois desse tempo de incorporação dos movimentos, passamos para um momento de improvisação que teria a coreografia treinada inserida dentro do jogo. A improvisação transcorreu bem, mas em um ritmo muito entrecortado por momentos de afrouxamento das linhas de tensão. Entretanto, a experimentação sobre as personagens já estava com nuances bem mais ricas, em parte pelo jogo que os novos “alunos” (JUL, KEM, LEN e RIC) davam as três alunas-atrizes. Imagino muito as Loucas como intermediadoras entre os alunos e o público. Embora sem ritmo, a situação improvisada foi geradora de alguns tópicos que poderão ser retomados na continuidade do processo. Sentindo certa “desaceleração” dos alunos, decidi que devíamos sentar para ter uma de nossas conversas de processo. Essas, conversas, confesso, tem se tornado bastante frequentes e dispendiosas de tempo de aulas. Elas, entretanto, me auxiliam na mediação como professor-diretor, não só estimulando e encorajando o aluno, mas também ouvindo-o e aconselhando em momentos de caos generalizado. Há muito tempo que os via preocupados com prazos, mas no encontro de hoje a situação exigiu um comunicado meu: “O que importa aqui é o processo,” disse eu, “A gente não tem uma obrigação a cumprir. Vamos criar, mas vamos criar o que tiver que ser criado, sem empurrões nem atropelamentos.”

Sábado, 07 de novembro de 2015

Na última quinta, havíamos cogitado a possibilidade de uma aula-ensaio acontecer no sábado, aproveitando que para a escola seria um dia letivo de recuperação do período de greve. Entretanto, os alunos-atores oficialmente estariam tendo aula e,

mesmo que muitos afirmassem que as aulas de sábado eram bastante “cenográficas”, não seria certo de minha parte estabelecer uma obrigatoriedade de presença nesse encontro. Assim sendo, a aula-ensaio extra desse dia teve início pouco depois das 8h com somente cinco alunos-atores presentes: JUL, LEN, LIV, MAN, NAI. Pouco eu poderia trabalhar de cena com aqueles indivíduos, pois eles compunham grupos distintos (de fato, com exceção das três meninas que faziam as três Loucas, nenhuma outra cena podia ser ensaiada). A primeira semana do mês de novembro já voou e o processo ainda está bastante incipiente. Decidi aproveitar esse tempo prolongado (4h, a duração que gostaria que toda aula-ensaio de quinta tivesse) para organizar as bases dramáticas juntamente com os alunos, com intento de reformulação/compactação do projeto.

Ao longo da manhã, então, pude replanejar algumas cenas e cortar/colar textos com a ajuda dos alunos. Fizemos as modificações necessárias na primeira cena, para que passasse dos doze personagens originais para somente dez. Misturamos o texto da cena 2 com o texto da cena 8, pensando já nas figuras que iriam compor essa cena e rascunhando uma estrutura de improvisação para a criação da nova cena. Além disso, incentivei as alunas-atrizes da cena das Loucas a criarem uma estrutura para a cena improvisada, usando as coisas que já tinham surgido na improvisação feita na quinta-feira passada. Enquanto isso, criei juntamente com LEN o texto da cena 6, que planejamos gravar em vídeo com o intuito de incluir um recurso de projeção no espetáculo. Enfim, foram múltiplas atividades envolvendo dramaturgia e planejamento de encenação, que decidi compartilhar com os alunos como saída para não me sobrecarregar e também para que eles tivessem contato com mais incumbências. Visto que temos 20 dias para estruturar nossa apresentação, já estamos cientes que não haverá tempo de montarmos tudo o que propomos. O dia serviu, então, para que tentássemos sintetizar tais textos, escolhendo somente alguns trechos que iriam para a cena. Acredito que a atividade sirva para que os alunos-atores (e agora também coautores) percebam que em teatro esses processos de colagens e junção de uma dramaturgia fragmentária são possíveis e usuais. Leva a eles, em outras palavras, ao contato com um teatro contemporâneo e menos convencional já dentro do meio escolar.

Quinta-feira, 12 de novembro de 2015

A aula-ensaio dessa semana começou em clima de produtividade, pois na noite anterior havia avisado os alunos-atores por *WhatsApp* que nesse dia receberíamos a

visita de Patrícia Fagundes. Para os intimidados, expliquei que a presença de Patrícia era necessária para que ela tomasse consciência de nosso processo e que, em último caso, a avaliação dela estaria mais voltada para a minha intervenção como professor-diretor do que necessariamente para o seu desempenho como alunos-atores. Não demorou muito e meu telefone tocou: era Patrícia que havia chegado à escola. Deixei a sala para ir recepcioná-la, depois de dizer para que os alunos-atores começassem a se aquecer. Essa ordem aberta poderia ser um risco, porém estou cada vez mais convencido que essa turma já conquistou uma autonomia de trabalho bastante perceptível desde que começamos nossos encontros em maio. Um indício disso foi visto quando eu voltei à sala, já acompanhando de Patrícia: os alunos se moviam em coro pelo espaço, fazendo movimentos espelhados propostos por colegas aleatórios, em um jogo de escuta e concentração. Minha emoção ao ver a cena foi intensa: a simples requisição de que aquecessem havia se transformado naquele belíssimo jogo de sintonia de grupo. Não tinha vontade nem de interromper, mas os limitados 90 minutos de aula não nos permitiam luxos prolongados.

Era hora de partir para a cena das Loucas e o que fiz foi pedir para que LIV, MAN e NAI relembassem com o restante dos colegas a estrutura da improvisação que haviam pré-estabelecido no último sábado. Após alguns poucos minutos de exploração corporal, as alunas passaram para a improvisação da cena, que transcorreu recuperando algumas das situações combinadas, mas sem muito ritmo de jogo. Ao fim da prática, a turma se juntou ao redor de mim e de Patrícia, e ouviram algumas questões e apontamentos de cena que ambos tínhamos observado. As principais questões envolviam esses “buracos” rítmicos que pude apontar, bem como a necessidade de uma maior interação com a plateia e questões espaciais, como Patrícia destacou, de posicionamento das atrizes, para que não ficassem o tempo toda de costas para o público. Propus que a improvisação fosse repetida, mas agora tentando incorporar as sugestões que havíamos dado. Patrícia me aconselhou a limitar o tempo de cena para cinco minutos e eu entreguei meu relógio para que NIC fizesse esse controle. Ao final do prazo, a situação não havia chegado ao seu final, mostrando a necessidade de que o ritmo fosse ainda melhor trabalhado. Faltando cerca de dez minutos para o fim da aula, passamos para a exposição de outra cena, feita por GAB e NIC, que já mostravam um desempenho muito mais satisfatório na apropriação de seus textos. É importante dizer que as duas alunas-atrizes haviam se reunido já duas outras vezes sem a minha presença, com o intuito de decorar o texto para que depois passássemos a direção de

cena. Aproveitei para incluir os alunos nas extremidades da cena, já os colocando a par de sua função de alimentar a cena com sons de “uma floresta à noite”.

A aula chegou ao fim e acabou por mostrar o esboço de duas cenas, que ainda terão que ser bastante trabalhadas para que ganhem uma dimensão estética e rítmica satisfatória. Em uma conversa posterior, Patrícia declarou que via muita vontade nos alunos-atores, que mostravam estarem realmente engajados e dispostos ao fazer teatral. Entretanto, a professora me alertou para a necessidade de que houvesse uma intervenção mais diretiva de minha parte nessa altura do processo, que deveria apresentar decisões e apontar soluções para o crescimento do projeto. Ela me explicou que eu não estaria matando a expressão dos alunos ao fazer isso, e sim os propondo limites que acabariam por orientar melhor o seu jogo em cena.

Quinta-feira, 19 de novembro de 2015

Essa penúltima aula-ensaio foi bastante especial, pois finalmente pude observar nela características da viragem do processo para a “reta final”. A primeira coisa que fizemos foi conversar um pouco sobre o encontro da semana passada, em que falamos um pouco sobre a cena das Loucas. Disse para as alunas-atrizes que seria necessário ainda mais ritmo e acontecimentos encadeados, por isso elas precisariam planejar uma estrutura ainda mais detalhada das coisas que aconteciam. Deixei-as com essa tarefa enquanto parti para o trabalho na cena Voz na Escuridão, com GAB e NIC. Trabalhei algum tempo com elas, mas infelizmente não consegui me concentrar por inteiro na direção da cena, pois simplesmente não me sentia bem em contemplar somente duas alunas enquanto outras cinco ou seis já haviam acabado de criar a tal estrutura e agora se encontravam sentadas, conversando. Partimos, então, para uma nova passagem da cena das Loucas, que aos poucos foi ganhando mais ritmo e apropriação das alunas-atrizes sobre suas ações. É claro que mais ensaio ainda era necessário, porém agora a cena já começava a ganhar uma identidade mais clara, na terceira ou quarta semana em que a abordamos.

A aula já se encaminhava para o fim quando reuni o grupo e lhes comuniquei a lista de objetos que eu havia pensado para cada um dos personagens da cena do Ponto, além de pedir-lhes que escolhessem dois personagens com quem se davam bem e outros dois que não suportavam. Ao tentar dar-lhes esses limites, disse-lhes que eles precisavam trazer aqueles materiais e fazer definições até semana que vem, pois eram elas que possibilitariam uma maior caracterização de suas figuras, bem como o jogo

entre eles. Além disso, distribuí uma tarefa para duas das três alunas-atrizes da cena do Círculo: uma deveria selecionar e decorar cinco frases dos primeiros três parágrafos do texto, outra mais cinco frases dos três parágrafos seguintes. A terceira aluna-atriz deveria apresentar a ideia do sétimo parágrafo do texto, e as três deveriam encontrar uma solução juntas para a finalização da cena.

Confesso que ainda não sentia que grandes avanços haviam sido feitos nesse dia. Contudo, as coisas mudaram quando JUL, KEM e RIC decidiram que precisavam ensaiar melhor sua cena do Calorão e usariam aquele tempo após a aula para fazer isso. Aceitei prontamente me juntar a eles nessa aula-ensaio extra que se definiu de súbito. Começamos, então, um trabalho detalhado sobre o desenho da cena e sobre as possibilidades cênicas que ela continha. Alertei-lhes, por exemplo, sobre o papel que o clima tinha sobre aqueles personagens, insistindo que eles pensassem em uma maior interação com esses signos e questões climáticas (outono, neve, chuva, calor) como motores para sua expressão física e também emocional. (Quando é época das chuvas no texto, por exemplo, consegui passar para RIC a ideia que o texto de sua personagem poderia vir como uma tormenta, uma tempestade de fúria e indignação. Essa associação surtiu um efeito visível sobre a intenção com que ele passou a dar o texto.)

Aos poucos, fomos descobrindo juntos marcas e ações físicas para aqueles personagens. Trabalhamos na cena por cerca de uma hora e meia. Quando chegamos ao fim, era nítido que tínhamos em mão um material com maior solidez e qualidade artística. É preciso reconhecer que os três alunos apareceram com seus textos decorados sem que eu tenha feito nenhuma sessão de trabalho sobre o texto dessa cena. Eles aprenderam porque sabiam que aquilo dependia mais deles do que de mim e que se não o fizessem provavelmente a cena não poderia acontecer. Por fim, os alunos-atores agora pareciam mais empolgados por agora poderem jogar dentro de um desenho de cena específico, mesmo que cansados. Eram quase 22h quando saímos da sala de TIPIE e, então, tivemos uma surpresa: a escola já estava fechada. Sim, estávamos presos ali. Por sorte, JUL ligou para o professor da oficina extraclasse de capoeira, que prontamente aceitou vir até a escola para abrir o portão dos fundos e nos tirar daquela enrascada. Por sorte, logo estávamos livres sem que ninguém da direção da escola tivesse tomado conhecimento de que aquilo havia acontecido, o que certamente poderia ter nos gerado problemas. Nosso horário extra mostrou-se, assim, extremamente produtivo, mas para isso infligiu regras de horário e quase que nos fez ter que dormir na escola. Que isso fique aqui, entre mim, os alunos-atores e o leitor deste trabalho. O ato criativo por vezes se mostra transgressor pelas próprias condições inesperadas que nos coloca.

Quinta-feira, 26 de novembro de 2015

Nesse dia cheguei a escola empunhando um planejamento geral da encenação, onde tentei associar o material que havíamos levantado até o momento e as criações que ainda estavam por vir. Esse planejamento levava em consideração não só as cenas, mas principalmente as transições entre elas, músicas usadas e a iluminação de cada momento. Comecei o encontro expondo aos alunos todos esses parâmetros que havia pensado, dizendo-lhes que naquela última aula-ensaio passaríamos o material que já tínhamos (cenas do Ponto, do Calorão, das Loucas e da Voz na Escuridão) na primeira metade da aula, e que na segunda parte criaríamos as duas últimas cenas do experimento. Basicamente, foi isso que aconteceu. Ensaíamos uma entrada para a primeira cena, bem como o seu desenvolvimento, que ainda não se estava fluído, pois os alunos não haviam conseguido decorar a ordem em que davam suas falas. Até sabiam as frases curtas que deviam dizer, mas não sabiam em que momentos as usar, o que transformou a cena em uma zona incerta permeada ou por longos silêncios ou por sobreposição de falas. Alertei-lhes sobre isso e repetimos a cena, já conseguindo um melhor desempenho. Mesmo assim, lhes disse que ainda podiam estudar melhor a cena para que jogassem e improvisassem dentro dela com maior segurança. Pela falta de tempo, muitas das cenas ganharam essa qualidade estrutural em que se improvisa dentro.

Em seguida, JUL, KEM e RIC mostraram sua nova cena do Calorão, que deixou todos os colegas bastante impressionados com a sua segurança no texto. Após, a cena das Loucas, que fizemos em *fast motion* para economizarmos tempo de ensaio. Em seguida, GAB e NIC mostraram a cena Voz na Escuridão, ainda nitidamente inacabada em termos de desenho, mas com o texto já nitidamente apropriado. Porém, suas ações físicas se desenvolviam só até metade da cena e depois paravam de acontecer. Eu sabia que ainda teria que ajudar as meninas a terminar o desenho daquela composição, mas não conseguia ver um horário para isso acontecer. Após esse momento de troca entre os alunos-atores, dividimos a turma em dois grupos (para cena da Escola de Mendigos GAB, JUL, MAN, MYA, NIC, RIC e para a cena dos Círculos KEM, LIV, NAI)²¹. As últimas três alunas-atrizes deixaram a sala para poderem trabalhar em um local mais

²¹ O aluno LEN, que estava conosco desde sua entrada no colégio em junho, não esteve presente nas últimas três semanas, alegando cansaço e sobrecarga de atividades. Acabou sendo mais um aluno que perdi durante o processo, o que inevitavelmente acaba sempre me fazendo pôr em cheque minha própria ação docente.

reservado, enquanto eu fiquei no TIPIE com os outros seis alunos-atores para auxiliar sua improvisação. Durante a semana havia recebido uma apresentação em PowerPoint feita por JUL, com slides que davam dicas sobre como se passar por um mendigo, o acabou por estruturar a cena como uma aula que estava apoiada no recurso tecnológico e na figura de MYA como mendiga-modelo. Os outros quatro alunos-atores representavam membros da elite (senadora, socialite, cirurgião plástico e jornalista) interessados em ter essa excêntrica experiência.

A improvisação transcorreu ao mesmo tempo em que eu ia lhes dando sugestões e combinações iam sendo feitas. Ao fim da aula, havíamos chegado a um entendimento sobre a estrutura geral da cena, embora os alunos não houvessem jogado dentro da situação sem intervenções, em um intermitente ligar e desligar do contexto ficcional. As outras três alunas-atrizes voltaram a sala e me explicaram verbalmente a cena que haviam pensado, simples e ainda não muito desenvolvida. Minha ideia inicial para essa cena eram círculos de giz traçados no chão, inviável por motivos de preservação e higiene de nosso precioso espaço. As alunas-atrizes sugeriram que substituíssemos o giz por bambolês, em mais uma de suas contribuições geniais. Como ainda precisávamos ajustar todos esses parâmetros, envolvendo tanto as cenas como as suas transições, marcamos um ensaio geral extra para a noite de amanhã, véspera da apresentação. Esse ensaio será definidor para a montagem final de nosso processo.

Sexta-feira, 27 de novembro de 2015

Esse era o dia em que aconteceria o nosso ensaio geral, no qual teríamos tempo para trabalhar melhor as cenas que ainda estavam sem jogo, bem como experimentarmos as transições entre uma cena e outra. A principal função do encontro estava em passar confiança para que os alunos estivessem mais à vontade na apresentação do dia seguinte. Esse intento, contudo, viu-se interrompido quando eu estava chegando à escola e recebi a ligação de NAI, que me avisou que a escola estaria fechada naquela noite. O motivo? Pelo que fui informado, uma aluna do turno da noite havia sido assassinada no parque da Redenção na quarta-feira à noite. Não sei se foi um assalto, não sei como de fato ocorreu a morte (pelo que RIC me contou, a mulher havia levado cinco tiros). O fato é que naquela noite a escola fecharia suas portas, como sinal de homenagem e ao mesmo tempo protesto pela vítima. Esse pode ser apontado como mais um dos momentos do processo em que um elemento exterior intercedeu na nossa criação em sala de aula.

Assim, eram quase 18h e tínhamos somente até às 19h15min para fazer o que conseguíssemos. Ocorreu-me a ideia de trabalhar com GAB e NIC, que já estavam na escola no turno da tarde. No último período, as alunas pediram autorização ao seu professor para que pudessem me acompanhar até a sala do TIPIE e assim trabalhar na cena Voz na Escuridão. Uma vez concedida a permissão, subimos para nossa sala de aula-ensaio e mergulhamos no trabalho. As alunas passaram a improvisar a cena repetidamente, ao mesmo tempo em que iam incorporando sugestões minhas de marcas, apropriando-as, associando-as com seu texto. Ao fim de uma hora, havíamos desenhado a outra metade da cena, preenchido-a com ações físicas, deslocamentos espaciais e intenções de fala que colaboravam com uma maior presença cênica. Por se tratar de uma cena bastante escura onde a única iluminação era feita por lanternas de celulares manipuladas pelas próprias alunas-atrizes, chamei a atenção para que elas também tomassem consciência das diferentes possibilidades que aquilo conferia ao trabalho. De certa forma, eram elas quem escolhiam e focavam o que o público deveria olhar (ora iluminavam a si mesmas, hora uma a outra, outras vezes o espaço vazio, outras vezes ainda criavam sombras que eram de uma beleza estética interessantíssima.)

Além da conclusão da cena da Voz na Escuridão, as alunas KEM, LIV e NAI também estiveram presentes nesse meio tempo e puderam me mostrar, na prática, a sua proposta para a última cena. Assim, chegamos a algumas definições, como o fato de MYA ficar como mendiga da penúltima para a última cena, tendo um círculo posto sobre sua figura. Na testagem, LIV entrou primeiro e pôs um bambolê sobre sua cabeça, pousando-o no chão, sentando-se e começando a mexer em seu celular enquanto dava um breve texto sobre o isolamento naqueles pequenos círculos. Após, NAI entrou e fez basicamente o mesmo, falando sobre a segurança de estar dentro daquele círculo. KEM, por fim, entrava em cena e tentava se inserir no círculo de NAI e LIV, sem sucesso. Após ser expulsa de ambas as tentativas, ela falava sobre como tais círculos só funcionavam com um único ser vivo dentro. Ficou combinado que aí começaria uma música e que cada aluno-ator entraria em cena carregando o seu próprio círculo (bambolê), se posicionando no palco e depois começando a mexer em seu celular dentro do círculo. Por fim, a única que circulava por entre os círculos seria MYA, a mendiga remanescente da cena anterior. A cena, então, estava toda planejada. Mas só seria realizada amanhã, no dia da apresentação. Sinto que está um pouco simples demais, mas é o que o tempo nos permite, caso contrário teremos que abandonar mais esse texto.

Sábado, 28 de novembro de 2015

Nesse dia de troca de figurinhas entre osicineiros do Pibid, fomos a primeira turma a chegar à escola, pois havíamos decidido aproveitar o tempo que antecederia a as apresentações para organizar todo o material que usaríamos e também para dar uma passada geral (que devia ter acontecido ontem). Por volta das 8h45min, então, todos já estavam presentes. A passada não foi integralmente possível, pois precisávamos liberar a sala para que os outros grupos que também iriam apresentar pudessem se organizar no espaço. Entretanto, conseguimos repassar todas as transições de cena, na intenção de dar fluência para a apresentação e de que todos soubessem suas tarefas de uma cena para outra. Além disso, aproveitamos o momento para testar a proposta minimalista da última cena, comunicando aos alunos-atores que todos deveriam voltar a cena e desempenhar uma última ação na peça: mexerem nos celulares.

Após isso, nos dispersamos pela escola... Algumas alunas foram se maquiar, outras foram se inteirar sobre a outra apresentação em que também estariam, outros ficaram sendo fotografados por mim. Cumprimentei seus pais também, dando uma breve contrapartida sobre o prazer de trabalhar com seus filhos. Veio então a primeira apresentação, com alunos do Colégio Estadual Marechal Floriano Peixoto, e depois a segunda, já contando com a participação de alunas como LIV e NAI. Por terceiro e último, era chegada a hora. Não pretendo me ocupar de uma descrição desse momento de apresentação, pois confesso que ao cuidar das tecnologias que davam suporte às cenas (músicas, uso do microfone, projeção de slides, iluminação) minha percepção sobre o que era feito acabou sendo um pouco borrada. Entretanto, de maneira geral, pude notar um bom andamento do projeto nas quatro primeiras cenas (Ponto, Calorão, Loucas e Voz na Escuridão). A encenação ficou mais frágil em termos de qualidade técnica na quinta cena, da Escola de Mendigos, que havia sido criada e improvisada pela primeira vez há dois dias. Essa cena veio precedida por uma transição extremamente demorada, em que muitos espectadores chegaram a pensar que a apresentação havia chegado ao fim. Além disso, a cena ela se desenrolou de uma maneira arrastada e sem muito jogo entre seus alunos-atores, o que evidenciava a falta de trabalho e apropriação sobre a ação retratada. Ao fim da apresentação, vi no rosto de JUL (a “responsável” pela cena da Mendigaria) uma expressão que misturava tristeza e insatisfação. Ela me confidenciou que não havia ficado contente com o andamento de sua cena, que não havia conseguido conduzi-la direito. A maior problemática fora a falta de jogo, justamente por a cena ainda estar muito crua, o que me fez sentir um pouco culpado por

ter permitido que ela fosse apresentada mesmo sem estar organicamente assimilada pelos seus atuantes. Entretanto, tratava-se de uma proposta tão deles, com um discurso ético tão pertinente, que não tive coragem de cortá-la de nossos planos.

Esse insucesso entrou em conflito com o êxito da última cena do espetáculo, posta em prática somente naquela manhã, há pouco mais de uma hora. A simplicidade da proposta parece ter atingido seus objetivos estéticos de uma maneira muito mais bem sucedida do que a cena anterior, que contava com um aparato cênico e uma caracterização mais completa. De maneira geral, a apresentação mostrou uma grande habilidade dos alunos em decorar textos e marcas cênicas, evidenciando a segurança dos mesmos sobre seus encargos. O experimento acabou se mostrando como uma ação com tempo bastante longo (impressão que foi reforçada pela falta de ritmo na penúltima cena), o que Patrícia apontou como uma falta de noção temporal minha sobre a duração da apresentação. De fato, se todos os projetos tivessem durado tanto quanto o nosso, a troca de figurinhas teria entrado o horário do almoço.

Porém, mesmo esse inconveniente não ofuscou o brilho do trabalho dos alunos e sua emoção ao apresentar aquilo para a comunidade escolar. Eu já tinha em mente convidá-los para a apresentação de meu TCC, que ocorrerá na próxima terça-feira, dia 1º de dezembro. Lá, queria não só que eles pudessem entrar em contato com as informações e reflexões apresentadas (que indiretamente falam sobre eles), mas que também dessem uma amostra de nossas criações. Ao fim do espetáculo, depois da professora Patrícia Fagundes me indicar duas cenas (Calorão e Voz na Escuridão) que poderiam ser apresentadas junto a minha defesa de TCC, fiz o convite. Todos aceitaram prontamente, e ficamos combinados de nos encontrarmos na terça-feira, ao meio-dia, no portão da UFRGS próximo à saída da escola.

Terça-feira, 1º de dezembro de 2015

Nesse dia, me encontrei com cinco alunos no local e horário marcado: GAB, JUL, LIV, NIC e RIC. Com eles, fui até a escola para pegar emprestados oito bambolês com o propósito de serem usados na cena dos Círculos. Havia decidido incluir essa terceira e última cena na amostra para a banca de professores e comunidade acadêmica, pelo fato de contemplar as alunas-atrizes LIV e NAI. Assim, o protagonismo em cada uma das três cenas estava sobre alunos diferentes, conferindo um maior equilíbrio na participação de todos. Por ventura, recebi um retorno muito positivo sobre essa cena, o que só me fez ter mais certeza quanto à necessidade de repeti-la. LIV me contou de sua

professora de filosofia havia até feito uma roda de discussão sobre o fragmento, para que os alunos debatessem esses círculos sociais (e individuais) que podemos observar na sociedade contemporânea. Falaram até sobre a figura de MYA como uma mendiga que circula por entre esses círculos, mas que não é incluída em nenhum deles, pois está fora e alheia a tudo. O relato me deixou profundamente feliz por dois motivos: o primeiro era de como uma simples cena apresentada havia ocasionado desdobramentos interpretativos que nós nem havíamos planejado com tanta consciência; já o segundo fator que me alegrava era sobre o quanto essa cena havia partido dos alunos, pois tanto os bambolês para a materialização dos círculos quanto os celulares como metáfora para o isolamento haviam sido ideias simbólicas deles. A mim coube organizar essas ideias, mas a criação havia realmente provindo das alunas-atrizes, o que talvez explique o ressoar da cena.

Finalmente, chegamos ao Departamento de Arte Dramática (DAD), onde MAN já estava a nossa espera. Agora só faltavam KEM, MYA e NAI, que aos poucos foram chegando (para meu alívio). Alguns iriam faltar o primeiro período de suas aulas da tarde, outros haviam deixado momentaneamente seus trabalhos... De qualquer forma, todos haviam feito em esforço e estavam ali para me apoiar e também para recriar sua arte. As 13 horas e 30 minutos chegaram, e com elas a abertura do Painel da Licenciatura e a apresentação de meu trabalho como a primeira da tarde. Ocupei 20 minutos do meu tempo de apresentação expondo uma síntese das reflexões teóricas que haviam amparado o Experimento Visniec. Os dez minutos finais, entretanto, vinham como acontecimento real para as teorias defendidas e fotos mostradas. Era teatro em sua forma pura, no aqui e agora. E a segurança com que fizeram aquilo foi tão marcante que arrancou suspiros e lágrimas de muitas das pessoas da plateia. Sei que essa palavra é extremamente criticada na esfera acadêmica, mas os alunos mostraram um domínio tão grande sobre sua expressão dramática que fica difícil encontrar outro sinônimo adequado. Todas as três cenas apresentadas ocorreram de uma maneira bastante impressionante, tamanha era sua apropriação sobre os fragmentos de mais umas obra de arte teatral que havíamos construído juntos. Por fim, só me resta ficar grato. Grato pelo empenho e disponibilidade de cada um dos alunos-atores, por permitir que pequenas intervenções em sua formação fossem feitas e por alterarem o meu próprio aprendizado com isso.

Figura 11 – Eduardo Cunha assustado e com a mão na boca (2015). Foto: Marcelo Camargo.



APÊNDICE III
CONJECTURAS SOBRE CONDIÇÕES POLÍTICAS

Esse apêndice trata-se de uma breve explanação sobre o contexto em que o processo de criação ocorreu, com um enfoque especial nas condições sociais que atravessaram o período. Começo voltando alguns meses atrás no meu relato, quando, depois da apresentação da nossa mostra semestral no final de junho, os alunos se mostravam extremamente empolgados. Parecia até que iam contar os dias nas férias de inverno, para que logo o teatro voltasse. No grupo de *WhatsApp* me perguntavam constantemente que dia de agosto retornaríamos a nos encontrar. Porém, agosto chegou e as aulas acabaram sofrendo uma paralisação por conta da greve dos professores que afetou todo o Rio Grande do Sul, devido ao parcelamento dos salários dos profissionais de colégios estaduais. O caso levou mais de um mês para ser (mal) resolvido pelo governo do estado. Acabamos voltando a nos encontrar somente em meados de setembro, quando me deparei com alunos em estados bem diferentes do que havia visto na última vez. Pareciam apáticos e com certa falta de compromisso que antes não existia, o que julgo ser consequência da interrupção abrupta do processo. Outro fator interessante era que muitos dos livros de minha bibliografia selecionada estavam trancados em uma biblioteca também em greve, essa de ordem federal. Greve de conhecimento, portanto. É sem exagero que afirmo que as condições que o meio oferecia prejudicaram muito o estado criativo de todo o Experimento Visniec. Esse é um tipo de trabalho que se desenvolve aos poucos, com passos dados em comunidade, e por isso nos faz vibrar a cada nova descoberta feita em grupo. Entretanto, por vezes a agitação e as incoerências ao nosso redor eram tantas que nos faziam questionar: “Mas, em meio a tudo isso, por que criar? Porque ficar na escola até 20h15min, se na volta para casa o ônibus que peguei pode ser assaltado e minha vida posta em risco?” Sim, por vezes nossos esforços pareciam superados pelos absurdos políticos que o nosso país atravessa. E com essa declaração não é minha intenção me opor à greve dos professores e servidores públicos, mas sim constatar o tamanho caos que o Brasil se encontra em uma ordem geral. Um sentimento de insegurança e corrupção generalizada toma conta de nossa vida diária, e isso não é uma impressão única de uma classe de trabalhadores, mas sim da maioria das pessoas da base da pirâmide. Talvez os únicos indivíduos que ainda consigam tratar as coisas de maneira fria sejam alguns de nossos governantes, que votam “sim” para retrógrados *projetos de ódio* enquanto desviam milhões para suas contas no exterior, os mesmos milhões que não chegam para a diminuição das filas no Sistema Único de Saúde (SUS) ou para o concerto do telhado da escola que já perdeu quase todos seus livros, pois a cada nova chuva tem a biblioteca inundada. O próprio Pibid correu risco de ser extinto esse ano e só sobreviveu depois de manifestações de alunos e coordenadores, mesmo assim sofrendo cortes de verba e diminuição de vagas/bolsas. Assim, de forma alguma é meu intento atacar os professores pela greve que fizeram. Pelo contrário, parabenizo-os pela coragem e pela luta por um mínimo de consideração por essa nobre profissão que é tratada como última importância em nosso país. E por mais clichê que seja culpar o governo, é isso que me resta fazer. Dizer que, por maiores que sejam nossos esforços e projetos de construção de uma sociedade mais justa, é muito difícil fazer isso sem que nos sejam oferecidas condições dignas para que isso aconteça. Por favor, um pouco mais de respeito pela determinação e força criativa que esse povo tem, é tudo que peço. A criação se deu e se dará, em última instância, como forma de resistência aos desmandos de nossos direitos humanos.

Figura 12 – De baixo para cima: Gabriela, Eriam, Ana e Letícia (2015). Foto: Ana Bertoldi.



ANEXO I
ENTREVISTA COM EX-ALUNAS

A experiência referida na introdução deste trabalho tratou-se de uma série de encontros semanais de duas a três horas, no auditório do Colégio Estadual Imigrante (Caxias do Sul), entre os meses de abril e outubro de 2010. A oficina extraclasse começou com 13 alunos no total, que aos poucos foram deixando o processo durante as primeiras 15 aulas, focadas na prática dos jogos teatrais spolinianos. No dia 2 de novembro de 2015 me reuni com três ex-alunas, que integraram o grupo e o elenco da montagem de *A Maldição do Vale Negro*, para realizar uma entrevista baseada em suas memórias. A primeira pergunta que lhes fiz foi:

Eriam: Cinco anos depois, quais suas principais lembranças sobre o conteúdo das aulas de teatro do Colégio Estadual Imigrante?

Letícia: *Eu acho que a improvisação foi muito importante para a gente. Fez com que a gente conseguisse pensar mais rápido, responder mais rápido.*

Ana: *Se sentir mais livre.*

Letícia: *Ter mais coragem também.*

Gabriela: *De certa forma também levar mais a sério aquilo que estava sendo feito. Porque a gente era semiprofissional já, porque já foi introduzido a textos enormes e coisas que a gente nunca tinha visto antes. E mesmo assim a gente desenvolvia numa boa, porque a gente era bem livre na hora da criação.*

Ana: *E a improvisação dava pra gente um teor de autocrítica. Que era cada vez que a gente fosse fazer algo diferente a gente queria se sobressair. Não pros outros, mas pra si, sabe? (...) O tanto que eu ria da Gabi, eu queria que os outros rissem de mim. Era uma competição muito boa.*

Letícia: *Construindo também. A gente começou já a trabalhar com personagem, lapidar o personagem, ter uma noção de como é que é entrar no palco e se pôr no palco também. A gente estava sempre no palco, isso que é bom.*

Gabriela: *E essa coisa de improvisar também leva a gente a experimentar sentimentos que a gente naquela idade nem tinha vivido ainda, sabe? Sentimentos que talvez a gente*

tinha que transpor pro personagem, mas eram coisas que a gente nunca tinha vivido com aquela idade. E na hora de improvisar a gente era bem livre em estar exagerando aquele sentimento. Isso é louco.

Eriam: Então vocês definem a improvisação realmente como o centro da questão?

Todas: *Eu acho que sim.*

Ana: *Até porque quando tinha algum tema proposto também a gente nunca sabia o que ia acontecer. Por exemplo, aquele exercício do toque, sabe?, de ficar rolando. Acabava acontecendo um improviso mesmo na hora de... Como cada um reagia aos exercícios era também improviso, para se adaptar aquele exercício.*

Letícia: *Acho que também a questão de trabalhar em grupo é muito importante. Porque eu pelo menos me via como uma pessoa que não sabia trabalhar em grupo. (Risos.) Era bem, bem difícil às vezes tu entender a ideia do outro, o que ele está pensando, o que ele está passando. Então tu começa a construir mais esse tipo de laço.*

Eriam: Certo, temos organizada essa ideia de improvisação, do estar no palco. (...) A forma basicamente é essa. Depois eu acredito que houve uma instrumentalização de várias coisas que eram necessárias.

Gabriela: *É, a gente aprendeu a falar também direito. Se impor direito. Saber o que tem que fazer no palco. Que não é legal ficar de costas...*

Ana: *Se impor é uma coisa que eu acho que a gente mais aprendeu. Tanto na improvisação, quanto de decorar o papel, quanto de debater as coisas que a gente fez. Todo o discurso e debate da peça, o tema foi de cada um se auto impor. Ainda mais no Vale Negro. Nunca ninguém ficou de fora com a sua opinião. Do início ao fim. Todas as pessoas que não largaram o teatro na metade do semestre, pras que continuaram foi que cada um tinha a sua importância ali e foi por isso que ninguém soltou. Porque todo mundo sabia que se alguém soltasse ia desmoronar tudo. E se alguém não desse sua ideia... Eu acho que não tinha nem como. As pessoas não conseguiam guardar a sua ideia.*

É importante salientar que somente após os três meses de desenvolvimento do estado de conexão entre o grupo é que partimos para a ideia de criação de um espetáculo, naquele momento contando somente com sete alunos. Chegamos à peça *A Maldição do Vale Negro* e começamos a sua montagem no começo de agosto, com a volta das férias de inverno. Sobre esse segundo momento, perguntei:

Eriam: Vocês se sentiam preparadas para criar um espetáculo? Fale sobre o processo e suas descobertas, dificuldades e possíveis insucessos.

Gabriela: *Em primeiro momento eu não achava que eu era capaz de fazer um espetáculo, jamais. O primeiro contato com essa ideia de fazer um lance assim grande foi bem assustador. Porque eu realmente... eu não sabia o que fazer. Eu fiquei meio assim, sabe?, de contato inicial. De todos aqueles exercícios nos levarem a uma seleção de pessoas e essa seleção de pessoas desenvolverem uma história. Porque foi uma coisa bem natural também as pessoas irem embora pra que a gente tivesse o número exato de pessoas pra poder desenvolver aquela peça. Tipo, estava ali, sabe? A gente tinha tudo na mão então, e era só apresentar. De início eu achei que a gente ia ser bem incapaz. Sei lá, era um texto enorme. Eu tinha que falar espanhol. Era uma coisa muito absurda. A gente nunca tinha visto aquilo antes. Só que depois, com o decorrer dos exercícios e tal, foi se estabelecendo um lance de competência, que tu vias que as pessoas eram capazes. Tanto que a gente decorava as falas dos outros. Sabe, a gente se ligava de falas que a gente tinha que dizer por falas decoradas. Se estabeleceu uma conexão muito absurda no processo de fixação da peça.*

Ana: *Eu acho que essa conexão absurda às vezes é até um pouco pesada demais. Tanto que, eu sou uma pessoa sentimental, eu chorei algumas vezes no palco. (Todos riem.)*

Eriam: E tu consegues agora avaliar o porquê vinha esse choro?

Ana: *Sim, sim. Assim ó, como a conexão estava tão forte, às vezes parecia que todos os colegas do grupo estavam tão bem preparados. Eu estava tão despreparada. Eu queria estar preparada no mesmo nível pra não despencar a balança. Esse negócio de estar todo mundo segurando uma corda, eu não queria soltar ela. Eu não queria puxar as pessoas pra baixo porque eu não tinha conseguindo decorar meu texto. Não estava conseguindo estar concentrada naquela hora de ensaiar. E daí quando eu via que eu*

estava desconcentrando os outros com a minha desconcentração, eu me sentia muito incapaz, não por mim, mas pelo geral de todos nós, e por mim também. Era uma coisa que eu tinha que resolver comigo, mas eu não queria que afetasse os outros.

As falas de Gabriela e Ana parecem refletir um pouco do caótico processo de aprendizados múltiplos abarcado pela exploração coletiva de composição do espetáculo. Para além dos muros da escola, acabamos nos inscrevendo na 14ª Mostra de Teatro Estudantil de Caxias do Sul, com apresentação marcada no Teatro Municipal Pedro Parenti na primeira semana de novembro. Isso nos dava até o final de outubro para elaborar uma encenação para aquele intrincado melodrama. Sobre a data, indaguei:

Eriam: Você lembra-se como foi a experiência de apresentação pública? Se sim, isso se refletiu em você de alguma forma?

Ana: *Refletiu de uma forma totalmente surpreendente. Eu já tinha apresentado antes, já tinha dançado antes, já tinha contato com o palco. Mas o Vale Negro foi a coisa mais, sei lá, transcendente mesmo, de total estado em transe. Que eu tinha esquecido das pessoas na minha frente, estava só com o personagem na cabeça. Acho que foi a vez que eu mais fiquei submersa em uma peça. Tanto que depois na segunda peça, que até era um drama mais pesado e tudo, eu não estava tão submersa quanto no Vale Negro. E não sei explicar. Eu fiquei muito mais grata com as coisas que eu fiz por mim no Vale Negro do que na outra.*

Eriam: Tu achas que isso tem alguma coisa a ver com o processo de construção daquele ano? Porque, se eu não me engano, diferiu de um ano pro outro.

Ana: *Eu acho que tem a diferença do ano sim. O primeiro ano eu não botei expectativas. No segundo ano eu programei expectativas do personagem e de mim também. Parecia que... “Ai, tu tens experiência. Esse ano já estou mais, sabe?, não preciso estar tão submersa.” E na verdade é o contrário. (...) É que quando a gente põe uma expectativa em algo de que vai ser bom, a gente já não se foca tanto, a gente está fazendo as coisas como se fosse uma coisa boa já. E no primeiro a gente não sabia o que ia acontecer, era algo muito inesperado.*

Gabriela: *E outra coisa também que mudou muito foi aquela apresentação que a gente fez em Três Coroas, porque foi o primeiro contato com a crítica*²². *A gente chegou num palco enorme, a peça era tri intimista. Tipo tudo parecendo assim ó, minúsculo. Foi o dia que eu levei o tapa na cara mais forte da minha vida. E ainda os caras meteram alta crítica, apontando realmente o que estava errado e tal. Mas foi louco, porque se eles estavam julgando é porque eles estavam levando aquilo a sério. Mas enfim, a minha experiência com apresentação a mais significativa com certeza foi essa de Três Coroas.*

Ana: *A gente não tinha nem conseguido preparar o centrinho antes.*

O “centrinho” do qual Ana fala é o centro de ativação energética da técnica de Michael Chekhov. Isso mostra a apropriação até mesmo de uma técnica teatral usada na época. Essa apresentação do segundo ano também mostra uma característica que não é bem de uma aula de teatro, mas do nascimento de um grupo de teatro na escola. Tratou-se de um desdobramento do projeto pedagógico inicial, que fez com que os indivíduos provassem outras características da criação coletiva, como a participação em um festival e a viagem com um projeto. Atualmente, das três ex-alunas entrevistadas, Letícia cursa História e Ana e Gabriela cursam Artes Visuais na Universidade de Caxias do Sul, indicando a magnitude que essa oficina de teatro teve sobre seus futuros profissionais e pessoais.

²² No caso, Gabriela fala dos jurados do festival, que contou com nomes como Ida Celina e Mauro Soares.

Figuras 13 e 14 – Matéria da publicação *Soluções em Revista* (Julho de 2010).
Reportagem: Juliana Wexel. Fotos: Jeferson Deboni



Alunos em cena



Jovens procuram o palco para se expressarem e encaram o desafio de encenar texto de Caio Fernando Abreu

A turma do teatro: sim, eles querem fazer arte

O teatro é, talvez, a brincadeira mais séria que existe. Quem toma gosto pelo palco sabe o quanto é duro criar um personagem, entender e passar para o público as nuances de um texto a ser interpretado, ensaiar, pensar no figurino, no cenário, ensaiar, observar comportamentos, ensaiar... A brincadeira é puxada mesmo. Mas quando o palco chama, não tem jeito. Toda essa preparação vira prazer e daí em diante, é pura realização.

Esses jovens da foto acima sabem bem como essas coisas funcionam. Eles são alunos da escola Imigrante e, desde abril, reúnem-se uma vez por semana, no auditório da escola, para fazer teatro. A peça que estão ensaiando é "A Maldição do Vale Negro", do jornalista e escritor gaúcho Caio Fernando Abreu. A ideia é apresentá-la em outubro no

colégio e em novembro, na mostra estudantil de teatro da cidade.

"Quando a oficina foi proposta, teve uma procura imediata. Começamos com 13 alunos, cinco desistiram, mas estou colhendo bonitos frutos com esses que ficaram", conta o professor Eriam Schoenardie, 18 anos, ex-aluno do Imigrante.

Ricieri Cavinato, 16 anos, foi um dos primeiros a se inscrever para fazer a oficina. Ele diz que o teatro está o ajudando a ser mais descontraído. "Vou seguir no teatro. Quero me soltar mesmo e perder a vergonha", garante o jovem, que está no segundo ano.

Para Sabrina Silva Santos, 15, do segundo ano, o teatro é o lugar onde ela canaliza energias. "Eu sou muito comunicativa. O teatro me ajuda a trabalhar toda essa energia e a relaxar. Aqui todos se dão bem. A



Ex-aluno do Imigrante, Eriam hoje conduz oficina de teatro no colégio

gente se solta mesmo."

E já que liberar expressões é fundamental no teatro, a Lais Colombo, 15, também do segundo ano, dá dicas de como agir para extravasar mesmo.

"Tem que deixar vir de dentro e colocar emoção. O jeito é pensar

assim. Tudo o que acontece em nosso dia a dia ajuda a liberar os personagens. O teatro é como uma tela branca, você é quem pinta", ensina a jovem.

