ISSN 1516-0173

Caderno do GIPE-CIT

Ano 21 n. 38 – 2017-1

Pedagogia das Artes Cênicas

Organização
Tiago Cruvinel, Vicente Concilio
e Mariana Lima Muniz

PPGAC
Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas
Escola de Teatro
Universidade Federal da Bahia

Caderno do GIPE-CIT

n. 38

Pedagogia das Artes Cênicas

Autores

Sérgio Coelho Borges Farias, Taís Ferreira, Tharyn Stazak, Theda Cabrera, Fernanda Marília Rocha, Maria Amélia Gimmler Netto, José Jackson Silva, Carolina Vieira Silva, Pedro Arnaldo Henriques Serra Pinto, José Flávio Gonçalves da Fonseca, Antônio Gilvamberto Freitas Felix e Maria Josélia de Sousa Pereira, Cilene Nascimento Canda, Guilherme Conrado Pereira Rízpolli, Patrícia Avila Ragazzon.

Organização

Tiago Cruvinel, Vicente Concílio, Mariana Lima Muniz

Edição

Daniel Becker Denovaro

PPGAC
Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas

Escola de Teatro
Universidade Federal da Bahia

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas
Avenida Araújo Pinho, 292 - Campus do Canela.
CEP 40110-150, Salvador, Bahia, Brasil
Tel 00 55 71 3283 7858 / e-mail ppgac@ufba.br
www.ppgac.tea.ufba.br/index.php/publicacoes/cadernos-gipe-cit/

Os Cadernos do GIPE-CIT são uma publicação do Programa de Pós Graduação em Artes Cênicas, lançado pelo Grupo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão em Contemporaneidade, Imaginário e Teatralidade, criado em 1994. Este grupo de pesquisa deu origem ao programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFBA, em 1997, e à Associação Brasileira de Pesquisa e Pós Graduação em Artes Cênicas - ABRACE, em 1998. Propõe-se a divulgar resultados parciais de pesquisas de seus pesquisadores efetivos e associados, professores e estudantes. Com apoio do CNPq (1997/1999), FAPEX e UNEB (1999/2000), e, desde 2004, do PPGAC-UFBA e do PROAP-CAPES, os Cadernos do GIPE-CIT são encontrados em bibliotecas especializadas e nos endereços acima citados.

Cadernos do GIPE-CIT Ano XXI, n. 38, 2017.1
PEDAGOGIA DAS ARTES CÊNICAS

Coordenação Geral do PPGAC
Meran Vargens e Ivani Santana

Conselho Editorial
André Carreira (UDESC); Antonia Pereira (UFBA); Beti Rabetti (UNIRIO); Christine Douxami (Univ. Franche Comté); Ciane Fernandes (UFBA); Denise Coutinho (UFBA); Eliana Rodrigues Silva (UFBA); Fernando Mencarelli (UFMG); Gilberto Icle (UFRGS); João de Jesus Paes Loureiro (UFPA); Jorge das Graças Veloso (UnB); Makários Naia Barbosa (UFRN); Sérgio Farias (UFBA).

Diagramação e Formatação
Daniel Becker Denovaro

Capa
Daniel Becker Denovaro

Revisão
Andrea Rabelo

Ficha Catalográfica por
Biblioteca Nelson de Araújo - TEATRO/UFBA

Cadernos do GIPE-CIT: Grupo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão em Comtemporaneidade, Imaginário e Teatralidade / Universidade Federal da Bahia. Escola de Teatro.
Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas - No38, setembro, 2017.1. Salvador(BA): UFBA/PPGAC.

141p.;
Periodicidade semestral
ISSN 1516-0173

1. Teatro. 2. Dança. 3. Arte Cênicas. I. Universidade Federal da Bahia. Programa de Pós- Graduação em Artes Cênicas. II. Teatro.

SUMÁRIO

EDITORIAL 4
Tiago Cruvinel, Vicente Concílio e Mariana Lima Muniz

PREFÁCIO DA EDIÇÃO: Educadores, Artes Cênicas e a realidade brasileira ... **8**
Sérgio Coelho Borges Farias

FORMAÇÃO DE PROFESSORES-ESPECTADORES: como as licenciaturas em Teatro e Dança brasileiras abordam a recepção cênica e as pedagogias do espectador? **11**
Taís Ferreira

O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE UM ARTISTA-PESQUISADOR-DOCENTE DISPARADO PELA DISCIPLINA DE IMPROVISAÇÃO **25**
Tharyn Stazak

DRAMATIZAÇÃO DE CONTOS FILOSÓFICOS NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES COMO CAMPO DE EXPERIÊNCIA **37**
Theda Cabrera

SENTIDOS DA CRIAÇÃO CÊNICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA **52**
Fernanda Marília Rocha

***PIBID TEATRO UFPEL* E *JOGATINA DE CENAS*: entrelaçamento de ações entre universidade e escola** **63**
Maria Amélia Gimmler Netto

OCUPAR E FOMENTAR, DESCENTRALIZAR E DIFUNDIR: atuação do grupo Teatro Experimental de Artes no ensino das Artes Cênicas no estado de Pernambuco **77**
José Jackson Silva

INVESTIGAÇÕES CÊNICAS COMO SENTIDO E EXPERIÊNCIA **90**
Carolina Vieira Silva, Pedro Arnaldo Henriques Serra Pinto, José Flávio Gonçalves da Fonseca, Antônio Gilvamberto Freitas Felix e Maria Josélia de Sousa Pereira

EXPERIÊNCIA TEATRAL E PRODUÇÃO DE SENTIDOS: fios e desafios para a educação estética na escola **103**
Cilene Nascimento Canda

PESQUISA(S) EM DIÁLOGO: a experiência de uma instalação performática coletiva **117**
Guilherme Conrado Pereira Rispolli

QUE CORPOS SÃO ESSES? a percepção do corpo deficiente e suas possibilidades **130**
Patrícia Avila Ragazzon

EDITORIAL

Os textos reunidos nesta edição foram construídos a partir dos trabalhos apresentados no **IV Encontro Nacional de Pedagogia das Artes Cênicas**, realizado entre os dias 18 e 21 de maio de 2017, na Universidade Federal da Bahia (UFBA) - uma iniciativa do Grupo de Trabalho Pedagogia das Artes Cênicas da ABRACE (Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas). Nesse Encontro, pesquisadores, artistas, professores e estudantes debateram sobre as políticas educacionais e a realidade do ensino do teatro e da dança, na escola básica, na Universidade e nas comunidades.

A partir do Encontro, fomos convidados pelo Cadernos do GIPE-CIT, através do Prof. Daniel Becker Denovaro, a editar um número sobre a **Pedagogia das Artes Cênicas**. Como provocação inicial da presente edição, convidamos **Sérgio Coelho Borges Farias** a refletir sobre o lugar da arte e de seu ensino no atual panorama sócio, político e cultural em que vivemos.

No campo específico da formação de professores, **Taís Ferreira** apresenta dados preocupantes, no que tange à recepção teatral e às pedagogias do espectador, que nos levam a (re)pensar os currículos das Universidades. Ao sabermos que 50% dos entrevistados, em diferentes estados brasileiros, não desenvolveram nenhuma atividade sobre a recepção cênica, a mediação cênica ou a pedagogia do espectador durante o seu processo de graduação, torna-se inevitável voltar o olhar para a nossa própria formação e para aquela que oferecemos em nossos cursos.

A formação do professor é um tema indispensável para o campo da Pedagogia das Artes Cênicas, principalmente, porque nos interessam os percursos formativos de nossos estudantes. Na elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos, por exemplo, devemos sempre nos preocupar com a construção de documentos que condigam com a realidade e que sejam o reflexo do contexto no qual o curso está inserido. Nesse sentido, o texto de **Tharyn Stazak,** que teve como estudo de caso o curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Ceará – UFC, coloca-nos o seguinte questionamento: “Como possibilitar uma experiência inicial para que o estudante compreenda que ele é o principal responsável por tornar-se um artista-pesquisador-docente?” Com esta questão, a

pesquisadora instiga-nos a pensar que o estudante deve ser o responsável por trilhar o seu próprio percurso formativo. A partir dessa percepção, uma das estratégias elaboradas pela autora foi a criação de espaços de autonomia para os estudantes por meio de disciplinas de improvisação realizadas no início do curso. Essas disciplinas servem como estímulos aos estudantes, cabendo à eles não apenas escolher e trilhar seus próprios caminhos, mas também construir sua própria noção de artista-pesquisador-docente.

Ainda no campo da Pedagogia das Artes Cênicas, deparamos-nos com inúmeras estratégias e pressupostos metodológicos que são elaborados, em diversas regiões do Brasil, com o intuito de propor outras possibilidades educativas, como é o caso de **Theda Cabrera** em São Paulo. A autora aborda a dramatização de contos filosóficos junto aos educadores em formação inicial, possibilitando o que chamou de *escuta atenta*.

Além disso, a problemática mais discutida no IV Encontro Nacional de Pedagogia das Artes Cênicas girou em torno das seguintes questões: Qual a condição ideal para executarmos o nosso trabalho: palco, refletores, iluminação, maquiagem, cenário? E se diante de todo esse aparato técnico e tecnológico estivermos perante uma direção escolar que não permite que se faça barulho durante os ensaios? E se mesmo com o apoio dos coordenadores e dos diretores, não tivermos estudantes verdadeiramente dispostos a participarem das atividades propostas por nós? Quais seriam, portanto, as condições mínimas para o trabalho do(a) professor(a)? **Fernanda Marília Rocha,** em seu texto, propõe que utilizemos da realidade concreta da escola para a criação de processos criativos em sala de aula, que sejam elaborados de forma construtivista.

Em alguns casos, quando pensamos nas condições de trabalho dos professores da Educação Básica e do Ensino Superior, vemos que, apesar de nenhum dos campos de atuação ser ideal, há diferenças significativas entre eles. Contudo, apesar das diferenças, é importante destacar que tem crescido a aproximação da Universidade com a Escola Pública, especialmente a partir do grande número de estudantes do Mestrado Profissional em Arte (ProfArtes) que, em muitas regiões do país, começaram a desenvolver pesquisas sobre suas próprias práticas, em suas condições reais de trabalho.

Outro programa que tem auxiliado essa aproximação é o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência). Por esse motivo, a pesquisa

realizada por **Maria Amélia Gimmler Netto** - que mostra o entrelaçamento da Universidade Federal de Pelotas (UFpel) com as Escolas de Educação Básica por meio do PIBID - é bastante relevante. Enriquecendo de sobremaneira as experiências práticas dos licenciados em Artes Cênicas/Teatro/Dança.

É importante destacar também que, quando propusemos como tema central a Pedagogia das Artes Cênicas, tivemos como preocupação não restringir a discussão apenas ao contexto escolar, mas colocar em debate o teatro que é realizado na, pela e com a comunidade, como a experiência trazida por **José Jackson Silva** nesta edição**.** O autor aborda um grupo criado há 55 anos na cidade de Caruaru - Pernambuco, chamado *Teatro Experimental de Artes* (TEA). O TEA se dedica à formação de jovens, dentro e fora da escola, no campo das Artes Cênicas. Grupos como este são, muitas vezes, os responsáveis pelo primeiro contato dos jovens com o teatro e, em alguns casos, talvez o único que terão com essa arte.

Ainda sobre as condições do trabalho docente, com **Carolina Vieira, Pedro Arnaldo, Flávio Gonçalves, Gilvamberto Freitas** e **Maria Josélia,** pudemos, no IV Encontro Nacional, acompanhar uma leitura dramática - cuja reflexão teórica está sendo apresentada em seu artigo publicado neste número - que visou discutir, com os espectadores, os desafios da nossa prática enquanto artistas-pesquisadores-docentes.

Já **Cilene Nascimento Canda**, ao buscar compreender em que medida o ensino do Teatro se constitui como experiência educativa e estética, apresenta-nos uma síntese relevante sobre os principais conceitos que vêm sendo discutidos nos últimos anos, tais como: experiência, estética e recepção. O texto se mostra, dessa maneira, como uma importante reflexão teórica sobre os procedimentos metodológicos que precisam ser (re)discutidos na perspectiva do jogo e da recepção teatral, à luz da educação estética.

Temos, ainda, dois relatos de experiências. O de **Guilherme Conrado Pereira Ríspolli,** que faz uma reflexão sobre uma pesquisa em desenvolvimento na Universidade Federal de Uberlândia-UFU, cujo objetivo é levantar questões sobre o trabalho coletivo com artistas. E o de **Patrícia Avila Ragazzon,** que aborda as metodologias de trabalho do teatro que podem ser desenvolvidas junto às pessoas com deficiências. Ambos apresentam experiências relevantes que podem servir como inspiração para outros docentes.

Por fim, desejamos uma boa leitura e esperamos todos e todas no **V Encontro Nacional de Pedagogia das Artes Cênicas,** que será realizado na Universidade Estadual do Estado de Santa Catarina – UDESC, em Maio de 2018.

Tiago Cruvinel (IFMG/UnB)
Vicente Concilio (UDESC)
Mariana Lima Muniz (UFMG)

Editores Convidados do nº38 do GIPE-CIT

PREFÁCIO DA EDIÇÃO

Educadores, Artes Cênicas e a realidade brasileira

Sergio Coelho Borges Farias[1]

Vivemos tempos turbulentos, emocionantes, assustadores.

Nesses politicamente conturbados anos de 2016 e 2017, cada medida política adotada, pelos sujeitos que detêm o poder, é um baque. Não somente para os educadores, que há tempos, e eu diria desde sempre, já levam uma vida com sobressaltos.

O que dizer diante de tanta barbárie em todos os setores da vida cotidiana, seja no campo da ciência, da cultura ou da educação?

Uma página em branco na tela do computador se apresenta ao escritor com um brilho desafiador. Há que expressar algo por escrito, nos tempos de hoje, e a tela em branco é como uma lâmina cortante, ameaçando expor ao leitor o coração, o estômago e as vísceras de quem experimenta escrever.

O que dizer ou fazer perante o redirecionamento da economia nacional e suas consequências, como o crescimento do desemprego, a redução de gastos no serviço público e no campo social em geral?

E o que o profissional do Teatro, da Dança ou do Circo, campos tão lúdicos, tem a ver com isso?

Os que ocupam as instâncias jurídicas, policiais, militares, comunicacionais e legislativas, harmoniosamente articuladas, fortes e decididas desde antes do golpe de estado, agem com monstruosa tranquilidade ao imprimir sua digital em todos os setores da vida pública.

A vertente ideológica que guia os poderosos, além da acumulação de capital, por meios lícitos ou ilícitos, é conceder a grupos não brasileiros a exploração e posse de riquezas do país e liberar o seu trânsito na economia, no sentido de

[1] Nasceu em Salvador, cursou Mestrado em Educação na UFBA e Doutorado em Artes na Universidade de São Paulo (USP). Realizou estágio Pós-Doutoral na Universidade de Paris Ouest-Nanterre. É Professor Titular na Área de Didática e Metodologia do Ensino, foi bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq, docente e orientador nos Programas de Pós-Graduação em Educação e Artes Cênicas, tendo coordenado este último entre 2003 e 2007. É ator e diretor teatral. Participou da criação, foi Vice-Diretor e Diretor do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências da UFBA. É Assessor para as áreas de Arte e Cultura da Reitoria da Universidade Federal do Oeste da Bahia e atua no primeiro curso de Especialização da instituição, em Artes e Ação Cultural.

direcionar os benefícios para os detentores dos meios de produção, os grandes proprietários, os investidores e banqueiros.

Retiram-se, ao mesmo tempo, direitos e benefícios básicos para sobrevivência dos setores mais pobres e explorados da população.

Mas por que um educador, ou um artista, ou um arte-educador deveria se preocupar com isso?

O poder advindo do sistema político "democrático" é avassalador. Os agentes da cena política circulam com desenvoltura nas mentes e no imaginário da população que caminha distraída ou atrapalhada pelas cidades, permanecendo em sua maioria na condição de espectadora.

Todos nós vivemos variados papéis nos diversos espaços da teatralidade cotidiana. Na cena política, há o papel do governante e há o papel do político eleito para ser representante, que dá suporte ou que golpeia o governante, com interferência fundamental da mídia e com conivência do aparato jurídico.

O próprio povo (consciente, enganado, dominado ou vendedor de voto...) elegeu um parlamento espúrio, em sua maioria, e agora recebe as rasteiras que lhe remetem aos níveis mais baixos da escala social. Ainda assim mantém-se abismado, incrédulo e em silêncio.

A maioria das pessoas parece ainda não compreender que a ferramenta matriz para a formatação do contexto atual pode ter sido seu próprio voto ou sua indisposição para um trabalho de educação política.

Apesar da turbulência no quadro político, a maioria da população mantém-se acomodada, em geral mal informada, sendo receptora de mensagens inebriantes e enganadoras, produzidas pela grande mídia ou por grupos profissionais em redes sociais, para a aceitação do atual estado de coisas.

Qual seria o lugar da arte e do ensino de artes nesse panorama sócio político cultural? Que temas poderiam ser abordados nas improvisações de teatro e de dança? Que textos poderiam servir de referência ou ponto de partida para performances?

Em que medida caberia a um arte-educador ou um estudante de arte colocar-se no lugar, político por natureza, do trabalhador que tem seus direitos mais básicos retirados de cena? Por que um escritor, um acadêmico, um artista ou educador deveriam abordar temas sociais, polêmicos e instigantes?

Em que medida os trabalhos no campo da Pedagogia das Artes Cênicas aqui apresentados articulam-se com a realidade vivida pelos seus integrantes?

Para reflexão sobre cinco grandes temas, educadores, artistas e estudantes de Teatro, Dança, Circo e Performance foram reunidos pelo Grupo de Trabalho de Pedagogia das Artes Cênicas da ABRACE - Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, em Maio de 2017, na UFBA, em Salvador-Bahia, para um Encontro.

Como desdobramento desse evento de âmbito nacional, que é realizado anualmente pelo GT, foram selecionados alguns trabalhos nele apresentados, para publicação no presente Caderno do GIPE-CIT, a publicação regular do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão em Contemporaneidade, Imaginário e Teatralidade.

Fica então o convite ao leitor para que reflita sobre essas questões aqui apresentadas ao ler os artigos. Esperamos que, em seguida, uma tela em branco no computador, como uma lâmina, com seu brilho provocador, atinja corações e mentes por meio de novos textos, revelando trabalhos educacionais com as artes cênicas e sua inserção num mundo em constante transformação.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES-ESPECTADORES: como as licenciaturas em Teatro e Dança brasileiras abordam a recepção cênica e as pedagogias do espectador?

Taís Ferreira[2]

Resumo

Nessa comunicação, apresento uma problematização da abordagem curricular e metodológica da área concernente aos estudos de recepção cênica e às pedagogias do espectador no âmbito da formação superior de docentes de teatro e dança brasileiros. O corpus analítico é proveniente das respostas de 95 professores e professoras das cinco regiões do país a um questionário escrito composto de questões objetivas e descritivas. A partir das respostas dos sujeitos de pesquisa, são analisados os modelos formativos nas licenciaturas a partir de dados concretos quanti-qualitativos e de suas consequências nas práticas pedagógicas na educação básica e no ensino informal de Artes Cênicas. As perguntas que norteiam a discussão são: quais as possibilidades formativas ofertadas aos licenciandos e professores em teatro e dança (no âmbito de sua formação inicial e continuada) para que venham a desenvolver ações, projetos, planos de ensino, atividades e práticas pedagógicas em recepção cênica com seus estudantes? Quais as bases teórico-metodológicas existentes que amparam o professor brasileiro na construção de pedagogias do espectador? E, enfim, por que de pensar a constituição das identidades de espectador dos professores de teatro e dança com vistas à construção de (novas) pedagogias do espectador? Pretendo, desta forma, debater a formação dos professores de teatro e dança como espectadores e a relevância dessa formação no ensino contemporâneo de Artes Cênicas no Brasil.

Palavras-chave: Formação de professores. Teatro. Dança. Recepção. Pedagogia do espectador.

Abstract

In this communication, I problematize the methodological and curricular approaches in reception studies and spectator pedagogy in the Brazilians Dance and Theatre teachers' training. The analytical corpus is from the answers given to a descriptive and objective questionnaire submitted to 95 teachers. I analyse the models present in these teachers' education from the quanti-qualitative data and their practical consequences in the Performing Arts basic education and informal lessons. The questions upon which are based the discussion are: what are the educational possibilities offered to the Theatre and Dance teachers (in their initial and continued education) that allow they to develop the actions, projects, activities and pedagogical practices in reception studies with their students? Which theoretical and

[2] Taís Ferreira é professora adjunta e pesquisadora da UFPel. Doutora em Artes Cênicas pela UFBA e pela UNIBO (Itália), Mestre em Educação e Bacharel em Artes Cênicas pela UFRGS. Autora de diversos artigos, organizadora e autora de livros sobre pedagogia do teatro, formação de professores de teatro e dança, recepção cênica, espectadores, infâncias e teatro para crianças e jovens e história do teatro. Contato: taisferreirars@yahoo.com.br

methodological bases exist to help the Brazilians teachers in these pedagogies? E, finally, why thinking the constitution of teachers' spectators identities regarding (new) spectators pedagogies? I intend, in this way, to discuss the teachers' education as spectators and its relevance in the contemporary Performing Arts education in Brazil.

Keywords: Teachers' education. Theatre. Dance. Reception studies. Spectator pedagogy.

Introdução

O presente artigo pretende discutir a formação de professores de teatro e dança como espectadores confrontando dados concretos sobre sua educação formal superior (inicial e continuada). Cumpre notar que não entendo o ensino formal (a escola, a universidade, os cursos técnicos, etc.) como espaço formativo único, sendo que as pedagogias culturais e os espaços diversos de construção de identidades de espectadores são caros às propostas que venho empreendendo como professora de futuros professores ao longo da última década. No entanto, é preciso falar também a partir de dados concretos que balizem nossas reflexões sobre como estamos operando no âmbito das licenciaturas e bacharelados em artes da cena e quais os resultados dessa formação docente nas práticas pedagógicas em teatro, dança e *performance* no Brasil.

De acordo com as propostas metodológicas e de conteúdo que até então conhecemos em orientações e parâmetros curriculares para as Artes Cênicas na educação básica brasileira (PCNs, 1998, 2000) e em consonância com aquilo que se esboça na elaboração de uma base nacional curricular comum (BNCC), o eixo concernente aos estudos de recepção, à formação do espectador e à fruição de artefatos artísticos e sua problematização é fundamental à constituição de currículos e propostas político-pedagógicas em teatro e dança. Assim sendo, a pergunta que se impõe é: como formamos nossos professores para que estejam aptos e para que tenham o desejo de desenvolver pedagogias do espectador? Partindo dessa questão, levantamos alguns dados que demonstram como, até então, têm sido abordados esses conteúdos e noções nas licenciaturas em Artes Cênicas, Teatro e Dança no Brasil. Lacunas e caminhos já empreendidos serão apontados, bem como proposições de ações com vistas ao futuro serão esboçadas.

A título de apresentação inicial dos sujeitos dessa pesquisa, professores brasileiros de teatro e dança em atuação, gostaria de compartilhar dois gráficos que demonstram tanto a situação laboral como aquela de formação central desses professores. Ambas as informações são necessárias para a contextualização das problematizações apresentadas em seguida. Foram os 95 depoentes voluntários que colaboraram com a pesquisa que gera esse artigo[3], todos professores e professoras de teatro, dança e/ou artes da cena no Brasil. As informações são referentes à construção de dados realizada em 2013 através de um questionário, composto de 67 questões objetivas e descritivas. Professores das cinco regiões políticas do país responderam à pesquisa, sendo que a maior parte deles atua nas regiões Sul, Nordeste e Sudeste.

[3] A pesquisa é alicerce da tese "Professores/as de teatro e dança brasileiros/as como espectadores/as", de autoria desta pesquisadora, defendida juntos aos programas de Doutorado em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia (Brasil) e da Universidade de Bolonha (Itália), sob orientação de Luiz Claudio Cajaíba Soares e de Marco de Marinis, com apoio do CNPq. Todos os dados utilizados nesse artigo são oriundos de coleta de dados realizada no segundo semestre de 2013.

Gráfico 1 - Atuação profissional dos professores de Teatro, Dança e Artes Cênicas depoentes da pesquisa

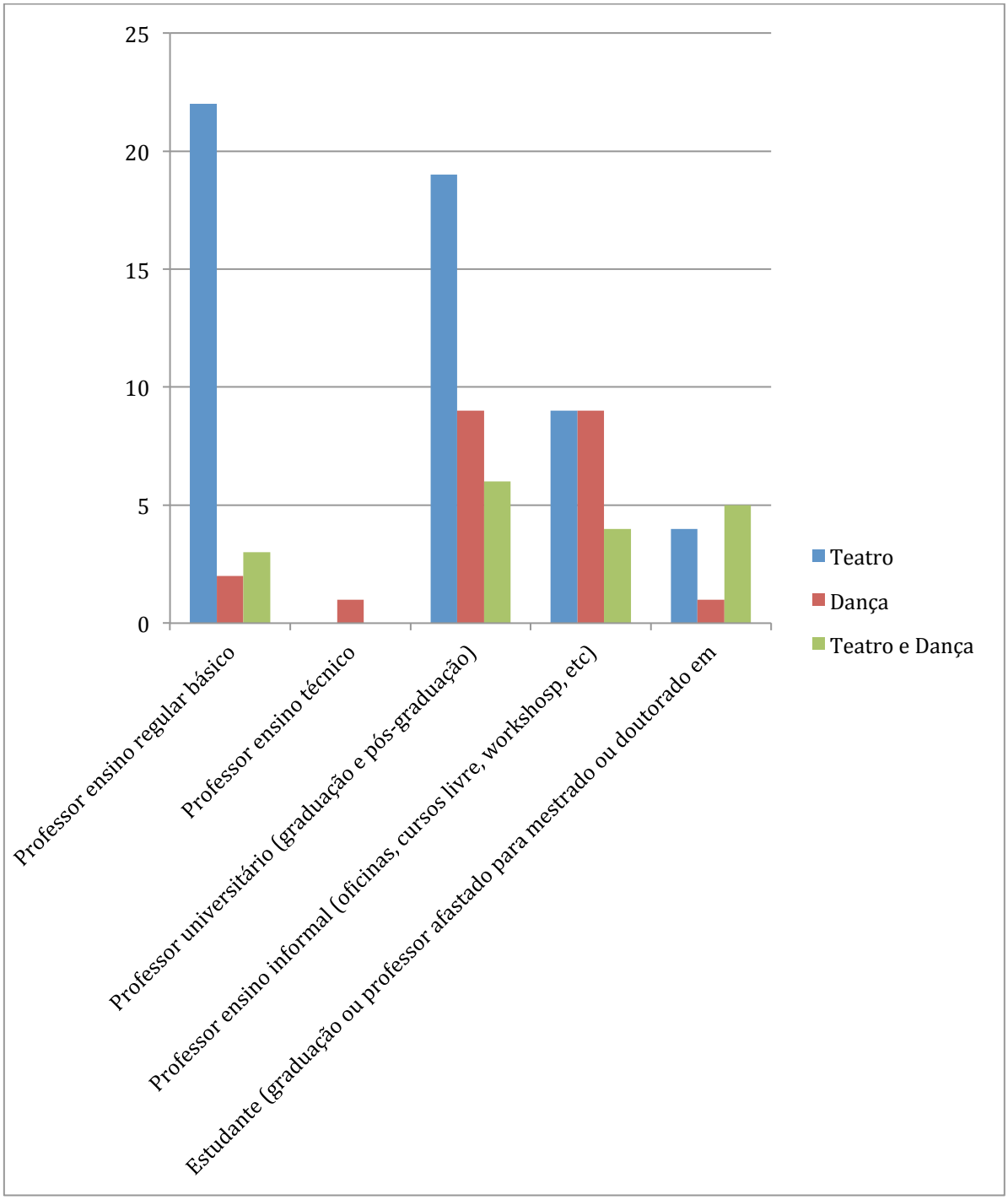
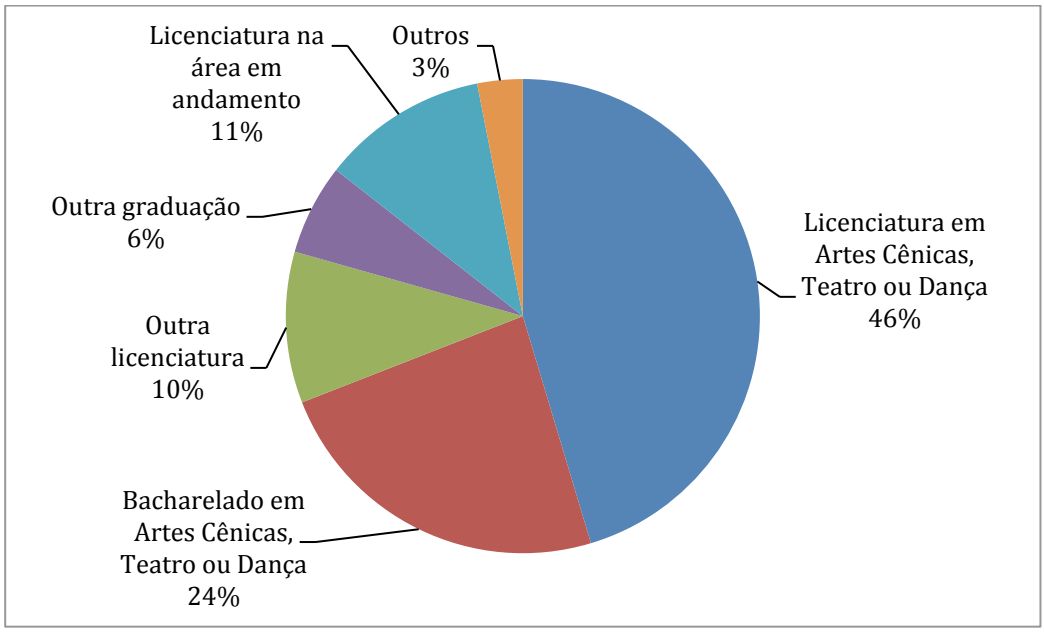


Gráfico 2 - Formação acadêmica central dos professores de Teatro e Dança depoentes da pesquisa



Como as licenciaturas em Teatro e Dança brasileiras abordam a recepção cênica e as pedagogias do espectador?

Dou sequência à comunicação ponderando a partir de alguns gráficos resultantes das respostas dos professores a um bloco específico de perguntas constantes do questionário, que especulavam sobre a presença, em suas formações acadêmica, livre e continuada, de temáticas e disciplinas relativas às pedagogias do espectador, à mediação cultural ou aos estudos de recepção.

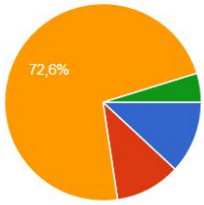
As questões aqui apresentadas são referentes à formação docente dos depoentes da pesquisa que possuem ensino superior em Teatro, Dança ou Artes Cênicas[4]. Justifico essa análise de dados pontuais que se relacionam a questões curriculares e de oferta educacional e formativa pois analisaremos, em outro momento, como esses mesmos professores abordam essas temáticas em suas práticas docentes em teatro e dança, como constroem suas próprias experiências docentes, com seus estudantes do ensino formal e informal, em termos das temáticas supracitadas. Esse foi um dos tópicos abordados pela tese doutoral do qual essa comunicação é uma pequena parte.

[4] Há três depoentes que não possuem ensino superior na área e outros ainda que possuam ensino superior em outras áreas.

Assim, apresento três gráficos resultantes das respostas a questões sobre formação superior e continuada dos professores de teatro e dança.

Gráfico 3 - Disciplinas sobre recepção no currículo da graduação

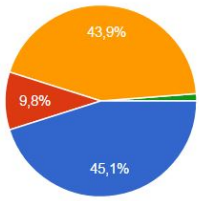
Caso sejas licenciado/a ou bacharel em Artes Cênicas, Teatro, Dança ou Educação Artística, no currículo de teu curso de graduação existiam disciplinas específicas voltadas aos estudos de recepção cênica, às práticas de mediação cênica ou às pedagogias do espectador?



Sim, uma ou mais disciplinas.	**10**	11.9%
Sim, somente uma disciplina.	**9**	10.7%
Não, não havia nenhuma disciplina voltada especificamente para estes conteúdos.	**61**	72.6%
Outros	**4**	4.8%

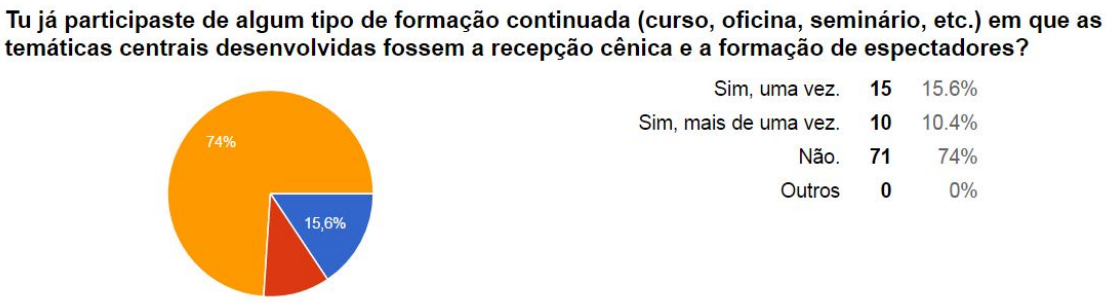
Gráfico 4 - Disciplinas que abordaram conteúdo de recepção transversalmente na graduação

Caso sejas licenciado/a ou bacharel em Artes Cênicas, Teatro, Dança ou Educação Artística, no currículo de teu curso de graduação os estudos de recepção cênica, as práticas de mediação cênica ou as pedagogias do espectador eram conteúdos desenvolvidos em alguma disciplina (ainda que não fossem o foco central na disciplina)?



Sim, uma ou mais disciplinas.	**37**	45.1%
Sim, somente uma disciplina.	**8**	9.8%
Não, nenhuma disciplina tratava destes conteúdos.	**36**	43.9%
Outros	**1**	1.2%

Gráfico 5 - Formação continuada em recepção



A partir dos resultados apresentados pelos gráficos acima, podemos chegar a alguns apontamentos acerca da presença e da ausência de conteúdos e noções relativos à recepção teatral, às pedagogias do espectador e à mediação cultural na formação universitária e continuada dos professores de teatro e dança depoentes da pesquisa. Partindo do fato de que temos uma amostragem consideravelmente ampla de professores no que tange a suas faixas etárias e regiões de proveniência no Brasil, podemos depreender, a partir da leitura dos dados, algumas características dos currículos acadêmicos para formação de professores de artes da cena no país nas últimas quatro décadas, levando em conta o fato de que nossos depoentes têm entre 20 e 60 anos, tendo realizado seus cursos superiores entre 1970 e 2010, em média.

Uma das constatações, observando o primeiro gráfico apresentado nesse conjunto, é a de que a presença de disciplinas exclusivamente voltadas a esses conteúdos é rara, restritas àqueles jovens com formação nos últimos dez anos. Os dados demonstram que 72,6% dos depoentes nunca tiveram em suas grades curriculares componentes ou disciplinas que reconheçam como diretamente ligados aos conteúdos de recepção cênica e de pedagogias do espectador. Cumpre notar que, nesse caso, foram 84 os professores que responderam à questão, já que nem todos depoentes possuem diploma universitário na área de teatro ou dança, mesmo que atuem como docentes na área. Aqueles que dizem que essas disciplinas existiram em suas formações fazem referência a diversas nomenclaturas: Estética, Ação Cultural, Mediação Cultural, Análise de Espetáculos, Semiologia, Recepção Teatral na Escola, Crítica teatral, entre outras.

Enquanto oferecer disciplinas voltadas em sua centralidade aos conteúdos de recepção não é usual, desenvolvê-los pontualmente ao longo de outras disciplinas é mais comum, dado que, de acordo com o segundo gráfico do conjunto apresentado, 55% dos professores declaram ter experienciado esses conteúdos em alguma disciplina ou componente curricular, sendo que 45% o fizeram em mais de uma atividade ao longo da graduação. Aqui, os nomes das disciplinas citadas pelos depoentes, nas quais haveriam trabalhado esses conteúdos, é absolutamente variável, indo desde disciplinas práticas como Encenação, Improvisação e Interpretação, até disciplinas de Teoria, História, Educação, Produção e Metodologia, isso de acordo com suas respostas espontâneas. Estágios docentes obrigatórios também foram citados. Podemos pensar, nesses casos, nos estudos de recepção como um conteúdo transversal, ao abordar a situação comentada nesse parágrafo. É importante notar que em diversas disciplinas os professores universitários tomaram a decisão de desenvolver estudos e práticas pedagógicas concernentes ao espectador contemporâneo e à relação entre *performers* e público, mesmo sem ser esse o foco central das mesmas.

Podemos observar nas graduações em Artes Cênicas, Teatro e Dança no Brasil, de forma marcada, a presença de uma tradição em estudos semiológicos, hermenêuticos e críticos, análises de *performances* não situadas, mais interessadas na pura linguagem do que nos contextos sociais ou em uma abordagem culturalista. Isso possivelmente seja proveniente de um currículo europeu tradicional, dado que estes dão preferência a uma educação teórica (histórica e crítica) nas universidades. A Itália é um bom exemplo, onde artistas recebem sua formação (prático-teórica) em conservatórios (ou academias), a universidade foca em estudos teóricos das Artes Cênicas nos departamentos de espetáculo (DAMS) e a relação entre teatro, dança e educação fica restrita ao âmbito das faculdades de ciências da educação. O diálogo entre essas três esferas educacionais em artes, que coexistem separadamente na Itália, é raro e exíguo e ainda podemos observar, em muitos aspectos, a falta de trocas concretas com o campo cênico profissional[5].

Se pensarmos que as graduações em Teatro e Dança no Brasil, em termos gerais, não possuem uma ênfase formativa somente em teoria e estudos críticos,

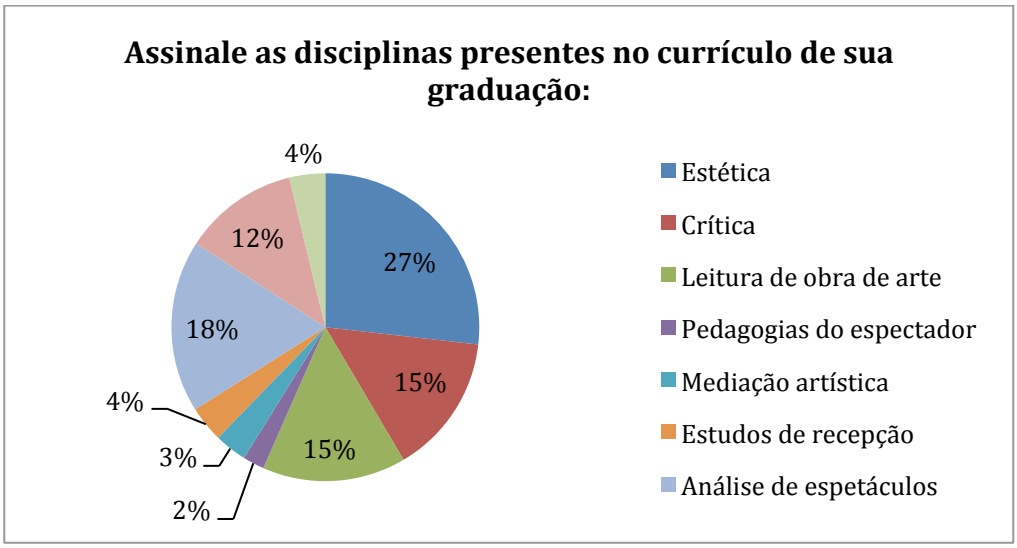
[5] Esse assunto foi aprofundado na tese já citada (FERREIRA, 2017), na qual se compara a organização do ensino de artes no Brasil e na Europa, com foco privilegiado na Itália e no Brasil, países nos quais a pesquisa doutoral foi realizada

sendo o mais comum a formação de artistas (nos bacharelados) e de professores (nas licenciaturas), o foco na teoria (naquilo que concerne aos estudos de recepção) pode causar algum estranhamento. Por que não se desenvolvem estudos prático-teóricos em recepção cênica, ao invés de somente estudos teóricos? Como poderíamos fazê-lo? Ou seja: quais as metodologias cabíveis e possíveis para a construção e pedagogias do espectador? Cabe ressaltar, inclusive, que temos vivido sob uma forte influência dos estudos franceses no campo das Artes Cênicas no Brasil, a despeito de uma relação mais próxima com os modelos curriculares universitários do sistema educacional estadunidense, por exemplo. Teóricos e teorias francófonos permeiam nossa academia a mais de meio século, conferindo grande peso às linhas supracitadas nos conteúdos desenvolvidos nas graduações em Teatro e Dança (semiótica, hermenêutica, fenomenologia, etc.).

Quando observamos o último gráfico desse conjunto, relativo à educação continuada, ou seja, à participação dos professores em cursos, eventos, palestras, congressos, oficinas e atividades diversas voltadas ao ensino e aprendizagem na área dos estudos de recepção e pedagogias do espectador, mais uma vez observamos uma participação pequena. Infiro que seja decorrente mais da falta de oferta de ações na área no Brasil do que de um possível desinteresse dos docentes. Três quartos dos professores depoentes (74%) nunca participaram de alguma formação continuada na área, um número significativo da carência de iniciativas e que demarca a necessidade de ações educativas e culturais voltadas para os professores nessas temáticas de estudo.

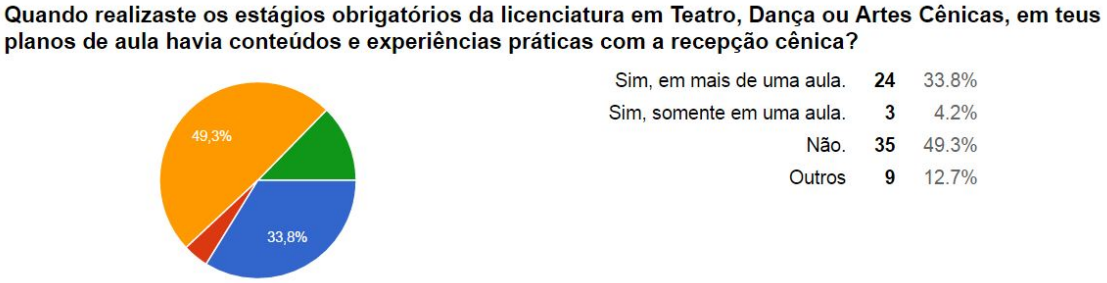
Seguindo nossas análises, lendo o gráfico acima (gráfico 6), podemos confirmar uma tendência curricular o Brasil nos últimos 40 anos, comentada nos parágrafos anteriores: as disciplinas sobre nosso tema de estudo têm uma natureza, no geral, bastante teórica. De fato, se olharmos para os números das possíveis disciplinas que têm um caráter mais prático e aplicado (como mediação artística, pedagogias do espectador e estudos de recepção), elas foram assinaladas como presentes nos cursos de graduação de apenas 9% das respostas; ao contrário, temas mais teóricos (como estética, crítica, leitura de obra de arte, semiótica e análise de espetáculo) têm 87% das respostas. Portanto, os conteúdos que poderiam ser compreendidos como pedagogias do espectador estão ainda ligados à teoria, quase que exclusivamente.

Gráfico 6 - Nomenclatura das disciplinas



Já no gráfico abaixo (gráfico 7), averiguamos que praticamente 50% dos professores com formação em licenciatura em Artes Cênicas, Teatro ou Dança, ou seja, aqueles que tiveram estágios docentes obrigatórios em seus currículos universitários (hoje a lei brasileira estipula 400 horas de estágios curriculares obrigatórios e mais 400 horas de práticas pedagógicas obrigatórias nos currículos de todas as licenciaturas do país, como mínimo), não desenvolveram nenhuma atividade sobre um dos mais importantes vértices do ensino de artes, a saber, a recepção (fruição) cênica, a formação de espectador.

Gráfico 7 - Recepção como conteúdo de estágios obrigatórios



Esses dados, do meu ponto de vista, devem ser amplamente problematizados no âmbito das licenciaturas em artes da cena, já que denotam uma considerável carência de atenção e de desenvolvimento desses conteúdos e noções tanto nas

disciplinas curriculares das áreas de teoria e prática, como naquelas pedagógicas[6]. Temos aqui uma grave lacuna a ser sanada e debatida no âmbito dos colegiados de curso e das comissões de (re)estruturação curriculares na área. Não se pode exigir que professores desenvolvam pedagogias do espectador em suas práticas docentes se, na universidade, lócus por excelência de aprendizado docente e de formação continuada, não se confere a devida importância a temas e conteúdos relevantes como a recepção, a fruição e a formação do espectador.

Após analisar a presença de disciplinas e conteúdos relativos à mediação, recepção e pedagogias do espectador na educação inicial dos professores depoentes e de apontar para a escassez da formação continuada na área no Brasil, parto agora para uma digressão propositiva para a formação de docentes em Teatro e Dança.

Breves propostas para a formação de professores de teatro e dança como espectadores

Primeiramente, gostaria de promulgar uma abordagem metodológico-conceitual nas aulas das licenciaturas em Artes Cênicas, Teatro e Dança que foque a autoconstituição identitária dos professores como espectadores dos diversos artefatos culturais contemporâneos como produtiva, para, em seguida, avaliar as consequências disso na formação docente.

Perguntamo-nos suficientemente como, quando e onde somos espectadores? Refletimos sobre nossas constantes atividades de espectar, seja a arte, sejam as manifestações espetaculares do cotidiano que nos cerca? Partamos do pressuposto de que para ensinar, deve-se aprender. Não saber: o mestre ignorante (RANCIÈRE, 2002) é aquele que não sabe necessariamente, mas que está disposto tanto a aprender como a estimular os caminhos de aprendizagem de outrem. Assim, a tarefa de problematizar a sua própria constituição como espectadores talvez seja um profícuo ponto de partida ao trabalho docente de elaboração e efetivação de pedagogias do espectador.

[6] É importante salientar que não se pretende aqui uma análise quantitativa estatística válida, já que não foi esse o objetivo da coleta de dados e da pesquisa empreendida, mas uma problematização qualitativa a partir daquilo que os dados específicos desse grupo de professores apresentam.

Se eu me olho, me vejo, me enxergo, me percebo e me conscientizo, em processos que podemos denominar de autoanalíticos dos meus percursos formativos como espectador, possivelmente estarei mais apto a compreender esses processos em (e com) meus estudantes, a estimulá-los de maneira não dogmática, mas no intuito de propiciar ferramentas que transformem as experiências, que as potencializem. Instigar o desejo do outro em conhecer através de uma "caixa de utensílios", que podemos chamar de noções ou conteúdos, relativos às artes espetaculares e da cena, que permita aos espectadores um usufruto maior, mais potente, mais contextualizado e, por conseguinte, com maiores possibilidades de constituição de sentidos e significados a partir de um repertório anterior.

Destarte, compreender "como nos tornamos aquilo que somos", parodiando a famosa máxima de Nietzsche, pode ser um estopim também para as práticas docentes. Como eu cheguei a ser o espectador que sou hoje? Atravessado por quais instâncias, mediações e experiências? O que foi e é determinante para a construção do meu gosto e dos meus hábitos como espectador? De que maneira isso pode respingar na minha prática pedagógica e transformar-se em pedagogias do teatro e dança, em pedagogias do espectador?

Talvez essas perguntas possam ser feitas aos licenciandos ao longo de sua formação através de memoriais, de troca de missivas, de críticas, de processos de fala e de escrita, de imagem e ação, de jogo e convívio, de coleta de materiais oriundos de espetáculos marcantes, de rememoração de lembranças, de constituição de memórias, entre outros. Assim, quiçá, possamos encaminhar uma formação docente que dê conta também da dimensão da constituição das identidades de espectador dos futuros professores.

Na sequência, gostaria de propor a construção de relações efetivas entre teoria, prática e fruição das artes da cena, ensinar e aprender no imbricamento real dos três vértices. Retomando a proposta anterior e complementando-a, diria que prática, teoria e recepção; que jogo, contextualização e fruição; que fazer, conhecer e ver, deveriam inextrincavelmente cruzar-se. De que modo isso seria possível nos currículos de formação de professores, em que teoria, prática e pedagogia nem sempre se entrelaçam na constituição de disciplinas e de atividades acadêmicas? Ora, se pensarmos nos currículos europeus, nós brasileiros temos a nosso favor o fato de que teoria e prática das artes da cena já estão juntas na universidade brasileira. No geral, não são instituições diversas (como academias, conservatórios

e universidades, na Europa, por exemplo), que contemplam a educação superior e técnica em Artes Cênicas. Assim, deveria ser mais viável a elaboração de currículos e de programas de disciplinas que contemplassem os diversos âmbitos da educação em artes. Contudo, não é o que se vê frequentemente na prática pedagógica exercida em universidades brasileiras.

Se cabe à universidade brasileira a formação de artistas e de professores de artes, bem como aquela de teóricos e críticos, se todos estamos juntos debaixo de um enorme e variado guarda-chuva que denominamos instituições de ensino superior (IES), por que não andamos juntos na maior parte do tempo? Processos históricos na área explicam a cisão entre prática, teoria e pedagogia das artes da cena no Brasil. No entanto, contamos também com experiências profícuas de união desses três eixos formativos, que rendem bons frutos e formam excelentes profissionais.

Há questões estruturais presentes na base da constituição da área de Artes Cênicas no ensino superior, que, por conseguinte, acabam chegando até as práticas pedagógicas livres e na educação básica, demarcando uma dissociação que não tem sido efetivamente justificada por acadêmicos ou pelos resultados práticos dessa formação. Não temos artistas, teóricos ou professores mais bem preparados se se furtam do exercício e da reflexão nos diferentes vértices do ensino das artes da cena. Pelo contrário: podemos afirmar, a partir da observação empírica, que o trânsito entre prática, teoria e pedagogia forma profissionais capacitados e atuantes, engajados e politicamente ativos no campo, em constante transformação e busca por aprendizado.

Meu apelo aqui é, portanto, para a absoluta necessidade de, nos meandros internos de constituição dos cursos de graduação (bacharelados e licenciaturas), de seus currículos e de suas disciplinas, que se prime pela “interdisciplinaridade dentro da própria disciplina”, ou seja, que possamos ver, compreender e exercitar práticas, teorias e pedagogias das artes da cena, bem como a recepção cênica, de um modo orgânico e integrado, efetivando contextualizações significativas nos processos de ensino-aprendizagem dos futuros artistas, professores e teóricos do teatro, da dança e da *performance*.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros curriculares nacionais: Arte. Ensino Fundamental, Séries Iniciais, Livro 6. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros curriculares nacionais: Arte. Ensino Fundamental, Séries Finais, Livro 7. Brasília: MEC /SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros curriculares nacionais: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Ensino Médio, Parte II. Brasília: MEC /SEF, 2000.

FERREIRA, Taís. *Professores/as de teatro e dança brasileiros/as como espectadores/as*. Tese de doutorado. Salvador/Bolonha: UFBA/UNIBO, 2017. 301 p.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante*: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE UM ARTISTA-PESQUISADOR-DOCENTE DISPARADO PELA DISCIPLINA DE IMPROVISAÇÃO

Tharyn Stazak[7]

Resumo

Diante da multiplicidade de percepções, expectativas e posicionamentos dos ingressantes no Curso de Teatro Licenciatura da Universidade Federal do Ceará - UFC, como possibilitar uma experiência inicial para que o estudante compreenda que ele é o principal responsável por tornar-se um artista-pesquisador-docente? As respostas obtidas a partir da prática como pesquisa são mediadas e organizadas junto a processos pedagógicos compartilhados com estudantes da disciplina de Improvisação, ofertada no semestre de ingresso. Os procedimentos desta pesquisa exploratória são organizados sistematicamente a partir de três eixos: princípios, procedimentos e produtos, aventando a possibilidade de se desenvolverem poéticas. Ao fazer da sala de aula um laboratório de ensaios, um espaço de pesquisa sistematizada sobre o si mesmo, sobre o trabalho criativo coletivo e sobre os desdobramentos pedagógicos, o professor dá um pequeno empurrão que coloca o estudante em movimento. Dessa forma, entregue a sua própria intuição neste movimento de conhecer e habitar um território, cada estudante é capaz de encontrar uma maneira de produzir-se a partir de seus próprios meios e matérias de constituição.

Palavras-chave: Improvisação. Formação. Artista-pesquisador-docente.

Abstract

In view of the multiplicity of perceptions, expectations and stances of the students of the Graduation Course in Theater of the Federal University of Ceará - UFC, how can we provide an initial experience so that the student understand that he or she is the main responsible for becoming an artist-researcher-teacher? The answers, obtained from the practice as a research, are mediated and organized along the pedagogical processes shared with students of the discipline of Improvisation, offered in the semester of admission. The procedures of this exploratory research are organized systematically from three axes: principles, procedures and products, with the possibility of developing poetics. By making the classroom a laboratory of rehearsal, a systematized research space about oneself, collective creative work and pedagogical developments, the teacher gives a small push that puts the student in motion. Thus, left to their own intuition in this movement of knowing and inhabiting a territory, each student is able to find a way to produce themselves from their own means and matters of constitution.

Keywords: Improvisation. Formation. Artist-researcher-teacher

[7] Professora do Curso de Teatro-Licenciatura do Instituto de Cultura e Arte, coordenadora de área do PIBID-Teatro e membro do Grupo de Trabalho das Licenciaturas da UFC. É licenciada em Artes Cênicas e mestre em Teatro pela UDESC, e doutora em Artes Cênicas pela UFBA. Possui experiência na área do ensino de Arte e do Teatro, com ênfase na pedagogia teatral.

A cada início de ano, o Curso de Teatro-Licenciatura da UFC recebe quarenta novos estudantes que acolhem uma proposta de formação para profissionais cujo objetivo seja atuar no âmbito das artes cênicas/teatro em situações formadoras diversas, mas, sobretudo nas escolas de Educação Básica. No cerne desta proposta está a concepção do artista-pesquisador-docente que, basicamente, desenha um perfil que pretende enfatizar processos formativos que articulem as três funções: o artista como conhecedor das técnicas e das especificidades do fazer artístico-teatral, o docente como disparador de processos pedagógicos nesta área e o pesquisador como produtor-criador de pensamento a partir da investigação, da análise e da transformação de suas práticas artísticas e pedagógicas. Ao optar pelo uso do trinômio entende-se que tais funções devam percutir umas nas outras, equiparando-se e amarrando-se, já que cada uma, a sua maneira, lida com a criação.

Partindo desta concepção, o Projeto Pedagógico do Curso apresenta um núcleo bastante orientado de componentes obrigatórios, porém estimula cada estudante a realizar o seu próprio percurso, ofertando um conjunto diverso e relativamente amplo de disciplinas eletivas/optativas que podem ser escolhidas em sua própria integralização curricular ou buscadas em outros cursos da Universidade. Pontualmente, ainda é escassa no curso a oferta de disciplinas específicas a algumas áreas como cenografia, iluminação e dramaturgia, assim como também poderia ser maior a oferta de disciplinas optativas do próprio curso a cada semestre, não fosse o número reduzido de professores, que já atuam no limite de sua carga horária.

Mesmo apresentando essas problemáticas, tal perspectiva visa proporcionar uma experiência transdisciplinar e multirreferencial na partilha dos processos de formação, pesquisa e criação, permitindo ao estudante a matrícula em componentes de outros cursos ofertados no Instituto de Cultura e Arte (Dança, Cinema e Audiovisual, Filosofia, Música, Design de Moda) ou de outras unidades acadêmicas. Outro aspecto a se considerar é a possibilidade de realização de cursos, oficinas e *workshops* em escolas livres da cidade e do estado, que contabilizam no histórico acadêmico como atividades complementares de formação. Diante de tais possibilidades, ainda assim, percebe-se que nem sempre a escolha dos componentes eletivos e/ou optativos pelos estudantes orienta-se por questões provenientes das inquietações do caminho, por suas práticas (artística, de pesquisa

e pedagógica) e pelas descobertas que fazem na direção de um percurso formativo próprio.

Tentando estimular a percepção dos estudantes para a necessidade desse tipo de orientação, venho trabalhando junto às turmas ingressantes com a disciplina de Improvisação. A ementa deste componente propõe o estudo da improvisação a partir dos conceitos e de uma abordagem histórica, compreendendo as técnicas e a prática do jogo na criação da cena disparadas por textos, personagens e situações dramáticas, bem como pela reflexão acerca de suas possibilidades pedagógicas. Neste contexto, portanto, tem sido possível focalizar estratégias para impulsionar os processos de formação de um professor de teatro que experimente e compreenda a pesquisa sistemática tanto de sua prática pedagógica quanto de sua prática artística. Como se trata de um componente alocado no semestre inicial do curso, ele constitui, juntamente a outras disciplinas correlatas (Laboratórios de Interpretação, Corpo e Educação, Voz e Educação, História do Teatro e Apreciação Cênica), um dos primeiros contatos dos estudantes, dentro do âmbito acadêmico, com o exercício das práticas envolvidas neste perfil de formação de um artista-pesquisador-docente.

Entre pluralidade e alteridade

Diante da multiplicidade de expectativas dos ingressantes, um dos principais desafios enfrentados tem guardado relações com os posicionamentos assumidos pelos estudantes. A metáfora da viagem e da travessia contribui para a criação desta reflexão e das proposições neste trabalho. Ao pensar a disciplina de improvisação como uma zona de aproximação, tem sido possível identificar alguns desses posicionamentos que a atravessam: há os migrantes de suas cidades ou de outros cursos, há os exilados do Ensino Médio, há os turistas que já chegam sabendo que não se demorarão por muito tempo porque vieram dar uma “olhadinha” para saber se é isto mesmo, mas há também aqueles que já arriscam um nomadismo, na intenção de criarem a si mesmos.

Embora de procedências diferentes, todos encontram refúgio num espaço que, na maioria das vezes, é desconhecido para si e, já à entrada, cada um a seu tempo, faz um ponto para tentar se fixar em meio à vertigem da descoberta desta nova terra. Neste movimento, ao começar a organizar um território para si, há os que

não atentam para o perfil de formação do curso e logo percebem que o curso não era o que buscavam; há os que vêm do Ensino Médio e dão-se conta de que não podem retornar ao território do qual partiram, pois, assim como os migrantes de outros cursos, percebem que não é mais possível utilizar os meios e procedimentos regrados do outro território que abandonaram e que precisam aprender uma nova língua. Como ajudá-los a se expor nesta travessia? Como ajudá-los a se familiarizar com a língua corrente da nova terra e posteriormente criar uma própria? Como impelir o movimento destes estudantes para um território no qual poderão e deverão guiar-se por suas próprias bússolas?

No conto *Laicidade*, que abre a obra *O Terceiro Instruído* de Michel Serrés (1993), Arlequim profere uma conferência ao voltar de uma expedição à Lua. Ao ser questionado sobre o que viu no terreno lunar ele afirma que nada difere daquilo que é possível ver no globo terrestre. Dito isto, há toda uma comoção na sala: será que Arlequim realmente esteve na Lua? Como é possível nada diferir? Então alguém aponta para o manto de Arlequim e o questiona: se tudo é igual, queres dizer que este manto que trazes sobre si é feito de uma só peça? O público se põe a rir deixando Arlequim perturbado. Por acaso estás vestido com o roteiro de tuas viagens? Insiste a mesma pessoa desconcertando ainda mais o conferencista. Se tudo é igual então por que o manto compósito e múltiplo de Arlequim o desmente? Para fugir ao embaraço, depressa ele decide se despir e, ao retirar o manto, outro manto igual se descortina. Por debaixo do segundo manto, um terceiro e depois desse ainda um quarto até que se chega, neste jogo de revelar e dissimular, camada por camada, como uma cebola, a sua pele. Mas a pele de Arlequim também desmente a unidade pretendida: é tão estriada e tatuada quanto o manto. Entregue a sua própria intuição, Arlequim vai deixando de lado aquilo que o protege, que o nomeia, que o esconde. Sua pele e sua nudez revelam sua mestiçagem e sua neutralidade, seu hermafroditismo. Mas, alguma coisa ainda poderia ser vista sob sua pele? Arlequim esfola-se, fazendo surgir a sua carne e seu sangue, que, misturados, ainda continuam a parecer com um manto. Alguns espectadores já haviam abandonado a sala incomodados com a transformação da comédia em tragédia. Os mais sábios compreenderam que cada porção de nosso saber assemelha-se ao manto, pois traz as interferências de outras ciências, de outras experiências, de outros cruzamentos. Quando todos já haviam virado as costas, alguém faz voltar os olhares para o palco ao gritar: - Pierrot, Pierrot Lunar! No lugar

exato de Arlequim, havia apenas uma massa branca, pura e incandescente. A cortina desce. Enquanto saíam, alguns espectadores se interrogavam: como as mil cores deram origem a uma massa tão branca? Outros explicavam: como acontece com o corpo, que assimila as diferenças das viagens e retorna para casa com novos gestos e usos ou ainda como a neutralidade, que acolhe a alteridade para fazer brilhar a liberdade de invenção, de pensamento.

Este texto de Serrés remete a algumas ideias que me instigam a pensar a pedagogia e os processos formativos por meio da exposição, dos cruzamentos e das trocas. Ideias que já vinham ganhando força na interlocução com outros pensadores: de que “[...] é a experiência que nos forma” (LARROSA, 2015, p.48) e que para ser passível de experiência é preciso estar exposto; que no processo de formação é preciso “[...] ser artista de si mesmo” (LARROSA, 2009, p.65), inventando os próprios caminhos e conceitos; que toda “[...] revolução se efetua em torno de si mesmo e a partir de si mesmo” (ONFRAY, 2010, p.139); a partir das necessidades e intensidades do corpo vibrátil que é “[...] sensível ao efeito dos encontros” (ROLNIK, 2014, p.31), sensível aos afetos e afecções e que se guia pelas “[...] marcas que produzem um novo corpo” (ROLNIK,1993, p.246); que é preciso abrir-se da “[...] entranha coração para que a interioridade que se oferece faça adentrar o que nela vagueia fora” (ZAMBRANO, 2000, p.23). Além disso, o texto de Serrés remete também à metáfora da viagem como jornada, como aventura de formação. Aporte que encontra interlocução nas sínteses de poetas e literatos: de que “as viagens são os viajantes pois o que vemos não é o que vemos mas sim o que somos” (PESSOA, 2014, p.470); ou de que “o fim de uma viagem é o começo de outra” (SARAMAGO, 1981, p.387); de que “[...] o que se deixa de ser ou possuir se revela nos lugares estranhos e não nos conhecidos” (CALVINO,1990, p. 22).

Por meio desta narrativa de um Arlequim que é ao mesmo tempo errante, soberbo, singular, iluminado, Serrés propõe uma pedagogia que prima pela pluralidade e pela alteridade, pelo desprendimento e entrega que a exposição ao outro requer. É o próprio ato de Arlequim, para se desviar de uma situação na qual é trazido à tona o conflito entre seu discurso e a forma como ele se apresenta ao mundo, que o faz revelar-se. Por meio de sua ação, ao se despir, manto a manto, máscara por máscara, pele atrás de pele, ele vai se mostrando ambidestro, hermafrodita, mestiço. Rasgando-se, desvelando-se, até que, ao final do ato, Arlequim já não é mais Arlequim, Arlequim torna-se Pierrot.

Tornar-se artista-pesquisador-docente

“Como me torno aquilo que sou” e “O que faço com o que fizeram/fazem de mim” são duas ideias-chave que têm perpassado a prática como pesquisa. De acordo com Cabral (2003), esta metodologia prioriza a construção de conhecimento baseada no relacionamento entre professor e estudantes e procura manter sempre próximo o foco de pesquisa, evidenciando durante o próprio processo tanto as questões quanto suas possibilidades de resposta. A pergunta (baseada nestas ideias-chave) que disparou a pesquisa foi: como possibilitar uma experiência inicial para que o estudante compreenda que ele é responsável por tornar-se um artista-pesquisador-docente? Assim, as possibilidades de respostas obtidas vêm sendo mediadas e organizadas a partir e por meio de processos pedagógicos compartilhados com estudantes da disciplina de Improvisação. Já são três processos com as turmas de ingressantes nos anos de 2014, 2015, 2016 e, atualmente, com a turma de ingressantes no ano corrente, 2017.

A pesquisa vem se organizando sistematicamente a partir de três eixos: princípios, procedimentos e produtos.

Para chegar aos princípios, uma pergunta: o que é preciso para fazer teatro? Encontro. Encontro de corpos, de corpos que agem, de corpos em jogo. Fazer teatro é promover encontros com materialidades, com textos, com memórias, consigo mesmo, com o outro, com um público, com o mundo. Traz-se a ideia de encontro como movimento de ir “ter com”. Um movimento que pede o desdobramento da estranheza que o imprevisto nos traz, que aponta para a exposição, reciprocidade e abertura para a alteridade. “Dessa implicação recíproca emerge um meio, um ambiente mínimo cuja duração se (*sic*) irá, aos poucos, desenhando, marcando e inscrevendo como paisagem comum” (FIADEIRO, 2013, p.65). Algo como um acidente, que precisa ser ofertado, aceito e retribuído para que se efetue.

Foi trabalhando sobre esta ideia de encontro que se acolheu e selecionou, no decorrer dos processos, alguns princípios que vêm sendo experimentados e manuseados. São eles: a escuta atenta, o desnudamento, a ação presente, a sensorialidade aberta, o corpo relacional, a abertura para o intuitivo, a improvisação como criação, a produção de energia, o acesso a estados e fluxos e a criação de novas narrativas. É preciso esclarecer que o entendimento de cada um destes

princípios não parte de nenhuma conceituação prévia, pois cada um deles é experimentado antes no corpo, nas relações entre os estudantes-pesquisadores. Como um princípio "[...] opera por uma didática estética, de reconhecimento, aproximação, pulsão, desejo, compreensão, invenção" (RANGEL, 2006, p.3), os procedimentos de trabalho permitem este reconhecimento através do próprio jogo, assim como possibilitam construir intuitivamente e coletivamente o entendimento de cada um dos princípios.

Tais procedimentos de trabalho organizam-se principalmente em torno da viabilização de uma atmosfera criativa. A proposta de pesquisa, a cada aula, geralmente inicia com a experimentação e, posteriormente, com o manuseamento criativo de cada princípio por meio de dispositivos que possibilitam o contato dos corpos com os materiais de atuação (textos, música, vídeos, imagens). Os dispositivos são compostos por indutores de jogo, por técnicas e por noções teatrais. O objetivo dos dispositivos não é impor um modo de fazer, mas justamente de possibilitar a exposição ao encontro e de trazer para fora os meios expressivos individuais. Deixar que cada um explore seus próprios mecanismos em busca de sua maneira singular de se mover no território comum e também de experimentar novas formas para se mover.

Os produtos resultantes destas experimentações e do manuseamento criativo destes princípios acabam por dar uma forma à experiência. Além de se efetivarem como resultado material do processo de pesquisa e de criação na disciplina, servem também para comprovar o trabalho das inteligências - o que se viu, o que se leu e o que se escreveu sobre. No movimento de reelaboração dos processos em questão, são criados documentos e testemunhos de aprendizagem manifestados tanto na expressão pessoal quanto coletiva: diários de bordo e registros poéticos individuais (como testemunho de si e do seu olhar sobre o outro), narrativas cênicas coletivas (que obviamente se compõem diferentes a cada processo) e também textos crítico-reflexivos acerca dos aspectos de formação do artista-pesquisador-docente, escritos na forma de ensaios ou artigos. Esses produtos, disparados pelo repertório de vivências, vêm permitindo o exercício de "adquirir uma língua" (LARROSA, 2015, p. 59) para dizer a experiência individual dos estudantes nas dimensões das práticas de pesquisa, artística e pedagógica.

Os testemunhos de aprendizagem têm também permitido compreender que a formação é fruto da experiência individual e coletiva e que, neste processo, é preciso

estar sempre recriando a si mesmo; que as revoluções possíveis acontecem quando a sala de aula ou sala de ensaio se tornam uma zona de fronteira no qual se trazem, questionam-se e se superam os referenciais individuais iniciais de posicionamento colocando-se em movimento; que educação e instrução são possíveis e que precisam coincidir, assumindo uma relação vital e pessoal com o corpo, com a construção de conhecimento a partir e por meio do corpo; e que, embora a destinação seja a mesma, a experiência dessa viagem não é igual para todos.

Alguns nem mesmo finalizam a travessia, seja porque não conseguiram manter-se na universidade ou na cidade, porque o destino não correspondeu a suas expectativas ou porque outras prioridades direcionaram suas escolhas. Os que ficam são levados cada vez mais a experimentar que não é possível seguir com a cabeça voltada para trás, afinal, é justamente nos lugares que ainda não conhecemos que o que deixamos de ser se revela.

Sobre o abandonar-se à fronteira

Abandonar-se à fronteira somente é possível após a decisão de partir. Mas não é apenas partir, é partir-se, repartir-se, esfolar-se. “Tornar-se em vários, enfrentar o exterior, bifurcar em qualquer direção” (SERRÉS, 1993, p.24). Expor-se. Mas ao sair da casa, do território seguro, é preciso antes uma inocência, “esquecer” o que se aprendeu, um ato de entrega total ao “[...] fazer a travessia para conhecer a solidão” (SERRÉS, 1993, p.21). É justamente no meio, no entre, que algo se inclui na constituição do si. A percepção do que se inclui pode vir durante a própria travessia ou pode se realizar muito tempo depois que ela se concretize. Respeitando o tempo de elaboração da experiência, o trabalho e a pesquisa com a disciplina de Improvisação têm permitido intuir algo do que se leva adiante, do que devém da passagem por esta zona de troca, de mestiçagem: a criação de círculos éticos, a justa medida, o prazer, a pesquisa e a experimentação ininterruptas, o aumento da capacidade de dizer por si, a criação de si mesmo.

Border é a palavra de língua inglesa para fronteira, pode ser traduzida também por borda. Em língua portuguesa, borda significa limite. Quando brinco com ela, separando o *(b)* entre parênteses, uma outra palavra surge anexada a este limite que defino. Enquanto deixo (b) à margem, à beira, à borda (*be on edge*); *order*

vem ordenar, arranjar, organizar. Sem excluir nem a margem, nem a ordem, situo o jogo justamente no entre: *(b)order* se apresenta como zona de aproximação, de exposição, de mestiçagem, de contaminação, na qual se deseja e propõe o contato.

É assim que o (b)*order* drama vem se delineado como um território pessoal de investigação no qual os encontros viabilizam um fazer que é baseado na experimentação dos princípios. Esta experimentação, por efeito, produz "[...] um saber que é tanto individual quanto coletivo ao se constituir simultaneamente como experiência de jogo, como bordejamento para formação de professores e como ferramenta de criação poética" (STAZAK, 2017, p.128). Trata-se de um território que se constitui como espaço (um campo de forças no qual as relações ocorrem e que é resultado da práxis coletiva), como movimento (a partir das posições e deslocamentos em relação à borda) e como fluxo (entre espaço e movimento, circula-se pelo limiar – eu:eu, eu:outro, outro:eu).

Neste território, ao transitar pelos três eixos: princípios, procedimentos e produtos, a possibilidade de se desenvolverem poéticas. Poéticas que marcam a passagem. Poéticas de si, que impelem o abandono do território seguro, que ensejam o misturar-se e que promovem o retorno transmutado. Este ritornelo, emprestando a ideia de Deleuze e Guattari (2012), entra como um operador à medida em que situa a criação de novos territórios: 1. de uma pose estável, confortável do "em casa"; 2. um pequeno empurrão ou alavanca que o professor proporciona (exposição e errância na qual tudo acumula-se na carne) até 3. que se retorna com novos gestos que já não cabem no antigo território. Este movimento exige uma nova constituição de território. Assim, indefinidamente, produz a si mesmo. Máscara atrás de máscara, pele atrás de pele.

Como disparadora de um processo aberto, ofereço não um repertório pessoal, e sim uma perspectiva de trabalho, de criação. "É como aprendiz, isto é, como criador (e não como sábio ou mestre), que o professor se transmite enquanto pensador" (ROLNIK, 1993, p. 248). O sentido de autoridade se desloca para o de autoria enquanto componho dispositivos para experimentação e criação sem impor um saber. E também para a coautoria, pois enquanto os dispositivos possibilitam aos estudantes realizarem as pesquisas que resultam em processos criativos, minha atenção volta-se para a escuta, para as problematizações acerca das formas de condução e do manuseamento de material, para as questões relacionadas à autonomia criativa dos estudantes, para a manutenção da processualidade, para as

manifestações e o questionamento das formas de poder e para a viabilização da construção de círculos éticos. Por outro lado, há também o movimento de retorno sobre mim mesma, que descortina meus modos de operar: um investimento de auto percepção, desencadeado pela atenção às posições que assumo em meio às práticas e aos discursos que me compõem e me constituem no espaço. Este movimento, tal qual acontece com os estudantes se dá no próprio 'ter-com', nas avaliações e percepções imediatas às experimentações e também a partir dos testemunhos que são efetivados nos registros e na narrativa cênica final.

Dar forma a si mesmo

Entre o estar à beira e ordenar os processos na disciplina de improvisação, é possível criar um espaço para a autonomia do estudante, pensando a sala de aula como um laboratório de ensaios, de pesquisa sobre si mesmo e sobre o coletivo. Um espaço no qual cada um se expõe, se experimenta, se esquece e, tentativa a tentativa, cria algo novo - seja um novo corpo, uma forma artística, um novo pensamento.

Como todos vamos-nos guiando por nossas inquietações e descobertas através da pesquisa (sobre si mesmo e sobre a práxis coletiva nestes processos), ao se depararem com a postura pedagógica que lhes é oferecida, os estudantes passam a compreender que um professor não é um modelo, mas alguém capaz de inspirar a partir de seu trabalho com o pensamento.

Se, no momento da partida, os estudantes ingressantes acolhem a proposta e o perfil do Curso, este é o momento pontual para que comecem a tomar conhecimento dos modos de se produzir a si mesmo. Assim, a perspectiva de criação e recriação, a partir da experimentação de princípios na disciplina de improvisação na formação inicial do artista-pesquisador-docente, funciona como um pequeno empurrão que o coloca em movimento. Um empurrão que vai ao encontro da tese da formação de professores de teatro sob a perspectiva do que se faz com o que foi/é feito de si: entregue a sua própria intuição no movimento de conhecer e habitar um território, cada um é capaz de encontrar uma maneira de dar forma a si mesmo, de produzir-se a partir de seus próprios meios e matérias de constituição.

O objetivo desta ação, porque não existe educação sem intencionalidade, é fazer o estudante compreender que em meio às possibilidades que o curso oferece para a formação de um artista-pesquisador-docente, cabe a ele escolher e trilhar seu caminho. Aprendendo a mover-se segundo suas inquietações e descobertas nos processos desencadeados nas disciplinas obrigatórias, elegendo por estas mesmas afinidades suas disciplinas eletivas e optativas. Sendo capaz de acolher outros saberes para fazer brilhar a liberdade de invenção e de pensamento. Desvelando--se, tal como Arlequim, até que se torne Pierrot.

REFERÊNCIAS

CABRAL, Beatriz. A prática como pesquisa na formação do professor de teatro. *In*: *Anais do III Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas*, 2003, Florianópolis. Memória ABRACE VII, Florianópolis: IOESC, 2003, p. 275-277.

CALVINO, Ítalo. *As cidades invisíveis*. São Paulo: Companhia das letras, 1990.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs*. Capitalismo e esquizofrenia. v. 4. São Paulo: Editora 34. 2012.

FIADEIRO, João; EUGENIO, Fernanda. Secalharidade como ética e como modo de vida: o projeto AND_Lab e a investigação das práticas de encontro e de manuseamento coletivo do viver juntos. In: *Urdimento* - Revista de Estudos em Artes Cênicas, Programa de Pós-Graduação em Teatro, UDESC/CEART, v. 2, n. 19, Florianópolis, 2013, p. 63-71. Disponível em: http://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/3191. Acesso em: 11 MAR 2015.

LARROSA, Jorge. *Nietzsche & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. *Tremores*: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

ONFRAY, Michel. *A potência de existir*. Manifesto hedonista. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

PESSOA, Fernando. *Livro do desassossego*. Lisboa: Tinta da China, 2014.

RANGEL, Sonia. Processos de criação: atividades de fronteira. *In*: *Congresso Brasileiro de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas*: “O trabalhos e os dias” das artes cênicas: ensinar, fazer e pesquisar dança e teatro e suas relações, 2006, Rio de Janeiro. Memória ABRACE X, Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006, p. 311-312.

ROLNIK, Suely. *Cartografia sentimental*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2014.

_____. Pensamento, corpo e devir. *In*: *Cadernos de Subjetividade*, Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade, Programa de Estudos Pós Graduados de Psicologia Clínica, PUC/SP, v.1, n.2, São Paulo, set./fev. 1993, p. 241-251. Disponível em: https://cadernosdesubjetividade.files.wordpress.com/2013/09/cadernossubjetividade-1-guattari-1993.pdf. Acesso em: 20 JUN 2015.

SARAMAGO, José. *Viagem a Portugal*. Lisboa: Círculo de Leitores, 1981.

SERRÉS, Michel. *O Terceiro Instruído*. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

STAZAK, Tharyn. *(B)order drama*: Narrativa de uma viagem entre docência, pesquisa e criação teatral. Tese (Doutorado) – Escola de Teatro. Universidade Federal de Bahia, Salvador, 2017.

ZAMBRANO, Maria. *A metáfora do coração e outros escritos*. Lisboa: Assírio & Alvim, 2000.

DRAMATIZAÇÃO DE CONTOS FILOSÓFICOS NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES COMO CAMPO DE EXPERIÊNCIA

Theda Cabrera[8]

Resumo

Esta comunicação tem como base minha pesquisa na utilização da *dramatização* (CABRERA, 2015) de *contos filosóficos* (CARRIÈRE, 2004, 2008) como campo de experiência na formação inicial de educadores. Para isto a pesquisadora conduziu atividades de extensão universitária no *núcleo de dramatização de contos* do *Lab_Arte - laboratório experimental de arte-educação e cultura* – FE/USP entre 2012 e 2016, junto a estudantes de pedagogia, licenciandos e comunidade. Os principais eixos metodológicos da pesquisa foram: 1) a parte empírica da pesquisa, dramatização de contos filosóficos junto aos educadores em formação inicial; 2) o diálogo entre a parte empírica e seus registros com o referencial teórico hermenêutico-fenomenológico. Constatou-se que, ao dramatizar as situações dos contos selecionados, o educador em formação inicial pode vislumbrar outros *modos possíveis de ser* (MERLEAU-PONTY, 1992) educador, interessando-se em iniciar-se na *mestria* (GUSDORF, 2003). A experiência partilhada pelos educadores em formação inicial os tocou num processo de ensino/aprendizagem significativo que, para muito além dos recursos apenas teóricos, pôde prepará-los para uma escuta atenta e uma prática mais coerente com outras possibilidades educativas.

Palavras-chave: Dramatização. Contos filosóficos. Formação de Professores. Mestria. Experiência.

Abstract

This communication is based on my research on the use of the dramatization (Cabrera, 2015) of philosophical tales (Carrière, 2004, 2008) as a field of experience in the initial formation of educators. For this, the researcher offered activities of university extension in the *núcleo de dramatização de contos* do *Lab_Arte - laboratório experimental de arte-educação e cultura* – FE/USP between 2012 and 2016, together with students of pedagogy, graduates and community. The main methodological axes of the research were: 1) the empirical part of the research: dramatization of philosophical tales together educators in initial training; 2) the dialogue between the empirical part and their records with the theoretical framework hermeneutic-phenomenological. It was verified that in the dramatization of the situations of the selected tales, the educator in initial training can glimpse other possible ways of being educator (Merleau-Ponty, 1992), interested in starting the mastery (Gusdorf, 2003).The experience shared by the educators in initial formation touched them in a meaningful teaching / learning process that, far beyond just theoretical resources, Can prepare them for an attentive listening and a practice more coherent with other educational possibilities.

[8] Theda Cabrera é artista-educadora, narradora de histórias de tradição oral, professora e pesquisadora em Artes Cênicas. Pós-Doutoranda (2016-2017) e Doutora em Educação (2011- 2015) pela USP, Mestre (2002-2004) e Bacharel (1997-2000) em Artes Cênicas pela Unicamp.

Keywords: Dramatization. Philosophical tales. Teacher training. Mastery. Experience.

Introdução

Esta comunicação é um recorte de minhas pesquisas de doutoramento (2011-2015) e pós-doutoramento (2016-2017) em Educação na Universidade de São Paulo (USP)/Brasil, que tiveram financiamento CAPES, 2011-2013 e FAPESP 2013-2015 e 2016-2017. Neste recorte discorrerei sobre a utilização da *dramatização* (CABRERA, 2015) de *contos filosóficos* (CARRIÈRE, 2004, 2008) como campo de experiência na formação inicial de educadores. Tive a oportunidade de colocar em prática minhas propostas por meio da condução de estágios no *núcleo de dramatização de contos* do *Lab_Arte - laboratório experimental de arte-educação e cultura. O Lab_Arte* é um laboratório didático e diretório de pesquisa da Faculdade de Educação da USP, com visada antropológica e ação formadora interdisciplinar numa perspectiva de vivência curricular. Com funcionamento oficial desde 2006, conta com a articulação da formação inicial de professores com investigação em nível de pós-graduação (mestrados, doutorados e pós-doutorados) com financiamento por várias agências (CAPES, CNPq, FAPESP e convênios internacionais). O *Lab_Arte* está estruturado atualmente em uma dezena de núcleos de vivência e experimentação em cada linguagem artística, sob monitoria de um graduando (a) ou pós-graduando (a) com sobeja experiência na área[9].

Numa perspectiva de vivência curricular, a investigação com a dramatização de contos filosóficos tem tido uma abordagem em que a produção do saber é vista como um processo indireto, sem a pretensão de um resultado previsto de antemão (projeto) e nenhuma finalidade externa ao ato de aprender (instrumentalização). Só há respostas possíveis frente à experiência que cada um vive, quando acompanhado dos outros, diante dos outros e de si mesmo.

Sendo assim, a práxis buscou ser campo de experiência, de um certo tipo de experiência, tal como descrito por Heidegger:

> [...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. [...] significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos

[9] Para saber mais, consulte o site: www.labarte.fe.usp.br. Acesso em 22/03/2017.

> alcança receptivamente, aceitar, à medida que os submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo (2003, p. 121).

A *perda* ou *pobreza da experiência* é algo detectado por Agamben quando ele constata:

> O homem moderno volta à noite para sua casa extenuado por uma imensidade de acontecimentos – divertidos ou tediosos, insólitos ou incomuns, atrozes ou prazerosos - sem que nenhum deles se tenha convertido em experiência (AGAMBEN, 2005, p. 6).

Larrosa (2016, p. 55) transfere estes questionamentos da *pobreza* ou *impossibilidade* da experiência também no que tange à educação escolarizada, colocando sob questão a improbabilidade ou raridade de se ter algum tipo de *experiência* viva no ambiente escolar. Também estende suas reflexões quanto às relações professor-aluno na escola, “se da escola, tanto se somos professores quanto se somos alunos, voltamos exaustos e mudos, sem nada para dizer, se a escola faz parte desses dispositivos que destroem a experiência ou que a única coisa que fazem é nos desembaraçar da experiência” (LARROSA, 2016, p. 55-56).

Mas segue esta questão como uma busca: é possível algum nível de experiência na escola? Como o docente pode reunir condições para que suas práticas sejam um campo de experiência para si e para os seus aprendizes?

Não posso deixar de lembrar-me da clareza de Gusdorf no trato a esta questão, onde ele enfoca um aspecto fundamental das relações de mediação professor-aluno:

> O colóquio singular entre professor e aluno, a confrontação de suas existências expostas uma à outra, e recusadas uma à outra, continuam sendo ponto de reflexão séria sobre o sentido da educação. [...] O teórico considera a educação como um trabalho em larga escala; o professor sabe, por experiência, que esta perspectiva técnica e industrial não passa de uma longínqua aproximação do fenômeno. A realidade fundamental continua sendo este diálogo aventuroso, durante o qual dois homens de maturidade desigual confrontam-se, mas em que cada um, a seu modo, dá testemunho perante outro das possibilidades humanas (2003, p. 32).

O que salta aos olhos é um tipo de relação difícil, mas não impossível, que pode ser realizada pela e na educação, junto com ou apesar dos conteúdos programáticos previstos na escola, onde um certo patamar de experiência pode ser vivido, que em algum nível dá algum sentido à experiência da e na vida escolar. Na relação de um professor-aluno pode-se tentar, ao menos, uma outra onde o professor, ao falar aos seus trinta (ou mais) alunos, dirige-se a cada um de maneira singular, "a cada um de seus alunos ensina a presença ao presente, a presença a si mesmo" (GUSDORF, 2003, p. 254). Deste modo, para o autor, haveria um certo nível de autonomia docente na mediação:

> Cada aluno é um aluno entre todos os alunos na classe reunida; e o professor quando dá aula fala a mesma língua a todos. Mas esta pedagogia em série que confronta o professor e a classe acompanha-se ou pode se acompanhar, de uma relação de pessoa para pessoa; o professor pode ser também um mestre, e cada aluno um discípulo, em situação de diálogo e sob a invocação de uma vontade de verdade que constrói entre eles uma visível comunidade (GUSDORF, 2003, p. 189).

Onde a relação professor-aluno, num plano mais microscópico e micropolítico, poderia aproximar-se de uma práxis dita mais 'oriental':

> [...] as sabedorias do Oriente foram particularmente atentas à relação mestre-discípulo. A educação Ocidental constitui-se há muito tempo em organização de massas: o sistema escolar tem por finalidade produzir o maior número possível de indivíduos providos da mesma bagagem mínima de conhecimentos intelectuais. Na Índia, na China ou no Japão, ao contrário, a educação consistia em primeiro lugar, na formação espiritual da personalidade [...]. O mestre no Oriente deseja conduzir cada discípulo à maestria e não apenas muni-lo de uma certa quantidade de saber (GUSDORF, 2003., p. 56).

Buscando este tipo singular de relação entre mim como pesquisadora e mestre de jogo e os participantes das atividades de extensão universitária no *núcleo de dramatização de contos,* descobri como uma das formas possíveis de favorecer a experiência o duplo evento escuta-narrativa de contos de tradição oral oriental e sua dramatização.

Dramatização

Adoto aqui a definição de Huizinga para *jogo*: é uma situação temporária, regrada, convencional, “que cria ordem e é ordem” (1999, p. 13). E me refiro a um tipo específico de jogo, o jogo de categoria *mimicry* (CAILLOIS, 1990): um jogo que pede a aceitação temporária de uma ilusão na encarnação de um comportamento, portanto dando ao jogo caráter de mímica, disfarce, simulação, simulacro.

Caillois (1990) reconhece o jogo como fenômeno antropológico e vê nos jogos dois pólos quanto ao grau de disciplina: desde uma abordagem mais primitiva, espontânea ou orgânica (*Paidia*) até uma mais regrada e institucionalizada (*Ludus*). Considera então os jogos de categoria *mimicry*, de simulação, em inúmeros contextos, desde os mais simples aos mais complexos: desde as imitações infantis; brincadeiras com bonecas; máscaras e disfarces até o teatro e as artes do espetáculo em geral. No contexto do teatro-educação, verificamos que os jogos de categoria *mimicry* contemplam desde gradações mais simples, como as brincadeiras dramatizadas de *faz de conta,* até as apresentações mais organizadas e complexas em torno do espetáculo teatral na escola. Longe de hierarquizar ou pretender dar um juízo de valor, cada uma destas gradações tem seu valor intrínseco.

Optei então por concentrar minha práxis e reflexões sobre um grau de disciplina do jogo de categoria *mimicry* que não se situa em nenhum dos dois extremos, não sendo tão primitivo quanto *o jogo dramático infantil (*SLADE, 1987; LEENHARDT, 1977) ou *jogo dramático espontâneo* (LOPES, 1989), nem tão elaborado ou complexo quanto um espetáculo cênico apresentado ao público.

Minha opção ético-poética tem sido nos últimos anos pela *dramatização* (CABRERA, 2015), práxis do jogo de categoria *mimicry* que não se encaixa na categoria de *jogo dramático* (PUPO *apud* KOUDELA & ALMEIDA Jr., 2015, p. 105-107) - em suas acepções inglesa e francesa - e muito menos na de *jogo teatral* (p.109-111). A dramatização se insere dentro destas gradações possíveis como forma ‘intermediária’ entre a *brincadeira dramatizada* (LOPES, 1989) - que jovens e adultos também poderiam ter acesso - e possíveis encaminhamentos do jogo dramático. Vista como forma intermediária, a dramatização não precisa nem deve esgotar-se em si mesma, pode ser uma base para um trabalho teatral concomitante ou posterior: pode ser uma preparação e/ou complementação a outras técnicas e poéticas já consagradas.

A *dramatização* se propõe a ser uma experiência poética de jogo de atuação de papéis, onde o atuante se dispõe a jogar como se fosse um outro diferente daquele habitual do cotidiano. Como todos os demais jogos de categoria *mimicry*, mesmo dentro da dramatização, há gradações neste envolvimento (ou não) do atuante diante da situação ficcional que se apresenta, há um percurso artístico-pedagógico a ser buscado pelo atuante em busca do cultivo de sua *capacidade de metamorfose* (LOPES, 1989). Lopes afirma que a *capacidade de metamorfose* do jogador

> [...] aparecerá como resposta genuína do jogador interessado em transformar-se num outro, o que significa ampliar seu universo de comunicação, capacidade de expressão e criatividade. A metamorfose é o momento em que o indivíduo ultrapassa a si mesmo para elaborar a circunstância e a personalidade de um outro que independe da determinação de sua vontade ideal, interesse e características pessoais, físicas, éticas, morais, econômicas e políticas. [...] No exercício dramático, a metamorfose como fenômeno básico requer um crescimento da capacidade de abstração, conceituação e descentralização individual, ou seja, um crescimento em direção à comunicação. Diríamos que quanto mais o indivíduo se distancia das evoluções em torno de seu umbigo, mais aumenta seu raio de ação e de sua interferência (1989*,* p. 61-62).

A dramatização é, portanto, um modo singular de incentivar o atuante ao cultivo de sua *capacidade de metamorfose* (LOPES, 1989), propondo-lhe experiências direcionadas "à descoberta das relações entre a vida interior e a expressão física" (SANTOS, 1975, p. 69), num universo onde as sensações, emoções, movimentos e sonoridades são recursos tanto para receber impressões de si e dos outros. Na dramatização, tal como a propomos, receber impressões é a base da expressão. "Toda reação autêntica tem início no interior do corpo. O exterior é somente o fim desse processo" (GROTOWSKI, 2010, p. 172). E ao expressar-se, seguir impressionando-se de si e dos outros. Como expressa a fórmula hermesiana de Delsarte:

> Não há verdade na expressão, se a uma modalidade expressiva exterior não corresponder um impulso interior [...] Não pode, portanto, existir 'verdade' na expressão humana, se a manifestação, o movimento expressivo exterior não corresponder a um respectivo impulso ou movimento interior (e vice-versa). Cada entonação, gesto ou palavra que não obedecer a esta fundamental *Lei de*

> *Correspondência* será, portanto, falsa, afetada ou convencional (DELSARTE *apud* CABRERA, 2004, p. 21).

Qualquer expressão será falsa ou convencional se não houver um sentir (-se). Por meio de movimentos e ações o jogador é levado a descobrir "as dimensões vividas e não vividas do seu mundo interior" (SANTOS, 1975, p. 111). Sempre com a clareza de que a formação técnica vem das necessidades de elaboração de um discurso (RYNGAERT, 1981), não a precede, especialmente com não profissionais.

Optei por me ater à etimologia de *drama*: "drama no seu sentido original, da palavra grega *drao*- 'eu faço, eu luto'" (SLADE, 1987, p. 18). Este "fazer, buscar e lutar são tentados por todos. Todos são *fazedores*" (p. 18, grifo do autor), é um princípio de trabalho em toda a parte empírica desta pesquisa.

Dramatizar não significa, necessariamente, prescindir do olhar do outro. Mas se trata de jogar um jogo de representação de papéis, de simulação, diante de um público mais 'íntimo'. Nas dramatizações pode ou não haver pessoas que assistam, mas muitas delas, logo em seguida, poderão vivenciar processos similares. E isto altera o 'como' se olha, *a '*partir de onde' se olha, 'para quê' e o 'porquê' se olha. O atuante, neste contexto, compartilha seu processo com testemunhas, na tentativa de tocá-las por ressonância. "Neste jogo para si, com o outro, para o outro ou os outros" (BARRET & LANDIER, 1994, p. 15), assistir à dramatização do outro significa receber as impressões sentidas por ele para, quem sabe, retroalimentar sua própria busca. "Conhece-se melhor alguém depois de ter jogado com ele" (1994, p. 15). Acrescentaria também que se conhece melhor a si próprio enquanto se joga com os outros. E, ao conhecer-se melhor, é possível estar em contato com os outros de forma mais intensa, mais vertical, mais viva.

Muitas vezes em nossa prática com a dramatização, as propostas são bem abertas, os atuantes e eu, como mestre de jogo, descobrimos juntos, enquanto a dramatização acontece e por meio dela. Meu olhar e pequenas intervenções têm o intuito de abrir perguntas, propor desafios, ampliar horizontes a partir da dramatização que surge com base num conhecimento vindo do meu *saber da experiência* (LARROSA, 2016), como pessoa e como profissional.

Não interessa aqui que o momento presente da dramatização possa ser descrito, analisado, descomposto, revisto; o que nasce de um contato da pessoa com sua corporeidade não pode ser traduzido por uma linguagem de um discurso

verbo-racional. Comentar e analisar estimula uma ‘chave’ mental associativa que pouco ou nada tem a ver com o processo de dramatização. Julgar, criticar, planejar são todos processos relacionados ao passado ou ao futuro, não podem ressoar com uma linguagem relacional e analógica. Pode-se até discutir o desenvolvimento da narrativa, sugerir mudanças no diálogo, buscar resoluções para os conflitos que foram pouco ou mal explorados, mas nada disto recupera as oportunidades aproveitadas – ou perdidas - durante a dramatização propriamente dita.

A interpretação por parte dos atuantes-testemunhas e da mestre de jogo sobre a dramatização após seu acontecimento pode ser um modo de colocar muita ênfase sobre uma tentativa em estado potencial, ainda não amadurecida.

Creio que os atuantes da dramatização possuem o “direito ao silêncio”, que “a análise não substitui o jogo” e “a verbalização invasiva rompe a dinâmica lúdica” (RYNGAERT, 2009, p. 214). Concordo que

> A verbalização do sentido quando este está apenas nascendo conduz à sua simplificação e ao seu amesquinhamento, perdendo parte da experiência artística e fazendo pouco-caso da experiência sensível [...] Ecos que levam um pouco mais de tempo podem ser encobertos pelo excesso de precipitação de vozes parasitas. [...] Certos desafios tocam zonas sensíveis e não exigem um comentário de seus autores e de seus parceiros, a não ser que estes assim o desejem. [...] A cristalização apressada daquilo que estava a ponto de se reproduzir põe em risco as tentativas frágeis, os balbucios, desencoraja as timidezes (2009, p. 215).

A práxis da dramatização prioriza a experiência sensível. As tentativas dos atuantes são muitas vezes frágeis em expressividade, mas tentativas honestas de recepção de impressões de si e dos outros. Por isto a minha opção por algo similar à “improvisação em feixes” (RYNGAERT, 2009, p. 91-92), uma “multiplicação das tentativas, uma apologia ao ensaio” (p. 221), como uma alternativa para exaltar a experiência do atuante. Desta forma, concordo plenamente com Ryngaert quando propõe que se deem “as reações ao jogo pelo jogo”, onde “a verbalização pode ser substituída por novos jogos” (p. 233).

Como mestre de jogo proponho novos estímulos analógicos aos atuantes enquanto jogam ou logo em seguida a uma primeira dramatização. São perguntas sobre o conteúdo da dramatização, perguntas desconcertantes sobre a ‘personagem’ que o atuante responderá com a ação. A meu ver a proposição de agir como se estivesse no lugar de, o ‘mágico *se’* de Stanislavski é tão forte e direto que

só me basta, como mestre de jogo, propor uma nova vivência, com outra aproximação e abordagem, tratando de tocar no atuante outras habilidades ou outras inteligências que talvez não tenham se apresentado numa primeira tentativa. Algumas vezes entro na dramatização como jogadora, para ter eu mesma uma percepção mais sensível do ‘agora-já’ do jogo: preciso eu também ‘pensar-em-ação’, ‘à quente’, para poder formular certas propostas em uma linguagem analógica e relacional, preciso encarnar as palavras, respirar o ar do jogo, entrar em ‘estado de jogo’ para propor de maneira mais exata.

Mesmo que, como mestre de jogo, não jogue diretamente com os atuantes, não entre no espaço de jogo, ainda assim é importante esta empatia, esta cumplicidade. Corro riscos, erro muito, dou-me conta de pretensões e de transgressões que são ousadas demais: são as contradições inerentes a um processo onde o mestre também sabe que precisa aprender, não é um processo unilateral e acabado. “Sou a favor de uma pedagogia da prospecção, do tateio, da interrogação e não a favor de um ensino de certezas” (RYNGAERT, 2009, p. 225).

Mas ainda resta outro aspecto crucial a ser indagado: mas e a interação de conhecimentos entre os atuantes, entre o atuante-testemunha e o atuante que está dentro do espaço de jogo? Não haverá momento de usar a linguagem das palavras e de compartilhar descobertas de forma mais horizontal?

Acredito que um dos modos dos atuantes-testemunhas poderem contribuir com a dramatização que acontece dentro do círculo é por meio de um olhar receptivo, uma escuta atenta quando se assiste ao jogo, exercitando a abertura, recebendo o que nos chega do outro. Um olhar e escuta encorajadores e cúmplices, que podem instaurar no coletivo um sentimento de pertença ao grupo. Para mim é fundamental que todos os participantes possam ir, pouco a pouco, abandonando o pavor sob o qual estamos submetidos continuamente: ‘O que os outros vão pensar de mim? Será que vou conseguir? Será que estou agradando, correspondendo às expectativas que os outros têm de mim? ’ Parece-me que seria mais útil ao atuante perguntar-se: ‘Como posso tentar no ‘agora-já’? O que me falta experimentar? Diante desta dificuldade ou impedimento como estar tranquilo e em prontidão? ’ Muita atenção se dispersa e se consome em nossas preocupações sobre um suposto olhar do outro posto sobre nós. Mas, se olhamos os outros de fato tão pouco, de onde vem a certeza de que somos o centro das atenções alheias? Esta (auto) ilusão de que os outros olham para mim é um bloqueio ao processo criativo.

Uma resposta afirmativa para o desbloqueio seria, talvez: tentando uma atenção livre comigo mesma, olhar os outros e deixar, fenomenologicamente, que as impressões me cheguem sem muitos 'filtros'. E também estarmos relaxados quando sentimos o olhar dos outros pousados sobre nós. Para isto, instaura-se, pouco a pouco, um clima de companheirismo no grupo, pois somente quando sentimos que o outro busca esta atenção livre, um olhar caloroso vem do outro e podemos nos soltar um pouquinho destas prisões. Testemunhar o outro sendo me parece mais precioso do que analisar o grau de conhecimento técnico ou estético dele. A meu ver, as técnicas e estéticas não são um fim em si mesmas. Na busca da elaboração de um discurso é que recorro às técnicas necessárias, nos momentos que se mostram precisas. É oportuno propor diferentes estímulos técnicos individualizados, pois cada pessoa elabora seu discurso de acordo com quem é e como 'funciona'. Soluções estetizantes precipitadas interrompem ou obstaculizam o processo de balbucio de uma fala nascente do jogador. Paradoxalmente, as questões técnicas e poéticas são fundamentais e podem nos ajudar a saborear o que é o Ser.

Contos Filosóficos

Contos filosóficos (CARRIÈRE, 2004, 2008) é uma expressão para designar contos de várias tradições orais (hindu, zen, sufi, hassídica). Contos concisos que transmitem de forma direta o conhecimento acumulado pelos seres humanos em seu processo civilizatório, em determinada cultura, numa leitura de suas camadas e dimensões verticais mais profundas. Temos investigado procedimentos para reunir as condições favoráveis para a compreensão sensível dos ensinamentos contidos nestas narrativas por meio da dramatização.

Os contos filosóficos possuem o universo temático e o desenrolar da trama bastante abertos, não pretendem ser puramente fantasiosos, mas, ao mesmo tempo, têm um compromisso com o desconcerto da lógica cotidiana e habitual, da suposta 'realidade'. Estes contos não incitam uma abordagem obrigatoriamente 'realista', mas vão, pouco a pouco, auxiliando os atuantes a se exercitarem em ações 'realísticas', sem necessariamente obrigar a uma estética ilusionista. Estes contos podem ser úteis para alavancar o trânsito de atuantes ou grupos de atuantes

que manifestam *intenção de realismo* e *realismo* (LOPES, 1989), contudo não trafegam completamente ainda pelo *jogo dramático* como linguagem.

No caso de minha práxis, estes contos são entendidos como pontos de partida, como base concisa e direta para que se façam propostas de jogos *mimicry*, que saturam, condensam, estendem no tempo, extrapolam as 'pulsações' presentes na narrativa original.

Nos contos selecionados aparece frequentemente a figura de um mestre que toma atitudes desconcertantes, inesperadas, muitas vezes que resultam numa comicidade e estranhamento. Longe de serem 'baluartes da verdade e das certezas', os mestres que aparecem nestes contos selecionados nem sempre são pessoas socialmente aceitas, dotadas de renome ou de um 'mandato' para transmitir algum ensinamento. Às vezes são personagens que causam até mesmo certa repulsa ou escárnio. Estes mestres presentes nos contos lidam de forma astuta, despretensiosa e humilde com as resistências do aprendiz: sua impaciência, sua ignorância, sua preguiça, sua ira, sua pretensão e sua vaidade. Não se trata de grandes conflitos ou eloquentes atitudes do mestre, mas de uma atuação comedida em episódios da vida cotidiana. Interessa, portanto, aquele gênero de narrativa onde as situações nefastas e valores negativos possam servir a soluções afirmativas e criativas, onde as personagens são capazes de suportar e sustentar as tensões permanentes ontológicas da condição humana, podendo assim amplificar sua compreensão sem a necessidade de apagar polaridades. Trajetórias de heróis e heroínas que, em afrontamento com o mundo, buscam a realização de sua totalidade como pessoas. Nestas narrativas, é recorrente o caráter hermesiano (do deus Hermes/ Mercúrio) do herói, o seu papel de mestre, guia, iniciador. São frequentes também situações de mediação entre regiões limítrofes: o caminho, a ponte, a barca, a corda bamba, a escalada, o crepúsculo.

Na dramatização de contos pode-se vivenciar diferentes atributos personificados que estão em embate constante: potencialmente eu tenho em mim um mestre e um discípulo em contínuo processo de retroalimentação. O mais importante é experimentar a possibilidade da alternância, assim cada atuante jogava ora como aprendiz, ora como mestre, de acordo com as situações propostas pelos contos selecionados.

Muitas e repetidas vezes todos riram ao nos vermos representados no papel do aprendiz desobediente ou de parca compreensão. Este papel nos é mais

próximo, mais habitual, mais recorrente. Ríamos porque reconhecemos em nós a desobediência, a impaciência, a arrogância, a compreensão estreita. Este riso libertador nos aproximava como coletivo, trazendo um sentimento de pertença e de cumplicidade. Talvez cada um de nós tenha se reconhecido muito mais ao jogar no papel de aprendiz do que no papel de mestre.

Ou ainda, se reconhecia no estereótipo do papel de professor: o professor autoritário, vaidoso ou arrogante. Raras vezes presenciamos nos encontros do *núcleo de dramatização de contos* momentos em que o atuante que jogava no papel de mestre atuou de maneira 'correspondente'. Poucas vezes o grupo de atuantes-testemunhas pôde presenciar a expressão de um mestre tal como os contos propunham. Talvez por se tratar de educadores em formação inicial com postura de 'alunos da escola escolarizante'; talvez por serem muito jovens e inexperientes; ou talvez porque desconheçam suas potências de Ser. Mas o fato é que, ao dramatizar a personagem de mestre em vários contos, estes atuantes puderam, ao menos, perguntar-se mais honestamente sobre o que é, de fato ensinar e aprender. Mais que isto, sobre o que é de fato importante ensinar e aprender, sobre o que não pode ser ensinado, todavia precisa ser aprendido. A dramatização da personagem de mestre pôs em causa uma reflexão sobre o ofício de educador, suas possibilidades não exploradas ou pouco exploradas. Justaposto ao paradigma do professor escolarizado e escolarizante que se ocupa apenas do ensino técnico, profissionalizante, do ensino instrumental voltado a um resultado aparente e imediato, o mestre dos contos dramatizados colocava em jogo a possibilidade de aquisição de conhecimento como um 'partejar' a realização de si mesmo.

Pouco a pouco aconteceram experiências durante a dramatização onde as personagens de mestre e discípulo acabaram consentindo em aprender algo, elas se arriscaram a confrontar-se com seu "não-saber", "não-dizer", "não-poder" (LARROSA, 2016, p. 69), exatamente os atributos que caracterizam a experiência para Heidegger (2003). Deste modo, as personagens do conto e o atuante do jogo podiam, em paralelo, talvez vivenciar certo tipo inédito de experiência, entrando em contato com *outros modos possíveis de ser* (MERLEAU-PONTY, 1992), antes desconhecidos ou esquecidos. Nestes momentos extraordinários, percebi que para o educador em formação inicial foram oportunidades de se perguntar mais honestamente qual direção seguir no seu caminho docente, dimensionando melhor o grau da dificuldade de se iniciar como mestre. Ao mesmo tempo foram 'fagulhas',

amostras singelas de um devir menos limitante e limitador no exercício do ofício, desvelando a potência do devir de tornar-se mestre.

Conclusão: Um sentido possível para a experiência

Quando a dramatização de contos filosóficos se convertia em campo de experiência, não cabia 'falar sobre' a experiência- nossa ou de outrem; aí não se tratava de usar a palavra verbo-racional, nas suas funções mais analíticas, críticas como elemento avaliador de experiência. Cabia apenas e simplesmente receber ativamente, acolher as impressões que nos chegam, que nos tocam, que nos invadem. Partilhando de uma experiência, algumas vezes nos tornamos, ao mesmo tempo, "os interpretantes e os interpretados" (RICOEUR, 2013, p. 100), o conto "*nos* interpreta à medida que nós *o* interpretamos" (BLAKE *apud* RICOEUR, 2013, p. 96, grifos do autor). É no contato com a linguagem analógica, relacional dos contos filosóficos que somos 'trabalhados' na medida em que os dramatizamos. A experiência nos toca, se consentirmos, e em medida proporcional à nossa entrega. "*Jornada interpretativa* em que a pessoa é o início, o meio e o fim da jornada e que suscita um engajamento existencial" (FERREIRA SANTOS & ALMEIDA, 2012, p. 43). A dramatização de contos filosóficos surge como uma estratégia para a corporeidade estar mais disponível na *jornada interpretativa* e que se possa criar a partir do conto. "Não se trata de impor ao texto sua capacidade finita de compreender, mas de expor-se ao texto e receber dele um si mais amplo" (RICOEUR, 1988, p. 58).

Provisoriamente concluo que os ensinamentos contidos nestes contos possam ser bastante pertinentes e úteis a uma compreensão mais ampla por parte dos educadores em formação inicial do que é o ofício escolhido por eles. A dramatização de contos filosóficos tem sido uma heurística potente e eficaz para poder vir a compreender em ação estes ensinamentos que educam para além das 'grades' curriculares tradicionais dos cursos de formação. Parece-me que isto permitiu aos educadores em formação inicial atribuir sentido(s) à experiência, oferecendo-lhes, para muito além dos recursos apenas teóricos, uma preparação concreta para uma escuta atenta e uma prática mais coerente com outras possibilidades educativas.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. *Infância e história*: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte, Editora da UFMG, 2005.

BARRET, G. & LANDIER, J-C. *Expressão Dramática e teatro*. Porto: Edições ASA, 1994.

CABRERA, T. *Uma aprendizagem de sabores:* a palavra cênica construída a partir da conexão entre movimento, emoção e voz. Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual de Campinas – Instituto de Artes. Campinas, 2004.

_____. *A ético-poética do trabalho sobre si por meio da dramatização de contos filosóficos com mitema iniciático na formação inicial de educadores*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação- Universidade de São Paulo. São Paulo: 2015.

CAILLOIS, R. *Os Jogos e o Homem*: a Máscara e a Vertigem. Lisboa: Cotovia, 1990.

CARRIÈRE, J.-C. *O círculo dos mentirosos*: contos filosóficos do mundo inteiro. São Paulo: Ediouro, 2004.

_____. *Contos filosóficos do mundo inteiro*. São Paulo: Ediouro, 2008.

FERREIRA-SANTOS, M. & ALMEIDA, R. *Aproximações ao Imaginário*: bússola de investigação poética. São Paulo: Editora Képos, 2012.

GUSDORF, G. *Professores para quê?* Para uma pedagogia da pedagogia. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GROTOWSKI, J. *et ali*. *O Teatro Laboratório de Jerzy Grotowski 1959-1969*. São Paulo: Perspectiva: Edições Sesc SP; Pontedera, IT: Fondazione Pontedera Teatro, 2010.

HEIDEGGER, M. *A caminho da linguagem*. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2003.

HUIZINGA, J. *Homo Ludens*: o jogo como elemento de cultura. São Paulo: Perspectiva, 1999.

KOUDELA, I. D. & ALMEIDA JR., J. S. (orgs). *Léxico de Pedagogia do Teatro.* São Paulo: Perspectiva, 2015.

LARROSA, J. *Tremores*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

LEENHARDT, P. *A criança e a expressão dramática.* Lisboa: Editorial Estampa, 1977.

LOPES, J. *Pega Teatro.* Campinas: Papirus Editora, 1989.

MERLEAU-PONTY, M. *O visível e o invisível*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

RICOEUR, P. *Interpretação e Ideologias.* Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.
_____. *Amor e Justiça*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

RYNGAERT, J-P. *O jogo dramático no meio escolar*. Coimbra: Centelha, 1981.

_____. *Jogar, representar: práticas dramáticas e formação*. São Paulo: Cosac & Naif, 2009.

SANTOS, A. *Persona*: o teatro na educação, o teatro na vida. Rio de Janeiro, Eldorado Tijuca, 1975.

SLADE, P. *O Jogo Dramático Infantil*. São Paulo: Summus, 1987.

SENTIDOS DA CRIAÇÃO CÊNICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Fernanda Marília Rocha[10]

Resumo

O trabalho discute sobre os sentidos relacionados com as práticas de criação cênica na escola atual. Partindo da noção de importância do compartilhamento da obra teatral a um público externo à sala de aula, procura-se refletir sobre como é possível proporcionar aos alunos um processo de criação de um trabalho artístico, a partir das condições de trabalho encontradas no contexto da Escola Básica. Propõe-se a superação de uma prática pedagógica tradicional empirista, calcada na criação de produtos cênicos sem uma preocupação estética aprofundada. Desse modo, o objetivo é buscar metodologias de criação cênica que amparem o professor de teatro em suas proposições artísticas na escola.

Palavras-chave: Processo de Criação. Produto artístico. Metodologias de Criação Cênica. Pedagogia do Teatro. Educação Básica.

Abstract

The paper discusses the meanings related to the practices of scenic creation in the current school. Starting from the notion of importance of the sharing theatrical work to a public outside the classroom, it is sought to reflect on how it is possible to provide the students a process of creation of an artistic work, based on the working conditions found in the context of the School Basic. It is proposed to overcome a traditional empiricist pedagogical practice, based on the creation of scenic products without a deep aesthetic concern. In this way, the objective is to seek contemporary methodologies of scenic creation that support the theater teacher in his artistic propositions in school.

Keywords: Creation Process. Artistic product. Methodologies of Scenic Creation. Pedagogy of the Theater. Basic education.

A realidade do ensino de Artes Cênicas na escola atual[11] está longe de ser considerada a ideal para o trabalho. O ambiente escolar, tomado de problemas

[10] Professora de teatro, atriz e palhaça. Atualmente é doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFRGS, sob a orientação da Profa. Dra. Vera Lúcia Bertoni dos Santos e bolsista CAPES. Formada em Licenciatura em Teatro e Mestre em Artes Cênicas (UFRGS). Desde 2008 leciona em escolas do estado do RS e em oficinas de teatro e palhaçaria.

[11] A escola a que me refiro neste trabalho é a escola brasileira, no sistema de Educação Básica, que sofre com o descaso de políticas públicas em diversos níveis: desde a falta de investimentos em melhorias de sua infraestrutura, na valorização do professor, como na criação de projetos pedagógicos mais atraentes para os alunos. O reflexo desse panorama é o alto índice de evasão escolar e repetência, por exemplo, que coloca o país como um dos mais atrasados no *ranking* da educação mundial.

diversos, costuma parecer um local inóspito e árido para o processo de ensino-aprendizagem, principalmente, quando se trata da disciplina de Arte. A aula de teatro, na maior parte das escolas, acontece em um espaço convencional de sala de aula, com classes e cadeiras, sem acesso a qualquer tipo de infraestrutura material, e deve ocorrer sem causar maiores transtornos às outras aulas que acontecem ao seu redor, com o mínimo de ruídos, conversas altas, risadas, músicas ou movimentos que possam sugerir que o que ali se passa não é uma aula, mas sim um momento de lazer que escapa ao controle escolar.

Ao entrar na escola como parte do sistema, inseridas na grade curricular com uma carga horária específica, funcionando como mais uma das disciplinas a que os alunos são submetidos, muitas vezes, as aulas de Arte (e de teatro, como linguagem obrigatória) são encaradas pelos alunos da mesma forma que as outras disciplinas, e não como uma possibilidade lúdica. Assim, a aula de teatro, ao tentar se encaixar nesse formato, tende a sofrer constantes adaptações. Por mais que o professor tente seguir um formato como a de uma oficina de teatro, pode perceber que esse planejamento precisa ser adaptado a uma nova realidade. Portanto, compreendo que um dos pontos de resistência à presença do teatro na escola é a tentativa de normatização que ele costuma sofrer. Assim, faz-se necessário refletir sobre como é possível para o professor usar os recursos humanos, curriculares, de espaço e tempo que ele encontra na realidade escolar para o desenvolvimento de processos criativos. Utilizar a realidade concreta da escola em que se trabalha como material criativo, e não como barreira para a criação, pode ser uma saída possível. Ou seja, partir do que se tem, a despeito do que se deseja como ideal.

Em minha pesquisa de Doutorado que está em andamento, denominada *Da sala de aula para o mundo: Processos de criação em teatro e encenação na escola,* orientada pela professora Doutora Vera Lúcia Bertoni dos Santos*,* abordo as práticas de criar e encenar no meio escolar atual, com o objetivo de investigar abordagens utilizadas atualmente para produzir teatro na escola e como se dão as relações entre aspectos do processo e do produto na sala de aula e para além dela. Desse modo, a pesquisa de caráter qualitativo busca conhecer - por meio de entrevistas com quatro professores de teatro (que lecionem a disciplina de Artes em escolas de Educação Básica da rede municipal, estadual, particular e federal de ensino da cidade de Porto Alegre-RS), observações de processos de criação e apresentações teatrais em suas aulas - diferentes realidades educacionais nas quais o ensino de teatro se insere na

atualidade. Além disso, propõe-se estudar as *metodologias de criação cênica* empregadas pelos professores de teatro e dar a conhecer as suas maneiras de superar as dificuldades decorrentes do contexto escolar em questão.

Nesse sentido, lanço os questionamentos principais deste artigo. Criar e apresentar teatro na escola: quais são as expectativas, desafios e potencialidades relacionadas com essas práticas atualmente? Quais os sentidos possíveis para a criação cênica na escola de Educação Básica atual?[12]

Inicialmente é preciso elucidar uma questão relevante: quais são os fatores que dificultam a proposição de processos de criação teatral e suas futuras aberturas para o público escolar? Como professora de teatro da Educação Básica, observo, através de minha prática docente e de depoimentos de outros colegas da área, a complexidade de implementar um processo criativo em sala de aula que culmine com uma apresentação artística aberta ao público e que reflita as necessidades de seus integrantes. Esta dificuldade dá-se por várias razões, dentre as quais destaco aqui: o elevado número de alunos por turma, o espaço físico inadequado para o trabalho com teatro, a falta recursos materiais e o reduzido tempo de aula para a disciplina de Artes. Além disso, encaramos muitas vezes o desinteresse da parte dos alunos e da direção da escola, que não dá o suporte necessário para o desenvolvimento de uma proposta pedagógica estruturada.

O desafio de promover um processo de criação teatral na escola que se configure como uma proposta construtivista [13] de conhecimento encontra-se, também, em ultrapassar a tentação comodista de impor aos alunos uma encenação totalmente pré-concebida pelo professor e enquadrá-los em ensaios que se mostrem uma rotina mecânica de memorizar um texto e seguir os passos indicados por ele. Mas creio que a questão vai além: parto do pressuposto de que a dificuldade do professor de teatro trabalhar como encenador na escola dá-se, primordialmente, pela falta de elementos de formação para o professor assumir essa função na sala de aula, chegando a uma primeira hipótese da pesquisa.

---

[12] Este artigo não pretende esgotar essas questões, ou seja, não trarei respostas que encerrem a ideia, dada a amplitude do assunto. As reflexões trazidas aqui são baseadas em minha experiência docente como professora de Arte/teatro do estado do RS, em observações assistemáticas sobre a prática de colegas da área com quem convivo diretamente e em dados iniciais da pesquisa de Doutorado em andamento.

[13] Inspirado nas ideias de Jean Piaget, o Construtivismo parte da concepção de que a fonte da aprendizagem encontra-se na ação do sujeito e de que a função do professor é criar situações experimentais que facilitem a invenção do aluno, em acordo com Fernando Becker (2003).

Mas qual seria a relevância de construir produtos cênicos para serem apresentados na escola? Por que a prática da encenação pode ser considerada primordial para as aulas de teatro no ambiente escolar atual? Alguns aspectos da arte teatral a tornam singular e por isso o encontro com ela continua sendo diferenciado de qualquer outra manifestação artística que o sujeito procure. De acordo com o teórico Jorge Dubatti, o teatro, apesar de todas as transformações de suas práticas, em consonância com as mudanças do século XXI, mantém os aspectos de convívio e de resistência, tornando-se uma arte que preserva os seus vínculos ancestrais.

> Sustentamos que o ponto de partida do teatro é a instituição ancestral do convívio: a reunião, o encontro de um grupo de homens e mulheres em um centro territorial, em um ponto do espaço e do tempo [...]. União de presenças e intercâmbio direto, sem intermediações nem delegações que possibilitem a ausência dos corpos. Não se vai ao teatro para se estar só: o convívio é uma prática de socialização de corpos presentes, de afetação comunitária e significa uma atitude negativa ante a desterritorialização sociocomunicacional propiciada pelas intermediações técnicas [...] (DUBATTI, 2003, p.17, tradução minha).[14]

Portanto, a partir de um olhar sobre os aspectos de reunião, de companhia, proximidade, efemeridade e rito, constatam-se o valor e a importância da apresentação teatral no ambiente da escola, também como uma forma de resistência à distância, ao esfriamento das relações e ao convívio unicamente virtual dos corpos (práticas que estão extremamente presentes em nosso modo de vida contemporâneo). Dessa forma, o teatro se estabelece por sua potência através do momento irrepetível de encontro entre artistas e espectadores. Revela-se, assim, a importância de ir à cena e compartilhar com a comunidade escolar as criações cênicas dos estudantes, com o intuito de exercitar os alunos-atores nesse fazer artístico, bem como gerar a oportunidade desses momentos de aproximação, exaltando a importância do encontro, para além de objetivos espetacularizantes e exibicionistas. Além disso, tanto os alunos-atores como os espectadores poderão

[14] Versão original: “Sostenemos que el punto de partida del teatro es la *instituición ancestral del convívio:* la reunión, el encuentro de un grupo de hombres y mujeres en un centro territorial, en un punto del espacio y del tiempo (...). Conjunción de presencias e intercambio humano directo, sin intermediaciones ni delegaciones que posibliten la ausencia de los cuerpos. No se va al teatro para estar solo: el convivio es una práctica de socialización de cuerpos presentes, de afectación comunitaria, y significa una actitude negativa ante la desterritorialización sociocomunicacional propiciada por las intermediociones técnicas (...).

valorizar a criação artística apresentada na escola como uma obra de arte inacabada, gerada a partir da curiosidade e da investigação teórico-prática de seus inventores, e não como algo construído de maneira “engessada” e com um “ponto final”. Afinal de contas, a exposição ao público é o que define o teatro enquanto arte, que só acontece de fato frente a pelo menos um espectador. Por isso mesmo, a necessidade de descontruir a visão estereotipada da apresentação teatral na escola – como parte de uma perspectiva tradicional e empirista de ensino – e situá-la nas concepções contemporâneas do fazer teatral escolar.

Aos poucos, essas obras criadas nas aulas de teatro poderão ser diferenciadas, pelo público, daquelas que são apresentadas na escola sem uma preocupação estética aprofundada e de forma rápida e apelativa, apenas para cumprir a tabela do calendário escolar. Como consequência dessa prática de forma recorrente está a formação de espectadores mais críticos e com um olhar mais refinado para o que veem, contribuindo na constituição do gosto estético e do hábito de assistir teatro.

Acredito que a experiência com um trabalho de criação teatral é transformadora para quem dela participa e, ainda, capaz de causar impactos significativos em quem assiste a seus resultados. Apresentar publicamente produtos criados no ambiente da sala de aula trata-se, portanto, de um momento relevante e também uma forma de o aluno valorizar o que aprendeu ao longo das aulas. Por isso, no momento em que o professor de teatro incentiva os alunos a exporem uma criação cênica construída em sala de aula de forma comprometida (seja uma cena, uma esquete, peça ou *performance*) pode ocorrer paralelamente um estímulo à autonomia e à valorização das suas próprias produções, possibilitando a formação de sujeitos mais autoconfiantes, responsáveis e criativos.

Então, é preciso refletir sobre como é possível proporcionar aos alunos criações cênicas em consonância com seus desejos e inquietações. Quando comecei a lecionar na escola, vivi intensamente este conflito: ao mesmo tempo em que gostaria de construir um trabalho teatral com os alunos, não queria fazê-lo de forma relapsa ou despreocupada com a obra em si e com seus participantes. Além disso, também não queria me render aos apelos da escola de fazer uma apresentação às pressas apenas para me encaixar no calendário das festas escolares. Contudo, o que se encontra ainda hoje arraigado no sistema escolar é um conceito arcaico sobre a função do teatro na escola. Professores e gestores, na

minha experiência na Escola Básica, em sua maioria, entendem o teatro como uma atividade recreativa, o denominado “teatro escolar”, que serve para ilustrar os conteúdos relacionados às outras disciplinas ou às datas comemorativas, talvez por não compreenderem as diversas etapas que envolvem um processo de criação e não considerarem o teatro enquanto sistema de conhecimento.

Trata-se de uma visão reducionista, pois não contempla o caminho pedagógico que é necessário para se construir um trabalho artístico junto aos alunos envolvidos. Porém, essa imagem do teatro na escola também é fruto de uma prática pedagógica tradicional calcada na criação de produtos cênicos sem um cuidado estético, adotada por um professor mais interessado nos resultados do que nas maneiras de chegar até ele. Essa forma de abordagem empirista, restringe ao professor todo o conhecimento teatral a ser “transmitido” aos seus alunos, assumindo as diretrizes e decisões a serem tomadas na cena ou fora dela. Esse modelo, apesar de muito antigo, ainda encontra-se presente nas instituições escolares até os dias de hoje. Entendem-se aí os motivos pelos quais a arte teatral na escola ainda é encarada de forma pejorativa, denominada de “teatrinho”, desmerecendo seu valor educacional e estético na formação dos alunos. Na maior parte das vezes, o professor tende a adotar uma postura mais autoritária e diretiva e não se preocupa em promover um processo de criação e ensaios de forma lúdica e participativa, ou seja, que incentive a criação espontânea por parte dos seus alunos, justamente por estar excessivamente focado em um resultado “satisfatório” (de acordo com os seus próprios parâmetros e expectativas) a ser alcançado em pouco tempo de ensaios. De acordo com Taís Ferreira, o que tende a faltar nesse tipo de proposta teatral é a sua dimensão lúdica:

> [...] esse formato de experiência teatral raríssimas vezes compreende a dimensão lúdica, ou seja, a possibilidade de experienciar o teatro como jogo com o outro e como espaço de criação. Quase sempre, nesse modelo, as crianças devem obedecer a comandos preestabelecidos, a histórias preexistentes, às marcações, às entradas e saídas de cena ensaiadas pelo professor, que se torna uma espécie de ‘diretor de teatro nos moldes antigos’, quando o diretor era o criador absoluto do espetáculo e os atores quase marionetes sem poder de decisão ou criação dentro do todo que é o espetáculo (2012, p. 16).

A partir dessas considerações, é possível afirmar que o que é subtraído dos alunos nessa forma de abordagem diretiva é a possibilidade de jogar, que é vista como aquilo que dá vida ao teatro, tanto durante a sua criação, quanto em uma apresentação frente ao público. Percebe-se, dessa forma, que a competência para essa mudança de paradigma, encontra-se nas mãos do professor de teatro, que dentro de seu contexto profissional pode adotar uma postura diferente frente ao seu fazer artístico em sala de aula. Vera Lúcia Bertoni dos Santos reflete sobre o fazer docente a seguir:

> [...] mesmo em se tratando de professores com formação específica em teatro, o parco domínio de aspectos essenciais à área de conhecimento em que atuam, [...] refletem a maneira limitada de como compreendem o processo de conhecimento, o que, certamente, deve refletir-se nas práticas pedagógicas adotadas nas suas salas de aula (2012, p. 63).

Ou seja, ao se expor à realidade escolar sem uma bagagem estruturada de conhecimento teórico-prático, muitas vezes, o professor de teatro acaba por se render às dificuldades encontradas em seu dia a dia e, na maior parte das vezes, adota uma postura pedagógica de forma inconsciente, sem se dar conta das consequências negativas que isso pode acarretar para o seu próprio trabalho na escola e para seus alunos.

Nesse contexto nada idealizado, é que os novos ou mais experientes professores de teatro da Educação Básica vão trabalhar e, em sua maioria, levam para a sala de aula jogos teatrais ou dramáticos desconectados de um propósito pedagógico mais amplo, sem uma *metodologia de criação cênica* que promova um processo de aprendizagem de forma continuada e construtivista. Isso acontece, possivelmente, porque em nosso país ainda existe uma carência de estudos sobre os processos de criação e apresentações teatrais no âmbito escolar, como argumenta Célida Salume Mendonça:

> No Brasil, no que se refere a experiências de montagem com alunos do ensino fundamental e médio, ainda são escassas as pesquisas e bibliografias que abordam o tema e sua relação com exercícios, jogos e técnicas propostos no ensino do teatro na realidade escolar, apesar de elas ocorrerem. Friso "realidade escolar" pois é com a singularidade desse campo que a maioria dos alunos que se formam em licenciatura em Artes Cênicas acaba trabalhando: turmas grandes, espaço físico inadequado, etc. Nesse contexto, um bom número desses profissionais exercita elementos da teatralidade

> aplicando, desarticuladamente, uma série de atividades, jogos preparatórios, jogos teatrais e improvisações livres. Ou ainda desenvolve um processo de montagem de caráter mais mecanicista e menos orgânico, sem levar em conta se os alunos vivenciaram ou não cada etapa, descuidando, assim, dos enfoques educacionais (2013, p.124).

Conforme Mendonça coloca, faz-se necessário atentar para as diversas etapas do processo e possibilitar que os alunos as vivenciem. Algumas delas, inspiradas em processos de criação que já experienciei ao longo de minha trajetória como atriz, exponho a seguir: jogos e exercícios preparatórios; escolha de um assunto ou ideia inicial, pesquisa do tema em diferentes fontes, leitura de textos e livros, visualização de vídeos e filmes relacionados; debate em grupo sobre os diferentes pontos de vista, explanação de ideias e elaboração de propostas; improvisação de cenas sobre a temática escolhida; escolha de um texto teatral (ou de outro gênero textual) ou ainda elaboração de um roteiro; improvisação e ensaio das cenas criadas, com repetição e "limpeza" das cenas. Por conta dessas (ou outras etapas não mencionadas anteriormente), levam-se meses na criação e elaboração da obra artística. Desse modo, assim como em um processo de ensaios de um espetáculo profissional, a vivência aprofundada de cada etapa reflete nos resultados que se alcançarão posteriormente.

Também de acordo com Mendonça, há uma escassez de pesquisas sobre a montagem teatral no ambiente escolar, que estudem diferentes proposições sobre o tema, trazendo à tona aspectos necessários à prática do professor-encenador[15]. Nesse sentido, acaba por surgir um "espaço em branco" entre a aplicação de jogos e improvisações e o processo de criação/encenação com os alunos. A insuficiência de subsídios metodológicos para que o professor, partindo do jogo, implemente uma pesquisa criativa e chegue a um produto cênico a ser compartilhado com o público, frequentemente, gera insegurança e incertezas a respeito do caminho a ser seguido.

Nas aulas de teatro na escola, em grande parte das vezes, o que ocorre é um "salto" entre o momento das dinâmicas de concentração, integração do grupo, aquecimento e jogos teatrais, para uma proposta de montagem cênica. Assim, entre uma fase e outra, falta justamente a instauração de um processo criativo

[15] Termo que emprego para me referir à dimensão artística do fazer pedagógico. Ou seja, o professor de teatro, ao criar uma obra teatral com seus alunos, coloca-se também como um artista.

investigativo que leve a uma ideia de criação teatral, o que acontece por falta de procedimentos criativos que amparem o professor nesse percurso. Nesse sentido, a proposta cênica advém do próprio experimentar, e se constrói à medida que os alunos-atores avançam em suas experiências. Para tanto, faz-se necessário que o professor encontre métodos que favoreçam a experimentação teatral, tornando possível que a pesquisa adentre a sala de aula da escola e faça parte desse universo.

Viola Spolin esclarece que o resultado final se origina do processo de criação em si, e não de algo exterior a ele. Por isso, o enfoque das aulas não é o "sucesso", mas o que decorre como consequência de um processo de trabalho. Spolin promulga que o foco pedagógico não deve ser esse, o de buscar a qualquer custo uma obra final:

> Nossa preocupação é manter uma realidade viva e em transformação para nós mesmos, e não trabalhar compulsivamente por um resultado final. Sempre que nos encontrarmos [...] deve haver o momento do processo, o momento do teatro vivo. Se deixarmos isto acontecer, as técnicas de ensino, direção, atuação, de desenvolvimento de material para improvisação de cena, ou o modo de trabalhar uma peça formal surgirá do interior de cada um e aparecerá como que por acidente. É a partir da vontade de compreender o *processo orgânico* que o nosso trabalho se torna vivo (SPOLIN, 2008, p. 17-18, grifo meu).

O que Spolin chama de *processo orgânico* é uma forma de proposição pedagógica que entende o produto nascendo de um processo de criação, como sua derradeira consequência. Por isso, ele surge, aparentemente "por acidente", mas não por acaso, porque decorre da própria prática criativa em um caminho imprevisível, tornando a obra teatral mais viva e potente.

Nesse sentido, é válido afirmar que a construção do desejo coletivo de criação teatral pode advir da instauração de procedimentos investigativos em sala de aula, por parte do professor, que partam de necessidades alavancadas pelos alunos, que expressem (de forma artística) suas aspirações mais latentes, enquanto grupo. Desse modo, o professor vai buscar primeiramente: a *escuta* - para encontrar quais são os maiores anseios da turma. Para que, a partir daí, ele possa criar *estratégias singulares* para construção de uma proposta cênica a ser aberta ao público.

Essas estratégias, específicas para cada trabalho e cada turma, construídas através de um dedicado planejamento, podem nortear a proposta pedagógica do

professor e dar subsídios para que ele consiga construir junto aos seus alunos um trabalho criativo conectado com seus anseios artísticos e pessoais. Portanto, enfatizar o processo artístico na educação teatral é um objetivo a ser reavaliado, movendo o foco pedagógico - não apenas para a produção básica de espetáculos, como ainda ocorre tradicionalmente, tampouco para a aplicação de jogos que desenvolvam especificamente aspectos técnicos da linguagem teatral - mas para a união desses momentos em prol da criação artística investigativa, trazendo avanços e contribuições para as Artes Cênicas como um todo. Fayga Ostrower traz relevantes considerações sobre o tema:

> [...] qual seria o sentido da criação artística? Na visão da sociedade de consumo, este sentido é encontrado unicamente no produto final, desconsiderando-se por completo os processos do fazer, já que o produto poderia tornar-se uma mercadoria, poderia adquirir "valor" (quer dizer, uma cotação no mercado) e ser negociado, enquanto o fazer em si não é negociável. Mas criar é essencialmente um processo, um caminho de crescimento: de aprender, conhecer e compreender, de compreender-se e desenvolver-se, de realizar-se naquilo que cada um traz de melhor dentro de si em termos de potencial individual. É um caminho da sensibilidade e da imaginação (1999, prefácio).

Portanto, corroboro com Ostrower, ao refletir sobre o(s) sentido(s) da criação artística, entendendo-a em toda sua complexidade e nas contribuições ímpares que ela traz para seus criadores, ou seja, a partir da qual o aluno tem a oportunidade de se perceber de forma sensível no mundo e de descobrir-se enquanto sujeito-artista, contextualizando-a (por que não?) na realidade da escola atual.

REFERÊNCIAS

BECKER, Fernando. *A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

DUBATTI, Jorge. *El convívio teatral*: teoria y práctica del teatro comparado. Buenos Aires: Atuel, 2003.

FERREIRA, Taís. *Teatro e dança nos anos iniciais*. Taís Ferreira, Maria Fonseca Falkembach. Porto Alegre: Mediação, 2012.

MENDONÇA, Celida Salume. Montagem em sala de aula: princípios norteadores de um processo. In: TELLES, Narciso (Org). *Pedagogia do Teatro*: Práticas contemporâneas em sala de aula. Campinas, SP: Papirus, 2013.

OSTROWER, Fayga. *Acasos e Criação Artística*. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. *Shakespeare enfarinhado*: Teatro, jogo e aprendizagem. São Paulo: Hucitec, 2012.

SPOLIN, Viola*. Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

PIBID TEATRO UFPEL E *JOGATINA DE CENAS*: Entrelaçamento de ações entre universidade e escola

Maria Amélia Gimmler Netto[16]

Resumo

O trabalho apresenta um relato de experiência sobre uma ação conjunta, realizada entre dois projetos acadêmicos, que teve como foco a formação do(a) professor(a) pesquisador(a) da área de teatro e foi desenvolvida entre os anos de 2014 e 2015 na Universidade Federal de Pelotas, pela autora deste relato em conjunto com estudantes da graduação. Trata-se da fusão de ações de iniciação à docência, vinculadas ao *PIBID Teatro UFPel* e de iniciação à pesquisa, vinculadas ao projeto *Jogatina: jogo de aprendizagem, teatro pós-dramático e suas contribuições para a pedagogia do teatro*, realizadas por duas equipes de estudantes do Curso de Teatro-Licenciatura da UFPel. A *Mostra de Cenas*, a *Escola de Espectadores* e o *Diálogo com um Mestre* foram três ações realizadas em quatro escolas públicas da rede estadual de ensino da cidade de Pelotas, no sul do Rio Grande do Sul. As atividades desenvolvidas nas escolas, com estudantes do Ensino Médio, exemplificam o entrelaçamento de ações entre Universidade e Escola, que é o foco do relato aqui apresentado.

Palavras-Chave: Pedagogia das Artes Cênicas. Licenciatura em Teatro. Iniciação à Docência. Formação de Professores. Pesquisa em Artes Cênicas.

Abstract

The paper presents an experience report about a joint action, carried out between two academic projects developed between the years 2014 and 2015 at the Universidade Federal de Pelotas-UFPel by the author with a group of graduation students. It is the fusion of actions of initiation to teaching, linked to the PIBID Teatro UFPel (Institutional Scholarship Initiation to Teaching Program) and of initiation to the research, linked to the project Jogatina: jogo de aprendizagem, teatro pós-dramático e suas contribuições para a pedagogia do teatro (Jogatina: learning play, post-dramatic theater and its contributions to theater pedagogy) carried out by two teams of students of the Theater Course at UFPel. The Show of Scenes, the School of Spectators and the Dialogue with a Master were three actions carried out in four public schools of the state education network of the city of Pelotas, in the south of Rio Grande do Sul/Brasil. The activities carried out in schools, with students of high school,exemplify the interweaving of actions between University and School that is the focus of the report presented here.

Keywords: Theater Pedagogy. Theater Degree. Initiation to Teaching. Teacher Formation. Research in Performing Arts.

---

[16] Artista cênica, professora e pesquisadora. Docente do Curso de Teatro-Licenciatura/UFPel, Pel-RS; Doutoranda do PPGAC/UFBA, SSA-BA; Mestre em Artes Cênicas pelo PPGAC/UFRGS, POA-RS; Licenciada em Educação Artística-Habilitação em Artes Cênicas pela UDESC, Florianópolis-SC.

Apresentação

Este texto apresenta um conjunto de ações que foram desenvolvidas entre os anos de 2014 e 2015 na Universidade Federal de Pelotas e tiveram como foco a formação do(a) professor(a) de teatro. A reflexão trazida a seguir foca-se no entrelaçamento de ações de iniciação à docência, vinculadas ao *PIBID Teatro UFPel* com ações de iniciação à pesquisa, conectadas ao projeto de pesquisa *Jogatina: jogo de aprendizagem, teatro pós-dramático e suas contribuições para a pedagogia do teatro***,** ambos coordenados pela autora, na ocasião. Os principais sujeitos realizadores das ações foram estudantes do Curso de Teatro-Licenciatura da UFPel e estudantes secundaristas de quatro turmas de primeiro ano do ensino médio de escolas estaduais da cidade de Pelotas no Rio Grande do Sul.

Serão apresentadas a seguir algumas das ações do subprojeto da área de Teatro do *PIBID UFPel* no referido período, bem como a proposta de pesquisa do projeto *Jogatina*. Em seguida serão destacadas as ações específicas em que os projetos se entrelaçaram no âmbito da escola pública e da universidade, para finalmente refletir sobre os frutos deste trabalho conjunto na formação inicial e continuada de professores de teatro.

PIBID Teatro UFPel

A proposta de subprojeto da área de Teatro para o PIBID UFPel (edital que abrangia o período de 2014 a 2017) apresentada pela referida Universidade para a CAPES foca-se na realização de ações para o Ensino Médio. A equipe foi formada por 12 bolsistas[17] do Curso de Licenciatura em Teatro; 02 professoras supervisoras de diferentes escolas (de áreas distintas, pois é muito recente a presença de professores de teatro na rede estadual de ensino na cidade de Pelotas) e uma professora coordenadora.

[17] Equipe *PIBID Teatro UFPel* em 2014: Adriana Nunes Viana, Allan Luis Correia Leite, Analu Favretto, Anderson Morais Demutti, Carlos Roberto Escouto, Cibele da Silva Fernandes, Gabriele Winck Moraes, Jhessica Daher do Prado, Luana da Rosa Franz, Evelin Schuchard, Arthur Malaspina, Francisco DÁvila, Sirlei Karczeski

As ações específicas deste subprojeto dividem-se em dois eixos: o Eixo da Área do Teatro e o Eixo Transversal. Importante salientar que na UFPel o PIBID tem caráter interdisciplinar e que os subprojetos de todas licenciaturas da Universidade propõem ações específicas da sua área e também ações para equipes interdisciplinares que atuam semanalmente em escolas públicas estaduais ou municipais. Dentro deste panorama, a reflexão apresentada aqui se volta para as ações específicas da área do teatro, realizadas em 2014 e 2015. As escolas em que a equipe atuou, na ocasião, foram: Escola Estadual Sylvia Mello, Escola Estadual Simões Lopes, Escola Estadual Félix da Cunha e Instituto Estadual de Educação Assis Brasil.

Dentro das ações do Eixo da Área do Teatro realizadas no espaço da Universidade desenvolveu-se, com a equipe de licenciandos, um ciclo de estudos e revisão de literatura sobre as possibilidades pedagógicas, práticas e metodológicas do teatro voltadas à juventude, como: Jogo Teatral; Drama como Método de Ensino; Jogo de Aprendizagem; Processos de criação em Teatro Contemporâneo (processo colaborativo e criação coletiva); as noções de mestre-encenador e/ou diretor-pedagogo; a Pedagogia do Espectador; além de manifestações cênicas contemporâneas como a *Performance-Art*, a Dança-Teatro e o Circo-Teatro.

Realizou-se, também em grupo, estudo reflexivo sobre o ensino do teatro nos PCNs, bem como sobre a área de artes na LDB. Ainda no espaço da Universidade, realizamos a ação chamada de *Diálogo com um Mestre*, que previa o contato dos licenciandos com professor(a) referência na área da pedagogia do teatro e na formação de professores. Espaço de questionamentos e troca de ideias com o(a) professor(a) convidado que, neste dia, era quem conduzia o grupo de estudos e contribuía com sua experiência prática e teórica.

Já dentro do espaço da escola, foi realizada a atividade de acompanhamento à docência de professores de artes através de observação das metodologias de trabalho de uma professora e da criação conjunta (entre a professora de artes e licenciandas em teatro) de proposta para ensino de conteúdo teatral na escola. Também foram realizadas nas quatro escolas envolvidas duas ações que denominamos *Mostra de Cenas* e *Escola de Espectadores,* e foi sobre estas ações que se efetivou a fusão ou o entrelaçamento aqui relatado como experiência de formação de professores de teatro.

A *Mostra de Cenas* previa a circulação de cenas, esquetes ou montagens teatrais, produzidas nas disciplinas do curso de teatro-licenciatura e/ou pelos grupos teatrais formados por alunos do curso. Além de fomentar a recepção teatral nas escolas, a mostra proporcionava aos licenciandos a experiência de realizar atividade de produção cultural voltada para a escola e a oportunidade de apresentação pública de trabalho artístico criado na Universidade ou a ela vinculado. A *Escola de Espectadores* visava, em linhas gerais, promover a reflexão crítica sobre as cenas assistidas nas escolas e o desenvolvimento de práticas de ensino voltadas à pedagogia do espectador.

Jogatina de Cenas

O projeto de pesquisa *Jogatina: jogo de aprendizagem, teatro pós-dramático e suas contribuições para a pedagogia do teatro* vinculado ao *Grupo de Estudos e Pesquisas em Teatro, Educação e Práxis Social* da UFPel permitiu que investigássemos, entre setembro de 2013 e dezembro de 2015, possibilidades metodológicas para a aprendizagem em teatro contemporâneo, relacionando o jogo com as peças didáticas de Bertolt Brecht ao estudo do conceito de teatro pós-dramático de Hans-Thies Lehmann (2003; 2007; 2013). A equipe foi composta pela coordenadora Prof. Mestre Maria Amélia Gimmler Netto e por um grupo[18] que variou entre sete e cinco estudantes do Curso de Teatro-Licenciatura da UFPel.

Foram experimentados procedimentos de criação e composição de cenas teatrais pela prática da "Direção Rotativa de Cenas" proposta pela coordenadora, bem como a montagem de sequências de cenas, a criação de dramaturgia própria, os artifícios de quebra da linearidade da narrativa cênica, o manejo de elementos cenográficos em cena e a realização de apresentações públicas em escolas, como caminho de vivência poética e de ação político-educativa junto a estudantes universitários e secundaristas. A busca de hipertextos em forma de vídeos, fotos, músicas e textos dramáticos ou não, auxiliou-nos a compreender os conceitos teatrais elegidos a partir da realização de seminários internos efetuados em grupo pela equipe de participantes da pesquisa.

[18] Colaboradores da pesquisa *Jogatina*: Anderson Morais, Arthur Malaspina, Francisco D'Avila, Hyan Haffid; Luana Franz, Lucas Galho, Monique Carvalho.

Tornar os licenciandos participantes aptos à aplicação teórica e prática dos estudos conceituais, das experiências poéticas experimentadas e das discussões acerca das relações sociais - ou relação dos homens entre os homens, conforme Brecht (2004) - foi uma meta que impulsionou a nossa pesquisa. A investigação teve como ponto de partida a seguinte questão: Quais as atuais possibilidades educativas para o teatro contemporâneo que podem ser descobertas a partir do estudo e da prática das peças didáticas de Bertholt Brecht? Sendo assim, o estudo buscou articular conhecimentos teatrais, práticos e teóricos para refletir sobre as características atuais da cena contemporânea. Tanto pelo jogo, experimentado em laboratório de criação com os textos dramáticos escritos por Brecht na década de 1930, como pela busca da compreensão do conceito do teatro pós-dramático cunhado por Lehmann na década de 1990.

A parte prática da pesquisa realizou-se em um laboratório de criação de cenas. Neste laboratório foi testada uma metodologia de criação de cenas a partir do jogo coletivo com as peças didáticas e da prática da “Direção Rotativa de Cenas” na encenação de trechos das mesmas peças. Foi, também, desenvolvida uma prática de criação de textos em forma de depoimento, ou manifesto, para que estes fossem jogados em cena da mesma forma com que se experimentou o jogo com as peças didáticas.

As peças didáticas jogadas foram *Diz-que-sim & Diz-que-não*, *A Exceção e a Regra*, *O Vôo sobre o Oceano*, *A peça didática da Badem-Badem sobre a importância de estar de acordo*, *Os Horáceos e os Curiáceos* e *A Decisão*. Já os textos em forma de manifestos pessoais foram escritos pelos integrantes impulsionados por três questionamentos: O que é íntimo (para mim)? O que é o oposto de íntimo? O que me inquieta?

Dessa forma a proposta mesclou métodos de Criação Coletiva e de Processo Colaborativo de Criação em Teatro, além da composição de dramaturgia cênica elaborada por depoimentos de autoria dos participantes. Foram realizados alguns registros áudios-visuais durante a prática de laboratório. Também foi feito o registro por escrito das cenas criadas e do jogo com as peças didáticas, em forma de protocolo diário.

Em relação ao preparo do elenco, partimos de uma dinâmica simples, que envolveu a realização de exercícios físicos de alongamento, fortalecimento e coordenação de movimentos - propostos por todos os membros do grupo, um a um,

a cada encontro. Os exercícios eram conduzidos em rodízio, entre os participantes, de acordo com suas vivências corporais e experiências físicas anteriores. Assim nosso espectro de preparo ia desde exercícios para atores aprendidos em disciplinas do Curso de Teatro ou em cursos livres até atividades físicas realizadas para treinamento de cabos do exército, ou aprendidas em aulas de ballet e de yoga, por exemplo. No decorrer dos ensaios de laboratório, introduzimos, como um desses exercícios, a prática da meditação de tranquilização. Esta passou a ser parte de nosso treinamento. A base para esta prática foram as prévias experiências meditativas da coordenadora proporcionadas pela prática do yoga, bem como pela iniciação à prática da meditação de tranquilização (com base no budismo tibetano). Esta prática passou a ser realizada semanalmente pelo grupo, tanto no início de cada encontro prático, como antes das apresentações públicas.

O segundo momento da prática em laboratório era sempre dedicado à criação de cenas. Cada pesquisador trazia uma proposta de encenação baseada em um determinado trecho específico da peça estudada. Desta forma praticamos a “Direção Rotativa”, no momento da criação de cenas. Todos na sala de ensaio estavam disponíveis para atuar a proposta de cena trazida por cada pesquisador. Assim jogamos com as seis peças didáticas de Brecht traduzidas para o português, criando aproximadamente trinta e seis cenas, ou seja, cinco cenas para cada peça didática jogada.

Após as rodadas de jogos de cenas com as peças, realizados pelo exercício da direção rotativa, elencamos as cenas teatralmente mais significativas para o grupo e as organizamos em uma montagem. A sequência de cenas foi criação a partir de exercícios de composição, pautados em divisões metafóricas, como o dia e a noite, os elementos da natureza (éter, ar, água, fogo e terra – também experimentados na condução da meditação que praticávamos) e, por último, as quatro estações do ano (outono, inverno, primavera e verão – bem definidas que são no sul do Brasil), sendo esta última elegida para a composição da sequência final de cenas que compuseram a montagem intitulada *Jogatina*.

Em relação às cenas propriamente ditas, nosso esforço girou em torno da tentativa de gerar contradições e estranhamentos, seja individualmente no trabalho dos atores, seja pelas imagens criadas por sobreposição de cenas em que ora o foco estaria no diálogo de algum trecho de uma das peças, ora em imagens corporais que ilustravam o diálogo pela sua tese ou pela sua antítese. Também a

criação de coros teve destaque dentre as cenas que consideramos teatralmente mais relevantes. Seja pela possibilidade de ampliarmos a cena para a linguagem da dança, seja pela oportunidade de gerarmos contradições entre uma personagem isolada e um bando de atores, que podia representar uma força da natureza, uma multidão, ou mesmo a voz do narrador da ação - ao exemplo da cena *O Nevoeiro*, dos trabalhadores na cena *A Canção da Mercadoria*, ou do pensador na cena *Água nas Asas*, respectivamente.

Nomeamos as cenas criadas para que esse exercício, de dar títulos, ajudasse-nos a historicizar o acontecimento representado. Em uma cena específica, que chamamos de *Tudo-vira-pizza,* fizemos uso de imagens fotográficas, projetadas em data-show, sobrepostas por áudio de música e ação coletiva em cena. As imagens selecionadas pelo grupo tentavam responder à questão “O homem ajuda o homem?”, forjada por Brecht, ao passo que a música era o samba *Besta é tu* do grupo musical brasileiro *Os Novos Baianos*. Os atores sambavam ao som da música e convidavam os espectadores a dançarem junto a eles, enquanto imagens fotográficas que mostravam nossa realidade social eram projetadas em cena - professores em greve oprimidos pela polícia militar, brigas violentas de torcidas organizadas de futebol, campos minados de dinamites, trabalho forçado de crianças, entre outras atrocidades humanas.

Em relação à cenografia elegemos o papel, como nosso principal elemento de cena. Por ele ser um material versátil e usado em muitas cenas propostas, por ele ser barato e fácil de transportar. Também usamos uma corda e três praticáveis de madeira. Os figurinos eram calça e blusa de malha preta neutra, tanto para os homens como para as mulheres. Ainda em relação à cenografia, nosso espaço cênico era organizado em forma de palco sanduíche, o que possibilitava que o público se assistisse, ao assistir as cenas. Isso propiciou que cada espectador se deparasse com duas, três ou mais camadas de foco simultâneas. Esta opção resolveu, também, a questão de como transformar uma sala de aula em espaço cênico não convencional, visto que nosso principal interesse era apresentar em escolas, para jovens do Ensino Médio.

Foram realizadas sete apresentações do experimento *Jogatina* até dezembro de 2015: duas sessões de estreia nas dependências do Curso de Teatro-Licenciatura da UFPel (julho), quatro sessões em escolas de nível médio da rede pública de ensino de Pelotas (novembro) - Instituto Estadual de Educação Assis

Brasil, Escola Estadual Simões Lopes, Escola Estadual Professora Silvia Mello e Escola Estadual Félix da Cunha – e a mais recente apresentação realizada na ocasião da abertura do Seminário Binacional de Teatro de Grupo, realizado em dezembro de 2015, no Centro de Artes da UFPel.

Entrelaçamento de ações:
da Universidade para a Escola, da Escola para a Universidade

A *Mostra de Cenas* e a *Escola de Espectadores* foram as ações em que o entrelaçamento dos projetos acima apresentados se deu efetivamente. Articulando os projetos e suas ações, em cada escola foi desenvolvida, por uma equipe de três bolsistas do *PIBID Teatro UFPEL,* uma sequência de ações criada pelos estudantes licenciados (alguns deles participantes dos dois projetos), em forma de atividades de Circulação e Recepção Teatral, para serem desenvolvidas junto à cada turma específica de primeiro ano do Ensino Médio (sendo uma turma em cada uma das quatro escolas já mencionadas). Tais ações foram: uma aula pré-apresentação, um debate logo após a apresentação e, por fim, uma aula pós-apresentação.

Além de fomentar a recepção teatral nas escolas, a mostra proporcionou, aos licenciandos, uma experiência na área da produção cultural para a escola, uma oportunidade de apresentação pública de trabalho artístico além de práticas de ensino voltadas à pedagogia do espectador, conforme observou o estudante Anderson Morais Demutti (2015), que em seu Trabalho de Conclusão de Curso, que refletiu sobre a experiência na Escola Felix da Cunha. A apresentação nesta escola ocorreu na sala de vídeo; já no Instituto Assis Brasil foi utilizada a sala de balé; nas escolas Simões Lopes e Sylvia Mello, as cenas se realizaram na sala em que a turma costumava ter aulas diariamente.

A equipe do *PIBID Teatro UFPel*, composta por doze alunos, auxiliou nas apresentações, onde cada trio atuante nas quatro escolas responsabilizou-se por mediar a realização das aulas e da apresentação. Na criação da ação *Escola de Espectadores*, os planos de ação seguiram a seguinte metodologia: no primeiro encontro foram realizadas observações a respeito da postura dos estudantes e do andamento das turmas, seguida da apresentação dos bolsistas ‘pibidianos’ e reconhecimento mútuo, além da divulgação e convite para que assistissem à

apresentação da peça. No segundo encontro, cada equipe elaborou uma atividade com suas respectivas turmas. Na Escola Sylvia Mello, por exemplo, utilizou-se de um fragmento da peça *Aquele que diz Sim Aquele que diz Não* para uma atividade onde cada grupo de alunos deveria ler e pensar em alguma proposta de cena ou imagem que dado trecho do texto específico sugeria, realizando-se improvisação de cenas logo após a leitura. Já o terceiro encontro foi o momento da apresentação propriamente dita, seguida de debate entre atores, estudantes e professores.

Importante salientar aqui que a abordagem dessas aulas foi criada pela equipe de 'pibidianos' de cada escola, de acordo com a observação prévia feita da turma elegida. Algumas equipes optaram por abordar pela via temática, apresentando uma peça didática para leitura; outra equipe preferiu abordar pelo viés teórico, apresentando o contexto de vida e obra do autor; outra equipe ainda optou por partir de jogos de improvisação teatral; e uma última partiu de um debate sobre a situação política do país na ocasião.

Os planos de atividades seguiram o objetivo de provocar no aluno um olhar mais crítico sobre as cenas e conteúdos abordados pela peça *Jogatina*. As atividades de recepção apresentaram para os alunos, em linhas gerais, os conceitos sobre a linguagem teatral, o papel do ator, do texto, dos objetos, da música, do figurino, entre outros aspectos. No decorrer dos debates com os jovens constatamos que *Jogatina* foi o primeiro contato de muitos deles com uma peça teatral.

Já no espaço da universidade, uma terceira ação resultou da fusão dos dois projetos e envolveu também os demais estudantes do Curso de graduação e outros universitários interessados. Esta foi a ação *Diálogo com um mestre,* em que recebemos a visita do professor Vicente Concílio da UDESC (Universidade do Estado de Santa Catarina) para ministrar um palestra para os estudantes do Curso e coordenar, por um dia, a tarde de estudos do *PIBID Teatro UFPel.* Nesta ocasião, estudantes vinculados aos dois projetos puderam conhecer a pesquisa do professor Vicente sobre as peças didáticas de Brecht, a partir da leitura de sua tese *BadenBaden. Modelo de ação e encenação em processo com a Peça Didática de Bertolt Brecht* (2013), e ampliar os seus conhecimentos sobre a temática, para além das leituras realizadas por eles anteriormente.

Artistas criadores. Atores. Estudantes. Pesquisadores. Professores em formação. Afinal, qual seria a melhor palavra para denominar os membros da equipe de trabalho que desenvolveu as ações descritas acima, fruto da fusão de dois

projetos acadêmicos, nas quatro escolas da rede estadual de Pelotas? Não há como e nem porque escolher apenas uma palavra que os defina. Pois todas estas funções se entrelaçaram nas mesmas pessoas, no espaço da escola e no tempo das ações planejadas e executadas em equipe.

Considerações finais

A promoção de experiências emancipatórias na formação de professores e professoras de teatro - de maneira que a criação poética esteja aliada à proposição estética, que se aprenda ensinando e que se ensine aprendendo, que se possa experimentar a pesquisa da linguagem artística, como artista criador e também como espectador - é uma ação que entendo como fundamental para a tão desejada renovação da escola, a da arte na escola, em nosso tempo. Nessa perspectiva, ao se trabalhar com público jovem, a via da emancipação dos sujeitos é caminho fundamental. Pois, caso contrário, se instala o desinteresse e a falta do prazer de aprender.

Jacques Rancière, em *O espectador emancipado,* apresenta uma reflexão sobre o teatro contemporâneo a partir das funções do espectador. Segundo o autor, "é desejável que a arte crítica introduza renovados mecanismos de partilha do sensível, promova a horizontalidade das relações, a redistribuição dos lugares comuns e reinstale no espectador o prazer do aprendizado" (RANCIÈRE, 2010, p. 107).

Para Rancière, o aprendiz emancipado, bem como o espectador, são pessoas capazes de transformar a realidade, pois "interpretar o mundo" já é uma forma de transformá-lo, de reconfigurá-lo:

> O espectador é ativo, assim como o aluno ou o cientista. Ele observa, ele seleciona, ele compara, ele interpreta. Ele conecta o que ele observa com muitas outras coisas que ele observou em outros palcos, em outros tipos de espaços. Ele faz o seu poema como o poema que é feito diante dele. Ele participa do espetáculo se for capaz de contar a sua própria história a respeito da história que está diante dele (RANCIÈRE, 2010, p.115).

O autor ainda complementa a sua proposição acerca da emancipação dos sujeitos afirmando que “uma comunidade emancipada é, na verdade, uma comunidade de contadores de história e tradutores” (RANCIÈRE, 2010, p.122).

No decorrer de três semestres de desenvolvimento concomitante dos projetos, foi possível constatar o enriquecimento da experiência poética dos licenciandos através do jogo criativo com as peças didáticas, da criação de depoimentos pessoais que contemplavam suas inquietudes públicas e privadas e do aprendizado de um modo de compor cenas em grupo, a partir da experiência que chamamos de “Direção Rotativa de Cenas” para criar a encenação que circulou nas escolas.

Identificou-se também uma forma de treinamento que se desenvolveu ao longo da prática de laboratório criativo e culminou com a finalização de um exercício cênico que foi apresentado ao público, formado por jovens estudantes de nível médio, universitários, professores e espectadores interessados. Nosso treinamento baseou-se em práticas meditativas em grupo, preparação corporal para a cena em coletivo e ensaios de criação e de repetição.

Foi notório também o efeito destas ações na trajetória acadêmica dos estudantes-pesquisadores, através de práticas de ensino como o Estágio Supervisionado e o Trabalho de Conclusão de Curso. Investigamos como aplicar a metodologia de composição de cenas experimentada em laboratório pelo grupo - a Direção Rotativa de Cenas - a partir da realização de uma oficina de iniciação teatral oferecida à comunidade, em que participaram trabalhadores, aposentados e estudantes universitários de Pelotas, de diversas graduações diferentes, com pouca ou nenhuma experiência anterior em teatro. Esta experiência chamou-se *Jogatina: Modo de Compor* e foi projeto de estágio supervisionado de dois dos estudantes participantes da pesquisa e também bolsistas do PIBID para a sua prática docente vinculada à disciplina Estágio III - Teatro e Comunidade, do Curso de Teatro Licenciatura da UFPel.

A análise dos debates realizados após as apresentações nas escolas, como desdobramento da recepção da peça na escola pelos jovens do Ensino Médio, estudantes secundaristas das quatro escolas ‘pibidianas’ que sediaram a circulação de *Jogatina* através da *Mostra de Cenas* do *PIBID Teatro UFPel* é tema do Trabalho de Conclusão de Curso *A experiência estética na JOGATINA: repercussões na educação de jovens espectadores de teatro*, de Anderson Morais Demutti,

apresentado publicamente em dezembro de 2015. Neste trabalho, o autor - que também foi ator em *Jogatina* e bolsista do PIBID - aborda a recepção da peça teatral nas escolas e as estratégias utilizadas para se trabalhar aspectos temáticos, poéticos e estéticos do teatro com estudantes secundaristas.

Foram planejadas e executadas mediações com alunos do Ensino Médio em quatro escolas da rede pública de Pelotas/RS, conforme já citado anteriormente. Tais práticas provocaram o estudo da concepção de recepção e estética teatral e, da mesma forma, reverberaram em uma reflexão sobre as práticas mediativas que buscam a emancipação de espectadores. Conforme constatou o licenciando:

> [...] Precisamos de práticas que tenham como objetivo a provocação, práticas que sejam como asas que auxiliem no voo de cada indivíduo. Práticas que provoquem o espectador para um pensamento emancipado em relação à linguagem teatral, da forma que este bem entender (DEMUTTI, 2015, p. 44).

A partir das experiências e relatos dos estudantes secundaristas e dos estudantes da graduação, o autor procurou analisar a prática realizada transitando pelo caminho da recepção e da educação teatral para jovens com pouca vivência em teatro. Conceitualmente trabalhou-se com a ideia de pedagogia do espectador, por Flávio Desgranges (2003) e Taís Ferreira (2012), com as noções de teoria da recepção e estética teatral, por Clóvis Dias Massa (2007), bem como com a proposição de espectador emancipado, de Jacques Rancière. Nas considerações finais de seu TCC, o estudante formando apresentou reflexão sobre sua experiência formativa inicial e a potencialidade de sua continuação:

> Assim, o campo do conhecimento em estética, recepção, educação de espectadores formam uma gama de conteúdos que, a partir do trabalho deste período, pude *pesquisar* <-> *atuar* <-> *ensinar* irá me emancipar como ator, pesquisador e professor, fazendo da minha própria experiência, novas experiências (DEMUTTI, 2015, p.44).

Defendo, assim, que a formação de professores e professoras artistas dá-se desde a graduação e estende-se através de cada experiência artística e educativa por eles e elas vivenciadas a partir da sua formação inicial. O vínculo entre a docência, a criação artística e a reflexão sobre a prática artístico-educativa precisa ser cultivado no professor de teatro já durante a licenciatura, para então expandir-se plenamente em sua trajetória profissional e em suas estratégias de formação

continuada. Os resultados positivos da experiência de atuar, ensinar e pesquisar concomitantemente, desde a formação inicial, ficam evidentes na fala do licenciando acima citado.

Apesar dos avanços conquistados, durante o desenvolvimento do projeto de pesquisa, algumas indagações permaneceram a inquietar: como possibilitar não só o acesso, mas a experienciação e a familiaridade com o teatro por parte dos jovens estudantes nas escolas públicas de Ensino Médio? Como transpor questões complexas acerca da cena contemporânea para a prática teatral com jovens e adultos, tornando-as assimiláveis e prazerosas aos estudantes? Como articular conhecimentos artísticos, sociais e políticos entre estudantes de nível médio e universitário, vinculando este aprendizado às suas relações e ações cotidianas e locais - na escola, na universidade, nas suas comunidades, nas suas cidades? Inquietações que permeiam o trabalho de professoras e professores de teatro que entendem a prática artístico-pedagógica como uma ação política de forte potência para a sensibilização afetiva e pensamento crítico da juventude.

REFERÊNCIAS

BRECHT, Bertolt. *Brecht Fundamental*: Teatro Completo em 12 volumes. Rio de Janeiro: Paz &Terra, 2004.

CONCILIO, Vicente. *BadenBaden. Modelo de ação e encenação em processo com a Peça Didática de Bertolt Brecht*. Vicente Concilio. São Paulo: ECA/USP, 2013.

DEMUTTI, Anderson Morais. *A experiência estética na Jogatina*: repercussões na educação de jovens espectadores de teatro. Trabalho de Conclusão de Curso de teatro-Licenciatura do centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas. UFPel: Pelotas, 2015.

DESGRANGES, Flávio. *Pedagogia do Espectador*. São Paulo: Hucitec, 2003.

FERREIRA, Taís. Por uma (des)necessária pedagogia do espectador. *In*: *Revista do Programa de Pós-Graduação em Arte*: UNB, Brasilia, 2012.

LEHMANN, Hans-Thies. *Teatro pós-dramático*. São Paulo: Cosac Naif. 2007.

_____. Teatro Pós-dramático, doze anos depois. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, UFRGS-Porto Alegre, 2013.

_____. *Teatro pós-dramático e teatro político*. *In*: *Sala Preta*: Revista do Departamento de Artes Cênicas: São Paulo, 2003.

MASSA, Clóvis Dias. *Estética teatral e teoria da recepção*. Concurso Nacional de Monografias Prêmio Gerd Bornheim: *Porto Alegre*, *2007*.

RANCIÈRE, Jacques. O espectador emancipado. Tradução de Daniele Ávila. In: *Urdimento* - Revista de Estudos Pós-Graduados em Artes Cênicas do PPGT/UDESC, Florianópolis, 2010.

OCUPAR E FOMENTAR, DESCENTRALIZAR E DIFUNDIR

Atuação do grupo Teatro Experimental de Artes no ensino das Artes Cênicas no estado de Pernambuco.

José Jackson Silva [19]

Resumo

Este artigo apresenta uma breve reflexão sobre o trabalho do grupo Teatro Experimental de Artes (TEA) da cidade de Caruaru- PE. Grupo que há 55 anos se dedica às Artes Cênicas e à formação de jovens e estudantes, a partir do legado cultural obtido na década de 60 que tinha por lema: Teatro, Educação e Cultura para a emancipação social do povo. Na esteira dos movimentos contraculturais que eclodiram no período, o Teatro Experimental de Artes, além de oferecer aulas de teatro para a comunidade, lançou o Festival de Teatro Estudantil do Agreste – FETEAG – que surgiu com o objetivo de levar oficinas de teatro para dentro das escolas públicas e incentivar os alunos a ingressarem nas Artes Cênicas e, através delas, transformarem sua realidade. Com essa metodologia de trabalho, o TEA tomou para si a tarefa de ocupar as ociosas aulas de artes das escolas públicas, com aulas de iniciação teatral e, como resultado dessas aulas, teria uma mostra competitiva, na qual as escolas apresentariam suas produções à classe estudantil e à sociedade, a exemplo dos jogos escolares. E por ter ações contínuas de estímulo à pesquisa e formação no domínio das Artes Cênicas, o Teatro Experimental de Artes vem proporcionando uma visível sensibilização do público e dos jovens, em especial. Deste modo, o TEA proporciona uma formação artística consistente; fomenta a formação de plateia; dissemina as técnicas e estéticas do teatro por diversas cidades do Estado de Pernambuco; contribui para a formação professores de teatro para atuarem nas escolas públicas; proporciona uma integração de artistas regionais com grupos e espetáculos consagrados dos principais centros do país e, ainda, promove a descentralização das Artes Cênicas produzidas no Brasil. Firmando-se, portanto, como um importante centro de formação e difusão em Artes Cênicas do Estado de Pernambuco. A metodologia desenvolvida nesse trabalho se baseia na trajetória do TEA em diálogo como os fundamentos do Movimento de Cultura Popular (MCP) e do Centro Popular de Cultura (CPC), entidades que fizeram história no fomento e difusão das artes na década de 60 no Brasil. Por fim, constatamos que alheio ao tempo o TEA resiste na tentativa de alcançar seu objetivo utópico de uma sociedade menos desigual, utilizando arte e educação como veículo para tal transformação.

Palavras Chave: Arte-educação. Cultura Popular. Festival de Teatro. Teatro.

[19] José Jackson Silva é doutorando do Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS; Mestre em Artes Cênicas pela Universidade Nova de Lisboa- UNL; Bacharel em Teatro pela Universidade Federal da Bahia – UFBA. Atua como Diretor, Ator e Iluminador cênico.

Abstract

This article presents a brief reflection on the work of the group Teatro Experimental de Artes (TEA) of the city of Caruaru - PE. 55 years old group dedicated to the performing arts and the formation of youths and students, starting from the cultural legacy obtained in the 60s that had as motto: Theater, Education and Culture for the social emancipation of the people. In the wake of the countercultural movements that broke out in the period, the Teatro Experimental de Artes, in addition to offering theater classes for the community, launched the Festival de Teatro Estudantil do Agreste - FETEAG - which came with the goal of taking theater workshops into Public schools and encourage students to enter the performing arts, and, through them, transform their reality. With this methodology TEA took on the task of occupying the idle public art classes with theatrical initiation classes, and as result of these classes, would have a competitive show in which the schools would present their productions to the student class and society, like school games. Moreover, because of continuous actions to stimulate research and training in the field of performing arts, the Teatro Experimental de Artes has been providing a visible public awareness and in young people in particular. In this way, the TEA provides a consistent artistic training; Encourages the formation of an audience; Disseminates the techniques and aesthetics of the theater through several cities of the State of Pernambuco; Trains theater teachers to work in public schools; Provides an integration of regional artists with groups and shows consecrated from the main centers of the country, and also promotes the decentralization of the performing arts produced in Brazil. Therefore, being an important center of formation and diffusion in scenic arts of the State of Pernambuco. The methodology developed in this research grounded on the TEA trajectory in dialogue as the foundations of the Movimento de Cultura Popular (MCP) and the Centro Popular de Cultura (CPC), entities that made history in the promotion and diffusion of the arts in the 60s in Brazil. Finally, we find that, unrelated to time, the TEA resists trying to reach its utopian goal of a less unequal society, using art and education as a vehicle for such transformation.

Key-words: Arts-education. Popular Culture. Theater Festival. Theater.

> *A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.*
>
> Eduardo Galeano

No panorama brasileiro da década de 1960, os pensamentos e, sobretudo, as ações do Movimento de Cultura Popular (MCP) e do Centro Popular de Cultura (CPC), voltadas especificamente para a consciência política do povo, suscitaram conflitos com os setores conservadores da época. As camadas populares que,

organizando-se, adquiriram forças, principalmente, através da conscientização política e do fortalecimento cultural para suas reivindicações, geraram incômodos para as elites conservadoras que passaram a denominar estes movimentos de subversivos, divulgadores de ideias comunistas.

Todavia, que perigo podia trazer para a sociedade a Cultura Popular? Perguntou-se Germano Coelho (2012), e ele mesmo responde dizendo que o MCP possuía um espírito de autodeterminação, de fidelidade às tradições culturais do país, de responsabilidade quanto à sua independência definitiva. Ideais com que o MCP objetivava atingir educando através de escolas comuns, de processos informais, nas praças públicas e em plena rua, educando pelo rádio, pelo cinema, pela televisão, pela imprensa, pelo teatro.

Instrução através da arte era o que almejava também o CPC de Vianinha, Carlos Estevam e Ferreira Gullar, que juntos conseguiram o objetivo de disseminar os princípios do Centro Popular de Cultura por todo o vasto território brasileiro, com a implementação do CPC em várias cidades do país, fazendo circular seus métodos, suas teorias e seus ideais.

Entretanto, com o golpe militar de março de 1964, quando toda a documentação dos movimentos foi queimada, obras de arte completamente destruídas, e os profissionais envolvidos com os movimentos populares perseguidos e afastados de seus cargos; aboliram-se as organizações artísticas denunciadoras das injustiças sociais que marcaram a história da arte brasileira engajadas na transformação social.

Porém, verifica-se que os fundamentos que guiaram as práticas dessas vanguardas, aniquiladas pela ditadura civil-militar, foram difundidos por diversas partes do país e não seria possível que toda a sua *práxis* tivesse sido desintegrada pelas ações repressivas do sistema que controlou o país durante 20 anos. Por acreditar nisso, surgiu a questão que norteia este trabalho: Será que o MCP e CPC deixaram algum herdeiro ideológico? Será que algum grupo deu continuidade às ações iniciadas pelos seus fundadores? E foi na busca desta resposta que encontramos no interior do Brasil um coletivo cênico, Teatro Experimental de Artes, da cidade de Caruaru-PE, que há 55 anos vem desenvolvendo suas ações e contribuindo ativamente para o desenvolvimento da sociedade brasileira a partir do legado cultural obtido na década de 1960.

O Teatro Experimental de Artes – TEA

A trajetória do grupo teatral mais antigo em atividade ininterrupta do Estado de Pernambuco, segundo mais antigo do país, começa no ano de 1962, quando foi realizado, na cidade de Caruaru, o *I Festival de Teatro de Estudantes do Nordeste*, numa promoção da Universidade do Recife, sob coordenação pedagógica do Professor e crítico de teatro, Joel Pontes, administrado pelo Prefeito João Lyra Filho, tendo como Secretário de Educação, Anastácio Rodrigues da Silva, visionários que perceberam que o festival seria muito importante para o desenvolvimento das Artes Cênicas na região.

Neste evento, foram apresentados diversos espetáculos com linguagens variadas, distintas palestras, debates e conferências sobre técnicas e estéticas da linguagem teatral. Fato que despertou a curiosidade de parte da equipe do Teatro Amadores de Caruaru (TAC), um grupo teatral formado por profissionais liberais e intelectuais da alta sociedade de Caruaru, que tinham como paradigma o Teatro Amadores de Pernambuco (TAP).

O grupo Teatro de Amadores de Pernambuco surge no Recife, em 1941, criado pelo médico Valdemar de Oliveira. Desde os seus primeiros espetáculos criaram e mantiveram com sucesso um "teatro de cultura" (leia-se para a elite), aliando amadorismo teatral à filantropia. Os integrantes do TAP costumavam doar todo o dinheiro das apresentações para instituições filantrópicas, pois este não lhes fazia falta, uma vez que tinham respaldo da alta sociedade pernambucana, dos políticos, dos generais e da imprensa para realizarem as suas produções e apresentações nos melhores palcos do Brasil.

Assim sendo, o Teatro de Amadores de Caruaru ambicionava ser o TAP do interior, mas logo perceberam que essa aspiração seria impossível, pois não dispunham de privilégios políticos, econômicos, estéticos, nem tão pouco sociais para desenvolverem seus espetáculos com a mesma qualidade técnica que os do afamado grupo da capital.

Logo, perceberam que deveriam partir em busca de um direcionamento distinto. Porém, não sabiam por onde começar, até prestigiarem o referido Festival e compreenderem que a sua carência era realmente de técnicas teatrais para desenvolverem melhor o seu corpo de atores, seus personagens e,

consequentemente, melhorarem o discurso cênico das suas encenações, porque todos os espetáculos eram feitos de forma empírica até então.

A partir desta constatação, o TAC foi desmembrado e seus dissidentes, ao fim do festival, decidiram expor a Joel Pontes as suas angústias, anseios e desejos (como lembra seus fundadores no documentário 'Quando as Garagens Virarem Teatro'), conseguindo dele o apoio para mobilizar uma série de professores da Universidade do Recife para ministrarem cursos, oficinas e seminários - durante dois anos na cidade de Caruaru - com apoio financeiro do município. Concretizando, assim, além de trabalhos didáticos, muitas experiências cênicas.

Daquele desejo pela formação e habilitação artística, surgiu no dia 12 de julho de 1962 o grupo Teatro Experimental de Artes (TEA)[20], com a finalidade de criar uma nova mentalidade teatral, acompanhar o desenvolvimento das Artes Cênicas e manter um intercâmbio permanente com os demais congêneres do Brasil e do Exterior.

A estreia do grupo deu-se em 1963 no auditório do prédio da Rádio Difusora de Caruaru, um local precário, que não possuía cortinas, refletores nem coxias (este era o único espaço da cidade a abrigar os trabalhos cênicos, na época), mesmo assim, levaram à cena o espetáculo "O Elefante no Caos" de Millôr Fernandes, dirigido por Antônio Medeiros. O espetáculo retratava um contexto sociopolítico premonitório aos acontecimentos que culminariam no Golpe de 1964.

Este ano é emblemático na trajetória do TEA, pois, enquanto os militares brasileiros tomavam o poder, cessando o livre arbítrio e o direito de expressão do povo brasileiro, o Teatro Experimental de Artes dava início à oferta de oficinas permanentes de teatro para a população da cidade de Caruaru, tentado transmitir o que apreenderam nos dois primeiros anos de formação com os professores da Universidade do Recife. Procurando, antes de qualquer coisa, transformar o indivíduo num cidadão consciente do seu papel na sociedade, utilizando o teatro como meio:

> Essas oficinas acontecem de março a novembro, aos sábados à tarde, com aulas de interpretação, iluminação, corpo, voz e história do teatro, voltadas especialmente para alunos da rede pública de ensino de Caruaru, gente sem experiência alguma com palco. E

[20] Patrimônio Vivo do Estado de Pernambuco reconhecido em 2008.

> ninguém paga nada, porque o nosso objetivo é suprir o que a escola não dá (PASCOAL *apud* FERRAZ, 2006, p. 133).

Prática que se repete até os dias atuais, na antiga garagem do casal Arary Marrocos e Argemiro Pascoal[21], que na intenção de ampliar as ações do grupo, transformou a garagem do carro em um teatro de bolso, intitulado Teatro Lício Neves, sede do grupo.

Formação política

As bases ideológicas sob as quais o TEA iria fundamentar sua prática se estabeleceram quando todos os seus integrantes ainda faziam parte do Teatro Amadores de Caruaru. Ao receberem visitas do ator e diretor teatral Luiz Mendonça (fundador do grupo 'Teatro Adolescentes de Pernambuco' e diretor do departamento de teatro do MCP), que dirigiu alguns espetáculos do TAC entre os anos de 1958 e 1961, e incutiu no trabalho cênico e na mentalidade de parte dos integrantes do TAC a necessidade das ações do teatro interventivo para a sociedade local.

> Com a chegada de Mendonça, uma nova forma de condução foi proposta, até mesmo por ele já ter tido experiência com outros grupos, como o Teatro Adolescente do Recife. Começamos a ler várias peças, a estudar os autores, a discutir o texto escolhido. O trabalho passou a ser bem mais cuidadoso. Entre outras inovações, ele optou também por uma dramaturgia longe dos dramalhões e comédias de costume que, até então, eram levados à cena, e escolheu obras mais politizadas, que abordavam temas sociais (PASCOAL *apud* FERRAZ, 2006, p.129).

Mendonça acreditava num teatro que espelhasse a sociedade, falando a língua dos seus espectadores, seus costumes, seus conflitos, suas necessidades sociais vividas no cotidiano. Uma arte à favor do povo, com ideais políticos. Não mais os casos e acasos do teatro de entretenimento para a burguesia.

Deste modo, imprimiu a filosofia dos jovens que comporiam o Teatro Experimental de Artes os fundamentos da 'Cultura Popular Revolucionaria', do Movimento de Cultura Popular (MPC), mostrando-lhes o exemplo de um grupo

[21] Fundadores e diretores do grupo, Arary Marrocos Bezerra Pascoal é pedagoga, atriz e diretora geral do grupo; Argemiro Pascoal, contador, diretor e dramaturgo.

teatral que vinha modificando a cena do teatro brasileiro com seus espetáculos repletos de interrogações sobre o social. O grupo em questão era o 'Teatro de Arena' de São Paulo, que tinha o "Eles não Usam Black Tie", de Gianfrancesco Guarnieri, como paradigma daquele importante momento histórico do teatro nacional. Peça que chegou a ser encenada pelo TAC em 1961, rompendo com a linha de pura diversão desenvolvida até aquele momento.

Esta, certamente, foi a grande transformação do pensamento dos integrantes do TAC, que mais tarde se transformaria no TEA e romperia de vez com o modelo, na época, hegemônico, do Teatro Amadores de Pernambuco. Segundo o sociólogo Gilberto Freire:

> O mal do nosso teatro (de Pernambuco) está em ter se desenvolvido como um divertimento burguês ou só para ricos ou quase ricos. Perdeu contato com o povo mais simples. É que 'o povo' era para o teatro erudito do Brasil o negro, o escravo, a senzala, a caboclo, o moleque, a canalha, a língua errada – tudo que a escravidão só fez tornar desprezível. Daí a artificialização do nosso teatro numa caricatura de teatro, quase sem sentido humano, nem contato com a terra. Pomposo, fechado, inumano. Pretexto para a exibição de decotes e casacas, de joias caras e de perfumes franceses, de rivalidades entre estudantes de cartola e caixeiros aliterados (FREIRE *apud* PONTES, 1966, p. 77).

Para findar com esse "teatro do pó compacto, casacas e joias caras", os artistas locais foram muito influenciados pelas ações do Movimento Popular de Cultura que a partir dos anos 60 surgiu como uma possibilidade para instrumentalizar e elevar o nível cultural do povo e melhorar sua capacidade aquisitiva de ideias sociais e políticas.

Em 1961, Luiz Mendonça foi nomeado diretor do Departamento de Teatro do Movimento de Cultura Popular- MCP e pôde difundir a crença de um teatro revolucionário por várias regiões do Estado de Pernambuco. Não sem antes incutir naqueles jovens que fundariam o Teatro Experimental de Artes a necessidade de intervenções artísticas na sociedade, com o intuito de modificá-la e, talvez, eliminar as desigualdades sociais tão características da sociedade brasileira.

Portanto, como observamos, de 1961 a 1964, a equipe do Teatro Experimental de Artes recebeu um conjunto de informações e conhecimentos sobre o ofício teatral promovido pelos professores da Universidade do Recife e artistas da região como Clênio Wanderley, entre outros. Porém, nenhuma delas ficou tão

internalizada e marcaria tanto a trajetória do grupo quanto a ideologia do teatro político da década de 60, fundamentada na 'educação conscientizadora' do MCP, que buscava uma mudança profunda da sociedade brasileira.

FETEAG/ FESTEP: A massificação

Nas ações do TEA, destacam-se, além das oficinas semanais à população, com foco nos alunos da escola pública, o Festival de Teatro Estudantil do Agreste (FETEAG). Em 2002, ele passou a abranger todo o estado de Pernambuco, passando a se denominar FETEAG/FESTEP, cujo objetivo era levar oficinas de teatro para dentro das escolas públicas e incentivar os alunos a ingressarem neste universo e, através dele, transformarem sua realidade.

Com esta finalidade, o Festival tomou para si a tarefa de ocupar as ociosas aulas de artes das escolas públicas, com aulas de iniciação teatral - em parceria com os diretores e professores das escolas. Já que o ensino regulamentar das artes deve ser ofertado por meio de instituições próprias, como rege a LDB, como resultado dessas aulas, o TEA organizaria uma mostra competitiva, na qual as escolas mostrariam suas produções à classe estudantil e à sociedade, a exemplo dos jogos escolares.

O FETEAG foi concebido por Fábio Pascoal (filho do casal Argemiro Pascoal e Arary Marrocos) e por Francisco Neto em 1981. Os dois, inspirados por festivais estudantis de teatro editados por Pascoal Carlos Magno nos anos 1970, sugeriram aos fundadores do TEA a criação deste Festival com o intuito de incentivar os jovens a irem ao teatro.

Porém, mais do que incentivar o acesso ao teatro, o FETEAG adota procedimentos para despertar nos participantes o desejo de lançar um olhar crítico à peça teatral, de empreender uma pesquisa pessoal na interpretação que se faz da obra, despertando seu interesse pela decodificação da linguagem cênica. E, assim, estimula os indivíduos a ocuparem seus lugares não somente no teatro, mas no mundo, como cidadãos conscientes do seu poder de transformação. Transformação essa que se inicia no momento em que o indivíduo entra em contato com as práticas artísticas:

> Um dos objetivos é dar a uma série de jovens a possibilidade de refletir sobre o mundo e escolher o melhor para si. Eles podem até não subir ao palco, mas certamente vão passar a se sociabilizar melhor, a defender suas opiniões, respeitando o outro também e tendo o senso crítico sobre questões da vida (ARARY *apud* FERRAZ, 2006, p. 83).

Contudo, um dos principais argumentos defendidos pelos realizadores do Festival é o seu caráter didático, não apenas para os participantes, mas para os espectadores carentes de apreciação estética, ações artísticas e reflexão.

O TEA notou essa urgência, exatamente, quando o FETEAG foi paralisado (de 1986 a 1991) por falta de apoio financeiro dos órgãos públicos, pois perceberam que a lacuna desses anos fez minar a dinâmica da produção cênica na cidade e, consequentemente, o esvaziamento dos teatros por parte dos espectadores. A partir de então, constatou-se a necessidade de desenvolver um trabalho de formação de plateia, priorizando os estudantes, uma vez que, possuindo Caruaru mais de 40 estabelecimentos escolares de 1º e 2º graus (terminologia da época), possibilitaria uma plateia mais instrumentalizada no futuro.

Corroborando esse argumento, Brecht afirma que a leitura, a capacidade de compreensão de uma obra de arte, pode e deve ser trabalhada. A capacidade de elaboração estética é uma conquista e não somente um talento natural:

> A observação da arte só poderá levar a um prazer verdadeiro, se houver uma arte da observação. Assim como é verdade que em todo homem existe um artista, que o homem é o mais artista entre todos os animais, também é certo que essa inclinação pode ser desenvolvida ou perecer. Subjaz à arte um saber que é um saber conquistado através do trabalho (BRECHT *apud* KOUDELA, 1991, p.110).

Noutras palavras, o prazer estético solicita aprendizado que deve ser adquirido, estimulado e decodificado, como afirma Flávio Desgranges:

> A conquista da linguagem teatral propicia ao espectador uma atitude não submissa diante do fato narrado e das opções cênicas propostas. Conhecendo os signos que vêm sendo estabelecidos ao longo da história do teatro, bem como o funcionamento dos mecanismos utilizados em uma encenação, e os efeitos que produzem, o espectador ganha distância para melhor apreciar como tais elementos estão sendo apresentados em um determinado espetáculo (artístico ou social). A conquista desses conhecimentos permite que o observador esteja em melhores condições para traçar

> linhas de reflexões acerca da obra e elaborar um juízo de valor sobre ela (2003, p. 32).

Igualmente, o autor defende que a educação do olhar do espectador deveria ser apreendida deste a infância e utiliza o futebol como exemplo de condicionamento do espectador para a aquisição dos signos daquela modalidade:

> O domínio dos meandros da atividade futebolista advém tanto das brincadeiras em que participou como jogador quanto da experiência como espectador, apurada especialmente nos debates travados com outros torcedores e nas análises de comentaristas esportivos. A apreensão de regras e o amplo conhecimento tácito e técnico das jogadas, estimula a coparticipação do espectador, intensifica o prazer na sua relação com o evento (DESGRANGES, 2003, p. 33).

Argumenta ainda que, assim como no futebol, é preciso criar condições financeiras e instrumentais para que os espectadores possam ver, pelo menos, um espetáculo e serem estimulados a um 'mergulho' prático para ampliar sua capacidade de apreendê-lo e favorecer a sua socialização, o seu acesso ao debate contemporâneo, assim como a sua integração e participação social:

> Democratizar o acesso de crianças e jovens ao teatro se constitui, então, em viabilizar a ida aos espetáculos e, concomitantemente, oferecer os instrumentos de compreensão e de recepção que condicionam esse acesso, oferecendo meios necessários para o espectador infanto-juvenil tenha possibilidade e vontade de apropriá-los (DESGRANGES, 2003, p. 36).

Deste modo, percebe-se que o conceito que norteia o FETEAG funciona como uma perfeita estrutura para que os espectadores (de todas as idades) possam se apropriar dos signos da linguagem teatral, ainda que dependa sempre do deficitário apoio do Estado para financiar os custos do evento.

Num processo intermitente iniciado respectivamente com o início do ano letivo, e que conta com os mais diversos recursos pedagógicos: filmes, palestras, exposições, espetáculos, jogos, poesias, jornais, revistas etc. - justapondo ao teatro todas às demais áreas do campo artístico - o Festival mostra-se como um suporte eficiente na formação de atores, técnicos, diretores, educadores e espectadores.

Para a concepção geral do XIV FETEAG/ I FESTEP, em 2002 - que serve de modelo para as demais versões do Festival dali em diante - o TEA criou um

conteúdo programático de atividades que se divide em duas fases distintas, diretamente relacionadas, desmembradas em módulos, são elas: **Oficina de Direção Teatral** – com o público-alvo de 30 arte-educadores do Estado de Pernambuco, designados pela coordenação do projeto a trabalhar nas unidades de ensino participantes do Festival. A oficina divide-se em três módulos compatibilizados em quatro meses e tem carga horária total de 48 horas; **Oficina de Formação Teatral** - tem como público-alvo 750 alunos (com faixa etária compreendida entre 8 e 23 anos), envolvidos no processo de trabalho nas 30 unidades de ensino participantes do Estado de Pernambuco. As oficinas têm duração de oito meses e tem carga horária total de 48 horas mensais.[22]

Tendo o aprendizado como centro, o Festival do TEA mantém um constante diálogo os Parâmetros Curriculares Nacionais brasileiros, procurando habilitar os alunos no desenvolvimento da linguagem cênica e também proporcionar uma contribuição para a formação de educadores, com o intuito de "formar os formadores" (ainda que tais procedimentos sejam aplicados pelos centros de formação regulamentos pela LDB, cursos regulares de licenciatura, o TEA os toma como parâmetro para auxiliar os professores e oficineiros da região para atuarem nas escolas), oferecendo-lhes ferramentas que os auxiliem na mediação da produção dos espetáculos e dos eventos que serão desenvolvidos.

Portanto, com o FETEAG, o TEA conseguiu efetuar uma proeza que há muito era perseguida pelos que produziam teatro no Estado de Pernambuco, desde o tempo do MCP: levar às classes menos favorecidas um teatro de boa qualidade, questionador e insurgente, que promovesse a inter-relação colégio/ estudante/ família/ sociedade, formando cidadãos comprometidos com a sociedade através da educação. Neste sentido, o Festival de Teatro Estudantil do Agreste, que está na sua 36ª edição, pode ser considerado como uma das mais influentes iniciativas de teatro popular acontecida em Pernambuco a partir da década de 80, ao considerar o teatro pedagógico e crítico como elemento primordial no desenvolvimento da capacidade artística, intelectual e social dos jovens.

[22] A metodologia completa e detalhada encontra-se disponível na minha dissertação de mestrado intitulada: "O Sonho Inventa o Caminho: estudo sobre o papel do grupo Teatro Experimental de Artes na consolidação de uma cultura popular no teatro brasileiro". Disponível em: https://run.unl.pt/handle/10362/13726.

Por fim, verifica-se que, com objetivos políticos muito bem traçados, o TEA proporciona uma formação artística consistente; promove a formação de plateia; dissemina as técnicas e estéticas do teatro por diversas cidades do Estado de Pernambuco; contribui na formação de professores de artes para atuarem nas escolas públicas; proporciona uma integração de artistas regionais com grupos e espetáculos consagrados dos principais centros do país (a partir da Mostra Nacional que ocorre dentro do FETEAG) e, ainda, promove a descentralização das Artes Cênicas produzidas no Brasil. Firmando-se, portanto, como um importante centro de formação e difusão em Artes Cênicas do Estado de Pernambuco (laureado oficialmente em 2008 como Patrimônio Cultural do Estado), apresentando no seu esteio a ideologia da 'Cultura Popular Revolucionária' do Movimento Popular de Cultura (MCP) e do Centro Popular de Cultura (CPC), ao priorizar a instrução, a capacitação e disseminação de ideais políticos através do teatro, na busca da transformação social dos indivíduos tocados por suas ações.

Finalmente entendemos que convicto dos seus desígnios, o TEA se mostra impávido, alheio ao tempo e resistente na tentativa de alcançar seu objetivo utópico de uma sociedade menos desigual. Isso mesmo parece ser corroborado pela forma categórica como Arary Marrocos (fundadora e diretora do grupo) responde à questão ao ser interrogada se atualmente ainda vale a pena cultivar tal ideologia e acreditar na real mudança da sociedade, já que a cada dia os índices econômicos se firmam mais em detrimento dos humanitários:

> Se o ser humano não tiver um ideal ele não consegue viver. Ele morre. Nós do TEA somos de uma geração que acreditávamos na força transformadora da juventude. E continuamos a acreditar, mesmo com toda a massificação da cultura veiculada nos meios de comunicação. Acreditamos na potência do jovem como uma semente prestes a brotar, crescer e dar bons frutos. Só precisa ser bem regado. É isso é o que nos move. E é por esse motivo que, ainda, acreditamos que a cidade de Caruaru terá um teatro municipal; que as políticas públicas serão voltadas para as artes cênicas em geral; e que os governantes olharão para a cultura e perceberão que nada é possível sem educação e cultura. Nada. Por isso continuamos, por isso lutamos, por isso tentamos modificar a sociedade e tudo através do teatro (ARARY *apud* SILVA, 2014, p. 61).

Neste depoimento verificamos, por fim, a permanência da complexa relação entre os três eixos deste trabalho: Arte, Educação e Política, constatando que os dois primeiros estão permanentemente subordinados à vontade do terceiro. São

direitos sociais e, portanto, deveriam ser deveres do Estado. Mas na cena política do Brasil nem sempre essa coerência existe ou existiu.

REFERÊNCIAS

BARCELLOS, Jalusa. *CPC da UNE*: uma história de paixão e consciência. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1994.

COELHO, Germano. *MCP: história do Movimento de Cultura Popular*. Recife: Ed. do autor, 2012.

DESGRANGES, Flávio. *A pedagogia do espectador*. São Paulo: Hucitec, 2003.

FERRAZ, Leidson. *Memórias da cena pernambucana*. vol.2. Companhia editora de Pernambuco, 2006.

GALEANO, Eduardo*. Las palabras andantes*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1994.

KOUDELA, Ingrid Dormien. *Brecht: um jogo de aprendizagem*. São Paulo: Perspectiva, EDUSP, 1991.

MARTINS, Carlos Estevam. *História do CPC*. Arte em Revista, São Paulo: Kairós, 1980.

PONTES, Joel. *O teatro moderno em Pernambuco*. São Paulo: São Paulo Ed., 1966.

QUANDO as garagens virarem teatros. Direção: Felipe botelho. Coleção teatro volume um. Massagana multimídia. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2008. 26 min. Som, Color, Formato: 16 mm.

SILVA, José Jackson. *O Sonho Inventa o Caminho:* estudo sobre o papel do grupo Teatro Experimental de Artes na consolidação de uma cultura popular no teatro brasileiro. Dissertação de Mestrado. Lisboa, 2014.

INVESTIGAÇÕES CÊNICAS COMO SENTIDO E EXPERIÊNCIA

Carolina Vieira Silva
Pedro Arnaldo Henriques Serra Pinto
José Flávio Gonçalves da Fonseca
Antônio Gilvamberto Freitas Felix
Maria Josélia de Sousa Pereira[23]

Resumo

Este artigo é um relato de experiência sobre os percursos do projeto de pesquisa acadêmico intitulado *Experiências: sentidos e investigações cênicas.* Este projeto foi desenvolvido por egressos e professores do curso de Teatro-licenciatura do Instituto de Cultura e Arte da Universidade Federal do Ceará no ano de 2015. Nosso objetivo principal foi a realização de um espetáculo teatral a partir do relato de experiências docentes dos participantes do projeto e dos demais egressos do referido curso. Para tanto, buscamos estratégias de aproximação com os egressos visando, além de recolher insumos para a montagem do espetáculo, criar um canal permanente de contato entre o curso de seus egressos. Acreditávamos que esta aproximação poderia, também, alimentar as discussões do Núcleo Docente Estruturante (NDE) sobre ajustes e reformas curriculares. Para dar suporte teórico às nossas investigações dialogamos com as produções bibliográficas sobre experiência dos filósofos e educadores Jorge Larrosa Bondia e John Dewey. A pesquisa culminou na elaboração de um texto dramático e suas leituras cênicas foram realizadas em novembro de 2015 no Teatro Universitário Paschoal Carlos Magno, em Fortaleza-CE e em maio de 2017, no Teatro Martim Gonçalves, em Salvador-BA.

Palavras-chave: Experiência. Artista-pesquisador-docente. Leitura Dramática.

Abstract

This article is a report of experience about the paths of the academic research project entitled Experiences: senses and scenic investigations. This project was developed by graduates and professors of the course of Theater of the Institute of Culture and Art of the Federal University of Ceará in 2015. Our main objective was the realization of a theater spectacle from the report of teaching experiences of the participants of the project and of the other graduates of the course. Therefore, we seek a strategy of rapprochement with the graduates aiming, in addition to collecting inputs for an assembly of the spectacle, to create a permanent channel of contact between the course and their graduates. We believed that this approach, also, fueled the discussions of the Structuring Teachers Core (Núcleo Docente Estruturante – NDE in Portuguese) about adjustments and curricular reforms. As a support theoretical of our research, we used the bibliographic productions about the

[23] Profa. Dra. Carolina Vieira Silva - Diretora Teatral e Professora Adjunta do Curso de Teatro-licenciatura do Instituto de Cultura e Arte da Universidade Federal do Ceará (ICA/UFC). Prof. Dr. Pedro Arnaldo Henriques Serra Pinto - Professor Adjunto do Curso de Teatro no Instituto de Cultura e Arte da Universidade Federal do Ceará. Prof. Me. José Flávio Gonçalves da Fonseca - Doutorando em Artes pelo PPGARTES ICA/UFPA e Professor assistente do curso de licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Amapá - UNIFAP. Prof. Me. Antônio Gilvamberto Freitas Felix (UFC) - Professor substituto do curso de Teatro-licenciatura/ICA/UFC. Profa. Ma. Maria Josélia de Sousa Pereira - Mestre em Artes-Teatro pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e Profa. de Artes, atuando no Ensino Médio, na escola de Ensino Profissionalizante Professor César Campelo.

experience of the philosophers and educators Jorge Larrosa Bondia and John Dewey. The research culminated in the elaboration of a dramatic text and its scenic readings were realized in November 2015, in the Paschoal Carlos Magno University Teather in Fortaleza-Ceará-Brazil and in May 2017 in the Martim Gonçalves Theater in Salvador-Bahia-Brazil.

Keywords: Experience. Artist-researcher-teacher. Dramatic Reading.

Introdução

No dia 18 de fevereiro de 2010, demos início às atividades do Curso Superior em Artes Cênicas da Universidade Federal do Ceará (UFC). Este curso foi criado pela UFC como parte integrante do projeto de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), sob um contexto político que apontava para uma efervescência de estratégias e ações do Governo Federal em prol da melhoria da educação básica, dentre elas a criação de mais cursos superiores para formação de professores.

O currículo do curso de Teatro-licenciatura[24] prima por formar um profissional capaz de integrar a arte, a pesquisa e a docência: *o artista-pesquisador-docente.* Observamos que tanto a região epistemológica quanto o campo de atuação no qual se situa o artista-pesquisador-docente são zonas de fronteira nas quais se encontram fluxos de diferentes áreas de saber. São regiões onde não há dominância de conhecimentos, mas ações que se articulam na intenção de - localizadas as problemáticas - posicionar-se na busca de soluções possíveis. Neste sentido, inferimos que

> [...] a identidade profissional dos discentes é construída a partir dos sentidos que através de suas experiências eles atribuem à proposta pedagógica do curso. [...] Uma vez que a experiência é pessoal e subjetiva, os sentidos, gerados pelos sujeitos das experiências levam em consideração os processos individuais de construção de conhecimento (SILVA, 2014, p.7-25).

Desse modo, em 2015, implementamos um projeto de pesquisa acadêmico, intitulado *Experiências: sentidos e investigações cênicas,* que pretendia investigar sobre as experiências docentes dos egressos deste curso e discutir sobre os desafios e as vicissitudes para a ação destes artistas-pesquisadores-docentes. Em

[24] A Universidade Federal do Ceará, criada em 1954, veio implementar o ensino superior em Arte com a criação do Curso de Educação Musical (hoje denominado Música-licenciatura) em 2005, seguido do Curso de Artes Cênicas (atualmente Teatro-licenciatura) e o Curso de Cinema e Audiovisual em 2010, e por último, em 2011, os Cursos de licenciatura e bacharelado em Dança.

tempo, tendo sido formadas apenas duas turmas, começamos a nos questionar sobre onde e como estavam atuando os profissionais egressos desse curso; e, uma vez inseridos no mercado de trabalho, conversar com eles sobre os sentidos que atribuíam aos seus percursos formativos e profissionais.

Assim, a pesquisa pretendeu explorar, teórica e cenicamente, sentidos e experiências, por isso, a metodologia adotada configurou-se como um espaço de interlocução entre arte, pesquisa e docência. Ou seja, um espaço no qual artistas-pesquisadores-docentes refletiram sobre suas diversas experiências docentes, podendo contribuir para a (re)construção de suas identidades profissionais.

Deste modo, pretende-se por meio deste artigo realizar um relato de experiência sobre os percursos de um projeto de pesquisa que teve como objetivo principal se debruçar sobre a seguinte hipótese: a montagem de um espetáculo cênico, que possui como objeto de investigação os relatos das experiências dos egressos do curso de Teatro-licenciatura (ICA/UFC), enquanto artistas-pesquisadores-docentes, poderá gerar uma oportunidade de discutir, através da cena, sobre questões que envolvem a sua profissão, bem como colaborar com a construção de suas identidades profissionais. Assim, tanto o processo de construção desta obra cênica como a sua exibição pública deveriam se comportar como espaços de discussão sobre as experiências que atravessam estes professores de teatro.

Relevância e aporte teórico

A pertinência desta pesquisa justificou-se por uma série de razões das quais podemos enumerar: 1- ausência de estudos sobre os egressos dos cursos de licenciatura em teatro das Instituições de Ensino Superior (IES); 2- importância da criação de um banco de dados sobre os egressos do curso de Teatro-licenciatura/ICA/UFC, visando alimentar as discussões sobre reforma curricular; 3- possibilidade de potencializar cenicamente uma discussão sobre o artista-pesquisador-docente; 4- gerar, com este espetáculo, um ambiente de integração entre discentes e egressos; 5- necessidade de investigar alguns sentidos de experiência, bem como salientar espaços que ela ocupa (ou poderia ocupar) na formação do artista-pesquisador-docente.

No que concerne às primeiras e segundas razões descritas acima, podemos ressaltar a importância de se manter vínculos e dialogar com os ex-alunos, conhecer seus avanços profissionais e enfrentamentos no mercado de trabalho. O curso ainda não possui um canal de comunicação com os egressos; portanto, como o número de egressos era muito pequeno, seria possível, mesmo de maneira informal, conhecer seus encaminhamentos acadêmicos e profissionais. Isto porque, através de um estreitamento das relações com os egressos, acreditávamos ser possível gerar um diálogo que se efetivasse em medidas concretas para a melhoria do curso de graduação e pós-graduação, assim como para o fomento de ações de formação continuada.

Neste sentido, pretendíamos ajudar a ratificar a ideia de que a aprendizagem é um ato contínuo, no qual colocamos as nossas experiências diante de outras experiências, visando a construção de conhecimentos. Por isso, preocupávamo-nos em manter viva a relação destes profissionais egressos com o curso de Teatro-licenciatura, a fim de alimentar as nossas proposições curriculares pautadas nas inferências daqueles que vivem a realidade da escola básica.

Colocamo-nos, então, o desafio de potencializar cenicamente esta discussão, partindo do pressuposto de que o espaço lúdico de um espetáculo teatral permite que atores e espectadores sintam-se mais libertos de seus códigos de comportamento diário. Logo, ideias, alternativas, debates e desabafos encontraram espaço para reverberar sem que isso pudesse implicar em um desconforto para o atuante em seu ambiente profissional ou acadêmico. A cena também é um ambiente de integração propício para estudantes e profissionais de teatro, os quais devem sentir-se confortáveis, mesmo que ansiosos, com a possibilidade de jogar com seus pares.

Logo, como as atitudes de atuar e espectar são inerentes aos artistas de teatro, o espetáculo pôde ser provocador de diálogos através de relações entre experiências comuns e, ao mesmo tempo, singulares. Ou seja, o teatro como oportunidade de troca de experiências e, portanto, de aprendizagem contínua.

Como referenciais teóricos, nos focamos nas obras *Arte e Experiência* de John Dewey e *Tremores: escritos sobre a experiência* de Jorge Larrosa Bondia. Nesta obra, a experiência ganha lugar preponderante quando se fala em arte e em educação. Seus conteúdos convocam uma primazia da experiência como uma condição da vida. Logo, “A experiência ocorre continuamente, porque a interação do

ser vivo com as condições ambientais está envolvida no próprio processo de viver" (DEWEY, 2010, p. 109).

Revelou-se importante, portanto, investigar os sentidos de experiências nestas obras e ao mesmo tempo questionar o valor que se confere a ela quando falamos de arte e de educação. "É verdade que pensar a educação a partir da experiência a converte em algo mais parecido com uma arte do que com uma técnica ou uma prática" (LARROSA, 2014, p. 12).

O sentido vem aqui ocupar o lugar do conceito porque, conforme nos sugere Larrosa (2014), é preciso evitar fazer da experiência um conceito, ou seja, é preciso resistir à pergunta 'o que é experiência?'; deveríamos, pois, pensar na experiência como algo que não se consegue conceituar, determinar. Assim, exploramos as experiências dos artistas-pesquisadores-docentes, através dos sentidos que cada sujeito atribui a elas. Isto porque assim como a experiência, o sentido é da ordem da interpretação, do pessoal, do intransferível. Perguntávamo-nos, então, sobre como (re)viver em cena as experiências docentes e estéticas do artista-pesquisador-docente.

Estratégias metodológicas e avaliação de resultados

O referido projeto foi executado de fevereiro de 2015 a janeiro de 2016, sob a coordenação da Profa. Dra. Carolina Vieira Silva do Curso de Teatro-licenciatura do Instituto de Cultura e Arte da Universidade Federal do Ceará (ICA/UFC). Contou ainda com a participação voluntária de três egressos[25] do curso de Teatro-licenciatura/ICA/UFC e, em fase de criação dramatúrgica e montagem da leitura cênica, do Prof. Dr. Pedro Henriques (Curso de Teatro-licenciatura/ICA/UFC), como dramaturgista e diretor.

Para o desenvolvimento das atividades, contamos com a infraestrutura da Universidade Federal do Ceará; assim, nos encontramos para ensaios e estudos

[25] Quando do início desta pesquisa, os três egressos do curso de Teatro-licenciatura/ICA/UFC participantes deste projeto de pesquisa, são eles: Maria Josélia de Sousa Pereira, Antônio Gilvamberto de Freitas Félix e José Flávio Gonçalves da Fonseca; estavam atravessando a sua trajetória acadêmica como mestrandos, os dois primeiros no Mestrado Profissional em Artes (PROFARTES) e o último no Mestrado em Artes/ICA/UFC. Da mesma forma, todos eles eram professores de Artes da rede estadual ou municipal de ensino. Atualmente, estes artistas-docentes já concluíram seus mestrados, sendo que: Flávio tornou-se efetivo do quadro de docentes do curso de Teatro-licenciatura/UFPA; Gilvamberto está como professor substituto do curso de Teatro-licenciatura/UFC e Josélia é professora de Artes em um colégio técnico estadual na cidade de Fortaleza-CE.

dirigidos na Sala XIV de Experimentações Cênicas, na sede do Instituto de Cultura e Arte, localizada na Avenida Carapinima, bairro do Benfica, na cidade de Fortaleza-CE; e apresentamos a leitura cênica do texto dramático resultante da pesquisa no Teatro Universitário Paschoal Carlos Magno, no dia 06 de novembro de 2015.

A metodologia desta pesquisa contou, principalmente, com as quatro etapas previstas inicialmente: 1- O virtual; 2- A teoria; 3- O lúdico; 4- O fim. Esclarece-se que as três primeiras etapas foram concomitantes, ou seja, a divisão aqui apresentada é de ordem didática para demostrar as frentes de ação que se sobrepuseram. Descreveremos as etapas e seus desenvolvimentos e, em seguida, discutiremos sobre os resultados.

A primeira etapa, *O virtual*, previu a criação de ambientes virtuais e a alimentação de espaços já existentes para gerar uma (re)aproximação *online* com os egressos do curso. Para tanto, criamos um grupo secreto no *Facebook* para o qual todos os egressos foram convidados. Nele, postávamos trechos dos livros que estávamos estudando, matérias sobre a profissão docente e experiências pessoais. Ao mesmo tempo, foi criado um questionário na ferramenta *Google Docs,* que foi divulgado através dos endereços eletrônicos dos egressos com a finalidade de levantar dados objetivos sobre suas inserções e pretensões profissionais. Todos os materiais coletados foram arquivados em um banco de dados criado e organizado exclusivamente para suprir esta pesquisa.

Ainda quanto a esta etapa de coleta de dados, podemos dizer que, ao final da pesquisa, o grupo no *Facebook* possuía 16 membros. Este número não correspondia ao número de egressos do curso porque alguns ex-alunos não aceitaram o convite ou saíram do grupo ao longo do ano e outros colaram grau quando esta etapa da pesquisa já tinha se encerrado. No entanto, esta ferramenta não funcionou como pensávamos. Poucos participantes engendravam uma discussão sobre os temas e alguns começaram a utilizar o grupo para outras finalidades.

O primeiro corpo discente deste curso (ingresso em 2010.1) contou com quarenta alunos, dos quais doze concluíram a graduação em 2014.2. A pesquisa certificou que todos os egressos atuavam profissionalmente. Deste total, três deles eram alunos de Pós-Graduação (Programa de Pós-Graduação em Artes/ICA/UFC e Prof-Artes/Ceart/Udesc); quatro eram professores concursados, dos quais três atuavam como professores de Artes do Estado do Ceará e um do Município de

Maracanaú-CE. Três egressos atuavam no terceiro setor, dos quais, dois eram integrantes/fundadores de suas companhias de teatro, ambas estáveis na cidade de Fortaleza-CE há mais dez anos. Outros trabalhavam como atores, professores temporários e ministrando oficinas livres de teatro.

Interrogamos os egressos, também, através de um questionário elaborado com seis questões. Este questionário foi respondido por apenas cinco egressos e os resultados estão descritos abaixo.

Na primeira questão, perguntamos se eles se consideravam artistas-pesquisadores-docentes; neste caso, quatro responderam que não e um respondeu que sim. Em seguida, perguntamos o que eles marcam no item profissão quando preenchem algum cadastro: a- artista, b-docente, c-pesquisador, d- outro; o resultado foi que três responderam artista, um respondeu professor e um respondeu que depende do cadastro. Perguntamos também sobre o campo de atuação e como alternativa colocamos as seguintes opções: a- educação formal, b- educação não formal, c- terceiro setor, d- universidade: ensino, pesquisa, extensão; e- grupos de teatro, f- produções artísticas independentes (podendo marcar mais de uma opção); a opção mais marcada foi produções artísticas independentes com quatro marcações, em seguida grupo de teatro com três marcações e educação formal com apenas uma marcação. Na questão quatro, perguntávamos os motivos pelos quais ele atuava neste local: a- financeiro, b- escolha, c- necessidade, d- outro (podendo marcar mais de uma opção); neste item, todos marcaram a opção escolha e a opção motivação financeira foi marcada três vezes.

Por fim, elaboramos duas questões dissertativas: 1- Qual a sua experiência mais marcante durante a graduação (disciplinas, atividades, estágios, pesquisas, bolsas, extensão etc.)?; 2- O que você tem a dizer aos que estão iniciando a graduação em licenciatura em Teatro na UFC? A primeira questão dissertativa obteve como resposta a disciplina de *Montagem* repetida por três respondentes, outro respondeu a disciplina de *Realização Teatral em Docência* e outro, a disciplina de *Teatro Contemporâneo*. Já quanto aos conselhos que poderiam dar aos iniciantes, houve unanimidade em elogios ao curso e também sobre a necessidade de estudar, ensaiar e ler muito, bem como fazer trabalhos fora do ambiente acadêmico.

Como a quantidade de respondentes foi menor que a metade dos egressos, não podemos fazer inferências generalistas. Mas, novamente nos colocamos a

pensar sobre estes resultados gerando outros questionamentos, como: por que apenas um dos cinco egressos respondentes disse que se considera um artista-pesquisador-docente? O currículo do curso está elaborado e sendo executado de encontro a este perfil de profissional?

Já sobre o grupo criado no *Facebook*, o *post* mais comentado foi sobre um panfleto publicitário de 1977, do artista visual brasileiro Ivald Granado, onde se lê: "adote o artista, não deixe ele virar professor". Sobre este *post*, vale destacar os seguintes comentários:

> Comentário 1: Contrate o artista.
> Comentário 2: Diante disso trago um paralelo ao axioma do infinito... que uma linha é direcionada a qualquer ponto e pode-se inclusive ser um ponto vazio... que não se liga a ponto algum... ou seja... tanto o artista quanto o professor podem não dar em nada rs.

Os sentidos de experiência foram explorados na segunda etapa, *A teoria*, através do estudo das obras literárias já citadas. Intentávamos que os participantes desta pesquisa fizessem a leitura das obras, seus fichamentos e seminários dialogados para melhor aprofundamento dos conteúdos. Inicialmente, foi planejado que este aprofundamento teórico pudesse dar suporte ao estudo, à análise e à seleção dos relatos das experiências que viriam a compor o espetáculo. Contudo, como os mestrandos possuíam outras urgências acadêmicas, o estudo teórico ficou restrito à coordenação do projeto e os bolsistas responsabilizaram-se por alimentar e coletar dados das ferramentas *online*.

A terceira etapa da pesquisa, intitulada de *O lúdico,* consistiu-se de encontros regulares semanais para atividades improvisacionais que tinham como estímulo maior os dados verificados nas etapas anteriores. A equipe de pesquisa se desdobrava na função de condução e atuação, construindo breves células cênicas que eram aprimoradas a cada encontro.

Nesta etapa, pretendíamos a montagem de um espetáculo teatral, utilizando-nos de todo o material coletado que, com a devida autorização dos autores, fosse utilizado como insumo de criação. O propósito inicial era o de gerar apresentações, tendo como público-alvo os estudantes de Licenciatura em teatro da UFC e do IFCE.

No entanto, com o decorrer dos processos em sala de ensaio, o grupo percebeu a necessidade de um olhar externo, tanto no que concernia à direção das

cenas improvisadas, quanto à estruturação dramatúrgica dos textos improvisados. Neste momento, decidimos convidar o professor do curso de Teatro-licenciatura, Pedro Henriques, para integrar a equipe como dramaturgista e diretor. Tal escolha se justificava, pois percebíamos que estávamos tão imersos nos relatos de experiências que sentíamos dificuldade de objetivar os ensaios no sentido da construção de um espetáculo teatral.

Com a chegada de alguém com a específica função de organizar a cena, tivemos dois ganhos imediatos: 1- o novo integrante, responsável pelo olhar de fora, não estava afetivamente tomado pelas experiências que transbordavam das etapas anteriores, o que possibilitou um olhar técnico e preciso na triagem do material; 2- os insumos de construção de cada integrante do projeto (embriões dos episódios que vieram a compor o texto dramático) puderam ser dialogados com elementos específicos da carpintaria dramática. Deste modo, o diretor e dramaturgista buscou costurar o fluxo anterior com as noções de conflito, intriga e ação, bem como com o estabelecimento de personagens, condutores da ação, os quais executam cenas que se revezam com apartes criados a partir de relatos de experiências de cada artista-pesquisador-docente que integrava o elenco e o projeto. Podemos retratar o processo acima descrito através do seguinte trecho que compõe a versão final do texto dramático em sua dedicatória:

> Com licença, proprietários.
> Ousei mexer na 'experiência' de vocês, mas vocês verão, mexi pouco.
> A casa já estava quase pronta! Alicerces seguros. Uma fundação bem feita facilita muito o trabalho. Vocês vão notar uma *paredinhas* novas; umas *janelinhas* para arejar, uma *firulinha* ou outra. Daí, foi só empurrar uns móveis e sacudir uma *poeirinha* aqui e acolá.
> Espero que gostem. Qualquer coisa que não estiver do agrado, não se façam de rogados! Basta reclamar com o arquiteto que se volta ao projeto original. A casa é de vocês!
> Muito obrigado pelo convite. De minha parte, adorei a empreitada!

O texto dramático foi intitulado MMC, esta sigla joga com diversas expressões vivenciadas de modo recorrente durante o processo de construção cênica, quais sejam: *Mínimo Múltiplo Comum*, associação com a operação matemática partindo da ideia de que fazíamos a multiplicação de experiências docentes a partir de vivências comuns e coletivas, tal como o teatro, sempre com mínimas condições de

realização; *Monta Meu Coração*, que remete a uma réplica recorrente de um dos participantes do processo, segundo o qual alguns dos relatos de suas experiências docentes trazidos para sala de ensaio, desmontavam o seu coração; o que tornava o processo criativo além de um espaço de montagem do espetáculo em um espaço de reestruturação de suas emoções para novos enfrentamentos em sala de aula; *Meninos que Montam Castelos*, referência à cena de encerramento do texto dramático, na qual o artista-pesquisador-docente metaforiza sua prática diária com o ato de construir castelos de areia, os quais foram, são e serão sempre destruídos pela força inevitável do mar.

MMC é composto de doze cenas que intercalam células coletivas e monólogos. O texto possui uma estética fragmentada e se inicia com a recepção do público em uma alegre fanfarra mambembe, um misto de convite e provocação aos que adentram ao espetáculo. Os espectadores são convidados a conhecer a *Escola de um mundo ao contrário*, conforme podemos verificar na fala dos personagens:

> **SEM NOÇÃO:** Entrem na Escola de um mundo ao contrário! (*rufar*)
> **ESTRANGEIRA:** Mirem, señores! São conceitos, teses e sons! La ilusión de toda una vida!
> **BRASIL, LEVEZA e SEM NOÇÃO:** Entrem, entrem, entrem!
> **BRASIL:** É para ocês que estamos oferecendo! É pra tu, macho véi!
> **LEVEZA:** Venham ver um rio que passou a cuspir fogo!!!
> **SEM NOÇÃO:** Venham ver o Senhor Sol que agora quer iluminar a noite!!!
> (...) E a Senhora Lua, que de manhãzinha, mostra sua cara redonda no céu!!!
> **BRASIL:** Venham ver o ladrão sentado no trono do rei! Hahhaahhhhaaaa!
> **ESTRANGEIRA:** E una caveira passeando com una lamparina em las manos!
> **LEVEZA:** São verdadeiros Bruxos!
> **SEM NOÇÃO:** Saltimbancos!
> **LEVEZA:** Bruxos, sim senhor! Que com uma varinha mágica transformam um menino numa moeda!
> **BRASIL:** É o mundo inteiro perdido num jogo de dados!
> **TODOS:** Não percam...
> **CAROL (ATRIZ):** O desperdício da potência humana!
> **TODOS (ATORES):** É a Escola de um mundo ao contrário!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura dramática e o debate que a seguiu, ocorridos em novembro de 2015, foram também suporte para novos questionamentos. A leitura termina convidando os espectadores a compartilhar suas experiências enquanto artistas-pesquisadores-docentes. Neste momento, um egresso se colocou no palco e dividiu com a plateia um pouco sobre sua trajetória acadêmica e profissional. Ele se mostrou bastante feliz com o resultado da leitura, não poupou esforços para elogiar o curso e agradecer as oportunidades profissionais que vinha tendo em teatro. Outro comentário, informal, que nos tocou bastante foi sobre um tom cansado e pessimista que havia nos depoimentos colocados em cena. Por que, dentre tantos insumos, escolhemos colocar em cena experiências que na sua maioria falavam sobre as lutas docentes e seus desafios diários?

Ficamos sensíveis a estas contribuições e nos dispusemos, ao final do processo, de retomarmos nossos encontros para trocarmos experiências e, partir delas, refletir sobre os discursos que escolhemos colocar em cena.

Desta forma, se

> O tempo, como organização de mudança, é crescimento, e crescimento significa que uma série variada de mudanças entra nos intervalos de pausa e repouso, de conclusões que se tornam os pontos iniciais de novos processos de desenvolvimentos (DEWEY, 2010, p. 344).

Entendemos esta pesquisa, principalmente, como possibilidade de crescimento individual e coletivo cuja culminância reconhecemos como um ponto no tempo.

Na etapa *O fim*, contraditoriamente à semântica da palavra que designa o título, iniciamos uma discussão, a partir do seguinte pressuposto: a propósito de uma experiência de pensamento, dizemos tirar uma conclusão ou chegar a ela (*Idem*, p. 113). Logo, nossas inferências singularizam-se na riqueza desta experiência que pretende ser repassada, através das apresentações cênicas, para constatar alguns traços de coerência entre os propósitos iniciais da pesquisa e seus resultados efetivos.

Com o decurso da vida, alguns integrantes do grupo tomaram novos rumos profissionais. A grande dificuldade para a continuidade deste trabalho deu-se com a contratação de um dos integrantes do grupo como professor assistente da

Universidade Federal do Amapá. Logo, a distância suspendeu nossos encontros presenciais e fortaleceu nosso vínculo mediado pelas novas tecnologias de informação (TIC). Perguntávamo-nos sobre as semelhanças que encontrávamos nas ações dos artistas-pesquisadores-docentes, mesmo atravessando nossas fronteiras geográficas estaduais; bem como as fronteiras dos diferentes níveis e locais de ensino.

Fortalecidos pelo desejo de continuar neste campo de investigação e alimentar nosso banco de dados, nos propusemos a estar juntos por ocasião do IV Encontro Nacional de Pedagogia das Artes Cênicas. Neste encontro, apresentamos nosso experimento cênico, também, no Teatro Martim Gonçalves em Salvador-BA, no dia 19 de maio de 2017.

Ratificando a desterritorialização do trabalho, o público soteropolitano contribuiu muito nos debates, identificando-se com os temas abordados e propondo alternativas e soluções cênicas, dando depoimentos e questionando sobre nosso processo de criação.

Tendo em vista a pertinência que a proposta apresenta e o desejo do grupo em continuar as investigações, pensou-se na possibilidade de incorporar ao trabalho, processos em que busquemos investigar sentidos e experiência por meio das virtualidades, não somente como coleta de dados; mas através experimentos cênicos que incorporem princípios como o da telepresença, dando à obra um caráter transmidiático.

Deste modo, esta proposta foi submetida à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Federal do Amapá para ser desenvolvida em caráter de pesquisa acadêmica. O projeto de pesquisa intitulado *Artisdoência: experiências, nomadismo poético e outras pedagogias* interroga sobre processos artísticos cíbridos (ciber + híbridos), os quais segundo Peter Andres (2003) dizem respeito aos processos artísticos (ou não) que trabalham por meio da inter-relação de espaços reais e virtuais; como, por exemplo: a interação dos espectadores com transmissão em tempo real, vídeo, projeção, experiências em realidade aumentada, vídeo conferência etc.

Logo, podemos observar desdobramentos e potencialidades advindos deste projeto inaugural narrado neste relato. Acreditamos na busca de novas possibilidades que permitam a interação e a construção de futuras investigações e experimentos cênicos.

REFERÊNCIAS

ANDRES, Peter. Ciberespaço antrópico: definição do espaço eletrônico a partir das leis fundamentais. *In*: DOMINGUES, Diana (org). *Arte e vida no século XXI: tecnologia, ciência e criatividade*. São Paulo: UNESP, 2003.

DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

LARROSA, Jorge. *Tremores***:** escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

SILVA, Carolina Vieira*. Teatro e currículo em contracena***:** sentidos para a proposta pedagógica do Curso de Teatro-licenciatura/ICA/UFC. 2014. 248 f. il. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.

EXPERIÊNCIA TEATRAL E PRODUÇÃO DE SENTIDOS: fios e desafios para a educação estética na escola

Cilene Nascimento Canda[26]

Resumo

Compreender a natureza da experiência estético-educativa em teatro e os desafios enfrentados por educadores nas escolas é o objetivo central deste texto. A experiência é entendida como vivência que toca o sujeito, o atravessa e o provoca a atribuir sentido ao que é apreciado ou vivido nas aulas de teatro. A educação estética é abordada como campo formativo que situa a sensibilidade como foco central da experiência, destacando a recepção cênica e o jogo teatral como caminhos significativos, dentre outros possíveis, para o ensino de teatro na escola. Para fins de reflexão, o texto é embasado por estudos e pesquisas de autores, como: Larossa Bondía (2002), John Dewey (1971), Ricardo Japiassu (2007), Flávio Desgranges (2003), Carmela Soares (2006), dentre outros. Apresenta-se como resultado da discussão de cunho teórico, a análise das potencialidades de experiências de ver e fazer teatro, bem como a compreensão do teatro enquanto experiência de produção de sentido, com especificidades próprias que precisam ser consideradas no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Experiência. Educação estética. Ensino de Teatro.

Abstract

Understanding the nature of the aesthetic-educational experience in theater and the challenges faced by educators in schools is the central objective of this text. Experience is understood as something lived that touches the subject, crosses it and teases it to give meaning to what is appreciated or lived in theater classes. The aesthetic education is approached as a formative field that places sensitivity as the central focus of the experience, highlighting the scenic reception and the theatrer games as significant ways, among other possibilities, for teaching theater in the school. For purposes of reflection, the text is based on studies and researches by authors such as: Larossa Bondía (2002), John Dewey (1971), Ricardo Japiassu (2007), Flávio Desgranges (2003), Carmela Soares (2006), among others. It is presented as a result of a theoretical discussion, the analysis of the potentialities of experiences of seeing and doing theater, as well as the understanding of theater as an experience of producing meaning, with specific characteristics that need to be considered in school everyday.

Keywords: Experience. Aesthetic education. Theater teaching.

[26] Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia. É coordenadora do Projeto de Extensão Balaio de sensibilidades (FACED/UFBA) e vice-coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Ludicidade (GEPEL).

A arte de introduzir

No campo dos estudos e pesquisas da arte-educação, há um debate recorrente sobre três perspectivas de entendimento sobre arte como experiência, conhecimento ou expressão. De modo estanque, ao nos referirmos à arte como conhecimento, pensamos em sua produção, acesso e difusão, sendo o currículo um dos instrumentos principais neste cenário. Os conhecimentos, do ponto de vista da escola, muitas vezes, estão organizados em conteúdos programáticos e em eixos da formação, conforme expressa o documento Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1996). Apesar das severas críticas atribuídas a este documento, como formato prescritivo, linear, fragmentado, descontextualizado e fruto de processo de construção que não escutou os anseios de escolas, educadores, famílias e universidades, esta é uma referência significativa para muitos educadores brasileiros.

Na esfera de compreensão da arte como expressão, nos atemos ao entendimento da produção da linguagem e a sua exteriorização em determinado contexto histórico e social. Contudo, qual a natureza da arte, no caso o teatro, na perspectiva da experiência? O que significa uma experiência teatral inserida no cotidiano escolar? O que entendemos quando nos referimos ao conceito de experiência? Algumas dessas questões compõem a problemática deste ensaio no que diz respeito à compreensão do sentido da experiência estético-teatral, apontando desafios e possibilidades para o trabalho pedagógico.

Sem desconsiderar estes três aspectos da natureza artística, focaremo-nos, neste ensaio de cunho teórico-reflexivo, na compreensão sobre arte como experiência. No caso do teatro, observamos que tais atribuições de forma isolada não dão conta da complexidade do fazer teatral, marcadamente pela presença, pelo sentido dado pelo sujeito à experiência vivida de natureza efêmera. Contudo, buscaremos compreender o sentido da experiência teatral, por considerar os parcos estudos e reflexões teóricas que alicerçam o teatro na escola. Diversos autores tratam a respeito da natureza da experiência teatral em uma perspectiva educativa.

Os estudos de Pupo realçam a natureza do trabalho educativo em teatro, afirmando a sua complexidade, uma vez que “a atividade teatral é vista como um sistema de significação com múltiplos códigos – gestualidade, cenário, figurino, iluminação [...]. A representação é constituída por um conjunto de sistemas de

signos que só adquirem significado uns em relação aos outros" (PUPO, 2005, p. 1). Ao refletir sobre o campo da experiência estética em teatro e da sua natureza complexa, diversa e heterogênea, questionamos: O que se entende por experiência? Como se caracteriza uma experiência estético-teatral? Será que toda vivência em teatro pode ser considerada uma experiência? O que diferencia uma vivência de uma experiência em teatro? Tais perguntas direcionarão o nosso olhar reflexivo, com vistas a ampliar a compreensão sobre o teatro como experiência de produção de sentido, bem como analisando o ato de recepção cênica e do jogo teatral como estratégias relevantes para o ensino de teatro.

O Teatro como experiência: produção de sentido e práticas educativas

Os estudos de Larrosa Bondía auxiliam-nos na compreensão de que a experiência é resultante do sentido dado pelo sujeito ao vivenciar determinada situação. Assim, para se constituir como experiência, segundo o autor, o indivíduo precisa dar sentido a determinado acontecimento. A relação entre o sentido e a experiência pode ser tratada no campo do ensino das artes ou da arte-educação. Focaremos no entendimento da natureza da experiência no campo do ensino de teatro. Inicialmente, problematizamos que é possível o educando vivenciar determinado jogo teatral ou atividade de recepção estética, sem atribuir sentido à experiência, mesmo que a vivência possa ter um significado diverso de outro aluno no processo criativo. A reflexão sobre o conceito de experiência traçado por Larrosa Bondía ajuda-nos a compreender tal situação:

> Começarei com a palavra experiência. Poderíamos dizer, de início, que a experiência é, em espanhol, "o que nos passa". [...] A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça (BONDÌA, 2002, p. 21).

O lugar do sujeito na experiência precisa, então, ser considerado quando pensamos em experiência teatral na escola. A vivência ocorre, o sujeito participa dela, mas esta não o afeta, não o toca, não o atravessa, nem faz sentido para este.

No entanto, se a experiência o arrebatar, sensibilizar, mobilizar um sentimento, uma ação ainda que tímida, uma resposta ainda que ínfima, um olhar diferente perante o cotidiano, podemos dizer que este sujeito passou por uma experiência de natureza estética.

Tais aspectos se relacionam à compreensão de arte no campo da educação, destacando a compreensão de John Dewey a respeito da atividade artística como experiência, refletindo sobre como esta se constitui no cotidiano da vida das pessoas. Para Dewey, a arte faz parte dos processos de interação entre o indivíduo e a realidade, como ação humana necessária na sua constituição enquanto ser da cultura. Nesse sentido, a arte é vista pelo autor como atitude imbricada na vida, no seu cotidiano social, e toda a vitalidade gerada no processo artístico é resultante de troca entre os indivíduos, cada um com suas experiências diferentes, chegando a afirmar que “a experiência é a arte em estado germinal” (DEWEY, 1971, p.84). Este tipo de experiência fica a se processar no indivíduo e pode alterar o seu olhar sobre o mundo, gerando surpresa, desequilíbrios internos, desejos, está relacionada ao que compreendemos como formação em artes.

Nesse contexto de reflexão, visamos compreender a natureza da educação estética e da produção de sentido sobre a experiência educativa em arte, mais precisamente, o teatro. Para isso, retomaremos, de forma sucinta, o conceito de estética como categoria de discussão sobre a temática e trataremos do exercício teatral enquanto campo de experiência artística desencadeada por duas vias: a apreciação artística e o processo criativo mediado pelo jogo teatral. Desse modo, é importante diferenciar o sentido de *estética* aqui trabalhado dos termos “forma”, “bom-gosto” e o “belo” convencionalmente utilizados no cotidiano. Assim, o termo *estética* “evoca a concepção grega denominada de *aisthetique* e tem sua origem no verbo *aisthesis*, que se refere ao conhecimento sensível, à possibilidade de conhecermos através dos sentidos, das sensações” (MASSA, 2002, p. 291). Ao tratarmos, portanto, do binômio “educação estética”, estamos nos referindo à educação da sensibilidade que é deflagrada pelo sujeito que dá sentido à experiência vivida.

O debate sobre a experiência em teatro e a educação estética decorre no seguinte questionamento: em que medida o ensino de teatro se constitui em experiência educativa e estética? Nesta abordagem, é importante registrar que o teatro traz, em si, um intenso vigor pedagógico por estimular no indivíduo ações de

interação cultural, de participação social, de apuro da percepção e de estímulo à criação, dentre outros aspectos. Do ponto de vista da educação estética, Duarte Jr. assevera que:

> Aqui se insistirá, pois, na necessidade atual e algo urgente de se dar maior atenção a uma educação do sensível, a uma educação do sentimento, que poder-se-ia muito bem denominar *educação estética.* Contudo, não nesse sentido um tanto desvirtuado que a expressão parece ter tomado no âmbito escolar, onde vem se resumindo ao repasse de informações teóricas acerca da arte, de artistas consagrados e de objetos estéticos. Trata-se, antes, de um projeto radical: o de um retorno à raiz grega da palavra "estética" – *aisthesis,* indicativa da primordial capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado (DUARTE JR., 2004, p.13).

Além dessas questões postas por Duarte Jr, destaca-se o estigma do teatro como um tipo de ação que não possui propósitos educacionais ou que é fruto da ação espontaneísta, resultado do desconhecimento de um conjunto de saberes e fazeres desta arte, constituído historicamente. Isto denota também uma restrita compreensão sobre o conceito de cognição, visto que "a suposição de que as artes exigem menos intelectualmente do que as ciências vem do conceito de cognição, limitado em grande parte aos meios formais de pensamento que possuem caráter proposicional" (EFLAND, 1998, p. 122). O autor complementa afirmando que o conceito de cognição vem sendo ampliado, passando a incluir o processamento de símbolos e o valor das relações com o contexto cultural do aprendiz.

Em consonância com o pensamento deste autor, Japiassu nos confirma que "entender a arte como pensamento-ação é concebê-la como modalidade complexa de conhecimento, que articula a cognição, a afetividade e a psicomotricidade do sujeito de modo holístico ou integral" (2007, p. 141). Desse modo, é importante enfatizar que o trabalho artístico, e em específico a experiência teatral, favorece o exercício da percepção, a exploração do potencial sensível, crítico, reflexivo e o estímulo à imaginação.

Dos benefícios do teatro para a formação, destacamos a capacidade do sujeito de atribuir sentido à experiência e, potencialmente, a olhar ao seu redor, a expressar-se, ao exercício de sair de um pensamento rotineiro fundado em preconceitos sociais, a criar e improvisar situações e repensá-las do ponto de vista cênico. Ao criar situações cênicas, o ser humano estabelece uma ponte entre o

pensar e o mundo, provocando a sensibilidade, ou seja, a estesia, favorecendo a produção de sentidos. A experiência do sentido está estreitamente ligada à capacidade de leitura da obra artística e do cotidiano, através das sensações visuais, sonoras, plásticas, táteis e gestuais. Ao refletir sobre como isto se processa na atuação em teatro, podemos dizer que a experiência de produção de sentido pode ser desencadeada de diversas formas, como a criação coletiva de representação de situações sociais, a leitura de textos dramáticos, os jogos teatrais, dentre outras possibilidades de cunho metodológico.

Este conjunto de elementos possibilita-nos compreender que o trabalho artístico é produzido no âmbito da experiência estética e cultural. Sob este aspecto, Michel Maffesoli traz uma significativa contribuição, na esfera da fenomenologia, para a ampliação da discussão sobre cognição e produção de conhecimentos por meio da experiência sensível. Para o autor, é pela vivência corporal e cultural que o sujeito acessa diversos níveis de compreensão de si mesmo, do outro e do mundo que o cerca, na medida em que tal vivência favorece um conjunto de interações entre o corpo e mente, o cognitivo e o estético. Sem separar a razão e a emoção, Maffesoli cunha o termo "sensibilidade intelectual" ou "razão sensível", como possibilidade de compreender o âmbito da cognição de modo mais amplo, não fragmentado e reduzido aos domínios técnicos, matemáticos e desprovidos dos saberes empíricos da vida social. Nesta perspectiva, o autor afirma que:

> Trata-se de revitalizar a razão pura porque o mundo das formas é um mundo plural, complexo e porque induz, justamente em função desse pluralismo, ao relativismo gnoseológico. Por isso mesmo fica-se ligado à experiência, reconhece-se que a razão, não importa o que pensem os defensores do racionalismo, é construída a partir de uma intuição inteligente (MAFFESOLI, 2008, p. 140).

Maffesoli se refere à experiência como princípio de revitalização da razão técnica, ampliando a dimensão sensível do ato de conhecer. O teatro, objeto de estudo deste ensaio, por ser um tipo de arte de construção grupal do sentido da experiência, tem uma especificidade a ser considerada no cotidiano das práticas educativas escolares. A seguir, abordaremos as especificidades do trabalho pedagógico em teatro, destacando duas experiências muito difundidas no âmbito do ensino de teatro: o jogo e a recepção cênica.

O jogo teatral e a recepção: experiências estéticas do ensino de teatro

Ao longo das últimas décadas, os estudos sobre o ensino de teatro vêm se ampliando muito no país, consolidando propostas metodológicas que propiciam o contato direto do educando com o fazer cênico. Este conjunto de conhecimentos em teatro possibilita a construção de um vasto quadro teórico-metodológico de acesso à arte em experiências escolares e comunitárias.

Deste amplo conjunto de procedimentos metodológicos, destacamos duas abordagens: o jogo teatral e recepção da obra teatral. Os jogos teatrais, com um cunho improvisacional e coletivo, amplamente difundidos por autores da Pedagogia do teatro (SPOLIN, 1996; SOARES, 2006; BOAL, 2005), podem propiciar ao educando a leitura de situações fictícias, respeitando-o como um sujeito da ação que cria, transforma, opina, escuta e intervém na realidade. Já no campo da recepção teatral, autores como Jauss (2002), Soares (2010) e Desgranges (2003) atribuem um lugar ativo e produtivo à leitura da obra teatral e não meramente receptivo. Assim, o sentido dado à obra artística dependerá da realidade sensível do espectador, do seu repertório de experiências sociais e estéticas, não somente dos elementos técnicos produzidos, *a priori*, pelos artistas. Os estudos de Cláudio Cajaíba Soares endossam este posicionamento e afirmam que "[...] não se pode mais negar ou subestimar sua sabedoria [do espectador]" (SOARES, 2010, p. 1).

Para Hans Robert Jauss, questões como o horizonte de expectativas – marcadas pelas experiências anteriores do sujeito e por seus valores políticos – e referências sensíveis anteriores, influenciam as formas de leitura e de interpretação da obra de arte. Por isso, os modos de apreciação e de interpretação da obra artística variam muito de um indivíduo para o outro, com base em suas experiências acumuladas. Segundo Ricardo Japiassu, o teatro é um tipo de prática artística e cultural de grande complexidade, desenvolvida com base no ser e vir-a-ser, isto é:

> Quando, intencionalmente, ao comunicar-me faço um gesto ou pronuncio uma palavra, essas minhas ações corporais são dirigidas a meus interlocutores. Elas são realizadas para serem "vistas" (fruídas e apreciadas). Nisto é que reside a essência da teatralidade: na intencionalidade semântica dos *enunciados corporais ou cênicos*, no modo de "dizer" apoiado na *comunicação corporal* (JAPIASSU, 2007, p. 108, grifos do autor).

O autor, ao tratar das questões relacionadas à fruição e à apreciação, anuncia um tipo de objetivo específico do ensino de teatro que é a possibilidade do participante entrar em contato com diferentes formas de fazer teatral, tanto apreendendo possibilidades de atuação e expressão como ampliando o seu repertório estético e cultural. Por outro lado, é importante distinguir, brevemente, os termos fruição e apreciação, que apresentam peculiaridades, apesar das similaridades. Segundo Japiassu (2007, p. 94), a fruição é um tipo de atividade de interação entre o espectador e o espetáculo, baseada na percepção instantânea dos fenômenos cênicos observados. Já a apreciação diz respeito ao tipo de atividade metacognitiva do sujeito, ou seja, refere-se à atribuição reflexiva das suas percepções, partindo dos conceitos e imagens preconcebidas, para que sejam vivenciadas, lembradas ou imaginadas.

Na fruição, o educando entra em contato com formas de criação em sua sala de aula, onde os criadores são as próprias crianças ou adolescentes. Tanto expressar-se quanto assistir a criação do colega são atitudes artísticas de relevante cunho pedagógico. Tais ações ampliam o repertório estético da criança, possibilitando-a o prazer da fruição e uma compreensão mais apurada do fazer teatral, uma visão crítica e reflexiva das situações dramatizadas. Assim, o ato de apreciar é composto pela análise dos meios disponíveis para o ato cênico, a reflexão sobre as estratégias utilizadas para a expressão de ideias, através de imagens, corpo e voz dos atores-aprendizes.

Além do acesso à experiência estética e de produção de sentido, é imprescindível oportunizar a frequência ao teatro, de modo a promover a apreciação de espetáculos profissionais e a ampliar o repertório estético das crianças. De acordo com o professor Flávio Desgranges, este tipo de ação proporciona ao grupo um processo de investigação e observação de

> um conjunto organizado de signos em suas encenações, além de comparar suas realizações nas oficinas com as elaboradas pelas produções teatrais em cartaz. Ver espetáculos de qualidade, em consonância com a experimentação do grupo, re-alimenta a investigação da linguagem. Assim, a ida ao teatro aliada à prática do jogo dramático em oficina, aprimora nos participantes tanto a apreciação estética, formando-os enquanto espectadores, quanto a capacidade expressiva, estimulando suas possibilidades de construção de discursos cênicos cada vez mais apurados (DESGRANGES, 2006, p. 96).

Assistir a espetáculos, discutir coletivamente, incentivar o posicionamento crítico e a expressão de pontos de vistas divergentes em relação à ação cênica em sala de aula constituem-se estratégias educativas de amadurecimento crítico e reflexivo. Assim, a apreciação estética amplia a capacidade de questionar as relações sociais de sua comunidade, cidade ou país, ao lançar os porquês sobre as situações vividas na sociedade representadas pela ação dramática. Referindo ao campo da pedagogia do espectador, Desgranges afirma que:

> Educar o espectador para que não se contente em ser apenas o receptáculo de um discurso que lhe proponha um silêncio passivo. A formação do olhar e a aquisição de instrumentos linguísticos capacitam o espectador para o diálogo que se estabelece nas salas de espetáculo, além de lhe fornecer instrumentos para enfrentar o duelo que se trava no dia-a-dia (2003, p. 37).

Este tipo de ação artístico-pedagógica amplia a capacidade de leitura de mundo, de sociedade e dos modos de interação cultural, que são imprescindíveis para a formação de sujeitos na escola. Assim, a leitura possibilita um campo vasto de fruição e de experiência relevante para o fazer teatral. Nesse sentido, a atividade teatral não proporciona somente a participação espontânea em jogos teatrais, oferece também uma arena de possibilidades de atuação e recriação cênica da realidade.

O teatro, enquanto experiência de produção de sentido, é capaz de articular a cognição, a sensibilidade e o conhecimento da cultura no processo criativo, da ampliação das potencialidades gestuais, rítmicas, afetivas e intelectuais dos aprendizes. Porém, este não é um tipo de conhecimento transmitido de modo bancário (FREIRE, 1980) ou engessado, é necessária a experimentação e oportunidade contínuas para o ato de criar. A proposta aqui apresentada se refere também ao uso metodológico de jogos teatrais, partindo de imagens projetadas na cena e modificadas pelo grupo, atribuindo novos significados às diversas imagens produzidas pelo corpo da criança.

Nesse sentido, Carmela Soares (2010) prima pelo aprendizado do teatro de modo vigoroso, prazeroso e inventivo, por meio da mobilização provocada por jogos teatrais, como solucionar problemas em cena, improvisar situações e criar estratégias para encenar uma história. O vigor e o prazer da invenção cênica estão intimamente ligados à dimensão estética da experiência, no que se refere ao

significado construído na vivência teatral e ao sentido atribuído do que está sendo apreendido e apresentado em cena. Assim, “a consciência estética representaria, então, essa capacidade consciente do homem de perceber-se de forma ativa e criativa na relação com o mundo, tornando-se capaz de atribuir à realidade uma ordem, uma significação” (SOARES, 2010, p. 46-7). Ao destacar o sentido estético da experiência cênica, a autora realça a formação do olhar a partir do jogo teatral, afirmando que:

> Jogar é romper com o olhar míope, deformante de si mesmo e do mundo; é redescobrir novas formas de relação, novas imagens do mundo, novos signos a partir da vivência de um processo criativo. É necessário na escola [e em contextos não escolares] fornecer um apoio ao olhar do aluno, estabelecer um contato verdadeiro com cada um deles. É necessário fazê-los sentirem-se vivos e amados (2010, p. 55).

Ensinar é, em si, um ato de transformação que envolve o conhecer, em sentido amplo, a experimentação e a criatividade, mesmo que essa experiência não extrapole para a vida real, no tempo e no ritmo esperados por nós, educadores. Tal ato de transformação – ou seja de “romper com o olhar míope” - é caracterizado tanto pela ampliação da dimensão sensível, corporal e inventiva do sujeito quanto pela perspectiva crítica do sujeito em seu contexto social. Nesse caso, podemos afirmar que a vivência com jogos teatrais se constituiu como uma experiência.

Todavia, este processo pode ser lento para alguns sujeitos, manifestando-se em outros momentos, como pode ser extremamente mobilizador para outro participante, no instante da experiência vivida. Pode ser também que, para alguns sujeitos, tal vivência nunca lhes faça sentido. Por esta razão, é impossível mensurar ou quantificar o quanto o sujeito foi tocado ou produziu algum sentido, por isso, destacamos que a relação dialógica com os educandos, bem como o estímulo à partilha coletiva sobre a experiência pode ser um excelente campo de coleta de dados para o educador da turma poder compreender qual o sentido dado às experiências vividas.

No entanto, é comum constatarmos que o cotidiano escolar organizado em rotinas diárias e semanais, em formatos padronizados que limitam e restringem as potencialidades de um processo de educação estética ou sensível. Além disso, a própria estrutura física das escolas, mais parecidas por prisões e presídios do que

espaços de formação, de empoderamento e de libertação, não favorecem à experiência sensível em teatro.

São notórios os desafios enfrentados por educadores no trabalho de teatro nas escolas. O cotidiano escolar, com raras exceções, é caracterizado pelo descaso do setor público e pela inoperância na resolução de problemas emergentes. A superlotação de salas de aula, o tempo escasso para as atividades práticas, as salas sujas, mal iluminadas e pequenas para o excesso de cadeiras e de educandos, o ambiente social hostil e opressor são problemas comumente enfrentados no cotidiano escolar. No que tange ao modelo/currículo escolar, Célida Salume acentua o autoritarismo e a precarização do ensino público:

> A escola pública sobrevive sem a transformação de seu modelo rudimentar e ultrapassado, alimentando a disciplina como um dos pilares do processo educativo; o que se realiza pelo viés de uma educação autoritária, na qual o aluno, em sua maioria, não participa ativamente desse processo, e, portanto, não exercita o desenvolvimento de uma consciência crítica (2009, p. 49).

Nesse contexto, marcado pela racionalização dos processos de construção de conhecimento e pela mensuração da aprendizagem, a sensibilidade foi sempre tratada como algo menor, supérfluo ou secundário, não sendo devidamente reconhecida em sua função autopoiética. Neste tipo de escola, não há lugar para uma multiplicidade de interpretações e sentidos diversos de uma mesma realidade, por ser um tipo de organização que supervaloriza uma única lógica de compreensão e de reprodução de modelos padronizados. A sensibilidade, portanto, é compreendida de forma equivocada, como um aparato técnico de apoio à razão. No entanto, é urgente a necessidade de difusão de estudos e da compreensão da sensibilidade e sentido da experiência como um campo de abertura das possibilidades de criação, uma vez que criando, aprende-se.

Considerações finais

A valorização da experiência de produção de sentido via formação estética em teatro e a sua inclusão no cotidiano escolar representam um desafio contemporâneo para a sua inclusão na escola, na medida em que implica na revisão

de suas condutas e valores, além da reestruturação do currículo. Isto porque o trabalho com a sensibilidade e com a aprendizagem viva na sala de aula prevê como princípios fundantes o diálogo, a participação ativa, a valorização da expressão e a criação do ser humano, ativando as dimensões intelectuais, físicas, afetivas e intuitivas.

No entanto, a compreensão do ensino de teatro não deve ser restringida aos objetivos de ensino, com contornos fragmentados e disciplinares, prazos estipulados verticalmente e rituais escolares sacralizados como correto e imutáveis. O caminho percorrido pelo educando para a construção de sua aprendizagem pode adquirir uma dimensão diferente do que se espera (e não por isso menos interessante), visto que se trata de um tipo de conhecimento que trabalha com a criação e expressão de diferentes sujeitos no espaço educativo. Dessa forma, a criação cênica apresenta percursos próprios, sendo que a atitude de imposição do educador pode inibir a habilidade de expressão da criança, levando-a à frustração e ao receio de não conseguir expressar-se nos moldes “corretos” e no tempo esperado.

O texto abordou, ainda, as possibilidades de ensinar teatro, por meio de dois caminhos: a recepção e o jogo teatral. Enquanto metodologia de ensino de teatro, a participação em jogos e teatrais, desperta atitudes de atenção, observação, criação de ideias e improvisação cênica. Já a recepção provoca o sujeito a efetuar leituras da obra teatral, apropriando-se de signos e modos de produção cênica de forma a ampliar o seu olhar para a experiência vivida. Compreendemos que a aula de teatro, de cunho sensível e criativo, baseia-se na prática improvisacional individual e coletiva, tendo como referência o fazer cênico e a construção dramática. Isto implica também em um tipo de atividade social de apreciação estética, visto que o participante do jogo teatral é assistido pelos colegas, como também é apreciador das demais produções em sala de aula.

Assim, os atos de fazer, interagir e assistir são constantes do fazer teatral, de forma integrada. O ver, o sentir e o criar, na ação teatral, são indissociáveis. Ao ver, o sujeito acessa signos e produz sentidos que ampliam o lastro do seu fazer artístico. E ao fazer, consegue pôr em prática aquilo que pensou, sentiu ou imaginou a partir da leitura da produção do colega em sala de aula. A troca de experiências através da apreciação artística se dá no sentido da contemplação do fazer do outro e da avaliação sobre o próprio fazer, por meio da análise das resoluções cênicas construídas individual ou coletivamente.

REFERÊNCIAS

BOAL, Augusto. *Jogos para atores e não atores*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

_____. *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: Arte / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria do Ensino Fundamental, 1997.

DESGRANGES, Flávio**.** *Pedagogia do Teatro*: provocação e dialogismo. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. *A Pedagogia do Espectador*. São Paulo: Perspectiva, 2003.

DEWEY, John. *Experiência e Educação*. Trad.de Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional, 1971.

DUARTE JR, João Francisco. *O sentido dos sentidos*: a educação (do) sensível. Curitiba: Criar Edições, 2004.

EFLAND, A. *Arte e cognição*: Teoria da aprendizagem para uma época pós-moderna. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). A compreensão e o prazer da arte. São Paulo: SESC Vila Mariana, 1998.

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

JAPIASSU, Ricardo. *A linguagem teatral na escola*: pesquisa, docência e prática pedagógica. Campinas: Papirus, 2007.

JAUSS, Hans Robert. A Estética da Recepção: Colocações Gerais. In: LIMA, Luiz Costa (Coord. e Trad.). *A literatura e o leitor: Textos de estética da recepção*. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. p. 67-84.

LARROSA BONDIA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 19, jan./abr. 2002, p. 20-28.
MAFFESOLI, Michel. *Elogio à razão sensível*. Tradução de Albert Christophe. 4ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MASSA, C.D. Estética do espetáculo teatral: Tragédia e comédia na Grécia Antiga durante o período clássico. Salvador: *Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas*/ABRACE, 2001, pp. 290-296.

PAREYSON, Luigi. *Os problemas da estética*. Trad. de Maria Helena Nery Garcez. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. *Entre o Mediterrâneo e o Atlântico, uma aventura teatral*. São Paulo: Perspectiva: CAPES-SP: Fapesp-SP, 2005.

SOARES, Carmela. *Pedagogia do jogo teatral*: uma poética do efêmero. O ensino do teatro na escola pública. São Paulo: Hucitec, 2010.

SOARES, Luis Cláudio Cajaíba. Espectador: contemplar ou ser contemplado? In: Portal ABRACE, 2010. Disponível em: http://www.portalabrace.org/vicongresso/teorias/Luiz%20Cl%E1udio%20Cajaiba%20Soares.pdf Acesso em 03/10/2012.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

PESQUISA(S) EM DIÁLOGO: A EXPERIÊNCIA DE UMA INSTALAÇÃO PERFORMÁTICA COLETIVA

Guilherme Conrado Pereira Ríspolli[27]

Resumo

O presente artigo é um relato de experiência vivida dentro de uma das disciplinas de cunho obrigatório do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal de Uberlândia, intitulada *Criação e Composição: percursos poético/teóricos e pedagogias*, cujo fim se deu com a apresentação da Instalação Performática Coletiva – KUN. Trata-se de uma breve reflexão onde busco por meio deste trabalho performático, em comunhão com a pesquisa que desenvolvo na pós-graduação, levantar questões acerca da importância de resgatar o trabalho coletivo – enquanto princípio do fazer teatral – no período que compreende a estadia de artistas-pesquisadores no contexto formativo do(s) curso(s) de mestrado, a fim de tornar a pesquisa artístico-acadêmica um processo menos solitário.

Palavras-chave: Rubens Corrêa. Instalação artística. Processo colaborativo. Pesquisa em Artes Cênicas.

Abstract

This paper is a report of a lived experience in one of the required subjects in the Postgraduate Program of Scenic Arts of the Federal University of Uberlândia. It is entitled *Creation and Composition: poetic/ theoretical and educational journeys.* Its end was accomplished with the presentation of the Performing Collective Installation – (KUN). It is a brief reflection where I pursue through this performing work, in communion with the research that I develop in the Postgraduate Program, raise questions concerning the importance of rescuing the collective work – as principle of scenic making – while studying on the Master's course. The aim is to make the academic artistic research a less lonely process.

Keywords: Rubens Corrêa. Performing Installation. Cooperative process. Research on Scenic Arts.

[27] Artista e professor de teatro. É graduado em Teatro (Licenciatura) e mestrando em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Uberlândia. Ministrou aulas em quatro escolas de ensino não-formal da cidade de Uberlândia/MG. Membro da Cia. Teatral Confraria Tambor (2010 - atualmente), Anjos da Alegria (2016 - atualmente) e Grupo Strondum (2017 - atualmente).

Om / Bhur bhuvaha svaha
Tat savitur varenyam
Bhargo devasya dhimahi /Dhiyo yonah pracodayat
(Trecho de Gayatri Mantra)[28]

"Ele não gostava de entregar nada embrulhado em jornal para o público." Foi o que me contou Rosyanne Trota – professora da UNIRIO, que esteve no ano de 2016 em Uberlândia/MG, participando da II Mostra de Teatro de Uberlândia e Região[29] – de uma entrevista que ela fez com Rubens Corrêa na década de 1980. A citação acima, acessada através de conversas informais na ocasião, faz menção à forma como era entregue a carne nos açougues para os clientes naquela época. Trata-se de uma metáfora em que Rubens dizia não gostar de apresentar um trabalho para o espectador sem antes passar por um minucioso e rigoroso cuidado do material humano que seria levado para a cena – corpo, voz, sentimentos.

O trabalho ora apresentado trata de uma breve reflexão sobre a Instalação Performática Coletiva – KUN, realizada dentro da disciplina *Criação e Composição: percursos poético/teóricos e pedagogias,* oferecida pelo Programa de Pós Graduação em Artes Cênicas/Mestrado da Universidade Federal de Uberlândia, onde participei enquanto estudante da disciplina e *performer*. Trabalho este elaborado coletivamente a partir dos questionamentos suscitados, com o suporte desta e demais pesquisas desenvolvidas dentro do programa acima mencionado, onde compartilho com o leitor dessa experiência, convidando-o a pensar de forma conjunta sobre a importância de resgatar o trabalho coletivo, enquanto princípio do teatro, em um curso de Pós-Graduação em Artes Cênicas, visto que pode ser mais comum do que imaginamos o sentimento de solidão de artistas-pesquisadores vinculados a estes programas.

Ao longo da disciplina supracitada, trabalhamos com os conceitos de "processo colaborativo" e "criação coletiva", além de discutirmos sobre práticas e processos atorais[30]. Também foram realizados *workshops* com a condução dos

[28] Este mantra foi cantado durante o tempo de concentração para a Instalação Performática Coletiva – KUN, que é assunto deste documento. Para ouvi-lo acessar: <https://www.youtube.com/watch?v=DInWUwGxTTk>. Último acesso em: 19 de Junho de 2017.

[29] A segunda edição da Mostra de Teatro em Uberlândia ocorreu no período entre 22 e 25 de Setembro de 2016. Maiores informações em: <https://www.facebook.com/mostradeteatroudi>. Último acesso em: 19 de Junho de 2017.

[30] Em aula discutimos textos como os de Antônio Araújo que compartilha da sua experiência com o *Teatro da Vertigem*, e, assim, fala sobre processo colaborativo; da mesma forma, trabalhamos em

professores regentes, Eduardo de Paula e Fernando Aleixo, com base nas crenças e experiências artísticas de cada um. A ideia da instalação, enquanto resultado final, surgiu como proposta de ambos e foi acatada pela turma. A priori, seria esta uma realização individual, onde nós criaríamos tal experimento cênico[31] em cima das nossas vivências nos encontros de quarta-feira (eram destinadas três horas e meia de aula por semana) e do que elas afetavam em nossas pesquisas, que, por sua vez, afetava-nos enquanto artistas.

O teatro é O estado, O local, O ponto, onde nós podemos
Nos apropriar da anatomia
Do homem
E através dela, curar e dominar
A vida
(CORRÊA; DE ALBUQUERQUE, 1994, p.7)[32]

Rubens Corrêa (1931 – 1996), que é meu objeto/sujeito de estudo no mestrado, foi ator e fundador do Teatro Ipanema, junto com o amigo Ivan de Albuquerque (1932 – 2001), na cidade do Rio de Janeiro, em 1968. Participou de grandes montagens teatrais ao longo da vida, totalizando 40 anos de carreira, em média. Espetáculos de grande repercussão no cenário nacional, tais como: *O Arquiteto e O Imperador da Assíria* (1970), *O Beijo da Mulher Aranha* (1981), e *Artaud!* (1986). Este último, inclusive, objeto principal das minhas reflexões do trabalho do ator na pesquisa de mestrado.

---

cima da visão de grupos latino-americanos que se utilizam metodologicamente da criação coletiva, como o *La Candelaria*, por exemplo. Estes textos podem ser encontrados nas referências bibliográficas.

[31] Resolvi utilizar este conceito, o qual tive contato através do artigo de Silvia Fernandes – intitulado *Teatralidade e Performatividade na Cena Contemporânea* (2011) –, no intuito de ampliar a visão sobre as possibilidades da criação artística, tal qual nos foi proposto em disciplina. Segundo a autora, "o teatro contemporâneo partilha com a dança, as artes plásticas e o cinema uma crise de identidade, e uma indefinição de estatuto epistemológico. Nesse sentido, pode-se falar de *experiências cênicas* com demarcações fluidas de território, em que o embaralhamento dos modos espetaculares e a perda de fronteiras entre os diferentes domínios artísticos são uma constante." (FERNANDES, 2011, p. 11, *grifo meu*). O objetivo dos professores era exatamente este, o de romper com as fronteiras artísticas e ampliar nossas possibilidades criativas, dando-nos liberdade para fluir. Por isso, o termo Instalação nos foi sugerido, que advém das Artes Visuais – Instalação Artística –, com suas variações: Instalação Performática, Cênica e afins.

[32] Trecho do espetáculo *Artaud!* (1986), de Rubens Corrêa e Ivan de Albuquerque.

FIGURA 1 - Mesa de jantar [Instalação]
(Foto: Doni Malta)

O intérprete nascido em Aquidauana/MS, pelas fontes já investigadas – entrevistas, jornais, biografia –, era muito exigente com o próprio trabalho. A metáfora apresentada no início deste documento já expõe essa característica do artista. Entretanto, não só ela. Em seu diário publicado no livro *Artaud: A Nostalgia do Mais* (1989) – acerca do processo de criação da peça *Artaud!* –, Rubens revela a dedicação pelo ofício, a desvendar todas as suas angústias, crises e questões levantadas durante todo o percurso até os momentos de maiores êxitos. Mostra com riqueza de detalhes o mergulho na construção do arquétipo *artaudiano* – por opção, a dupla formada por ator e diretor trabalhou com o arquétipo Artaud, no lugar de trabalhar com a personagem Artaud. A exemplo do que está em discussão podemos citar a seguinte passagem:

> De resto, achei minha leitura péssima, cheia de enfeites e truques rítmicos, mentirosa, leviana, sórdida. Mas não faz mal, é sempre assim a primeira leitura: restos de outros personagens já realizados, inflexões, ritmos e truques de outras encenações. Uma espécie de quarto de despejo, que os atores têm a sua disposição, e que aparece sempre no primeiro contato com um novo trabalho. Mais uma vez é preciso voltar a zero e recomeçar. Antes, porém, o trabalho de limpar a casa, desentupir esgotos, consertar portas e

> janelas, limpar as vidraças. Só então se pode começar (CORRÊA, 1989, p. 49).

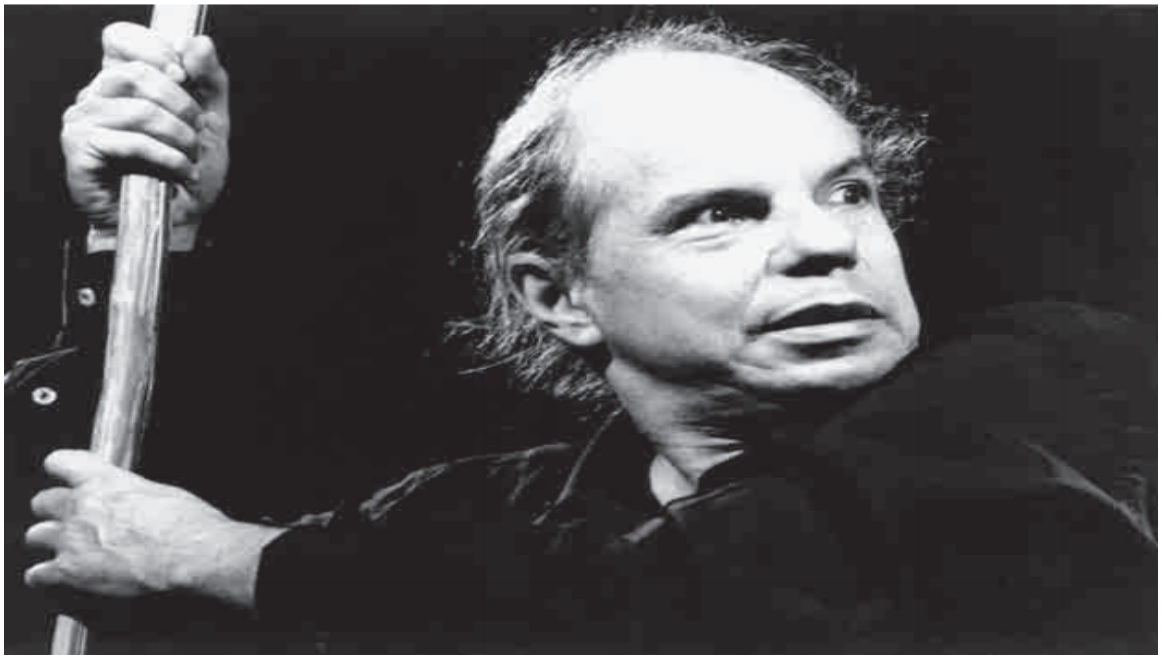


FIGURA 2 - Rubens Corrêa em *Artaud!*
Fonte: Fonta (2010, p.394)

Todo o tempo de estudo de Rubens – o empenho, a disciplina e a paixão pelo ofício atoral – não foi em vão. O ator colhe bons frutos e se torna um dos maiores nomes do teatro brasileiro, vinculando-o para sempre à história do teatro nacional; pois, apesar de ter participado de produções na televisão e no cinema, é principalmente no teatro que Rubens tem mais reconhecimento – e, talvez, por isso, não é muito lembrado/conhecido pela população em geral. Constrói uma carreira de prestígio e são muitos os depoimentos de elogio aos seus trabalhos. Em *Artaud!*, por exemplo, alguns desses depoimentos mencionam a semelhança (ou fusão) do ator com a personagem – ou arquétipo *artaudiano*, como já mencionado. Para ilustrar a questão discorrida, pode-se citar o exemplo do próprio biografista de Rubens, Sérgio Fonta. Ele diz:

> Nascido todas as noites no porão do Teatro Ipanema - pois é na noite que nasce aquele ser estranho, transgressor e sedutor chamado Antonin - com a força de sua insanidade e de sua consciência violenta e estranhamente poética, Artaud ressurge das trevas e do céu na pele, carne e coração do ator Rubens Corrêa, que

> assina nele com firmeza e luz o último ato de sua história (FONTA, 2010, p. 375-76).

O ator José Wilker (1944 - 2014), com quem ele atuou em *O Arquiteto e o Imperador da Assíria*[33], também fez honras ao companheiro de trabalho ao dizer que "na verdade, pouquíssimas pessoas neste país compreenderam Antonin Artaud como o Rubens compreendeu, no sentido de fazer da ruína da palavra escrita dentro de um livro um edifício, um castelo, uma catedral, uma grande construção" (*idem*, p. 391-92).

A minha aproximação com Rubens neste atual processo de formação, tem-me feito retornar para alguns princípios teatrais – com os quais já tive contato desde minhas primeiras participações em oficinas livres de teatro, durante a minha adolescência – que, por sua vez, levam-me a questionar alguns pontos desta minha passagem pelo curso de mestrado – instituição formadora. Estou no campo do conhecimento artístico há pouco menos de dez anos e durante esse tempo pude vivenciar alguns processos criativos. Fiz (e ainda faço) aulas de corpo e voz, tenho por hábito buscar referências em trabalhos de atores – frequento teatros, assisto a filmes, leio. Estou sempre à procura de novos alimentos. Passei pela formação acadêmica, no entanto, tive experiências para além dos muros da universidade – grupos de teatro entre outros trabalhos paralelos. Considero-me um jovem artista constantemente em processo de formação – sempre em construção diante de nosso inacabamento, pegando emprestado de Paulo Freire (1996) –, e que busca nos estudos artístico-acadêmicos um meio de preencher as lacunas no próprio trabalho atoral. Se pensarmos a partir do ponto de vista apresentado por Cecília Salles,

> As pessoas são receptivas a partir de algo que já existe nelas de forma potencial e que encontra nesse fato uma oportunidade concreta de se manifestar. Pode-se falar [...] em esquemas perceptivos peculiares a cada indivíduo, que revelariam singularidades de tendências. Seria o poder de reconhecer os fatos em certas direções. [...] Não se pode [...] limitar o olhar poético à experiência visual, [...] devemos pensá-lo como o instante de estabelecimento de relações por meio da harmonia dos sentidos. A sensibilidade apreende essas imagens mentais que responderam a um estímulo e, assim, une mundos experienciados por diferentes meios (2009, p.96).

[33] Texto dramatúrgico do escritor Fernando Arrabal, nascido em Melilla no ano de 1932. A obra, em suma, trata-se da relação entre um ser civilizado, sobrevivente de um acidente aéreo; e outro primitivo, morador de uma ilha deserta. Estes dois seres foram condenados a viver juntos.

No mestrado eu encontrei a oportunidade de conhecer/experimentar novos mundos com base no meu interesse maior que são as investigações em cima do trabalho do ator. Acredito na pesquisa enquanto meio de criação, e como tal sempre em processo, nunca finalizada – como nos conta, inclusive, a mesma autora. No entanto, a pesquisa acadêmica pode, muitas vezes, levar-nos para um caminho, em certa medida, solitário. Ao notar este vazio em mim, questionei-me se este sentimento seria unicamente meu.

A princípio, pareceu-me contraditório, uma vez que as artes da cena, especialmente o teatro, são artes coletivas. Foram naquelas já mencionadas oficinas de teatro, que se deu em uma escola da minha cidade natal, Uberlândia/MG, a Escola Livre Grupontapé de Teatro[34], onde aprendi de imediato que teatro não se faz sozinho. O ensinamento se estendeu, constituindo minha essência artística e humana. Rubens Corrêa, em uma entrevista ao jornalista e amigo Simon Khoury, diz "o teatro para mim, além do lado artístico, me proporcionou um calor humano eterno, e foi ele que, pela primeira vez, me fez amar a coletividade" (KHOURY, 2000, p. 208).

Não é de se estranhar que, em conversas com estudantes de teatro inseridos no contexto acadêmico, este sentimento esteja vivo e, em alguns casos, como deste que vos escreve, chega a ser incômodo (o que responde às minhas indagações/indignações anteriormente expostas). Meus próprios companheiros de turma, em sua maioria, compartilhavam dele. Inundados por essa questão, perguntamo-nos o que poderia ser feito para reverter este quadro, já que todos somos, afinal, artistas/fazedores de arte (que prevê *ação*). Pois, a pesquisa artístico-acadêmica é, por si mesma, teórico-prática[35]. Logo, nas palavras de André Carreira, pesquisamos teatro para fazer teatro.

> A função fundamental da pesquisa é fabricar o Teatro. É desarticular e reconstruir nossa noção do que é o Teatro. Pesquisamos para fazer Teatro, não para conservá-lo, ainda que pesquisando-o, nós o preservamos. Mas, mesmo quando se faz pesquisa histórica o que predomina é a fabricação de novas ideias e possibilidades para o

[34] Caso o leitor tenha interesse, poderá acessar o site (em construção) do grupo em: <http://grupontape.com.br/>. Último acesso em: 19 de Junho de 2017.

[35] As correntes investigativas da Pesquisa em Artes – relativamente novas ainda no Brasil – apontam para uma dificuldade em separar teoria e prática, a partir da desconstrução da relação sujeito e objeto de análise dentro das investigações artísticas, dado um contexto espaço-temporal, de um campo ligado à área da subjetividade.

> Teatro, pois o que se dá são processos de releituras, reescrituras do Teatro como fala (CARREIRA *apud* TELLES, 2012, p.29).

Neste sentido, fazer teatro pressupõe coletividade. Sendo assim, por meio da proposta de uma das integrantes/companheira de mestrado, Rosana Artiaga, optamos por acrescentar à proposta dos professores da disciplina – como também um resgate ao trabalho coletivo inerente ao fazer teatral – e realizar uma instalação única para todo o grupo (que fora muito bem aceita pelos professores, por sinal).

FIGURA 3 - Fragmento de A Sopa Vermelha [Instalação]. (Foto: Doni Malta)

O caminho a ser seguido seria o de elaborar um espaço de compartilhamento comum - dar unidade ao trabalho, uma base - que conseguisse contemplar todas as pesquisas individuais; criando, desta maneira, uma instalação coletiva, onde nós estaríamos inseridos enquanto *performers*. Chegamos então à Instalação Performática Coletiva em questão, à qual demos o nome de KUN, cujas imagens podem ser vistas ao longo deste artigo.

Reunimo-nos a primeira vez para trocarmos ideias e definir a base da instalação. Rosana havia dado início há algum tempo a uma composição artística que, infelizmente, não gerou resultado aberto ao público. Entretanto, o cenário já

existia e, segundo ela, estaria disponível para ser utilizado por nós. Trata-se de algumas estruturas móveis em tom de branco, que compunham com os jornais que resolvemos espalhar pelo espaço. A partir disso, passamos a pensar em micro-cenas individuais de cada pesquisa/pesquisador ou núcleos. Qual o cerne de cada investigação? O que é essencial de ser inserido na instalação? O que cada um gostaria de compartilhar? Conjuntamente, cada *performer* poderia pensar em pequenas intervenções dentro da cena/pesquisa/núcleo do outro.

FIGURA 4 - Fragmento de Rubens [Instalação]
(Foto: Doni Malta)

Neste caso, poderíamos vivenciar no nosso corpo o corpo da pesquisa do outro, dos nossos companheiros de turma, mesmo que brevemente. Experimentamos o diálogo de um trabalho com o outro. Identificamos pontos de encontro entre as pesquisas em estágio de desenvolvimento. Como exemplo disso, pode-se comentar sobre a presença do tecido na instalação: Letícia Pinheiro, cuja pesquisa está voltada para o campo da *performance*, utiliza-se de um tecido gigante, onde ela se enrola (como um feto) em uma ato performático que realizou como experimento para o mestrado; enquanto isso, Diana Magalhães é da área do circo e

estuda o tecido acrobático. Deste encontro, nasceu a primeira ação da instalação que é Diana a caminhar em direção à Letícia, que já está embrulhada pelo tecido (como na *performance*), a pegar o mesmo material e juntá-lo aos poucos na região abdominal – como grávida (a pesquisa em gestação seria uma leitura possível). Esta me remeteu à primeira cena de *Artaud!*, em que Rubens Corrêa se encontra coberto por um tecido sobre sua cabeça, em primeira aparição. Ao final da ação de Diana e Letícia, cobria-me de forma semelhante com o tecido deixado por elas. Era esta uma das transições de cena, que passamos a pensar após a criação de cada núcleo.

Também aproveitamo-nos de nossas vivências e exercícios durante a disciplina na pós-graduação para alimentar nosso trabalho. Por exemplo: Welerson Filho, em determinado exercício do Círculo Neutro[36], proposto por Eduardo de Paula em um dos *workshops*, selecionou um trecho do texto que fez no espetáculo *Carícias* (Uberlândia – 2010). Por fim, tínhamos um roteiro de ações que nos guiava durante a instalação. Nomeei cada núcleo da seguinte maneira:

Núcleo 1 - O Parto;
Núcleo 2 - Rubens;
Núcleo 3 - A Sopa Vermelha;
Núcleo 4 - Carícias;
Núcleo 5 - Tripé;
Núcleo 6 - O Feijão.

Dado este conciso contexto sobre o processo de criação da instalação – infelizmente, um relato de experiência nem sempre dá conta de descrições mais detalhadas ou informações mais precisas sobre os processos vividos, e este é apenas mais um caso – o que gostaria de deixar em forma de provocação saudável para o leitor (para pensar comigo) é que, muitas vezes, na pesquisa artístico-acadêmica estamos tão focados nos conceitos e no trabalho de escrita em si – este sim, de caráter extremamente solitário –, que, em certas ocasiões, acabamos por esquecer-nos daquilo que já foi discutido um pouco mais acima: o fazer teatral. (Engano-me?) A pesquisa em Artes Cênicas já tem questões levantadas sobre isso e estou de acordo com as que conheci até agora. Acredito que o fazer e o pensar não estejam desvinculados, fazer artístico/investigativo.

[36] Para conhecer mais profundamente sobre o Círculo Neutro, o leitor pode ir ao encontro da pesquisa desenvolvida por Eduardo de Paula em seu doutorado, cuja tese intitula-se *Jogo e Memória: Essências - Cena Contemporânea e o Jogo do Círculo Neutro como Anteparos para os Processos de Preparação e Criação do Ator* (2015).

FIGURA 5 - Fragmento de O Feijão [Instalação]
(Foto: Doni Malta)

Recordo-me do momento que antecede à abertura do trabalho para o público, enquanto cantávamos juntos o mantra que é epígrafe deste artigo, do corpo em preparação para o que estaria por vir, daquele ritual típico dos coletivos de teatro (cada qual tem um específico). O resgate do sagrado relacionado ao fenômeno teatral tão buscado por Antonin Artaud (1896 – 1948), autor do *Teatro da Crueldade*, já na década de 1930; hoje, percebo como banalizado no meio acadêmico. (É isso mesmo?). Quando se deparou com um espetáculo de dança balinesa em 1931, o ensaísta francês ficara cativado, sobretudo, pela atmosfera a envolver todos os sentidos, tanto dos espectadores, quanto de quem ocupava o espaço da cena. O corpo/carne e o espírito, este *duplo*, em completa união e constantemente em comunicação.

> Uma das razões de nosso prazer diante desse espetáculo sem excessos reside justamente na utilização por esses atores de uma quantidade precisa de gestos seguros, de mímicas experimentadas e adequadas mas, acima de tudo, no invólucro espiritual, no estado profundo e matizado que presidiu a elaboração dos jogos de expressão, dos signos eficazes e cuja eficácia nos dá a impressão de não se ter esgotado ao longo dos milênios. O revirar mecânico dos olhos, os trejeitos com os lábios, a dosagem de crispações musculares, de efeitos metodicamente calculados e que eliminam

> qualquer recurso à improvisação espontânea, as cabeças que fazem um movimento horizontal parecendo rolar de um ombro ao outro como se estivessem encaixadas em trilhos, tudo isso, que responde a necessidades psicológicas imediatas, responde além disso a uma espécie de arquitetura espiritual, feita por gestos e mímicas mas também pelo poder evocador de um ritmo, pela qualidade musical de um movimento físico, pelo acorde paralelo e admiravelmente fundido de um tom (ARTAUD, 2006, p. 57-8).

Dentro dessa perspectiva, a experiência proporcionada pela disciplina em discussão, mostra ser possível (re)estabelecer esse vínculo do teatro consigo mesmo. Tal como o próprio Artaud buscou as pazes do teatro para com ele próprio, ao resgatar o corpo como força motriz do fazer cênico – "uma linguagem física baseada nos signos e não mais nas palavras" (*idem*, p. 56). Questiono-me se não nos perdemos enquanto artistas-pesquisadores para recolhermo-nos cada um em um mundo próprio, a perder um dos princípios teatrais foco de discussão do atual documento, a saber: a coletividade. (Haverá outros?) O universo das artes cênicas é vasto: não é pertinente (e potente) colocarmos as pesquisas/fazeres para dialogarem entre si com maior frequência? São estas algumas questões que compartilho com o leitor acerca do que sinto neste atual panorama da pesquisa em artes. Em uma aula inaugural da Casa das Artes de Laranjeiras (CAL), em 12 de Março de 1984, Rubens Corrêa diz que as crises sempre virão e acrescenta afirmando que "no mínimo estaremos crescendo durante a crise, estaremos trabalhando e temperando novas energias, adquirindo novas técnicas, novos conhecimentos" (FONTA, 2010, p. 436).

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Antonio. *A Gênese da Vertigem:* O Processo de Criação de O Paraíso Perdido*.* São Paulo: FAPESP: Perspectiva, 2011.

ARTAUD!: Vídeo-ensaio. Atuação: Rubens Corrêa. Direção: Ivan de Albuquerque. Rio de Janeiro: acervo pessoal, 1986.

ARTAUD, Antonin. *O Teatro e Seu Duplo.* Tradução de Teixeira Coelho. Consultoria da Tradução de Monica Stahel. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CARREIRA, André. Pesquisa como Construção do Teatro*. In*: TELLES, Narciso (Org). *Pesquisa em Artes Cênicas: Textos e Temas.* Rio de Janeiro: E-papers, 2012.

CORRÊA, Rubens. A Paixão do Teatro. *In*: LUCCHESI, Marco (Org). *Artaud: A*

Nostalgia do Mais. Rio de Janeiro: Numen, 1989.

_____; DE ALBUQUERQUE, Ivan. *Artaud!: Colagem de Rubens Corrêa e Ivan de Albuquerque.* Maceió: Fundação Casa do Penedo/SERGASA, 1994.

DE PAULA, José Eduardo. *Jogo e Memória: Essências - Cena Contemporânea e o Jogo do Círculo Neutro como Anteparos para os Processos de Preparação e Criação do Ator.* Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas – Escola de Comunicação e Artes/Universidade de São Paulo. São Paulo: J. de Paula, 2015.

FERNANDES, Silvia. Teatralidade e Performatividade na Cena Contemporânea*. In*: *Revista Repertório*. Salvador: 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa.* São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FONTA, Sérgio. *Rubens Corrêa:* Um Salto para Dentro da Luz*.* São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2010.

GARCÍA, Santiago. *Teoria y Practica del Teatro.* 3ª ed. Santafé de Bogotá: Ediciones Teatro La Candelaria, 1994.

SALLES, Cecília Almeida. *Gesto Inacabado: Processo de Criação Artística.* 4ª ed. São Paulo: FAPESP: Annablume, 2009.

QUE CORPOS SÃO ESSES?
A percepção do corpo deficiente e suas possibilidades

Patrícia Avila Ragazzon[37]

Resumo

Que corpo é este denominado “deficiente”? Que metodologia de trabalho poderia ser aplicada para desenvolver atividades teatrais junto a pessoas com Deficiência Intelectual? Quais as possibilidades performativas destes corpos? A profundidade que pode conter cada um destes questionamentos e suas implicações orienta o presente texto, sem a intenção de produzir respostas absolutas, mas expandindo a reflexão em busca de um teatro feito por pessoas com capacidades psicomotoras distintas, sem o estigma do assistencialismo, sem a classificação ultrapassada de “pessoas especiais”, mas visando a sua qualidade técnica, artística e o seu acolhimento. Serão abordados referenciais teóricos contemporâneos que se harmonizam à experiência prática, realizada a partir de oficinas permanentes de teatro que acontecem desde 2014 na APABB RS junto a este público.

Palavras-chave: Corpo. Deficiência intelectual. *Performance.* Teatro. Inclusão

Resumen

¿Qué cuerpo es éste denominado "deficiente"? ¿Qué metodología de trabajo podría aplicarse para desarrollar actividades teatrales junto a personas con discapacidad intelectual? ¿Cuáles son las posibilidades performativas de estos cuerpos? La profundidad que puede contener cada uno de estos cuestionamientos y sus implicaciones orienta el presente texto, sin la intención de producir respuestas absolutas, sino expandiendo la reflexión en busca de un teatro hecho por personas con capacidades psicomotoras distintas, sin el estigma del asistencialismo, sin la clasificación superada de "personas especiales", pero con vistas a su calidad técnica, artística y su acogida. Se abordarán referenciales teóricos contemporáneos que se armonizan a la experiencia práctica, realizada a partir de talleres permanentes de teatro que ocurren desde el 2014 en la APABB RS junto a este público.

Palabras clave: Cuerpo. Discapacidad intelectual. *Performance*. Teatro. Inclusión.

Cada vez mais, se faz presente em nossa sociedade a noção sobre diversidade, inclusão e direitos das minorias. As fraturas de nosso sistema hegemônico parecem ser irreversíveis, embora, certos setores da sociedade

[37] Patrícia Avila Ragazzon é formada em Artes Cênicas pelo Departamento de Arte Dramática da UFRGS e atualmente é mestranda pelo PPGAC da mesma instituição. É atriz do Ato Espelhado Companhia Teatral e trabalha com grupos de teatro em oficinas continuadas para pessoas com e sem deficiência.

insistam em manter rótulos e preconceitos de gênero, etnia, classe social e tantas outras formas de diferenciação, como a de corpos e seus padrões de normalidade.

Graças a leis, estatutos criados e reconhecidos nas últimas décadas, a pauta que envolve a situação da Pessoa com Deficiência vem dando lugar a discussões e reflexões que visam o acesso a todos, sensibilizando a sociedade para que estas pessoas tenham a possibilidade de sair de sua condição de invisibilidade social.

Em 2014, comecei a trabalhar com o grupo de teatro do projeto *Ligados pela Arte* da APABB RS, onde os participantes têm oficinas de teatro, dança, música, capoeira e artes visuais. A Associação de Pais e Amigos de Funcionários do Banco do Brasil se faz presente em Porto Alegre desde 1999, desenvolvendo projetos que visam a acessibilidade e a qualidade de vida de Pessoas com Deficiência, atuando nas áreas do esporte, lazer e cultura.

O público-alvo das oficinas são sujeitos com transtornos globais do desenvolvimento, síndromes diversas e múltiplas deficiências que afetam a coordenação motora, cognição, memória e a capacidade intelectual em diferentes níveis. A maior parte deles tem mais de 21 anos, pois é a idade máxima que a legislação permite que frequentem a escola regular.

Mas como trabalhar o teatro com este público? Como fazer com que todos participem de um processo coletivo, quando nem todos têm o mesmo nível de entendimento? De que forma o teatro pode instigar estes sujeitos em seus aspectos lúdicos, expressivos e criativos, mesmo com sua compreensão diferenciada da experiência?

Sem a intenção de solucionar estes questionamentos ou criar um receituário aplicável para grupos com dificuldade de aprendizagem, o presente texto busca problematizar os desafios, práticas e experimentações que foram realizadas e ainda se fazem presentes nos encontros de teatro com este grupo.

A Percepção do Corpo Deficiente

Tudo começa pelo corpo. Todas as sensações e impressões. Impressão não é algo etéreo, como muitos podem pensar, não é vago. É algo impresso, uma marca percebida pelo corpo em sua inserção no espaço e em contato com os outros corpos.

O primeiro contato com Pessoas com Deficiência Intelectual é impactante e não há nenhum referencial ou suporte teórico que impeça o abalo do profissional que vai orientar um grupo de teatro junto a este público. Entre eles, há aqueles que conversam e fazem perguntas, aqueles que não se aproximam, aqueles que se retraem por estarem diante de uma pessoa estranha ao seu ambiente habitual e há também aqueles que apenas se balançam com movimentos repetitivos, falas balbuciadas ou olhar fixo para lugar algum.

Era o meu corpo e o corpo deles. Em alguns era imperceptível qualquer traço aparente de deficiência (autistas ou leve atraso cognitivo), já em outros era visível na expressão ou na dificuldade de locomoção. O objetivo do projeto foi criar um grupo de teatro permanente; e o maior receio que eu enfrentava era não acreditar que estaria habilitada para o trabalho, pois meu olhar era preconceituoso, ao pensar que os encontros deveriam ser mais terapêuticos do que expressivos, para um público com estas características.

Pensei que não ficaria muito tempo nesta atividade, mas passaram-se semanas, meses e, até hoje, três anos na instituição. Permaneci, inicialmente por curiosidade, por perceber a diversidade de outra maneira, por eles me fazerem sorrir quando se expressavam de forma criativa, totalmente inesperada, mas trazendo seu potencial cênico para um outro espaço, até então desconhecido por mim.

A palavra deficiência é feia, dura, mas é o termo aplicado pela atual legislação brasileira. Para situar a terminologia, o estatuto da Pessoa com Deficiência (PcD), de acordo com a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146, instituído em 2015 pela então presidenta Dilma Rousseff considera:

> A pessoa com deficiência é aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015).

Muitos ainda utilizam o termo “especial”, erroneamente divulgado nos meios de comunicação e repudiado pelos próprios deficientes. Esta expressão deriva do “Portador de Necessidades Especiais”, utilizada até a década de 90. A Pessoa com Deficiência não “porta”, não carrega ou abandona sua deficiência. Ela nasceu ou adquiriu alguma deficiência. Mesmo assim, é preciso ter atenção aos nomes e usos,

pois as nomenclaturas que se referem à inclusão estão sempre sendo revistas e atualizadas constantemente.

Dependendo do nível de comprometimento cognitivo, o deficiente pode ter incompreensão de situações de criação imaginária ou incapacidade de percepção do jogo dramático. A forma como eles manifestam sua criação e expressividade acontece, principalmente, a partir do foco na ação física ou na manipulação de objetos, ou seja, no campo dos elementos concretos.

São identificados processos diferenciados de contato e de apreensão de conteúdos entre os indivíduos com síndrome de *Down*, TEA (Transtorno do Espectro Autista), paralisia cerebral, entre outros casos, pois cada quadro clínico possui limitações psicomotoras particulares, embora a maioria das instituições reúna todos na mesma sala de aula.

Os primeiros seis meses foram os mais perturbadores e difíceis, nos quais, muitas vezes, acreditei que seria impossível a tarefa de orientar o grupo. Os encontros são de uma hora semanal, o que para alguns já é tempo suficiente. O formato se assemelha ao de oficinas de caráter permanente ou de um curso convencional de iniciação teatral de nível básico, visando o desenvolvimento das habilidades, coletividade, expressividade e capacidade de compreensão de determinados códigos teatrais.

Esta compreensão é fundamental para auxiliar no desenvolvimento da comunicação, pois muitos participantes não possuem linguagem verbal, sendo, muitas vezes, o código teatral nosso elemento facilitador. A busca por uma qualidade nesta comunicação construída com cada participante também é um fator importante para o andamento do processo. Descobrir que alguns respondem mais aos estímulos visuais, outros auditivos e outros ainda sinestésicos é um caminho para explicar exercícios, desenvolver improvisações e ampliar a capacidade de comunicação com o grupo.

Ao longo do trabalho foram buscados referenciais teóricos que auxiliassem na elaboração de uma metodologia de trabalho, sendo observado que o material existente é escasso, principalmente se estiver relacionado especificamente ao fazer teatral. O despertar da sociedade para a necessidade de políticas públicas inclusivas tem fomentado recentemente novas pesquisas.

Existem pesquisas de teatro com cegos e com surdos, havendo alguns artigos publicados. Pesquisas na área da dança, como a da professora e coreógrafa

Ana Carolina Bezerra Teixeira, com seu livro “Deficiência em Cena”, com o foco na deficiência física, além de algumas investigações voltadas ao desenvolvimento psicomotor, no campo da educação física. Mas poucas referências a questões específicas sobre conhecimento e aprendizagem do teatro relacionado com a deficiência intelectual.

A carência bibliográfica foi substituída pela utilização da técnica empírica, criada intuitivamente a partir da tentativa e erro, avaliada e revista a cada encontro. Que corpos são esses? Era o questionamento que me fazia.

Foram adaptados alguns exercícios, com o intuito de criar as condições necessárias para que o espaço de criação sensível fosse possível, buscando sempre explorar o corpo dentro de jogos dramáticos. Com persistência, tolerância à frustração e percepção aguçada para a compreensão dos participantes, havia ainda muitos questionamentos e diversas tentativas que se esgotavam, necessitando ampliar meus conhecimentos sobre o teatro para transformar a relação de entendimento do outro. Era preciso sair da zona de conforto, do pensar artístico de costume para modificar a prática dos encontros.

Que corpo era esse em que o sujeito criava de forma diferenciada, desacomodando meu olhar? A deficiência manifesta no intelecto não limitava o corpo. O deficiente intelectual tem dificuldade em lidar com o imaginário, necessário à criação artística, mas não quer dizer que ele não o tenha. Estamos acostumados a um determinado tipo de acesso a este imaginário pela prática artística, mas provavelmente existam outras formas.

Durante muito tempo se pensou que as funções cognitivas eram determinantes para a criação. Isto tem relação inclusive com as hierarquias de poder e dominação de um pensamento lógico-hegemônico ao qual a nossa sociedade está atrelada. O fato é que estes alunos são capazes de criar com qualidades diferenciadas, exteriorizando seu universo a partir do corpo. Segundo Hubert Godard: “O cérebro funciona mais por controle e inibição do que por comando. Tudo se mexe no interior do corpo, até os músculos se mexem antes de serem inervados.” (GODARD, 2010, p. 6)

Na tentativa de desenvolver os encontros, foram apresentadas diferentes linguagens cênicas, relacionando teatro, dança, circo, *performances* musicais e visuais e expressivas, como a manipulação de objetos, tecidos, lanternas, desenhos, entre outros materiais. O trabalho começava a pulsar de forma mais organizada

cenicamente, com uma compreensão que não necessitava da racionalidade, pois vinha de algo mais arcaico, de um entendimento profundo guiado pelo corpo.

Para José Gil, “o movimento dançado compreende o infinito em todos os seus momentos” (2004, p.15). Apesar do foco do trabalho não ser a dança especificamente, a expressividade corporal orientou o desenvolvimento do grupo para uma experiência poética. Gil ainda diz:

> Se a consciência integra o sistema-corpo, agindo sobre ele age sobre si mesma: é por isso que o movimento dançado age sobre a consciência suscitando essa ”consciência inconsciente‟ que caracteriza o estado de consciência do bailarino. Trata-se de “libertar o corpo‟ entregando-o a si próprio: não ao corpo-mecânico nem ao corpo biológico, mas ao corpo penetrado de consciência, ou seja, ao inconsciente do corpo tornado consciência do corpo (e não a consciência de si ou reflexiva de um “eu”) (GIL, 2004, p. 25).

A partir do corpo, começamos a criar uma variedade de cenas, situações, *performances* transdisciplinares que hoje percorrem as artes cênicas e o teatro contemporâneo, conduzindo os participantes para criação do jogo dramático com práticas variadas de muitos autores, entre eles Jean-Pierre Ryngaert. Se a complexidade da arte teatral surge por seu caráter impalpável, o desafio que temos enquanto artistas e professores é de criar formas de adaptar exercícios e diluir as práticas de aprendizagem básicas na própria realização cênica. Para Ryngaert:

> A aplicação de um programa preestabelecido nem sempre é a melhor maneira de atender à demanda dos jogadores. Em alguns casos particulares, grupos muito distantes de qualquer cultura teatral, de qualquer referência à expressão, dificilmente toleram exercícios cujos fundamentos lhes escapam totalmente e que parecem provenientes da loucura. Em contrapartida, outros aceitam as mais inesperadas instruções de jogo. A pedagogia da situação, nesse domínio, é particularmente necessária (RYNGAERT, 2009 p. 78).

O jogo entre os participantes da oficina envolve esta experiência performática num espaço criativo onde eles não representam, mas se fazem sujeitos em estado de representação. Este espaço trata-se de uma zona intermediária, onde o sujeito não se encontra nem dentro e nem fora, em que a realidade e a ficção não se definem com exatidão.

FIGURA 1 **–** Porto Alegre, 2016 (acervo de aula – autoria própria).

As Possibilidades Performativas deste Corpo

Aos poucos, descobre-se que a metodologia e a aplicabilidade dos referenciais teóricos e práticos para o desenvolvimento de oficinas permanentes de teatro podem ser os mesmos tanto para aqueles sem deficiência, quanto para aqueles com deficiência, o que modifica é a complexidade da comunicação. Como o professor vai trazer a proposta de expressividade para trabalhar com corpos que são distintos por suas condições psicomotoras, estigmatizados e pouco estimulados ao longo de seu histórico de vida? Corpos que sofrem da perda de referencial do espaço e dos outros corpos ao seu redor e constantemente precisam ser lembrados disto?

Para Carla Vendramin, bailarina e coreógrafa especialista em dança para corpos diferenciados, a questão recai sobre a falta de apostas num trabalho continuado para estes corpos:

> O fato de muitos bailarinos com deficiência às vezes apresentarem um pobre treinamento corporal não está vinculado a sua não-capacitação para a dança, mas sim à falta de oportunidade de treinamento. Bailarinos com deficiência precisam de treinamento como qualquer outro bailarino, mas também os professores precisam estar orientados e abertos para receberem estes alunos (VENDRAMIN, 2006)[38].

Num processo onde é respeitado o tempo interno de cada aluno, observando o que é possível para cada corpo dentro de suas limitações, está sendo trilhado um caminho de subjetividades, onde todos participam de acordo com suas limitações e possibilidades. Cada um pode livremente manifestar seu desejo em cena, como dançar, cantar, inventar uma situação com determinado figurino, adereço ou nariz de palhaço. São encontros excelentes, dificilmente reproduzíveis, dentro da efemeridade própria da teatralidade.

A maioria não cria personagens, simplesmente são seres que a partir do olhar do espectador poderiam ser mitológicos, assustadores, brincalhões. No ato teatral é construído um espaço e tempo próprios para o desenvolvimento de cenas que vamos improvisando livremente a fim de construir os espetáculos dentro da instituição.

É possível constatar que o elemento da teatralidade se faz presente e é reconhecido pelo grupo. Eles têm a percepção de que estão em cena, muitos gostam de mostrar suas habilidades, e há inclusive uma tensão característica nos ensaios, na busca pelo aperfeiçoamento técnico das ações, limpeza de movimento, atenção à variação de ritmos e atmosferas, quando isto lhes é solicitado.

É perceptível no grupo uma certa dificuldade de memorizar as improvisações para repetir no ensaio seguinte. Quando se consegue, há a dificuldade, comum aos atores, em representar a espontaneidade do jogo original. Por este motivo, e para evitar sofrimentos desnecessários com repetições, que para eles não fazem muito sentido, a opção é manter a improvisação sempre acontecendo, em estado de *performance*, aumentá-la, permitir que dentro de determinado roteiro ela possa ter continuidade e ser enriquecida.

Se tudo parte do corpo e é ele o fundador das subjetividades, que seja a percepção do nosso corpo a abertura para o acolhimento de outros corpos

[38] Disponível em: http://idanca.net/o-nome-da-coisa/. Acesso em: 20 fev. 2017.

diferenciados em habilidades diversas. Estes corpos diversos são o elemento concreto para aqueles que têm dificuldade de vivenciar o impalpável, é a partir deste corpo que se concretiza a criação poética da teatralidade.

> Essa passagem pelo próprio corpo do sujeito remete, mais além dos mecanismos perceptivos comuns, à *subjetividade* de cada um: subjetividade do pensamento, da memória, do imaginário e, mais do que isso, subjetividade do corpo (FÉRAL, 2012, p. 137, grifo da autora).

O pressuposto principal para se jogar com a diferença é tentar conhecê-la, não homogeneizá-la ou buscar padrões, mas trabalhar com este corpo diverso, que talvez tenha um alongamento incompleto, um olho que não olha, e que ainda assim pode ser convidado a todo instante a partilhar o olhar. É preciso buscar repertórios, conhecer estilos, desenvolver linguagens e estar aberto para promover rupturas, transgressões híbridas, entre elas, aproveitar os conceitos contemporâneos do campo da *performance* para promover entrelaçamentos criativos com a produção dos alunos.

Entre as práticas utilizadas, proponho manter a comunicação frequente com os participantes, buscar formas de entendimento, não utilizar metáforas, pois, para eles, é difícil o sentido figurado. Olhar nos olhos para falar e buscar uma conexão de confiança é também um dos trabalhos contínuos. A disponibilidade dos alunos facilita criar vínculos e afetos. Alguns não respondem ou têm grande problema de dicção, mas isto pode ir se solucionando aos poucos, à medida que se estabelece um diálogo com o gestual e o olhar do participante.

O teatro com sujeitos em condições psicomotoras distintas propõe descobertas constantes, impele o educador a uma produção de rupturas contínuas, fazendo com que a arte realmente se sustente a partir do olhar do outro. O jogo que eles criam é sua forma de expressão artística, com ações autênticas, potentes e amorosas.

Figura 2 - Porto Alegre, 2016 (acervo de aula – autoria própria)

Aprendizagem e diferença

O teatro dentro da instituição pode ser chamado de “jogo da diferença”, onde os sujeitos, diferentes entre si, a partir do jogo com seus diferentes corpos expressam suas subjetividades e seus desejos. Poderia ser chamado de teatro inclusivo, mas quando se fala de inclusão, remete-se a algo que não está dentro, que é ou era excluído e não pertence àquele contexto.

Numa sociedade que busque diálogos simétricos, o espaço de uma oficina de teatro é capaz de propor o desenvolvimento da expressão artística sem o estigma do assistencialismo social, o mau uso de termos como “superação” ou teatro como terapia ocupacional; pois sua intenção é ampliar o conceito da inclusão para acolhimento das capacidades criativas diversas.

O teatro certamente pode ter seu potencial terapêutico, mas se ele é feito visando a qualidade artística e o desenvolvimento dos “atores” que estão ali inseridos, ele não se enquadra em expressões que são utilizadas em muitas

instituições, como “pacientes” ou “atendidos”. Seu foco é o trabalho do ator, a capacitação de um sujeito em condição de criar subjetividades.

Assim como as terminologias sobre pessoas com deficiência variaram no decorrer da história, talvez também o termo “inclusão” venha a sofrer transformações, desfazendo-se a carga de uma tolerância que pode estar associada com a indiferença, mas buscando a compreensão de que os sujeitos são capazes, têm o direito de produzir e ocupar determinado espaço na sociedade.

Criar a relação ensino-aprendizagem a partir do compartilhamento, da construção com o outro, possibilita estabelecer novos critérios que podem desencadear outras formas de subjetivação. Ao perceber o outro enquanto imagem múltipla, em suas variações de perspectivas, para além de qualquer classificação, que viria a perpetuar a manutenção da ordem dominante, o professor promove o envolvimento e a partilha como modo de orientar a atividade em sala de aula.

Para que seja possível intervir desta forma no processo educativo, é preciso que a escuta esteja presente. A escuta de si, do outro, do seu entorno, do grupo todo, permitindo que se instaure um silêncio para a própria percepção. O que é requisitado? O que existe como potencial de troca? Qual narrativa o outro tem para contar?

Não existem métodos, e o teatro permite este espaço de escuta do outro, da experiência que também implica em afetuosidade, da ressignificação de disciplinas rígidas, que enquadram os corpos dentro de modelos de formatação entre indivíduos “normais” e “anormais”. A disciplina aqui proposta é uma prática constante de operar com a surpresa de cada dia e com o inacabamento. Um modo do professor de teatro estar em construção e, continuamente, se problematizar para uma real modificação social, na qual seja possível que todos tenham as mesmas possibilidades de inscrever suas histórias.

Desta forma, é possível destacar que o teatro com corpos diferenciados pode ir além de um encontro para o desenvolvimento de habilidades, pois o ato criativo que proporciona o trabalho continuado constrói sujeitos, que por sua condição psicomotora distinta foi negligenciada ao longo da história. Estes sujeitos são capazes de propor cenas inusitadas, imagens com seus corpos e expressar toda a teatralidade presente neles.

Se falamos em inclusão porque vivemos numa sociedade de exclusão, é importante ressaltar que incluir não é homogeneizar, mas construir viabilidade para

todos. Ainda hoje, se faz necessário falar sobre respeito, cuidado, afeto e partilha. Um sujeito não pode ser definido por sua condição, mas pela sua subjetividade e por sua construção de pertencimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei Brasileira de Inclusão Nº 13.146, de 6 de julho de 2015.

FÉRAL, Josette. *Além dos Limites*: teoria e prática do teatro. Primeira. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

GIL, José. Prólogo. *In*: GIL, J. *Movimento total*: o corpo e a dança. São Paulo: Iluminuras, 2004.

GODARD, Hubert. Buracos Negros – uma entrevista com Hubert Godard por Patricia Kuypers. *O Percevejo Online*: dossiê corpo cênico, Rio de Janeiro, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, jul-dez, p. 1-21, 2010.

LOPES, Maura Corsini; FABRIS, Eli Henn. *Inclusão e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

PEREIRA, Antonia, ISAACSSON, Marta, TORRES, Walter Lima. *Cena, corpo e dramaturgia*: entre tradição e contemporaneidade**.** Rio de Janeiro: Pão e Rosas, 2012

RYNGAERT, Jean-Pierre. *Jogar, Representar* - Práticas Dramáticas e Formação**.** São Paulo: COSAC & NAIFY, 2009.