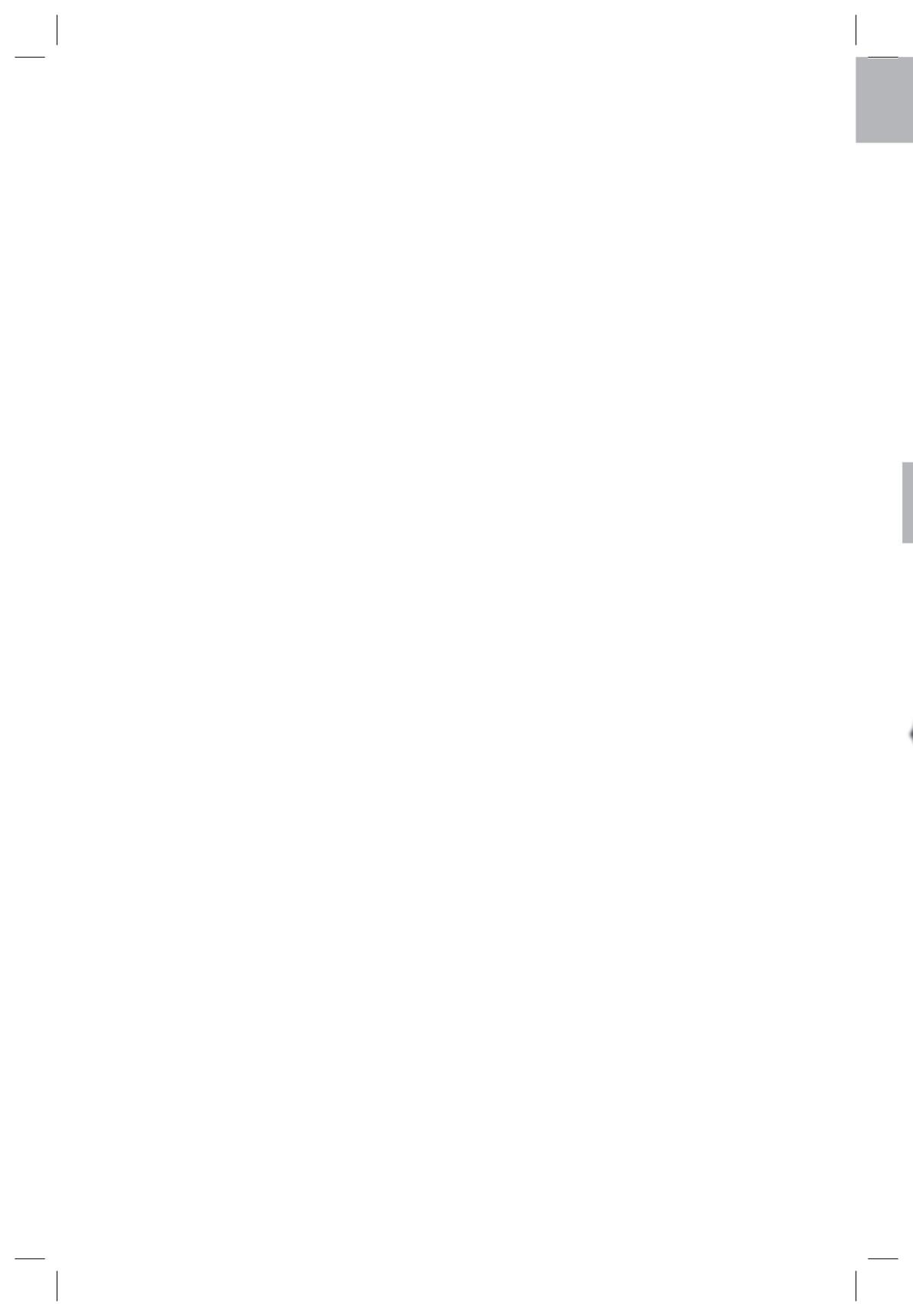
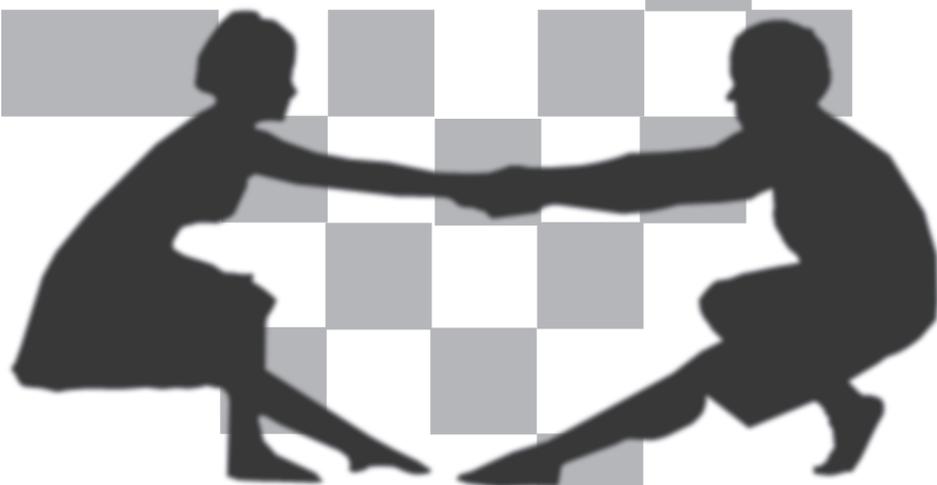


Conversações sobre Teatro e Educação



Conversações sobre Teatro e Educação



Fabiane Tejada da Silveira
Taís Ferreira
Vanessa Caldeira Leite
(organizadoras)



Realização: PIBID II – Humanidades / UFPEL
Apoio: MEC/CAPES – Brasil

**Ministério da Educação (MEC) / Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB)
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)
Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**

Presidente da República: Dilma Rousseff
Ministro da Educação: Aloizio Mercadante
Diretora da DEB: Carmen Moreira de Castro Neves
Coordenador-Geral de Programas de Valorização do Magistério: Hélder Eterno da Silveira

**Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) / Pró-Reitoria de Graduação (PRG)
Diretoria de Projetos Educacionais e Estágios (DPEE) / PIBID II – Humanidades**

Reitor da UFPEL: Mauro Augusto Burkert Del Pino
Pró-Reitora de Graduação: Fabiane Tejada da Silveira
Diretora do DPEE: Rita de Cássia Tavares Medeiros
Coordenadora Institucional do PIBID II – Humanidades: Sônia Maria Schio (2011-2012); Vanessa Caldeira Leite (2013)
Coordenadores de Gestão de Processos Educacionais: Edgar Ávila Gandra (2012); Lourdes Maria Bragagnolo Frison (2013)
Coordenadoras do Subprojeto Teatro: Taís Ferreira (2010-2011); Fabiane Tejada da Silveira (2011-2012), Maria Amélia Gimmler Netto (2013)
Co-Coordenadora do Subprojeto Teatro: Vanessa Caldeira Leite (2011-2012)

Projeto gráfico e impressão: Observatório Gráfico

CIP – Brasil. Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

C766 Conversações sobre teatro e educação / Fabiane Tejada da Silveira ,
Taís Ferreira, Vanessa Caldeira Leite (organizadoras). -- Porto Alegre :
Observatório Gráfico, 2013.
127 p.

ISBN: 9785-65200-09-4

1. Teatro 2. Educação teatral 3. Qualificação de professores
4. Educação básica I. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à
Docência II. Universidade Federal de Pelotas III. Ministério da Educação
IV. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior V. Título.

CDU 37.036:792
371.14:792

Patricia Mallmann Souto Pereira, CRB 10/1644

SUMÁRIO

O PIBID Humanidades – Teatro e “theoria”, 7

Sônia Maria Schio

APRESENTANDO CONVERSÇÕES SOBRE TEATRO E EDUCAÇÃO, 11

Fabiane Tejada da Silveira, Taís Ferreira, Vanessa Caldeira Leite

MACBETH EM DRAMA: entre a performance e a representação, 17

Beatriz A.V. Cabral, Heloíse Baurich Vidor

1, 2, 3 E JÁ! BRINCANDO DE SER PROFESSOR DE TEATRO, 35

Mateus Gonçalves

**O “NÓS” E OS “NÓS” DA CONSTRUÇÃO COLETIVA
EM TEATRO NA ESCOLA, 59**

Maureen Silveira Mantovani de Castilho

TODO TRABALHO É CORPORAL: uma pedagogia da formação do ator, 77

Nara Keiserman

TEATRO DO OPRIMIDO EM AULAS DE TEATRO: um Boal teatropedagogo, 97

Silvia Balestreri Nunes

O PIBID Humanidades – Teatro e “*theoria*”

A demanda de escrever algumas linhas sobre o PIBID II/2009-Teatro, além de ser uma gentileza das coordenadoras de área, é uma tarefa fácil e agradável. Há muito a expor: da história da área do Teatro no PIBID II, desde outubro de 2009, até os dias atuais, assim como apontar a importância dessa licenciatura, que é nova na UFPel (mas não o seu conteúdo para a Humanidade), e ainda se poderia elencar as atividades desenvolvidas pela área, seja nas ações específicas de área, seja nas escolas, em conjunto com as áreas de Ciências Sociais, Filosofia, Letras-Português, História e Pedagogia.

Para não extrapolar o uso do espaço, da paciência dos leitores e dos objetivos da presente obra, é possível narrar que a licenciatura em Teatro da UFPel está presente desde que o Edital da CAPES/DEB chegou a essa Universidade. A Professora Taís Ferreira não mediu esforços para que o Teatro ocupasse o seu lugar nas atividades, de forma ativa e significativa. As Professoras Fabiane Tejada da Silveira e Vanessa Caldeira Leite, cada uma a seu modo e a seu tempo, também contribuíram com seus conhecimentos, sua argumentação, sua forma de entender e de fazer “teatro”. Com o início das atividades, em maio de 2010, o Teatro atuou nas seis escolas-parceiras, sempre com muito empenho e dedicação. E isso quer dizer que participou ativa e efetivamente, tanto na área, quanto nas escolas, com conteúdos, exercícios, dinâmicas e sugestões.

A importância dessa área no programa não traz dificuldades para sua exposição: ao integrar o corpo e a mente, em meio a áreas que, em sua maioria, são teóricas, aporta um componente qualitativo imprescindível – permitir um “trânsito” em que, do cognitivo se passe ao sensível e do corporal haja uma correspondência no espiritual (entendido como *Gemüt*, ânimo). Em outros termos, pode-se dizer que as dinâmicas com a voz, com o corpo, com a relação interpessoal, e ainda a contação de histórias, entre vários outros exemplos de atividades, beneficiaram todo o grupo. Intensificar a atenção, aperfeiçoar a expressão, ampliar a autoestima e a confiança no outro, entender a importância da respiração, da recepção estética, que constituem capacidades básicas para um ser humano, em especial um professor, foram abordadas e (muito bem) empreendidas pelos pibidianos e pibidianas do Teatro.

Aliam-se a isso, os estudos teóricos da área, que contribuíram com saberes com os quais as outras áreas, pelas suas especificidades e urgências, não teriam tido contato. Exemplos não faltam: a relação entre mito e teatro, o “Teatro do Oprimido”, o “Teatro Fórum”, o “Teatro-imagem”, além da grande diversidade de oficinas que a área sugeriu, projetou e auxiliou seus colegas dos projetos interdisciplinares a executar. Além disso, não se pode esquecer a alegria, a amizade e a “energia” que o “pessoal” do Teatro sempre tinha e passava aos colegas e aos demais com quem contatavam nas reuniões, nas oficinas, enfim, em cada momento vivido em grupo. E, ainda, a seriedade com que atuavam e realizavam as tarefas que lhe cabiam. Cada vez que um pibidiano (ou uma pibidiana) do Teatro, por qualquer motivo que fosse, deixava o grupo, o lamento era geral...

Nas vezes em que as coordenadoras solicitaram “algumas palavras” da Coordenação do PIBID para os bolsistas do Teatro, essa tarefa era recebida com alegria, pois expor,

mesmo que brevemente, a importância do Teatro, ou a importância da ética no Teatro, é aprazível porque, desde a Antiguidade, a representação (ou *mimesis*) é importante para o ser humano. E tal pode ser constatado na etimologia da palavra: *theatro* é um termo aparentado, ou até oriundo, de “*theoria*”, um “*ver*” que engloba o corpo enquanto sentido humano (visão), e a mente, enquanto “visão do espírito”, imprescindível tanto para decodificar quanto para conhecer, aprender (*ethos*), além de divertir, distrair, por exemplo.

Um pouco de “teoria” para fundamentar o exposto: Aristóteles, na obra *Poética*, escrita entre 335-323 a.C., trata da tragédia e da poesia épica (acredita-se que a obra sobre a comédia tenha desaparecido). Nela, o autor escolheu a tragédia como a melhor maneira de “representar homens em ação”, e assim, levar à “*catharsis*”, isto é, à passagem do sensível, daquilo que é visto ser encenado, ouvido e sentido, ao intelectual, gerando uma “experiência estética”. Assim, ainda segundo ele, surge um conhecimento que aperfeiçoa a escolha, levando ao ético. Ele explica a sua preferência pela tragédia: o poeta trágico parte de um mito conhecido e o expõe, de forma poética, pois é um evento importante. Além disso, o faz mostrando uma possibilidade de entendê-lo. Nesse sentido, segundo ele, o poeta é mais livre do que o historiador, pois pode elaborar, inventar e mostrar alternativas variadas (e criativas) para um evento.

Para Aristóteles, a tragédia consegue maior efeito porque possui uma estrutura (com início, meio e fim), mas também um “sistema de fatos e feitos” que permitem ao espectador acompanhar e entender a trama. Há, além disso, a “reviravolta” e a “peripetia” (conhecida como “peripécia”). Nesses momentos, a narrativa muda, isto é, há a passagem do desconhecido para o conhecido, e, com isso, ocorre a “reviravolta” naquilo que é apresentado, gerando o “terror e a pieda-

de” no auditório. Assim, a *catarsis* pode ocorrer no espectador. Para o autor, o melhor poeta trágico foi Sófocles, e o melhor exemplo, a obra *Édipo*. Mas, essa opinião não é unânime: para Hegel, somente para citar outro autor, é *Antígona*, também de Sófocles, porém, haveria outras possibilidades. O que importa enfatizar é que a *Poética*, de Aristóteles, é uma obra que não pode ser contornada nos estudos em Teatro, mas essa área é muito dinâmica.

Nesse sentido, os clássicos não podem ser descurados, como Shakespeare, por exemplo, chegando-se ao séc. XX, com Brecht, Sartre e Beckett, que imprimiram ao teatro um desenvolvimento que precisa ser enfatizado, assim como o brasileiro Augusto Boal e o “Teatro do Oprimido”. Em síntese, o objetivo dessas linhas é apontar para a importância do Teatro e enfatizar o valor da Licenciatura de Teatro no PIBID II/2009 – Humanidades incentivando a docência. Para finalizar, sublinha-se que o PIBID visa ao licenciando, seus conhecimentos e práticas, motivo pelo qual é necessário que o estudo, o empenho, o trabalho individual e em grupo sejam contínuos. E, além disso, que haja esperança no futuro, para que ele seja melhor, por meio da educação, mas, em especial, pela ação de cada um, a qual é essencial, indispensável e insubstituível – responsabilidade individual e, portanto, ética.

Prof^ª. Dr^ª. Sônia Maria Schio
Pelotas, abril de 2013.

APRESENTANDO CONVERSÇÕES SOBRE TEATRO E EDUCAÇÃO

Sobre quem somos e o que queremos

É difícil estabelecer quem somos neste mundo volátil no qual vivemos, melhor falarmos quem estamos neste momento: um grupo composto por professoras universitárias, alunos bolsistas licenciandos e professoras da rede estadual e municipal de ensino. Um grupo que deseja estudar, aprender, refletir, fazer e conversar sobre teatro e educação. E para tanto, convidamos outros professores e professoras, artistas e pedagogos, ou pedagogos-artistas, para travar estas conversações conosco.

Contudo, cabe frisar que muitas experiências antecederam estes importantes momentos de trocas e construções: trabalhamos desde 2010 em seis escolas da rede estadual de ensino, parceiras do PIBID UFPel¹. Elaboramos, realizamos e avaliamos projetos interdisciplinares com colegas de outras cinco licenciaturas da UFPel, a saber Pedagogia, Filosofia, Letras, História e Ciências Sociais. Ministramos mais de vinte oficinas para os diversos níveis de ensino da educação básica: séries iniciais e finais

¹ Escolas participantes: Colégio Estadual Dom João Braga; Escola Estadual de Ensino Médio Nossa Senhora de Lourdes; Escola Municipal de Ensino Fundamental Ministro Fernando Osório; Escola Municipal de Ensino Fundamental Núcleo Habitacional Getúlio Vargas; Escola Técnica Estadual Professora Sylvania Mello; Instituto Estadual de Educação Assis Brasil.

do ensino fundamental, ensino médio, ensino técnico e normal (magistério). Mediamos mais de trinta apresentações artísticas nas escolas parceiras. Compartilhamos momentos com colegas, alunos de outras licenciaturas e professores da rede em oficinas de teatro e educação. Participamos de eventos acadêmicos e científicos, de jornadas de estudo, de grupos de leitura e orientações. Ou seja, estamos em permanente estado de (re)construção nestes quase três anos de existência do PIBID UFPel, programa da CAPES que almeja a formação qualificada de professores para a educação básica².

E compreendemos que a formação de professores e artistas-docentes só pode ser realizada de modo dialógico e, com tal finalidade, convidamos a estar conosco professoras e professores de outras instituições, além de nossos colegas professores e alunos dos cursos de licenciatura. E nestas conversações, nos constituímos também docentes, aprendemos modos de ser e estar professor de teatro, docentes-artistas ou artistas-docentes. Assim, julgamos que seria produtivo compartilhar alguns dos tópicos, assuntos e temas que atravessaram nossos diálogos, conversas e experiências com estes convidados. Surge, então, este pequeno livro.

Sobre os encontros que geraram este livro

Este livro reúne textos de professores, pesquisadores e artistas preocupados com a temática do teatro e suas interlocuções com a educação, desde a formação do professor de teatro até as mais diversas perspectivas e pedagogias das artes cênicas nas escolas e nos espaços não formais de educação.

A obra é resultante da reflexão de dois eventos organizados pelo PIBID-Teatro da UFPel, os quais possibilita-

² Maiores informações, relatórios e dados completos sobre o PIBID Teatro UFPel podem ser acessados no blog <http://pibidteatroufpel.blogspot.com.br/>

ram reunir alunos licenciandos do curso de Teatro, professores da educação básica e do ensino superior interessados nas questões da arte, do teatro e da educação. Pretende-se com este livro acolher e divulgar as ideias, as reflexões e as conversas promovidas pelos convidados no *Ciclo de Palestras PIBID – Debatendo Teatro e Educação*, realizado no segundo semestre de 2011 e no *Encontro PIBID Teatro-UFPEL: Práticas Pedagógicas e Formação do Professor de Teatro*, realizado no primeiro semestre de 2012.

O *Ciclo de Palestras PIBID – Debatendo Teatro e Educação* promoveu debates referentes às temáticas de teatro, educação, práticas pedagógicas, formação docente e profissional e seus possíveis desdobramentos e, em sua primeira edição, contou com a presença da professora Nara Kaisermann da UNIRIO, com a palestra intitulada “Corpo Infinito” e, em sua segunda edição com a professora Silvia Balestreri Nunes da UFRGS, com a palestra: “Teatro do Oprimido: considerações sobre um Boal ‘teatro-pedagogo’”.

O *Encontro PIBID Teatro-UFPEL: Práticas Pedagógicas e Formação do Professor de Teatro* teve como programação mesas redondas, oficinas, palestras e espetáculos teatrais, que possibilitaram conversações, debates e reflexões sobre os processos pedagógicos de ensino-aprendizagem e produção teatral na escola e em diversos espaços educativos. O evento contou com a participação dos professores Mateus Gonçalves, da rede municipal de educação de Porto Alegre (SME); Maureen Montovani, da rede de educação de Pelotas e Mônica Bonatto, do Colégio de Aplicação da UFRGS. Estes docentes compuseram a mesa-redonda “Ser professor de teatro” e, respectivamente, ministraram as oficinas “1, 2, 3 e já! Corpos brincando!”, “Texto e jogo” e “Para começo de conversa: teatro nas séries iniciais do ensino fundamental”.

Este mesmo evento promoveu ainda a participação da atriz e professora Heloíse Baurich Vidor, da UDESC, com a palestra “Drama e teatralidade” e com o espetáculo “Uma Lady Macbeth”³, que foi seguido por um debate, do qual também participou como convidado o diretor Edélcio Mostaço⁴, crítico e professor de teatro da UDESC. Os alunos do curso de teatro da UFPel também contribuíram com o evento através da apresentação da esquete “Uma carta para Camille Claudel”⁵.

Os resultados obtidos com os eventos, além da elaboração deste livro, foram bastante positivos na medida em que foi possível construir profícuos momentos formativos em relação às temáticas discutidas por todos participantes, bolsistas e não-bolsistas do PIBID-Teatro, docentes da UFPel e das redes municipal, estadual e privada de ensino da cidade de Pelotas e demais convidados⁶.

³ Uma Lady Macbeth. Direção de Edélcio Mostaço. Concepção e atuação: Heloíse Baurich Vidor. Espetáculo inspirado no modelo de “aula espetáculo”, criado a partir da tragédia Macbeth de William Shakespeare. O desenrolar desta aula-espetáculo procura aproximar o espectador da trama, através da aparição de seus principais personagens: Macbeth e Lady Macbeth, compartilhando e assumindo a dificuldade de contar esta história tão rica de detalhes e acontecimentos extraordinários.

⁴ A vinda do professor Edélcio Mostaço foi promovida em parceria do PIBID/ CAPES com o Programa Prodocência/ CAPES.

⁵ Uma carta para Camille Claudel. Direção: Hélcio Fernandes. Elenco: Francine Furtado, Francesco D’ávila e Sirlei Karczeski.

⁶ Agradecemos à coordenadora institucional do PIBID-UFPel, professora Sônia Maria Schio, aos funcionários do Núcleo de Artes Cênicas da UFPel e a todos os alunos do teatro bolsistas deste programa: Allan Luis Correia Leite; Aline de Abreu da Luz; Adriana Nunes Viana; Ana Alice Muller Andrade; Bianca Barbosa; Carolina Amaro Ferreira; Cleverson Reis; Daniele Almeida Pestano; Diego Fogassi Carvalho; Flávio Dornelles; Fátima Zanetti Portelinha; Grazielle Soares de Barros; Hélcio Fernandes Barbosa Júnior; Jade Garisto Ramos; Jandira Dias de Souza Brito; João Vitor Ieffet de Moura; Laura Corrêa Bragamonte; Lídia Rosenhein; Lucia Elaine Carvalho Berndt; Maicon Fernando Oliveira Barbosa; Melissa Rabelo Velasques; Murilo Melloto Furlan, Renata Pinhati; Roberta Bandeira Alves; Tainara Urrutia de Freitas; Thayse Nunes.

Sobre as conversações que compõem este livro

A construção coletiva da nossa metodologia de ação no PIBID -Teatro, que está na base do acontecimento teatral, seja na escola ou fora dela, foi ponto de partida para o nosso trabalho no grupo de “pibidianos” e “pibidianas”. A partir daí estivemos abertos para discutir propostas de práticas teatrais ou dispositivos do saber/fazer/refletir teatro com as contribuições de autores consagrados da área e de professores/artistas/pesquisadores universitários em diálogo com a realidade dos espaços escolares onde estivemos inseridos.

As conversações que compõem esta obra são resultados de tudo isso, versam sobre temáticas que envolvem o ensino e a aprendizagem de teatro, a experiência estética e artística e as contribuições pedagógicas da linguagem cênica que se propõem a pensar experiências de construção crítica e transformadora de mundo, a partir da experimentação das pessoas com o teatro.

Os textos aqui apresentados por suas autoras e autores mantêm o tom das conversas que os geraram, das experiências trocadas entre sujeitos, construídas em situações empíricas de formação em teatro e educação. São textos-diálogos, pois propõem ao leitor uma reflexão conjunta e não objetivam fornecer respostas prontas.

O lugar de onde cada autor e autora fala é para nós referência importante, pois entendemos que não existem verdades absolutas, mas diferentes construções de sentidos e interpretações de realidades e experiências diversas, que nos tocam e mobilizam em diversas nuances e intensidades. Nos textos aqui apresentados, descortinam-se possibilidades de novas indagações, dúvidas e buscas em teatro e educação.

Assim, esperamos que a partir do olhar de cada leitor ou leitora, surjam novas provocações para conversas futuras. Agradecemos o entusiasmo daqueles que aqui se pronunciaram em encontros e conversas que ampliam nosso imaginário e forjam novas maneiras de se sentir, pensar e fazer teatro.

Boa leitura a todos/as!

Pelotas, novembro de 2012.

Fabiane Tejada da Silveira

Taís Ferreira

Vanessa Caldeira Leite

MACBETH EM DRAMA: entre a performance e a representação

BEATRIZ A.V. CABRAL
HELOISE BAURICH VIDOR

O ensino do teatro hoje implica considerar a representação no contexto das práticas performativas. Se a representação traz o patrimônio cultural para dentro da sala de aula, ampliando capital artístico e linguístico do aluno, as práticas performativas lhe trazem a possibilidade de revisitar este patrimônio através da experiência. Para isso, planejamos um experimento cênico, enquadrado na perspectiva do *professor-artista*, associado ao entendimento do *teatro como pedagogia*. A expressão *Teatro como Pedagogia*⁷ parte do princípio que o fazer teatral em si é pedagógico e representa uma ação cultural. Como tal, a pergunta inicial seria: que aspectos e dimensões teatrais podem ampliar a significação da ação pedagógica do professor?

Este entendimento implica reconhecer o professor de teatro como professor-artista, o que aqui será analisado em suas duas versões: professor-no-papel e professor-personagem. É através do fazer teatral que a ação do professor se vincula à estética, à ética e à política, e torna-se uma

⁷ Fazemos aqui uma adaptação da expressão ‘cultura como pedagogia’, utilizada por Tomaz Tadeu da Silva em *Documentos de Identidade – uma introdução às teorias do currículo*, Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

forma de combater padrões de comportamento que reproduzem o senso comum e bloqueiam a percepção crítica ao nível cultural.

Neste texto vamos relatar e discutir um processo centrado na confrontação entre representação e performance. A expressão *performance*, que segundo José A. Sánchez e Zara Prieto, “deriva de ‘performativo’ e da palavra anglo-saxônica *perform*, se refere, segundo a filosofia da linguagem, aos enunciados linguísticos que em si mesmos implicam ação.” (Sánchez & Pietro, 2011, p. 17). Neste caso esta expressão é usada para indicar ações performáticas no decorrer do processo do drama, com a participação de duas professoras. Uma trouxe personagem e texto e a outra assumiu papéis para introduzir material de criação e coordenar as interações dos alunos nos contextos em que ocorreram as inserções da personagem. O objetivo foi propiciar um sentido de experiência que permitisse perceber e entender as intenções e as motivações por trás das ações dramáticas.

Esse experimento foi realizado através do drama – um processo de investigação artística e pedagógica que possui o potencial de proporcionar apropriação da linguagem cênica e a exploração de questões e problemas acerca da vida social e das relações humanas, oferecendo ao indivíduo a oportunidade de definir e clarificar sua própria cultura. É uma atividade criativa que se desenvolve em grupo e evoca uma atmosfera dramática que permite aos participantes vivenciarem uma experiência estética. Enquanto processo de criação, o drama articula uma série de episódios, construídos e definidos com base em convenções teatrais, criadas para possibilitar a construção de narrativas dentro de determinados contextos e circunstâncias.

O processo aqui relatado foi baseado na obra *Macbeth* de Shakespeare, utilizado como *pré-texto*⁸ para discutir temas recorrentes como profecia, ambição, violência e loucura. Foram realizados quatro episódios, em que os alunos vivenciaram experiências em ambientes cênicos distintos. Os episódios focalizaram os principais momentos da trama:

1. A profecia das bruxas na charneca

[...] galhos de árvore pelo chão, som e iluminação indicam a charneca. A ambientação cênica é reforçada pela espacialização sonora: os participantes, como bruxas/os exploram seus espíritos familiares (que tomam a forma de animais) e criam a atmosfera da charneca através de vocalizações, ruídos e jogos de linguagem com expressões do texto. Em um segundo momento, metade da turma mantém o papel de bruxas; a outra metade desaparece atrás das cortinas e retorna como guerreiros – uma expressão coletiva de Macbeth. Confronto (gestual, não verbalizado) entre bruxas e soldados. Lady Macbeth entra em cena lendo a carta do marido que narra a aparição e a previsão das bruxas; após a leitura apresenta o monólogo que reflete o despertar da ambição. O encontro termina, assim, com uma fatia do texto original.

2. O despertar da ambição e o assassinato do rei

[...] no Castelo de Inverness dois grandes grupos: um representa Macbeth e o outro Lady Macbeth. Formam

⁸ 'Pré-texto' refere-se ao entendimento de que um texto – social, literário, imagético, sonoro, deve figurar como pano de fundo para orientar a condução do trabalho de teatro em grupo. Segundo Cecily O'Neil (1995), o pré-texto opera como uma espécie de 'forma-suporte' para os significados sendo explorados.

duas filas; em duplas planejam o assassinato do rei. Cada um com um fragmento do texto. Um dá um passo à frente, lê seu texto, o outro faz o mesmo e responde. O foco está nas aproximações e nos distanciamentos entre as opiniões de ambos referentes ao assassinato do rei. Lady Macbeth entra em cena, ensanguentada, e em monólogo, fala sobre sua participação no crime. Em contraponto, os dois grupos se subdividem em quatro clãs (Macduff, Lennox, Ross e Angus), que ocupam alas distintas do castelo e criam a espacialização sonora da noite lúgubre do assassinato do rei.

3. A repercussão do assassinato entre os nobres

[...] no Castelo, o encontro começa com música e dança renascentista (substituindo a cena shakespeariana do banquete) envolvendo o grande grupo. Depois do baile cada clã recebe uma caixa, em confiança, contendo documentos, fragmentos do texto, objetos e cartas que juntos revelam pistas sobre os assassinatos de Banquo e do Rei. Um sobretudo sobre um cavaleiro e a fala gravada de Macbeth revelam seu estado de espírito após os assassinatos. Cada clã forma sua opinião a respeito do que está ocorrendo, cria uma imagem para representá-la e usa seu lema (inscrito em seu brasão) como grito de guerra.

4. A loucura de Lady Macbeth e a tomada do castelo

[...] “O bosque de Birnam se move”. A primeira parte do encontro mostra um ritual das bruxas em torno de uma fogueira – elas lançam, em sequência, seus desejos ao fogo, junto com um ramo de arruda. Três delas dizem o texto, e o grupo responde com um refrão. Em seguida, os homens apresentam uma representação coletiva de Macbeth e falam às

bruxas, em coro. Três delas respondem com o texto das três aparições. Lady Macbeth entra em cena com seu monólogo da loucura. A última parte deste encontro reúne todos os participantes como guerreiros envoltos em galhos de árvores – o bosque de Birnam se move.

Cada episódio cruzou referências do contexto dramático em que ocorreram as ações com momentos poéticos e introdução de passagens do texto que identificaram nossa leitura da obra. O contexto da charneca possibilitou a atmosfera para a chegada dos generais e a manifestação da profecia – o deslocamento da cena para a leitura da carta por Lady Macbeth confirmou o efeito da profecia.

O contexto palaciano foi ativado pela divisão do grupo nos papéis de Macbeth e Lady Macbeth que se confrontaram sobre a ideia do assassinato. A atmosfera do crime foi potencializada pelos sons lúgubres noturnos – uma espacialização sonora criada pelos participantes, distribuídos em grupos pelo ‘castelo’, a partir de sons vocais e uso de pequenos instrumentos (pulseira de pé de cabra, apitos com sons de pássaros, tamboretas). A aparição da Lady com as mãos ensanguentadas confirma o crime e prenuncia o que virá pela frente.

O contexto da nobreza, reforçado pela dança renascentista e identificação dos clãs introduziu a atmosfera de desconfiança com os estranhos acontecimentos do palácio, que envolveram a troca de poder – o assassinato do rei, a fuga de seus filhos e a ascensão de Macbeth. O entendimento da trama, pelos nobres (os alunos-no-papel) ocorreu através de pacotes endereçados a cada clã, contendo objetos (maço de ervas, relógio de bolso antigo, uma chave torta, um medalhão, moedas escocesas antigas, pedras preciosas, sementes e flores secas), imagens (brasão dos clãs, fotos do castelo, fotos de

bruxas – de representações clássicas de teatro elisabetano) e fragmentos de texto.

O contexto das bruxas foi retomado e criou a atmosfera para a cena de loucura da Lady e para a derrocada final com o Bosque de Birnam se movendo.

O sentido de experiência e o envolvimento do aluno-ator

A intensidade do envolvimento do aluno-ator com a materialidade (suporte material) e a imaterialidade (potencial expressivo do suporte) da cena tem sido vista como energia decorrente do impacto gerado pela carga emocional do suporte que instaura um corpo que responde ao jogo do texto e da cena. Em outras palavras, o envolvimento do aluno-ator está associado à carga informacional e emocional do suporte.

Em *Macbeth*, a materialidade foi investigada e introduzida através das aparições da Lady, dos comandos do professor-no-papel, dos galhos e das árvores que criaram a ambientação da charneca e foram a estratégia do guerreiro para representar a floresta de Birnam se movendo, dos figurinos que criaram o ambiente da corte, dos pacotes de estímulo que introduziram as referências fundamentais para as ações dos clãs. A materialidade é a base concreta introduzida para iniciar cada etapa de criação.

A imaterialidade depende do potencial simbólico e de ressonância do material introduzido. É possível dizer que a imaterialidade depende da quantidade e da qualidade da informação à disposição do aluno, ou seja, equivale ao acesso à informação que desperte curiosidade e interesse, e conduza ao engajamento emocional com o processo em curso. Em *Macbeth*, a imaterialidade decorreu da interpretação da Lady (impacto decorrente da associação de intensidades – do texto,

da interpretação, do figurino e ambientação, do inesperado), dos rituais na charneca (impacto decorrente do envolvimento físico através da dança, da busca do animal interior, da música e dos fragmentos de texto que alimentaram o jogo), das evoluções das danças renascentistas (impacto do figurino, da ambientação, da música renascentista), do desvendar dos segredos e das evidências contidos nos pacotes de estímulos e da invasão do castelo (o coro de guerreiros, disfarçados em arbusto se movendo em direção ao castelo).

Neste sentido, em experiências teatrais em grupo, o enquadramento, o ponto de vista ou a perspectiva compartilhada decorrem da carga informacional e funcionam como um fator de intersubjetividade – o grupo partilha o mesmo olhar, o mesmo espaço e o mesmo tempo; como afirma Couchot (2003, p. 29) ao se referir à fotografia “o Nós dá acesso ao Eu”. O que permite esse compartilhar que dá acesso ao pessoal e ao subjetivo, segundo Couchot (2003, p. 311), é a dimensão singular do sensorial na arte, que resulta tanto de sua materialidade, quanto de sua imaterialidade, sem a qual não poderia captar o olhar, a escuta e a atenção.

Ao propor uma pedagogia relacional do pensar e do sonhar, Gaston Bachelard (1996) se reporta à matéria “como um grupo de ressonâncias”, em que a pluralidade no nível da imaginação e no nível do epistemológico questiona o processo do conhecimento – os estatutos da objetividade e da subjetividade – afirmando que o homem se define por ambos. A dimensão sensorial da arte, a matéria como possibilidade de ressonâncias, a imaterialidade como seu potencial expressivo, permitem refletir sobre o texto, quer como representação ou como performance a partir do texto como pré-texto, enquanto espaço privilegiado para a diferença, e portanto, para a subjetivação.

Entre a representação e a performance

Mesclar a representação de passagens-chave de um texto clássico com momentos de apropriação e atualização do mesmo pelos alunos é trazê-lo ao centro de uma experiência estética, que no nosso caso, significou confrontar momentos de representação com momentos de performance, estimulados por fragmentos do texto.

Segundo Patrice Pavis (2010, p. 338), “representar é tornar presente no instante da apresentação cênica o que existiu outrora num texto ou numa tradição teatral”. A representação foi entendida nesse processo como uma composição prévia e ensaiada de personagens e passagens do texto. Neste sentido, foram consideradas a representação coletiva da batalha, através da entrada dos guerreiros com movimentos articulados e precisos de uma luta oriental, as entradas de Lady Macbeth, não interativas, com texto e interpretação preparados fora do âmbito do processo, e a entrada de Macbeth, com voz *in off* e personagem representado por um sobretudo posto em um cabideiro.

Essas ações ocorreram nos momentos em que os participantes se apropriaram das situações introduzidas pelo professor-no-papel e responderam a elas, assumindo papéis e desenvolvendo suas próprias posturas e opiniões sobre as situações vivenciadas. Incluímos aqui os papéis das bruxas, os quais em vez de representarem as bruxas do texto, procuraram as bruxas que existiam em si próprios, explorando seus espíritos familiares (que poderiam tomar a forma de animais diversos, como pássaros), provocados pela fala do professor no papel de condutora das bruxas. Expressões do texto das bruxas de *Macbeth* foram distribuídas para serem apropriadas e transformadas através do jogo entre vocalização e expressão

corporal. Neste sentido, não foram representadas as bruxas do texto nem um sentido coletivo e orquestrado de bruxas; cada participante buscou a bruxa que havia em si.

No segundo episódio, a performance foi vista como a criação sonora dos tons lúgubres da noite do assassinato – cada participante criou um tipo de som e ruídos que expressassem sua reação ao assassinato e essas expressões individuais foram articuladas e especializadas sonoramente. No terceiro episódio, após receberem e analisarem o conteúdo das caixas com objetos, imagens e fragmentos de texto, os grupos expressaram sua própria opinião sobre os fatos, através de uma imagem coletiva que se deslocou no espaço com um grito de guerra, criado a partir do lema de seu clã.

Assim, nesse experimento foram cruzadas três formas teatrais distintas para trazer o texto de Shakespeare à cena: a contextualização (ambientação cênica, espacialização sonora, estímulo composto), interações com fragmentos do texto de Shakespeare e a representação de Lady Macbeth.

A contextualização foi ativada por ações contínuas de transformação do ambiente cênico – o que aqui denominamos ambientação cênica. Para isso foram usados alternadamente galhos de árvore no espaço, pequenos tapetes para delimitar o espaço de cada clã, movimentação coletiva de artes marciais caracterizando o exército, e de dança elisabetana caracterizando o espaço do castelo, imagens em movimento como manifestação política dos clãs.

A interação com os fragmentos do texto se deu de três formas: através de uso de palavras e expressões do texto, através de frases, e através das cenas interpretadas por Lady Macbeth. No primeiro caso estão incluídas as sonorizações de palavras bruxólicas na charneca, as espacializações sonoras que anteciparam o assassinato do rei, e a criação da identida-

de dos clãs. As frases foram utilizadas pelo grande grupo em confrontos verbais, realizado entre duplas ou representação coletiva dos personagens: Macbeth Vs. Lady Macbeth, líder de um clã contra o outro, Hécate Vs. Macbeth. As cenas interpretadas por Lady Macbeth são aquelas que desencadeiam os acontecimentos-chave do texto e que acentuam o sentido trágico da obra.

Entre o drama e o pós-drama

Hans Thies Lehmann (2007), ao sintetizar as características do que considera como signos teatrais pós-dramáticos, aponta questões que podem ser observadas em processos de drama, e que nesse aqui analisado, são bem evidentes. Os episódios do processo *Macbeth* representam fragmentos da trama, momentos dramáticos independentes, baseados em enquadramentos⁹ distintos que irão requerer um novo modo de olhar para a situação. Em decorrência, o processo implica uma contínua decomposição da percepção, uma quebra de expectativas, uma multiplicidade de signos simultâneos.

Neste sentido, o processo *Macbeth* teve início com a criação do contexto que deu origem à trama – o ritual das bruxas. O confronto entre as bruxas, Macbeth e Banquo introduziu e deu visibilidade à interação entre estética e política, presente nos quatro episódios programados, quer através de fragmentos de texto e pacote de estímulos, quer através da presença da Lady, que em si, reunia ambas as dimensões.

⁹ Com enquadramentos nos reportamos a Erving Goffman (1974), que em *Frame Analysis*, detalha e aprofunda a noção de enquadramento e distanciamento, que definem as formas possíveis de interação com uma situação, centrais ao fazer teatral.

A relação entre política e estética é entendida, por Jacques Rancière, como partilha do sensível. A partilha do sensível considera o que é comum na convivência social, a separação entre as vozes conscientes ou não, que se manifestam no cotidiano; como tal, explicita as dicotomias subjacentes às relações de poder – quem manda e quem obedece. Nesse processo as dicotomias foram decifradas através do cruzamento das informações diretas ou indiretas contidas nos pacotes de estímulo, que funcionaram como um quebra-cabeça e permitiram o confronto com os aspectos políticos do texto, dando visibilidade e ressonância aos seus componentes (Rancière, 2005).

O texto, entendido como a sequência narrativa, é apenas um elemento entre outros; se em um episódio os participantes estão em rituais bruxólicos na charneca, no seguinte estão em trajes de gala dançando no castelo e no quarto episódio são guerreiros que derrotam o rei; os elementos visuais e musicais desses momentos se constituem como partes significativas do texto em construção.

É esta interação entre o verbal, o visual e o musical que geram os momentos de intensidade da experiência em drama. Assim é possível afirmar que as formas plurais de cruzamento entre o texto-fonte e o texto em construção estimulam novos modos de percepção sem hierarquia entre imagens, movimentos e palavras. Como experiência compartilhada, reafirma o foco no processo e não no produto.

Considerada como *pós-drama*, uma atividade dessa natureza se coloca claramente como antagônica ao ensino-instrução – pressupõe o questionamento do que se ensina e da maneira pela qual se ensina. Nessa direção, o fazer teatral como ação cultural é ressaltado.

Que dimensões teatrais ampliariam o significado da ação cultural-pedagógica do professor?

Para além do bem e do mal

A jornada de Macbeth de um bravo soldado a um assassino tirano é construída na peça e no processo do drama através do olhar de Lady Macbeth, e revela um homem profundamente sensível, torturado por sua imaginação e consciência. Macbeth é visto como ‘um homem bom’, que luta para superar seus pensamentos malignos, mas é levado ao crime pela previsão das bruxas, pela pressão da mulher e por sua própria ambição.

Nesse processo de drama, os pensamentos conflitantes entre o bem e o mal, que constantemente atormentam Macbeth, permitiram uma série de confrontos entre a Lady e o grupo, entre os clãs, entre o próprio conteúdo dos pacotes de estímulos, entre o confronto do grande grupo em pares, a partir de fragmentos do texto. Manter o processo no nível do confronto evita identificar o mal absoluto e dicotomizar a narrativa entre opressores e oprimidos. A luta interna de Macbeth e a loucura da Lady retratam agonias da consciência e mantêm o processo na tensão entre o bem e o mal, evitando a busca por uma resposta certa.

Os confrontos que revelam as mazelas e as motivações humanas, como matéria prima de *Macbeth*, que rotulam o mal como algo definitivo, são o pano de fundo adequado para a percepção e a discussão de questões sobre ética. No âmbito desse processo os rituais se constituíram como um recurso privilegiado para experienciar e discutir ética.

Como rituais, entendemos as manifestações coletivas em movimentos com algum grau de padronização – bruxas na charneca, guerreiros no campo de batalha, nobres no baile, a formação dos clãs e seu grito de guerra – movimentos esses com alta teatralidade, envolvendo gestos, sons, cores, vozes,

iluminação coordenados e orquestrados em torno de um tema comum. Tal coordenação é um mecanismo para criar uma experiência de identificação grupal, cujo impacto está relacionado com sua ressonância e com os desejos dos participantes. Sua eficácia pedagógica no drama se relaciona com o espaço que ele abre para a resposta individual no trabalho de grupo e para a expressão de valores opostos e leituras distintas das circunstâncias em pauta. Esse potencial dos rituais teatrais de acordo com Schechner (1993, p. 12-13), Pavis (1996, p. 1-21) e Counsell (1996, p. 143-178) residem em:

- constituírem-se como uma experiência;
- incorporarem um status simbólico;
- constituírem-se como ações performativas em grupo;
- apresentarem estruturas com qualidades formais e relacionamentos definidos.

Por um lado, o ritual representa um comportamento comum transformado por meio da condensação, exagero, repetição e ritmo. Por outro lado, como ação simbólica o ritual é ambivalente; ele aponta para ações reais, mas permite que os participantes evitem uma confrontação direta com os eventos. Consequentemente, os rituais funcionam como ponte para levar os participantes a situações que seriam tensas em um contexto real. Como tal, representam um espaço propício para a ética na educação¹⁰.

Os parâmetros curriculares nacionais incluem a ética como tema transversal:

¹⁰ A investigação da relação entre ética e ritual foi realizada por Cabral entre 1997-2001; as referências aqui incluídas foram publicadas em 2006.

Mores (moral) e ethos (ética) tem a mesma origem etmológica, costume (...). O desenvolvimento histórico, entretanto, gerou diferentes significados (...). A filosofia, atualmente, define moral como princípios, crenças e regras que juntos determinam o comportamento dos indivíduos em cada sociedade; e ética, como pensamento crítico (reflexivo) sobre a moral.¹¹

Ao enfatizar que escolhas individuais não significam códigos morais individuais, os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) reconhecem que os seres humanos posicionam-se ao lado de outros seres humanos, com os quais eles compartilham um campo de valores no contexto de seus relacionamentos. A liberdade depende da habilidade de fazer escolhas e da possibilidade de fazê-las. Se as pessoas não podem escolher entre obediência e violação, eles não são responsáveis por suas ações. A vida cotidiana requer a discussão sobre critérios e valores: ‘é certo roubar um remédio para salvar a vida de alguém?’: de acordo com os parâmetros curriculares, exemplos não tão extremos como este requerem a problematização de suas respostas, a verificação da consistência de seus fundamentos filosóficos e chamam por parâmetros em ética na educação.

Ética não tem um caráter normativo, porque ao fazer uma reflexão ética nós perguntamos sobre a consistência e a coerência dos valores subjacentes às ações; nós tentamos esclarecer e questionar os princípios que dirigiram aquelas ações, a fim de encontrar um significado autêntico naquele contexto.

A moral já está presente na prática educacional – o cotidiano nas escolas está inundado com valores traduzidos em princípios, regras, ordens, proibições. Usando ética, nós pretendemos refletir sobre esses princípios (seus fun-

¹¹ Brasil, Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas Transversais.

damentos), essas regras (seus objetivos), essas ordens (a que interesses elas servem) e essas proibições (que resultados elas atingem), a fim de alcançar uma eficácia democrática.

A associação de ética a rituais, em drama, permite refletir sobre respostas individuais a dilemas morais, uma vez que o drama tem a ver com conflitos e restrições, engajamento emocional e escolhas individuais em trabalhos em grupo.

Considerações Finais

Este artigo focalizou um experimento cênico que jogou com a interface entre a representação e a performance. Representação foi entendida como aquilo que já existe, principalmente, como forma textual e objeto de ensaios, antes da cena.

Em cada episódio houve um momento que trouxe uma situação da peça e seu respectivo texto à cena em confronto com o movimento coletivo de cunho performativo. A intenção foi evitar a interação entre o personagem e os participantes e promover impacto. Qualquer interação nesse momento destruiria o texto e a atmosfera criada. A familiarização com a personagem da Lady Macbeth acarretaria uma simplificação do processo e estabeleceria um lugar comum.

Pela perspectiva da pedagogia, a intenção foi:

1. criar um ambiente cênico para cada episódio, de modo que o aluno pudesse interagir com diferentes atmosferas e contextos representados no texto;
2. cruzar a representação pela professora-personagem com a performance pelos alunos coordenados pela professora-no-papel;
3. criar os estímulos compostos, que articularam informações sobre o contexto e pistas sobre as intenções e motivações dos assassinos;

4. selecionar fragmentos do texto original para comporem o pacote de estímulos e para serem entregues aos participantes em momentos de confrontos verbais;

5. envolver corporalmente o grupo em rituais bruxólicos, em representações guerreiras e danças renascentistas.

Estas ações estimularam a imersão do grupo no contexto dramático, permitiram a apropriação do texto, do contexto e das circunstâncias focalizadas por Shakespeare. O aluno tornou-se autor de seu próprio texto.

O *drama*, uma forma teatral que se caracteriza como um processo de investigação cênica, de temas, conflitos, história, texto, desejos dos participantes, não busca um resultado, uma significação que o reconheça como uma determinada obra ou informação. O drama ocorre durante o processo, como manifestação, impulsos de energia.

Inserida no âmbito do *drama* (ou *pós-drama*), como fragmentos de cenas em meio a um coletivo congelado, as representações da Lady passaram a ser consideradas mais como experiências compartilhadas do que experiência transmitida – funcionando como um impulso de energia em meio ao processo, criando novas possibilidades de significação: mais processo do que resultado, mais manifestação do que informação.

Em termos pedagógicos, esse entendimento refuta o ensino-instrução. Aqui subscrevemos Derek Rowntree (1977), para quem o professor jamais pode perguntar ‘o aluno aprendeu o que ensinei?’; a pergunta deve ser ‘o que o aluno aprendeu?’.

Nessa linha de pensamento, entendemos que os métodos mudam de acordo com as necessidades de uma época e de um lugar em particular (Spolin, 1963). E é quando essa visão do teatro muda que se procura uma nova pedagogia que possa corresponder a ela (Féral, 2009). Essas reflexões

realizadas por Spolin e Féral, com um espaço cronológico entre elas de quase cinquenta anos, justificam a ação pedagógica de transformar uma disciplina teórica em um processo performativo.

Essa ação se fez através da construção de procedimentos teatrais por justaposição, sem encadeamentos diretos e imediatos. O jogo dos atores, os objetos, aquilo que se diz em cena, cada um desses sistemas de signos apontou para uma diferente direção de significação. Cada episódio incluiu o que consideramos como uma espacialização de percepções e sensações centradas em imagens e momentos de tensão, centrado na presença dos atores.

Referências

- BACHELARD, G. *A Formação do Espírito Científico*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BRASIL, Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas Transversais.
- CABRAL, B. “Ritual & Ethics – Structuring Participation in a Theatrical Mode”, in *Research in Drama Education*. Londres: Carfax Publishing Group, 2001, pp55-68.
- COUCHOT, E. *A tecnologia na arte, da fotografia à realidade virtual*. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2003.
- FÉRAL, J. “Teatro Performativo e Pedagogia” in *Revista Sala Preta n. 9*. PPGAC – ECA – USP, pp. 255-267.
- GIBSON, R. *Cambridge School Shakespeare – Macbeth*. Cambridge University Press, 2005.
- _____. *Cambridge School Shakespeare – Teaching Shakespeare*. Cambridge University Press, 2007.
- GOFFMAN, E. *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*. Harmondsworth: Penguin, 1974.
- LEHMANN, H. T. *O Teatro pós-dramático*. São Paulo. Ed. Perspectiva, 2007.
- O’NEILL, C. 2005. *Drama Worlds – a framework for process drama*. London: Heinemann.
- PAVIS, P. *The Intercultural Performance Reader* (Routledge), 1996.
- _____. *Dicionário do Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

- RANCIÈRE, J. *A Partilha do Sensível*. São Paulo : Editora 34, 2005.
- ROWNTREE, D. *Assessing Students: How shall we know them?*. London, Herper and Row Ltd., 1977.
- SANCHEZ, A. & PRIETO, Z. *Itinerarios por la Colección – Teatro*. Madrid. Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofia, 2010.
- SCHECHNER, R. *The Future of Ritual*. New York: Routledge, 1993.
- SHAKESPEARE, W. *Macbeth*, tradução de Beatriz Viégas-Faria. Porto Alegre. L&PM, 2000.
- SILVA, T. T. *Documentos de Identidade – uma introdução às teorias do currículo*, Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- SPOLIN, V. *Improvisation for the theatre*. Illinois, Northwestern University Press, 1963.

1, 2, 3 E JÁ! BRINCANDO DE SER PROFESSOR DE TEATRO

MATEUS GONÇALVES

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovaldloff, levou-o para que descobrisse o mar.

Viajaram para o Sul.

Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente dos seus olhos.

E foi tanta a imensidão do mar, e tanto o seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.

E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:

- Me ajuda a olhar!

(A Função da Arte, de Eduardo Galeano)

Da curiosidade de Diego, surgiu a necessidade de sua viagem até o mar. De sua dúvida diante dele o desejo por compreendê-lo e, assim, fez sentido a presença do pai, do guia: aquele que diante da incompreensão orienta para que esta não se transforme em frustração ou falta de desejo ou, ainda, permaneça como no princípio, incompreendida.

Assim como Diego, tenho em minha trajetória muitas questões e dúvidas que teimam em me acompanhar, transformando-se, ampliando-se, mudando de direção, mas nunca de sentido. A busca pela compreensão dos diferentes espaços ocupados pela arte, em especial a teatral, na vida das pessoas

nos dias de hoje, me inquieta e me leva a expedições pelo conhecimento, e também me levou à escolha de ser professor de teatro.

Como a arte-educadora Miriam Celeste Martins utiliza em muitos de seus escritos, são expedições pedagógicas que nos movem por caminhos sempre diversos, alguns já percorridos por outros, mas sempre necessários na busca pela evolução, pelo crescimento em nossas vidas. Algumas dessas expedições serão trazidas a este texto como forma de explicar o desejo pela brincadeira de ser professor de teatro. Trago aqui as experiências de quando comecei a dar aulas de teatro, aliadas a indagações que atravessam este caminho, até o momento em que busco um aprofundamento em minha formação como professor. Boa viagem!

Alquimia Teatral

Iniciemos nossa jornada pelo trecho de uma canção do uruguaio Jorge Drexler:

*Cada um dá o que recebe e logo recebe o que dá,
nada é mais simples, não existe outra norma:
nada se perde, tudo se transforma.*

Se assim é, percebo o início de minhas inquietações nas primeiras escolhas de minha juventude, quando recebi de minha família a liberdade para realizar experiências criativas e transformadoras de minha identidade na época. Ao poder escolher o curso técnico de minha preferência no ensino médio, ao mesmo tempo em que me aproximava de um grupo de teatro, pude perceber dois mundos distintos e instigantes. No curso técnico de química, me foi apresentada a ciência e sua

complexidade, sua exatidão e suas exigências, que acabaram por me realizar ao repercutirem em meu aspecto curioso e determinado, ao passo que no grupo de teatro a arte e seus diferentes corpos, sentidos, sensações me tocaram fundo por sua liberdade e fluidez, que me fizeram descobrir nas dúvidas, nas “não-respostas”, novos sentidos para a realidade social em que vivia. Dois mundos aparentemente diversos, mas tão intimamente próximos, pois, ao experienciá-los, aquilo que inicialmente para mim constituía um deles, também estava presente no outro e vice-versa.

Na química a exatidão era muito mais relativa do que exata, pois na mudança de um único fator numa fórmula seu resultado seria totalmente diferente, e nem sempre se tinha o domínio de todos os fatores: a dúvida estava sempre presente. A mesma dúvida que recheava as improvisações realizadas nas oficinas de criação, mas que tinham de conter uma lógica interna, uma exatidão que garantisse que tal jogo fosse válido, que não burlava as regras e sim as respeitava para que se chegasse a resultados críveis. Um mundo passou a complementar o outro e meu foco de atenção foi mudando da química à arte teatral.

Para além dos elementos químicos, as formulações humanas contidas nas cenas e pequenas apresentações daqueles anos de 1994 ampliavam o “sentido das coisas” para mim. Percebia que a arte era mais ampla e totalizadora do que a ciência naquele momento. Então passei a me embrenhar no universo desse grupo, repleto de experiências e ações educativas, assessorias teatrais a outros grupos, além de várias intervenções em comunidades de baixa renda.

Essas oficinas e assessorias teatrais colocavam sempre em questão as ideias aceitas pelo grupo e eram consideradas como parte importante de todo processo de fazer artístico

por serem estes próprios exercícios de análise, alimento para nossas criações, “pulgas que nós mesmos colocávamos atrás de nossas orelhas” para que sempre estivéssemos acordados e atentos aos novos acontecimentos de cada aula de teatro. Sem esse estado de alerta, o grupo poderia correr um risco que não lhe seria interessante: o de criar um gueto. Isolar-se e distanciar-se das pessoas e da sociedade, apartar-se por própria responsabilidade do convívio e interação a que se propunha. Isso não poderia acontecer e as oficinas garantiam essa comunicação direta com os mais diversos grupos sociais organizados. As aprendizagens desse período foram marcantes e determinantes de uma nova e, a partir de então, elementar forma de ser/estar no mundo: a coletividade.

É nesse momento de minha estrada que aparecem as primeiras reflexões que me acompanham até hoje...

Arte e Juventude

O que não está lá, o que não está latente, não pode ser encontrado.

Peter Brook

A arte nos permite o contato íntimo e pessoal com os sentimentos, num processo essencial para a construção de nossa identidade e de todos os conhecimentos ao longo da vida. Sem uma relação fluente e harmoniosa com aquilo que sentimos, muitas vezes podemos não compreender também o que fazemos (ou o que os outros fazem), ficando à margem de uma noção mais clara da realidade à nossa volta e de nós mesmos.

João Francisco Duarte Júnior aborda esta relação entre arte e sentimento afirmando que vivemos num universo que é, além de físico, é também simbólico. A arte pode servir

como elemento importante “para a compreensão e organização de nossas ações por permitir a familiaridade com nossos próprios sentimentos, que são básicos para se agir no mundo” (Duarte Júnior, 2000, p. 104).

O autor afirma ainda que no trabalho artístico, em que não somente as formas simbólicas discursivas se apresentam, mas também as dimensões não reveladas pelo pensamento lógico e discursivo, fundem-se processos de pensamento emocionais e cognitivos, numa prática de caráter integrador, dialético, em que nossas ações podem ser organizadas e compreendidas sobre símbolos estéticos específicos. A possibilidade de nos familiarizarmos com esses símbolos e, por consequência, com nossos sentimentos e sensações, amplia nossa percepção da realidade e da nossa identidade.

Afinal, nós e o mundo também constituímos uma unidade e não um dualismo. Tudo o que pensamos, fazemos, sentimos interfere e é interferido na relação com o mundo. É isso que compõe a realidade e, dessa forma, assim como nossas emoções podem se modificar a cada instante, e essa ideia não nos é tão estranha, também nossa realidade é passível de alterações constantes.

Esta ideia da possibilidade de mudança se contrapõe à da inexorabilidade do real e nos abre infinitas possibilidades, inclusive a de construção permanente da nossa identidade. Uma construção que recria significados a partir da análise e da experiência críticas, não submetidas a padrões de comportamento ou a valores morais preestabelecidos.

Fica então a questão: como construir essa relação mais harmoniosa e equilibrada considerando as relações com nossa sensibilidade? Fôssemos hoje crianças ou jovens, seria possível que nos víssemos como passíveis de outra construção diante da vida. Como adultos, parece que essa autorização

já não nos é dada. Mas se considerarmos que pela lógica da educação dos sentimentos nunca estaremos concluídos, essa janela se nos abre novamente.

O problema reside no fato de que na atualidade, inclusive às crianças e aos jovens não é dado o direito de escolha nas suas construções identitárias. Vivemos numa sociedade repleta de normas e padrões envelhecidos, que resistem com força a quaisquer ares de renovação e/ou mudança e que, na ampla maioria das vezes, determina futuros a partir de referências externas aos sujeitos e que a eles são impostas. Ao jovem de determinada etnia se reservam determinadas profissões, aos de determinada classe econômica lugares sociais específicos e assim por diante. E como há cada vez menos espaço para o pensamento sensível, por essência flexível e dinâmico, não damos possibilidade aos sujeitos das gerações seguintes à nossa de se constituírem como sensíveis, humanos num sentido ético e justo.

Nesses sujeitos já não mora o sentimento, mas somente a parte do pensamento exigida culturalmente: a razão. Assim sendo, a ilusória divisão entre corpo e mente, entre razão e emoção, apresentada por Descartes toma novo fôlego e se dissemina como a força de um enxame de abelhas. Invade grupos sociais, apodera-se de pensamentos juvenis e infantis e decreta aos que vivem nestes tempos a ditadura do amargor, do imutável, do morto. Daquilo que por não ser possível alterar, a nós só resta cultivar para que não acabe, sem mesmo saber que não se constitui em algo real, mas apenas ilusório e somente ainda presente, pois a maioria da sociedade está anestesiada. Anestesiada por cidades “básicas”, puramente utilitárias, onde não há espaço para qualquer fruição estética ou sensível.

Essa noção de anestesia social é possível a partir das reflexões do mesmo Duarte Júnior em outra de suas obras

(2001), onde em dado momento nos são apresentadas várias situações cotidianas das quais nos afastamos, hábitos e jeitos de estar no mundo que nos constituem como sujeitos sensíveis e que cada vez mais estão ausentes em nossas experiências urbanas, como puramente caminhar, sem a intencionalidade de ir ao supermercado ou por recomendação médica ou o simples fato de sentir os diferentes cheiros e ouvir os diferentes sons. Habituaamo-nos a não ouvir o que nos é dito e a não viver o que nos é proporcionado. Ao não estarmos conscientes ou abertos a tais experiências, geramos um vácuo interno em nossa identidade, vácuo sensível que com o passar dos tempos e das gerações pode nem mesmo existir, sendo o espaço vazio tomado por outras “funcionalidades”, como novos órgãos que venham a tomar lugar neste espaço sem função que está se tornando a sensibilidade humana.

Tais padrões sociais são arbitrários e “secam” o desejo em sua raiz. Ao jovem não é oferecida a possibilidade de escolha, mas sim um determinismo frio e duro, que o impede de exercer sua força, sua determinação própria, sendo então subjugado ao meio social em que vive, não restando espaço para a sensibilização de sua existência. Dessa forma, impede-se também a capacidade de reconstrução constante de sua identidade, a partir das novas experiências, pois elas muito pouco existirão. Entretanto, a energia presente neste grupo social específico, a juventude, impede que esta seja uma verdade fatalista. Obviamente que mais facilitada seria a experiência sensível num meio onde isso tivesse outra valoração, mas, uma vez que em alguns grupos isso se realiza, a percepção de alternativas é presente.

A juventude, seja com este ou qualquer outro nome através dos tempos, sempre teve por característica o movimento do âmbito do convívio familiar para o convívio social, em especial

com outros jovens. Essa alteração de grupo de convívio é uma das características juvenis mais claramente percebidas e se constitui num dos movimentos em busca de identidade, preocupação bastante presente nesse período da vida.

Mais do que meramente sair de casa, o jovem busca um espaço próprio onde possa exercitar sua autonomia, mas com alguma segurança. Cabe ao grupo de convívio social dar essa segurança necessária à construção da própria identidade. Como adultos, devemos perceber essas tentativas e facilitá-las, de modo a contribuir para a formação identitária juvenil. O que acontece na maioria das vezes é a negação dessa necessária experiência e a “culpabilização” dos grupos sociais aos quais os jovens buscam se agregar, pelas inevitáveis mudanças de comportamento.

É preciso que, como adultos, vejamos essas experiências como parte de um processo que não inicia aí, nem nessa etapa terá sua finalização. Desde a infância, e mesmo antes dela, construímos mecanismos para compreender nossa estada no mundo e, conseqüentemente, nosso lugar nele¹². A esses diferentes modos e lugares chamamos de identidade. São as respostas que aprendemos e criamos para resolver as questões apresentadas pela experiência vital, hoje tão complexificada num mundo de muitos matizes e intolerâncias.

Isso é mostrado de forma muito evidente em uma de minhas experiências quando jovem, onde em diferentes grupos, e a partir de diferentes vivências culturais, educativas e artísticas, pude perceber a geração de um adulto sensível e humanamente integrado. Esse é o adulto que entra em cena

¹² Como forma de aprofundamento desta questão, sugiro a leitura de *A construção do real na criança*, de Jean Piaget, onde o autor analisa os mecanismos psico-cognitivos que nos levam a estabelecer nossa relação com o mundo a nosso redor.

nas aulas de teatro, não para unicamente ensinar ou explicar um conteúdo específico, mas para brincar cotidianamente com sua identidade, colocando à disposição de cada grupo o seu conhecimento para que, juntos, brinquem de construir um mundo mais justo e viável.

Gerando uma identidade bugiganga

A arte incita aventuras interpretativas.

Mirian Celeste Martins

Em face de tais desafios, temos de entender este constante processo de construção que caracteriza-nos como sujeitos de nossas ações, não somente receptáculos de funções que nos são atribuídas desde fora e, portanto, não esperar que os jovens tenham uma atitude passiva diante de tais determinismos. Somos criadores e podemos escolher e selecionar de quais instrumentos nos utilizaremos para nos relacionarmos conosco e com o mundo.

A conexão com sensações e sentimentos é fundamental na afirmação de uma postura que vá contra o que nossa civilização insiste em afirmar; a existência de uma cisão entre intelecto e sentimento, como se fossem distintos no ser humano, e não fundadores – em comunhão – deste. Essa lógica fragmentadora, já abordada, acaba por fragilizar a construção de nossa identidade, uma vez que tudo o que for sentimento não nos caberá conhecer, discutir, experienciar. Efemeridade, mutabilidade, transitoriedade da realidade poucas vezes serão ideias aceitas nessa linha de raciocínio, o que se evidencia nas práticas sociais educativas, pautadas por essa linha desagregadora.

Numa tentativa de se contrapor a esse pensamento, diferentes grupos buscam em diferentes ações educativas o

retorno a antigos valores humanos, como a solidariedade, a comunhão e outros. São as chamadas práticas progressistas, tão bem apresentadas e desenvolvidas por grandes educadores, entre eles, e com destaque especial, Paulo Freire.

É esse o autor que critica duramente o que chama de educação “bancária”, encontrada em muitos espaços de educação, formal e informal, e que se caracteriza como um mero mecanismo de depósito de informações em receptáculos, arquivos mortos que devem guardar dados e dispor deles quando solicitados¹³.

O perigo dessa lógica reside em sua intenção de tornar a todos sujeitos sem criticidade, sem compreensão de seus próprios sentimentos, alheios aos fatos que ocorrem em seu espaço social e em outros espaços, promovendo, dessa maneira, um distanciamento do objeto de estudo de nossa realidade, fazendo com que não se tenha consciência das mudanças constantes que ocorrem, podendo levá-los ou induzi-los, sem que sejam ativos e críticos.

Segundo Freire, para que isto não ocorra precisamos nos dispor ao tropeço, à incerteza da escuridão que se nos é apresentada diariamente, mas que negamos, acreditando na ilusão de que “hoje será como ontem...” o que nunca é verdadeiro, já que os elementos que compuseram nossa vivência em um dia, modificam-se, ou reorganizam-se a cada instante. As sensações e os sentimentos se alteram, os elementos atmosféricos e todo o resto também; morrem e nascem seres a cada instante, o que torna cada momento de nossas vidas único e, por isso, mere-

¹³ Paulo Freire expõe em seu livro *Pedagogia do Oprimido* suas ideias acerca do compromisso da educação para a transformação sociocultural, criticando de forma bastante enfática a rigidez com que alguns educadores encaram seu fazer pedagógico, ignorando-o como processo de construção e de busca contínuas.

cedor de todo nosso interesse e envolvimento para que seja aproveitado, desfrutado, vivido com a intensidade que merece.

É esse envolvimento que nos aproximará de uma visão mais ampla e total da realidade vivida, e facilitará a reinvenção constante e significativa de nossa identidade. E isso não nos é absolutamente estranho, pois todos já passamos por um período em nossas vidas em que essa unidade foi presente e a construção era algo experimentado a todo instante. Trata-se da infância, quando através de toda sorte de jogos e brincadeiras, fomos compreendendo e nos relacionando com a realidade. Na juventude todas essas aprendizagens são novamente experimentadas, à luz de novos desafios e mudanças. Nessa etapa é como se um “novo mundo” se descortinasse diante de nossos olhos. E como nos mostra o termo histórico “novo mundo”, é claro que essa vivência é em realidade a novidade, pois o mundo já estava diante dos jovens, mesmo antes de sua consciência. Eis o ponto de mudança, a tomada de consciência, que é quando e partir de onde inicia uma nova aventura pelo “não-eu”. Tudo o que circunda-nos passa a ser um universo a ser explorado e, nessa exploração, buscamos reverências externas e internas. As marcas deixadas por nossa infância nos introduzem, mas não são suficientes para a jornada. Partimos então ao desconhecido e, como nos contos antigos, as aventuras pelas florestas se dão à luz de tochas, iluminam nossos caminhos os que vieram antes e os que iniciam essa aventura com sentimentos semelhantes aos nossos. Cito aqui, nessa pequena metáfora, daquilo que iniciei chamando de “busca pela identidade”.

A partir de minha experiência, essa busca iniciou em minha aproximação com um grupo de teatro. Tudo parecia novo, mas havia elementos de conexão com o sujeito infante que me constituía. As vivências culturais que me foram pro-

porcionadas até aquele momento, me motivaram nessa aproximação. Entretanto, para a constituição identitária que iniciava nessa outra etapa, tudo havia de se reorganizar, uma vez que experiências estéticas e artísticas num grupo de teatro são distintas das cotidianamente vividas.

Na infância, quando descobrimos na criatividade e na fantasia importantes caminhos para o ser/estar no mundo, também nos é possibilitado esse contato não racional com novos conhecimentos. E a relevância está no próprio fazer artístico, que origina estruturas mentais e respostas diferenciadas às vivências do entorno ao sujeito.

Como afirma Duarte Júnior (1988), a arte tem diversas funções pedagógicas, como possibilitar a livre atuação da imaginação, o conhecimento de nossos sentimentos que nos leva a uma melhor compreensão de nós mesmos. A educação ou o desenvolvimento dos sentimentos amplia a compreensão do mundo real por comparação com os elementos suscitados pela experiência estética e a possibilidade de vivenciar, experimentar situações (ainda) não vividas, como num “ensaio da realidade”, o que é um elemento utópico presente na criação artística, que nos propõe o que (ainda) não existe. Além disso, a arte nos coloca em contato com os pensamentos e verdades de outras épocas, de outras culturas, fazendo-nos compreendê-las melhor, pelo acesso à visão de mundo dessas culturas diferentes da nossa.

As experiências tidas na adolescência em relação ao corpo em transformação são bastante importantes e continuam sendo na juventude, quando todas as vivências são re-dimensionadas. A arte envolve diversos elementos estéticos e artísticos e de forma muito especial o corpo, quando tratamos da linguagem teatral, o que acaba por favorecer uma visão unificadora do sujeito, pois não diferencia, enquanto experi-

ência, o corpo da mente. Tudo é posto à prova e, literalmente, em ação para as construções artísticas.

Numa visão de arte como mobilizadora de mudanças solidárias e coletivas, os sujeitos que a experimentam tendem a se constituir como seres mais organizados em sua identidade, bem como abertos a práticas sociais solidárias.

Assim foi neste grupo de teatro, chamado de “Teatro Geração Bugiganga” e que tinha como base para seu trabalho artístico a criação coletiva e a comunhão de ideias e fazeres para um mesmo fim, seja ele uma peça teatral, um texto, figurino ou maquiagem. O fazer coletivo e solidário, em que todos contribuem e influenciam o trabalho de todos, foi buscado na pedagogia do oprimido, do já citado Freire. Para a construção artística teatral foi tomado o teatro do oprimido, desenvolvido por Augusto Boal no mesmo período da construção de Paulo Freire, como referência mais presente.

A pedagogia teatral de Boal foi denominada por ele mesmo de *teatro do oprimido*, tomando emprestada a expressão utilizada por Paulo Freire para designar sua radical proposta educativa (...). O *teatro do oprimido* consiste, basicamente, num conjunto de procedimentos de *atuação teatral improvisada*, com o objetivo de, em suas origens, transformar as tradicionais relações de produção material nas sociedades capitalistas pela conscientização política do público. (Japiassu, 2001, p. 37).

As construções eram todas discutidas pelos integrantes do grupo, sem hierarquizações, de modo a que as soluções fossem encontradas a partir do consenso de ideias do coletivo. Tais exercícios de democracia eram reconhecidos por todos como parte essencial para a criação artística que se buscava alcançar. E o foco no resultado esteticamente desejado nunca

serviu de barreira para esses processos, mas sim os estimulavam e justificavam. Reconhecia-se nas montagens do grupo a contribuição de cada sujeito participante, além de se visualizar também a organização crescente que foi sendo gerada. Da forma com que os trabalhos aconteciam, o coletivo de pessoas foi percebendo, a cada encontro, a maior facilidade com que se realizavam as tarefas de construção artística, como se percebe nos textos coletados de meus cadernos dessa época.

Cada momento era registrado com a força e o sentimento que lhe cabia, sem deixar com que tudo o que ocorria fosse anotado e refletido posteriormente. Como todas as ideias eram valoradas de forma igualitária, não havia “restos”, pois aquelas que num trabalho específico não fossem úteis, poderiam ser em outro. Dessa forma, constituía-se no grupo uma lógica em que cada um passou a ser essencial, não um elemento sem importância, ou descartável, uma “bugiganga”. Se assim não fosse, então todos seriam “bugigangas”, ou seja, todos se colocariam no mesmo lugar social a fim de que novamente tivessem o mesmo valor entre si.

Assim sendo, uma “identidade bugiganga” foi sendo gerada e reconhecida em organizações fora do contexto do grupo. Os integrantes passavam a refletir sobre a organização social, percebendo-se semelhantes em ações e ideias a outros coletivos, na maioria das vezes os chamados excluídos. Aqueles a quem não se dá ouvidos, de quem não se ouve o clamor. Como jovens em sua ampla maioria, tínhamos bastante presente em nossas experiências a necessidade de escuta dessas vozes silenciadas socialmente, inclusive pelo fato de sermos também, como jovens e artistas, vítimas desse processo, mas não de maneira passiva.

O fazer artístico teatral exigia, por essência, ação. E assim aconteceram muitas e diferentes ações, sempre no sentido

de agregar valores solidários e éticos às práticas do grupo, que também se embrenhava pelo fazer educativo, por meio de oficinas de teatro em diferentes instituições e paragens.

Nos cadernos em que fazia minhas anotações nessa época, aos 19 anos de idade, construía, com dois ou três colegas do grupo, as atividades que seriam desenvolvidas por mim em algumas oficinas, evidenciando esse processo coletivo. E assim também ocorria com os outros integrantes do grupo. Desde a construção de objetivos comuns para as oficinas, até a análise posterior a cada uma delas, tudo se fazia de maneira grupal. Diferentes letras e cores compõem esses registros. E essa prática permaneceu no educador de hoje. Não mais nos escritos, mas na necessidade de reflexão grupal que se faz necessária a cada nova ação dentro do âmbito da educação, formal ou não formal. Tal característica em meu fazer pedagógico teve constituição nesses tempos em que pude perceber que ao coletivizar uma questão, as possíveis soluções são mais fácil e relevantemente encontradas.

Também os educandos que trabalhavam conosco foram compreendendo essa lógica. Famílias, amigos e chegados eram convocados para todas as montagens cênicas, nas mais diferentes funções, desde recepcionista até contrarregista. Todos faziam tudo, conforme nos apresenta Boal em seu chamado sistema coringa. Esse sistema pressupunha que, numa montagem teatral, houvesse uma desvinculação do personagem da figura de um único ator. Dessa forma, todas as pessoas em cena poderiam, a seu tempo, interpretar o mesmo personagem. Levando-se essa forma de trabalho para dentro de um fazer teatral de grupo, construíamos tudo de maneira cooperada, sem dar propriedade das ideias a nenhum elemento do grupo em especial, posto que tudo era fruto do processo coletivo de reflexão/ação.

Aos que experimentaram tudo isso, foi apresentada a complexa trama de relações que envolvem o organismo coletivo e, tendo esse organismo características artísticas, essa trama trouxe também a complexidade das emoções e dos sentimentos para o centro de nossa construção identitária. Tínhamos de compreender não só o que era dito, mas tudo o que envolvia este dizer, uma vez que o que fosse exposto iria obrigatoriamente para a cena, para o objeto estético que se apresentaria ao cabo do processo, e como todo objeto que se expõe, seria alvo de análise crítica e geraria novos sentimentos e sensações. Sendo esse grupo bastante ligado a ideias democráticas, como já foi apresentado, não poderia haver qualquer conotação de repressão ou falta de humanidade na atividade exposta e, para que isso não ocorresse, deveríamos sempre estar atentos às nossas ideias e, principalmente, à nossa sensibilidade.

Alguns referenciais artísticos foram utilizados para que nossa prática tivesse um norte comum. Entre eles, um dos que teve maior importância foi o símbolo do grupo (imagem abaixo). Composto de diversos elementos, o logotipo trazia em si uma simbologia que remetia às ações do grupo. Desde um diploma e um pássaro que representavam a busca pelo conhecimento e sua ampliação para o maior número de pessoas, até uma simples cadeira, lembrando a todos para não permitirem-se a acomodação, nunca agindo por inércia, mas com foco na busca por ideais, por sonhos, representada por um sapato.

Imagem 1 – Símbolo do grupo.



Legenda com significados dos elementos (construção coletiva):

1) rosto: máscara homem/mulher, o olhar: buscar ao longe o objetivo da vida, observar a vida, o sorriso: o ato de falar, comunicar-se, ouvidos: estar à escuta, perceber o que está ao redor, a cabeça: o núcleo, centro das informações; 2) cadeira: ato de permitir-se, sair da inércia, ir à luta; 3) sapato: ato de caminhar, ir em busca de ideais; 4) vassoura: varrer os obstáculos; 5) gaiola: sair para o mundo, busca da liberdade; 6) boneco: magia, olho no olho da criança, descobrir o mundo; 7) pandorga: buscar através do lúdico o ato de reeducar-se; 8) pássaro/diploma: levar através do conhecimento a humildade, a perseverança e a fé, para que todos possam desfrutar disto, sem fronteiras nem limites.

Obviamente, tudo que o compunha remetia a todos a ideia de bugiganga, pois, ao se visualizar o logotipo, tinha-se a impressão de se olhar uma espécie de depósito de entulhos, um galpão de objetos esquecidos. E esta sempre foi a proposta: não se deixar de lado o que aparentemente não tem

mais uso, não é mais útil, pois assim já o faz a sociedade de consumo, vitimando a todos pela segregação e desigualdade que essa lógica constrói.

Sendo todos “bugigangas”, compreendíamos o sentido e o valor de todo pequeno gesto, de todo minúsculo objeto e essa noção para o conceito de utilidade era aceita por todos. Útil é tudo aquilo que para alguém, mesmo que para uma única pessoa, tem valor, se lhe é cara desde o ponto de vista material até, principalmente, o emocional.

Novos caminhos e brincadeiras

Ensinar exige consciência do inacabamento.

Paulo Freire

Fez-se necessário, então, que eu fosse em busca de novas informações e formações para dar conta do universo que se abria diante de mim. E o meu movimento foi o de prestar o vestibular para o curso de Licenciatura em Educação Artística, com Habilitação em Artes Cênicas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, lugar onde me parecia à época estarem muitas das respostas que buscava para compreender a realidade em que eu estava inserido. Ingressei no Departamento de Arte Dramática (DAD) e pude, por seis anos, enfrentar novas e desafiadoras questões relativas às minhas práticas no âmbito do teatro. Outros colegas do grupo de teatro não seguiram o mesmo caminho, mas ainda os encontro em outros espaços, sempre envolvidos de alguma forma a questões sociais, o que me parece confirmar que as vivências que tivemos foram importantes não somente para mim.

Cursando a faculdade, e tentando sobreviver às greves e problemas internos – sempre presentes em instituições públicas em busca de práticas democráticas, continuei a atuar na

educação através do teatro e como ator. Integrei um coletivo de estudantes universitários que formou um grupo de teatro e juntos viajamos por diversos municípios do Rio Grande do Sul em apresentações que sempre foram muito prazerosas. Nesse grupo, além de ter oportunidade de conhecer outros profissionais ligados ao teatro, pude ressignificar as experiências vividas em São Leopoldo (cidade sede do grupo Teatro Geração Bugiganga).

A forma com que este grupo se envolvia com o fazer teatral era distinta, não tão intensa. Porém, perceber o valor das diferentes posturas diante da arte e do teatro me fez entender que o grande trunfo nas relações sociais está na valorização das diferenças. Alguns de nós pensávamos de forma tão diferente que certos conflitos eram inevitáveis, mas sempre produtores de resultados satisfatórios para o trabalho de cena, pois se assim não fosse, nossa intenção primeira, atuar e tocar as pessoas com nossa arte, não poderia ter êxito. Foram aproximadamente dois anos de trabalho coletivo até que meu trabalho em escolas de educação infantil, de ensino fundamental, assessorias de teatro, enfim me instigassem a por mais fortemente em prática, e em cheque, tudo que estudava com meus professores no DAD. A opção pelo universo da arte-educação estava se tornando mais apaixonante para mim, ampliando minha visão do fazer teatral e possibilitando alguns reencontros com personagens de minha história de maneira decisiva.

No período em que atuava no TGB em São Leopoldo, fiz parte da Associação Gaúcha de Arte-Educação, que reiniciou sua atuação a partir do movimento gerado no núcleo do município por alguns arte-educadores. Uma dessas pessoas estava trabalhando na Secretaria de Educação de Esteio e buscava estudantes universitários para atuarem como estagiários em um projeto que envolvia as diferentes linguagens artísticas

nas escolas. Por acaso nos encontramos e eu passei a compor esse grupo de pesquisa em arte-educação. Dessa forma, percebi que um novo ciclo tinha início, pois ao mesmo tempo em que reencontrava pessoas dos grupos de teatro dos quais já havia feito parte, me via atuando de forma mais organizada e profunda. Os conhecimentos da academia estavam sendo experimentados em espaços semelhantes aos que me mobilizaram a buscá-la. Era como se pudesse dar o retorno social do investimento público que vinha sendo depositado em mim e isso me deixava bastante satisfeito com as escolhas feitas até o momento.

Novos desafios se apresentaram a mim, como assumir a função de assessor pedagógico a escolas de ensino fundamental do município de Esteio, através da Secretaria de Educação, e atuar como responsável pelas políticas a serem desenvolvidas no serviço de apoio socioeducativo em meio aberto, que desenvolve ações pedagógicas, artísticas e de lazer a crianças e adolescentes em situação de risco social. Na mesma secretaria fui responsável pela política de formação continuada dos educadores das séries finais do ensino fundamental, procurando envolvê-los na proposição de ações e planejamentos coletivos. Trabalhando por dois anos e meio nessa instituição, muitas e distintas aprendizagens me foram proporcionadas e percebi que o retorno a práticas educativas diretamente com crianças e adolescentes era importante para continuar a experimentar a eficiência de meus pensamentos teóricos acerca da educação através da arte.

Como estava concluindo minha graduação, entendi que era o momento para mudanças e comecei a trabalhar em um projeto social como coordenador da área de arte. Era essa a primeira oportunidade de coordenar um trabalho em minha área de formação e diretamente com crianças e jovens. Em

Esteio, minhas ações chegavam à comunidade através dos professores com os quais trabalhava.

Nesse projeto social, o Esporte Clube Cidadão (ECC), mantido até hoje pela Associação Cristã de Moços no bairro Restinga (zona sul de Porto Alegre), seria eu e a “gurizada” diretamente. Além disso, coordenei a equipe de arte-educação, composta por estagiários (que optei fossem acadêmicos de cursos de arte, preferencialmente de licenciaturas) e, mais tarde, por monitores, todos escolhidos e supervisionados por mim. Essa foi uma função com responsabilidade instigante e que me motivou a continuar meus estudos no curso de especialização em Juventude, oferecido pelo Departamento de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS).

Foi lá que procurei preencher as lacunas que percebi na formação do DAD, onde discuti de forma bastante importante a infância e suas relações com a aprendizagem teatral. Mas senti fragilidade no estudo das relações da arte com adolescentes e jovens. Com todas as dificuldades e potencialidades presentes na comunicação entre diferentes áreas do conhecimento, realizei essa especialização com bastante disciplina, uma vez que sua organização foi em módulos, realizados sempre no período de férias escolares (meses de janeiro e julho). Aproveitando as férias em alguns verões e combinando dispensas para os meses frios, pois o projeto social não tinha recesso no inverno como nas escolas, concluí mais essa formação.

Fui desenvolvendo ações e projetos na Restinga, com vistas à inclusão cultural (que para mim envolve outros aspectos diferentemente da chamada inclusão social) das crianças e jovens com quem trabalhava. Organizei com a equipe de arte-educadores uma mostra teatral com a participação de di-

ferentes unidades de atuação da ACM em Porto Alegre, desde as escolas particulares que esta mantém até outros projetos sociais da associação em diferentes bairros da cidade, onde as crianças e jovens atendidos eram mobilizados durante um semestre para apresentações a serem realizadas num palco comum, entrelaçando a todos por meio do teatro. Essa ideia baseou-se na formação de espectadores e na superação da visão assistencialista da atuação em projetos de inclusão social, onde o que possui dinheiro doa um pouco deste bem (ou agasalhos, etc.) para o pobre excluído nas periferias, sem nem ao menos conhecer sua realidade. Da mesma forma, o morador da comunidade periférica de baixa renda recebe essa benevolência com gratidão, considerando que esta é a relação mais adequada, ou a única possível entre eles. Conforme Flávio Desgranges a necessidade da formação de “espectadores que estejam aptos (...) a elaborar um percurso próprio no ato de leitura da encenação, pondo em jogo sua subjetividade, seu ponto de vista, partindo de suas experiências, sua posição, do lugar que ocupa na sociedade” (2003, p. 30).

Nesse evento, além das apresentações, os participantes das cenas eram convidados a participarem de oficinas que mesclavam integrantes de diferentes bairros em oficinas de teatro das mais diversas, para que essa reflexão e análise crítica pudesse ser potencializada num efetivo debate estético, levando seus participantes a perceber o teatro como uma arte que envolve pesquisa, interpretação pessoal e sensível, além do prazer artístico que possibilita.

Esses movimentos em busca da compreensão do sentido da arte teatral para aqueles com os quais trabalhei, foram estudados novamente por mim em meu mestrado em teatro. Perceber como eles viam tudo que era promovido pela equipe de arte-educação do projeto social foi a longa viagem realizada

nesse novo curso e as descobertas foram muito importantes para mim e para aqueles que me acompanharam (brincaram) nesse caminho, mas isto já é assunto para outros encontros narrativos. O que fica é a gratidão por perceber que ser professor de teatro é abrir portas, desbravar caminhos, lançar-se em expedições ainda muito frescas e pouco exploradas.

Me ajuda a olhar!

Com base nas diferentes experiências profissionais das quais pude participar, percebo na arte uma das saídas possíveis para a crise em nossas relações sociais e acredito que a partir de novos paradigmas educacionais, poderemos juntos retomar o rumo de nossa ação como cidadãos. Uma vez que, como afirmou Freire, ensinar exige curiosidade, as dúvidas que tenho e que constantemente revisito, troco, retomo, são como bilhetes de passagem para novas viagens, que poderão me levar a novas e diferentes descobertas como professor de teatro.

Brincar com essa profissão torna-se então algo necessário, pois na brincadeira que é levada a sério as combinações coletivas valem muito e são consideradas por todos os brincantes. Podemos mudar as regras sempre que não perdermos de vista o objetivo de nosso encontro, de nossa função como professores de teatro: fazer teatro. Então, não existe confusão de papéis entre quem atua e quem ensina, mas uma comunhão real tendo o foco no fazer artístico.

Essas reflexões fazem parte de um movimento semelhante ao pedido de Diego para seu pai, um chamado que deve ecoar em todo e cada um de nós que decidiu trilhar o caminho da vida como professor de teatro. Somos brincantes que devem convidar, a todo o tempo, todo mundo para brincar e ajudar um ao outro a olhar!

Referências

- BLADES, Davi W. In: SILVA. Luiz Heron da (Org.). *Século XXI: Qual currículo? Qual conhecimento?*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- Boal, Augusto. *Teatro do Oprimido*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- DESGRANGES, Flávio. *A Pedagogia do Espectador*. São Paulo: Hucitec, 1993.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- _____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- DUARTE JÚNIOR. João-Francisco. *O Sentido dos Sentidos: a Educação (do) Sensível*. Curitiba: Criar, 2001.
- JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. *Metodologia do Ensino de Teatro*. Campinas: 2001.
- MARTINS, Mirian Celeste (Org.). *Mediação: Provoações Estéticas*. São Paulo: Unesp, 2005.
- PIAGET, Jean. *A Construção do Real na Criança*. São Paulo: Ática, 2002.

O “NÓS” E OS “NÓS” DA CONSTRUÇÃO COLETIVA EM TEATRO NA ESCOLA

MAUREEN SILVEIRA MANTOVANI DE CASTILHO

Este texto foi concebido com o intuito de refletir sobre o ensino de teatro na escola a partir de uma experiência cujo processo de construção foi coletivo e culminou com um espetáculo intitulado “Às Sombras do Casarão”. Desenvolveu-se durante o ano letivo de 2011, por “nós” – eu, professora, e nove alunos do Ensino Médio de uma escola da rede privada da cidade de Pelotas/RS.

A experiência aqui narrada objetiva compartilhar os caminhos trilhados e os “nós” que permearam nossa trajetória, refletindo sobre uma dicotomia bastante presente no ensino de teatro no que se refere ao grau de importância conferido ao processo ou ao produto do trabalho. A escrita, ao evidenciar nossos achados, desvela igualmente angústias, percalços, dúvidas presentes em todo o ato de ensinar. Refletir sobre eles pode contribuir com questões pertinentes ao debate em educação através do teatro, ao problematizar questões atinentes ao ensino e à construção de conhecimento em teatro.

O aprendizado teórico absorvido ao longo de minha formação acadêmica permitiu a construção de saberes que muitas vezes encontram resistências ao transpor as teorias para a prática no contexto escolar, esbarrando em obstáculos. Entre eles, estão as divergências entre minha concepção da função do teatro na escola em relação às concepções da

instituição, à sistematização das aulas de teatro dentro de cada escola, ao número de alunos por turma, ao espaço físico e, por fim, às questões diretamente ligadas às expectativas do “espetáculo”, este geralmente cobrado por pais, idealizado por alunos e comumente imposto pela direção.

Diante desse conflito entre teorias e práticas diárias como professora de teatro, optei, desde o início de minha formação, pela condução de processos que, mesmo tendo de responder a expectativas alheias como a produção de espetáculos, não suprimisse a relevância do processo de construção de conhecimento em teatro. Essas constatações levam-nos à afirmação de Joaquim Gama, para quem

Não se trata de optar pela primazia do *processo* em detrimento do *produto* ou vice-versa, e sim pela escolha de métodos que favoreçam a construção do conhecimento teatral dentro de parâmetros educacionais claros, participativos e criativos (Gama, 2002, p. 269).

Essa dicotomia entre processo e produto em teatro já vem sendo largamente discutida, fundamentada em diferentes teorias por diversos autores, porém, parece-me que tal questão não se esgota. Enquanto educadores em teatro estamos sempre a nos deparar com tais questões na medida em que iniciamos um novo projeto ou ingressamos em nova instituição. Vez ou outra, a dicotomia bate à nossa porta. E então?

Este texto não objetiva responder questões ou apontar verdades, apenas compartilhar uma experiência vivenciada de forma a abrir espaço para diálogo, para reflexões, no intuito de favorecer sempre o enriquecimento do ensino do teatro. A experiência que aqui venho compartilhar deu-se como docente em teatro, durante o ano de 2011, no Colégio Gonzaga

em Pelotas/RS. A seguir, apresento um breve histórico desta instituição escolar para melhor compreensão do trabalho desenvolvido.

O Colégio Gonzaga

O Colégio Gonzaga é uma escola da rede privada de ensino na cidade de Pelotas/RS. A instituição é confessional católica, possuindo um Núcleo de Pastoral, que oferta catequese para a primeira eucaristia, grupos de jovens e promove campanhas solidárias, tendo dentro de sua sede uma capela.

Essa escola teve suas atividades iniciadas no dia 04 de março de 1895, tendo como seu fundador o sacerdote jesuíta José Anselmo de Souza. O educandário recebeu, naquela época, o nome de *Escola São Luiz Gonzaga*. Os jesuítas estiveram à frente do comando da instituição até 1925, contando com a ajuda dos irmãos maristas de 1910 a 1925, quando o Colégio passa a ser controlado pelos irmãos lassalistas.

Em todos esses anos, o colégio passou por grandes mudanças, tendo sido pensionato, faculdade e banco. A atenção inicial era exclusivamente a meninos, e somente a partir de 1971 passou a permitir a matrícula de meninas.

Em 2003, a Mantenedora Sociedade Porvir Científico La Salle decide fechar o colégio. No ano de 2004, entra em nova fase quando a Mantenedora Luiz de Camões assume a instituição. Em 2010, adquiriu o prédio histórico que completava 115 anos de existência. Nesse momento, passa por grandes reformulações na parte física (modernização das instalações e aquisição de equipamentos) e pedagógica, através de projetos inovadores, desenvolvidos da Educação Infantil ao Ensino Médio.

Hoje, o colégio conta com Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, tendo cerca de 1100 alunos matricula-

dos. A estrutura física conta com um prédio de três andares, com salas de aula, laboratórios, ginásio de esportes coberto, sala de ginástica com aparelhos, pátio com quadras, CTG (centro de tradições gaúchas), salas de informática, sala da banda (onde ficam os instrumentos), sala de judô, sala de xadrez e artes, teatro etc.

O teatro no Colégio Gonzaga

O teatro nessa instituição de ensino está estruturado como atividade extracurricular. Minha contratação é como prestadora de serviços, sem vínculo empregatício.

Até a minha contratação, as aulas eram divididas em duas turmas: uma de *iniciantes* e outra de *aperfeiçoamento*. Desta última, eram selecionados os alunos que compunham o chamado “grupo”, com encontros separados, em que ensaiavam as montagens que seriam apresentadas no final do ano.

Ao chegar à instituição, imediatamente solicitei alteração nessa divisão das turmas por entender que o teatro na escola tem caráter educacional e não de formação profissional. Enquanto educadora em teatro, na escola estou lidando com alunos e não com atores, não vendo, assim, lógica para a “seleção de alunos talentosos”.

Acredito que esse espaço, destinado à construção de saberes, deve estar disponível a todos os alunos, independente de experiência prévia, talento, desinibição ou qualquer outro argumento contrário ao acesso democrático em um processo de conhecimento em teatro dentro da escola. Afirmo isso baseada nas proposições da autora e diretora de teatro americana Viola Spolin, precursora do teatro improvisacional e sistematizadora dos Jogos Teatrais (*Theater Games*), que criou uma metodologia de atuação e conhecimento da prática tea-

tral que defende, exaustivamente, a ideia de que “todos são capazes de jogar e de atuar no palco”. Diz ela que “qualquer um pode atuar, qualquer um pode improvisar, qualquer um pode adquirir as habilidades e competências para ser o senhor dos palcos”, e “aprendemos pela experiência e pela experimentação e, antes de mais nada, ninguém ensina nada para alguém” (Spolin, 1999, p. 03).

Ingrid Koudela, em linha similar à de Spolin, afirma que

o teatro, enquanto proposta de educação, trabalha com o potencial que todas as pessoas possuem, transformando esse recurso natural em um processo consciente de expressão e comunicação. A representação ativa e integra processos individuais, possibilitando a ampliação do conhecimento da realidade (Koudela, 2002, p. 78).

Portanto, guiada pelas teorias que acompanharam minha formação acadêmica, mantive firme a proposta de trabalho e os argumentos que fundamentavam a necessidade de reorganização das turmas.

Meu pedido levou um semestre para ser acolhido. Ficou determinado que atenderia uma turma de vinte estudantes do Ensino Fundamental I (anos iniciais), durante o período de uma hora semanal, uma turma de vinte alunos de estudantes do Ensino Fundamental II (anos finais), durante o período de uma hora e trinta minutos semanais, e outra turma de vinte alunos de Ensino Médio, durante o período de uma hora e trinta minutos semanais.

No segundo semestre, a situação das turmas era a seguinte: trinta e dois alunos de EF I e vinte e seis alunos de EF II, e não havia um compromisso com montagem teatral.

O número de alunos ultrapassou o limite de vagas em ambas as turmas, pois as crianças assomavam à porta do tea-

tro pedindo para participar, e eu, emocionada com o apelo, fui cedendo. Todavia, essa experiência trouxe-me o aprendizado de que o limite de vagas deve ser respeitado para garantir melhor aproveitamento para todos. Assim, a proposta passou a ser fazermos uma lista de espera e abrir uma nova turma em um novo horário, na medida em que houvesse um número mínimo de interessados.

Nessas aulas, trabalhávamos com jogos, improvisações e exercícios de expressão corporal. Tivemos como encerramento das atividades letivas uma aula aberta no teatro da escola, em que os pais puderam assistir seus filhos realizando as atividades que foram desenvolvidas nessa disciplina ao longo do ano. Essa proposta teve, entre outras razões, o objetivo de desmistificar a ideia que pais, professores, funcionários e alunos mantinham em relação ao ensino do teatro na escola, de que este tem como padrão estar a serviço de um “espetáculo”, em que alunos desempenham papéis na medida em que decoram seus textos. Nessa aula aberta, os pais puderam entender o que realizávamos em aula e avaliar, a cada exercício, a importância educativa de cada atividade, e que, mais do que transformar seus filhos em “artistas”, propunha uma experiência viva, criativa. Proporcionava-lhes oportunidade de desenvolvimento de sua expressão, favorecendo a socialização, além, é claro, da aprendizagem da linguagem teatral.

A proposta, inicialmente mal recebida por deixar de fora da montagem alunos do ensino fundamental “escolhidos” pelo antigo professor para integrar o “grupo”, passou a ser muito apreciada pelos pais e bem compreendida pelos alunos ao final da aula aberta, quando abrimos espaço para diálogo sobre o processo das aulas.

O antigo “grupo” fora por mim substituído pela turma dos alunos do Ensino Médio, oito meninas e um menino.

Embora o teatro nessa escola seja oferecido gratuitamente, em regime extracurricular, e disponha de vinte vagas para alunos do Ensino Médio, não tivemos o número limite de vagas preenchidas por falta de inscritos.

Muitas vezes, questionei as razões da falta de interesse desses alunos. Como não as investiguei a fundo, não posso precisar, mas arrisco afirmar que eles desconhecem essa atividade e seus objetivos educacionais na escola, sendo imediatamente levados a associar aulas de teatro à famosa “pecinha de fim de ano” ou para celebração de datas comemorativas. Outros fatores, obviamente, devem contribuir para a pouca procura da atividade teatral voluntária nessa etapa da Educação Básica.

A associação com a peça de fim de ano é uma realidade comum a muitos alunos em diferentes instituições, visto que a apresentação é ainda uma exigência das escolas e expectativa dos pais, inclusive de parte dos educandos. No Colégio Gonzaga não foi diferente e é justamente aqui que entram minha pesquisa e as reflexões que emergiram dessa experiência empírica.

Já em minha entrevista de seleção para o cargo de professora de teatro, o diretor mencionou a expectativa por um espetáculo. Assumi com convicção o compromisso com a montagem de um espetáculo, porém deixando claro que o produto seria o resultado fiel de um processo de conhecimento em teatro vivenciado pelos alunos.

Muito já foi dito em diferentes publicações sobre a dicotomia entre processo e produto em teatro educação, porém o tema permanece atual na realidade de docentes e discentes em diferentes instituições de ensino Brasil afora.

Alguns autores enfatizam a importância do processo em detrimento do produto, outros ao contrário, argumentam o valor artístico do espetáculo e a preocupação para com o resultado cênico e as questões estéticas do trabalho.

Mantive-me, “entre céu e inferno”, buscando, desde o início, evitar a neutralidade e posicionar-me, mantendo firme a convicção de que não deveria priorizar um em detrimento de outro. Não faço parte do grupo dos que erguem suas bandeiras em defesa de um processo que ignora a qualidade artística de seu resultado final. Tampouco me enquadro nos defensores fervorosos do espetacular, da pecinha de fim de ano a ser apresentada aos pais, em que os alunos são submetidos muitas vezes a “sessões de adestramento”.

O foco do meu trabalho foi o de garantir um processo de pesquisa e a construção de um espetáculo que fosse autoral, no qual os alunos criassem tudo, em que pudessem experimentar, inventar, investigar e, assim, entender que a montagem de um espetáculo vai além de ler e decorar um texto alheio.

O objetivo da educação em teatro não deve fugir do objetivo da educação através da arte e mesmo de toda a educação, que, como afirma Herbert Read “deve ser um processo não só de individualização, mas também de integração, que é a reconciliação da singularidade individual, com a unidade social” (Read, 1958, p. 18). Read acredita que é possível pensar a arte (e o teatro) em situações pedagógicas como um fazer que não se confine à realização de objetos ou eventos, nem se fixe numa forma de expressão do sujeito que a faz. A arte é um fazer que por si só já é conhecimento. Assim, o conhecido se refaz sob impacto das descobertas, suscitando reinvenção da prática da criação.

A identificação e a valorização das capacidades individuais, juntamente com a integração do grupo na construção de conhecimento em teatro, estiveram sempre na pauta dos objetivos a serem atingidos na experiência aqui narrada. É verdade que não é nada fácil trabalhar as individualidades

dentro do coletivo, mas creio ter sido justamente nesse ponto que se deu nosso maior aprendizado.

Muitas foram as questões que permearam minha atuação ao longo do processo. Entre elas, a pergunta de como poderia conduzir um processo que promovesse a construção coletiva de uma montagem teatral pautada na pesquisa e na experimentação criativa dos alunos. Ainda me pergunto: como conduzir um processo nesses moldes de forma democrática, possibilitando a autonomia dos alunos dentro do processo? E, ainda, de que forma poderia chegar a um resultado que fosse oriundo de uma experiência criativa para todos sem deixar de trabalhar as questões estéticas que fazem parte de uma montagem? E as questões não param por aí. Pergunto-me: como atingir o objetivo imposto pela direção da escola dentro de um prazo nada razoável para uma experiência de criação coletiva? Como pensar o espetáculo e todas as facetas que envolvem uma montagem sem deixar de ter em mente que nessa situação eu lidava com alunos de ensino médio e não com atores em processo de formação profissional ou atores já profissionais?

E as questões não pararam e não param por aí. Eram muitas as dúvidas e maior ainda a insegurança, mas os “nós” foram sendo desfeitos aos poucos, à medida que “nós” nos integrávamos ainda mais e vivenciávamos cada etapa.

O grande nó estava diretamente ligado à fronteira entre cobrança de um resultado artístico a ser apresentado dentro de um prazo bastante curto e uma proposta pedagógica de ensino de teatro que anda na contramão de prazos estabelecidos. O medo do fracasso em relação ao resultado estava presente.

Seria hipocrisia não assumir o medo de arriscar tudo num ideal educativo e perder meu emprego, mas seria ainda mais hipócrita de minha parte ceder aos apelos de um espetáculo fácil e cair no velho molde estereotipado pronto, da distribuição de papéis de acordo com a meritocracia ou, pior

ainda, elegendo os mais “talentosos” para os papéis principais e deixando aos tímidos os papéis como o da “porta”, da “árvore” ou o da “pedra”. Precisava arriscar, e o tempo era inimigo, tínhamos uma hora e meia de aula por semana de agosto ao final de novembro. Deixei o relógio de lado, arregacei as mangas e acreditei no projeto de ensino que eu havia traçado.

Para desfazer os “nós” do tempo, “nós” dispusemo-nos a ensaiar aos sábados. Os alunos abrindo mão de um período de descanso e de lazer e eu trabalhando sem remuneração também em um dia de lazer.

De fato, essa não deveria ser a saída, mas foi o que garantiu que pudéssemos realizar o processo dentro do tempo que nos era imposto. Nesses encontros aos sábados, todavia, fazíamos muito mais do que apenas ensaiar. Falávamos de nossos sonhos, trocávamos experiências, fazíamos lanche coletivo, entre outras atividades.

Os encontros serviram de fortalecimento da ideia de grupo, de que éramos “nós” que estávamos criando tudo, e juntos! Tenho plena convicção de que esse sentimento, que se instaurou a partir desses encontros, contribuiu de forma significativa para o resultado obtido.

Para desatar os “nós”, fez-se necessário unir o “nós”!

Às Sombras do Casarão: o processo

Iniciamos as aulas com nova divisão de turmas na primeira semana de agosto. Pedi às alunas do Ensino Médio que sugerissem um tema de interesse da turma para uma pesquisa que resultaria em nossa montagem. Entre todas as sugestões, a de maior aceitação pelo grupo foi o tema “200 anos de Pelotas”, pois, no ano seguinte, a cidade completaria seu bicentenário e já havia um clima de preparação para as come-

morações. O tema central foi sendo afunilado até chegarmos à história das charqueadas (fazendas escravagistas de produção de charque/carne seca salgada, século XIX, região sul do país). Continuamos a investigar o tema mais profundamente para criarmos a nossa versão daquele período da história.

É evidente que a pesquisa do tema gerador ofereceu possibilidades de aprendizado em outras áreas do conhecimento, como a história da cidade, das charqueadas e das relações sociais estabelecidas naquele período.

Entretanto, ao fazer teatro a aprendizagem é em teatro – o tema ou assunto não seria o mesmo se a forma artística fosse outra. Sem o conhecimento das formas e convenções teatrais é improvável que os alunos possam se beneficiar deste processo de aprendizagem. É a forma que viabiliza a expressão e a comunicação de conteúdos. Quanto melhor o aluno conhecer a forma artística, melhor será sua aproximação ao assunto em foco. (Cabral, 2002, p. 214)

As aulas eram constituídas de práticas com jogos teatrais, exercícios de expressão corporal, expressão vocal e improvisações acerca do tema, além de subsídios teóricos de onde colhíamos elementos e pesquisávamos em livros antigos, revistas de divulgação das charqueadas, fotos e jornais. Além dessas pesquisas, os alunos buscaram conteúdos em *sites* da Internet e em livros na Bibliotheca Pública Pelotense, durante o processo. Fizemos também pesquisa de campo: agendei uma visita a uma das charqueadas históricas (desativadas) com visita guiada em Pelotas e também uma ida ao Museu do Charque.

Para a realização dessa experiência, precisamos desatar alguns nós: as visitas eram pagas, não havia um transporte da escola disponível, a visita na charqueada em questão ocor-

ria durante o período de aula dos alunos, necessitando, assim, de autorização não somente dos pais como dos professores, para que se ausentassem da aula durante algumas horas. Mas assim como os nós se atam, se desatam. Desatamos os nós assim: cada um pagou sua visita, inclusive eu. Na ausência de transporte da escola e de um pai para ajudar no transporte, levei todos os alunos no meu próprio automóvel, fazendo mais de uma viagem, após conseguir a devida autorização.

Na ânsia de fazer o processo andar, angustiada pelos prazos e envolvida com a expectativa da pesquisa de campo, não medi as possíveis consequências de transportar os alunos no meu carro. Felizmente, tudo correu perfeitamente bem e a experiência foi bastante rica para o processo, mas a avaliação que fiz posteriormente deu-me a clareza de que essa não é a forma mais apropriada e segura de realizarmos uma atividade como esta. Todavia, os alunos adoraram a visitação e registraram cada passo com fotos e vídeos, que serviram de material de apoio à pesquisa temática.

Aos poucos, fomos decidindo os rumos do assunto a ser tratado na peça e as cenas foram tomando forma nas improvisações dos alunos. Estes desejavam abordar as relações sociais, a escravidão, os amores e os costumes da sociedade pelotense daquele período. Conforme a pesquisa foi avançando, os estudantes foram descobrindo a realidade cruel vivenciada pelos escravos nas charqueadas, realidade esta que em nada se parece com as belas paisagens nelas registradas hoje, nessas mesmas charqueadas que se tornaram pousadas, parques turísticos e locais para grandes eventos recreativos.

Esse novo olhar em relação às charqueadas, ao período histórico que marcou toda a cultura de nossa cidade, gerou questionamentos sérios em torno das questões sociais e, principalmente, em relação à cultura escravocrata que deixou

marcas profundas na sociedade. Dessas reflexões surgiu um novo rumo para nossa história, colocando o personagem do “escravo Tobias” no centro da peça.

Questionar a sociedade da época, seus costumes, as relações sociais e, principalmente, o papel da igreja nesse contexto, foi de suma importância no nosso trabalho, lembrando que a experiência deu-se dentro de um colégio católico e extremamente tradicional na cidade.

As improvisações eram muitas vezes registradas em vídeo, ou em fotos. Eventualmente, um aluno ficava responsável por fazer um protocolo da aula, que seria lido e comentado na aula seguinte. Esses protocolos, juntamente com os registros em vídeo e fotos, ajudaram a organizar a estrutura da peça. Assim, o texto foi organizado a partir das improvisações dos alunos e dos diálogos elaborados por eles.

O espetáculo recebeu o nome de “Às sombras do Casarão”, metaforicamente referindo-se aos acontecimentos que fugiam ao controle do senhor da charqueada, dono do casarão onde toda a história se desenrolava. O cenário era a sala da casa da família Albuquerque (sobrenome criado pelos alunos para a tradicional família). Os personagens foram sendo definidos pelos alunos ao longo da pesquisa e dos improvisos, bem como seus nomes, posturas, atitudes e diálogos.

O cenário foi emprestado gentilmente pela Cia. Pelotense de Repertório, grupo do qual eu havia participado anos antes como atriz. Dispúnhamos, então, de elementos para compor uma sala que remetia aos tempos antigos. Para melhor arrumar o cenário, tivemos a participação de mães de algumas das alunas, que contribuíram emprestando objetos e móveis, como uma cadeira de balanço, colcha de retalhos de tricô, tapete, porta-retratos, toalhinhas de crochê e outros adereços de época.

Duas alunas ficaram responsáveis pela pesquisa dos figurinos. Cada um contribuiu trazendo de casa algo que poderia ser utilizado. As peças de figurino que faltavam foram adquiridas com uma senhora que queria se desfazer das roupas da “invernada artística” (grupo de dança, música e declamação dos CTGs) da filha, o que nos custou um décimo do valor real das peças.

Todavia, tínhamos ainda outro “nó” a desatar: somente um menino no elenco para um espetáculo cuja história se passa em um período patriarcal. A resolução vinha da ideia de utilizarmos sombras, podendo, assim, uma das meninas se passar por homem no espetáculo, sem muita preocupação com trocas de figurinos e caracterização. A ideia era excelente, mas ousada. “Nós” nunca havíamos trabalhado com teatro de sombras anteriormente.

E ousamos! A cena inicial do espetáculo tinha um casal dançando em sombras que pareciam em um telão que ficava por trás das cortinas de veludo vermelho que compunham o cenário da sala dos “Albuquerque”. A ousadia valeu como aprendizado e deu um toque estético muito especial ao espetáculo. Outra cena aconteceu no mesmo formato, quando o escravo leva uma surra do capataz preso em um tronco na charqueada. O capataz era feito por uma das meninas que apenas com um chapéu e um chicote realizou a cena. O resultado das cenas em sombras trouxe uma leitura poética ao espetáculo, além de ter servido de aprendizado, já que nunca tínhamos trabalhado com sombras e o resultado foi fruto de experimentação sem grandes conceitos. Tudo foi improvisado, testando diferentes focos de luz, diferentes telas para projeção das sombras.

Por se tratar de um espetáculo de época, foi necessária uma investigação da linguagem, bem como dos penteados utilizados pelas damas. Os penteados e maquiagens foram feitos

por mim juntamente com os alunos, contando ainda com ajuda de uma das mães.

As músicas para a sonoplastia foram selecionadas por nós e o CD foi gravado na ordem da seleção das músicas para cada cena por uma das alunas. A operação do som ficou por conta de um dos funcionários da escola.

A iluminação teve que ser alugada, já que a escola não dispõe de equipamentos de luz. Para o pagamento da luz, vendemos os ingressos antecipadamente. Entretanto, avaliamos que esta não deveria ser a solução, pois, a meu ver, a apresentação deveria ser oferecida gratuitamente e aberta ao público, claro que respeitando o limite de lugares do teatro. Todavia, essas reflexões surgem agora, justamente oriundas do aprendizado adquirido pela experiência.

Com um público bastante elevado, para além de nossas expectativas, apresentamos “Às Sombras do Casarão” no dia 30 de novembro de 2011. O resultado encheu de orgulho a todos “nós” que vivenciamos plenamente as descobertas, os prazeres e os “nós” dessa aventura teatral.

Considerações Finais

A experiência aqui relatada traz em seu conteúdo os caminhos por “nós” percorridos e os “nós” que desatamos ao longo do processo. É provável que outros “nós” tenham sido amarrados, mas, desde o princípio, não estive comprometida com garantias ou verdades irrefutáveis. Portanto, não me sinto com obrigações para além das que compreenderam minha disponibilidade para conduzir e viver esse processo junto aos alunos também de forma afetiva.

Vale a pena ressaltar que este texto compartilha uma experiência que não objetiva servir de modelo, pois não es-

tou aqui escrevendo uma “receita de bolo”. Acho que é justamente aí que reside a grande força do ensino do teatro: não existem receitas a serem seguidas. É nesse devir que reside o frescor da experimentação, as incertezas...

As fragilidades e o risco fazem parte de processos construídos dessa forma, mas creio que este seja um caminho para grandes descobertas. Se o resultado vai ser satisfatório, se vai cumprir com os objetivos almejados, se vai ser bom, se vai funcionar? Não sabemos. Não existem garantias.

Sei que, para alguns, soaria “fácil” essa experiência, já que ocorreu dentro de uma instituição privada. Todavia, tenho claro que trabalhar sob condições como essas, se de um lado poderia facilitar o andamento do processo, de outro não assegura, não dá grandes garantias, pelo contrário, a cobrança dentro de instituições privadas provou ser muito intensa. Contudo, cobranças à parte, vivemos, durante o processo todo, tipos de dificuldades inerentes a um processo de teatro e educação que imagino que seja comum a todo o tra¹⁴balho com teatro, independentemente da instituição onde atuemos.

A essas dificuldades chamamos de “nós”, que foram desatados muitas vezes no desespero. Tivemos, por exemplo, problemas com o espaço físico onde atuávamos, já que o prédio do teatro também funciona como fonte de renda para manter a escola e costuma ser alugado para outras instituições. Isso era feito sem que eu soubesse, na maioria das vezes, o que resultou em cancelamento de aulas, ou transferência para outros espaços nada apropriados. Entretanto, trabalhar numa instituição com estrutura precária – como em outras

¹⁴ Há outro percurso possível, que segue as pistas deixadas pelas importantes obras de Copeau, Barrault, Lecoq e Decroux, chegando ao Teatro Físico e que também têm marcas no trabalho corporal do ator empenhado num teatro brasileiro contemporâneo.

ocasiões de minha trajetória – realmente dificulta o andamento do trabalho, mas não pode servir de desculpa para um processo ser conduzido com irresponsabilidade, indiferença ou falta de disponibilidade do educador para com os educandos.

Todos os alunos, independentemente de serem crianças, jovens ou adultos, em qualquer que seja a instituição onde estejam inseridos, independente de cor, classe social ou credo, possuem o mesmo direito de vivenciar um processo teatral de forma ética e responsável. O papel do professor, então, não deveria ser diferente pelo fato dele atuar em uma escola pública ou privada. As condições de trabalho podem contribuir de forma positiva ou negativa no andamento do processo, mas nunca deveriam determinar o comprometimento do educador com uma proposta pedagógica ética e democrática.

Considero que o importante desta experiência é o quanto meus alunos podem aprender enquanto educandos e o quanto eu posso aprender enquanto educadora, através das possibilidades de criação, investigação e experimentação que o trajeto possa nos proporcionar. Uma experiência coletiva de construção de narrativa teatral na escola deve, a meu ver, passar por um processo que seja acima de tudo provocativo, instigante, questionador.

Dos objetivos traçados por mim como proposta pedagógica a ser desenvolvida com essa turma durante o ano de 2011, considero todos alcançados, assim como pondero que, na tentativa de desatar os “nós” que atravessaram nossa experiência, aprendemos juntos. Muito mais do que resolver questões de ordem estética, mais do que a linguagem teatral ali proposta, mais que a história que contamos, aprendemos a criar coletivamente, respeitando as individualidades e superando as dificuldades do grupo, sempre visando o melhor para o bom andamento do processo.

Quase um ano depois, já não posso falar por “nós”. Falo por mim: o aprendizado proporcionado por essa experiência marcará certamente minha trajetória como docente, bem como minha vida. Por fim, ousou afirmar que esse processo possibilitou diversas descobertas, não tendo respostas nem receitas, apenas nossa própria experiência aqui compartilhada no intuito de fomentar os diálogos acerca do teatro e da educação, levantando novos “nós” a serem desatados.

Referências

- CABRAL, Beatriz A. V. *Drama como Método de Ensino*. São Paulo: Hucitec, 2006. ▽
- _____. “Impacto e risco em teatro na escola e/ou comunidade”, in: *Memória Abrace V*. Salvador, UFBA, 2001, p. 661-7.
- _____. *A Avaliação em Teatro: implicações, problemas e possibilidades*. São Paulo: Revista Sala Preta, v. 2, n. 2, p. 213-9, 2002.
- GAMA, Joaquim. “Produto ou Processo: em qual deles estará a primazia?” São Paulo: *Revista Sala Preta*, v. 2, n. 1, p. 261-70.
- KOUDELA, Ingrid Dormien. *Jogos Teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- READ, Herbert. *A Educação Pela Arte*. São Paulo: Perspectiva, 1982.
- SPOLIN, Viola. *Improvisação Para o Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- _____. *O Jogo Teatral no Livro do Diretor*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

TODO TRABALHO É CORPORAL: uma pedagogia da formação do ator

NARA KEISERMAN

Apresentação

Este artigo é fruto da palestra pronunciada no projeto de extensão: *Ciclo de Palestras PIBID – Debatendo Teatro e Educação*. Por isso, opto por manter algum grau de oralidade, de fala transcrita. É claro que a palestra foi “preparada”. No entanto, ao dar início à comunicação, preferi ser guiada pelo fluxo do pensamento do momento presente, processado por associações de conteúdo e regido por imagens do ator em cena (aulas, ensaios, apresentações). Por outro lado, tenho observado que alguns conceitos, ideias ou noções expostos em material impresso (livros, artigos, anais, memoriais, resenhas) me são áridos, não me afetam, não me movem, não me tiram do lugar. Assumo minha preferência pela instabilidade do ato da fala, o que significa que a leitura que fiz dos nossos clássicos, abaixo listados, e que se constituiu na primeira parte deste artigo, talvez não seja a “oficial”.

O tema abordado é a pedagogia do trabalho corporal do ator, proposta nas aulas que ministrei na Escola de Teatro da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, desde 1997, nas quais a corporeidade é considerada a partir da obra de determinados encenadores-pedagogos (os clássicos) e, mais recentemente, colocada em confronto com saberes advindos de disciplinas não vinculadas ao Teatro. A escrita está organizada em duas partes.

Na primeira, algumas noções recortadas do pensamento de Delsarte (1811–1871), Stanislavski (1863-1938), Meierhold (1894–1940), Laban (1899–1958), Artaud (1896-1948), Grotowski (1933-1999), Barba (1936) e Lehmann, tendo como pressupostos, que são critérios para tal recorte, a “consciência pelo movimento”, de Moshe Feldenkrais (1904 – 1984), compreendida como o acesso à auto-imagem completa tornada possível pela via do movimento e o “corpo paradoxal”, de José Gil (1939), percebido pela sua possibilidade de articulação simultânea entre o dentro e o fora, delimitados pela porosidade da pele¹⁵.

Na segunda, estruturada em dois blocos de pensamento mais ou menos independentes, exponho de que modo conhecimentos advindos de disciplinas não teatrais, como a *Leitura Corporal*, de Nereida Fontes Vilela¹⁶, concebida como a linguagem da emoção inscrita no corpo; e a *Linguagem Orgânica*, de Alex Fausti¹⁷, uma forma de pensar que possibilita ao praticante o reconhecimento de si mesmo, em atitude de completa amorosidade, têm influenciado o pensamento praticado em sala de aula. A esses trabalhos, passo a nomear de

¹⁵ Há outro percurso possível, que segue as pistas deixadas pelas importantes obras de Copeau, Barrault, Lecoq e Decroux, chegando ao Teatro Físico e que também têm marcas no trabalho corporal do ator empenhado num teatro brasileiro contemporâneo.

¹⁶ Nereida Fontes Vilela é fisioterapeuta, formada pela Faculdade de Ciências Médicas de Minas Gerais. Fundou o Núcleo de Terapia Corporal. Pesquisa, desenvolve e aplica a leitura corporal na prática clínica. É coordenadora dos cursos de Formação em *Leitura Corporal* e professora dos módulos: mapeamento de superfície; órgãos e sistemas do corpo; patologia, puericultura e outros. www.leituracorporal.com.br

¹⁷ Alex Fausti é psicoterapeuta com especialização em *Terapia Sistêmica Familiar*, *Cinesiologia Aplicada*, *Orgonoterapia/Psicoterapia Reichiana*, *Alinhamento Energético*, *CrânioSacral Therapy*, *Leitura Corporal*, *Extensão em Homeopatia e Neurolinguística*.

“alternativos”, no sentido lato da palavra: o que oferecem é uma alternativa – rica e eficiente, para dizer o mínimo, de uma metodologia pedagógica na formação do ator.

Os clássicos

Reconheço uma linha que pode ser traçada a partir de Delsarte, tido como o primeiro a problematizar o corpo como instância expressiva do ator, que influenciou Laban e vai ecoar em Meierhold que, por sua vez, inspirou Grotowski que alimentou Barba, a quem Lehmann menciona para pensar o corpo do ator no teatro pós-dramático. Há algumas noções que perpassam a obra de todos eles, no que diz respeito ao movimento do ator e/ou bailarino, como: impulso, consciência/percepção, domínio/controle, espaço, tempo-ritmo, expressão, forma, presença.

Delsarte e Laban interessaram-se pelo movimento na natureza e pelo movimento do corpo humano em relação à natureza, pelo corpo natural, em que o movimento é sobrevivência em diferentes níveis. Delsarte observou homens e mulheres em diferentes situações cotidianas, como praças, escolas, hospitais; Laban interessou-se pelo corpo no trabalho e no esporte. Ambos chegaram a leis que regem o movimento numa relação intrínseca entre necessidade interna e o movimento que se realiza para satisfazê-la.

Delsarte categorizou atitudes, chegando a uma listagem de gestos que correspondem a estados emocionais precisos. Elaborou leis e princípios, como o da “trindade” e o da “correspondência”, em que afirma que para cada função espiritual corresponde uma função corporal, o que nos remete ao “atletismo afetivo” de Artaud. Laban legou-nos, entre outras coisas, um método de análise do movimento. Nos trabalhos

de ambos, a premissa: há um impulso interno, vindo de uma emoção ou de uma imagem, a que corresponde o movimento no espaço, que é sua formalização perfeita. Laban defende a interdependência entre corpo, mente e espírito. Interessante observar como a estatuária, considerada por Lehmann como procedimento do teatro pós-dramático, está presente nas atitudes gestuais catalogadas por Delsarte e também em Meierhold, para quem a pose (postura, posição) é potência geradora de movimento expressivo.

A noção de impulso aparece, na obra de Delsarte, associada à ideia de estados interiores, relativos ao espírito, à alma e à vontade, e refletidos, respectivamente, no rosto, no torso e nos membros. Considerando as leis já mencionadas, da trindade e da correspondência, Delsarte associa vontade, ou vida, ao estado sensível, às sensações que se expressam pela voz; a alma corresponde à moral, aos sentimentos, manifestada pelos gestos; o espírito corresponde ao estado intelectual, o pensamento, que se exprime pelas palavras.

Cumprido notar que Feldenkrais, ao identificar os fatores da vigília, nomeia-os como “pensamento, sentimento, sensação e movimento”. Em Delsarte, o movimento é a expressão material desses fatores, que são impulsos que o antecedem no plano da interioridade. Para Feldenkrais, o movimento é o fator que, acionado, garante o acesso e a ativação dos demais fatores (1977, p. 53-60), o que se pode associar com o Método das Ações Físicas de Stanislavski, a visão de Meierhold sobre o trabalho do ator (comparado ao de um operário) e com o ato total do ator de Grotowski.

Na Teoria do Movimento, de Laban, em articulação com a sua Arte do Movimento, corpo e mente são parte de uma mesma realidade, assinalando a impossibilidade de separar ideias e/ou pensamentos da sua expressão no corpo. Em

Laban, o impulso interno que gera o movimento é identificado com o conceito de esforço, que vem a ser o conjunto de pulsões que ocorrem internamente enquanto se dá o movimento, que é a vivificação deste mesmo esforço. Desse modo, as qualidades físicas das ações são determinadas pelo esforço, garantindo a sua realização expressiva (não se pode esquecer o papel fundamental de Laban na dança expressionista). Esse conjunto de pulsões corresponde à atitude interna do ator em relação à própria ação e é, portanto, tanto de ordem intelectual quanto afetiva. Para Laban, sentimento e gesto enfatizam-se mutuamente. O que nos traz, novamente, o Método das Ações Físicas de Stanislavski.

Meierhold traz o ator para o centro de seu trabalho como encenador pedagogo e, tendo como referência a psicologia experimental de Pavlov e de William James, almeja que ele seja capaz de responder com movimentos reflexos a qualquer tipo de demanda da cena. Percebo aí um pensamento aproximado tanto de Laban quanto de Feldenkrais. Com o primeiro, quando este afirma que o ator bailarino pensa por movimentos (Garaudy, 1973, p. 113); com o segundo, pela ideia de resposta reflexa. O conhecido exemplo elucida bastante: vejo um urso na floresta e corro, com medo. Correr é a resposta reflexa, o medo vem do movimento de correr. Feldenkrais pretende que o homem alcance o estado de ATENÇÃO*¹⁸, significando a livre e pronta comunicação entre os fatores da vigília já mencionados, que se manifestam em simultaneidade. Nessa situação, pode-se considerar o movimento como uma resposta reflexa.

¹⁸ Uma nota da tradução do livro *Consciência pelo Movimento* esclarece que, na ausência de uma tradução exata para *awareness*, serão utilizadas as palavras “consciência, conscientização, percepção, seguidas de asterisco (1977, p. 50)”. Optei por ATENÇÃO* em caixa alta, para apontar seu grande valor e com asterisco para indicar sua especificidade.

É a partir de Meierhold que a expressão do ator em cena ganha outros aspectos, por se deslocar da interioridade subjetiva do ator em direção a outras figurações identificadas com o construtivismo. Na noção de síntese, afinada com o taylorismo, de que Meierhold utilizou a ideia do mínimo esforço para o máximo de efeito, está presente a qualidade de precisão, entendida como rigor formal, encontrada também em Grotowski, quando pede a organização dos movimentos dos atores em termos de partitura corporal (Stanislavski teria sido o primeiro a se apropriar da expressão), que conduz para os binômios espontaneidade-organização, impulso-forma, intenção-estrutura. É importante ressaltar que impulso, em Meierhold, está referido a uma atitude plenamente consciente, que possibilita ao ator o domínio e o controle sobre todo o processo de criação¹⁹.

Meierhold fala em pré-interpretação. Grotowski e Barba falam em pré-movimento e pré-expressividade. Trata-se de uma ação que antecede, que prepara a outra, sendo esta o ápice, o clímax da anterior – muitas vezes se dá por uma atitude de contenção ou um longo silêncio. Barba utiliza a palavra *sats* para designar esta atitude, em que o corpo inteiro está em estado de prontidão, com a energia que potencializa o gesto ou ação que fará desenrolar-se no espaço (a mola totalmente estendida no momento imediatamente antes de soltar). Isso nos remete a outro conceito, o do contra-impulso, que em Meierhold aparece como *otkas*. É o princípio da recusa, também presente em Barba. Trata-se de uma ação mais ou menos visível, podendo se constituir em micro movimentos realizados pela musculatura interna, que se dá no sentido direcional oposto à ação principal. Exem-

¹⁹ Não posso deixar de observar que nesta frase, a propósito de Meierhold, estão presentes parte dos títulos de obras de Feldenkrais (Consciência pelo Movimento) e Laban (Domínio do Movimento).

plos: a ação ou intenção de recuar antes de avançar, a flexão antes de erguer-se. O *otkaz* é uma atitude corporal, ou esforço físico, provocando um grau de tensão muscular que confere ao corpo uma energia de presença.²⁰

Com Grotowski a noção de impulso, entendido como atitude psicofísica interna, vai se tornar concretamente aplicada ao trabalho do ator, até mesmo no treinamento.²¹ Costuma-se dizer que Grotowski levou adiante o Método das Ações Físicas, de Stanislavski, no entanto, as afinidades do diretor polonês com o russo Meierhold são evidentes como, por exemplo, a conexão entre o que Meierhold chamou de teatro das convenções conscientes e a linha artificial de Grotowski.

Depois de uma fase em que Grotowski rejeitou a ideia, por considerá-la uma armadilha para o ator, destruindo as possibilidades da criação espontânea, volta a trabalhar com ela. Isso se dá no momento em que compreende a estrutura como o antídoto para o caos criador. O processo interior do ator precisa da artificialidade para existir, para expandir-se. A interioridade amalgama-se com o artifício, sendo este amalgamento o que caracteriza ou define a linha orgânica de atuação. A forma sendo suporte e reforço para o processo interior e

²⁰ Compreendo o pré-movimento como uma organização da musculatura interna, necessária para a realização do movimento no espaço, operando através de graduações nas tensões musculares, sutis, mas eventualmente visíveis para bons olhos. É também o impulso, numa categoria de anterioridade.

²¹ O treinamento corporal, como entendido hoje, foi estabelecido por Meierhold em função das dificuldades técnicas que colocou para os atores em cena, em que pese a influência do circo e da Commedia dell'Arte no seu trabalho.

subjetivo do ator,²² a fonte do impulso está fora de questão, apontando para a noção de ato total, que pode ser compreendido como a vivência plena do momento da atuação, em que há uma conjunção entre espontaneidade e disciplina, quando as duas linhas, orgânica e artificial, se fundem.

Associo o ato total a duas noções: “o corpo sem órgãos” (CsO), colocada por Artaud em *Para acabar com o julgamento de Deus* (1983, p. 161), retomada e desenvolvida por Deleuze e Guattari (1996, p. 10-14) e “espaço do corpo”, de José Gil, utilizada como pressuposto para a ideia já mencionada de corpo paradoxal.

Para Gil, o espaço do corpo ou corpo no espaço significa uma expansão da pele, (entendida como limite e como órgão de imbricação entre os espaços interno e externo) que se dá por processos de explosão e transfiguração até o ponto de sua dissolução no espaço. Para o realizador (ator ou bailarino) significa uma percepção consciente e simultânea dos impulsos (interioridade, imagem, sentimento ou o que for) e dos movimentos vividos em sua manifestação espaço-temporal. Quando Gil afirma que “os músculos, os tendões, os órgãos devem tornar-se vias para o escoamento desimpedido da energia” (2001, p. 61), está se referindo ao CsO.

Retomando Artaud e falando com simplicidade, pode-se dizer que o corpo cotidiano é formado por órgãos que impedem a livre circulação da energia. Desembaraçar-se deles, constituir outro corpo onde as intensidades possam ser

²² Quando se compreende que o ator age movido não somente por imagens mentais ou sentimentos internos, indo da ênfase para o relacional, para o contato, para a troca com o ambiente com o qual está conectado, o que é visto como “de dentro” passa a ser contaminado pelos acontecimentos externos, percebidos pelos sentidos. Este atravessamento conscientemente assumido elimina a dualidade opositora dentro versus fora.

levadas ao seu mais alto grau é a grande tarefa do artista e, em particular, do ator e do bailarino, que mostra em cena seu corpo como que virado do avesso.

Pode-se entender, então, que a realidade própria das tensões corporais, do corpo no espaço, vem tomar o lugar do dramático-expressivo, apontando para o que me parece ser uma conquista de valor para o ator. Os campos se ampliam, os lugares da cena se expandem, o ator passa a ser criador, ou compositor, e chamado de atuante, atuador, realizador, agente ou performer e seu corpo não é mais seu instrumento. O ator É seu corpo. Isso traz várias consequências, que podem ser aproveitadas de acordo com o teatro/cena que se pratica ou defende. Entre elas, considero particularmente enriquecedoras as possibilidades de a amorosidade substituir o adestramento, a escuta substituir a dor e, ainda, a aposta na eliminação de várias dualidades restritivas, como a que, empiricamente, separa a cena do espectador.

Os alternativos

Encontrei um respaldo potente nos conteúdos acima abordados, sustentando e norteando as propostas e modos de encaminhamento do trabalho de formação do ator pelo viés da corporeidade, que venho praticando desde 1969. No entanto, há cerca de três anos, dei início a uma busca por terapias com forte conotação espiritual, significando a crença na existência de corpos constituídos de energia sutil, para além da pura fisicalidade da matéria.

Fiz parte do Curso de Leitura Corporal, de Nereida Fontes Vilela, concebida como a linguagem da emoção inscrita no corpo; convivi com uma prática da Linguagem Orgânica, de Alex Fausti, filosofia que integra uma nova percepção,

tradução e ressignificação das experiências individuais, em atitude de completa amorosidade, ambos já mencionados. E ainda participei do o Curso de Formação em Alinhamento Energético ou Fogo Sagrado – trabalho de origem xamânica, que integra o conhecimento oriental, a Psicologia e a Física Quântica (Mônica Oliveira²³); experimentei os movimentos da Yoga Suksma Vyayama, com Roberto Nogueira²⁴, em que os movimentos são feitos seguindo a localização dos *chakras*, possibilitando o acesso consciente às energias ali localizadas, com ressonância em todo o corpo.

Do Alinhamento Energético, interessa ao ator o conceito de canalizador, cuja função, nessa técnica terapêutica, é a de ler o campo energético do paciente e também de falar em seu nome, o que ocorre de uma maneira muito simples. O canalizador se coloca num estado de conexão com o paciente e, de maneira imediata e espontânea assume sua postura corporal, seus gestos e verbaliza, usando o vocabulário do outro, as questões presentes no corpo energético que está sendo tratado. Aconselha-se, como um recurso, que o canalizador imagine-se vestindo o cliente, “como se fosse uma roupa, percebendo o rosto deste em seu

²³ Mônica Oliveira é formada em Fisioterapia, com experiência em Ortopedia, Reeducação do Movimento, Fisioterapia Respiratória, Shiatsu-terapia, Moxaterapia, Ginástica Natural, Cromoterapia, Terapia de Florais. Fundadora do Núcleo Fogo Sagrado, realiza seminários, workshops, palestras em vários países como: Alemanha, Áustria, Espanha, Itália. Trabalha na Alemanha em conjunto com o Dr. Ebo Raw, em Heidelberg, Gesellschaft für Biologische Krebsabwehr (Instituto Biológico de Defesa do Câncer). www.fogosagrado.net/

²⁴ Formado em Engenharia (UVA/82) e Fisioterapeuta (FRASCE/90). Estudou Meditação Transcendental na Sociedade Internacional de Meditação; Yoga com o Prof. Vayuananda (1986) e com Prof. Paulo Murilo Rosas; Psicomotricidade (CESIR/91-92); Psicossomática (UGF/97-98); Psicoterapia (Esc. Biossíntese /99-2000) e Terapias Corporais (RPG e Cadeias Musculares/2001). www.citara.com.br/

rosto, a pele dele em sua pele, como se por fora o canalizador fosse o cliente. E deixe a boca falar.” (Oliveira e Tui, 2008, p. 19). As afinidades dessa prática com a atuação cênica são evidentes na recomendação de assumir o corpo de outro e deixar-se falar. As autoras utilizam, inclusive, o “se fosse”, tão nosso conhecido.

Entendendo o paciente como sendo o personagem ou persona, no caso em que não há propriamente a figura ficcional, a chave para a atuação parece estar nas ações de conectar e canalizar. Simples, não?

A Leitura Corporal é uma técnica terapêutica que trabalha a relação entre corpo físico e corpo emocional: cada segmento corporal é associado a um componente emocional ou estrutura de comportamento, de tal modo que qualquer sintoma ou acometimento físico sinaliza um desequilíbrio num destes dois campos. Mais do que uma terapia, a Leitura Corporal é uma filosofia, em que o corpo humano é percebido como uma unidade multidimensional complexa, manifestada através de sete corpos: celestial, austral, causal, etérico, emocional, mental e físico. Os três primeiros se constituem como campos de energia sutil, considerados como de pura espiritualidade (Vilela e Santos, 2010, p. 18-37). São os quatro últimos que interessam diretamente ao trabalho do ator. Quando atuam em estado de equilíbrio harmônico, a potência de presença e a expressão explodem. O que autoriza o ator a “abrir a boca e falar” é a harmonia entre seus corpos, que podem ser acessados pela consciência – entendida aqui como um estado de ATENÇÃO*, como quer Feldenkrais, em que estão ativos os quatro fatores da vigília: movimento, sentimento, sensação e pensamento, acrescidos de intencionalidade e objetividade. O trabalho consiste exatamente em como atingir tal estado. Uma possibilidade é através do conhecimento dos “centros de força”, ou *chakras*, que se formam no “corpo etérico” e têm representação no “corpo físico”. São vórtices de energia

que estimulam todas as funções do corpo: orgânicas, emocionais, comportamentais e espirituais, com funções específicas, identificáveis nas frases que definem sua essência²⁵.

Considerando que o impulso é o primeiro suporte para a ação teatral, definindo sua intencionalidade expressiva, acreditando na possibilidade de preenchimento do espaço da cena para além da fisicalidade restrita do ator e na eliminação da polaridade entre ação interna e externa, é através do perfeito equilíbrio entre os *chakras* que se pode buscar atingir o “estado de consciência de ator”.

Em princípio, a prática de qualquer tipo de Yoga favorece o trabalho do ator. A preferência pela Suksma Vyayama se dá por sua atenção privilegiada nos *chakras*. Ao realizar os movimentos em conexão com as qualidades específicas de cada um deles, com a consciência de que vibram no “corpo etérico”, e como este é a rede de conexão com os outros corpos, o SER do ator se engrandece como potência criadora expansiva. Estou me arriscando num terreno movediço e perigoso. Movediço porque há conceitos escorregadios, ou incompletos, ou, talvez, pouco científicos, como os referentes à “energia” e “consciência”. Há palavras, como essas, que usamos no dia a dia das aulas de Corpo/Movimento e de Interpretação/Atuação sem o devido cuidado de desvendar suficientemente seu significado. Os alunos entendem, ou parecem entender, e seguimos trabalhando para seu aprimoramento artístico. Perigoso porque parte da bibliografia que tenho encontrado sofre de alguma descrença ou preconceito. O universo do conhecimento “espiritual” é habitado igualmente por sábios e por charlatões. A necessidade de colocar a palavra espiritual entre

²⁵ A frase de cada Chakra: primeiro, “eu sobrevivo”; segundo, “eu reproduzo”; terceiro, “eu sou”; quarto, “eu sinto”; quinto, “eu expresso”; sexto, “eu percebo”; sétimo, “eu existo”.

aspas denota o cuidado a que eu mesma me submeto ao tocar no assunto, que é a compreensão do corpo para além do corpo físico. Proponho-me a tarefa de escrever sobre o invisível sem usar a palavra alma.

Uma abordagem do trabalho do ator através da “consciência dos chakras” está calcada num sistema de crença que aposta e investe no aprimoramento ético e espiritual do ser humano. A energia gerada pelos Chakras não é algo hipotético, inatingível ou esotérico. A vibração evolutiva dos centros de força nos impulsiona e se desenvolve, mesmo quando a utilizamos nas atividades cotidianas, ordinárias. Posta a serviço da expressão teatral, do extraordinário, possibilita não só o acesso como a comunicação da plenitude que habita todos os “corpos do ser”.

Atrevo-me a essa apropriação respaldada não somente na experiência de quarenta e quatro anos como professora de Expressão Corporal para atores, mas também pela observação de como os primeiros contatos com alguns princípios daqueles trabalhos têm influenciado positivamente minhas aulas, assim como o rumo atual da pesquisa que desenvolvo na Escola de Teatro da UNIRIO desde 1999, denominada *Ator rapsodo: pesquisa de procedimentos para uma linguagem gestual*, cuja etapa atual denomina-se *Corpo infinito*.

O conhecimento dessas matérias não fez alterar o trabalho propriamente dito, ou seja, aquilo que se configura como propostas de exercícios, mas sim o modo de enunciação da proposta e de seus objetivos, as instruções durante sua realização e aquilo de que se fala ao final da aula, seja como avaliação dos resultados ou ampliação e discussão de conceitos relativos à arte do teatro e ao ator: isto certamente se modificou, ou talvez tenha apenas se tornado mais claro.

Talvez eu esteja encontrando as palavras que servem para me referir, com mais propriedade, a certos princípios

que já cercavam meu pensamento sobre o trabalho corporal do ator. É possível que minhas “intuições” tenham agora um substrato “científico”. Não que eu precisasse de provas – estas eu tenho tido/vivido ao longo destes anos, observando o aprimoramento não só atorial dos meus alunos. Na busca por palavras e por um entendimento alargado do meu próprio trabalho e parece-me que estou no caminho certo e exultante com este encontro.

Todo trabalho é corporal, principalmente quando se compreende a interpenetração, a indissociabilidade entre os corpos emocional (o que sente), mental (o que pensa) e físico (o que faz). É senso comum a existência cotidiana de um pensamento e uma inteligência que são também físicas e emocionais. Essa contingência, que é da natureza humana, coloca o ator num lugar de conforto, o de saber que o investimento, o esforço no auto-aprimoramento (cuja busca também é parte da natureza humana e tem relação com o movimento de expansão das consciências e do universo) acarreta inequivocamente em crescimento, como pessoa, como ator, como ser criador.

Perto da minha casa há uma clínica de atendimento terapêutico chamada Instituto da Pessoa Humana. Como assim, se toda a pessoa é humana? Mas uns são mais humanos que outros. E, para o ator, convém ser humano. Então, costumo propor aos alunos, durante cerca de três meses, experiências que ponham em ação, que façam entrar em ebulição, como um vulcão, as sensorialidades, as percepções: os sentidos (audição, tato, paladar, visão e olfato), o espaço (propriocepção), o movimento (cinestesia). Depois dos três meses, todos ficam mais humanos.

José Gil fala em “géstica do pensamento” (2001, p. 224). Perfeito: gosto de falar sobre pensamento em ação,

“pensamentação”²⁶. É um pensamento do movimento, como duas potências articuladas em manifestação simultânea, o que não quer dizer que sejam necessariamente coerentes, convergentes ou pacificadoras. A “pessoa humana” do ator sabe quando isso acontece. A impressão/sensação é a de que parou de pensar. O que se estabelece é outra qualidade de pensamento: o criador, o artístico, o perceptivo, o pensamento corporal, o pensamento que é corpo emocionado.

No ensino formal, o que se propõe ao aluno é organizado em programas de ensino, com ementas, objetivos e conteúdos, que pressupõem uma evolução no sentido do mais simples ao mais complexo, daquilo que parece ser mais fácil de realizar para o que é mais difícil de conquistar. Atenção ao “parece”. Acontece que o modo de o aluno transformar em movimento vivencial aquilo que é proposto é estritamente subjetivo, e só pode ser assim. Num trabalho que pretende o afloramento da expressão – trazer o movimento à flor da pele – não há modelos ou padrões a serem seguidos. O professor é constantemente surpreendido: o que é fácil para uns não é fácil para todos. O crescimento dos alunos é desigual, a avaliação será sempre e de certa forma parcial, porque se dá do ponto de vista do professor, cujo olhar também é único e subjetivo. Por mais que o professor se esforce para se colocar no lugar do outro, a fim de compreender a intencionalidade que sustenta o movimento fisicalizado no tempo-espço, será sempre o seu olhar no lugar em que é capaz de perceber o outro.

O ganho maior na realização da experiência é o modo como ela é percebida e vivenciada pelo realizador. E o registro da experiência inclui a interferência do professor: seu olhar, seu comentário. O que o professor diz, ou não diz, durante e

²⁶ Aprecio imensamente o livro chamado *Corpomente*, de Ken Dychtwald.

ao final do trabalho é parte do próprio trabalho. O aluno está ainda em estado de sensibilidade e ouve as palavras e/ou o silêncio do professor com os “sete buracos da sua cabeça”.

De qualquer forma, é preciso supor, para poder elaborar um currículo, uma evolução nas propostas, que pode se dar numa linha que vai da percepção para a expressão, do contato pleno com o mundo para um posicionamento claro no mundo, da aquisição de ferramentas para o esquecimento das ferramentas.

Num corpo plenamente poderoso, os impulsos (texto, personagem, circunstância, situação, música, objetos, o que for) se transformam naturalmente em movimento – através de um estado de espontaneidade, num processo instalado no lugar do instinto/intuição. Não há o espaço/tempo para a transformação, o impulso é a sua própria expressão e é neste sentido que as ferramentas desaparecem, porque não existem mais como ferramentas, mas são o próprio corpo do ator. E isso para qualquer teatro que se faça.

Quando se considera ou almeja que o movimento seja a expressão plena e espontânea do ator, quando se afirma que cada um “é” o eu corpo, e não “o possui”, o que se quer é, entre outras coisas, eliminar a dualidade. Há um esforço necessário em não dizer para o aluno que movimente o seu corpo e, sim, que se movimente; não observe seu corpo, mas sim que se observe. Então, mais do que eliminar o tempo entre o que o ator pensa (corpo mental) e o que o ator faz (corpo físico), tenho buscado eliminar o espaço/tempo entre o que o ator “é” (corpo emocional) e o que o ator pensa e faz. Em outras palavras, trabalhar para favorecer a conquista da harmonia entre os corpos e sua livre e plena expressão no espaço.

A partir do contato e do aprendizado proporcionados pelas disciplinas mencionadas, a ética que sustenta o trabalho

passou a ter uma ênfase decidida nos assuntos relativos ao papel social do ator; ao comprometimento deste com os trabalhos que realiza, nas instâncias não só mercadológicas, mas ecológicas e comportamentais.²⁷

Tal ética aponta para atributos do artista cênico aqui vislumbrado. As palavras-chave que sustentam uma tentativa de conceituação desses atributos são: conexão, fluência, consciência, energia.

“Conexão ou conectividade” envolve a capacidade de entrega e de comprometimento. A base do trabalho terapêutico de Lowen, por exemplo, é a ideia de *surrender*, de entrega, de disposição, de disponibilidade para abrir mão de todas as defesas, sem garantias. Na linguagem orgânica, “confiar” significa segurar no meu fio da fiança – quando estou na presença estou no fio que me afiança. Conectar-se consigo mesmo e, por extensão com o outro, é a condição para estar/ser um corpo-em-cena. No lugar comum da fala espiritualizada, diz-se que “o que está dentro está fora” – ideia quase banal, mas de amplas consequências quando efetivamente vivida. Para o ator significa, entre outras coisas, o rompimento da pele como limite do *self*.

“Fluência”, segundo a linguagem orgânica, associada à água, representa flexibilidade e mutação. Capacidade de passar de um estado para outro, de atuar no equilíbrio dos corpos, pela comunicabilidade entre eles. O fluxo é um dos fatores do movimento nomeados por Laban, definido por Rengel como “uma ininterrupta conexão de ações do universo que se dão em tridimensionalidade: a natureza e/ou os elementos e/ou os seres emergem e afundam, alargam a se estreitam, avançam e se retraem” (2005.p. 71). Para Eleonora Fabião, “o nexo do corpo cênico é o fluxo” (2010, p. 321).

²⁷ Aprecia-me citar o exemplo do Berliner Ensemble, em que a ideologia política é que mantinha o elo principal entre os seus membros.

“Consciência”, considerando os educadores somáticos, como Ida Rolf (1896– 1979), Lily Ehrenfried (1896-1994), Moshe Feldenkrais (1904–1984), Gerda Alexander (1908-1994), Angel Vianna (1929), Thérèse Bertherat (1931) e ainda o neurocientista António Damásio (1999 e 2010), é compreendida como o estado de percepção em que o ator vê seu corpo em ação nas dimensões do empenho músculo-esquelético, do impulso psicofísico, do espaço-temporalidade, da (in)visualidade plasmada na relação/imbricação/amalgamento com o outro (ambiente, ator, espectador), de modo simultâneo. É um sentimento (sensação, percepção) de si que inclui a visualidade proporcionada ao espectador. Há aqui uma afinidade com a ideia de auto-espelho, que Meierhold (1980) recomenda para o ator como um recurso para se ver de fora, da perspectiva do público.

“Energia”, pode ser “compreendida como tudo o que envolve a matéria e os seres e é de configuração não palpável; impulso, potência, atração e repulsão entre as polaridades, força que incita a ação, temperatura”. Essa definição, dada pela bolsista de iniciação científica da UNIRIO Andrea Tônia, é bastante apropriada para o trabalho de investigação que vem sendo realizado. Segundo a leitura corporal, os corpos que constituem a individualidade (etérico, emocional, mental e físico):

(...) manifestam-se através das várias formas de energia: calorífica, cinética, elétrica, eletromagnética, mecânica, potencial, química, sonora e radiante, expressas em frequência e densidades diversas, e responsáveis por dirigir os processos de experimentação e de desenvolvimento da expressividade (Vilela e Santos, 2010, p. 18).

Somos um sistema energético dinâmico, interligado com todo o universo.

As atitudes decorrentes de se estar imbuído dessa ética incluem uma integridade coerente e harmoniosa entre a personalidade, o “eu social” e a pessoa, o “eu pessoal” (Vilela e Santos, 2010, p. 52-59). Na condução de sua carreira, esse ator, um ser “mais” humano, constrói a história que quer contar.

Assim sendo, finalizo este texto com duas citações, que me parecem complementares, trazidas aqui por associação de ideias. Parafraseando Schiller (1995, p. 80), Nelson Rodrigues nos diz: “O homem só é verdadeiramente homem quando brinca.” Carrière, por sua vez, conta que perguntou ao neurologista Oliver Sacks o que é um homem normal. Após breve hesitação, este respondeu que “um homem normal talvez fosse aquele capaz de contar sua própria história” (2004, p. 11).

Referências

- ARTAUD, Antonin. *Escritos de Antonin Artaud*. (Sel. Cláudio Willer) Porto Alegre: L&PM, 1983.
- BARBA, Eugenio. *A canoa de papel: tratado de antropologia teatral*. Brasília: Teatro Caleidoscópio, 2011.
- CARRIÈRE, Jean-Claude. *O círculo dos mentirosos*. Contos filosóficos do mundo inteiro. São Paulo: Códex, 2004.
- DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*, v. 3. Rio de Janeiro: ed.34, 1996.
- DYCHTOWALD, Ken. *Corpomente*. São Paulo: Summus, 1984.
- EHRENFRIED, L. *Da educação do corpo ao equilíbrio do espírito*. São Paulo: Summus, 1991.
- FABIÃO, Eleonora. Corpo cênico, estado cênico. *Revista Contrapontos – Eletrônica*, v. 10, n.3, p.321-326, set-dez 2010.
- FELDENKRAIS, Moshe. *Consciência pelo Movimento*. São Paulo, Summus, 1977.
- FLASZEN, Ludwik e POLLASTRELLI, Carla (org.). *O Teatro Laboratório de Jerzy Grotowski 1959-1969*. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- GARAUDY, Roger. *Dançar a vida*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- GIL, José. *Movimento total – o corpo e a dança*. Lisboa: Relógio D’Água, 2001.

- GROTOWSKI, Jerzy. *Em busca de um teatro pobre*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.
- _____. “Resposta a Stanislavski”. *Folhetim n.9*. Rio de Janeiro: Teatro do Pequeno Gesto, 2001, pp 2-21.
- GORDON, Mel. “Meyerhold’s biomechanics”, *The Drama Review*. MIT Press, New York University School of Arts., vol.18, n.3, setembro de 1974, pp 77-89.
- KNÉBEL, Maria Ósipovna. *El último Stanislavsky*. Madrid: Fundamentos, 2005.
- KUYPERS, Patricia. Buracos negros – uma entrevista com Hubert Godard. Rio de Janeiro, “*O Percevejoonline*”, Dossiê Corpo Cênico, vol. 2, n° 2, PPGAC/UNIRIO, 2010.
- LABAN, Rudolf. *Domínio do movimento*. São Paulo: Summus, 1978.
- LEHMANN, Hans-Thies. *Teatro pós-dramático*. São Paulo: Cosac Naify, 2007.
- LIMA, Tatiana Motta. *Les mots pratiques: relação entre terminologia e prática no percurso artístico de Jerzy Grotowski entre os anos 1959 e 1974*. Rio de Janeiro, 2008. UNIRIO, Tese de Doutorado.
- LOWEN, Alexander. *Alegria – a entrega ao corpo e à vida*. São Paulo: Summus, 1997.
- MEYERHOLD, Vsevolod. *O teatro teatral*. Lisboa: Arcádia, 1980.
- OLIVEIRA, Mônica e TUI, Letícia. *Fogo Sagrado. Alinhamento Energético*. Apostila do Curso Básico de Formação, 2009.
- PICON-VALLIN, Béatrice. *A arte do teatro: entre tradição e vanguarda: Meyerhold e a cena contemporânea*. Rio de Janeiro: Teatro do Pequeno Gesto: Letra e Imagem, 2006.
- PICON-VALLIN, Béatrice. *A cena em ensaios*. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- QUILLICI, Cassiano Sydow. *Antonin Artaud – teatro e ritual*. São Paulo: Annablume, 2006.
- RENGEL, Lenira. *Dicionário Laban*. São Paulo: Annablume: 2005.
- RICHARDS, Thomas. *Trabajar com Grotowski sobre las acciones físicas*. Barcelona: Alba, 2005.
- ROLF, Ida Pauline. *Ida Rolf fala sobre Rolfing e realidade física*. Org.: Rosemary Feitis. São Paulo Summus, 1986.
- SCHILLER, F. *A educação estética do homem*. São Paulo: Iluminuras, 1995.
- SHAWN, Ted. *Every little movement – a book about François Delsarte*. New York: M.Witmark & Sons, 1963.
- THAIS, Maria. *Na cena do Dr. Dappertutto*. São Paulo: Perspectiva: 2009
- TOPORKOV, Vasily. *Stanislavski in Rehearsal: The final years*. NY: Routledge, 1979
- VILELA, Nereida Fontes; SANTOS, João Celso dos. *Leitura corporal – A linguagem da emoção inscrita no corpo*. Belo Horizonte: Núcleo de Terapia Corporal, 2010.

TEATRO DO OPRIMIDO EM AULAS DE TEATRO: um Boal teatropedagogo

SILVIA BALESTRERI

O título deste capítulo pretende remeter a pelo menos duas questões, ou a uma questão e uma provocação: à especificidade das problemáticas levantadas no momento em que o teatro do oprimido é apropriado por professores de teatro e ao fato do próprio Boal ter sido um homem de teatro, referência para a pedagogia teatral, ainda que o sistema de teatro político que construiu tenha sido apropriado pelos mais diversos profissionais e grupos, ganhando muitas vezes um forte cunho de debate e dinâmica de grupos, ou mesmo fundando um tipo de terapêutica social, com os méritos e limitações que isso implica.

Discorrer sobre o Teatro do Oprimido hoje, no âmbito do PIBID, demanda, por um lado, um retorno aos seus começos, uma retomada dos textos em que Augusto Boal lançava suas bases, sistematizava ideias e lutas, recolhia práticas diversas, definia seus aliados e nomeava seus inimigos. Por outro, requer olhar para a grande expansão e relativa institucionalização do Teatro do Oprimido nas últimas décadas, a forma como retornou ao Brasil e, mais recentemente, ao restante da América Latina, impondo questões que permeiam sua apreensão nos cursos de formação de professores de teatro, angariando simpatias e desconfianças.

Poéticas Políticas e Técnicas Latino-Americanas

Segundo Cecília Boal²⁸, o nome do famoso livro de Boal não seria Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas, mas simplesmente Poéticas Políticas: um esforço calcado em estudo minucioso, de identificar diferentes poéticas e as respectivas propostas políticas nelas implicadas ao longo da história do teatro ocidental. Foi o editor de Boal na Argentina que sugeriu a expressão *Teatro do Oprimido*, pois, ainda segundo Cecília, havia um interesse de conjugar sua proposta com a de outros livros, como a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire (1970) e a Psicoterapia del Oprimido de Alfredo Moffatt (1975). Boal, por sua vez, explica que a escolha final do título, que acabou batizando sua principal criação em teatro, deveu-se a uma facilidade de reconhecimento da temática por parte de leitores e organização nas prateleiras pelos livreiros (Boal, 2000, p. 299)!

Unindo ensaios elaborados em 1962-1963 e em 1967 em São Paulo e textos finalizados entre junho e dezembro de 1973 em Buenos Aires, primeiro destino de seu exílio – segundo o autor, escritos alguns em português, outros em espanhol –, Boal, nesse livro, procura mostrar como, nas diferentes épocas e sob diferentes formas, o teatro é sempre político, política essa

²⁸ Casada com Augusto Boal durante 43 anos, Cecília Thumin Boal, atriz argentina e psicanalista, participou de diversas experiências ao lado do teatrólogo, tendo exercido papel fundamental no debate e na proposição de ideias por ele formuladas, e especialmente na sistematização do teatro-fórum, com larga experiência como curinga. Após a morte de Boal, fundou com a família o Instituto Augusto Boal, o qual preside e através do qual vem exercendo destacado papel no fomento do legado do diretor, contribuindo para promover importantes debates sobre o mesmo. As citações que faço de informações transmitidas por Cecília se deram em conversas informais ou palestras ocorridas em atividades promovidas pelo Instituto Augusto Boal nos anos de 2011 e 2012. Sobre o livro Teatro do Oprimido, Cecília Boal falou na mesa-redonda Trajetórias: Reflexões sobre o Legado de Augusto Boal e Educação, no dia 23 de maio de 2012, na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Minas Gerais.

que se exercitaria segundo os interesses das classes dominantes e de cujo poder o teatro seria um importante veículo. “Os que pretendem separar o teatro da política pretendem conduzir-nos ao erro – e esta é uma atitude política” (Boal, 1980, p. 1).

Na apresentação do livro, chamada “Explicação” e escrita em 1974 em Buenos Aires, Boal nomeia de “um ciclo” as sucessivas poéticas que analisa em cada capítulo – trágico-coercitiva, poéticas da *Virtù*, poéticas hegeliana e brechtiana – e, otimista, refere-se ao que faltava para completá-lo:

Para completar o ciclo, faltava o que está atualmente ocorrendo em tantos países da América Latina: a destruição das barreiras criadas pelas classes dominantes. Primeiro se destrói a barreira entre atores e espectadores: todos devem representar, todos devem protagonizar as necessárias transformações da sociedade. É o que conta [o capítulo] “Uma Experiência de Teatro Popular no Peru”. Depois, destrói-se a barreira entre os protagonistas e o Coro: todos devem ser, ao mesmo tempo, coro e protagonistas – é o “Sistema Coringa” [sic]. Assim tem que ser a “*Poética do Oprimido*”: a conquista dos meios de produção teatral (Boal, 1980, p. 2).

Nessa ocasião, junta duas experiências que liderou: as experiências com o Sistema Coringa²⁹ no Teatro Arena de

²⁹ Até 1991, utilizávamos tanto Boal quanto o Centro de Teatro do Oprimido (CTO-Rio), do qual eu fazia parte, a grafia encontrada nas primeiras edições brasileiras dos livros de Boal: “coringa”, com “o”, tanto para o sistema de dramaturgia/encenação/atuação inventado no Teatro de Arena de São Paulo na criação da peça Arena Conta Zumbi, quanto na denominação do animador/diretor/coordenador das modalidades do teatro do oprimido. Luiz Boal, seu sobrinho e produtor do CTO-Rio, informou-nos que a forma correta de se escrever, tal como a carta do baralho a que as duas outras denominações remetiam era “curinga” com “u”, pois, segundo os dicionários “coringa” com “o” é sinônimo de mentiroso”. Passamos então, tanto Boal quanto os curingas do CTO, a grafar a palavra com “u”. Recentemente, Cecília Boal comentou, em conversa informal, que prefere a grafia com “o”. Penso que, se ela quisesse, poderia reivindicar a readoção dessa grafia, em nome da história de seu uso nas criações de Boal.

São Paulo e sua experiência em um projeto de alfabetização no Peru, onde, segundo conta também em sua autobiografia, inventou o teatro-fórum. O interessante é ver como Boal insere o tipo de realização de teatro que está criando naquele momento no contexto de uma América Latina que, segundo ele, resistia à exploração de suas populações através das artes e da educação.

Publica, em 1977, no Brasil, após as edições argentina e portuguesa, *Técnicas Latino-Americanas de Teatro Popular*, livro que escreveu em sua estadia no Peru em 1973. Nele, além de discorrer detidamente sobre modos de se desenvolver Teatro Jornal e Teatro Invisível, apresenta diferentes manifestações artísticas e folclóricas com que teve contato em suas viagens pela América Latina e que, naquele período, acredita serem mostras de que as populações de seus diferentes países têm meios próprios e vastos repertórios para criar práticas artísticas libertadoras.

Insiste, nesses primeiros livros, em utilizar a palavra “povo”, noção totalizante, mas cujo sentido explicita em comparação à noção de população:

População é a totalidade dos habitantes de um determinado país ou região: a todos inclui. Já o conceito de povo é mais restrito, incluindo apenas aqueles que alugam sua força de trabalho. Povo é a designação genérica dos operários, camponeses e de todos aqueles que, ainda que temporária ou episodicamente, a ele estejam associados – como pode ocorrer, por exemplo, com os estudantes em certos países. Os que fazem parte da população, mas não pertencem ao povo, são os proprietários, a burguesia, os latifundiários e todos aqueles que possam a eles estar associados, os gerentes, os mordomos (Boal, 1988, p. 25).

O Arena procurava seu interlocutor e, em determinado momento, viu que essa não era sua plateia, a classe média que ia aos teatros e podia pagar ingresso (ver Boal, 2000, p. 167). Coerente com estas inquietações, Boal analisa, no mesmo livro, quais técnicas são mais ou menos eficazes para dar voz e poder de transformação a esse interlocutor e, bem a seu gosto, divide-as em categorias:

– “Do povo e para o povo” – a perspectiva é transformadora e o povo é o destinatário. O principal exemplo citado por Boal são os espetáculos do Centro Popular de Cultura da União Nacional dos Estudantes, o CPC da UNE (Boal, 1988, p. 25).

– “Teatro de perspectiva popular para outro destinatário que não o povo”, espetáculos que apresentam uma visão crítica de diferentes formas de exploração e, assim, incentivam uma perspectiva transformadora, por exemplo, textos de Brecht, Sartre, Lope de Vega, etc, mostrado para plateias pagantes e em edifícios teatrais, como fazia o Arena (Boal, 1988, p. 33-37).

– “Teatro de perspectiva antipovo e cujo destinatário infelizmente é o povo”, em que Boal denuncia espetáculos, filmes e programas de televisão ditos “populares”, abundantemente financiados pelas classes dominantes e que veiculam a ideologia dessas de conformidade com a situação vigente, de aceitação da realidade como imutável, de inércia diante da exploração, aceitando-se essa como “natural” (Boal, 1988, p.37-42).

– Por fim, Boal nomeia “A nova categoria”, em que, diferentemente das demais, não são os artistas que fazem o espetáculo pronto e acabado e o “oferecem ao povo”, mas “nesta quarta categoria, o povo fabrica e consome teatro” (Boal, 1988, p. 42). Nessa subseção, Boal descreve com minúcias as primeiras experiências com Teatro Jornal e sugere variações de práticas sobre as bases dessa técnica; destaca que, a partir da experiência realizada por um grupo de jovens ligados

ao Arena e dirigidos por ele, vários núcleos de Teatro Jornal se multiplicaram em diferentes cidades brasileiras, mas também em Buenos Aires e Montevideu no início dos anos 1970.

Em outro capítulo do mesmo livro, Boal destaca várias manifestações de grupos latino-americanos que ganham um tratamento cênico e servem aos propósitos do que ele está nomeando um “teatro popular”. Vale elencá-las aqui, pois se integraram ao modo de Boal criar exercícios e jogos nas inúmeras oficinas que ministrou nos mais diferentes países:

– Inicialmente, destaca grupos e espetáculos latino-americanos que criam através de colagens de textos, poemas, documentos, entre outros, “cênicamente corporificados”.

– A seguir, menciona festas e tradições populares, como murgas, escolas de samba, coros. Importam a ele as diversas manifestações populares, “formas teatrais mais simples, em que o povo manifesta livremente suas ideias e emoções”, “formas teatrais mais ‘coletivas’, inspiradas e estimuladas pelo trabalho em conjunto”, que “podem ou não ser sistematizadas por grupos organizados” (Boal, 1988, p. 55-56). Realça também a importância política de se utilizar a língua materna, uma afirmação das raízes, por contraposição à língua de colonizadores ou outros dominadores, como uma vida de Cristo encenada por um grupo paraguaio em guarani para populações rurais. Cita, ainda, experiências de grupos do Peru, Argentina e Centros Populares de Cultura (CPCs) no Brasil que utilizavam superstições correntes para, corporificando medos frutos de superstição em personagens que são verdadeiras ameaças, revelar-lhes a ideologia e fortalecer a luta coletiva contra a exploração:

Na Argentina muita gente do povo crê nos milagres da De-funta Correa, Ceferino Namuncará (...) se a mulher do ope-

rário pede à Defunta Correa que seu marido obtenha um aumento de salário, é preciso explicar-lhe teatralmente que a unidade de todos os trabalhadores na sua luta reivindicativa obterá o milagre com muito maior eficácia (Boal, 1988, p. 62).

Para os propósitos deste texto, interessam-nos as sugestões de possíveis aproveitamentos dos mais diferentes repertórios para transformar em cena teatral:

– Fábulas e histórias populares – Boal defende que se utilizem episódios bíblicos para, sem lhes negar o conteúdo religioso, revelar, com eles, por exemplo, críticas ao imperialismo e a posturas revolucionárias de Jesus e seus apóstolos: “Que fique bem claro: o teatro bíblia deve ser feito POR fiéis e não PARA fiéis. Não se trata de impor uma visão desde fora, mas de ampliar a visão que o crente já tem de Cristo” (Boal, 1988, p. 65). Vemos aqui dois movimentos importantes para Boal: o teatro deve ser feito *por* aqueles a que se destina e se deve associá-lo livremente com os mais variados meios (Teatro-Bíblia, Teatro-Trem, Teatro-Fotonovela), provocando sua dessacralização. Nesta categoria, cita também experiências de grupos de teatro popular que utilizavam fábulas para falar da “vida real”, pois através de fábulas se pode “demonstrar com maior clareza o mecanismo fundamental de exploração do homem pelo homem” (Boal, 1988, p. 67).

– Teatro de corte clássico – Aqui Boal insere experiências como as do próprio Arena de São Paulo, que estrategicamente preferiam “apresentar espetáculos de arte mais ou menos clássicos”, isto é, “uma peça, seja qual for seu estilo, elaborada até as últimas possibilidades, ensaiada por atores profissionais ou não, mas de máxima dedicação, bem ensaiada, com *métier*, e em lugares previamente designados como teatros, ou adaptados para tal finalidade” (Boal, 1988, p. 68).

Situa também nessa categoria a “dramatização de problemas locais”, praticada por vários grupos latino-americanos da época reportada no livro.

- Teatro não institucionalizável: teatro invisível – Por fim, Boal discorre sobre suas primeiras experiências com teatro invisível e também sobre a invenção de algumas técnicas que depois integrou à modalidade “teatro imagem”. No momento de escrita do livro, vê-se a dessacralização que pretende no teatro, nomeando-o conforme a técnica dramaturgica utilizada ou os locais onde se realiza: além do teatro Bíblia já mencionado, para experiências com teatro invisível em vagões de trem ou metrô, cria a expressão “trem-teatro”, que diferencia de “teatro-no-trem”, esta uma apresentação não invisível, ou seja, em que fica claro que se trata de uma pequena encenação. De “teatro-julgamento” batiza temporariamente algumas técnicas que está criando naquele momento: “quebra de repressão” (esta técnica é apresentada com alguma variação, vinte anos mais tarde, como o modo “romper a opressão”, em Boal, 1996, p. 71-72); “juízo simples” e “contar uma história com uma máscara” (Boal, 1988, p. 71-83). Tais técnicas são classificadas, junto ao teatro invisível, como não institucionalizáveis, pois “são formas de teatro que ataca sem avisar. [...] Não pedindo permissão para exhibir-se, o ator não atua, ‘aciona’. Não ilustra uma ação. É uma força viva que inicia uma ação e participa dela, em igualdade de condições com o espectador” (Boal, 1988, p. 83).

Quando introduz esse “teatro não-institucionalizável”, discorre:

O fenômeno teatral, quando se processa livremente, produz uma extraordinária expansão de energia. Mas os rituais a que está submetido o fenômeno teatral, enquadram e reduzem

essa energia. Qua is são os rituais do teatro? O primeiro e fundamental é que cada um sabe o seu papel, os espectadores sabem que são espectadores, os atores sabem que são atores. Já está predeterminado quem deve atuar e quem deve ver a atuação. Já existe um muro, uma separação. (Boal, 1988, p. 71).

É muito interessante, para entender o pensamento de Boal, desdobrado em tantas experiências posteriores, acompanhar o que ele destaca nas experimentações que está propondo e como se diferencia de outras propostas que lhe são contemporâneas. Ao introduzir o “teatro Bíblia”, conta que, quando esteve preso pelo regime militar, um pároco de Nova Iorque, Gene Monick, pedia aos fiéis que rezassem por sua libertação. Um ano depois, quando estreou sua peça *Torquemada* com alunos da Universidade de Nova Iorque, ele pediu a Boal que fosse apresentada a cena do Prólogo para os fiéis. Nessa cena, é mostrada a tortura no pau-de-arara, com os choques elétricos e o interrogatório. Em lugar do sermão, diante do altar, foi apresentada a cena. Escreve Boal:

Não posso sequer falar do tremendo impacto que a cena produziu. Quando terminou a encenação, Gene Monick comentou que tinha sido isto o que me estava acontecendo um ano antes, enquanto rezavam pela minha libertação. E que agora, um ano depois, era uma vez mais isso o que estava acontecendo em muitos quartéis e prisões por todo o Brasil. Descemos do altar e a missa prosseguiu (Boal, 1988, p. 62-63).

Tendo esse episódio como mote, desenvolve algumas ideias sobre a força do teatro libertado de seus rituais:

Que se passou ali sob o ponto de vista técnico teatral? Somente isto: o teatro, libertado das limitações do seu próprio

ritual, desenvolveu uma extraordinária energia dentro dos rituais de outra atividade que possui os seus próprios rituais, quer dizer, a missa. Ali não havia público, só fiéis. Não estávamos num teatro, mas sim numa igreja. Não se assistia a uma peça de teatro, mas sim a um testemunho (Boal, 1988, p. 63).

E continua:

Ou seja: o teatro explodia com enorme vigor, quando não-atores se encontravam com não-espectadores, num não-teatro, para apresentar uma não-peça, que tratava do mesmo tema da missa do dia: a intolerância e, neste caso, a bestialidade a que o desejo do lucro pode reduzir alguns homens (Boal, 1988, p. 63).

Não era exatamente uma não-peça com não-atores, pois se tratava da encenação de seu texto *Torquemada* que, por mais autobiográfico que seja, recebeu um tratamento de um dramaturgo – o próprio Boal – e foi dirigida por este, diretor já consagrado, com alunos de teatro da Universidade de Nova Iorque, ou seja, atores em formação. Apreende-se aí, em sua licença ou em seu exagero poético, um forte desejo de Boal em afirmar experimentações e uma socialização do teatro – como resultado e como processo. Seu interesse vem embalado por uma compreensão, de influência marxista, de que as transformações sociais na direção de acabar com os diversos tipos de exploração na sociedade capitalista passam por uma possibilidade dos mais explorados poderem produzir sua própria arte, tendo os meios e recebendo formação suficiente para isso. Outra percepção sua, a qual expõe mais de uma vez no livro a que nos reportamos, é do poder que emana de uma experiência de teatro liberada das amarras institucionais

de espaço, temática e, especialmente, de especialização das funções, com ênfase para as divisões entre atores e espectadores. Preocupa-lhe o “muro” existente entre os dois grupos:

Existem, por exemplo, espetáculos em que se pede ao público para subir ao palco e, digamos dançar com os atores, que lhes dirão até quando devem dançar e quando devem ir para casa. E o público sobe ao palco, e dança com os atores, mas o muro ritualístico permanece de pé. Os espectadores sabem muito bem que quem manda são os atores, que lhes dirão até quando devem dançar e quando devem ir para casa (Boal, 1988, p. 71).

Boal cita os exemplos de duas importantes trupes norte-americanas dos anos 1960 e 1970, o Living Theater e o Performance Group, em que o contato ator-espectador chegaria literalmente quase ao orgasmo sexual: “Porém também neste caso, existe ainda o ator-sujeito e o espectador-objeto... Embora ocasionalmente um espectador possa insubordinar-se e fazer valer a sua condição de sujeito, logo os outros participantes intervêm e volta a calma e a disciplina do ritual teatral, em que cada um conhece o seu lugar” (Boal, 1988, p. 72).

Cita exemplos de experimentações quanto à cenografia e à geografia teatral, que propõem diferentes posicionamentos do público, variando também sua relação com os atores; diz mesmo que “tudo já foi tentado”, entretanto:

Não importa qual é a inovação, mas em todas há um fato que permanece invariável: o ritual que predetermina quem atua e quem assiste, e onde se devem colocar uns e outros, sentados ou parados, ou onde se podem mover. Não se rompe o muro que divide atores e não-atores (Boal, 1988, p. 72).

Faz questão de diferenciar suas propostas de experimentações como o *happening*, muito em voga nos anos 1960 e 1970, que considera, pejorativamente, “um caos”. Para Boal, “não se trata de libertar a energia teatral porque sim, mas com uma finalidade predeterminada” (Boal, 1988, p. 72). Vemos, nesse momento, que Boal se refere a vários tipos de experiências cênicas que presenciou naqueles anos e se encanta com grupos latino-americanos que tinham em comum a busca de um caminho próprio, ligado a suas matrizes culturais e a diferentes maneiras de exercer uma crítica política em cena. Essa liberdade tinha relação com uma popularização da arte teatral, em variados modos, que, no seu caso, receberam o nome de “modalidades”.

Algumas modalidades do Teatro do Oprimido

Com a expansão e consolidação de seu trabalho a partir das ideias e técnicas iniciais mencionadas acima, Boal pôde, mais tarde, subdividir seu Teatro do Oprimido em “modalidades”. Em 1986, quando voltou do exílio e se instalou no Rio de Janeiro, considerava as seguintes modalidades do Teatro do Oprimido (TO): teatro imagem, teatro-fórum, teatro invisível e “tira na cabeça” (depois rebatizada de Arco-Íris do Desejo), em processo de desenvolvimento na França naquele período. O teatro jornal era considerado precursor do teatro do oprimido, mas não ainda parte deste. Em 2004, quando preparou os textos para o *site* da Associação Internacional de Teatro do Oprimido (ITO – International Theatre of the Oppressed Association), incluiu o teatro jornal nas modalidades do TO.

Escolhi discorrer um pouco aqui sobre três dessas modalidades³⁰, procurando, a partir de minha experiência, acrescentar algo ao que já existe nos livros de Boal, listados nas referências, e problematizar o uso dessas propostas em salas de aula de teatro ou em outros trabalhos de professores de teatro fora do sistema educacional convencional.

Teatro Jornal

Um teatro de cenas feitas a partir de notícias de jornal: não interessa tanto que a ideia não seja original, a não ser para desmistificar a figura do próprio Boal e desfazer qualquer pretensão de considerar o teatro do oprimido como criação individual de seu grande líder e maior divulgador. Sistematização e criação se imbricaram na história do teatro do oprimido em um conjunto de proposições que sempre precisaram de um grupo de pessoas interessadas em participar, contribuir, colaborar e levar adiante um conjunto de ideias vindas de várias fontes, mas incentivadas pela tenacidade de Boal e sua paixão por inventar meios de transformar os espectadores em sujeitos da cena e de suas vidas.

É possível que ele tenha conhecido, quando morou em Nova Iorque, alguma experiência de Jornal Vivo (*Living Newspaper*) realizada por seguidores de Jacob Levi Moreno. Em *Técnicas Latino-Americanas*, Boal menciona o grupo *Equipo Teatro Periodístico*, dirigido por Daniel Villarreal, da Argentina, mas não deixa claro se ele foi criado a partir da experiência do *Arena* ou se já existia independentemen-

³⁰ As demais modalidades – Teatro Invisível, Teatro Legislativo e Arco-Íris do Desejo –, assim como as formulações mais recentes sobre a Estética do Oprimido, oferecem igualmente material para problematizações e práticas, mas, por uma questão de espaço, não foram trabalhadas neste texto.

te dela. Entretanto, no Teatro Jornal inventado pelo Arena, destacam-se duas características que seguidamente acompanharam os trabalhos de Boal: exploração e sistematização de técnicas e sua socialização, divulgação, multiplicação.

Considerando, por um lado, que o jornal é uma obra de ficção e, por outro, que a importância de uma notícia depende de sua relação com o restante do jornal, Boal destaca, dentre os muitos objetivos do teatro jornal: desmistificar a objetividade da imprensa e libertar a notícia das amarras da diagramação. Eis, a seguir, algumas técnicas dessa modalidade enumeradas por ele.

– Leitura simples: não chega a ser uma técnica. Leitura de notícias destacadas do jornal. O fato de destacá-las e submetê-las à relação ator-espectador, já lhe dá um sentido novo.

– Improvisação: a notícia serve como um roteiro; os atores a lêem antes e improvisam a cena diante dos espectadores ou improvisam as cenas que desencadearam o fato narrado na notícia, ou mesmo o que poderá ter acontecido depois desses fatos.

– Leitura com ritmo: imprimir um ritmo específico à leitura da notícia para sublinhar-lhe algum conteúdo subjacente ou lhe agregar determinado sentido. Boal cita um discurso de um deputado, defendendo a censura prévia de livros, revistas e jornais. Tal discurso, por soar medieval, foi apresentado como canto gregoriano. Este tipo de variação de ritmo está presente em técnicas de Boal utilizadas anos mais tarde em oficinas de teatro do oprimido (ver, por exemplo, a técnica geral de ensaio Ritmo de Cenas, descrita em Boal, 1998, p. 311, em que os atores inventam um ritmo para cada cena do espetáculo, que varia conforme muda o “conteúdo” da cena, e devem representar as cenas dentro dos ritmos criados).

– Ação paralela: um ator lê a notícia ou ela é transmitida por uma gravação, paralelamente mostram-se cenas que a expli-

quem ou que a critiquem, através de algum estranhamento. Boal cita o exemplo de notícias transmitidas por gravador como o uso pelos Estados Unidos de animais como “armas” na guerra do Vietnã ou previsões mirabolantes de um futurólogo famoso à época, enquanto os atores encenam o alheamento da maioria dos cidadãos, em fila para jogar na loteria esportiva, ou em um ensaio de escola de samba, ou na compra de um carro do ano.

– Reforço: a notícia é usada como roteiro e preenchida com materiais bem conhecidos do público, como *jingles* e frases de comerciais famosos, *slides*, documentários.

– Leitura cruzada: em que o elenco cruza duas ou mais notícias, para, por exemplo, mostrar os contrastes brasileiros, o excelente preparo físico da seleção brasileira de futebol e a verminose que acometia um time inteiro no interior do Piauí; o saldo positivo de nossa balança externa e os saques de camponeses nordestinos com fome devido à seca; ou fotos dos contrastes entre favelas e palacetes em Copacabana (atualmente são grandes prédios ou hotéis de luxo).

– Histórico: associar informações históricas, para melhor contextualizar fatos noticiados. Na encenação Teatro Jornal – Primeira Edição, Boal exemplifica com a notícia do assassinato brutal de um camponês por um latifundiário, após aquele exigir o pagamento de meses de trabalho atrasados. O elenco encenou a notícia e, junto a ela, mostrou como a situação do homem do campo brasileiro pouco mudara desde a colonização até após a proclamação da República.

– Entrevista de campo: aqui Boal parece se referir às entrevistas que repórteres esportivos fazem em campo após uma partida de futebol, para uma transmissão televisiva. Propõe que se quebre, dessa forma, a solenidade de certos discursos ou manifestos, “relativizados pela sua transcrição numa linguagem também conhecida, a esporti-

va” (Boal, 1988, p. 46), destacando-os, assim, de seu contexto solene e os desprovido de seus chavões demagógicos.

– Concreção da abstração: ao constatar a letargia a que o noticiário televisivo submete os espectadores, já acostumados a ver e ouvir as notícias mais hediondas na hora das refeições, permanecendo insensíveis a elas – “A informação já não informa” –, Boal conclui: “A morte é abstrata. Por isso é necessário tornar concretas certas palavras” (Boal, 1988, p. 46). Como exemplo, cita a notícia da morte de um operário, que teve seu sangue cozido ao ser obrigado a entrar em um forno sem o tempo de resfriamento necessário. O elenco de Teatro Jornal – Primeira Edição apresentava essa cena, através do improviso, seguida de cenas do histórico e de outras técnicas. Após, concretizava a morte do operário através da morte em cena: pequenos animais queimados³¹ ou a queima de bonecas, cuja fumaça reproduzia o cheiro do forno com carne humana queimada.

– Texto fora de contexto: notícia representada fora do contexto de sua publicação. Boal exemplifica com a leitura de um discurso de austeridade por um ministro enquanto este devora um farto jantar. A intenção, neste caso, é desmistificar o discurso, que defende austeridade para o povo, mas não para si (Boal, 1980, p. 154).

Boal salienta que essas eram as técnicas apuradas pelo grupo de Teatro Jornal do Teatro de Arena, mas que muitas outras estavam sendo pesquisadas por tantos outros grupos que se formavam a cada apresentação. Passou a consi-

³¹ Lembro-me, em 1990, quando fazia parte do Centro de Teatro do Oprimido do Rio de Janeiro (CTO-Rio), de ter ido à casa de Boal com um grupo de ecologistas que queria fazer Teatro Jornal. À época, Boal se referia ao Teatro Jornal como técnica do passado, mas ficou sensibilizado com o interesse desses militantes. Ele contou a todos exemplos de cenas de Teatro Jornal e mencionou a matança de animais em algumas cenas feitas vinte anos antes, para horror do grupo ali presente.

derar Teatro Jornal o uso de técnicas semelhantes referentes a outros textos escritos, em que a informação é trabalhada criticamente através do teatro: os discursos de um diretor de faculdade ao longo dos anos, textos da Bíblia, situações e personagens da história do Brasil, o Código Penal, etc. E professa sua opção: “O importante não são as técnicas em si mesmas, mas sim dar a todos a possibilidade de disporem do teatro como meio válido de comunicação” (Boal, 1988, p. 46).

Naquele momento, parece que uma busca do diretor no Teatro de Arena começava a ganhar forma, e se realizava com força:

Pela primeira vez o Teatro de Arena não tenta apenas popularizar um produto acabado, mas sim dar a todos os meios de fazer teatro: e o teatro feito pelo povo, independentemente de suas habilidades artísticas, será, é desnecessário dizer, “popular” (Boal, 1988, p. 46).

Atesta também a viabilidade de se fazer teatro como se joga futebol e que o teatro jornal, ao mesmo tempo em que é uma maneira simples de fazer teatro, é um meio consistente de análise aprofundada de determinadas situações:

O teatro pode ser praticado mesmo por quem não é artista, da mesma maneira que o futebol pode ser praticado mesmo por quem não é atleta. Para se jogar numa seleção sim, é necessário ser atleta, mas pode-se também jogar uma boa pelada na várzea ou no quintal de casa (Boal, 1988, p. 44).

Conclui dizendo que “o prazer do jogo não depende da execução refinada de uma jogada” ou da perfeição artesanal de um grupo profissional (Boal, 1988, p. 44). Prova-

velmente esse prazer está na realização coletiva, no compartilhamento de uma experiência lúdica e estética e, no caso do teatro do oprimido, no fato de que tal experiência visa a uma transformação de situações de exploração/opressão.

Teatro Imagem

Vemos já esse nome em texto de 1973, com hífen, no relato de Uma Experiência de Teatro Popular no Peru (Boal, 1980, p. 143), que, no texto final da edição brasileira de Técnicas Latino-Americanas de Teatro Popular, está nomeado como “Teatro Estatua”. Uma das categorias de exercícios e jogos do “arsenal do teatro do oprimido” compreende exercícios e jogos de imagem.

No livro *Stop! C'est Magique*, Boal defende a necessidade de se exercitar o olhar, já que vivemos em uma sociedade impregnada por imagens, em que o sentido mais valorizado é a visão. Entretanto, ressalta ele, há uma diferença entre “olhar” e “ver”, pois “estamos habituados a usar nossos olhos para *olhar* tudo e sempre, mas, em geral, *vemos* muito pouca coisa...” (Boal, 1980b, p. 34). Nesse livro, os exercícios e jogos estão agrupados com cenas de teatro-imagem em um mesmo capítulo que leva esse nome genérico.

Mais tarde, em Jogos Para Atores e Não-Atores, Boal insere exercícios e jogos mais simples na categoria “Ver tudo que se olha”, mantendo o nome Teatro Imagem para técnicas mais elaboradas que envolvem um convite à participação do espectador em uma cena sobre determinado tema que se quer discutir, sobre alguma opressão que se quer combater.

O **teatro-imagem** aparece na realização de todas as demais modalidades e consiste em se trabalhar com o próprio corpo ou com o de outros participantes unicamente através de **imagens**, sem o uso de diálogos. Há vários exercícios e jogos de imagem, cujo objetivo principal é revelar

e submeter à análise as opressões que se instrumentam nas relações dos corpos entre si e na sua colocação no espaço.

É, então, uma modalidade que se basta a si mesma e que serve, de igual modo, para preparar atores e cenas na realização das outras modalidades: os participantes constroem imagens com o próprio corpo ou com o corpo dos outros, de forma a ilustrar um tema ou uma situação, servindo estas para revelar relações de dominação/submissão entre os corpos e buscar alternativas de transformação, possibilidades de se acabar com situações de opressão. Foi particularmente útil na experiência do Peru, pela variedade de dialetos daquele país, variedade importante de ser considerada em um projeto de alfabetização como aquele, inspirado em Paulo Freire.

Mesmo depois, o teatro imagem continuou facilitando o trabalho de Boal em diferentes continentes, trabalhando com grupos falantes dos mais variados idiomas; pode-se também dizer que a intimidade com a realização e livre interpretação de imagens foi e tem sido um facilitador da comunicação e envolvimento dos grupos os mais variados nos festivais e encontros internacionais de Teatro do Oprimido. Sabe-se também e se aceita a variedade de interpretações de uma mesma imagem, costume esse que facilita o intercâmbio. O que está presente, como facilitador, nestas ocasiões, é a recomendação que Boal frequentemente dava e que está escrita já em *Uma Experiência de Teatro Popular no Peru*:

Nos jogos deste tipo, o importante não é “acertar”; o importante é fazer com que todos os participantes se esforcem para expressar-se através de seus corpos, coisas a que não estão acostumados. Ainda que se cometam todos os erros imagináveis, o exercício será igualmente bom se os participantes tentarem se expressar fisicamente, sem o recurso da

palavra. Deste modo, e sem que se dêem conta, estarão já “fazendo teatro” (Boal, 1980, p. 138).

E quando discute sobre o poder de uma técnica de imagem e suas possíveis variações, ressalta:

[...] quando se usa a linguagem *idioma*, cada palavra utilizada possui uma denotação que é a mesma para todos, mas possui igualmente uma conotação, que é a única para cada um. Se eu digo a palavra “revolução”, evidentemente todos compreenderão que estou falando de uma transformação radical mas, ao mesmo tempo, cada um pensará na “sua” revolução, em seu conceito pessoal de revolução. Mas se, ao invés de falar, eu tiver que fazer um conjunto de estátuas que signifique a “minha” revolução, neste caso, não existirá a dicotomia denotação-conotação. A imagem sintetiza a conotação individual e a denotação coletiva. No meu conjunto, que significa “revolução”? Que fazem as “estátuas”? Têm armas na mão ou simplesmente votos? As figuras do povo estão unificadas [...] ou, pelo contrário, [...] estão dispersas [...]? Meu conceito de “revolução” ficará perfeitamente claro se, ao invés de falar, mostrar com imagens o que penso (Boal, 1980, p. 147).

Interessante verificar, na sequência deste mesmo texto, uma influência da experiência de psicodrama que Boal viveu como paciente. Mesmo tendo preferido, alguns anos depois, uma terapia psicanalítica, e mesmo tendo feito questão, ao longo de anos, de diferenciar suas técnicas daquelas inventadas por Moreno, Boal se recorda de uma sessão de psicodrama em que uma jovem que sempre iniciava seus relatos dizendo que o noivo a abraçava, finalmente mostrou, em uma pequena representação, como foram esses abraços

e todos puderam ver que ela permanecia em posição de defesa enquanto o noivo tentava abraçá-la: “Essa era a sua conotação particular da palavra ‘abraço’. Quando compreendemos qual era o ‘seu’ abraço, pudemos afinal compreender os problemas que tinha com o noivo” (Boal, 1980b, p. 149).

Tal exercício de “ver” o que não se via naquilo que se “olhava”, para usar os termos de Boal, pode ser transposto hoje em dia para exercícios mais radicais de desconstrução perceptiva. Muitas vezes, quando se pede para alguém construir uma imagem ou uma estátua sobre determinado tema, é fácil a pessoa cair em lugares comuns, e os próprios curingas e demais participantes igualmente caírem em vícios perceptivos e de interpretação, daí pouca transformação pode ocorrer no sentido de desmontar o funcionamento generalizado de uma lógica capitalística do pensamento. Não se trata mais apenas de denotação e conotação. A busca de caminhos menos usuais, reencontrar os riscos da experimentação pode contribuir para uma libertação das imagens que aprisionam até mesmo nossa percepção de mundo.

Boal considera as técnicas presentes em seu livro “O Arco-Íris do Desejo: Método Boal de Teatro e Terapia” como um maior desenvolvimento das técnicas de teatro imagem, que tampouco estão isentas de captura pela lógica que mencionei acima. Por uma questão de espaço, como disse anteriormente, não serão trabalhadas aqui. Por opção, compartilharei, a seguir, algumas observações sobre aquela que é a modalidade do TO mais praticada em todo o mundo.

Teatro Fórum

O teatro-fórum parte de uma pequena cena – o modelo de fórum, às vezes chamado de anti-modelo (*sic*) (pois

apresenta uma situação nada “exemplar”) – cujo protagonista é oprimido sem conseguir sair da opressão. “Tecnicamente”, **opressão** significa querer algo que não se alcança devido à ação antagonista de outrem. Tal cena é apresentada a uma plateia que tenha relação com a opressão do protagonista e, portanto, deseje debatê-la teatralmente. Num momento posterior, pede-se que as pessoas da plateia substituam, uma de cada vez, o protagonista, propondo-lhe, pela improvisação, alternativas para que saia da situação de opressão. Não se busca a melhor solução, mas o acesso a um leque de alternativas possíveis. As sessões de teatro-fórum são coordenadas pelo curinga, espécie de mestre de cerimônias, diretor e mediador entre cena e plateia.

Em artigo publicado anteriormente, especifiquei algumas perguntas que um grupo deve “enfrentar” para realizar uma cena de teatro-fórum. A resposta a essas perguntas – conversada ou improvisada – fornecerá material para a cena desencadeadora do fórum.

Uma vez definido o tema que o grupo deseja discutir através dessa modalidade de teatro do oprimido, a primeira pergunta que seus integrantes devem tentar responder é: qual a opressão de vocês em relação a esse tema? Quanto mais sinceros e cheios de vida forem esses relatos, mais material se terá para criar um roteiro de cena e os personagens. Cada fala que nos toca ou que represente um tipo de opressão ou formas características de se lidar com ela deve ser anotada literalmente, pois poderá ser dita, em algum momento, por algum personagem, ou mesmo servir como repertório para um ator ou atriz utilizar no momento do fórum – quando alguém da plateia entra em cena e os atores têm que improvisar, de maneira crível, as reações de seus personagens. Neste primeiro momento, começa a se esboçar uma coletivização de proble-

mas muitas vezes vividos como individuais: importante movimento possibilitado pelas criações de teatro do oprimido.

Uma segunda pergunta que o grupo deve tentar responder é: o que vocês querem em relação a tudo o que foi colocado? Em outras palavras: o que querem em relação às opressões, problemas e insatisfações que apontaram? Ou ainda de outro modo: pelo que querem lutar? Como gostariam que fosse ou em que sentido gostariam de transformar a situação de que se queixam? A simples colocação da pergunta já põe o grupo numa posição diferente: a de sair da lamentação e da passividade para uma posição ativa – essencial para que um fórum funcione e para uma postura positiva na vida. Os atores precisam saber o que estão querendo discutir com a peça e ter uma noção do que querem conseguir quanto ao “problema” analisado, para poderem definir o que o protagonista do fórum quer e pelo que ele luta – ou mesmo quantos “protagonistas” haverá na cena (Balestreri, 2001, p. 26).

Tendo sido delineado, na medida do possível, o que o grupo quer em relação à opressão abordada, será preciso responder: o que atrapalha vocês de conseguirem o que querem? Daí surgirá material para a construção dos antagonistas e de momentos importantes da peça. Às vezes, “o que atrapalha” é um tipo de organização social ou hierarquia, um modo de alguém falar, um tipo de relação em que se está enredado, ou mesmo uma culpa ou cobrança internalizados que impedem cada um de se mover. Neste caso, quando a própria pessoa é veículo de sua opressão, certamente está recorrendo a um tipo de censura e de repertório de culpabilização que está disponível no social: algo que é seu próprio pensamento e autocobrança (próximo ao que Boal chama os “tiras na cabeça”) pode, por exemplo, ser colocado na boca e na ação de um dos personagens antagonistas. O mais importante será que o protagonista ou outro personagem oprimido

e as plateias do fórum tenham que se defrontar com isso, perguntando-se o que fazer com tais mecanismos e experimentando alternativas (Balestreri, 2001, p. 26).

Por fim, o grupo deve tentar responder: quais as saídas para o que vocês estão colocando? Por onde é possível vislumbrar alguma transformação para o(s) problema(s) abordado(s)? O grupo precisa acreditar que há saídas para a opressão apresentada, mesmo que sejam difíceis de detectar, precisa acreditar sinceramente que as plateias poderão encontrá-las, para saber que não fizeram um modelo de fórum fatalista, em que nada pode de fato ser mudado. As respostas e mesmo as dificuldades de se responder a essa pergunta apontam os caminhos do fórum: saber qual situação deverá ser encenada para tratar da opressão em pauta é reconhecer por onde é possível começar uma efetiva transformação do que se está denunciando. Essas “saídas” serão insinuadas no modelo, ainda que o protagonista não seja bem sucedido ao buscá-las (Balestreri, 2001, p. 27).

Para essas perguntas, melhor proveito se tira se as respostas forem “a quente” – através de relatos, imagens/estátuas, improvisações. Assim, mais força terão as cenas, quanto mais vigor houver no trato dessas questões.

Como pensar, hoje, essas propostas para aqueles que são formados professores de teatro e têm, portanto, recursos que muitos grupos amadores não possuem para conduzir um trabalho cênico? Manter o espírito crítico e a sensibilidade aguçada pode ajudar a lançar mão de sugestões traçadas ou colhidas por Augusto Boal, para criar com grupos de alunos ou de participantes de oficinas um caminho próprio de pesquisa cênica.

No início dos anos 1970, quando Boal escreveu os dois livros iniciais que citei aqui (Boal, 1980 e Boal, 1988), havia o frescor e o fervor da experimentação, das conquistas que, após muitas tentativas, lograram unir experiência teatral e par-

ticipação política, ou, como diria Boal, ativar politicamente através do teatro e de uma forma muito peculiar. De lá para cá, o Teatro do Oprimido se desenvolveu e se expandiu tanto, que, juntamente à ativação política e à afirmação existencial de muitas pessoas, virou um “movimento” e, como tal, junto ao vigor propiciado pelas experiências coletivas, está cheio de lugares comuns, palavras de ordem e caminhos por demais fixado. Seria renovador para o próprio Teatro do Oprimido se os grupos o utilizassem como inspirador, sem necessariamente se atrelarem a suas modalidades de maneira dogmática.

A questão do “povo” se recoloca atualmente, para, na militância do filho Julián Boal e de membros do CTO-Rio (Centro do Teatro do Oprimido) e de outros praticantes, ser reafirmada como ênfase na existência de opressão em nossa sociedade e na destinação do Teatro do Oprimido para a libertação dos oprimidos, aqueles que têm consciência da exploração a que estão submetidos, mas não se resignam a ela, diferentemente das vítimas, que não vislumbram saídas para sua opressão (ver a esse respeito Julián Boal, 2010).

Julián faz questão de afirmar que o legado de Boal não basta, que é preciso ser criativo e não se restringir ao que ele deixou. Afirma, sim, a militância e a coerência política de seu pai. Licenciados em teatro têm próximos a si a formação artística e pedagógica, com fácil acesso a repertórios variados de preparação para a cena e de realização de espetáculos. Podem desenvolver mais facilmente intimidade com a criação de exercícios e jogos, este também um rico legado de Boal, que compartilhou esses momentos de criação de técnicas, em que juntava manifestações e brincadeiras populares, conhecimento dos participantes das oficinas, para, a partir do que trouxessem ou de algum equívoco de entendimento em uma atividade

proposta por ele, criar um novo jogo, uma nova técnica, adaptando o material que “recebia” aos objetivos que queria atingir.

Boal tem, muitas vezes, os professores como interlocutores de sua escrita, ele um apaixonado por atores e pelo jogo de cena, e também pelo ensinar e aprender. Ao final do livro *Técnicas Latino-Americanas*, empolgado com as possibilidades que o teatro que estava experimentando oferecia, compara:

Penso que assim devem ser os magos pedagogos: devem fazer a mágica para que nos encantemos e devem depois ensinar-nos como se faz o truque. Também assim devem ser os artistas revolucionários: devem fazer arte, e devem ensinar ao público como fazê-la, para que, juntos, a utilizem todos (Boal, 1988, p. 165).

Esse, um feliz destino para *teatropedagogos*. E, o que têm de mais precioso para mostrar e compartilhar são os modos em que expressam a paixão por sua arte.

Referências

- BALESTRERI, Silvia. *Teatro do oprimido: revolução ou rebeldia?* Dissertação (Mestrado Psicologia Clínica) – Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica/RJ, Rio de Janeiro, 1991.
- BALESTRERI, Silvia. 3 ou 4 perguntas para um bom fórum. *Metaxis: a revista do teatro do oprimido*. Rio de Janeiro: CTO-Rio, n.1, 2001. p. 26-27.
- Boal, Augusto. *O arco-íris do desejo: método Boal de teatro e terapia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.
- Boal, Augusto. *Hamlet e o filho do padeiro: memórias imaginadas*. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- Boal, Augusto. *Jogos para atores e não-atores*. 14.ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

- Boal, Augusto. *Stop: c'est magique!* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980b.
- Boal, Augusto. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- Boal, Augusto. *Técnicas latino-americanas de teatro popular*. São Paulo: Hucitec, 1988.
- Boal, Julián. Opressão. *Metaxis*: informativo do Centro de Teatro do Oprimido, CTO-Rio. n. 6. Rio de Janeiro, 2010.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder and Herder, 1970.
- INTERNATIONAL THEATRE OF THE OPPRESSED ASSOCIATION. Disponível em: <http://www.theatreoftheoppressed.org>. Acesso em 08 de setembro de 2012.
- MOFFATT, Alfredo. *Psicoterapia del oprimido*. Buenos Aires, ECR, 1975.

As organizadoras

Fabiane Tejada da Silveira – Professora Adjunta, lotada no Centro de Artes da UFPel. Licenciada em Educação Artística- Hab. Artes Plásticas; Especialista, Mestre e Doutora em Educação, com dissertação e tese defendidas na área do teatro-educação. Foi coordenadora do Projeto Arte na Escola e coordenadora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência/UFPel – área Teatro. É líder do grupo de pesquisa Teatro, Educação e Práxis Social. Participou de quatro gestões na diretoria da Associação dos Docentes da Universidade Federal de Pelotas, ADU-FPel, Seção Sindical do Andes. Atualmente exerce o cargo de Pró-Reitora de Graduação da UFPel.

Endereço eletrônico: ftejadadasilveira@ig.com.br

Taís Ferreira – Professora de teatro, pesquisadora e atriz. Gradou-se no curso de Artes Cênicas – Bacharelado em Interpretação Teatral – na UFRGS e é Mestre em Educação pelo PPGEdu/UFRGS. É professora das licenciaturas em dança e em teatro da UFPel. Tem várias publicações acerca de suas temáticas de pesquisa, ou seja, o teatro infantil, a recepção teatral e a pedagogia do teatro, em periódicos e capítulos de livros, além dos livros de sua autoria *A escola no teatro e o teatro na escola*, da Editora Mediação (2006 e 2010) e *Teatro e dança nos anos iniciais* (2012), este em parceria com Maria Falkembach. Desde 2004 é docente em cursos de graduação de universidades como UCS, UFRGS, UFSM, na área de teoria e história do teatro e pedagogia do teatro. Foi coordenadora da área de Teatro do PIBID/CAPES/UFPel – Humanidades e coordenadora de gestão de processos educacionais do PIBID GeoArtes/UFPel (grupo interdisciplinar).

Endereço eletrônico: taisferreiras@yahoo.com.br

Blog: <http://historiadoteatroufpel.blogspot.com.br/>

Vanessa Caldeira Leite – Professora Assistente da Universidade Federal de Pelotas, no curso de Teatro – Licenciatura, na área de Teatro na Educação. Graduada em Licenciatura em Artes – Habilitação Artes Visuais, IAD/UFPel. Especialista em Educação na Linha de Teoria e Prática Pedagógica, FaE/UFPel.

Mestre e doutoranda em Educação na Faculdade de Educação/UFPeL. Atua nas linhas de pesquisa Teatro na Escola e Formação do Professor e na linha de Currículo e Formação de Professores. Foi Co-Coordenadora do PIBID – Teatro da UFPeL (2011-2012). Desde 2013 atua como Coordenadora Institucional do PIBID – Humanidades na UFPEL.

Endereço eletrônico: leite.vanessa@hotmail.com

Blog do PIBID-Teatro-UFPeL: <http://pibidteatroufpel.blogspot.com.br/>

Os/as autores/as

Beatriz A.V. Cabral (Biange) é bolsista de produtividade e pesquisa pelo CNPq. É professora da licenciatura em teatro da UDESC e do PPGT da UDESC. PhD em Drama pela University of Central England, Mestrado em Teatro pela USP. Coordenou Intercâmbio de Pesquisa com a University of Exeter/UK (1997 e 2001), foi membro da Diretoria da ABRACE (gestão 2002-2004), é membro do Conselho Editorial da Revista Sala Preta (USP), da Revista Brasileira de Estudos da Presença (UFRGS), da Research in Drama Education (Routledge/UK), da The Applied Theatre Researcher/IDEA Journal (Austrália).

Endereço eletrônico: bcbiange@gmail.com

Heloise Baurich Vidor é atriz e professora de teatro. Possui graduação em Interpretação Teatral pela Universidade de São Paulo (1994), Mestrado em Educação e Cultura pela Universidade do Estado de Santa Catarina (2001) e Mestrado em Teatro pela mesma Universidade (2008). Atualmente é professora efetiva do Departamento de Artes Cênicas da Universidade do Estado de Santa Catarina, na área de Pedagogia do Teatro / Teatro Educação e doutoranda na ECA -USP. Tem experiência na área de Interpretação e Direção Teatral.

Endereço eletrônico: heloisevidor@uol.com.br

Mateus Gonçalves é professor licenciado em Educação Artística – Habilitação Artes Cênicas e mestre em Artes Cênicas, títulos conferidos pela UFRGS, especialista em Juventude pela UNISINOS, e detém experiência no ensino de teatro em escolas e projetos sociais, tendo atuado em diferentes cidades no Rio Grande do Sul. Atualmente compõe a equipe diretiva de duas escolas públicas municipais em Porto Alegre, onde desen-

volve trabalhos voltados à promoção da participação ativa de estudantes jovens e adultos no ambiente escolar.

Endereço eletrônico: mateusgon76@yahoo.com.br

Maureen Silveira Mantovani de Castilho é discente do Curso de Especialização em Educação Infantil, da Faculdade de Educação da UFPel e membro do Núcleo Transdisciplinar de Estudos Estéticos, NUTREE, do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais- Mestrado, da mesma instituição. Graduada em Licenciatura em Artes Cênicas em 2006 na Universidade de São Paulo, USP. Atua como professora de teatro e atriz em três diferentes instituições na cidade de Pelotas. Coordena a Oficina de Teatro do Projeto *Gestão Pedagógica e Produção de Sentidos: Por uma ética de integridade na atenção a adolescentes abrigados no CASE/Pelotas/RS*.

Endereço eletrônico: maureenmantovani@hotmail.com

Nara Keiserman é atriz, diretora e pesquisadora. Professora Adjunta da Escola de Teatro da UNIRIO (Graduação e Pós-Graduação), responsável pelas disciplinas de Expressão Corporal. Graduada em História e Direção Teatral pela UFRGS, mestre em Teatro pela USP com a dissertação “A preparação corporal do ator: uma proposta didática – tem dias que a gente se sente”, doutora em Teatro pela UNIRIO, com a tese “Caminho pedagógico para a formação do ator narrador”. Realizou pós-doutoramento pela Universidade de Lisboa, com pesquisa sobre “Aspectos da cena narrativa portuguesa contemporânea”. Desenvolve projeto de pesquisa institucional denominado “Ator rapsodo: pesquisa de procedimentos para uma linguagem gestual”. Tem artigos publicados em revistas especializadas.

Endereço eletrônico: narakeiserman@yahoo.com.br

Silvia Balestreire Nunes é professora do Departamento de Arte Dramática e do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, do qual é coordenadora. Participou do Plano Piloto da Fábrica de Teatro Popular e foi co-fundadora do Centro de Teatro do Oprimido do Rio de Janeiro (CTO-Rio), ambos dirigidos por Augusto Boal. Em seus estudos, busca interfaces entre as artes cênicas e as filosofias da diferença. Atualmente coordena o projeto de pesquisa Teatro e Produção de Subjetividade: Exercícios Micropolíticos.

Endereço eletrônico: silvia@bnunes.com.br

Sônia Maria Schio nasceu em Caxias do Sul/RS, se licenciou em História (1988) e em Filosofia (1992) na UCS e cursou a Especialização em Filosofia Prática – Ética (1993). Possui Mestrado e Doutorado pela UFRGS na área de Filosofia Moral e Política, com a orientação do Prof. Dr. Denis L. Rosenfield (Mestrado – 2000) e da Profa. Dra. Kathrin H. L. Rosenfield (Doutorado – 2008). Estudou na Universidade de Poitiers, França, (2004-2005), no Centre de Recherche sur Hegel et l'Idéalisme Allemande. Atualmente é Professora Adjunta do Departamento de Filosofia da UFPel/RS, atuando na Graduação em Filosofia, no Mestrado em Filosofia Moral e Política (IFISP) e no Mestrado Profissional no Ensino de Ciências e Matemática (FaE). Coordena o GEHAr (Grupo de Estudos Hannah Arendt), foi coordenadora da área de Filosofia no PIBID e também coordenou institucionalmente o PIBID II/2009 – Humanidades CAPES/UFPel/5ª CRE.

Endereço eletrônico: soniaschio@hotmail.com

OBSERVATÓRIO-GRÁFICO

Edições de livros, revistas e peças gráficas

51 3226-3560 / 84963690

observa@ig.com.br