



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE TEATRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS

AMANDA DE SAMPAIO ALVES DUARTE

**E SE NÓS DECIDIRMOS JUNTOS?: UMA PROPOSTA DE
CRIAÇÃO TEATRAL COMPARTILHADA DENTRO DA EDUCAÇÃO
FORMAL**

Volume 1

Salvador

2018

AMANDA DE SAMPAIO ALVES DUARTE

**E SE NÓS DECIDIRMOS JUNTOS?: UMA PROPOSTA DE
CRIAÇÃO TEATRAL COMPARTILHADA DENTRO DA EDUCAÇÃO
FORMAL**

Volume 1

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas, Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Artes Cênicas.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Henrique Correia Alcântara

Salvador

2018

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA),
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Duarte, Amanda de Sampaio Alves

E se nós decidirmos juntos?: uma proposta de criação
teatral compartilhada dentro da educação formal /

Amanda de Sampaio Alves Duarte. -- Salvador, 2018.

166 f. : il

Orientador: Paulo Henrique Correia Alcântara.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em
Artes Cênicas) -- Universidade Federal da Bahia,
Escola de Teatro, 2018.

1. Process drama. 2. Criação compartilhada. 3.
Processo criativo em teatro. 4. Pedagogia do teatro.
5. Criação teatral. I. Alcântara, Paulo Henrique
Correia. II. Título.

Amanda de Sampaio Alves Duarte

E SE NÓS DECIDIRMOS JUNTOS?: UMA PROPOSTA DE CRIAÇÃO TEATRAL
COMPARTILHADA DENTRO DA EDUCAÇÃO FORMAL

Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Artes
Cênicas, Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 31 de julho de 2018.

Banca Examinadora


Prof. Dr. Paulo Henrique Correia Alcântara (Orientador)



Prof. Dr. Vicente Concílio (UDESC)



Prof.^a. Dr.^a. Hebe Alves da Silva (PPGAC/UFBA)

Dedico esse trabalho a todos que confiam na coletividade.

AGRADECIMENTOS

A minha família, por me oferecer o suporte necessário para enfrentar essa empreitada.

Ao meu querido orientador, por sua presença afetuosa nos momentos difíceis dessa caminhada.

Aos meus amigos do mestrado, por me ensinarem tanto sobre pesquisa, sobre academia e sobre vida em comunidade.

Aos amigos que fizeram de Salvador a minha casa, por me acolherem e me darem todo o amor que eu precisava.

Aos amigos de perto e de longe, que não pouparam esforços físicos e virtuais para que eu me sentisse sempre amparada e cuidada.

A Escola de Teatro da UFBA, por confiar na minha pesquisa e na minha capacidade.

A equipe da Escola Municipal São Braz, especialmente a Catarina e a Fábio, por abrirem as portas da educação pública e por acreditarem sem ressalvas.

A CAPES, por permitir a existência dessa pesquisa ao viabilizar o meu deslocamento até uma universidade de excelência.

Aos avaliadores convidados para a banca, pela leitura atenta e carinhosa.

Aos alunos que se dispuseram a mergulhar na pesquisa, sem os quais nada disso existiria.

RESUMO

Fruto do mestrado acadêmico realizado no Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia, a dissertação apresenta uma pesquisa-ação que se empenha em aproximar duas instâncias diferentes da prática teatral: o *Process drama* - método de ensino de origem inglesa, especializada no trabalho com crianças e adolescentes - e os processos de criação compartilhada - modelos organizacionais utilizados, prioritariamente, nas companhias profissionais. Para começarmos a discussão, nos dedicamos a entender a evolução histórica de cada procedimento, a analisar as ferramentas de que fazem uso para tornar possível suas visões e a explicar para o leitor qual, dentre todas as abordagens possíveis em cada método, é aquela que melhor se adequa à prática que propomos. Por isso, dialogamos com alguns dos principais autores que refletiram sobre as estratégias antes de nós: Beatriz Cabral (2006), Gavin Bolton (2007), David Hornbrook (1991), Flávio Desgranges (2006), Heloise Vidor (2010), Antônio Araújo (2009), Evill Rebouças (2009), Vicente Concílio (2010), Stela Fischer (2003), Rafael Ary (2015), Hamilton Vaz Pereira (2009), Valéria Maria de Oliveira (2005). Ao colocá-los lado a lado, abrimos a oportunidade de olhar para as características que os aproximam e as características que os afastam, podendo vislumbrar uma associação entre ambos que nos permita projetar uma abordagem do ensino de teatro, dentro da educação básica e pública, que se aproxime da prática cênica realizada no meio profissional. Considerando que essa imersão não estaria completa se estivesse limitada apenas a uma aproximação teórica, realizamos uma oficina de oito meses, no contra turno das aulas regulares, com estudantes de 11 e 12 anos, na Escola Municipal São Braz, localizada na cidade de Salvador. Durante 22 encontros, realizamos um mergulho no fazer coletivo ao criarmos, com o máximo de horizontalidade possível nesse contexto, uma apresentação pública, com produção de dramaturgia e de encenação próprias, baseada no romance *Mar Morto*, do escritor baiano Jorge Amado. Nesse percurso, pudemos abrir questionamentos acerca das potencialidades e das dificuldades de se realizar um processo criativo em compartilhamento, por meio dos dispositivos que selecionamos, no interior de uma estrutura escolar ainda hierarquizada.

Palavras-chave: *Process drama*; criação compartilhada; processo criativo em teatro; pedagogia do teatro; criação teatral.

ABSTRACT

As a result of the academic master's degree in the Postgraduate Program in Performing Arts of the Federal University of Bahia, this dissertation presents an action research that strives to approach two different instances of theatrical practice: Process drama - specialized in working with children and adolescents - and the processes of shared creation - organizational models used, as a priority, in professional companies. To begin the discussion, we set out to understand the historical evolution of each procedure, to analyze the tools they use to make their views possible, and to explain to the reader which of all possible approaches in each method is the one that is best appropriate to the practice that we propose. For this reason, we have dialogues with some of the main authors that reflected on the strategies before us: Beatriz Cabral (2006), Gavin Bolton (2007), David Hornbrook (1991), Flávio Desgranges (2006), Heloise Vidor (2005), Stella Fischer (2003), Rafael Ary (2015), Hamilton Vaz Pereira (2009), Valéria Maria de Oliveira (2005) and Evill Rebouças (2009). By putting them side by side, we have the opportunity to look at the characteristics that approach them and the characteristics that keep them apart and can see an association between both that allows us to design an approach to theater teaching, within basic and public education, that approach the scenic practice performed in the professional environment. Considering that this immersion would not be complete if it were only limited to a theoretical approach, we carried out an eight-month workshop in the evening of regular classes with students aged 11 and 12 at the São Braz Municipal School, located in the city of Salvador. During the 22 meetings, we took a dip in collective making by creating, with the maximum of horizontality possible in this context, a public presentation, with the production of own dramaturgy and staging, based on the novel *Mar Morto*, by the Bahian writer Jorge Amado. In this course, we were able to open questions about the potentialities and difficulties of performing a creative process in sharing, through the devices that we have selected, within a hierarchical school structure.

Keywords: process drama; shared creation; theatre creative process; theatre pedagogy; theatrical creation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Fachada da escola	100
Figura 2	Pacote de estímulos	118
Figura 3	Experimentando o pacote de estímulos	119
Figura 4	A criação	137
Figura 5	A apresentação	137
Figura 6	A recriação	137
Figura 7	A segunda apresentação	137
Figura 8	Ensaio com os tatames	144
Figura 9	Apresentação final	152
Figura 10	A confraternização	154

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Quadro resumitivo dos encontros realizados	102
----------	--	-----

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	O <i>PROCESS DRAMA</i>	16
2.1	O PERCURSO HISTÓRICO	16
2.2	A ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA E AS FERRAMENTAS DO DRAMA	24
2.3	A PERSPECTIVA DE DAVID HORN BROOK	33
3	MODELOS DE CRIAÇÃO COMPARTILHADA: OS ANTECEDENTES HISTÓRICOS E A CRIAÇÃO COLETIVA NO BRASIL	44
3.1	PRECEDENTES HISTÓRICOS	45
3.2	A CRIAÇÃO COLETIVA NO BRASIL	53
3.2.1	Propostas de sistematização na América Latina	67
3.3	O PROCESSO COLABORATIVO	73
3.4	UM ESPAÇO PARA AS CONEXÕES	93
3.4.1	As primeiras similaridades entre o coletivo e o colaborativo	93
3.4.2	Aproximações entre sala de ensaio e sala de aula	94
4	A PRÁTICA COMO CONECTORA DAS ABORDAGENS	99
4.1	AS PRIMEIRAS BARREIRAS A UMA TRANSPOSIÇÃO SEM ALTERAÇÕES .	105
4.2	ISSO É TEATRO?	113
4.3	A REALIDADE DIANTE DO PROFESSOR QUE ESCOLHE SER FACILITADOR	124
4.4	CONSEGUIMOS INSERIR OS CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS A PRODUÇÃO TEATRAL?	134
4.5	A APRESENTAÇÃO FINAL E O QUE ELA NOS MOSTROU SOBRE O PROCESSO	142
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	156
	REFERÊNCIAS	164

1 INTRODUÇÃO

Há inúmeras formas possíveis de se iniciar uma dissertação. Para a jornada que traçarei nesse texto, entretanto, parece fundamental começar a narrativa apresentando, ao leitor que irá se aventurar por essas páginas, quais caminhos de vida foram responsáveis por gerar uma pesquisa como a que proponho. Por isso, escrevo essa introdução tecendo um relato sobre a tríade sujeito-trajeto-objeto que dispararam as ideias contidas nesse trabalho.

Tentar localizar o início do movimento que gerou essa pesquisa exige que entendamos a trajetória acadêmica e artística da mulher que a escreve. E essa história começa quando, já muito cedo, estive certa de que queria ter a arte em minha vida profissional, mas demorei a encontrar aquela que me cabia. Na busca por uma linguagem artística, acabei me inserindo no grupo de teatro que existia no colégio em que estudava e, logo percebi, que aquele era o tipo de espaço em que gostaria de estar - sem me dar conta de que essa experiência também envolvia um caráter pedagógico.

Ainda no terceiro ano do ensino médio, optei por cursar uma graduação em teatro, tendo como experiência artística apenas os espetáculos desenvolvidos dentro do ambiente escolar. Sem entender profundamente os procedimentos que diferenciavam ambas as opções, não tive a chance de escolher entre o bacharelado ou a licenciatura: em Recife, só a segunda opção está disponível. Como a extensa maioria dos estudantes que passaram pela mesma universidade, aceitei cursar a licenciatura pela falta de opção disponível em Pernambuco, mas acreditando que os quatro anos de formação poderiam me oferecer, também, os conhecimentos que se esperaria de um bacharelado - sem a dificuldade de precisar definir, ainda no vestibular, se queria ser encenadora, atriz, diretora artística ou, ainda, professora. Nesse sentido, via os conhecimentos pedagógicos como um algo a mais a ser adquirido; mais um passo que teria que trilhar até conseguir finalizar essa fase de minha vida; uma oportunidade a mais de inserção profissional - mas, até então, esse espaço jamais havia sido visualizado como o objetivo central.

Mal sabia que, durante os quatro anos de graduação, acabaria imersa, envolvida e entusiasmada pela pedagogia do teatro. Disciplina após disciplina, me vi cada vez mais envolvida pelas metodologias, pelas ferramentas, pelos jogos e pelos desdobramentos que acompanhei; passei a refletir sobre o caminho que tinha trilhado até então e sobre como ele poderia ter sido melhor explorado caso estivesse munido de um conhecimento artístico-pedagógico mais relevante. Enxerguei, na perspectiva de aprender um pouco de todos os

elementos teatrais e poder passá-los a outras pessoas, a possibilidade da formação total na linguagem.

Entretanto, ao contrário do que se poderia esperar, mesmo essa exaltação não minou a paixão sentida pelo trabalho com os iguais, com os que se liam como artistas. A cada experiência de criação, de montagem, de interpretação, de encenação e de produção, o desejo de ocupar aquele ambiente se renovava - ia investigando os espaços possíveis de atuação profissional, visualizava minhas facilidades e minhas dificuldades, percebia onde poderia ser mais útil ao desenvolvimento da linguagem. O que, acreditava, deveria ficar mais evidente a cada dia, na verdade ficava mais nublado, deixava a decisão mais difícil. Preciso mesmo escolher entre ser professora, ser encenadora ou ser produtora? Só podemos ser uma coisa?

Na metade da imersão proposta pelo curso universitário, era hora de passar pela disciplina intitulada *Metodologia do Ensino do Teatro 2*. Como explico no meu Trabalho de Conclusão de Curso, é nesse momento, quando os graduandos já estudaram alguns instrumentos pedagógicos, como didática, avaliação e psicologia da educação, que eles são inseridos nessa série de cinco disciplinas, destinadas a apresentar aos estudantes as formas mais adequadas de ensinar teatro em cada ambiente e com cada faixa etária. A ementa da segunda fase, que aqui selecionamos, prevê que esse período de tempo deve ser dedicado ao "estudo dos fundamentos teóricos metodológicos do teatro na educação, em turmas de educação infantil e ensino fundamental nos 1º, 2º, 3º e 4º ciclos" (Site da UFPE em 26/10/2015). Sabendo disso, o plano de curso desenvolvido pelo professor Luís Reis, à época, tinha como objetivo geral "introduzir os licenciandos nas principais abordagens e metodologias para o ensino do teatro em turmas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental nos 1º, 2º, 3º e 4º ciclos, com especial ênfase nos *Jogos Dramáticos*, nos *Jogos Teatrais* e no *Drama*" (REIS, 2013, p.1).

Diante do recorte apresentado, o professor anunciou o encaminhamento metodológico que escolheu dar às aulas: elas seriam predominantemente ministradas à luz do *Drama*¹, mas este não seria executado de forma estanque; receberia interferências de aspectos basilares dos Jogos Teatrais e dos Jogos Dramáticos, que atuariam principalmente aumentando o repertório de jogos e improvisações. Assim, experimentaríamos em nós, sem esquecer nossa posição de adultos, uma mescla metodológica que poderia ser utilizada no trabalho com o público infantil, deixando o ministrante livre para modificar a teoria até que ela seja útil a cada turma.

¹ Utilizo a grafia em itálico para diferenciar o termo que se refere ao método do termo idêntico que costuma se referir ao texto dramático, além de destacar a palavra de origem inglesa.

A escolha pelo *Drama* e pela criação por meio dos jogos de improvisação gerou um ambiente propício à criação compartilhada, pois “explicita a opção por uma dinâmica processual de criação do texto teatral” (VIDOR, 2010, p. 31). Por mais que existisse um claro professor-encenador e que a turma estivesse dividida em subgrupos, por área de interesse, o contato com os jogos, como aponta Desgranges, sempre “possibilita que os participantes expressem, de diferentes maneiras, os seus pontos de vista, fomentando a capacidade de manifestarem sensações e posicionamentos, ...” (DESGRANGES, 2006, p.88). Ao mesmo tempo, o tripé fundador da experiência com *Drama* – criação-execução-recepção (HORNBOOK, 1991) – proporcionava, ao longo de toda a criação, a modificação do olhar e a construção de novos conhecimentos e de novas percepções sobre o próprio trabalho, estimulados pelas interferências produzidas pelos companheiros.

Então, o que tínhamos, era uma turma predominantemente formada por artistas, com níveis distintos de experiência em produções profissionais, envolvidos em um processo criativo essencialmente pedagógico, que não tinha a intenção de abandonar o apuro estético. Assim, quando todos se encontraram para desenvolver a criação, foi inevitável que cada um trouxesse um pouco de suas vivências externas para dentro da sala de ensaio, fazendo com que esse procedimento ganhasse contornos claros de produção artístico-profissional, ainda que estivesse existindo dentro de uma universidade, com o objetivo de compartilhar conhecimentos pedagógicos.

Foram cerca de cinco meses, com encontros semanais de quatro horas, em que nos desdobramos para equilibrar a produção de conhecimentos teóricos sobre a pedagogia do teatro e o desenvolvimento de um processo criativo que deveria ser levado ao público no momento de seu encerramento. De forma geral, as aulas eram divididas em três momentos: aquecimento por meio de jogos/brincadeiras, momentos de criação sobre o pré-texto e momentos de discussão teórica sobre a pedagogia do teatro. O sistema exigente de feitura gerou, ao final, o exercício cênico *O mar de Fiote* - homônimo ao livro que inspirou esse percurso, escrito por Mariângela Haddad.

O que era, até então, entendido apenas como a finalização de uma disciplina, com apresentação única, ganhou uma história inesperada a partir da recepção do público envolvido. Logo depois de nossa primeira apresentação, vários convites começaram a chegar, com propostas para que a peça voltasse a ser apresentada e, assim, pudesse ser levada a outros públicos. O grupo se reorganizou para receber os novos tempos, levando a montagem adiante

por dois anos - realizamos três temporadas, participamos de inúmeros festivais da cidade e chegamos a viajar para o Festival Internacional de Teatro Universitário de Blumenau, ocasião na qual ganhamos o prêmio especial do júri “pelo trabalho na interação Teatro e Escola, pelo impacto gerado junto ao público e por inaugurar a metodologia ‘lilás-aconchegante’”.

Não é difícil concluir que cada experiência é única e irreprodutível. Então, também é claro que uma vivência como a que o grupo conheceu com esse espetáculo não pode ser reproduzida tal e qual. Mesmo assim, o impacto dessa prática foi tão profundo na vida de todos os envolvidos, que uma questão, geralmente, aparecia na mente de quem a vivenciou avaliando sua trajetória pedagógica: é proveitoso usar ferramentas semelhantes às utilizadas nessa experiência acadêmica em um contexto de educação básica? Elas servem para introduzir pessoas na linguagem teatral ou se encaixam melhor em processos criativos com pessoas já iniciadas?

A investigação, que apresentarei ao longo desse trabalho, surge do impulso de uma pesquisadora com grandes dificuldades, perceptíveis no resumo de sua formação, em se definir “somente” como professora ou “somente” como artista - por isso, tenta mesclar ambas as referências em sua prática cotidiana. Se essas divisões não foram claras em sua trajetória acadêmica e nem o são em sua carreira, por que seriam em sua pesquisa?

Assim, surge a pergunta disparadora dessa imersão: sabendo que a pedagogia e as manifestações artísticas profissionais são instâncias inseparáveis da arte teatral – na medida em que lidam com a mesma temática, criam de formas semelhantes e tem funções individuais parecidas -, o que podemos aprender ao ensinar teatro a pré-adolescentes no ensino fundamental, por meio da mescla entre os artifícios do *Drama* e os métodos da criação compartilhada?

Talvez essa pesquisa possa ser infinitamente desdobrada, apenas mesclando propostas diferentes do que as que elegemos para essa pesquisa. Por certo, se misturássemos os jogos dramáticos com o teatro de encenador - perspectivas que podem tomar caminhos divergentes -, os resultados seriam bem distintos do que os que aqui apresentarei. Mas os métodos não foram escolhidos ao acaso.

Primeiro, foi curioso perceber como duas abordagens, de áreas que são julgadas distintas, podem compartilhar tantos princípios, além dos conhecimentos indissociáveis da experiência teatral - a tal ponto que, em dinâmica realizada durante uma disciplina do mestrado, os companheiros de turma tiveram sérias dificuldades para separar o que seriam

citações de estudiosos do *process drama* do que seriam citações de pesquisadores do processo colaborativo.

Depois, me parece imprescindível que voltemos a falar de coletividade, considerando o contexto político que estamos vivenciando, seja no cenário mundial, cheio de guerras e de segregações, seja nas reverberações severas presenciadas em nosso país e em nossas vidas cotidianas. Estimular o cooperativismo, o trabalhar com o outro, a abertura do campo de escuta, o respeito as opiniões e as ideias de seus parceiros, parece mais do que uma escolha: é uma necessidade primeira. É uma bandeira política revolucionária - tal qual a levantada pelos grupos de criação coletiva em meio à ditadura militar.

Essa é uma pesquisa que existe, sobretudo, para voltarmos nosso olhar para aquilo que nos une, não para aquilo que nos afasta - em diversos aspectos, tanto na relação entre os métodos, quanto considerando as pessoas que permitiram a existência dessa imersão. O que se pretende é borrar as fronteiras por meio de misturas, de fricções, de alargamentos conceituais e da confluência de pensamentos. E isso também significa repensar a distância estabelecida, ao longo de vários anos, entre a prática profissional e a pedagogia do teatro - distância essa que, por vezes, coloca um dos campos como inferior ao outro.

Visando cumprir com o objetivo da revisão teórica sobre as formas de criação, me aproximei, durante o primeiro ano de mestrado, dos principais autores que trataram sobre os temas citados. Assim, sobre *process drama*, selecionamos, como indispensáveis a pesquisa, as obras de Beatriz Cabral (2006), Gavin Bolton (2007), David Hornbrook (1991), Flávio Desgranges (2006), Heloíse Vidor (2010), entre outros. Já sobre as propostas de criação compartilhada, evoco os escritos de Antônio Araújo (2009), Evill Rebouças (2009), Vicente Concílio (2010), Stela Fischer (2003), Rafael Ary (2015), Hamilton Vaz Pereira (2009), Valéria Maria de Oliveira (2005), entre outros.

Para tentarmos achar possíveis respostas às perguntas disparadoras, sempre ponderadas sobre a não reprodutibilidade das experiências, dedicaremos os próximos quatro capítulos dessa dissertação.

No primeiro, teremos o espaço necessário para abordarmos o percurso histórico trilhado pelo *process drama* até se tornar um método destinado ao ensino da arte teatral; para definirmos o seu conceito; para refletirmos sobre seus principais fundamentos; para enumerarmos algumas de suas ferramentas e de seus jogos mais importantes; para

entendermos as vertentes que o dividem, ainda hoje; e para, finalmente, explicarmos que modelo de *drama* queremos utilizar.

Logo depois, seguiremos pelo espaço das criações compartilhadas, que tomarão o segundo e o terceiro capítulos. Na primeira parte, iremos olhar com atenção para experiências precedentes que, pioneiramente, exploraram a partilha antes que ela se tornasse uma prática com significativa disseminação entre as companhias. Assim, poderemos seguir, ainda no segundo capítulo, estudando a maneira como a criação coletiva se instalou no Brasil, em meio a um período de repressão e censura.

Começaremos as páginas do terceiro capítulo nos aprofundando na estrutura assumida pelo processo colaborativo, considerando o cenário das produções brasileiras - seus motivos, seu arranjo, seu conceito e suas ferramentas. A partir de então, poderemos unir esses conhecimentos com os descritos no capítulo anterior, abrindo a possibilidade de traçarmos as similaridades e as distinções entre ambas as práticas de criação compartilhada e, logo depois, entre essas e o *process drama*.

Por fim, no quarto capítulo, finalmente olharemos para nossa própria vivência ao analisarmos a oficina ministrada no contra turno da Escola Municipal São Brás, em Salvador. Nela, tivemos a chance de mesclar os métodos da maneira que desejamos, partindo das necessidades que iam sendo delineadas com o andamento diário do processo criativo. Esse percurso nos fez encarar as propostas selecionadas sob outro ponto de vista, nos colocou frente a frente com dificuldades inesperadas, nos fez modificar o planejamento a cada nova descoberta, nos permitiu repensar o lugar daquele que, supostamente, ensina e daquele que, supostamente, aprende.

Para conseguirmos introduzir o leitor na atividade desenvolvida, com suas dificuldades, seus desvios e suas descobertas, optamos por apresentar, já no início, um panorama da oficina, disposto em um quadro resumitivo. A partir daí, selecionamos os momentos que se destacaram em relação à pesquisa e oferecemos um relatório minucioso dos acontecimentos desenrolados dentro da sala de aula/ensaio que possibilitaram novas ponderações. Com essa estrutura, apresentamos uma reflexão sobre as especificidades dessa experiência, sobre os empecilhos encontrados pelo caminho, sobre as reações a um processo compartilhado e sobre as necessárias mudanças no planejamento estipulado *a priori*.

2 O PROCESS DRAMA

Em primeiro plano, o que inspira essa pesquisa é o entendimento de que os espaços de produção do teatro não precisam, necessariamente, estar tão separados quanto vem acontecendo nos últimos anos. Perceber que a expressão teatral que se constrói dentro de instituições de ensino não precisa existir apartada daquela que se constrói nas salas de ensaio profissionais - e que, portanto, os agentes envolvidos no ensino do teatro não precisam se sentir menos artistas do que aqueles envolvidos nos grupos teatrais - é a força motriz dessa dissertação.

Escolhemos, para colocar à prova esse argumento, duas experiências metodológicas que se afastam no tempo e no espaço, mas se aproximam nos modos de trabalho: o *process drama*, método de ensino especializado, por sua origem, na abordagem com crianças em espaços formais de educação², e os modos de criação compartilhada, perspectivas de processo criativo e de produção especializadas nas companhias profissionais.

Para começarmos a estabelecer a linha de pensamento dessa dissertação, dedicamos este primeiro capítulo ao entendimento do *drama*, uma vez que abordaremos a perspectiva pedagógica em nossa pesquisa por meio dele. Somente após um mergulho em suas origens, seus usos, suas técnicas e sua organização poderemos olhar para a perspectiva da criação entre profissionais especializados a fim de identificar as aproximações e os distanciamentos entre elas.

2.1 O PERCURSO HISTÓRICO

O *drama* é um método de ensino, nascido no Reino Unido, que aposta na construção do conhecimento por meio da instauração de uma narrativa coletiva criada pelos alunos a partir de um tema dado. Nessa “atividade criativa em grupo” (CABRAL, 2006, p.11), os alunos assumem papéis e os interpretam, passando a interagir entre eles como se estivessem em outra situação, outro tempo, e/ou outro espaço. Ou seja, os participantes performam histórias fictícias ou situações sociais para, estando nesse lugar de experimentação, aprenderem sobre si, sobre o mundo e sobre o teatro.

² Atualmente, com o avanço de pesquisas na área, é possível encontrar experiências que se utilizam do *drama* para ensinar teatro a públicos diversos, não somente a crianças.

Tentar identificar o nascimento desse método e acompanhar a sua inserção nas escolas inglesas - abarcando as várias transformações pelas quais ele passou até que, hoje, possamos escrever um resumo como o que trouxemos acima - exige que voltemos vários anos antes na história e olhemos para as origens da utilização do teatro com fins educacionais. O primeiro ponto a ser considerado, na evolução histórica que interessa a esse capítulo, é a percepção de que, após muitos séculos nos quais o teatro foi excluído da educação formal principalmente pelas medidas restritivas que a igreja católica impunha ao mundo da dramatização, foi dentro dos mosteiros, sob a intenção de ensinar aos alunos o latim e as passagens bíblicas, que nasceram as primeiras experiências com o *drama* (BOLTON, 2007, p.46).

No período que compreende o fim da era Medieval e o início do Renascimento, modos diversos e contrastados de tratamento do teatro foram vistos e, como parte desse cenário, escolas humanistas de toda a Europa Setentrional estavam revivendo roteiros de peças romanas como uma forma de estudar e ensinar o latim. Ainda sem a aprovação da Igreja, as escolas jesuítas (forma de educação dominante na época) também evidenciaram seu amor pela cena e propagaram sua criação de peças religiosas, como forma educacional por todo o continente, chegando a ser, em algumas cidades, o único espaço onde a comunidade poderia ter acesso a linguagem teatral (BOLTON, 2007, p.46).

Foi, então, como método de ensino e aperfeiçoamento da leitura e da fala que o teatro foi paulatinamente introduzido na educação europeia. Primeiro, “uma publicação do governo britânico feita em 1921 colocou firmemente o drama na sala de aula como algo a ser escrito, lido ou posto em prática – ‘em pequenas cenas ou peças?’...” (BOLTON, 2007, p.47, trad. nossa), o que estimulou muitos professores particulares a trabalharem a elocução em suas aulas, transformando a mais “socialmente interativa das artes” em um “exercício individualizado na prática da fala” (BOLTON, 2007, p.47, trad. nossa).

Depois, com o surgimento e a difusão da educação progressiva, algumas escolas passaram a propor a educação como experiência e deram muito mais liberdade à aplicação da arte dramática, associando-a a termos-chaves, como liberdade, auto-expressão e atividade. Enquanto determinadas instituições de ensino permitiam que as crianças explorassem livremente esse campo artístico, outras, com professores mais propositivos, utilizaram o potencial daquilo que é dramático para trabalhar aspectos específicos do currículo e questões pessoais da vida dos estudantes. Entretanto, estas primeiras experiências só vieram a ser publicadas e divulgadas muitos anos depois. Em modelos escolares distintos, a prática também passou a ser integrada, associada à tradição de utilizá-la como um método para o

ensino da língua inglesa – Henry Caldwell Cook (1917) começou a empregar o termo *playway* para caracterizar esse tipo de abordagem.

A partir de então, o que já era o princípio do *drama*, com alunos escrevendo, produzindo e interpretando suas próprias histórias, passou a ser utilizado como uma ferramenta de exploração de disciplinas do currículo comum – propunha-se, portanto, uma experiência teatral na qual o foco de aprendizagem estava sobre o tema proposto e não sobre as habilidades da cena. Gavin Bolton (2007) afirma que, por meio dessa abordagem e da construção coletivizada do conhecimento que ela já sugeria, “as crianças viram a si mesmas e ao seu professor como ‘colegas de trabalho’, com uma responsabilidade compartilhada de transformar o tema selecionado em forma dramática” (p. 48, trad. nossa).

Em um momento posterior dessa comunicação de pesquisa, veremos que o mesmo princípio é aplicado como bandeira política e estética nos modos de criação compartilhada. Seja em uma relação educacional, seja em uma relação de grupo (com funções específicas ou não), a defesa comum de que todos estejam, conscientemente, no mesmo patamar hierárquico demonstra que o estar ciente da coletividade é tão importante quanto praticá-la. Ou seja, não seria justo afirmar que um processo criativo se deu de maneira efetivamente coletivizada, caso as pessoas envolvidas não fossem capazes de identificar essa horizontalização - tal cenário, provavelmente, apontaria para um descompasso entre o discurso e a prática. É preciso lembrar e relembrar, inúmeras vezes durante a criação, que todos estão a serviço de um ideal comunitário.

No Reino Unido, no período anterior à Segunda Guerra Mundial, não havia nenhum curso de formação de professores que ensinasse a seus estudantes como aplicar essa abordagem *playway* do Drama. Enquanto isso, nos Estados Unidos, em 1924, a disciplina intitulada *Dramatics* (ou *creative dramatics*) foi inserida no currículo das escolas da cidade de Evanston, em Illinois, como uma carga horária eletiva. Nela, a experiência teatral foi abordada segundo seus conhecimentos próprios, ou seja, a linguagem foi ensinada em si, ao invés de utilizada com outras finalidades e os alunos puderam levantar suas próprias peças com todas as exigências que um espetáculo faz.

Seguindo um foco distinto, na década de 1940 Peter Slade começou a treinar professores ingleses em seu *Child Drama*³, construído sobre as diversas teorias psicológicas que foram publicadas desde o início do século. Slade costumava solicitar que as crianças

se espalhassem pelo *hall* da escola, cada uma sentada, de pernas cruzadas, em um espaço próprio, enquanto ele, na frente da turma, narrava uma história a partir de suas ideias. Ele, então, prosseguia gentilmente, convidativo, narrando a história enquanto toda a turma se levantava e criava, simultaneamente, as ações ditadas. Às vezes, a turma poderia, gradualmente, fundir-se em pequenos grupos e jogar com suas próprias fantasias livremente conectadas com a história. Alternativamente, ele colocaria um registro de gramofone a '78 rpm' e as crianças deveriam, separada e espontaneamente, dançar a música. No auge da sua livre expressão na ação ou na dança, ele procurou o que descreveu como 'momentos de ouro'. Para as crianças, essas experiências confiáveis e estimulantes foram destinadas a ser uma expressão de um sonho inconsciente, uma jornada espiritual. (BOLTON, 2007, p. 49, trad. nossa)

Quando essa abordagem de Slade passou a ser mais difundida, o *drama* começou a ser visto por estudiosos como tendo um aspecto terapêutico. Mas, ao exigir que as aulas fossem realizadas em um espaço amplo – normalmente o *hall* ou a quadra da escola -, a prática foi associada, no senso comum, à educação física.

Vindo de uma fonte bem distinta, os trabalhos de Laban sobre o movimento humano básico foram assumidos pelas professoras britânicas do magistério como “uma nova abordagem para a educação física das meninas nas escolas secundárias” (BOLTON, 2007, p. 50, trad. nossa). Como pessoa do teatro, o coreógrafo, considerado ‘o pai da dança-teatro’, aplicou sua técnica na formação de atores, o que levou alguns professores a entenderem que apenas isso já os conectaria com o teatro profissional, fazendo com que os órgãos governamentais julgassem que uma união das proposições de Slade e Laban promoveria uma formação para todas as artes. O faz-de-conta e a ficção acabaram sendo deixados de lado e as aulas pareciam um treinamento de ator para um trabalho futuro – que nunca chegava, pelo menos dentro da escola.

Importante perceber que, nesse cenário, o *Child drama* ganhou força formativa e representacional no governo e nas escolas de professores, fazendo com que profissionais que

³ Seu livro, *An introduction to Child Drama* (1958), foi traduzido para o português em 1978, por Tatiana Belinky, para a Editora Summus. Recebeu, então, o título *O jogo dramático infantil*, causando um ruído em sua compreensão pelos professores brasileiros, que passaram a acreditar que ele tratava dos jogos dramáticos ao invés de identificar que ele se referia ao *drama*.

tivessem essa especialidade passassem a frente, na disputa de cargos, de outros cujas afinidades estivessem mais próximas do teatro tradicional, do treinamento da fala, da pesquisa de Laban e mesmo da crença de que o *drama* deveria explorar aspectos outros do currículo – para Slade, a livre expressão era mais importante do que o conteúdo (BOLTON, 2007, p. 50).

Paralelamente ao que acontecia na cena europeia, a improvisação ganhava espaço na formação dos atores e nas aulas americanas de teatro na escola. Viola Spolin - que aprendeu com Boyd, seus jogos físicos, sua contação de histórias, suas danças folclóricas e seu dramatismo – se tornou a autoridade nos Jogos Teatrais e estendeu a prática do “jogar o jogo” para ambientes formais e não formais de ensino. “Esta era talvez uma construção enganosa, pois em algumas escolas a palavra ‘improvisação’ foi reduzida a ‘sátira’, com tudo que isso pode implicar” (BOLTON, 2007, p. 52, trad. nossa). Em outra parte dos Estados Unidos, mas dedicando atenção similar a esse modelo de criação espontânea, Stanislavski a utilizava associada ao treinamento físico, como forma de conduzir os atores a uma jornada particular e íntima, baseada em teorias psicodramáticas e de crescimento pessoal. Diante desse cenário, para alguns diretores e professores, a improvisação parecia uma forma de “encontrar o eu autêntico”, de libertar a imaginação e de divertir.

Aparece nesse mosaico, então, uma figura central para a revolução sofrida pelo *drama* na Europa: Dorothy Heathcote. Ao acreditar na prática como o estabelecimento de uma criação coletiva, convidando os alunos para que, todos juntos, tomem decisões compartilhadas que vão desde o tema escolhido para o processo até como esse tema será desenvolvido no jogo, Heathcote atraiu a atenção dos professores locais, mas viu seu trabalho ser submetido a uma série de aprovações externas até ser reconhecido como parte importante do grande espectro de técnicas compreendidas como *drama* até então. O nível de desconfiança com a proposta trazida por ela era tão palpável no Reino Unido que, quando a sua universidade tentou ser a primeira a oferecer um *Advance Diploma Course in drama* para professores experientes, o governo solicitou que Peter Slade fizesse parte do curso como condição para que ele pudesse ser aprovado – ainda que as duas abordagens tivessem poucos pontos de encontro.

Para Gavin Bolton (2007), foi a partir da abordagem de Heathcote que os conhecimentos específicos do teatro voltaram a estar presente nas aulas de *drama*. Com a substituição da narrativa de Slade por um aqui-agora no papel, os participantes assumiam personagens, enfrentavam mistérios e aventuras em grupo e podiam alcançar níveis de encantamento e admiração que podem ser encontrados em todas as formas de teatro. Para ele,

já aparecia estabelecido um conteúdo dramático que poderia permitir, pensando uma associação Heathcote/Way, um fluxo contínuo, mais natural, entre o *drama* e o teatro (p. 53). Mas essa não era uma opinião compartilhada entre todos os pensadores da técnica. Nomes relevantes, como Margaret Faulkes-Jendyk, David Hornbrook e Helen Nicholson reconheceram falhas potenciais, como, por exemplo, essa ser uma abordagem bem mais voltada para a construção da narrativa falada do que para a construção de uma cena em sua complexidade e que, talvez inconscientemente, deixasse o espaço aberto para que a aplicação do *drama* se tornasse uma plataforma ideológica do professor (BOLTON, 2007, p. 53).

Mesmo com as ressalvas de outros praticantes que mantinham discordâncias com o trabalho de Heathcote, sua pesquisa ganhou território e foi disseminada pelo mundo. Nos Estados Unidos, Cecily O’Neill associou ao *drama* de Heathcote estruturas teatrais, fornecendo aos alunos elementos como o pré-texto, que os introduzia a um tema e os permitia criar cenas improvisadas dentro de um espectro mais conhecido. Como uma forma de diferenciação do *performance drama*, aplicado em muitas escolas americanas, no qual os alunos eram selecionados para fazer peça e personagens pré-determinados, O’Neill nomeou sua prática de *process drama* para demonstrar que valorizava o dia a dia da criação compartilhada em sala de aula – deixando, em alguma medida, a apresentação pública em segundo plano⁴. No Canadá,

David Both (1994), uma figura carismática no drama mundial, vem criando sua própria versão do popular ‘viver através’ do drama, um *gênero* que une o drama com histórias; não a implementação direta de uma história como na abordagem de Winifred Ward, mas, ao invés disso, lidando com a resposta da turma aos temas e questões que emanam do enredo (BOLTON, 2007, p. 55, trad. nossa).

No capítulo escrito por Gavin Bolton para o livro *International Handbook of Research in Arts Education* (2007), intitulado *A history of drama education: a search for substance*, que utilizamos como fonte principal para traçarmos essa historiografia, o autor considera que o trabalho iniciado por Augusto Boal, no Brasil, o seu Teatro do Oprimido, também está inserido dentro do espectro de pesquisa e atuação do *drama*. Ele nos conta que foi durante a década de 1990 que o trabalho de Boal começou a ganhar espaço nos seminários

⁴ Mais à frente, veremos que motivos semelhantes também foram decisivos para que os grupos brasileiros adotassem o termo ‘processo colaborativo’ para nomear suas práticas, ao invés de adotarem a tradução literal do termo ‘*collaborative work*’ que já vinha sendo usado por coletivos de outros países.

internacionais de educação dramática, como um exemplo para prática de sala de aula com alunos do ensino secundário (com idades e possibilidades físicas, assim, mais próximas dos adultos, foco primordial das experiências do Teatro do oprimido).

Com a iniciativa de convidar agentes da plateia a intervirem nas cenas realizadas pelos atores, o público passaria a se enxergar como vítima do sistema de poder e passaria, também, a ter voz ativa dentro da experiência teatral. Essa perspectiva foi transmitida para a Europa pelo próprio Boal, ao se ver exilado durante a ditadura militar brasileira. Nessa nova posição – fora do seu país, exilado político, lidando com arte -, o diretor passou a “trabalhar de uma só vez, deixando de se envolver em ativismo de base, mas focando em demonstrar a França e outros países vizinhos seu uso inovador do teatro com os oprimidos” (BOLTON, 2007, p. 55, trad. nossa). De alguma maneira, essa perspectiva o fez se aproximar da abordagem de Heathcote, uma vez que os dois *bebiam* em bases comuns, como a filosofia de Paulo Freire e a prática de Bertold Brecht. No Brasil, em tempos ainda mais recentes, encontramos o reverberar dessa aproximação no trabalho de Beatriz Cabral, que foi acompanhado de perto, em um nível mundial, pelas pesquisas de Jonathan Neelands.

O teatro-fórum, uma das várias formas de organização e criação do Teatro do Oprimido, passou a ser amplamente cultuado por praticantes do *drama* e a exposição, reflexão e oposição aos sistemas opressores alcançou o status de um novo fundamento para o drama, fortalecendo o posicionamento de que as aulas de arte dramática deveriam ter como foco o trabalho sobre questões sócio-políticas. Essas (BOAL e HEATHCOTE) e outras aplicações paralelas do *drama*, cujos objetivos passaram a girar em torno das modificações que o teatro pode promover em realidades difíceis, foram unidas sob o termo guarda-chuva *Applied Theatre* (ou, Teatro Aplicado). Essa concentração de práticas, no entanto, ainda não encontrou uma definição precisa ou uma base teórica melhor estabelecida. Sabemos que

Philip Taylor, da *New York University*, o primeiro a editar o *Electronic Applied Theatre Journal*, está entre aqueles que estão tentando fornecer uma base teórica para esse tipo de trabalho, buscando, por exemplo, traçar uma linha entre o Teatro Aplicado e o Dramaterapia, uma área terapêutica desenvolvida e pesquisada pelo seu distinto colega Robert Landy (1986) desde a década de 1970. Encontrar essa linha é crucial, pois os atores não devem se ver como terapeutas, confundindo sombra e essência. Os títulos de Taylor, apresentados na introdução do *Applied Theatre* (2003), resumem os objetivos dessa abordagem: ‘Sensibilização’, ‘Colocando alternativas’, ‘Curando feridas ou barreiras psicológicas’, ‘Desafiando discursos contemporâneos’, ‘Expressando os pontos de vista do silenciado ou do marginalizado’ (BOLTON, 2007, p. 57, trad. nossa).

Mas a comunidade do *drama* não é homogênea e por mais que essa lista de objetivos possa atender as necessidades daqueles que se sentem atraídos pelo foco social que pode ser dado às aulas de teatro, ela certamente não atendeu àqueles que buscam se concentrar na prática teatral em si mesma ou àqueles que ainda utilizam o método como forma didática para ensinar inglês. Nunca se chegou, então, a uma percepção comum sobre o que as aulas que se utilizam desse método deveriam ensinar. Por esse motivo, a definição sobre o *drama* na atualidade caminha muito mais próximo da descrição de suas técnicas e procedimentos do que em relação ao aprendizado esperado na aplicação de sua prática – cada professor, em sua realidade, de acordo com a base teórica que julgar melhor, define aquilo que considera mais relevante ensinar a seus alunos.

Ainda no campo das contribuições brasileiras para o avanço das pesquisas relacionadas ao *process drama* – e aos vários desenvolvimentos possíveis dele -, não podemos deixar de identificar o aporte teórico-prático oferecido por Beatriz Cabral ao longo de sua prática docente. Depois de seu período fazendo doutorado na *University of Central England*, no qual pode entrar em contato com os trabalhos desenvolvidos por vários dos pesquisadores que comentamos nesse capítulo (principalmente o de Dorothy Heathcote), a professora instaura o grupo de pesquisa “Drama como Eixo Curricular, em parceria com a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)” (PAULA, 2016, p. 90).

Ao lançar seu livro *Drama como método de ensino* (2006), além de apresentar a abordagem, de maneira acessível, aos professores brasileiros, provocou uma revolução ao associá-la, indistintamente, à pedagogia do teatro. Era uma das primeiras vezes em que uma pesquisadora não-europeia se apropriava da perspectiva inglesa e lançava uma publicação na qual as duas instâncias (*drama* e teatro) pareciam inseparáveis. Tornou-se claro, então, que os procedimentos haviam sido completamente assumidos pela linguagem teatral e que esse se tornaria, principalmente para os pesquisadores das Américas, o novo paradigma.

Isso significa dizer que o *drama* desenvolvido no Brasil guarda algumas diferenças daquele que é realizado na Inglaterra: a primeira delas, como já apontamos, é o foco do método no ensino dos conhecimentos teatrais, ao invés de apresentá-lo como possibilidade para lecionar outros temas do currículo; isso implica, de alguma maneira, no cuidado com a manutenção da teatralidade e da qualidade cênica dos processos que são desenvolvidos dentro da educação básica; o que culmina, finalmente, em um desejo natural pela mostra do trabalho

realizado coletivamente, que acontece, em geral, na forma de uma apresentação pública ao final do projeto (PEREIRA, 2015, 110-111).

Considerando todo o espectro de atuações que delimitamos nessa primeira fase, tomamos um espaço textual, a partir de agora, para apresentar a estruturação de uma experiência em *drama* (pensando sua aplicação mais comum, de uma maneira generalizada, e descartando, por hora, as especificidades que tornam cada vivência única) e os artifícios utilizados pelo sistema para inserir e manter os alunos em estado de ficção, deixando para o final deste capítulo o nosso posicionamento frente ao debate sobre o objetivo principal da prática.

2.2 A ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA E AS FERRAMENTAS DO *DRAMA*

Retomando a definição que propomos para o *process drama*⁵ no começo deste capítulo, vemos que o método focaliza a construção de uma narrativa criada coletivamente, unindo alunos e facilitador na interpretação de papéis que leva ao estabelecimento de um contexto de ficção no qual todos devem estar mergulhados. É precisamente desse foco na narrativa, na criação de um texto, retomando a história inglesa de formar grandes dramaturgos, que nasce a nomenclatura *drama*.

Uma experiência com essa proposta de trabalho, independentemente do tempo disponível para sua aplicação, costuma dividir-se em dois momentos primordiais: a inserção do pré-texto e o desenvolvimento dos episódios. Essas duas fases só podem existir sustentadas sobre outros dois pilares da prática: o contexto (ou circunstância) de ficção e o processo. Essa estruturação básica leva a fundamentos outros – tão importantes quanto, uma vez que tornam possíveis a realização dos conceitos-chave – como a necessidade de ter o grupo engajado na criação e em busca de uma coesão, a colocação do facilitador como participante ativo em troca direta e recíproca com os alunos, entre outros.

Abrimos aqui um pequeno parêntese para uma reflexão sobre a questão dos vários termos possíveis que podem ser utilizados para referir-se a figura do professor. Na literatura especializada do *drama*, tanto quanto acontece em quase todos os trabalhos que envolvem uma prática pedagógica, essa é uma área que também não alcança consenso, cabendo ao

⁵ Apesar das pequenas distinções pontuais sobre os objetivos de cada emprego, hoje já se admite o uso dos nomes *drama*, *process drama*, *drama processo* e até *teatro na educação* (apesar de poder remeter ao campo) como sinônimos para tratar do mesmo método.

ministrante a escolha pela nomenclatura que melhor se adequa aos seus objetivos. Prova desse impasse são os vários nomes que podemos elencar por serem comumente usados nas produções textuais: professor, orientador, coordenador, facilitador, condutor, educador, mediador, provocador etc.

Reconhecemos que cada termo implica na defesa de uma dinâmica relacional específica entre educador e educandos - e que a compreensão do significado dessa nomenclatura pode ser diferente entre o escritor e o leitor, causando ruídos e incompreensões na leitura. Importante manter em mente que as palavras também assumem dimensões políticas, o que, com o passar do tempo, acaba ocasionando o maior uso de umas e o descarte de outras. Mas não se posicionar, nos parece, pode ser mais perigoso do que tomar uma decisão correndo o risco de sermos mal compreendidos.

Por isso, consideramos necessário abrir esse espaço para nos colocar e dizer que optamos, como o leitor já pode ter percebido nas falas anteriores, pelo uso da palavra ‘facilitador’, por entendermos que a função desse especialista gira em torno de facilitar o contato dos alunos uns com os outros, facilitar o contato e a apreensão da linguagem teatral e, sobretudo, facilitar o andamento do processo para um lugar rico para todos os participantes. Isso não significa dizer, é claro, que o professor assumirá uma postura estritamente passiva e voltará a praticar com os alunos a livre expressão, sem interferências diretivas. Pelo contrário, ele treina sua percepção para que seja capaz de ler, de maneira mais ágil, os momentos em que os alunos estão precisando de estímulos, diretrizes, regras, indicações e os momentos em que, ao contrário, os participantes crescerão mais ao encontrar uma solução sem sua interferência diretiva.

Ou seja, ele cria estratégias didáticas que estimulem os alunos a reconhecerem sua autonomia e tenta se colocar como uma figura que, desvirtuando a autoridade, busca abrir espaços para que o ser ativo dos educandos possa direcionar o andamento do processo educacional/artístico - o que pode levar a disciplina para um lugar diferente daquilo que era esperado a princípio. Colocar-se disponível para facilitar o caminho que os alunos escolheram trilhar pode ser bem mais difícil do que assumir uma postura dominadora - o que, por si só, já desmente a percepção de que facilitar seria assumir uma passividade inconsciente.

Talvez caiba nos perguntarmos: por que vivemos um período, na arte profissional de hiper valorização da presença disponível ao jogo e ao parceiro, mas não consideramos esse tipo de presença como possível e importante dentro do campo pedagógico das artes? Diante

da inexistência de respostas definitivas, damos preferência para a palavra facilitador nos textos por nós redigidos, enquanto mantemos, na ocasião de citações, os termos defendidos por cada autor em questão.

Retomando o que falávamos antes, o pré-texto, momento de iniciação da aprendizagem em *drama*, é a forma como o tema é apresentado aos alunos. É o primeiro contato dos alunos com o princípio da narrativa, ao mesmo tempo em que é o que norteia todo o processo criativo e a ele oferece personagens, climas, tensões, acontecimentos. Em outras palavras, o pré-texto é aquilo que “vai ativar e dinamizar o contexto e as situações do *drama*, sugerindo papéis e atitudes aos participantes, além de apresentar os antecedentes da ação e propor o engajamento do grupo nas tarefas e papéis necessários ao desenvolvimento da narrativa” (DESGRANGES, 2006, p 126).

Ele pode vir, portanto, em diferentes formatos. Pode ser um texto narrativo que os alunos irão trabalhar para transformar em dramático, pode ser um drama que os alunos irão ressignificar e repensar suas questões políticas e sociais, pode ser um princípio de roteiro, pode ser uma história criada pelo facilitador a partir de um tema escolhido previamente pelos alunos, pode ser até, em pesquisas como a desenvolvida por John Carroll (2004), estímulos imersivos oferecidos por meios tecnológicos. O primordial, mais do que qual é de fato a forma que tem o pré-texto, é que ele seja capaz de instaurar para os participantes - e mantê-los focados durante os episódios - o contexto de ficção.

Podemos considerar que o contexto de ficção (também chamado de circunstância de ficção) é, em poucas palavras, o estar em uma situação imaginada, irreal - do ponto de vista de não ser biográfico, não do ponto de vista de não ser plausível. Para o trabalho do *drama*, “a aprendizagem decorrente emerge desta situação e do fato de termos de responder a ela, realizar ações e assumir atitudes nem sempre presentes em nosso cotidiano” (CABRAL, 2006, p. 12). Ele nos permite explorar, olhar de perto e questionar assuntos que não receberiam o mesmo grau de atenção caso estivessem sob outro contexto, ao mesmo tempo em que nos permite passear por temas caros aos participantes sem estimular diretamente suas dores, pois estamos no lugar do ser e agir como outro – há, sim, a colocação de respostas espontâneas e internas, mas deslocadas da posição de falar de si.

Beatriz Cabral explica que, para conseguir um contexto de ficção que tenha o resultado esperado e que seja capaz de imergir a todos os participantes, ele precisa ser convincente tanto

no que diz respeito ao tema tratado quanto no que diz respeito à ambientação e papéis selecionados. Sendo mais específica nessa informação, ela nos esclarece que

Contexto e circunstância são convincentes, primeiramente pela sua coerência interna, e esta em grande parte dependerá do acesso a informações e material de pesquisa disponível ao grupo. Falta de coerência decorre em grande parte da ausência de informações sobre o assunto, o que acarreta improvisações desconstruídas e/ou simplistas, sem objetivo relacionado com o contexto ou fatos investigados.

Em segundo lugar, a situação dramática pode tornar-se convincente pela interação entre o contexto da ficção, o contexto social e o contexto da ambientação cênica. As possíveis analogias ou aproximações entre estes três contextos serão a medida do engajamento emocional dos participantes com o desenvolvimento do processo dramático (CABRAL, 2006, p. 13).

Diante disso, o pré-texto só será capaz de estabelecer um contexto de ficção convincente para os participantes se os temas tratados e a forma por meio da qual a história é contada tiverem ressonâncias com a realidade de vida dos alunos. Essa identificação permite que as situações criadas sejam significativas para os indivíduos e, percebendo a narrativa próxima da sua experiência cotidiana, eles estariam mais disponíveis a engajarem-se na construção dos significados dessa história, precisando passar por um processo menor de convencimento sobre a sua validade. É possível, claro, que um grupo se sinta cativado, também, por uma realidade ficcional diametralmente oposta à sua realidade de vida, estimulando uma reflexão sobre os diferentes pontos de vista existentes sobre o mesmo objeto.

Há várias formas distintas de iniciar o pré-texto com uma turma. Pode-se utilizar, por exemplo, um estímulo composto (também chamado de pacote de estímulos) como descrito e sistematizado por John Sommers (2011), no qual o facilitador reúne diferentes elementos potencialmente disparadores de uma história em um recipiente apropriado. Ou seja, o professor agrupa fotos, documentos, objetos e outros materiais que possam se relacionar e que possam denunciar uma história, um personagem, um tempo e os coloca em um *container* que complete o cenário proposto. Essa seleção é entregue aos alunos que devem explorar as ligações entre os itens e criar uma narrativa. Por outro lado, o facilitador também pode criar uma ambientação diferenciada na sala de aula e, por meio da contação de histórias, apresentar aos educandos um princípio de narrativa com um problema a ser solucionado por eles ou pode, ainda, se utilizar de uma encenação teatral – de preferência não finalizada, com um elemento que instigue os participantes a continuarem a criação – para iniciar o processo. Na

verdade, são infinitas as possibilidades de colocar o pré-texto para a turma e cabe ao condutor alicerçar-se no tema escolhido para projetar uma maneira personalizada a cada situação.

Introduzido o pré-texto, percebendo que os alunos estão envolvidos com o contexto de ficção, é hora de desenvolver a narrativa por meio dos episódios. Podemos definir os episódios como os pequenos eventos, fases e fragmentos que pouco a pouco vão dando corpo à história em criação, ou seja, são todos os momentos em que a narrativa dá um passo adiante. Um mesmo episódio pode tomar um dia inteiro de trabalho, assim como em um dia de trabalho, pode haver vários pequenos episódios - ou seja, o episódio não é uma medida de tempo, mas uma medida de etapas avançadas na construção.

Prestar atenção em cada episódio e trabalhar intensamente neles demonstra a ênfase primordial do *drama* no desenvolvimento de um processo de trabalho - como já adiantamos um pouco ao falar do trajeto histórico, tal associação *drama*-processo é indispensável. Por processo, entendemos o caminho percorrido pelo grupo durante a criação, que se relaciona diretamente com os objetivos estabelecidos para o percurso com a narrativa – objetivos esses que podem ser decididos apenas pelo facilitador ou pelo facilitador junto aos participantes. “O processo, em drama, pode ser definido como a negociação e a renegociação dos elementos da forma dramática, quanto ao contexto e aos objetivos dos participantes” (O’Toole, 1992, apud CABRAL, 2006, p 17). É, portanto, a parte mais importante do drama: o espaço da criação, da negociação e da recriação.

Isso significa dizer que uma experiência plena no método estudado almeja garantir um espaço no qual todos os participantes possam estar imersos em uma atmosfera de investigação que se aprofunda gradualmente, episódio por episódio, na medida em que elementos que auxiliem o desenvolvimento da narrativa sejam inseridos e trabalhados pelos jogadores, verificando o que funciona ou não naquele momento e para aquele tema. Envolvidos nessa criação, eles participam desde a introdução de estímulos pertinentes – que podem ser filtrados em uma seleção prévia do facilitador -, passando pelas improvisações livres sobre a história, até chegar à seleção consciente do material gerado e dos elementos cênicos a serem utilizados.

Esses objetivos, de alguma maneira, poderiam estar listados também como metas do processo colaborativo, no capítulo posterior de nosso trabalho. Mas há, nesse momento, uma diferença primordial, que propõe níveis distintos a essa valorização do que acontece diariamente na criação: ainda que o processo seja parte indispensável da construção de um espetáculo, a apresentação pública está sempre posta como item indispensável aos grupos

profissionais. Isso significa dizer que, no caso dos grupos adeptos ao compartilhamento, o processo não existe em si mesmo, mas é, como a etimologia da palavra sugere, um caminho para chegar a uma peça que seja estética e poeticamente bem trabalhada. No caminho oposto, o *drama*, que se fazia no período ao qual aqui nos referimos, eliminou a necessidade de uma demonstração de trabalho, enxergando os episódios e o processo, simultaneamente, como disparador e como finalidade.

Para conseguir (ou tentar) manter um conjunto coeso de episódios que possibilitem um processo significativo para todos, diversas atividades podem ser propostas para o grupo, cabendo, novamente, ao facilitador selecionar aquelas que se adequam melhor às necessidades de cada turma. Além de jogos improvisacionais (que podem ser trazidos das mais diversas vertentes), dos *tableaux vivants* (em português, quadros vivos), do teatro-fórum, dos rituais de canto e dança e da leitura de fragmentos de textos, artifícios já utilizados em outras metodologias de ensino, também podemos contar com propostas como a narração (normalmente feita pelo facilitador), a berlinda/cadeira quente/*hot-seating* (um dos participantes assume um papel relacionado à narrativa e se coloca à disposição para responder perguntas do grupo), o *flashback* (criar uma cena do passado), a assembleia de personagens (todos interpretam papéis e se encontram para serem informados de algo ou para tomarem uma decisão coletiva), a passarela da consciência (duas filas de participantes dizem em voz alta os pensamentos de uma personagem enquanto ela passa entre eles), as cenas paralelas (duas ou mais cenas ocorrendo ao mesmo tempo), a trilha sonora (construir uma trilha sonora utilizando a voz, o corpo e, se possível, instrumentos musicais), os títulos (podem ser criados para serem apresentados antes ou durante uma cena), o personagem coletivo (dois ou mais participantes interpretam o mesmo papel ao mesmo tempo, mostrando características diferentes sobre ele), e a pantomima (um participante narra a cena enquanto outros a executam sem fala) (DESGRANGES, 2006, p. 127-129).

Além desses procedimentos mais pontuais, uma técnica iniciada e amplamente explorada por Dorothy Heathcote para aprofundamento e encadeamento do processo é o *teacher-in-role* – traduzido por Beatriz Cabral (2006) como professor-personagem, termo que foi repensado por Heloíse Vidor (2010) numa comparação entre o que seria ‘professor-personagem’ e o que seria ‘professor no papel’, opção mais próxima do original inglês. Nela, o facilitador, em sala de aula, assume papéis sociais mais tipificados ou personagens melhor delimitados para experimentar maneiras outras de interagir com os alunos e, com isso, desafiar, questionar e trazer novos pontos de vista sobre as ações e os posicionamentos

tomados coletivamente. Assumindo um elemento de vestuário que o diferencie da normalidade, apresentando-se como outra pessoa, utilizando-se de um outro linguajar, o coordenador do processo abre mais possibilidades de ganhar a atenção dos participantes e pode colocar-se em uma postura que não assumiria de seu lugar tradicional. Com um caráter temporal mais longo do que os outros artifícios citados, o *teacher-in-role* é mais uma das atividades nas quais o facilitador tem liberdade para decidir como utilizá-la – se em todas as aulas ou apenas uma, se com a turma toda ou com um pequeno grupo, se sempre com o mesmo papel ou trocando a depender da situação.⁶

Por possuir uma estrutura fragmentada que é própria de sua organização, o *drama* abre espaço para que aquele que está coordenando o processo possa diversificar as atividades a seu gosto e segundo seus objetivos, visando “surpreender o participante com distintas maneiras de prosseguir e resolver os conflitos criados pela história” (VIDOR, 2010, p. 30) e, assim, mantê-lo interessado na narrativa. Para atender a essa necessidade, também pode ser interessante manter um suspense de uma sessão de trabalho para a outra, uma tensão ou pergunta cuja resposta os alunos precisem buscar na próxima aula.

Algumas características relevantes para a nossa percepção nesse trabalho se esclarecem durante o estudo do método: o foco na construção coletiva da narrativa, apontando para a possibilidade de uma dramaturgia própria; o facilitador e os alunos em uma relação mais próxima da horizontalidade de participação; o grupo engajado e em busca de uma coesão; e o facilitador como estimulador e organizador do processo.

Como primeiro ponto a ser destacado, percebemos que, ao propor a construção de uma história coletiva e processualmente, o *drama* acaba por apontar para a possibilidade de criação de uma dramaturgia própria, ainda que o pré-texto inserido seja um texto dramático. Considerando que desde a proposição do tema até o ensaio geral os alunos podem estar envolvidos com cada mínimo detalhe da criação, considerando que eles coloquem seus pontos de vista sobre o mundo em cada proposição cênica que construam enquanto mergulhados na ficção e considerando que novos estímulos visuais, sonoros, textuais e sensoriais sejam inseridos em momentos posteriores, parece natural que o pré-texto disparador da experiência seja modificado e se apresente distinto em uma possível apresentação pública ao final do processo – o que não é obrigatório e discutiremos mais adiante. Assim, ainda que possa haver uma estrutura que se mantenha do primeiro ao último dia, conduzida por um pré-texto melhor

⁶ Para informações mais detalhadas sobre a prática e sobre os tipos de papéis que o professor pode assumir, procurar as obras supracitadas de Beatriz Cabral (2006) e Heloise Vidor (2010).

roteirizado, a presença do estímulo à construção de uma dramaturgia própria é clara e pode ou não ser evidenciada e fortalecida pelo facilitador.

E para que toda essa ideologia participativa e coletiva se estabeleça, no *drama*, de maneira próxima da esperada, se faz necessário que o facilitador se coloque em uma posição mais perto da horizontalidade relacional com os alunos. Deixando de lado a postura vertical, autoritária, que divide o texto dramático entre os estudantes e descreve exatamente como cada um deles deve proceder na cena para representar aquele personagem, o facilitador pode ver a si e aos educandos como participantes dividindo um mesmo processo de exploração e de descobertas, criando um ambiente mais confortável e seguro para que todos se sintam à vontade em expor suas ideias, sabendo que elas serão devidamente recebidas e compreendidas - o que não significa dizer que todas serão aceitas cenicamente.

Não se trata, porém, de esquecer que ele assume a posição de membro mais velho, experiente e preparado do grupo, que deve, sim, colocar-se como educador, planejando aulas e exercícios que considerem o nível atual do grupo e o nível que gostaria que eles alcançassem após a experiência. O facilitador é o único dentro do processo que tem a chance de conhecer profundamente as motivações de cada prática frente ao desenvolvimento dos episódios e da relação ensino-aprendizagem – por isso, Dorothy Heathcote considera que os jogos e as atividades são uma parte da vivência que não deve ser negociada com os alunos, uma vez que eles não têm ainda o entendimento necessário sobre o desenvolvimento que cada um dos artifícios pretende alcançar.

Trata-se, então, de entrar na narrativa proposta pelos alunos como coartista - termo proposto por Cecily O'Neill (2006) - e trabalhar para mantê-la focada e produtiva. Beatriz Cabral (2006) fala em equivalência ou troca de *status*, tirando o professor do lugar de detentor unânime do saber e colocando-o no lugar em que pode ajudar os alunos a ampliarem seus repertórios por meio de uma condução mais questionadora do que afirmativa. Para esse fim, podemos recorrer às perguntas-chave para desencadear um processo criativo: colocando para a turma perguntas que não tenham respostas fáceis e que permitam esclarecer a situação, enfatizar a decisão tomada, informar, exigir posicionamento, sugerir implicações, construir tensão e encorajar o pensamento dedutivo, o facilitador mostra aos participantes que o poder decisivo sobre a história está em suas mãos e que eles precisam ser atentos aos desfechos possíveis a depender de cada colocação.

A estratégia das perguntas-chave também é primordial no estímulo à criticidade cênica dos alunos, uma vez que, por meio delas, o facilitador pode conduzir o olhar dos participantes-observadores para pontos mais específicos da encenação e, com isso, solicitar que eles saiam do espectro do gosto – estímulos como “quão bem a cena transmite o que gostaria?”, “o que poderia ser modificado para a cena ser melhor compreendida?” ou “o figurino auxiliou na diferenciação dos personagens?” podem fazer a turma olhar mais atentamente para o objeto apreciado.

Se queremos um professor que crie junto aos alunos, em posição menos autoritária, também queremos que a turma esteja engajada no processo e em busca de uma coesão cênica que atenda aos desejos de todos e com a qual todos consigam se identificar. Parece esse, afinal, o objetivo da atenção com a maneira inserir o pré-texto, com a conexão entre os episódios, com manter vivo o contexto de ficção: possibilitar um grupo que esteja criando coletivamente (ainda que haja momentos de criação individual, que posteriormente voltam ao coletivo) e que esteja buscando uma maneira particular, daquelas pessoas, de tratar determinado tema – o que não é tarefa fácil ou constante; exige um esforço contínuo e uma maneira especial de resolver os conflitos.

Instaurar um espaço no qual todos se sintam livres e dispostos a proporem seus pontos de vista sobre cada detalhe da construção cênica exige tempo e paciência do condutor para compreender que, muitas das vezes, as resoluções que dizem respeito ao entrosamento do grupo, à solução de conflitos, ao ensino mais básico de comportamento dentro da sala de ensaio e até mesmo que dizem respeito a evidenciar aos alunos suas capacidades criativas, tomarão mais tempo do que a criação em si – é bem verdade, também, que mesmo os jogos dedicados a reunir o grupo e fazê-los trabalhar em coletividade podem ser espaços de produção de belezas cênicas a depender da criatividade e experiência de quem conduz e de quem disponibiliza-se.

Nesse cenário, a figura do facilitador passaria a compreender que aquelas pessoas e o próprio desenvolvimento da criação têm muito mais a ganhar com um trabalho cuidadoso sobre as relações e sobre as liberdades criativas do que ganharia em um método atropelado de incursão na cena que vise *apenas* uma apresentação futura. Mesmo em termos cronológicos, tão necessários quando pensamos o teatro dentro da educação formal, o processo tende a fluir mais rapidamente em um segundo momento de aulas se, antes, tiverem sido fortalecidas as individualidades, o grupo e a capacidade de criar cenicamente.

Esse professor-facilitador assume, então, uma função de estimulador e organizador do processo na sala de aula. A percepção de que a figura do facilitador está bem mais próxima de um ‘ser artista’ do que sentem, hoje, muitos professores que estão nas escolas e se enxergam distantes de sua prática artística não é um entendimento novo e várias terminologias já apareceram para designar essa atuação - professor-encenador, professor-dramaturgista etc. -, todas apontando para a necessidade de que haja, em sala de aula, uma figura que consiga, com maior experiência crítica, conduzir a turma para um material cênico que não esteja fadado a parecer amador e inconsistente. Com isso, cabe a ele uma posição de artista propositor de estímulos, aglutinador de ideias e polidor final de cenas, o que se aproxima da nossa visão, a ser defendida neste trabalho, de que o *drama* deve focalizar-se no ensino da linguagem teatral - perspectiva que não foi vista durante boa parte do trajeto histórico do método - e de que todos os participantes, em algum momento da criação, devem inserir-se em funções próximas as existentes na lida profissional com o teatro - ator, cenógrafo, iluminador e assim por diante.

2.3 A PERSPECTIVA DE DAVID HORN BROOK

Tanto a defesa de que o *process drama* deva ensinar teatro quanto a de que ele deva conduzir a uma apresentação final pública são controversas dentro da história dessa perspectiva educacional. Como já falamos em momento anterior, o *drama* não foi, desde o seu início, criado para ensinar teatro e sim para ensinar a língua inglesa, sendo posteriormente utilizado, já por professores especializados, para trabalhar temas sócio-políticos relevantes para as turmas e para os centros educacionais. Não interessava a esse cenário, portanto, pensar uma evolução da experiência na qual, após a primeira etapa de criação a partir do pré-texto, se estabelecesse uma seleção do material criado e um trabalho de lapidação sobre ele que pudesse, mais a frente, gerar uma performance pública; esse enfoque dependia do interesse do facilitador em potencializá-lo ou não.

Ainda hoje se mantêm algumas correntes que soam discordantes sobre os objetivos educacionais do *process drama*: aqueles que o utilizam fiéis a sua criação, para ensinar línguas ou outras disciplinas escolares; aqueles que o veem, sim, como uma disciplina artística, mas que deve valorizar o processo e isso se tornaria contraproducente caso houvesse uma apresentação final; e aqueles que percebem o *drama* como forma teatral, que valoriza, sim, a criação em grupo e processual, mas que deve também apresentar os encaminhamentos profissionais aos educandos, sendo a apresentação pública uma das muitas partes que podem

compor essa trama. O encaixar-se ou não dentro de algumas dessas vertentes ainda cabe ao professor que se utiliza da metodologia, pensando-a em relação aos seus objetivos para cada turma, em cada situação.

Por esse motivo, para essa pesquisa, nos aproximamos da prática estimulada por David Hornbrook em seus livros - principalmente o *Education in drama* (1991), sintetizador de seu pensamento. Em primeiro plano, ele baseia a sua proposta pedagógica na percepção de que, ao longo dos anos, o *drama* focou a sua atenção principalmente no desenvolvimento psicológico das crianças e não no desenvolvimento de seu senso estético; mesmo com as diversas modificações sofridas pelo método ao longo do tempo, quase sempre a aproximação com elementos, como atores, peças e até com o teatro, foi deixada de lado. Para ele, então, o que deveria ser uma disciplina dramática com individualidade, se tornou um método de ensino sem assunto, uma vez que “nenhum assunto ou conjunto de práticas pode afirmar que o envolvimento com ele implicará, necessariamente, uma mudança de atitude ou percepção” (HORNBOOK, 1991, posição 1956 do kindle, trad. nossa).

Além disso, ele reconheceu que a utilização primordial do *drama* para o ensino da língua inglesa também causou uma dificuldade na sua percepção como uma disciplina independente. Para garantir esse espaço único, seria necessário, então, entender o currículo dramático como parte importante dentro do campo da educação artística na escola e isso implica, quase que necessariamente, valorizar o lugar que as artes (e o *drama*, dentro delas) têm para a formação educacional do indivíduo – abordando seus conhecimentos intrínsecos e específicos, ao invés de ser usado de maneira instrumental para ensinar ‘aquilo que realmente importa’. Não se trata, é importante ressaltar, de uma negação veemente à capacidade que as artes têm de mexer, de maneira mais profunda, com uma sensibilidade coletiva, o que, na maior parte das vezes, as levam a acessar questões humanas provavelmente inacessíveis de outra maneira; mas, é a compreensão - que, acredito, não parece mais inovadora – de que “se os professores de *drama* escolhem bem o seu material de origem, então a educação em *drama* pode ser tão ampla e tão esclarecedora como o campo do próprio *drama*” (HORNBOOK, 1991, posição 1978-1989 do kindle, trad. nossa).

Sua ideia é, enfim, voltar o entendimento dos praticantes de *drama* para a relação indispensável que o ensino do teatro tem com a prática teatral realizada fora dos muros da escola e explorar, por isso, a utilização da criação artística como um processo artesanal (profundamente complexo), que possui um passo a passo de construção intrinsecamente necessário, mas que não deve ser visto como um fim em si mesmo, já que, dessa forma, nunca

se chegaria a uma forma artística compartilhável. Como justificativa para a defesa de que a aprendizagem em *drama* deve ser alcançada por meio de uma prática próxima à prática das companhias profissionais, o autor sustenta que, em geral, alunos de todas as idades parecem gostar de se verem envolvidos na feitura e na apreciação de peças e, fazer isso, não necessariamente invalida o método como uma oportunidade de um envolvimento genuíno, profundo e criativo dos estudantes.

De maneira ainda mais específica, Hornbrook entende que o *drama* deve ser uma disciplina curricular que se preocupe em ensinar e avaliar a prática teatral, considerando todas as funções possíveis que um trabalhador do teatro pode ocupar: desde o lugar de ator/atriz até o lugar de bilheteiro. Peter Abbs, no prefácio escrito para o livro *Education in drama*, esclarece que David Hornbrook, diferentemente de outros teóricos, não vê problemas em estimular a aquisição de habilidades teatrais nas aulas de *drama*. Assim,

Ele está comprometido com uma forma de ensino do drama que desenvolve designers, diretores, atores, dramaturgos e críticos, ou, mais precisamente, que desenvolve na criança as atividades de projetar, dirigir, atuar, escrever e avaliar, tudo dentro do grande histórico contínuo do trabalho dramático (ABBS, 1990 apud HORNBROOK, 1991, posição 115 do kindle, trad. nossa).

Para estabelecer uma estratégia que permita atender a essa necessidade de reaproximar professores e alunos da prática teatral em si mesma, ele coloca no centro do currículo dramático as tarefas de fazer, executar e assistir a textos de palco, referenciando-se nos elementos que considera realmente intrínsecos a arte dramática: os atores, as peças e o público – ou seja, a base de seu currículo é a relação dinâmica entre atores e audiência em uma experiência performática.

Ao mesmo tempo, identificando a realização, a execução e a recepção de peças como elementos fundamentais do *drama* e incentivando as turmas a se envolverem plenamente em todos os três, o currículo dramático coloca a responsabilidade criativa firmemente na mão dos próprios alunos (HORNBROOK, 1991, posição 353 do kindle, trad. nossa).

Tudo isso porque, dando sustentação basilar à defesa que realiza no livro *Education in Drama*, ele considera, primeiro, que pensa na palavra ‘texto’ de maneira deslocada, na qual o

‘texto’ é compreendido como a totalidade de uma experiência cênica, ou seja, o texto da peça não é seu roteiro, mas é tudo aquilo que é visto e lido pelo público no ato da performance. Depois, nos conta que divide as possibilidades de vivências dramáticas em três tipos de texto: o texto de palco, que corresponde às experiências teatrais; o texto eletrônico, que são as experiências dramáticas que ganham um *status* de infinita reproduzibilidade devido aos meios digitais; e o texto social, que são as experiências eminentemente dramáticas que vivemos em nosso cotidiano, mas que não chegam a alcançar o patamar de teatro porque fazem parte da vida corriqueira.

A narrativa, com isso, toma um espaço central por ser vista como o principal de toda experiência com drama, da mais tradicionalista, com um enredo de começo, meio e fim, a mais performática, baseada na fragmentação. Independentemente de sua forma, ela é o ponto para entender como se dá a comunicação única entre *performers* e público – foco de investigação do currículo proposto por Hornbrook. Essa não é uma leitura completamente inovadora, é claro. Ela apresenta uma transposição explícita, para o ambiente da sala de aula, do laboratório dramático, cuja pesquisa foi desenvolvida no campo do teatro profissional por Jerzy Grotowski.

Tratando da estrutura de maneira mais pragmática, propõe-se uma condução primordialmente baseada na utilização de perguntas-chave que disparem e estimulem a resposta dos alunos durante todas as fases da relação de aprendizagem – não é, todavia, uma condução que simplesmente coloca as perguntas e deixa que os alunos encontrem a resposta intuitivamente, sem questioná-los; é uma facilitação que não tem medo de intervir quando necessário e que pode oferecer soluções quando os participantes se encontram em uma encruzilhada criativa. Colocando-se também como artista, o professor tem o espaço necessário para criar junto e propor visões sobre a arte que os educandos ainda não dominem; seu papel, afinal, é indicar os caminhos do conhecimento sobre a prática teatral. As principais perguntas norteadoras, dentro das perguntas-chave, podem ser vistas na tradução que colocamos, abaixo, de uma imagem contida no livro *Education in drama* (1991, posição 1138 do kindle).

PARA AQUELES QUE FAZEM O TEXTO:

O QUE deve ser comunicado e por que?

Ex.: Nós queremos fazer uma peça sobre o Ramadã para mostrar uma reunião;
 Nós queremos contar aos nossos colegas de classe, por meio do teatro, uma história que nós fizemos;
 Nós queremos conscientizar as pessoas sobre o problema da falta de moradia fazendo uma peça sobre isso.

COMO o assunto será apresentado? Que tipo de peça é essa?

Ex.: Nós vamos mostrar como o festival Eid al-Fitr é celebrado em uma série de cenas curtas e estilizadas, unidas por um narrador;
 Nós vamos encenar a história, cada um de nós pegando a parte de um dos personagens;
 Nós vamos usar uma mistura de slides, vozes gravadas dos sem-teto e cenas com script.

PARA AQUELES PERFORMANDO O TEXTO:

Nós estamos TRANSMITINDO o que se pretende?

Ex.: Nós devemos ter certeza que o significado dos diferentes elementos do festival cheguem até o público;
 Nossa atuação deve ser o mais natural possível para que o público pense que nós realmente somos os personagens da história;
 O público deve estar sempre ciente da problemática que está por trás da atuação.

PARA AQUELES RESPONDENDO AO TEXTO:

QUE LEITURA nós fazemos daquilo que recebemos?

Ex.: Nós aprendemos muito sobre o festival Eid, mas nós nem sempre entendemos as convenções usadas pelos atores;
 Como alguns dos personagens não pareciam reais, nós nem sempre conseguimos compreender a sua motivação;

Nós ficamos chocados com as imagens dos sem-teto e pelas declarações gravadas, mas nós ficamos confusos quanto ao propósito das cenas que foram atuadas.

Como já falamos e também pode ser visto na imagem, o tripé fundamental da experiência dentro dessa perspectiva é: criação-execução-recepção ou, no mesmo sentido, fazer-executar-responder. Esse traz a possibilidade de, além de construir uma cena por meio da improvisação, pensar sobre ela, ouvir retornos, refazê-la, transformá-la. Tal forma de gerenciamento do processo busca permitir que os alunos se aprofundem no domínio da linguagem teatral e seus signos enquanto lidam diretamente, pessoalmente, com eles, ao pensar sua própria criação.

Na sala de aula do *drama*, os alunos passarão a maior parte de seu tempo fazendo e respondendo a textos de palco e peças. A educação em *drama* acontece no processo de produção, onde os alunos fazem e executam textos, e no processo de recepção, onde eles se tornam testemunhas críticas. Dessa forma, uma simples progressão na intenção, por meio do fazer e executar para a resposta da audiência é a base tanto da narrativa dramática quanto da estrutura que precisamos para a educação em *drama* (HORN BROOK, 1991, posição 1172 do kindle, trad. nossa).

Esse tripé pode ser explicado e detalhado da seguinte maneira:

Criação – compreende o período de introdução do pré-texto e experimentos iniciais.

1. Investigação – Momento para verificar se a ideia é viável;
2. Experimentação – Fase de teste das ideias concebidas;
3. Projeto – Primeiros moldes sobre o *design* da peça, como ela deve parecer.

Execução – com o material cênico em mãos, concentra-se em tornar a criação um espetáculo possível de ser executado e de ser levado a público

1. Direção – Espaço para fazer a peça funcionar; o facilitador pode assumir a posição de diretor, pode escolher dividi-la entre o grupo ou pode selecionar aquele aluno que lhe parece mais apto para a função;
2. Edição – Momento de deixar a peça ‘correta’, de promover leitura e recepção crítica sobre as cenas, enquanto ainda é possível modificá-las para que se tornem melhor legíveis;

3. Ensaios – Fixação da peça;
4. Gerenciamento – Momento de organizar o jogo, trabalhar o ritmo, decidir quem ficará no *backstage* ou recepcionará o público etc;
5. Performance – Contar a história;

Recepção – Pode ser trabalhada tanto durante a criação, assistindo às cenas uns dos outros, quanto pode ser trabalhada assistindo a peças de outros criadores; pode, ainda, promover uma reflexão após uma possível apresentação final da turma, ouvindo os espectadores.

1. Impacto – Qual foi a minha resposta inicial a peça?
2. *Design* – Como era a aparência da peça?
3. A *performance* dos atores – Como eles contaram a história?
4. Música e efeitos – Como os efeitos aprimoram a história?
5. Gerenciamento e ritmo – Como a história é controlada? (Considerando desde o delimitar do espaço que o público deveria ocupar até as entradas e saídas dos atores)
6. Interpretação – Que leitura de sentido nós fizemos da peça?

(HOORNBROOK, 1991)

Podemos perceber, então, que a principal diferença entre as demais propostas e a organizada por David Hornbrook não está no método de aplicabilidade do *drama* - ou seja, não há modificações representativas nos jogos e na estrutura em si -, mas está no conteúdo que se pretende ensinar aos participantes e, conseqüentemente, na maneira como a proposta será executada. Ainda assim, se queremos uma disciplina mais próxima da prática profissional em teatro, algumas mudanças se fazem necessárias. A mais urgente delas, para o autor, é fazer com que “a evasão linguística do *drama* educativo em questões teatrais” seja “deslocada para uma linguagem mais amplamente compartilhada e compreendida” (HORNBOOK, 1991, posição 190 do kindle, trad. nossa). Ele enxerga termos específicos do *drama*, tais como o ‘interpretar de papéis’ no lugar de simplesmente interpretação, como uma linguagem instaurada na intenção de distanciar a sala de aula do palco, em conformidade com o que vinha sendo defendido até então.

Mesmo a presença de *performances* e de público não é um dado novo, eles sempre estiveram presentes – de maneiras variadas, é verdade – dentro das aulas de *drama*. A

diferença, em primeiro plano, é a aproximação que é feita, antes e durante as improvisações livres, em relação às diferentes técnicas de representação cênica que podem ser utilizadas para contar uma história. Isso aconteceria, sendo assim, para evitar que, no momento de mostrar suas criações, os alunos dependam mais da intuição do que do conhecimento ou da preparação, e para evitar que, pelo motivo anterior, passem o tempo em que deveriam estar estruturando a ideia dispersos com questões que não fazem parte da aula. Em outras palavras, apresentar previamente aos participantes a diversidade de construções cênicas que eles podem acessar permite que eles aproveitem melhor o próprio tempo, criando uma improvisação de maior apuro estético.

É compreensível que, para muitos professores de teatro, mesmo aqueles que não lidam diretamente com o *drama*, a atenção dispensada para as apresentações produzidas pelos alunos pareça um retrocesso dentro das conquistas que vêm sendo alcançadas na escola formal brasileira – em um contexto no qual os professores de arte frequentemente são vistos como organizadores e animadores de festas comemorativas, conseguir valorizar o processo e desobrigar-se da exigência de apresentações recorrentes pode ser, com razão, visto como uma vitória. Uma possível apresentação pública ao final da experiência, entretanto, é apenas uma das maneiras possíveis de associar a execução e a recepção; maneira essa que, como considera Hornbrook, não é inevitável ou rigorosamente necessária, já que o desenrolar da narrativa pode, por muitas razões, ser interrompida antes dessa fase, fazendo com que a exigência de levar os alunos à cena de qualquer maneira se torne uma atitude autoritária e potencialmente equivocada, gerando uma exposição desnecessária dos participantes.

A *performance* – mais ou menos pública -, entretanto, não deveria causar tanto temor quanto costuma. Parece-nos necessário reconhecer, de partida, que a arte dramática é uma arte performática e, por isso, não cabe fugir com tamanha rapidez daquele que deveria ser seu lugar sagrado: o espaço teatral que se constrói diante dos espectadores. Hornbrook nos faz perceber que

Outras disciplinas artísticas conseguem combinar com sucesso a atenção à forma e a preocupação com o conteúdo, e não há razão para que isso deva significar um retrocesso nas aulas de expressão e nas palestras sobre a história do teatro. Como Peter Abbs comenta, um dos problemas com o drama na educação no passado foi que um 'desejo de espontaneidade de expressão imediata eliminou restrições estilísticas – e, portanto, as possibilidades formais – de cultura herdada'. De fato, a experiência sugere que a introdução sensível em uma cultura do teatro com suas convenções e seu corpo aceito de conhecimentos e habilidades é suscetível de estimular,

em vez de inibir, a autonomia criativa. O domínio da forma vai junto com a habilidade de expressar conteúdo, e a forma só é aprendida ao experienciar uma rica variedade de opções (HORNBOOK, 1991, posição 155-166 do kindle, trad. nossa).

O risco das apresentações, retomamos, não está no seu significado em si, mas no uso apressado que, muitas vezes, acaba levando adiante peças (mais ou menos) impostas pelos facilitadores e que os alunos ainda não estão realmente preparados para executar. Essa é uma situação que já vimos, por vezes, colocar os educandos em uma posição desconfortável, incapaz de gerar uma comunicação produtiva com o público. Mas esse modelo de verticalidade, na relação facilitador e participantes, nunca foi bem visto pelo *drama* e também não o é na perspectiva aqui tratada, ainda que, diferentemente dos demais, Hornbrook acredite em uma intervenção mais visível daquele que conduz o processo, sem medos de mostrar as possibilidades quando elas forem necessárias.

Como já dissemos em outro momento nesse capítulo, muito do que acontece dentro da sala de aula durante uma sessão de *drama* depende das escolhas feitas pelo facilitador na relação com a sua turma. A escolha de enfatizar “o processo de produção como uma oportunidade para o exercício da democracia de grupo” ou “o processo de produção como uma colaboração diferenciada para fins essencialmente dramáticos” (HORNBOOK, 1991, posição 1402-1413 do kindle, trad. nossa) é mais uma das decisões norteadoras que não possui uma resposta definida *a priori*. Isso significa dizer, também, que o nível de colaboração e de decisões coletivas que será apresentado aos participantes depende da predisposição do professor em garantir ou não esses espaços e depende do entendimento que ele possui sobre a definição de trabalho compartilhado – são todos definindo tudo juntos por votação ou é cada um trabalhando em uma subárea diferente que se unem no momento de testar as ideias?

Para Hornbrook, e esse se apresenta como mais um motivo que sustenta nossa escolha pelo autor nessa dissertação, em vários momentos os alunos estarão trabalhando separadamente, em pequenos subgrupos que terão tarefas específicas relacionadas ao estabelecimento do tripé *criação-execução-recepção*, e o professor estará, como um participante coringa, dividindo seu tempo em dar apoio a todas as áreas. Eventualmente, toda a turma se reunirá e os subgrupos colocarão suas ideias para serem apreciadas pelos demais, receberão suas percepções e suas indicações e voltarão para o processo criativo à luz do que foi dito, na relação com os princípios que já estavam norteados sua produção desde o início.

Considerando que definimos esse autor como uma de nossas fontes principais, não podemos deixar de reconhecer uma questão relevante do livro *Education in drama*: quem se debruçar sobre ele, procurando encontrar um modelo de aula e de avaliação infinitamente reproduzíveis em todas as classes, logo se decepcionará ao perceber que muitos dos objetivos rigorosamente colocados pelo autor (principalmente no que diz respeito a que conteúdos teatrais os alunos devem dominar em cada aula, ao nível de seriedade exigido dentro da sala e ao encadeamento de passos que praticamente desconsidera a possibilidade de fracassos) poderiam ser ideais interessantes a serem considerados para a educação britânica do início do século 21, mas não o são para a realidade da educação formal brasileira da atualidade – menos ainda dentro do ensino público.

Além de não vermos um interesse geral na contratação de professores-artistas especializados, nossas escolas, em sua extensa maioria, não dispõem sequer de uma sala dedicada especialmente ao teatro, logo, infelizmente, não podemos esperar encontrar uma estrutura teatral completa na qual os alunos possam livremente entrar em contato com aparatos de cenografia, som e luz. A mesma percepção se aplica à exigência de que os alunos se comportem com uma seriedade quase profissional dentro da sala de ensaio: não parece justo e real esperar que crianças acostumadas a um contexto escolar aprisionador (sempre sentadas em carteiras apertadas, sempre precisando pedir permissão para fazer qualquer coisa, sempre tendo suas liberdades individuais cerceadas para garantir um bom comportamento) permaneçam indiferentes a, finalmente, verem suas salas vazias, com o espaço livre.⁷ Sem dúvidas, essas e outras dificuldades que surgem na relação facilitador-escola-aluno podem, repetidas vezes, levar a pequenos ou grandes descompassos durante os ensaios, forçando que o planejamento e os objetivos sejam constantemente revisitados e revistos, a fim de evitar que toda a experiência seja perdida. Em ambos os casos, é recomendável ao facilitador estar em constante busca pelo equilíbrio entre aquilo que se deseja fazer e aquilo que se pode fazer, mantendo um número razoável de objetivos primordiais sempre visíveis e conscientes.

Essa proposta, tal qual todas as outras, acreditamos, nos serve como base de pensamento e organização, mas jamais irá responder a todas as necessidades que surgem na relação ensino-aprendizagem – porque toda ela é única e irreproduzível, então não há abordagem que responda a todos os contextos. Sem esquecermos que o desejo principal de nossa prática é oferecer uma boa experiência na iniciação ao teatro da turma com a qual

⁷ Sobre o tema, ver a tese *Fome de quê?: Processos de criação teatral na rede pública de ensino de Salvador*, de Célida Salume Mendonça.

desenvolvemos a nossa experimentação e considerando que nos cabe, sim, adaptar o método para tentarmos ficar mais perto daquilo que almejamos, percebemos, compreendemos e aceitamos que há diversos pontos de fragilidade na transposição do currículo dramático proposto por David Hornbrook, mas também entendemos que ele, dentre os diversos autores sobre o tema, é aquele que melhor responde a nossas inquietações sobre a necessidade de aproximação entre o ensino do teatro e o teatro profissional.

Fazemos eco à sua percepção de que o *drama* e o teatro nunca estiveram tão próximos quanto deveriam, já que tratamos da mesma forma artística – e as várias rodas de diálogo para traçar uma aproximação e uma diferenciação entre os dois nos mostra isso. Na verdade, essa reaproximação se mostra igualmente necessária em relação a várias outras metodologias de ensino que, ainda que tenham sido criadas por pessoas que visualizavam bem essa relação, se perdem diariamente de seu objetivo inicial ao se depararem com a prática real e possível. Tal distanciamento parece carregar consigo um *delay* expressivo para a sala de aula, que, muitas vezes, está abordando capacidades interpretativas diferentes das que estão sendo pesquisadas pela cena contemporânea do país, o que, por um lado, acaba acarretando uma dificuldade dos educandos em ler os espetáculos teatrais disponíveis na cidade e, por outro lado, faz professores pararem de se ver como artistas quando entram no ambiente escolar.⁸

Visualizando esse desejo de reconectar os dois campos, sentimos o impulso de nos utilizarmos do *process drama* associado aos processos de criação compartilhada em nossa prática, para termos representantes dos dois universos conceituais de visão sobre o teatro e para podermos entender onde eles se cruzam e onde eles se distanciam, em uma tentativa de demonstrar que estão mais próximos do que faz parecer uma leitura superficial. Por isso, no próximo capítulo, refletiremos sobre os precedentes históricos da criação compartilhada e sobre a instauração da criação coletiva no Brasil.

⁸ Sobre o tema, ver o livro *Drama e teatralidade: o ensino do teatro na escola*, de Heloíse Baurich Vidor.

3 MODELOS DE CRIAÇÃO COMPARTILHADA: OS ANTECEDENTES HISTÓRICOS E A CRIAÇÃO COLETIVA NO BRASIL

Como dito anteriormente, a dupla profissionalização que almejamos durante a nossa formação, associada a um entendimento de que as disciplinas artísticas, dentro das escolas de educação básica, devem atentar para o ensino de suas habilidades específicas e devem sentir-se livres para que possam ocupar esse espaço sem precisar associar o seu valor às disciplinas socialmente tidas como mais importantes, nos levou a querer trabalhar simultaneamente com um método de ensino e com uma (ou algumas) ferramenta de criação profissional.

Temos claro, pelo exposto no capítulo anterior, que o *process drama* carrega consigo uma força artística criadora que, por si só, já é muito potente e capaz de estabelecer uma formação estética com os participantes. A união com uma perspectiva profissional vem, então, não para suprir uma deficiência da perspectiva educacional, mas para propor outra maneira possível de trabalho dentro do ambiente educacional, buscando valorizar o que há de específico na prática teatral e buscando fortalecer o “estar artista” do facilitador e dos educandos.

Não à toa, foram escolhidas duas perspectivas⁹ - essas que, por hora, estamos agrupando dentro do guarda-chuva da criação compartilhada - que se comunicam com aspectos que são fundamentais ao *drama* e fundamentais à dinâmica que vem sendo estabelecida na cena de nosso tempo, como: o trabalho aprofundado sobre o coletivo e sobre a criação com o outro; o estímulo à construção de uma dramaturgia própria e/ou a reinvenção de textos pré-existentes; a valorização do processo, colocado em pé de igualdade com a preocupação estética do produto; e o desejo pela horizontalidade possível de poder entre os integrantes.

Logo no início da trajetória dessa pesquisa, assumimos, por um tempo, a opção de trabalhar prioritariamente com o processo colaborativo, na intenção de fechar sobre ele a nossa atenção frente aos diversos modelos organizacionais possíveis dentro da criação profissional. Essa decisão, a princípio, seria prudente para o desenvolvimento da investigação, já que poderíamos dedicar mais tempo e espaço de escrita ao entendimento aprofundado de uma única abordagem. Todavia, essa decisão racionalizada não pareceu ser igualmente assertiva quando foi colocada à prova na experimentação prática que realizamos: para além das mudanças causadas pela fricção esperada entre o *process drama* e o colaborativo, o que

⁹ Que também podemos dizer que sejam métodos, modos ou modelos organizacionais, a depender da forma como olhamos para eles.

fizemos não se encaixava dentro da subdivisão purista entre o que é ser coletivo e o que é ser colaborativo (e tentar forçar uma divisão didático-metodológica sobre alunos que ainda não estavam prontos para lidar com ela, acreditamos, mais atrapalharia o processo do que ajudaria no crescimento do domínio sobre a linguagem).

Iremos tratar, então, neste capítulo, desses dois modelos organizacionais que provocaram uma reforma cênica na segunda metade do século XX: a criação coletiva e o processo colaborativo. É possível que, para algumas pessoas, a intenção de trabalhar com essas duas abordagens de maneira integrada cause certo espanto e controvérsia, já que a pesquisa pode parecer querer nadar no contrafluxo dos vários trabalhos e das várias pesquisas (acadêmicas e artísticas) que dedicaram sua energia para esclarecer aos parceiros que ambos os métodos apresentam perspectivas distintas. Mas esperamos que a opção por abordar separadamente as duas formas para, então, trabalhar sobre o que existe no “entre formas” mostre que reconhecemos a fronteira que as divide - ainda que essa fronteira continue sendo borrada e de difícil visualização.

Antônio Araújo, em sua tese de doutorado (2008, p.59) e também em um artigo publicado pela Revista Olhares (2009, p.48), defende que ambos os processos criativos são, no fundo, a mesma ação é, provavelmente, uma defesa que os visualiza como método e que, assim sendo, essa não seria uma posição equivocada, já que eles compartilham de um fazer coletivizado e de uma diretriz dialógica. E é esse foco sobre o estar em coletivo, sobre o criar com o outro e sobre tentar promover uma dinâmica menos hierarquizada, que nos fez unir esses dois métodos sob um título mais abrangente. Queremos observar aquilo que os une mais do que aquilo que os afasta, na tentativa de utilizarmos em nossa prática e, com isso, entendermos a reverberação desses modos de trabalho nos alunos.

3.1 PRECEDENTES HISTÓRICOS

O teatro sempre foi - e continuará sendo, porque é parte de sua construção - uma arte realizada coletivamente. Tão coletiva que, mesmo se radicalizarmos a possibilidade de um artista propor uma criação solo sem interferência de nenhum outro parceiro, ainda assim a obra só se fará completa quando encontrar com o outro, com o público, e com ele estabelecer uma parceria que os torne um grupo, ainda que momentâneo.

Prova do desejo de grupalidade são as várias companhias de teatro popular que se estabeleceram fora do circuito oficial de produção, como é o caso da *Commedia dell'arte*, da trupe de Molière e até mesmo da coletivização encontrada nas guildas do teatro medieval, e que propuseram bases definidoras do que, mais tarde, chamaríamos 'teatro de grupo'. As companhias adeptas ao modo da comédia italiana, por exemplo, foram primordiais para a cultura da coletividade, por abrigarem “uma maneira particular de agrupar-se para gerar teatro, que foi calcada, principalmente, na estabilidade de elenco, conformação de grupo e projeto de longo prazo a partir da utilização criativa dos sujeitos envolvidos no grupo” (OLIVEIRA, 2005, p. 18).

Mas, mesmo fazendo exigência à necessidade intrínseca de ser realizado por mais de uma pessoa, o processo criativo que transforma um impulso inicial em um espetáculo nem sempre faz jus ao estar em conjunto. Não é incomum, quando nos deparamos com o desejo de dividir didaticamente a história do teatro, nos utilizarmos de uma demarcação estratégica que, além de tentar se aproximar de uma divisão comum ao ensino da história geral, que pensa a trajetória humana em épocas e séculos, tenta, também, explicar a estética teatral de um tempo a partir da resposta à pergunta “quem comandava a criação?”.

Essa tendência, de alguma maneira, traz à tona o entendimento de que uma única pessoa é a responsável maior por uma produção, comandando a ideia, seu desenvolvimento e sua passagem para a cena, de maneira a colocar os demais artistas em uma posição de colaboradores cujo poder propositivo é menor. Então, ao longo da história do teatro ocidental, vimos a soberania do dramaturgo, coordenando a centralização do texto em relação aos outros elementos da cena; vimos a soberania do diretor, impulsionada pelo domínio dos aspectos técnicos e pelas possibilidades que se abriram com esse controle; vimos o domínio do grande ator que chamava o público ao teatro para presenciar seu talento único; e vimos o domínio dos grandes encenadores que levaram a experiência teatral para um lugar mais próximo da performance, voltando a valorizar o momento de partilha ritual com o público.

Assim, ainda que a grupalidade sempre estivesse presente, nem sempre havia a divisão igualitária do processo criativo, e transformar essa realidade exigiu um trabalho árduo, ao longo de várias décadas, por parte daqueles que acreditavam nessa possibilidade. Tanto o é que, mesmo tendo uma indiscutível ligação com a realidade política dos tempos em que ganharam representatividade, não é possível encontrar uma explicação definitiva sobre os motivos que levaram à implementação de modos de criação compartilhada.

O que podemos registrar, sim, é que o ideal de coletividade está longe de ser uma vontade exclusiva dos períodos mais recentes e que, para entender como esses processos chegaram aos seus postulados, é preciso reconhecer que algumas experiências precursoras anunciaram, vários anos antes, que chegava a hora de uma transformação nos meios de produção da cena.

Primeiro, o movimento simbolista russo, nascido na passagem do século XIX para o século XX, propôs uma espécie de fraternidade poética. Essa fraternidade seria, de maneira geral, a união de artistas de áreas diversas que, juntos, criariam uma ação coletiva cujo ideal era ser parte espetáculo, parte culto, parte revolução - mas esse projeto jamais chegou a ser executado. Mesmo que o plano tenha ficado somente no campo das ideias, surgia ali a compreensão de que o teatro estava em crise por ter perdido o seu senso comunitário, por ter perdido a sua característica essencial de ser coletivo.

Na década de 1910, já no campo específico do teatro, o Teatro de Arte de Moscou (TAM), também, permitiu-se passar por algumas experiências coletivistas: primeiro, na ocasião de uma proposta feita por Górkí a Stanislávski de que o dramaturgo pudesse estar ativamente em sala de ensaio, escrevendo o texto a partir de improvisações realizadas pelos atores sobre um argumento oferecido previamente - o que, em alguma medida, permitiu um compartilhamento da dramaturgia, ainda que ela continuasse sendo assinada apenas por Górkí -; depois, com a criação do Estúdio do Teatro de Arte de Moscou, quando Sulerjítzki organizou as famosas férias de verão e os participantes do grupo puderam ir para a fazenda e viver um período de trabalho coletivo com a terra, sob uma utopia comunitária baseada na disciplina. O mesmo Estúdio, após a morte de seu organizador e após a conquista de sua autonomia em relação ao TAM, criou alguns espetáculos se utilizando do artifício da direção coletiva - iniciativa grupal que não foi bem recebida pelos críticos, que afirmaram que essas peças sofriam de falta de unidade e atraso da forma estética (ARAÚJO, 2008, p. 8-12).

Perto dessa experiência, entre as décadas de 1910 e 1930, ganha espaço a manifestação teatral que é considerada a antecessora mais representativa daquilo que hoje entendemos como criação coletiva: o teatro de agit-prop soviético. Durante a revolução socialista russa, uma série de dispositivos políticos e culturais foram utilizados para incentivar o apoio popular ao grupo revolucionário - e o teatro de agitação e propaganda foi um aparato decisivo para difundir os princípios que estavam sendo defendidos. “Pouco a pouco, além de suas possibilidades de utilização para fins políticos, esse tablado à margem dos palcos oficiais

polarizou as atenções e favoreceu a abertura para novas técnicas teatrais” (ASLAN, 2010, p.157).

É desse período o estabelecimento dos grupos autoativos, geridos coletivamente, que trouxeram consigo a recusa ao que chamaram de profissionalismo burguês - propondo a quebra com a soberania do texto escrito e com a soberania do encenador -, que deveria ser substituído pelo amadorismo e pelos fundamentos de um teatro coletivista e participativo.

Apenas por tal descrição se pode perceber a mudança radical no pensamento e na prática teatral que essas ‘brigadas artísticas’ ou que esse ‘teatro operário’ vai provocar. Além da renovação do repertório e das formas teatrais, da eficácia no cumprimento dos objetivos políticos, do atrelamento da investigação estética à exploração dos conteúdos tratados, se instituirá também, um sistema de cotas para a distribuição dos recursos financeiros entre os integrantes do grupo. Ou seja, trata-se de uma estrutura de produção, criação e funcionamento em moldes inteiramente coletivistas. Por outro lado, haverá a preocupação em multiplicar a qualidade de coletivos teatrais existentes, o que será auxiliado por uma política de publicações e pela manutenção de atividades pedagógicas de formação (ARAÚJO, 2008, p. 13).

Além dessa prática concentrada sobre a partilha da criação e da administração, inspiradora para o desenvolvimento de inúmeros outros grupos nas décadas seguintes, a principal contribuição do agit-prop para que esse modo de organização - que é também um modo de ver o mundo - pudesse ser levado adiante com o passar do tempo foi traçar possíveis definições do que seria essa tal ‘criação coletiva’. E, como deixa claro Kerjentssev, esse conceito precisa passar pela diferenciação das outras experiências que se chamavam coletivas por serem realizadas ou direcionadas para um número grande de pessoas:

Não convém de forma alguma confundir a criação coletiva com todas as outras atividades artísticas de massa: por exemplo, a declamação a várias vozes, a intervenção dos coros na ópera, as cenas de massa nos espetáculos dramáticos. A criação coletiva no teatro se caracteriza pelo: a) esforço dos participantes para encarnar em formas cênicas os interesses mais elevados do coletivo (isto é, o ideal comunista em toda sua diversidade); b) companheirismo na organização do trabalho, excluindo toda espécie de autoritarismo e favorecendo muito amplamente a crítica; c) relação consciente de cada um dos participantes com os problemas gerais que são colocados (COLLECTIF, 1977, p.31-32 apud ARAÚJO, 2008, p.14-15).

O mesmo autor indica aqueles que, para ele e seu grupo, seriam características norteadoras para o bom desenvolvimento de uma criação coletiva. É preciso: que se tenha a participação ativa de todos os integrantes em todos os elementos que sustentam uma encenação teatral; que o resultado estético seja a união criativa dos esforços de todos os envolvidos; que o encenador individual tenha sua função dividida entre os membros de um grupo-encenador; que o texto prévio seja encarado apenas como ponto de partida, estímulo à criação; que se dedique a devida atenção ao conjunto do trabalho, ou seja, que as cenas se comuniquem entre si e que os espetáculos formem um grande enredo que atenda ao tema escolhido; e que se façam tentativas de chamar os espectadores a ter voz ativa sobre a encenação.

Essa lista de fatores, então considerados como fundamentais, torna claro para nós que, tanto nas experimentações do agit-prop quanto nas intenções e tentativas do simbolismo e do Teatro de Arte de Moscou, já se formava, no começo do século, uma série de pensamentos sobre a criação que vão iluminar as propostas posteriores de compartilhamento. Já vemos desenhado, por exemplo, o desejo de que o encenador e o dramaturgo não sejam os únicos responsáveis pelas definições do que estará apresentado no palco, mas que as suas funções sejam repartidas com os demais membros do coletivo, cabendo aos especialistas, nos casos em que eles ainda permanecem nomeados, a tarefa de unir e organizar o material gerado por todos os criadores. Seguindo o mesmo princípio, vemos, também, o desejo de que os espectadores sejam envolvidos nesse ‘novo’ ato teatral, que se volta para o comunitário, para o ritualístico e para o revolucionário.

As semelhanças também continuam nas críticas que a maioria das propostas coletivistas, em todas as épocas, sofreram. Ambas se depararam, a seu tempo, com uma recepção que, considerando os grupos majoritariamente formados por pessoas inexperientes e sem o devido preparo técnico e artístico, as declararam “‘antiartísticas’, ‘sem ideias’ e com baixa qualidade artística” (ARAÚJO, 2008, p.16). Mais na frente veremos que argumentos muito semelhantes foram utilizados para cercar a criação coletiva dos anos 1970 por uma aura de descrença e repulsa.

Mas, voltando à contextualização histórica dos precedentes que alimentaram a reforma cênica acontecida na segunda metade do século, vemos que esses disparadores serviram como fonte inspiradora para Piscator, diretor alemão que, em duas iniciativas, acabou se tornando responsável pela manutenção e pela difusão do coletivismo pelos anos seguintes: a experiência única de criação coletiva que promoveu no Estúdio de seu teatro e a passagem de

seus conhecimentos para Judith Malina, sua eventual aluna, que, mais tarde, se tornaria uma das fundadoras do *Living Theatre*, símbolo da retomada coletivista nos anos 1960.

Durante sua vida, Piscator foi um dos artistas que mais militou em prol do Comunismo antes e durante a 2ª Guerra Mundial, quando se viu obrigado a exilar-se da Alemanha por ser um judeu perseguido pelos nazistas. Seu envolvimento era tamanho que uma convicção política complexa como a que ele carregava não poderia ficar restrita somente ao campo partidário. Assim, seus ideais marxistas tornaram-se presenças fortes e determinantes também em seu trabalho ao estabelecer uma relação indissociável entre programa político e experimentação estética - proposta base de seu teatro político e proletário.

As propostas de criação coletiva carregam consigo várias características que são proposições centrais do projeto comunista de vida em sociedade, mesmo quando os grupos não assumem essa relação também como tema inspirador para o processo criativo. A experiência de Piscator, que trazia essa conexão como estímulo primeiro de seu trabalho, tornou essa ligação visível e inquestionável - ao menos naquele momento -, já que, por estímulo tanto da perspectiva política quanto de seus antecessores artísticos, ele estimulou uma prática baseada no trabalho coletivo, na divisão comum da propriedade e no poder renovador da cooperativa.

Foi em seu trabalho dentro do Estúdio do Teatro Piscator, sobretudo, que ele pôde levar às últimas consequências sua visão única sobre o que deveria ser uma prática coletiva de criação teatral, já que esse era um espaço experimental e alternativo que, apesar de conectado ao grande Teatro Piscator, dispunha de uma independência institucional que permitia aos participantes o desenvolvimento de treinamentos e criações que não precisavam responder ou preocupar-se com o acolhimento do público e da crítica para garantir sua duração. Essa radicalização alcançada na prática que acontecia dentro daquele espaço, liderado pelo diretor e ocupado por jovens artistas, permitiu que fosse visto, pela primeira vez, um coletivo de trabalho em que atores, encenador, músicos, produtores, cenógrafos, figurinistas dramaturgo e técnicos participavam de maneira conjunta “desde a escolha do projeto a ser realizado até a discussão de todas as etapas de sua elaboração” (ARAÚJO, 2008, p. 20).

Sobre esse modelo organizacional, Piscator nos conta que nele

[...] os atores não estão mais unidos somente pelo elo sempre frouxo de uma relação de contrato; eles formam um coletivo, ao qual, com iguais direitos e

deveres, pertencem também o autor, o músico, o diretor de cena e o cineasta; e é este coletivo que decide a escolha das peças a serem representadas, que chega, por meio de discussões amigáveis, à concepção geral da encenação, que elege o respectivo encenador e a distribuição dos papéis e que, em resumo, empreende e encaminha todo o trabalho cuja última etapa - o espetáculo acabado - não será mais importante do que as semanas de preparação durante as quais se pode formar uma vontade sólida e unitária, nascida em discussões teóricas, e fundamentada na experimentação do material que constitui a peça, envolvendo os atores e o aparato técnico (PISCATOR, 1972 apud ARAÚJO, 2008, p.21).

Estruturava-se, ali, uma organização em que o aspecto coletivo que antes havia sido empregado somente para a direção e para a dramaturgia se expande e possibilita que todos os membros do grupo sejam convocados a opinar sobre todos os aspectos da obra sem abandonar a divisão habitual das funções criativas, tornando o processo de construção do espetáculo tão importante quanto o espetáculo em si e aumentando as responsabilidades criativas agregadas ao trabalho de ator. Essa forma de trabalho, com as devidas modificações temporais, acabou criando uma sustentação para todos os modelos de compartilhamento que vieram depois disso - sejam eles divididos em funções especializadas ou não - e instaurou paradigmas que se tornaram marcos da criação teatral pós-moderna.

Para nossa pesquisa, é importante ressaltar que o Estúdio do Teatro Piscator foi criado essencialmente como um centro de formação para jovens artistas e técnicos, de modo que o caráter pedagógico dessa experiência era o principal objetivo dela. Essa formação, como não poderia deixar de ser de acordo com o ideal do Teatro Político, era tanto artística quanto política. A gama de cursos, palestras e oficinas ofertadas era grande: línguas diversas, treinamento corporal, filosofia, política, estudo de personagens e tudo mais que pudesse alimentar a criação do espetáculo em processo de montagem e/ou alimentar a consciência crítica dos participantes na relação com a sociedade.

Isso nos leva a lembrar, ainda, que o agit-prop soviético também carregava em sua prática uma forte veia educativa, tanto ao propor uma formação amadora do grupo, que deveria aprender o domínio sobre a linguagem cênica durante a vivência, quanto ao carregar em seus espetáculos a intenção de instruir os espectadores sobre o socialismo. Mais à frente, veremos que, sobre dinâmicas e estruturas diferentes e diversas, a criação coletiva setentista e o processo colaborativo surgido na década de 1990 também dedicaram em suas experiências uma atenção considerável às relações de ensino-aprendizagem que circundam o ato teatral, o que pode nos indicar a existência de uma potência pedagógica patente nos métodos de

compartilhamento - potência essa que desejamos, nessa pesquisa, alcançar, utilizar e colocar em atrito com o *process drama* dentro de uma proposta de curso para a educação básica.

Como abordamos sucintamente em momento anterior, outra importante contribuição de Piscator para a criação coletiva - aquela que de fato possibilitou a permanência de seus princípios pelas décadas seguintes - foi ter sido professor de Judith Malina e, quase inevitavelmente, ter influenciado seu trabalho posterior junto a Julian Beck. No final dos anos 1940, tais atores-encenadores fundam a companhia *Living Theatre*, sinônimo da retomada coletivista nos Estados Unidos. Ao basear-se no conceito da peste proposta por Artaud, o objetivo primordial do grupo tornou-se “que o processo da cena se estabelecesse em uma relação de consciência entre atores e público” (OLIVEIRA, 2005, p. 36).

Tal qual Piscator, o coletivo também priorizava fazer de suas vidas e de seu teatro uma só vivência. Dessa maneira, esforçaram-se para tornar todas as suas apresentações - que tomavam as ruas, como espaço público e democrático de intervenção social e de representações inesperadas - “uma manifestação política para convidar o público a cumprir imediatamente a própria revolução pessoal, recusando a propriedade individual, os tabus sexuais, a hostilidade para com os outros, e os outros sinais de violência na sociedade contemporânea” (CRUCIANI; FALLETTI, 1999, p.81 apud OLIVEIRA, 2005, p.38).

Ou seja, se a vida pessoal daqueles jovens artistas pedia uma transformação na cultura da sociedade que lhes permitisse a liberdade sexual, a independência e a coletivização de funções e de tarefas, ao mesmo tempo em que lhes permitisse as resistências ao benefício econômico, à violência e a todo tipo de poder, os mesmos impulsos coletivistas deveriam ser trazidos para seu modo de produção e para sua cena (DE MARINIS, 1988, p. 245 apud OLIVEIRA, 2005, p. 37). Como, mais tarde, aconteceria com os grupos de criação coletiva surgidos no Brasil, o *Living* também defendia a possibilidade de falar de sua própria geração por meio de um texto próprio, criado coletivamente - abrindo mão, assim, de textos prévios que não falavam aquilo que se desejava.

Dessa maneira, como afirma Antônio Araújo (2008),

aquilo que no Estúdio se limitara a um experimento radical, de curta duração e com pequena repercussão internacional, irá se consubstanciar de forma potente no modo de criação do *Living Theatre*, alçando-o ao posto de um dos principais representantes da chamada criação coletiva (p.24).

Quando olhamos retrospectivamente para esses precedentes históricos do começo do século passado, podemos traçar uma trajetória dos distintos modos de operação, das variações de formato e mesmo dos diferentes objetivos que se pretendia alcançar com o compartilhamento.¹⁰ Mas, ao olhar para essa síntese de perspectivas, o que nos salta aos olhos é como essas práticas foram capazes de antecipar as iniciativas criativas e democráticas da segunda metade do século. “Essas últimas apresentarão, é claro, matizes ou amálgamas diferentes; porém serão indubitavelmente devedoras, no campo da arte, de uma matriz tolstoiana, simbolista e/ou do agit-prop” (ARAÚJO, 2008, p. 26).

3.2 A CRIAÇÃO COLETIVA NO BRASIL

Diante (e no meio) de um contexto no qual, exceto pelas iniciativas anteriormente registradas, o processo criativo era centralizado em um único artista que estava colocado em posição de hierarquia na relação com os demais, podemos definir a criação coletiva como uma dinâmica relacional - instaurada em muitos grupos teatrais das décadas de 1960 e 1970 - que, ora intencionalmente ora não, trouxe novamente para o espaço artístico os ideais comunistas e anárquicos ao quebrar com o modo tradicional de divisão do processo criativo e instaurar a pretendida igualdade por meio da abolição e/ou da diluição dessas funções centralizadoras de poder.

Dito de outra maneira, esse modo de organização é uma abordagem na qual os integrantes do grupo abrem mão das criações puramente individuais em prol de uma expressão que seja coletivizada e que represente a todos os que estiveram na sala de ensaio - em projetos mais elaborados, essa necessidade de representação tentou se estender também ao público, que era convidado a opinar sobre a montagem. “Nesse sentido, eles foram ainda mais longe, radicalizando o projeto de Piscator. Porém, sofreram todo o tempo um dilema entre o discurso coletivizante e a existência de lideranças individuais não-assumidas” (ARAÚJO, 2008, p. 54).

Como costuma acontecer com as correntes artísticas ao longo das décadas, o entendimento sobre o termo criação coletiva não é exatamente o mesmo nas experiências precedentes e na estruturação dada nos anos 1960 e 1970, mas a conexão e a proximidade são inquestionáveis. Tanto o é que todas essas experiências de compartilhamento, mesmo tendo

¹⁰ Quem se interessar por uma lista sucinta desse percurso, pode ler a lista feita por Antônio Araújo em sua tese de doutorado.

sido executadas em tempos e em lugares distintos, compartilham também outras duas características marcantes, além do fazer coletivizado: ambas nascem com o desejo de romper com alguma regra dominadora que estava estabelecida, seja ela uma regra social ou uma regra estética, e ambas desejam retomar uma experiência mais próxima ao que há de ritualístico na experiência teatral. Como veremos agora, esse é um padrão que volta a se repetir na segunda metade do século XX.

No caso da criação coletiva instaurada no Brasil, ela aparece tanto como resposta à ditadura que se apresentava no cenário político do país - para a qual a atitude primeira de reunir-se em grupo era em si uma atitude recriminável -, quanto como resposta à 'ditadura' que se instaurava nos meios de produção de arte - que mantinha os agrupamentos que se iniciavam e se encerravam na medida em que determinado projeto era solicitado e desconsiderava a possibilidade de um grupo de trabalho contínuo. A essas duas frentes, somam-se, também, outros elementos definidores do espírito da época - como a contracultura, o projeto comunitário do movimento hippie e o ativismo político acentuado - e outras necessidades apontadas pela cena teatral - como a escassez de uma dramaturgia que atendesse a essas novas inquietações e a busca por um público mais participativo -, de modo que, com tantas possibilidades tão interconectadas, não há consenso sobre qual das influências foi a decisiva para que o coletivismo se estabelecesse com a força necessária para se tornar o símbolo da criação teatral da década (ARAÚJO, 2008, p.28).

O que se pode afirmar, historicamente abordando, é que já existia um impulso ao teatro de grupo desde a organização dos autointitulados grupos amadores, que começaram a surgir na metade do século XIX e ganharam força no começo da década de 1940, ao se tornarem responsáveis pela modernização do teatro brasileiro. Nesses, o espírito coletivista ainda não estava totalmente impregnado, já que seus espetáculos, em geral, eram montados de acordo com a visão que um encenador dominante tinha sobre uma dramaturgia celebrada - lembramos, por exemplo, que foi o movimento dos grupos amadores que abriu as fronteiras do Brasil para a chegada de encenadores estrangeiros como Ziembinski e Enrique Buenaventura.

Assim, os atores e os técnicos eram colocados em uma posição de exímios executores: havia, na maioria dos casos, espaço para que eles propusessem certos níveis de solução, mas eles não tinham o poder de mudar os rumos da cena. Mesmo nessas condições, foi assim que surgira, de maneira inovadora no país, a possibilidade de que um grupo teatral pudesse manter um trabalho continuado e pudesse se sustentar com a mesma equipe durante vários anos.

Stela Fischer (2003) nos conta que o exemplo mais claro e celebrado desse período é o grupo *Os Comediantes*, que conseguiu romper com os estigmas que acompanhavam o teatro amador ao “promover uma revolução estética, com o espetáculo *Vestido de Noiva* (1943), de Nelson Rodrigues, em parceria com o diretor polonês Zbigniew Ziembinski” (p.7). Explica também que

a vinda de diretores e intelectuais estrangeiros no período de pós-guerra resultou na formação de companhias baseadas em pressupostos e técnicas, a exemplo de Jacques Coupeau e Stanislavski. Instaurou-se um compromisso diferenciado com a arte teatral, tendo como parâmetros o apuro do trato cênico, sob a ótica realista de atuação e encenação. O império do *Teatro Brasileiro de Comédia* (1948), criado pelo diretor italiano Franco Zampari, ostentou produções centradas principalmente em repertórios de textos clássicos estrangeiros e na estética do virtuosismo realista. Resultado de sua fragmentação, formaram-se diversas companhias que sustentavam os reflexos artísticos de uma sociedade industrial e burguesa em ascensão (p.7-8).

Esse primeiro impulso, que ainda era centralizador, ganhou força, caráter político e coletivização com a proximidade da década de 1960 e a urgência de criar movimentos contrários à repressão que se instaurava. Novos grupos - como o *Teatro de Arena* (1953), o *Teatro Oficina* (1958), e o *Centro Popular de Cultura* (1961) - apostaram no rompimento com os padrões estéticos defendidos pelo *Teatro Brasileiro de Comédia* e na valorização de uma linguagem dramaturgic e cênica que reconhecesse e afirmasse a nacionalidade brasileira. O que se propõe, então, é uma prática artística que contesta a realidade social de um Brasil tomado por profunda tensão política por meio de uma expressão que olhe para as produções brasileiras antes de convocar vanguardas estrangeiras - proposta que não se restringe somente ao campo teatral, mas acontece de maneira semelhante em movimentos como a Antropofagia, a Tropicália e o Cinema Novo. É nesse momento que começamos a ver a ascensão do teatro de grupo como o entendemos hoje.

Edécio Mostaço, em capítulo do livro *História do Teatro Brasileiro II* (2013), conta que, com a chegada do golpe militar em 1964 - que trouxe consigo o fechamento político e o fortalecimento da censura -, os movimentos populares foram desmanchados e os cepecistas cariocas tiveram que se organizar profissionalmente para criar o show *Opinião* que foi aumentando sua representatividade e relevância até se tornar o grupo de mesmo nome. “O teatro parece ser, em toda parte, um veículo adequado para exprimir a repulsa diante da

quartelada militar, fazendo pipocar peças de protesto ou que enfocassem os desmandos provocados pelo novo governo” (p. 222).

O *Opinião* (1964), junto aos grupos acima citados, que nasceram um pouco antes, se tornaram os principais representantes de um movimento que via a arte como instrumento de incitação política para que a população reagisse à ditadura e buscasse o Estado democrático. Além da pretendida revolução na macropolítica, esses agrupamentos “difundiram uma série de revisões no trato cênico, na dramaturgia e na organização interna das equipes e, principalmente, na postura ideológica do teatro de equipe nacional” (FISCHER, 2003, p.8), ao propor que o processo criativo também fosse tomado pelo ideal igualitário que se desejava para o país.

Porém, a maior parte desses agrupamentos só conseguiu resistir até a instauração do Ato Institucional Nº5, em 13 de dezembro de 1968, ocasião na qual os militares, cientes do risco que corriam com o fortalecimento do movimento coletivo - que não estava só nas artes, mas se disseminava também entre os movimentos estudantis e entre as lideranças políticas que foram cassadas pelo regime -, legalizaram, entre vários outros abusos de poder, a censura prévia sobre obras artísticas e a proibição de reuniões políticas que não tivessem sido expressamente autorizadas pela polícia. Com a obrigação de submeter todas as produções à avaliação da Divisão de Censura de Diversões Públicas (DCDP), antes que elas pudessem vir a público e de pedir autorização a polícia para realizar as reuniões e os ensaios, os grupos de contestação perderam seu lugar de resistência e seus membros passaram a ser cassados como figuras perigosas à nação.

Diante dessa impossibilidade criativa,

segue-se um período de manifestações de existência efêmera e de instabilidade artística e profissional. A produção cultural brasileira foi inibida e a ausência de liberdade de expressão resultou em um estreito espaço de atuação. A dramaturgia e a cena que vinham firmando a nossa nacionalidade foram refreadas. A partir desse momento, diminuíram as produções de textos dramáticos e manifestos e a maioria dos grupos teatrais apresentavam peças com visível letargia diante dos acontecimentos sociais e se mantinham em condições proibitivas de sobrevivência (FISCHER, 2003, p.9).

Mesmo com todas essas dificuldades, trabalhos importantes resistiram ao AI-5 e possibilitaram a manutenção e até o avanço das artes cênicas no país - mesmo que em

pequenos passos. Um exemplo disso são os trabalhos de vanguardas internacionais que foram trazidos ao Brasil pela produtora Ruth Escobar, tanto por meio do teatro que carregou seu nome, inaugurado em 1964, quanto por meio do Festival Internacional de Artes Cênicas que ela implementou na cidade de São Paulo, em 1974. Foi por meio dessas iniciativas que espetáculos como *O Balcão*, do diretor argentino Victor Garcia, e *The life and times of Dave Clark*, do encenador Robert Wilson, puderam chegar até a cena paulistana e inspirar toda uma geração de novos criadores contemporâneos.

Também podemos localizar no movimento de resistência à ditadura o modelo de criação coletiva, pensada para estimular a participação social do público durante o espetáculo, proposto por Augusto Boal, a partir de seu trabalho no *Teatro de Arena*. No início dos anos 1970, ele cria o *Teatro do Oprimido*, tendo como foco tratar dos desafios políticos e sociais por meio da sensibilização, da discussão e da problematização sobre as relações de poder instauradas entre opressores e oprimidos. Era (e ainda é, porque continua vivo e necessário) uma incursão em busca de um modelo estético e dramaturgicamente que se mostrasse viável e significativo naquele momento. Com técnicas como o Teatro Jornal, o Teatro-imagem, o Teatro-invisível e o Teatro Fórum - as primeiras a serem estruturadas, com várias inspirações trazidas do *agit-prop* e do grupo *Living Newspaper* -, o grupo coordenado pelo professor e encenador buscava inserir a experiência teatral dentro da vida cotidiana e popular de seu público-alvo, de maneira que os espectadores pudessem tomar parte da situação e pudessem se transformar em protagonistas decisivos ao desfecho da cena - assumindo, então, a posição de *espect-atores* (FISCHER, 2003, p. 9-10).

Por ser um dos mais importantes trabalhos nascidos no Brasil durante o período e carregar consigo uma inegável bandeira política pró-democracia, a atuação de Boal foi perseguida pelos militares e, como outras propostas, também teve de ser temporariamente interrompida no país. Logo após o decreto do AI-5, o *Teatro de Arena* realizou uma turnê, entre os anos de 1969 e 1970, pelos Estados Unidos, México, Peru e Argentina, permitindo que o método se tornasse conhecido em boa parte da América e abrindo os caminhos para o trabalho que seria exigido em um futuro próximo. Assim que retornaram, sofreram uma tentativa de desmonte na qual Boal foi preso e torturado em represália ao trabalho que desenvolvia. Quando conseguiu sua liberdade, decidiu exilar-se na Argentina, país natal de sua esposa e que já tinha contato com sua pesquisa: conexões que permitiram que ele seguisse seu trabalho - de maneira menos partidária, mas ainda questionadora dos pilares sociais - e

conseguisse difundir-lo por outros países da América Latina e da Europa, o que, contra a vontade dos militares, acabou tornando-o conhecido e respeitado em todo o mundo.

O *Teatro Oficina*, um dos mais representativos grupos do período de contestação, também conseguiu manter sua produção ativa e sustentar sua característica revolucionária até hoje - apesar de ter enfrentado um hiato produtivo durante o período ditatorial, quando teve que interromper suas apresentações pela impossibilidade de continuar com tantos de seus integrantes em situação de prisão ou de exílio. Como dissemos em momento anterior, após o primeiro período de sua trajetória, baseado em montagens realistas de textos consagrados, o grupo optou por sustentar seu trabalho em uma perspectiva brechtiana e dialética que pudesse revisitar as regras estéticas e políticas para criar uma cena brasileira que fosse a mais autêntica possível.

A partir dessa necessidade de reestruturar parâmetros, o *Oficina* aventurou-se em instaurar um modelo de criação em cooperativa que se aproximasse do que vinha sendo experimentado pelas vanguardas estadunidenses e europeias, mas cuja intenção primeira era uma criação compartilhada entre os membros da equipe e uma expressão final que representasse aquele grupo específico. Para conseguirem se relacionar e compreender de maneira mais profunda como se dava a organização desse processo criativo baseado na coletivização que voltava a ser o centro de uma cadeia produtiva, o grupo convida ao Brasil a companhia norte-americana *Living Theatre*, em julho de 1970, na figura de seus diretores Judith Malina e Julian Beck, para que pudessem experimentar os novos padrões criativos que eles propunham - esse é, por muitos, considerado o pontapé inicial da criação coletiva brasileira como a entendemos hoje.

Foi também durante o período em que precisou ficar exilado na Europa, no início dos anos 1960, que o *Living Theatre* implantou em seu processo criativo o modelo organizacional que revisitava e aprofundava as incursões ao estado de grupo que comentamos no subcapítulo anterior. De maneira próxima ao que aconteceu na experiência da fazenda do TAM, alguns membros do *Living* passaram a morar juntos e a organizarem-se no que eles chamavam de comunas, fazendo dessa vivência compartilhada o catalisador para a instauração de um anarquismo libertário na pequena esfera política que os continha. Ou seja, as estratégias encontradas para praticar a partilha, reforçar a relação afetiva e diminuir as tensões envolvidas na resolução de problemas eram utilizadas desde as decisões cotidianas do viver em grupo até as decisões estéticas do fazer cênico.

O que se buscou no primeiro momento, dentro da companhia, foi criar um ambiente em que todos os participantes daquele coletivo pudessem se sentir à vontade para expressar suas opiniões e fazer parte das escolhas tomadas pelo grupo - o que, por si só, já não é tarefa fácil. Julian Beck conta, em uma passagem de seu livro *The life of the theatre*, que ao se deparar com a inexistência de um profissional centralizador que arranca ações dos demais artistas, o grupo paralisa e precisa dialogar durante longos meses para absorver, descartar e criar uma atmosfera na qual eles não só inspirassem uns aos outros, mas também se sentissem livres e seguros para dizer qualquer coisa (BECK, 1972 apud e trad. ARAÚJO, 2008, p. 27-28).

De maneira prática, foi se descobrindo, na criação cotidiana, que a dinâmica mais produtiva para o grupo era estruturar as ações e o texto a partir da expressão corporal, do jogo e da improvisação - ferramentas que abrem espaço para um trajeto menos controlado ao mesmo tempo em que força cada participante a olhar diretamente para todos os elementos constitutivos da cena. Isso possibilitou que eles estabelecessem um modo de construção no qual o dramaturgo foi a primeira figura centralizadora a ser “consumida”¹¹ pela coletividade e, no qual, acreditava-se, o grupo se fortaleceria até o ponto em que fosse possível dividir também a função do encenador.

A primeira meta, de todos se tornarem dramaturgos, foi alcançada após o período de procura pelo tema e de improvisações sobre ele, quando o coletivo conseguiu - com um tempo de produção expandido, é claro - criar modos de construir sua própria narrativa ou utilizar um texto prévio mais como estímulo do que como regras a serem seguidas. A função do diretor, entretanto, seguiu sendo motivo de desconforto em relação à hierarquia dentro do agrupamento, já que a função nunca deixou de ser ocupada por Julian Beck e Judith Malina. Eles entenderam, com o avançar de sua vivência particular de compartilhamento criativo, que, dentro daquela realidade, era importante ter alguém que pudesse, no decorrer dos ensaios (principalmente os últimos), tomar as decisões urgentes que garantiriam que houvesse algo a ser apresentado ao público na data combinada. De outra maneira, os debates e as negociações seriam prolongados até o final e as muitas posições tão tomadas reforçariam um ambiente de instabilidade e indefinição que colocaria tanto o espetáculo quanto a equipe em risco.

Já que era impossível extinguir a função como responsabilidade de uma única pessoa, trabalharam, então, na transformação de seu significado. A luta contra a posição hierarquizada continuou e o grupo tentou fazer com que essa função perdesse status e passasse a ser

¹¹ Digo consumida porque a necessidade da dramaturgia não desaparece, mas se dilui entre todos os membros no lugar de ser assumida por um artista solo que cria fora da sala de ensaio.

encarada como parte constituinte de um todo maior, ao considerar sobre novos parâmetros uma ideia que já era fundadora de todas as relações estabelecidas no compartilhamento: a percepção de que não haveria como medir que participação foi mais ou menos importante para o resultado final, já que uma pequena ação de um membro pode ser a inspiração para uma ação maior de outro, tornando impossível uma divisão que considere as cenas como criações individuais. Em outras palavras, a idealização era que esse diretor fosse encarado como uma figura que organiza o processo para que ele não fique estagnado, mas cuja atuação não poderia ser encarada como mais importante que as demais.

Mas, tanto no *Living Theatre* - que disparou a criação coletiva brasileira por meio de sua imersão artística com o *Teatro Oficina* -, quanto em vários outros grupos que existiram concomitante ou posteriormente, as figuras que assumiam essa posição eram mesmo líderes em seus agrupamentos. Essa acabou sendo uma das maiores dificuldades na execução da criação coletiva da maneira como ela foi idealizada e o primeiro ponto a ser apontado como exemplo por aqueles que não acreditam na possibilidade de um diálogo plenamente horizontalizado: a vontade expressa verbalmente de não ser um agente centralizador enquanto, na prática, é encarado por todos, dentro e fora do grupo, como um mentor cujas opiniões devem contar mais que a dos demais (situação que pode ser uma dificuldade real ou um traço de manipulação). Sobre esse e outros problemas dessa abordagem, trataremos em outro item mais adiante.

De volta ao andamento histórico da criação coletiva dentro do Brasil, percebemos que esse modo de processo artístico, em muito diferenciado das criações baseadas em textos célebres que o *Oficina* vinha desenvolvendo até então, acabou, por meio da troca estabelecida entre os dois grupos, se tornando uma referência primordial para o teatro de grupo brasileiro. Essa era uma “nova” forma disponível de criar discursos particulares que enfrentassem a ditadura militar instaurada na macropolítica e a ditadura cênica instaurada na forma como as produções artísticas eram pensadas e gerenciadas.

Como resultado desse encontro, os integrantes do *Teatro Oficina* lançaram-se na investigação em conjunto, resultando na criação do espetáculo *Gracias, Señor* (1972). O fluxo de inovações rompeu com os padrões que o *Oficina* vinha se apoiando e promoveram uma ‘revolução’, ou melhor, uma ‘re-volição’ como definiram. A organização interna, os métodos e divisão de trabalho e a relação com o espectador no ato de fruição foram revistos sob a ótica libertária. Os atores tornam-se *atuadores* e o teatro em *Te-ato*. Esses conceitos criados pelo *Oficina* surgem como uma alegoria ao processo de

destruição dos ditames do teatro comercial e a superação da divisão palco/plateia (FISCHER, 2003, p. 11-12).

Dessa forma, a criação coletiva acabou se tornando, provavelmente, a principal característica da cena das décadas de 1960 e 1970, por ter se mostrado uma saída estética possível para criar espaços de expressão durante um período tão difícil. Em pouco tempo, porém, os grupos mais relevantes de contestação foram forçosamente dissolvidos, como já comentamos, tornando esse tipo de discurso reprimido. Com isso, a produção teatral foi tomada por grupos como *Asdrúbal trouxe o trombone* (1974), *União e Olho Vivo* (1972) e *Pod Minoga* (1972), cuja intenção temática primeira era dar voz a um grupo de jovens artistas que queriam tratar, muitas vezes por meio de uma abordagem cômica, de assuntos que lhes pareciam próximos e importantes - é o momento em que o teatro brasileiro é arrebatado pelo desbunde, pelo escracho, pela liberdade sexual; ou seja, pelo desejo de afirmação diante do mundo que é característico da juventude.

No caso do *Asdrúbal*, havia o interesse, após os dois primeiros espetáculos do grupo, em se tornarem porta-vozes de si mesmos, de refletir os problemas e as preocupações de sua geração, de “participar do mundo falando do próprio umbigo, dos seus medos e alegrias, anseios e ambições, delícias e angústias, problemas e soluções” (PEREIRA, 2004, P. 7). Hamilton Vaz de Pereira, narra o caminho trilhado até tornarem essa uma decisão consciente:

No inverno de 1976, no Rio de Janeiro, o ASDRÚBAL TROUXE O TROMBONE se prepara para construir seu terceiro espetáculo. Depois das montagens dos clássicos *Inspetor Geral*, de Nicolai Gogol, e de *Ubu*, de Alfred Jarry, quero colocar no palco a maravilha e a encrenca da vida carioca contemporânea. Para isso procuro um texto teatral que possa interessar ao ASDRÚBAL. Pesquiso em livrarias públicas e particulares, vou diversas vezes à biblioteca do Serviço Nacional de Teatro, consulto professores do Conservatório, e nada. Atores profissionais indicam obras nacionais e estrangeiras que não me dão onda. Descubro textos extraordinários, é claro, mas não aquele que quero encenar com os meus amigos, não aquele que desvendará o futuro da amada equipe de comediantes. Chego, então, à conclusão ridícula de que toda a dramaturgia clássica e contemporânea não basta, não satisfaz, não é suficiente. O homem escreve peças de teatro há mais de dois mil anos e nenhuma serve pro ASDRÚBAL! Daí que animo a mais feroz e cheia de si turma teatral da época a abraçar o seu próximo espetáculo como um bebê que se coloca no colo. E não eleger um texto conhecido, já testado em cena, apenas para ter o que encenar (PEREIRA, 2004, p. 7).

Tal qual as experiências precedentes, ambas as proposições de criação coletiva que tomaram o Brasil - a que acreditava na luta política explícita, como no caso do *Opinião*, e a que acreditava na luta política pela apresentação da diversidade, como no caso do *Asdrúbal* - pensavam espetáculos “por e para” as massas, num impulso para reforçar a democracia que as inspirava. Obviamente, perspectivas temáticas diferentes também pressupunham “massas” populares diferentes e é a essa diversidade que vemos Hamilton se referir na citação anterior: a primeira vertente pretendia se tornar expressão de uma vontade, supostamente universal, de democracia e igualdade na medida em que entregava esse discurso às várias camadas sociais, enquanto a segunda só queria representar a si mesma e só queria se reportar a seus iguais, enxergando essa posição também como uma escolha política.

Apesar da quebra provocada nos temas abordados, as novas companhias levaram adiante a criação coletiva estimulada pelo *Oficina* e radicalizaram a proposta do compartilhamento. Tentaram abandonar sumariamente as figuras do dramaturgo e do encenador como comandantes da criação e as obras passaram a nascer, então, da colaboração e do compartilhamento entre os membros da equipe, em uma perspectiva que pode ser definida como ‘todo mundo faz tudo’ - mas, não nos enganemos, o personagem do líder-que-não-se-vê-como-líder permanece como um problema não solucionado. É o estabelecimento do procedimento como o conhecemos hoje: um agrupamento quase que inteiramente formado por atores assumindo um modo de criação em que todos os participantes opinam e decidem conjuntamente sobre todos os aspectos da cena por meio de debates e acordos, de forma que eles se sentissem coletiva e individualmente representados pelo que estava presente no palco. Esse ser coletivo também se refletiu, espelhando os precursores, nos âmbitos administrativos desses grupos, que passaram a se organizar como cooperativas de trabalho - pensadas como uma alternativa econômica e artística condizente com os ideais políticos que estavam sendo intrinsecamente defendidos ao preconizar uma criação partilhada.

A proposta de uma companhia de trabalho contínuo também se mantém e os grupos passam a se formar por meio da união de artistas interessados em pesquisar um objeto criativo comum ou identificados em prol de um propósito estético comum - vemos a chegada dos grupos orientados pelos escritos de Artaud e Grotowski, por exemplo -, ao invés de existirem pela necessidade instaurada de um projeto comercial e passageiro. A produção brasileira passa a poder, verdadeiramente, ser identificada pelo teatro de grupo e não mais pelos elencos esporádicos ou pelas companhias.

É relevante perceber que os diferentes tratamentos dados à criação coletiva não ferem, somente pela diversidade, a integridade do modo de criação, já que ele nunca foi visto como um manifesto artístico que deveria ser seguido tal e qual sistematizado. Tanto esse quanto os demais modelos de criação compartilhada são melhor entendidos como formas de estruturar o processo criativo sobre novos pilares que não aqueles estabelecidos pela hierarquia rígida, uma vez que esses não respondem mais aos anseios de nossos tempos. Ou seja, a criação coletiva não encerra um modelo fixo de produção teatral, mas se pretende mutável para atender tanto as demandas sociológicas e artísticas quanto as demandas específicas de cada cooperativa. O foco é estimular àqueles que a praticam a buscar, o máximo possível, um jeito de fazer com que suas companhias sejam um microcenário do projeto de coletividade que se almeja na macropolítica. Como esse parecia ser um desejo bastante presente na comunidade artística da época, as primeiras companhias que adotaram a proposta como modo de criação passaram a, gradualmente, influenciar a formação de novos grupos e cooperativas - independentes na forma de produção e experimentais no desenvolvimento de linguagem.

Podemos encontrar, ao considerar as diversas possibilidades abarcadas pelo conceito de criação coletiva, duas proposições de divisão binária sobre como os grupos entendem o método e o estruturam dentro de sua sala de ensaio: uma proposta por Eduardo Vasquez Pérez (1978 apud ARAÚJO, 2008, p. 28) e outra, bem semelhante, mas com uma diferença crucial, proposta por Fernando Peixoto (1993 apud FISCHER, 2003, p. 15-16). O primeiro reconhece que há uma forma abrangente e uma forma restritiva de pensar a criação coletiva; esta entende que só há esse modo de criação quando a figura do diretor cênico não estiver presente, enquanto aquela aceita que o compartilhamento ocorre sempre que os atores tiverem participação decisiva dentro do processo.

Já o segundo, Fernando Peixoto, também reconhece que há uma leitura, mais aproximada ao anarquismo, que pretende acabar com a presença de qualquer um que possa ser lido como um chefe ou um líder, já que essa figura sustentaria um desnível em relação às demais, minando o conceito de igualdade. Porém, para ele, o contraponto dessa posição não é somente atores tendo papel decisivo, mas é uma prática na qual o ser coletivo significa que todos devem participar de maneira essencial da construção sem perder suas funções artísticas pré-definidas e a coordenação de determinados setores - ou seja, grupos que se baseiam no critério da totalidade integrada.

A segunda das leituras apontadas acima é a que mais se aproxima do chamado processo colaborativo, que tomará espaço nos debates cênicos a partir da década de 1990 e cuja

semelhança com a criação coletiva é sempre vista como um entrave a ser superado. É também a visão que melhor representa o modo de compartilhamento que estava sendo desenvolvido fora do Brasil durante o período aqui mencionado, nebulando ainda mais as fronteiras do que pode ou não ser compreendido como criação coletiva - e apontando a necessidade da formalização de um outro termo, nas décadas seguintes, como uma descrença baseada em incompreensões sobre as possibilidades abarcadas pela coletividade.

Para além das distinções, também é possível visualizar uma pequena série de procedimentos que justificam a união de ambas as perspectivas dentro de um único termo. Patrice Pavis enumera aqueles que, para ele, são os “denominadores comuns a essas distintas conformações: espetáculo ‘não assinado por uma pessoa só, mas elaborado pelo grupo envolvido’, com um texto ‘fixado após as improvisações durante os ensaios’, fazendo a peça ‘tender para uma encenação coletiva’” (ARAÚJO, 2008, p. 27). A essas três características, que podemos ler como resumitivas das demais, somam-se outras tantas que tornam o modelo praticável: a função ampliada do ator, que assume o espaço de artista criador; as construções dramáticas e cênicas amparadas prioritariamente nas improvisações geradas sobre um tema disparador; a natureza processual da montagem, que resulta (ou tem mais chances de resultar) em uma abertura da obra à absorção de interferências dos vários artistas e do público; e o diretor/encenador assumindo o papel de organizador, de mediador e de provocador, já que a concepção do trabalho não cabe mais somente a ele, mas ao coletivo.

Tanto no modo que elimina todas as funções pré-determinadas quanto no modo que mantém as funções, mas estimula o diálogo, ocorre um claro estímulo à polivalência dos artistas envolvidos, para que eles se percebam capazes de compartilhar suas opiniões. Essa prática, somada a um novo processo de trabalho que concentra nas improvisações quase todas as soluções que serão adotadas sobre a cena e o texto, parece deixar claro que nos processos compartilhados, principalmente esse estabelecido durante as décadas de 1960 e 1970, o ator passa a assumir funções que antes pertenciam a outros profissionais. Delega-se ao elenco responsabilidades sobre “a elaboração dramática, a confecção de figurinos, cenários e demais tarefas de produção” (FISCHER, 2003, p. 16).

Acontecendo simultaneamente nos estudos sobre a cena, há um reforço à compreensão de que a especificidade do teatro reside na presença de um ator vivo diante de uma plateia e que isso garantiria a ele o direito de reivindicar para si o papel de artista criador (termo proposto por Stela Fischer, em uma divisão didática e um tanto extremista, para diferenciar esse novo estado artístico daquele que acontecia nas montagens comerciais), negando o lugar

de artista executante (termo estipulado para fazer contraponto com o ‘artista criador’, como aquele que é inserido, primordialmente, para materializar a visão de cena definida pelo encenador). Ademais, todos os membros são convocados a assumir também as tarefas administrativas necessárias à manutenção de uma companhia com trabalho contínuo, e os atores, claro, estão igualmente envolvidos nessas funções, o que lhes acrescenta mais uma jornada de trabalho que antes não lhe cabia.

E por termos o ator assumindo papel central e cumulativo na criação, as demais figuras passam a precisar reorganizar-se ao redor desse ponto dominante enquanto almejam evitar a especialização das funções. Para a dramaturgia, por exemplo, tanto no coletivismo quanto, posteriormente, no processo colaborativo, essa referência compartilhada significou descer da ‘torre de marfim’ na qual tinha estado até então e colocar-se em pé de igualdade dentro da sala de ensaio. Na década de 1970 - se é que podemos pensar no modelo de criação aprisionado em um tempo/espço -, na verdade, poucos foram os grupos que mantiveram um dramaturgo em sua composição; e aqueles que assumiam para si essa atividade, tal qual o encenador, tinham uma função bem mais organizacional do que autoral.

Luís Alberto de Abreu, em entrevista concedida para o desenvolvimento da tese de Adélia Nicolete, comenta que o desejo de tratar de seus próprios anseios rendeu às companhias a exploração de temas que não haviam sido tratados pela dramaturgia existente na época. Assim, era preciso desenvolver esses textos de maneira que, por não ser assinado por nenhuma figura centralizadora, ele fosse fixado somente “depois de um período de ensaios baseados em improvisações, onde cada participante propõe encaminhamentos, soluções, modificações” (NICOLETE, 2002, p. 319). As possibilidades de pontos de partida acabam por definir o caminho necessário até essa escrita final, como aponta Pérez:

1. A que parte de um texto já elaborado (uma obra de teatro). O processo de montagem, desde o estudo do próprio texto, vai ser realizado pelos integrantes do grupo em conjunto. [...]
2. A que na elaboração do texto só intervém uma parte dos integrantes do coletivo, para depois prosseguir de forma similar à descrita no parágrafo anterior. [...]
3. A que tanto o texto como a encenação são elaborados por todos os membros do grupo. Isto não exclui que a elaboração final da peça fique a cargo de um dos integrantes do coletivo, porém somente depois que o grupo já tenha improvisado sobre o material colhido da investigação. (1978 apud ARAÚJO, 2008, p. 30)

Essas formas de construção da dramaturgia, inevitavelmente, geraram uma produção textual de caráter provisório que sofre constantemente a influência de contínuas intervenções e reescrituras. Seja dentro da sala de ensaio, seja já em contato com o espectador, uma peça tende a passar por muitas versões que sempre parecem incompletas e em processo, já que vive no movimento pendular para que o texto falado responda a lacunas do texto visual e vice-versa. Como resultado de uma formação baseada no trabalho de ator, há uma tendência de que a estrutura cênica se sobreponha a estrutura literária em potência e poder representacional (ainda que ambas sejam geradas lado a lado), cabendo à dramaturgia uma aparência de mosaico - formado por enxertos de outros autores, entrevistas, depoimentos, sonhos - que tenta colocar palavras numa expressão corporal de maneira a acrescentar sentidos, ao invés de miná-los em uma utilização verborrágica.

Já para o diretor, ceder lugar para o ator significou abandonar o lugar da hierarquia e ver seu poder de decisão ser repartido dentro do grupo quando todos os participantes passaram a ser encenadores em potencial. De maneira geral, nas décadas de 1960 e 1970, no Brasil, o mais comum era mesmo a opção na qual o grupo assume de maneira compartilhada a seleção do material produzido e a encenação do espetáculo, mas também houve aqueles grupos que, a exemplo do *Living Theatre*, não conseguiram eliminar a figura do encenador e optaram, então, por reinventá-la.

Nesses, pretende-se que essa pessoa se coloque menos como detentor do saber do que como agente catalizador, menos como chefe da representação cênica e mais como um organizador que encontra o ápice de sua intervenção no final do processo, quando pode tornar a seleção do material melhor legível para o público. Ou seja, o que se deseja, em poucas palavras, é que ele seja um habilidoso facilitador de criação. Parece senso comum que, de uma maneira ou de outra, a preocupação com o todo precisa existir, mas, no caso de ela ser assumida por uma única pessoa (ou mesmo por um subgrupo dentro de um conjunto maior), é mais proveitoso que se trabalhe em prol da cooperativa.

Flávio Desgranges tece uma síntese de como esse processo de ir e vir - entre a polivalência dos artistas e as improvisações/jogos sobre o tema pré-determinado - se organiza da ideia ao espetáculo:

Um dos aspectos que marca diferentes produções teatrais desde as últimas décadas do século XX é o caráter improvisacional do processo de criação. Os variados aspectos da encenação são definidos em diálogo produtivo com

improvisações de cena, geralmente realizadas pelos atores; a escrita cênica – os signos visuais, auditivos, gestuais, arquiteturais – vai se definindo durante o próprio processo. As resoluções não são estabelecidas previamente e depois levadas para a cena, tomando o texto dramático como centro da produção, em face do qual se submetem os demais elementos de significação, e em função do que se definem as condições de produção. O processo se engendra de maneira cooperativa, com a participação de todos os artistas envolvidos, que atuam conjuntamente no decorrer da própria pesquisa de linguagem. As opções cênicas, nesse caso, não surgem como determinações vindas *de fora*, mas *de dentro* das experimentações, possibilitando uma investigação coletiva de caráter processual (DESGRANGES, 2012, p. 205).

De maneira semelhante ao que aparece comentado na fala de Desgranges sobre a realidade brasileira, os modelos de coletivismo aparecem em outras partes do mundo como uma movimentação estético-política de resistência em prol do espaço que cabe ao teatro na qualidade de linguagem expressiva. O cenário de enfrentamento às várias ditaduras (literais ou não) que estavam estabelecidas na sociedade e as vanguardas artísticas que ganhavam espaço na América do Norte e na Europa, como resposta ao controle dos meios de produção, tiveram papel decisivo para que a criação coletiva se estabelecesse como um movimento cênico identitário da produção latina dos anos 1970 e, conseqüentemente, como um divisor de águas para as práticas realizadas nas décadas seguintes - o que nos mostra, como anunciamos antes, que não é possível entender a relevância do movimento se o pensarmos a partir de uma causa única.

3.2.1 Propostas de sistematização na América Latina

Poderíamos discorrer longamente sobre os coletivos que sustentaram essa prática como um ambiente de experimentação e resistência. Mas, para efeito do que cabe à nossa pesquisa, trataremos apenas de algumas características relevantes que, para certos estudiosos, distancia a criação coletiva praticada nos países vizinhos daquela praticada no Brasil, nos utilizando, para isso, de sistematizações desenhadas pelos líderes de duas dessas companhias.

Como primeira divergência, podemos pensar o próprio conceito de líder, mestre ou diretor. Apesar de já termos mencionado a possibilidade de que não houvesse a abolição total das funções, essa era uma realidade bem mais presente nas companhias estrangeiras do que nas equipes brasileiras. Em vários grupos expoentes do *Nuevo Teatro Latinoamericano* as funções foram mantidas em suas especificidades e jamais houve um movimento real para que

a assinatura do autor ou do diretor fosse eliminada. Mesmo assim, tanto no *Teatro Experimental de Cali* quanto no *Teatro La Candelaria* - grupos sobre os quais encontramos trabalhos sistematizados sobre seus modos de fazer - o espírito coletivo se mantém no entendimento de que não há nenhuma área do espetáculo que seja responsabilidade de apenas uma pessoa.

Isso se torna possível porque, a exemplo das ideias supracitadas de Eduardo Vásquez Pérez, os atores estão no centro do desenvolvimento, estimulando a criação por meio das improvisações. A partir daí, a concepção do espetáculo é sempre “‘descoberta’ ou proposta - ou ainda, negociada - por todos os integrantes do trabalho. Ou seja, novamente nos encontramos diante da ideia de uma ‘encenação coletiva’” (ARAÚJO, 2008, p. 40). Nada disso seria possível sem um método estruturador, segundo Buenaventura. Diferente da crítica que se via no Brasil à formação e à estrutura pré-determinada de diálogo, o diretor colombiano acreditava que só é possível garantir um processo verdadeiramente compartilhado se todas as pessoas envolvidas conhecem e dominam o método, estando, assim, aptos a aplicá-la de maneira coletiva.

Entre os dois grupos símbolos do *Nuevo Teatro Latinoamericano*, entretanto, existe uma divergência crucial sobre quem seria o posto mais alto na antiga hierarquia e, conseqüentemente, qual escrita deveria ser a mais coletivizada: a escrita cênica ou a escrita dramaturgica. O TEC apostou no primeiro, enquanto o *La Candelaria* apostou no segundo. Isso, inevitavelmente, causou diferenças estruturais na maneira como ambos organizavam seus processos e na maneira como, posteriormente, eles sistematizaram esses caminhos.

Beatriz Rizk, no livro que escreveu sobre Enrique Buenaventura, comenta que o desejo de compartilhar a encenação nasceu pouco a pouco, durante o próprio fazer, quando o diretor e o grupo perceberam que Buenaventura estava, para os próprios atores, quase sacralizado como a estrela da companhia. A partir daí, com uma ‘aprovação’ do encenador, o grupo deu início a um “coletivo de direção”, que começou como um subgrupo responsável pelos debates sobre concepção e organização, mas foi crescendo até comportar todos os membros da companhia. Foi nesse momento, já com todo mundo envolvido, que eles mergulharam mais profundo na pesquisa das ferramentas, visando a uma sistematização que fosse possível de ser publicada.

Rizk comenta que o processo mostrou possuir, durante a sistematização, cinco etapas de desenvolvimento:

1. A investigação;
2. A elaboração do texto (com a sua respectiva análise crítica);
3. A improvisação ('coluna vertebral do processo');
4. A montagem;
5. A apresentação diante do público (o que inclui a síntese dialética do espetáculo) (RIZK, 1991 apud ARAÚJO, 2008, p. 41).

É claro que, por mais defensor do método que Buenaventura fosse, essa divisão é bem mais didática do que fielmente praticável, já que as fronteiras entre as fases são borradas. Mesmo olhando só para a divisão estrita, fica evidente o ir e vir entre texto e cena que comentamos em momento anterior: na estruturação do TEC, um subgrupo de dramaturgos realiza uma dramaturgia coletiva com base em pesquisas teóricas sobre o tema selecionado; esse texto, então, é levado para que os atores improvisem sobre ele e o desmontem, o repensem, o refaçam. Muitas vezes o elenco também era dividido em subgrupos para que cada conjunto pudesse improvisar sobre temas específicos e, com isso, todos poderiam sempre dispor de uma pequena plateia interna, dirigida a analisar e criticar as cenas e os jogos realizados.

O conceito de 'desmontar' o texto é muito importante para essa perspectiva porque, de saída, Enrique não acreditava que a improvisação pudesse criar a concepção da obra - ao contrário do que experimentaram vários outros grupos cooperativos -, da mesma maneira que não acreditava na serventia da improvisação para comprovar uma concepção prévia. Ela estaria, assim, em um lugar entre o servir de muleta e a instrumentalização para comprovar o já sabido. Dessa forma, a improvisação se encontraria, então, na posição de estabelecer sentido cênico-visual para um texto, gerado sobre fontes teóricas, que está disponível a reescrituras em prol da melhora geral do espetáculo.

Esse mesmo impulso sistematizador também se instalou dentro do *Teatro La Candelaria*, por meio do diretor Santiago García. Porém, apesar da vontade de que o método pudesse ser experimentado por outras pessoas em outras situações, ele nunca foi entendido como sistematização, mas como 'tentativas' empreendidas pelo grupo para estruturar a coletividade. Com uma estrutura, em si, muito parecida com a que vimos acima, a diferença central parece mesmo ser a compreensão de que o compartilhamento deveria estar concentrado sobre o processo de criação dramaturgical e não sobre a concepção da cena - tanto

o é, que a figura de Santiago nunca esteve questionada como diretor-centralizador. Mesmo assim, a pessoa alçada à centralização do processo é o ator - o que, outra vez, pode ser lido como a manutenção do aspecto coletivo.

Para organizar esse caminho didaticamente, Santiago localiza sete momentos do processo: a busca pelo tema (que, em geral, ainda será vago quando a prática começar e só ganhará formato melhor definido ao longo das improvisações); a definição do argumento (nesse momento, justifica-se o tema e se define razões, explicações e fundamentos); o encontrar da motivação (quando o grupo passa a entender as vontades coletivas, subjetivas ou racionais que os fazem querer explorar aquele assunto); a realização da investigação (a equipe se divide para encontrar e analisar fontes e inspirações que possam ajudar no aprofundamento do tema); a etapa das improvisações (momento em que texto e cena começam a ganhar corpo por meio da experimentação, sempre nova, dos materiais selecionados na etapa anterior); a hipótese de estrutura (é primeira tentativa de síntese entre o tema, seu argumento, os materiais selecionados e as improvisações, que normalmente chega na forma de uma primeira proposta de roteiro que vai sendo novamente improvisada, questionada e definida até que ao final se tem uma segunda proposta de roteiro mais próxima do que esperam do resultado final); e a montagem e o texto definitivo (última parada antes do público, é a hora de defender e finalizar as propostas visuais e textuais na preparação do que será efetivamente levado ao palco, disponível a receber novas influências dos espectadores) (ARAÚJO, 2008, p. 49-51).

No Brasil, passados os anos de repressão ditatorial e em meio a uma retomada do trabalho autoral de encenadores que buscavam um avanço técnico no teatro, a criação coletiva acabou sendo circundada por uma aura de amadorismo e descrença que foi gerada tanto por alguns profissionais que não viam avanço na pesquisa dos grupos coletivistas quanto por companhias que tinham passado pela fase da cooperativa, mas afirmavam ter seguido em frente com suas experiências sobre a encenação e o compartilhamento. Foi dessa maneira que a criação coletiva acabou recebendo muito do caráter de inferioridade que ainda vemos nos dias atuais: “uma arte amadora, experimental, oposta aos padrões empresariais, incipiente quando se trata de publicações de textos, reflexões e sistematizações de seus instrumentos de trabalho” (FISCHER, 2003, p. 18) - características que passaram a ser vistas como prejudiciais ao teatro brasileiro do momento, ainda que elas fossem propositadamente importantes para algumas equipes.

Essa leitura se deve, em parte, “ao forte enfoque experimental que algumas companhias dos anos 70 deram à espontaneidade criativa dos artistas e à aversão aos parâmetros teóricos

que almejassem sustentar suas práticas”. Stela Fischer (2003, p. 19) nos lembra de que esses eram pré-requisitos para as propostas artísticas de grupos como o *Asdrúbal trouxe o trombone*: projetos que mergulharam na possibilidade de descobertas e experimentações que buscavam repensar as formalizações que eram sagradas para o método tradicional de criação.

Por outro lado, a abolição das funções de maneira radical e a ausência do treinamento de ator em algumas equipes também deram margem à leitura de amadorismo, uma vez que se vivia o período de fortalecimento das grandes teorias do teatro físico, que consideravam os corpos e as vozes exaustivamente treinados dos intérpretes a premissa necessária à uma representação bem feita. Qualquer evento fora desse novo padrão, mesmo quando a descoberta de um jeito próprio de atuação representava a vontade expressa do grupo, era lido como incompletude, não profissionalismo.

Edécio Mostaço comenta também que nenhuma das escolhas traçadas foi tomada desapropriadamente em relação às vontades gerenciadas pelos jovens artistas:

Esse olhar adolescente, bem como suas idiossincrasias, está no ar. A emblemática criação do Asdrúbal insiste no uso do jogo, na colagem de elementos visuais, nos instantâneos da vida detectados a partir de uma juventude desinteressada do passado político do país. Assim como *Victor* flagra o mundo através do olhar infantil, *Trate-me Leão* o faz a partir dos jovens, não sendo fortuito que em seu processo de elaboração longos laboratórios tenham sido desenvolvidos com amigos do elenco, alguns integrantes do grupo de poesia Nuvem Cigana, expoentes cariocas da chamada ‘geração mimeógrafo’. [...] Vitalista em sua ideologia pan-erótica, a cena desses grupos jovens é exuberante, alegre, contínuos louvores à irrestrita criação coletiva, marcando um desdobramento contracultural vincado por atitudes marginais. Negam autoritarismos, buscam variantes em relação ao sistema da produção empresarial, lançando-se em salas e horários alternativos, firmando novos circuitos para as plateias. Eles absorveram fundo, certamente, as propostas neoconcretas surgidas desde a década anterior, redimensionando-as ao seu talhe, formato e circunstâncias. (MOSTAÇO, 2013, p. 237)

Fora as questões técnicas, que eram primordiais para uns e desnecessárias a outros, os conflitos internos da criação coletiva também geraram uma série de discursos oposicionistas. A questão da hierarquia, em verdade, parece nunca ter sido totalmente resolvida - ao menos aos olhos externos aos grupos, já que em poucos escritos produzidos por aqueles que utilizavam o modo de trabalho isso aparece como empecilho à utilização do coletivismo. Em grande parte dos casos, sempre houve uma pessoa dentro da companhia que, de maneira

exposta ou velada, respondia majoritariamente sobre a dramaturgia ou sobre a encenação, sendo vista pelos colegas e pelos espectadores como um dirigente da companhia - se não realmente encarado como líder, no mínimo era entendido como o representante mais conhecido.

Quando se conseguia estabelecer uma horizontalidade forte e totalitária, outro problema surgia: o desejo de agradar a todos os integrantes por meio da inserção cênica de um número mais ou menos igual de contribuições propostas por cada um. Por vezes, conta-se hoje, esse compromisso com o fazer sempre coletivamente e desejar que todos se sentissem igualmente representados pela cena do grupo levou as companhias dos anos 70 a um texto final que buscava atender a todas as participações “sob a forma de uma grande colagem de fragmentos, resultando muitas vezes em espetáculos longos, prolixos, com certa redundância, o que dava uma impressão caótica e ‘suja’ – como que denunciando o processo” (NICOLETE, 2002, p. 322). Deparavam-se, então, com o perigo do descontrole sobre a produção que não seleciona seu material considerando aquilo que é ou não indispensável para a proposta cênica e para a mensagem que se quer transmitir. É esse risco, somado, principalmente, à aparente estagnação no uso dos recursos técnicos disponíveis, que abre a lacuna para que o encenador volte ao centro da produção.

É claro, diante de tudo que já dissemos, que esse não era o desejo de todas as companhias e, por consequência, o estigma do amadorismo também não caberia a todos os grupos - em nossa opinião, não deveria caber a nenhum, pois considerar tudo que é amador como inferior já é um equívoco em si. “O grupo *Ornitorrinco*, por exemplo, partia de uma base técnico-temática apurada para então desenvolver espetáculos como *Teatro do Ornitorrinco canta Brecht e Weill* (1977) e *Mahagonny Songspiel* (1982)” (FISCHER, 2003, p.20), da mesma forma que Buenaventura contradiz as acusações de que faltava o interesse na pesquisa ao estimular a sistematização de seu método.

Portanto, seja como um movimento interno de desdobramento dentro de seu próprio percurso, seja como exceções – ou momentos de exceção dentro de uma determinada trajetória artística grupal -, é problemático definir a criação coletiva apenas por meio da supressão das funções e do ‘todo-mundo-faz-tudo’. Incorremos, se assim o fizermos, no risco de generalizações amplas demais ou na manutenção de visões reducionistas que se consolidaram através do tempo (ARAÚJO, 2008, p.55).

Mas, essa leitura acabou sendo assumida como uma verdade quase absoluta sobre o movimento, o que causou certa repulsa sobre a coletivização e seus postulados quando a era dos encenadores chegou promovendo avanço nas pesquisas de linguagem e propondo novos usos para a tecnologia disponível.

Evidentemente, as práticas coletivistas na criação artística não se encerraram com a chegada dos anos 1980. Como aparece na qualidade de resposta política, de viés revolucionário, que almeja um funcionamento social, que promova a igualdade entre as pessoas, ela ressurgiu, no mundo, sempre que uma necessidade sociológica se apresenta - seja pelo tolhimento da liberdade individual, seja por problemas nas condições de trabalho com a arte. No Brasil, um cenário propício voltou a aparecer quando as políticas públicas pararam de responsabilizar-se pela produção cultural do país e delegaram o poder de decisão aos empreendimentos privados, o que excluiu tanto as manifestações populares quanto os grupos de pesquisa continuada do acesso a pouca verba disponível.

3.3 O PROCESSO COLABORATIVO

O começo dos anos 1980, período de enfraquecimento da ditadura militar pós-Lei da Anistia (1979), foi uma época marcada pelo espírito de renovação social por meio da conquista da democracia. O campo artístico estava carregado de um aparente “esvaziamento ideológico e artístico”, fruto da instabilidade presente na transição entre um período de repressão, que tolhia manifestações políticas, e um período de liberdade, que ainda era desconhecido. “O esvaziamento de uma perspectiva social e política das artes, a nosso ver, caracteriza e reforça a opção estética dominante que circunscreveu a produção artística dos anos 80 (FISCHER, 2003, p. 21).

A fala supracitada de Stela Fischer sintetiza bem o começo da necessária fase de transição entre os dois modelos de criação compartilhada que são foco do interesse nessa pesquisa: só pudemos passar do coletivo ao colaborativo, no Brasil, porque vivenciamos a década dos grandes encenadores nos anos 1980. Historicamente, considera-se a estreia do espetáculo *Macunaíma* - ocasião em que Antunes Filho dirigiu o grupo *Pau Brasil* -, em 1978, como o marco inicial de uma preocupação estética aflorada e como o ponto de partida da nossa pós-modernidade. Tal compreensão se estabeleceu porque esse evento marca uma virada importante na estrutura que estava posta ao colocar um encenador com forte assinatura autoral para trabalhar não na perspectiva coletivista, mas coordenando um grupo que estava

reunido para fazer parte da pesquisa do diretor sobre o texto previamente escolhido. Mesmo com essa reunião inusitada para o padrão de identidade que se tinha até então, o modelo processual de construção do espetáculo ainda se pretendia coletivo.

A partir de então, Antunes teve a oportunidade de incorporar em seu leque de referências “as mais decisivas criações dos grupos experimentais antes referidos e integrá-las num universo técnico-expressivo mais estável e sem desprezo pelas soluções miméticas previstas pelas convenções” (MOSTAÇO, 2013, p. 239). Sua experiência pessoal somada ao seu desejo constante de verticalizar a interpretação de seus atores para que eles pudessem manter sua expressividade e sua disponibilidade durante um longo processo de criação em compartilhamento - acompanhando de maneira mais equilibrada as várias voltas que a elaboração de um espetáculo dá - permitiu uma fricção revolucionária entre os aprendizados colhidos durante o coletivismo e as relevantes pesquisas internacionais no campo da encenação que ganhavam espaço nos centros formativos.

No cenário nacional, a descoberta disparada por *Macunaíma* reverberou no início de um período de crescente destaque da encenação em detrimento da quase desvalorização da dramaturgia. O estímulo aos dramaturgos nacionais e a criação de textos por meio de uma influência coletiva entra em declínio, fazendo os grupos se organizarem em torno de um encenador com forte impulso criativo autoral, abrindo a década de “hegemonia do diretor como autoridade responsável pela organização, condução e definições temáticas e, principalmente, estéticas da ação teatral” (FISCHER, 2003, p. 21). Como forma de avançar nas pesquisas de linguagem, reforça-se a estruturação hierárquica já vista em épocas anteriores, como no modelo tebecista: o ator volta a ser instrumento da criação unilateral do diretor, assumindo pressupostos importantes para estruturação da visualidade, como os apontados por Craig e Appia.

Esse retorno ao teatro centralizado não é, necessariamente, um retrocesso, já que o sentido dessa retomada foi, sobretudo, possibilitar que a cena nacional avançasse nas questões técnicas e no estudo das possibilidades teóricas que oferecem base para a prática em sala de ensaio. Na verdade, esse foi o caminho escolhido para que o contexto teatral brasileiro conseguisse assimilar tanto os conceitos de preciosismo estético na escolha dos elementos e dos recursos semânticos da cena, quanto os novos parâmetros de risco e de imediatismo fixados pelo intercruzamento entre o teatro e a performance arte. “Realizações singulares foram propostas, sintoma de uma urgência em revisar a teatralidade visual da cena, redefinir

as fronteiras entre escritura cênica e dramática, propor resoluções inéditas para a criação nacional” (FISCHER, 2003, p. 24).

Assim, as apresentações de artes cênicas que carregavam a assinatura autoral durante esse período estiveram marcadas pelo atrito constante entre várias expressões artísticas - desde a relação com o enquadramento das artes visuais, passando pelas interferências sonoras da música experimental e chegando até a um diferente tipo de fragmentação da narrativa que mais parece uma mescla entre o que se vivenciava na cena da década anterior e o que podia ser encontrado nos filmes fora de circuito. Abre-se a caixa teatral para conceitos como hibridismo, polissemia e polifonia. E tais transformações não fizeram morada somente na escrita dramatúrgica e na organização do palco italiano: elas exigiram também que a figura do encenador se mostrasse ainda mais polivalente - já que precisava dirigir todos os outros elementos para que se chegasse a uma unidade -, sendo capaz de ocupar outros espaços da cidade que não somente os edifícios teatrais e estando disponível para uma experiência processual de criação.

É importante perceber que o teatro de grupo não se extinguiu durante a década em questão, o que transformou os anos 1980 em um fértil período de diversificação artística no qual propostas diferentes (e até divergentes) coexistiam na quase harmonia. Ao mesmo tempo em que celebrados encenadores constroem carreiras de sucesso, várias companhias que desejavam levar adiante o olhar coletivista do teatro de grupo, enquanto reviam seus parâmetros, considerando os avanços estéticos que estavam sendo alcançados, são formadas. Ou seja, essas companhias questionavam a figura de poder que o diretor simbolizava no período, mas não pretendiam extinguir a função, como se quis em grande parte das cooperativas de criação coletiva. Voltava-se a atenção para a indispensabilidade de um diretor com voz firme que propusesse uma unidade cênica às contribuições do grupo, de maneira que ele não conduzisse sozinho o processo, mas se associasse a um coletivo que agora era a soma de várias individualidades.

A proposta era, então, uma companhia na qual todos os membros tivessem a chance de participar e de criar todos os elementos cênicos enquanto as funções especializadas eram mantidas, de modo que cada aspecto da montagem estava sob influência do grupo, mas sob responsabilidade e coordenação de uma única pessoa que tomaria as decisões finais. No caso do encenador, especificamente, passou-se a admitir, outra vez, que um coletivo poderia existir sem sua presença constante e/ou que essa figura pudesse ser uma pessoa convidada pelo grupo para uma interferência pontual na produção.

A coexistência entre a hierarquização criativa em prol do avanço no domínio da cena e a manutenção de uma perspectiva que valorizava o grupo em relação aos aspectos técnicos, desencadeou um período de transição necessário para que a arte teatral brasileira avançasse no cenário mundial das construções cênicas, considerando as inter-relações artísticas próprias do palco, para, logo em seguida, construir uma união entre a capacidade expressiva e o modelo coletivo de criação.

Antônio Araújo faz questão de afirmar, em sua tese de doutorado (2008), que as ferramentas que foram desenvolvidas e incentivadas na criação coletiva latino-americana, ainda na década de 1970, narram uma situação bem mais próxima do que se viu no Brasil a partir dos anos 1990 e que ficaria conhecido, para nós, como processo colaborativo – de forma que, em muitos países, essa nomenclatura ‘separatista’ ainda não faça sentido. Ele explica da seguinte maneira:

Onde, porém, as experiências processuais de La Candelaria se aproximam ou apontam para aquelas relativas ao processo colaborativo? O ponto-chave está na presença de um especialista ou de alguém que assume a responsabilidade sobre uma determinada área da criação, num momento específico da montagem. Ou seja, na primeira fase do processo, o grupo desenvolve todas as áreas coletivamente, para então, num segundo momento, convocar, eleger ou conceder uma determinada área para um colaborador, que passa a responder por aquela função (p. 52).

Podemos entender com isso que, de maneira geral, a característica que melhor pode ser apontada como a diferenciadora entre a organização coletivista e a organização colaborativa é mesmo a divisão prévia e conhecida das funções, delegando sobre uma única pessoa - ou sobre um grupo bem restrito - a última palavra sobre o conceito e a execução de determinado aspecto cênico. Encontramos, assim, no final dos anos 1980 e começo dos anos 1990, a origem desse modelo que busca unir o melhor dos dois mundos: a força produtiva e revolucionária que só uma perspectiva compartilhada pode oferecer e as inovações estéticas que artistas especializados podem acrescentar.

A década de 1990 trouxe consigo mais um período de instabilidade política e econômica para o país, deixando a população imersa em um clima de descrença e perplexidade. A corrupção no governo ganhou os holofotes da imprensa, desequilibrando diversos setores socioeconômicos, dentre eles a cultura. Durante o governo de Fernando Collor, houve a desintegração de diversas instituições culturais e a interrupção abrupta de “iniciativas de

estruturação de uma política cultural que se consolidava em um período em que empresas públicas e privadas passavam a se interessar em apoiar manifestações artístico-culturais” (FISCHER, 2003, p.27). Como resposta a necessidade instaurada de pensar novos caminhos de subsistência para as artes cênicas no país, a população artística se uniu em uma iniciativa de reconstrução e passou a exigir melhores investimentos governamentais para o setor cultural.

Esse movimento garantiu pequenos avanços, como as leis municipais e federais de amparo a cultura que foram instauradas durante o governo de Itamar Franco, mas essas iniciativas ainda atendiam a uma parcela pequena dos produtores de arte. As companhias que ainda estavam começando sua trajetória de grupo ou os artistas que tinham pouca inserção na mídia e/ou na cena local não conseguiram acessar os investimentos, já que se delegou à iniciativa privada o dever de selecionar aqueles projetos que cada empresa queria patrocinar, fazendo da produção cultural uma moeda de troca - ou seja, os empresários, em sua maioria, selecionavam aqueles projetos que reuniriam um público maior, fazendo com que o dinheiro que deveria ser livremente investido na cultura acabasse, indiretamente, sendo investido em publicidade.

Tal contexto propiciou a retomada das cooperativas teatrais como modo de sobrevivência econômica-social.

A distribuição da renda de forma equitativa resulta na formação de associações, corporações autônomas e empresas culturais de propriedade e valores coletivos. Essa tendência frequente na década de 70, volta não de forma nostálgica, mas revigorada e com expressiva interferência no contexto sócio-cultural brasileiro. O teatro de grupo torna-se um fenômeno da cena dos anos 90, difundindo-se por toda extensão do território nacional, como alternativa não apenas de resistir as dificuldades econômicas, mas como perspectiva de artistas, coletivamente, empreender suas atividades e pesquisas (FISCHER, 2003, p. 28).

A nova organização da produção cultural, de alguma maneira, força às produções individuais que estavam sendo gestadas no período a se encontrarem dentro do que é desejo coletivo para resistir às intempéries. A força da proposta de compartilhamento acaba reconhecida como fundamental para que o campo artístico sobreviva às tentativas de desmonte. Tal qual comentamos sobre a criação coletiva, aqui também o modelo de cooperativa só veio à tona porque se somaram estímulos de ordens diversas, levando o teatro

de grupo a assumir novamente em suas entranhas uma luta revolucionária não somente no âmbito da criação artística, mas também diante do contexto político do país.

Contra o individualismo doentio, contra o império dos interesses privados, reorganizam-se os trabalhos de grupos teatrais que procuram restabelecer, em bases coletivas, uma aproximação entre dramaturgia e encenação. E essa aproximação surge repondo a questão da função pública do teatro (CARVALHO, 2002 apud FISCHER, 2003, p. 27).

Essas companhias que passam a apostar no cooperativismo, então, fizeram um apanhado de tudo que tinha acontecido de mais significativo nas décadas anteriores e reorganizaram os postulados de maneira a atender os anseios estéticos e sociais dessa nova época. Predispondo-se a receber a cooperação de todos os envolvidos no processo, da ideia até a apresentação pública, o compartilhamento se transforma em modelo de organização social, em modo de criação teatral e em arma de luta para uma política cultural. “Nesse contexto, o termo *processo colaborativo* tem sido usado frequentemente por companhias teatrais em atividade para nomear uma prática coletiva, embora não tenha uma definição conceitual concreta” (FISCHER, 2003, p. 39).

Os principais pesquisadores brasileiros sobre o tema se aventuraram na tentativa de definição desse nó conceitual que é o fazer colaborativo. Stela Fischer (2003, p. 39), por exemplo, compreende que esse modelo de processo, quando pensado para a criação de um evento cênico, pode ser entendido como

o procedimento que integra a ação direta entre ator, diretor, dramaturgo e demais artistas. Essa ação propõe um esmaecimento das formas hierárquicas de organização teatral. Estabelece um *organismo* no qual os integrantes partilham de um plano de ação comum, baseado no princípio de que todos têm o direito e o dever de contribuir com a finalidade artística.

Vicente Concilio (2009, p.2) considera que se trata

de uma cena que não nasce a partir de um texto pré-definido, uma vez que o dramaturgo participa do processo de criação junto aos atores e diretor. Os artistas partem de um tema de pesquisa e, através da condução do diretor e da colaboração artística dos demais integrantes, emerge uma criação cênica

que relativiza a noção de autoria e oferece a todos os criadores a possibilidade de participar das diversas instâncias da criação, ao mesmo tempo em que está definida a responsabilidade por cada área específica da criação cênica. Ou seja, há uma “assinatura” para a direção, para a autoria dramaturgica, para a concepção de cenários e figurinos, mas ao mesmo tempo está assumido que estas e outras áreas chegaram a um denominador comum por meio de debates, construções de consensos ou votações e foram sendo definidas a partir de um processo largamente elaborado junto a todos os integrantes envolvidos no processo.

Fazendo coro às delimitações acima mencionadas, Evill Rebouças (2009, p. 23) insiste na diferenciação entre coletivo e colaborativo para determinar a especificidade de atuação do segundo. Ele lembra que,

nomeada processo colaborativo pelo Vertigem, essa prática que tem como pressuposto adotar a cooperação de todos os integrantes de uma equipe recebe influências diretas da criação coletiva. Porém, o processo colaborativo diferencia-se basicamente da prática anterior porque, embora em sua formalização tenha sido previsto também um espaço para proposições estéticas de um coletivo, há em cada área do espetáculo um responsável pela sua coordenação.

Ao que Sílvia Fernandes (2013, p. 64) completa, enfatizando que

o processo colaborativo do Teatro da Vertigem mantém a criação conjunta, mas preserva as diferenças, como se cada criador – ator, dramaturgo ou diretor – não precisasse abdicar de uma leitura própria do material experimentado em conjunto. O que se nota, nesse caso, é que a participação ativa de atores, dramaturgo e diretor na concepção do texto e do espetáculo não impede que os envolvidos construam dramaturgias específicas da atuação, da palavra e da encenação, que as vezes podem não estar em completa sintonia. As fricções e as dissonâncias são bem recebidas pelo grupo, pois abrem espaços para leituras insuspeitadas.

Fica claro, quando olhamos em sequência uma série de falas sobre o processo colaborativo, que, mesmo sem existir uma definição concreta e definitiva sobre o que é o método, sabe-se muito bem sua origem e aquilo que ele não é: apesar de ter um parentesco direto, ele não é a criação coletiva na qual todo-mundo-faz-tudo e na qual a formação especializada para as funções é negada. Como já comentado no subcapítulo anterior, o fim da ditadura militar e, com ela, a possibilidade da expressão sem censura, trouxe a oportunidade

de criar formas artísticas mais aprofundadas na linguagem e com menos representação política nos temas, o que gerou preconceito e descrença sobre a criação coletiva - baseada em incompreensões que duram até hoje.

Isso, bem ou mal, inspirou os grupos teatrais da década de 1990 a buscarem outro termo que pudesse fazer referência a sua prática em cooperativa sem trazer para perto o peso da experiência precedente. É quando o *Teatro da Vertigem*, durante o processo de construção do seu primeiro espetáculo, *O Paraíso Perdido* (1992), se associa indiretamente a artistas da vanguarda europeia e estadunidense que passaram a chamar suas criações compartilhadas de *collaborative work*, mas optaram por trocar a palavra trabalho pelo uso do termo processo - na intenção de evidenciar, desde a escolha de uma nomenclatura, que o movimento criativo tem a mesma relevância que a obra aparentemente finalizada. Ou seja, na produção profissional proposta pelo *Vertigem*, ainda que todo o desenvolvimento do processo criativo esteja a serviço da melhor resolução cênica possível, a boa execução dele é fundamental para que o espetáculo esteja carregado de significados coletivos - tornando os dois momentos inseparáveis e equivalentes.

Também fica claro, pelas definições expostas, que a partir desse momento - acompanhando a estreia do *Vertigem* e a extensa produção acadêmica sobre o teatro de grupo que ali se iniciou - a nomenclatura 'processo colaborativo' passou a ser sinônimo de um sistema de criação teatral sustentado sobre três pilares: a troca de referências, inspirações e experimentações em sala de ensaio que garantem o compartilhamento da criação; a formalização das funções especializadas; e o estímulo constante a pesquisas sobre prática, grupo e linguagem.

O primeiro dos três pilares é aquele que, inegavelmente, denuncia a filiação artística do processo colaborativo em relação às experiências precedentes de compartilhamento. Havia uma vontade, que se espalhava em vários grupos, de renovar o coletivismo e refrescá-lo, fazê-lo ganhar novo fôlego - e esse desejo se refletia, também, na busca por novos termos que pudessem apresentar à comunidade o novo tempo. Antônio Araújo - diretor que, contraditoriamente, é percebido hoje como a figura central do colaborativo - (2008, p. 83) conta que conceitos similares surgiram simultaneamente: "dramaturgia colaborativa, processo compartilhado, dramaturgia em processo, teatro coletivo, criação grupal, etc. Todos eles querendo traduzir um tipo de fenômeno que não ocorria apenas no campo do teatro". A distribuição da autoria, em relação com as pesquisas desenvolvidas na arte e com o universo

de possibilidades trazidas pelo progresso da tecnologia, fez parte não só das expressões artísticas como também do jornalismo e da distribuição de saberes pela internet.

Como se referiu Pavis, é praticamente inegável que estava instalado um ‘clima sociológico’ que favorecia a união das pessoas e, conseqüentemente, favorecia uma autoria partilhada entre o coletivo criador. Tudo isso também já podia ser encontrado nas experiências precedentes, mas estava sendo reinventado ao colocar o ator no centro do processo teatral e garantir que as demais funções orbitassem sobre o elenco sem dele serem submissos. Há a distribuição e as fronteiras entre as áreas são nubladas, mas diferente das imersões anteriores por uma expressão que pudesse simbolizar o grupo como um ser único, se descobre na década de 1990 a compreensão de que a linguagem pode ser a soma de todas as individualidades - sem pensar o grupo como um ser acima de todos - e, ainda assim, seguir representando as especificidades desse coletivo.

Este aspecto múltiplo e associativo caracteriza toda a estruturação do processo, que é marcado pela pluralidade e precisa se organizar de forma a atender sua natureza multivocal. Determina também uma conformação estética contaminada, contraditória, com a memória de várias mãos impressa no corpo da obra (ARAÚJO, 2008, p. 87).

Apesar de ser uma evolução do coletivismo tanto quanto este foi uma evolução das iniciativas progressas, podemos analisar a troca de nomenclatura de maneira bem mais profunda do que somente afirmar que foi uma necessidade baseada em incompreensões. Em um primeiro momento, se pensamos em ambas as abordagens como métodos - pensamento pelo qual, de certa maneira, nos aproximamos da criação compartilhada nessa pesquisa - é fácil entender o que seria o ponto de igualdade entre o coletivo e o colaborativo: o criar em cooperativa, dialogando com todos os participantes. Entretanto, a maneira de organizar as funções e hierarquias, inevitavelmente, acaba também modificando os procedimentos criativos.

No colaborativo é comum que o tempo total de criação se dilate pela expansão do período dedicado ao levantamento das cenas. Isso acontece porque o movimento de ir e vir, que antes acontecia somente entre cena e texto, aqui acontece entre todos os elementos disponíveis. Ou seja, o diretor, o dramaturgo e os atores tem tanto domínio sobre a recriação e a alteração das propostas cênicas quanto o iluminador, o sonoplasta, o figurinista... Assim, a

fluidez do diálogo entre os artistas criadores faz com que o texto seja fixado somente depois de um longo “período de ensaios baseados em improvisações, onde cada participante propõe encaminhamentos, soluções, modificações – a partir de um tema ou tendo o tema definido no decorrer das pesquisas” (NICOLETE, 2002, p. 319).

A escolha consciente pela experimentação contínua das propostas oferecidas por todos os membros exige artistas-criadores que se fazem presentes durante boa parte do tempo, se não todo o tempo, dentro da sala de ensaio. O primeiro a ser convocado é o dramaturgo, que deixa de ser influente apenas pela escolha textual das palavras e passa também a ser responsabilizado pela organização cênica do espetáculo - a dramaturgia passa a ser compreendida “como uma escrita da cena e não como uma escrita literária, aproximando-a da precariedade e efemeridade da linguagem teatral” (ARAÚJO, 2011, p. 134).

Mesmo que, de maneira geral, o foco da construção cênica no processo colaborativo esteja no tripé encenador-atores-dramaturgo, os responsáveis pelos demais elementos também são chamados ao diálogo e à reconstrução das cenas até que, na soma do que cada artista tem a oferecer em sua especialidade, elas cheguem na melhor versão possível. Sobre isso, Araújo explica que:

... o ator traz elementos para a cenografia que, por sua vez, propõe sugestões para o iluminador, e este para o diretor, em contínuas interações. Portanto, trata-se de uma encenação em processo, de uma cenografia em processo, de uma sonoplastia em processo e assim por diante, que, juntos, compõem o que denominamos processo colaborativo (ARAÚJO, 2011, p. 136).

Para equalizar todas as contribuições e diminuir os desgastes interpessoais gerados pelo apego com o que foi criado por cada um, é preciso priorizar a cena! E tal entendimento precisa estar presente desde a inserção de cada um no processo até a seleção do material criado. Ainda que cada participante tenha sua área de responsabilidade bem definida, todos devem estar focados no aspecto geral da criação e, assim, tomar partido naquilo que pode influenciar o todo. Da mesma maneira, no momento de selecionar os elementos que melhor se encaixam para constituir um espetáculo total, a visão do indivíduo, que é parte indispensável do todo, deve perdurar.

Claro que esse permanece sendo um ponto de conflito, já que a definição de qual movimento ou de qual textura de roupa acrescenta mais à obra total pode depender, em certo

momento, apenas de uma opinião estética particular - logo, pode variar entre os diversos olhares presentes na criação. Talvez esse seja mesmo o momento mais complexo da prática. Abreu (2003, p. 36) acredita que esse combinado é sempre inconstante, suscetível, porque precisa lidar diretamente com problemas que atravessam tanto o campo do sensível quanto o campo do objetivo, de forma que cada decisão tomada pode ser reavaliada inúmeras vezes até o final do processo - basta que algumas pessoas mudem de ideia sobre a escolha anterior. Nesse cenário, o ator tem novamente papel principal: uma vez eleito que nada deve ser descartado antes de ser testado, cabendo à cena a palavra final sobre o que vai e o que fica, “seus pontos de vista em relação ao assunto podem alterar significativamente as dramaturgias do espetáculo, seja por meio das suas atitudes ou de suas partituras de ações físicas” (REBOUÇAS, 2009, p. 46).

E ao dramaturgo, na parceria com o encenador, cabe a seleção criteriosa do vasto material produzido.

Como todos são autores e, portanto, propositores de material teatral, ocorre a produção de uma enorme quantidade de cenas. Via de regra, tais cenas passam a ser bastante preciosas para quem as produziu. Especialmente pelo fato de terem origem em experiências pessoais ou na história de vida de cada ator. Por isso, o valor sentimental agregado a cada proposição é grande. Nesse sentido, é raro encontrarmos uma postura de desprendimento e desapego ao se discutir ou selecionar as cenas produzidas. Daí a necessidade de uma negociação firme, muitas vezes conflituosa e exaustiva, especialmente por parte do dramaturgo (ARAÚJO, 2011, p. 149).

De toda maneira, um avanço é conquistado com essa perspectiva, se pensamos que esse acabou sendo apontado como um dos vários riscos inerentes à criação coletiva. Os conflitos e os debates, que antes eram apenas evitados ao optar pela inserção da mesma quantidade de contribuições propostas por cada integrante, agora são encarados e compreendidos como parte indispensável para um processo colaborativo bem executado. “Aqui, ao contrário, quer-se acirrar as diferenças, colocá-las em choque, em litígio, fazendo com que as singularidades produzam cada vez mais diferença, mais heterogeneidade” (ARAÚJO, 2008, p. 88).

Mas esse caminho não levaria a uma quantidade sem fim de embates que impediriam a cena de chegar até o público? Provavelmente. Essa é, então, mais uma adequada justificativa para a presença de profissionais especializados assumindo a coordenação de cada elemento, sem, contudo, ser o eixo definidor de toda a obra. Nesse sentido, há uma pessoa determinada

para tomar a decisão final em caso de impasse insolucionável, mas ela detém a hierarquia somente daquele elemento e somente naquele momento específico. Depois, a grupalidade volta a se instaurar até que uma outra hierarquia precise se levantar de maneira breve dando força para que a coletividade possa seguir. Não estamos nem no contexto da ausência total de posições de poder, nem no contexto de posições de poder sendo impostas desnecessariamente. Estamos em um cenário no qual a posição hierárquica é passageira e movediça, devendo se deslocar constantemente de um ponto a outro da criação teatral de forma que, ao final, a participação de todos tenha o mesmo peso.

É importante comentar que, como os grupos da década de 1970, as companhias de processo colaborativo também levaram seus pressupostos de compartilhamento e equidade para além do campo criativo. Assim, ele se tornou também um modo de organização das áreas administrativas e financeiras do grupo. “Isso quer dizer que as decisões fundamentais relacionadas à estrutura organizacional, administração, controle financeiro, direção de produção passam pelo crivo e pela deliberação grupal” (ARAÚJO, 2008, p. 63). Prova disso é que, em justiça a uma participação igualitária, a maioria dos coletivos tende a estabelecer pagamentos idênticos para os participantes - ou pagamentos repartidos de maneira justa, considerando as funções acumuladas por cada um e a quantidade de horas dedicadas ao funcionamento da companhia.

Então, como organizar essa estrutura que aposta no fortalecimento do coletivo por meio do estímulo às individualidades e às especialidades? Antes de tudo, essa condição precisa estar pactuada mesmo antes do início dos ensaios. Todos os integrantes devem estar cientes das regras que os unem e de que elemento está sobre o encargo de que profissional. Isso garantiria, desde o princípio, que cada participante esteja ciente dos demais artistas envolvidos e escolha, conscientemente, abraçar um trabalho coletivo com aquelas pessoas em específico. “O grupo escolheu com quem quis trabalhar e não simplesmente foi contratado para realizar um espetáculo com uma equipe pré-definida” (ARAÚJO, 2008, p. 61).

No mais, é preciso estar disponível a receber as propostas dos demais artistas sobre a sua área de responsabilidade. O mesmo limite tênue e frágil, que exige que haja a subdivisão dos setores, exige também que haja a contribuição de todos sobre cada detalhe do que será levado à cena - caso contrário, não poderíamos entender o modo de criação como compartilhado. Precisa haver

momentos em que os atores e a direção apresentam questionamentos e soluções relativos à dramaturgia; ou em que o dramaturgo propõe uma solução cênica ou conduz a interpretação dos atores. Provoca-se, às vezes, uma sensação de estar ultrapassando a própria área e invadindo a competência do outro, o que gera uma tensão criativa – já presente pela insegurança provocada pela ausência de um pré-texto. [...] Cada grupo acaba encontrando a sua própria maneira de lidar com isso, seja estabelecendo regras, acomodando ou discutindo – mas o fato é que as ‘invasões’ existem e são parte indissociável do processo (NICOLETE, 2002, p. 323).

Se é que podemos pensar em algo que tende a nortear o estabelecimento de regras na maioria dos grupos, essa coisa é, como já comentamos, a cena. Tudo precisa acontecer para que o espetáculo se construa como expressão única das individualidades, que tentam ser equalizadas, colocando as proposições individuais a serviço do todo. Evill Rebouças (2009, p. 67) esclarece que é a criação cênica o que nivela as participações. Ele entende que, mesmo na presença de um roteiro ou de uma dramaturgia prévia, a permeabilidade colocada no processo garante que os participantes possam intervir no que está posto. Mesmo assim, é verdade, ainda “que o processo dê voz e direitos a todos, a existência dessa prática não garante uma cooperação igualitária, ou seja, ela depende dos diferentes níveis de contribuição de cada parte e da flexibilidade de quem coordena-o”.

O que há, então, é uma tendência de que o modelo de criação convide a uma resposta cênica que reúna as contribuições poéticas e ideológicas de cada um para traçar um panorama geral daquilo que a coletividade quer expressar. É uma tentativa - que funciona para uns e não funciona para outros - de estabelecer “um espetáculo construído por dramaturgias plurais”. Nesse sentido, é possível entender que

o coletivo de artistas é tanto no ponto de partida – ao propor ou endossar o projeto artístico a ser desenvolvido – quanto no ponto de chegada o autor daquilo que é mostrado ao público. Concomitantemente, porém, no interior desse coletivo, convivem as diferentes autorias individuais relativas a cada função. Ou seja, faz parte desse modo de criação o tensionamento dialético entre a criação particular e a total, no qual todos estão submergidos (ARAÚJO, 2011, p. 137-138).

As autorias individuais têm a capacidade de ser um obstáculo ou um impulso - tudo depende de como elas serão entendidas e gerenciadas. Se bem administradas, é possível fazê-las funcionar como estímulo ao diálogo e a presença, tornando a tensão ferramenta de

fortalecimento tanto da coletividade quanto do trabalho que está sendo desenvolvido. Em uma prática na qual todos estão seguros e confiantes na potência do processo colaborativo, a expectativa é que individualidade, grupalidade e expressão saiam renovadas e consolidadas porque foram postas à prova nos inúmeros debates argumentativos.

Para gerenciar o encadeamento do processo e os conflitos gerados na seleção do material, temos dramaturgo e encenador participativos e decisivos. É claro que, se a cena está colocada na posição central e só restará aquilo que melhor se adaptar na construção de um espetáculo com unidade e força, o encenador ainda está na posição da figura que dá a palavra final sobre as escolhas dos demais artistas, já que a ele foi designado o olhar estético sobre a totalidade. A sua influência, que começa na escolha do tema e se prolonga por todo o processo ao indicar leituras, exercícios e improvisos, “confere-lhe a atividade de filtrar, organizar, orientar e ver o espetáculo como um todo” (REBOUÇAS, 2009, p. 66).

Mas, tão bem definido desde o começo quanto à figura do encenador, está a necessidade de alguém que seja responsável pela organização textual das improvisações, cujo nível hierárquico esteja equiparado com todos os demais criadores da obra. As produções diárias estão sempre submetidas ao registro e à elaboração das palavras propostas por ele - texto esse que permanece em diálogo com a cena até que se chegue a um lugar que ambas as forças (dramaturgo, encenador, atores e artistas-técnicos) julguem condizentes com o que se espera.

Nesse momento, diz Abreu, ele deve saber que é criador do espetáculo e não apenas criador de um texto que vai permanecer; deve buscar não o texto escrito da melhor forma, mas, muitas vezes, decidir riscar uma página que está extremamente bem escrita, em função de uma eficiência maior do espetáculo em relação ao público. Outra coisa importante que o dramaturgo deve aprender é trabalhar em conjunto, pois o processo requer paciência e, muitas vezes, discussões acirradas, já que, segundo Abreu, o melhor processo colaborativo é o de relações fortes. No fim, o que deve prevalecer, para todos, é o produto final – sua coerência, seu atendimento aos anseios originais da equipe (NICOLETE, 2002, p. 323).

Aqui aparece um dado importante: diferentemente do que se encontrava nas produções anteriores e do que se encontra ainda hoje em boa parte dos processos teatrais, no colaborativo os profissionais responsáveis pelas denominadas ‘áreas técnicas’ estão em pé de igualdade com o encenador, o dramaturgo e os atores tanto na participação quanto no poder decisivo. Isso significa dizer que, nesses encaminhamentos, tais profissionais são chamados à

sala de ensaio muito antes do que seriam chamados em outra situação, de modo que eles encontram cena e texto ainda em construção. Com todos os elementos em processo, existe um espaço hábil para se propor soluções antes não pensadas e que podem, inevitavelmente, mudar o rumo de um movimento expressivo - podemos pensar, por exemplo, cenas inteiramente compostas pela luz e/ou momentos musicais que, ao entrar em contradição com o sentimento posto pela cena, criam uma leitura completamente nova para o espectador. Fortalece-se o entendimento (presente no discurso, mas muitas vezes esquecido na prática) de que os profissionais técnicos estão no mesmo nível artístico do triângulo dramaturgo-encenador-ator.

Termos disponíveis informações tão detalhadas como as que expusemos nos adianta que, se compararmos com a criação coletiva, temos muito mais sistematização de método no processo colaborativo. Isso parece acontecer, por um lado, porque há a preocupação interna dos grupos em estudar seus modos de fazer - para, conhecendo-os, aprimorá-los - e, por outro lado, porque, em geral, esses coletivos são formados por pessoas amplamente incluídas nos circuitos universitários da arte. De alguma maneira, o crescimento no número de companhias que assumem ser adeptas do processo colaborativo acompanha o crescimento no número de cursos de graduação e pós-graduação em teatro disponíveis no país.

As intersecções imprimiram nos grupos uma relação profunda com a pesquisa, expandindo - de maneira até mais importante do que o viés estritamente acadêmico - a necessidade de se fazer indagações complexas, todo o tempo, sobre aquilo que envolve uma coletividade e sua produção artística. Por esse motivo, estimula-se que todas as decisões estéticas e ideológicas assumidas durante o processo criativo sejam submetidas não só à aprovação sensível, mas também à uma aprovação crítica, baseada nas várias fontes teóricas acessadas até então.

Tal incentivo, quase que inevitavelmente, ofereceu às companhias que já estavam imersas há vários anos na linguagem que propunham um status de coletivos referenciais. Cooperativas como o *Lume*, que iniciaram suas existências coletivas na década anterior, passam a ter maior visibilidade com a chegada dos anos 1990, após a vivência de um tempo mínimo necessário à maturação de seus trabalhos e de suas pesquisas (indissociáveis).

Acontecendo simultaneamente e sobre influência mútua, alguns grupos e espaços educacionais se engajaram na promoção de festivais e encontros que possibilitaram a troca de conhecimentos entre grupos. Estes passaram a compartilhar dúvidas e soluções sobre suas imersões enquanto encorajavam a criação de novos agrupamentos que compartilhassem seus

modos de produção. Isso significa dizer que a soma dessas várias descobertas fez com que o teatro de grupo da atualidade encontrasse um ponto de força na relação inseparável estabelecida entre a manutenção de um elenco permanente e o aprimoramento do trabalho continuado. Um novo objetivo foi posto quase que naturalmente: buscar o aprofundamento conceitual junto ao constante enfrentamento às normas de beleza e de organização.

Como aconteceu na década de 1960, as primeiras companhias adeptas do processo colaborativo foram, gradualmente, dando origem a novas equipes que seguiram padrões semelhantes. Na intenção de garantir a pesquisa contínua do grupo e atender às despesas envolvidas na manutenção das sedes, esses grupos encontraram saídas no campo da pedagogia do teatro, passando a oferecer cursos e oficinas - livres e profissionalizantes. Essa posição, de uma maneira ou de outra, passou adiante não somente seus conhecimentos acerca da arte teatral, mas também seus conhecimentos acerca do modo de existir em grupo.

Podemos entender, após essa consideração, que o compartilhamento, a divisão de funções e a atenção à pesquisa são os pontos mais importantes do processo colaborativo; aqueles aspectos que o definem como prática reproduzida em vários grupos de um mesmo tempo. Mas, diferente de várias outras correntes criativas e estéticas que acompanhamos na história da arte, o colaborativismo nunca foi um manifesto e, conseqüentemente, nunca estabeleceu regras rígidas sobre como ele deveria ser organizado. Isso abriu espaço, claro, para que cada companhia pudesse adequá-lo às necessidades e às vontades específicas daquele contexto - normalmente mantendo a tríade dramaturgo-encenador-atores como uma presença constante.

Como então identificar se um trabalho está sendo desenvolvido de maneira colaborativa ou não? Os três pontos explanados acima podem ser o primeiro indício. Além deles, se realmente localizamos o processo colaborativo como uma proposta em desenvolvimento, Araújo (2008, p. 62) nos apresenta um resumo com alguns princípios de trabalho que são melhor compreendidos se os encararmos como alavancas e catalisadores iniciais - “a partir dos quais, cada processo engendraria seus desdobramentos particulares, seus mecanismos e contra-mecanismos de estruturação, seus campos de experiência, suas acomodações e turbulências, suas precipitações e dispersões” - e não como um caminho a ser reproduzido indistintamente - o que seria um erro tanto no sentido de seguir a mesma fórmula para grupos distintos quanto no sentido de seguir a mesma fórmula em produções distintas de um mesmo coletivo.

Os pontos por ele denominados como “linhas de força fundamentais do colaborativo” são os seguintes:

- Atitude autoral e propositiva;
 - Vontade e capacidade de cooperação;
 - Existência e potencialização de funções artísticas específicas, definidas antes do início dos ensaios;
 - Tempo indeterminado de ensaio;
 - Interesse em pesquisa e experimentação;
 - Realização de pesquisa teórica e de campo;
 - Prática baseada em improvisações e workshops;
 - Construção cênica ancorada na tensão entre depoimento pessoal e depoimento coletivo;
 - Ênfase no caráter processual, incorporando o precário e o inacabado à própria constituição da linguagem;
 - Criação de dramaturgia inédita;
 - Encenação processual e aberta;
 - Processo continuado de feedback;
 - Perspectivas de compartilhamento pedagógico;
 - Abertura do processo de ensaio a estagiários, convidados e público interessado;
 - Interferência dos espectadores na construção da obra.
- (ARAÚJO, 2008, p. 63)

Nesse ponto, em que já falamos dos vários motivos para a abordagem receber a palavra colaborativo em sua nomenclatura, é necessário nos debruçarmos por um momento sobre a natureza processual que ela carrega também como vetor determinante de sua prática. Como já citamos, o envolvimento do teatro com a performance arte renovou os padrões de produção e de recepção ao se distanciar de conceitos tão marcados como são genialidade, inspiração e obra-prima. Surge na cena a possibilidade de aceitar (e até gostar de) características como a precariedade, o transitório, o inacabado e, enfim, o processual. Passa-se a valorizar mais os caminhos percorridos para a produção de uma obra artística do que a obra em si - e, essa, deixa de ser encarada como um objeto finalizado e se transforma em uma estrutura ainda sujeita a mudanças, a interferências (ARAÚJO, 2008, p. 83).

Diferente do que se pode ingenuamente acreditar, a nova ordem exige muito mais esforço e dedicação do que a anterior. “Isso porque não existe repouso nem acomodação. O imperativo da construção-reconstrução permanente é o oposto da lassidão, do afrouxamento, do ‘colher os louros’” (ARAÚJO, 2008, p. 84). Nesse caso, há um ir e vir - fazer, repensar, refazer - constante coexistindo com debates, argumentações, defesas. Em tudo há dúvida, hesitação. A demanda por atenção, paciência, escuta e proatividade é permanente ao longo do

período extenso (por vezes exaustivo) de tempo. Se contrapusermos esse desenvolvimento à realidade na qual os artistas-executores dão vida à criação de um encenador dominante, de modo que um espetáculo pode ganhar corpo e ser apresentado até em dois ou três meses, é possível perceber que processos com mais de sete meses se fazem mais exigentes para com os envolvidos.

Todavia, não nos enganemos, esse não é um cenário de negação extrema da apresentação pública: o momento de encontro com a plateia é mantido e desejado por todos os artistas envolvidos. A “tensão entre processo e produto”, na verdade, pode ser capaz de gerar uma expectativa ainda maior para o momento da estreia, já que cada detalhe foi laboriosamente trabalhado e recebeu do grupo a maior atenção possível. O momento da mostra acontece (ou deveria acontecer, já que a realidade de editais e datas previstas pode tanto atropelar o desenrolar natural do processo quanto fornecer o impulso necessário para que as decisões difíceis sejam tomadas) quando a coletividade entende que o que está posto é o melhor que puderam realizar e que, finalmente, é chegada a hora de abrir a cena para as interferências de outras pessoas - o público.

Como afirma o prof. Jacó Guinsburg, não existe teatro sem recepção, e ela ou é um pólo subentendido e potencial durante o período de feitura, ou é trazida concretamente para compartilhar do processo de criação – e da obra daí resultante. Portanto, discutir a trajetória de construção não se restringe a uma instância umbilical e auto-centrada, isolada do mundo, mas, ao contrário, pressupõe, planeja e estimula o lugar e a ação do espectador. Ou seja, o ato criativo não se completa sem sua comunicação (ARAÚJO, 2008, p.84).

Dito isso - e lembrando que não há fórmulas para a execução do colaborativo, uma vez que ele se pretende adaptável a grupo diversos - podemos pegar o exemplo de organização metodológica executada pelo *Teatro da Vertigem* - referência indispensável no tratamento do tema - para pensarmos as etapas pelas quais uma companhia costuma passar durante sua criação na sala de ensaio.

Primeiro, uma etapa de livre exploração e investigação. Nela, o tema de interesse é remexido, pesquisado, experimentado, estudado, em busca da especificidade que, dentro de um campo amplo de possibilidades, será levada adiante na criação. O princípio é que se possa forçar a ideia para vários lados - convergentes e divergentes -, que se acumulem muitas informações, que se investiguem as miudezas possíveis de atender. É comum que esse nado -

que não é um mergulho vertical, mas um passeio horizontal - seja guiado pelas várias tentativas e erros que, hora ou outra, levarão a companhia na direção dos parâmetros norteadores do futuro material cênico.

Em seguida, é hora da estruturação dramaturgica: momento no qual aquilo que foi produzido na etapa anterior é selecionado e levado à improvisação, “à criação de partituras de ação, de esboços de cena e, em seguida, do roteiro propriamente dito. Essa etapa pressupõe o estabelecimento de, pelo menos, uma primeira versão do texto” (ARAÚJO, 2011, p. 139). Evill Rebouças (2009, p.45) comenta que, em geral, os coletivos priorizam que a escrita textual seja realizada por meio da cena, para que haja, assim, espaço possível para a inserção de pontos de vista dos participantes envolvidos - o que não aconteceria plenamente caso o trabalho acontecesse sobre um texto pronto, impassível de alterações. Esta, então, é a hora de construir tal dramaturgia colaborativa.

Ao final, chega-se a etapa de estruturação do espetáculo e de aprofundamento interpretativo. Com um esboço bem desenhado, é preciso voltar à atenção completa da equipe para o desenho que a cena assumirá quando chegar ao público. Isso implica a necessidade de ocupar um tempo com o ajuste “das marcações, do espaço cênico, do tratamento visual, sonoro, etc.” (ARAÚJO, 2011, p.139), e com a lapidação do trabalho de ator. O texto falado também continua em processo, mas a dedicação dispensada a ele passa a ter um lugar secundário.

Dentro dessas etapas mais gerais, encontramos procedimentos e ferramentas específicas que organizam e estimulam o trabalho diário. Miriam Rinaldi (2002, p.52) conta que há três tipos principais de exercícios dentro da prática do *Vertigem*: a vivência, a improvisação e os workshops.

Depois de lançado um tema, os intérpretes o experimentam por meio da cena e trazem à tona fantasias, lembranças e desejos que posteriormente podem ser aproveitados pelo dramaturgo. Já o segundo e o terceiro exercícios que compreendem esse processo são utilizados como técnicas dramaturgicas, ou seja, tanto o texto falado ou escrito, a cena muda, o figurino, o deslocamento no espaço, os elementos cenográficos, todas essas formas de expressão cênica são exploradas na realização das improvisações e dos workshops (REBOUÇAS, 2009, p. 47).

Outro procedimento, intrinsecamente relacionado com esses, é o sistema de perguntas e respostas utilizadas pelo encenador e pelo diretor em uma espécie de confronto com os atores. “A proposta básica desse sistema é refletir sobre o tema para posteriormente os atores apresentarem, a partir de experimento cênico, sua visão de mundo sobre a situação encenada” (REBOUÇAS, 2009, p. 49). É mais um estímulo à criação cênica e ao levantamento de informações e caminhos a serem estudados - dessa vez propondo perguntas específicas sobre o objeto, que devem ser respondidas não com palavras, mas com estruturas corporais.

Para além disso, referências importantes também são trazidas do nicho da pedagogia do teatro. É bastante comum, por exemplo, que os ensaios diários se iniciem com sequências de jogos teatrais cujo objetivo é propiciar o “reconhecimento do espaço por meio de exercícios corporais, mas sem utilizar os apontamentos cênicos elaborados em sala de ensaio. Esse caminho fundamenta investigações que permitem o surgimento de uma poesia no espaço” (REBOUÇAS, 2009, p. 53).

É claro que esse, como todos os outros métodos, possui tensões e questões mal resolvidas. Uma delas, que ficou perceptível nessas últimas páginas, é a angústia gerada pela administração do tempo. “Como não existe o argumento ou a estrutura prévia sobre a qual desenvolver a peça, é necessário um longo período de improvisações e experimentação para ir-se esboçando o arcabouço de ações e o texto propriamente dito” (ARAÚJO, 2011, p. 161). Assim, a equalização dos dias e ensaios dedicados à cada etapa em relação a uma data prevista para estreia é sempre um ponto de conflito e inquietação. De qualquer maneira, nas palavras do encenador do *Teatro da Vertigem*, é importante pensar na escolha das palavras e defender que esse tempo despendido é ‘gasto’ e não ‘perdido’, pois, ainda que ele possa se tornar um entrave para as relações, é somente com a garantia de existência dele que o discurso coletivo pode amadurecer organicamente.

Adiante, colocaremos as estruturas, as ferramentas e os princípios explicados nesse capítulo em fricção com o olhar anteriormente dedicado ao *process drama* em busca de respostas para as questões inspiradoras dessa pesquisa: o que pode unir a criação coletiva e o processo colaborativo dentro de um mesmo eixo de criação? Existem semelhanças entre os sistemas desenvolvidos para a sala de aula e para a sala de ensaio? É interessante e proveitoso mesclá-los para desenvolver um trabalho com pré-adolescentes dentro da escola pública?

3.4 UM ESPAÇO PARA AS CONEXÕES

3.4.1 As primeiras similaridades entre o coletivo e o colaborativo

Após a explicação sobre tempos, utilizações e ferramentas da criação coletiva e do processo colaborativo realizada no capítulo anterior, chega a hora de pensarmos na aproximação que existe entre elas. Na pesquisa como um todo e, principalmente, na sua utilização em sala de aula com pré-adolescentes, interessa-nos trabalhar mais sobre o que esses modelos de compartilhamento têm em comum do que demarcar a diferenciação entre eles enquanto espremo a experiência vivida para que caiba em alguma das caixinhas delimitadas pelas sistematizações. Somente após essa localização poderemos, então, tratar das similaridades entre o compartilhamento e o *process drama*.

Antônio Araújo, já tão citado como defensor da divisão clara entre criação coletiva e processo colaborativo, reconheceu, em artigo publicado na Revista Olhares (2009), que, se pensamos em ambos como métodos de trabalho, eles estão de fato interligados. Nas duas proposições há a defesa do fazer coletivizado, de uma diretriz dialógica que determina a maneira como o grupo se organizará durante os meses de criação. Esse objetivo primordial - que é a justificativa primeira da existência de tais sistematizações e nomenclaturas - é o que também nos interessa no primeiro plano de uma prática escolar que se pretende análoga as manifestações teatrais contemporâneas. E, claro, uma definição tão essencial como é a de criar em conjunto deve estar refletida, necessariamente, no modo como a companhia se dispõe para tornar possível o processo criativo a que se propõem, ou este será apenas uma alegoria jamais acessada.

Por esse motivo, outras semelhanças claras, que tornam o princípio básico possível, são encontradas entre as abordagens: as duas colocam o ator no centro do processo criativo, estimulando jogos e improvisações que façam a expressão cênica emergir do trabalho corporal; em ambas o texto escrito tende a ser construído por meio da cena e não o oposto; em cada uma o dramaturgo é convocado para existir dentro da sala de ensaio em pé de igualdade com os demais artistas-criadores; esperam um trabalho continuado, no qual o grupo possa aprofundar-se na pesquisa de linguagem que está sendo desenvolvida ao longo de vários anos; elas são frutos, entre outras coisas, de uma insatisfação política e, por isso, se mostram como subversivas e revolucionárias frente à realidade que condenam.

São essas características em comum que interessam a essa pesquisa, já que elas se tornaram preceitos referenciais para a produção cênica no país, realizada ainda hoje, mesmo

para produções que não se constroem de maneira compartilhada. Se pensarmos uma educação artística inicial a ser realizada dentro da educação básica, é imprescindível que os alunos tenham a chance de preparar os seus sentidos para a maneira como a cena de seu tempo se apresenta ao público. Um currículo dramático, cujo objetivo não seja formar profissionalmente futuros artistas, pretende, sobretudo, desenvolver a percepção estética dos estudantes e oferecer os conhecimentos necessários para que possam fruir um texto dramático com consciência de todos os elementos que o constituem.

3.4.2 Aproximações entre sala de ensaio e sala de aula

Ainda na primeira fase de nossa pesquisa, foi possível colocar o material teórico dos métodos lado a lado, em busca daquilo que os aproxima e os distancia. Esse, portanto, foi um dos primeiros resultados dessa imersão e já tivemos a chance de apresentar comunicações orais – que serviram de base para esse subcapítulo –, sobre o tema, no Seminário de Pesquisas em Andamento (2017), da USP, e no Encontro do Grupo de Trabalho Pedagogia das Artes Cênicas (2017), da ABRACE.

Baseando-nos nas perspectivas teóricas mostradas nos capítulos anteriores dessa dissertação, podemos enumerar pelo menos quatro grandes aproximações entre o *drama* e as criações compartilhadas:

1. Trabalho aprofundado sobre o coletivo e a criação partilhada;
2. Valorização do processo sobre o produto;
3. Divisão determinada das funções criativas (melhor localizada no processo colaborativo, mas também encontrada em experiências das décadas de 1960 e 1970), mantendo um dos integrantes como facilitador;
4. Dramaturgia autoral.

De fato, o trabalho com o coletivo não é novidade no teatro. Desde as origens ritualísticas da linguagem teatral, ele não podia ser realizado sozinho. Sempre houve a necessidade do outro – tanto o outro artista, que ajuda a pensar a cena, quanto o outro público. Entretanto, do ponto de vista da criação, nem sempre todos os trabalhadores cênicos tiveram espaço para colocar-se criticamente e ter uma participação ativa nas decisões poéticas.

O caráter coletivo é valorizado, tanto no ensino quanto no ambiente profissional, por ser essa característica essencial da linguagem e por carregar consigo um vasto valor pedagógico. No processo de criar junto se aprende a ceder, a pensar no benefício da proposta geral, a ter argumentos para defender o que se acredita, a compartilhar, a decidir em grupo. Rafael Ary reflete que:

o impacto de um processo colaborativo na formação dos artistas envolvidos é explicado pelo forte caráter pedagógico imbuído na prática, que está presente em seus procedimentos criativos mais basais e pode ser observado no cotidiano de diversos grupos pelo Brasil. O artista não cria um produto somente, como diria Abreu, ele está em formação, como artista e como ser humano (ARY, 2015, p 6).

Essa formação do artista e do humano também não pode deixar de ser tocada no âmbito educacional do teatro. Aproveita-se que as crianças têm uma tendência natural pelo agrupamento (parte de nossa natureza, na verdade, até que isso seja tolhido) e utiliza-se tal característica na linguagem teatral para desenvolver um processo criativo que compartilhe saberes.

Contudo, o conhecimento adquirido durante o envolvimento com o processo do drama vai além da possibilidade de nomear aprendizagens em áreas previamente determinadas – objetivos específicos (relacionados com o conhecimento de conceitos, habilidades, conteúdos e formas artísticas) interagem com objetivos não específicos (relacionados com o desenvolvimento de atitudes e valores), fazendo que a experiência viva do fazer teatral, do agir e do observar concomitantes, transforme a compreensão ou o entendimento dos participantes em nível estético e artístico (CABRAL, 2006, p 31-32).

Organizar estruturalmente uma prática que exista de fato coletivamente - esteja ela pensando ou não nos desenvolvimentos que serão adquiridos extra sala de trabalho - não é tarefa fácil e, se olharmos com atenção, podemos identificar que as propostas aqui estudadas encontraram respostas muito semelhantes para essa questão. Vicente Concilio, em uma comunicação na qual apresentou os pontos de contato entre o processo colaborativo e a pedagogia de projetos, aponta que ambos trabalham sobre um sistema no qual o grupo é convocado a encontrar (e/ou propor) respostas para perguntas elaboradas por si mesmos - um membro é escolhido para trazer inquietações, que sejam frutos de pesquisas anteriores sobre o tema, para que os demais participantes se aventurem a respondê-las.

Essa ferramenta possibilita que a coletividade seja responsável por “seu próprio percurso de construção de conhecimento, em um processo oriundo de curiosidade genuína e que consolida uma pedagogia que lança perguntas, ao invés de impor pontos de vista e professar respostas” (CONCILIO, 2009, p. 1). Entendendo o ponto localizado pelo pesquisador em sua fala, podemos considerar que a mesma justaposição é verdadeira também na comparação entre as criações compartilhadas, em geral, e o *process drama*. Em ambos encontramos semelhanças fundamentais na maneira de organizar e estimular a participação coletiva para que o resultado cênico-pedagógico se consolide como uma real união da contribuição de todos - sem perder em esteticidade e em poder de comunicação.

Vemos, por exemplo, afinidades no sistema de perguntas-chave, encontrados no *process drama* e repetidos nas improvisações colaborativas; na utilização de um pré-texto que funciona como tema disparador da criação; nos episódios, cujo objetivo é avançar um ponto a mais na narrativa traçada, tal qual acontece nos *workshops*, vivências e improvisações das criações compartilhadas; na divisão estabelecida para organizar o processo criativo, sintetizada pela tríade criação-execução-recepção apresentada por Hornbrook; e mesmo nas ferramentas mais rotineiras que sustentam as demais, como os rituais de canto e dança, a leitura de fragmentos de textos diversos e os jogos improvisacionais.

E, uma vez que se valoriza o coletivo, o contato, a fricção e a troca de saberes, parece natural que se valorize também o processo de criação sobre o produto final. O que está em jogo, tanto no *drama* quanto na criação compartilhada, é que não há a possibilidade de trocar sensações, percepções e críticas se não há o tempo de maturação necessário à experiência, se o espetáculo precisa ficar pronto em um mês. Para criar uma apresentação dentro desses parâmetros é necessário um espaço temporal para que o grupo ganhe confiança entre os participantes, para que se sintam à vontade com a criação, para que o tema reverbere neles, para que os primeiros improvisos gerem resultados, para a chegada das primeiras propostas dos núcleos criativos, para os primeiros debates sobre as propostas, para um novo processo de criação.

Esse tempo - que também não deve ser apressado ou o resultado final não será satisfatório - precisa ser vivido. Mas ele só cabe dentro de uma perspectiva que veja no processo sua razão de existir. Que entenda a pesquisa da narrativa e da linguagem como fonte necessária de vida para um espetáculo (ou mesmo uma mostra parcial, se pensarmos na escola). Se há essa perspectiva de valorização da descoberta processual da linguagem própria do grupo, o tempo dilatado pode deixar de ser um problema, pois atentamos novamente para a

perspectiva de que ele é ‘gasto’ e não ‘perdido’. Ele é investido no crescimento do grupo, da cena e da linguagem.

Mesmo assim, o gerenciamento do tempo e a escolha consciente por promover um encontro com um público até então alheio ao que estava sendo construído segue como uma questão que precisa ser revolvida. No caso do *process drama* (na visão que defendemos) e do processo colaborativo a solução encontrada também foi a mesma: manter as funções sob coordenação de um subgrupo específico e, com isso, garantir que haja um facilitador coordenando os procedimentos.

A divisão determinada das funções, deixando claro para todos quem será o (ou os) responsável pela iluminação, pela cenografia, pelo figurino, pela interpretação, pela dramaturgia, pela encenação etc., permite, primeiro, que haja alguém constantemente preocupado com esse aspecto e, depois, que a sua responsabilidade diante da criação grupal se torne consciente – principalmente no caso do ensino com crianças. Ao mesmo tempo, o ato de escolher alguém para ser responsável por um ou outro elemento é um ato de confiança e um ato de solução de problemas.

Quando essa pessoa é selecionada, delega-se a ela o poder de decidir qualquer impasse que diga respeito a sua área e que não possa ser resolvido coletivamente, o que só acontece porque todo o grupo percebeu que esta pessoa tem uma aptidão para lidar com aquele elemento. Delegar responsabilidades ao outro e assumir responsabilidades para si também é um aprendizado constante. Junto a essa deliberação de poder é importante também estimular o diálogo e o poder argumentativo para convencer os demais a acreditarem na sua ideia, pois é preciso manter-se sempre ciente de que a função serve ao coletivo e não o contrário - portanto, decisões completamente arbitrárias que não dialoguem com a produção exercida em compartilhamento não cabem nesse processo.

O papel do diretor/encenador/facilitador também parece convergir em ambas as perspectivas - profissional e pedagógica, se é que podemos levar adiante essa separação minimamente didática. O que se espera, em ambos os lugares, é uma pessoa que, ciente do lugar hierárquico que lhe coube historicamente, escolhe tentar subvertê-lo e, assim, ter um lugar de fala menor para que o grupo possa abrir sua capacidade expressiva. Tentando não perder de vista a posição que deve ocupar, ele assume a missão de gerir escolhas que melhor representem a coletividade sem que o resultado final perca a capacidade de comunicar-se com o público ou a esteticidade desejada. Ele é, enfim, uma espécie de coringa que divide seu

tempo dando assistência a todas as áreas de criação em busca da unidade cênica, que só pode vir por meio de uma unidade grupal.

Por fim, o fato dos dois modelos preocuparem-se em desenvolver textos próprios durante seus processos evidencia o caráter autoral e representativo que ambos mantêm. A decisão de compartilhar a criação carrega consigo a necessidade de que esse grupo de pessoas se enxergue – individual e coletivamente – no resultado final do trabalho. Por isso, buscar uma expressão autoral é imprescindível para que o coletivo continue existindo como corpo minimamente coeso. Não seria possível manter um processo verdadeiramente compartilhado se os alunos/atores envolvidos deixassem de se enxergar no produto, pois este voltaria a ser a visão de um dramaturgo onisciente, cujas indicações textuais deveriam ser seguidas à risca.

Sendo assim, reforçamos que a pedagogia do teatro e o trabalho dentro de grupos profissionais são duas áreas de uma mesma linguagem artística e, portanto, refletem as mesmas necessidades expressivas, políticas e estéticas. Podemos pensar, então, a partir desse ponto, uma reaproximação dos métodos e das instâncias, para tentarmos verificar em que medidas essa fricção pode ou não potencializar o ensino de teatro para crianças dentro da escola pública.

Por isso, dedicaremos o próximo capítulo à análise aprofundada da prática que realizamos, em horário extraclasse, dentro da Escola Municipal São Brás, em Salvador. Para darmos um panorama dos acontecimentos diários da experiência sem deixar de mergulharmos nas questões relevantes à análise da pertinência do uso das metodologias, estruturaremos nossa narrativa a partir dos temas mais representativos trazidos por essa relação de ensino-aprendizagem.

4 A PRÁTICA COMO CONECTORA DAS ABORDAGENS

É possível considerar que nenhum método concernente ao fenômeno artístico-teatral tem seus objetivos e suas entranhas bem compreendidas apenas por meio de uma apreciação teórica sobre ele. Essa é uma área do conhecimento - como deveriam ser todas as outras - na qual cogitar que a teoria possa viver separada da prática não faz sentido. Por esse motivo, a pesquisa não nos pareceria completa se estivesse baseada apenas em uma leitura longínqua sobre as aproximações e os distanciamentos entre o *process drama* e as criações compartilhadas, sem pensar o funcionamento da intersecção no exercício cotidiano e a serviço de uma finalidade artístico-pedagógica.

Assim, optamos por realizar uma oficina de teatro, em horário extra turno, para estudantes de uma escola pública municipal de Salvador - BA, de maneira que ela pudesse ser um experimento da relação de compartilhamento que propomos. Pensada para atender os alunos dos terceiros, quartos e quintos anos do turno da tarde, a intervenção baseou-se nos parâmetros metodológicos que conduzem essa pesquisa para esboçar um plano de curso que permitisse o aprofundamento dos participantes no domínio sobre a prática teatral - considerando que, em um cenário muito diferente do que encontramos na maioria das instituições de ensino brasileiras, a escola que nos acolheu vive uma realidade na qual as turmas têm aulas regulares de teatro, com uma professora concursada e com graduandos do programa PIBID¹².

Para que o planejamento tenha um sentido educacional próprio, é preciso entendermos a escola e o contexto social no qual ela está inserida. A Escola Municipal São Brás é uma instituição de ensino fundamental, localizada no bairro de Plataforma - que, por sua vez, se encontra em uma área comumente chamada de Subúrbio Ferroviário. Desenvolvida a partir de uma antiga colônia de pescadores que passou pelo inchaço da industrialização com a chegada da fábrica de tecidos que dá nome a escola, algumas das características mais importantes de uma aldeia são, ainda hoje, amplamente encontradas na comunidade: a maior parte dos moradores nasceram e cresceram nessas ruas e é comum que todos se conheçam. Essa realidade convive diretamente com os problemas sociais frequentes nas áreas periféricas de grandes cidades, o que torna a região um lugar com nível considerável de roubos, tráficos e disputas de gangue, ainda que não seja uma das áreas mais problemáticas da cidade.

¹² Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, oferecido pelo MEC para os cursos de licenciatura.



Figura 1 – Fachada da escola

No meio dessas várias influências, uma escola administrada, em sua maioria, por professores e gestores jovens e que tem, em sua estrutura educacional - garantindo um cenário quase ideal para nossa prática -, um coordenador pedagógico formado em teatro e, como já citamos, aulas curriculares dessa manifestação artística. Tais figuras notadamente se esforçam para fazer do colégio o espaço de criação de uma micro realidade (em relação ao entorno imediato) disponível ao questionamento sobre os padrões sociais e interessada em oferecer uma revolução cultural na vida dos estudantes ali inseridos. Propostas como a de colocar o dia da família em substituição às datas comemorativas tradicionais e como a iniciativa de realizar algumas apresentações escolares dentro do centro cultural público do bairro estimulam pensamentos transformadores de pertencimento e de respeito na comunidade.

Considerando todos esses atravessamentos, definiu-se previamente, em contato com a professora Catarina e com o coordenador pedagógico Fábio, que a oficina disporia de 18 encontros de 1 hora e 20 minutos - já inseridos os 20 minutos do intervalo -, que foram didaticamente divididos em quatro períodos: no primeiro, os alunos seriam apresentados ao trabalho em grupo, à necessidade do compartilhamento da criação e aos benefícios e dificuldades de uma relação horizontal, além de decidirem o tema a ser abordado pelo processo criativo; a partir dessa decisão, a segunda etapa se dedicaria, por meio do *drama*, a construção e a evolução da narrativa e da cena; depois, viveríamos o momento dos participantes serem apresentados aos aspectos técnicos do teatro e terem a oportunidade de,

dentro das limitações existentes, inserirem-nos em suas cenas; ao final, seriam selecionadas e ensaiadas as cenas levadas à apresentação para o público.

Norteando a escolha dessas fases e as maneiras possíveis de realizá-las com êxito, elencamos aqueles que, em nossa leitura, eram os fundamentos mais importantes de enfatizar em cada abordagem - e na intersecção entre elas. Por isso, construímos um plano de intervenção e um cronograma que permitisse o acolhimento do compartilhamento da criação, desde escolha do tema até cena final; da criação de um texto autoral; das ferramentas didáticas do *drama*; do professor que assume a postura de encenador-facilitador; e, finalmente, de uma apresentação final que se realizasse de maneira coerente com o que foi vivenciado na sala de aula/ensaio.

A experiência teve, tendo em vista todos os motivos anteriormente elencados, o objetivo geral de aprofundar os participantes na linguagem teatral por meio da utilização do *process drama* e do processo colaborativo. Entendemos, então, que ele só poderia ser alcançado, em nossa perspectiva metodológica, se os seguintes objetivos específicos fossem trabalhados:

- Apresentar aos alunos as funções teatrais;
- Proporcionar um ambiente receptivo para que os alunos possam experimentar suas ideias e trabalhar em coletivo;
- Buscar estabelecer um processo de criação horizontalizado;
- Fazer uma apresentação pública de um produto que seja resultado natural do processo;
- Perceber as intersecções entre o *drama* e o colaborativo e como as crianças se comportam diante dessas necessidades.

Mas os planejamentos prévios à entrada na sala de aula existem para oferecer ao professor o esclarecimento verbal e visual do caminho pelo qual ele pretende conduzir os alunos, um desenho de onde se pretende tocar, e não para serem barras fixas que engessem a vivência. Por isso, como era de se esperar, esse plano foi constantemente reavaliado e reescrito na medida em que novas necessidades eram trazidas pela convivência com as pessoas e pelos rumos autônomos do processo de criação.

Na tentativa de apresentar ao leitor um panorama dos pontos positivos e negativos vivenciados no dia a dia de nossa pesquisa prática, optamos por colocar à disposição, já no começo desse capítulo, um quadro com situações, pensamentos e relativizações ocorridas em cada um dos 22 encontros efetivamente realizados. A partir dele, seguiremos debatendo e

refletindo sobre aquilo que emergiu durante o processo criativo e que, conseqüentemente, merece ser trazido à tona para uma avaliação geral da experiência.

<p style="text-align: center;">Dia 1</p> <ul style="list-style-type: none"> · Conheci a primeira parte da turma; · Jogos de estímulo ao trabalho em grupo; · Os pais não foram; · Primeiros sinais de resistência à prática; · Dificuldade em interagir com o grupo como um todo, ficam presos aos amigos próximos; · Dificuldade em tomarem decisões sozinhos. 	<p style="text-align: center;">Dia 2</p> <ul style="list-style-type: none"> · Conheci a segunda parte da turma – uma aula bem mais difícil do que a primeira; · Mais indícios de inquietação, reclamação e violência; · Recusas nos exercícios corporais; · Burlam as regras dos jogos coletivos para se beneficiarem; · O que é o teatro para vocês? Brincadeira e apresentação!; <p>O que vocês querem falar por meio do teatro? - sugestão de temas.</p>	<p style="text-align: center;">Dia 3</p> <ul style="list-style-type: none"> · Volta às aulas depois de quatro semanas com diferentes motivos para cancelamento; · Inserção do pacote de estímulos com o pré-texto; · Tensão entre os subgrupos de amizade; · Se interessaram pela história contada, mas esboçaram uma recusa baseada em preconceito religioso; · A animação de um aluno contagiou os demais; · Descoberta do déficit na aprendizagem de um participante.
<p style="text-align: center;">Dia 4</p> <ul style="list-style-type: none"> · O que ficou vívido da aula anterior?; · “A aula está insuportável!” – não tem costume de sentar e contar uma história para os demais; · Cadeira quente – desinteresse pelas dinâmicas que exigem mais diálogo; · Resistência em prestar atenção no outro e, assim, fazer a história avançar; · Surgimento de lideranças criativas. 	<p style="text-align: center;">Dia 5</p> <ul style="list-style-type: none"> · Nova chance para chamá-los à criação e estimular o gosto pela narrativa; · Não ouvem as coordenadas oferecidas – é comum a facilitadora precisar gritar para ser ouvida; · A sala virou um grande mar cheio de pescadores; · “Pró, por acaso isso é teatro?” – o choque de conhecer uma outra maneira de fazer; · Surgimento de várias imagens que podem ser levadas adiante. 	<p style="text-align: center;">Dia 6</p> <ul style="list-style-type: none"> · Apresentação da zona estranha – bem recebida; · Nasce a nossa delimitação de cena: sapatos organizados em fileiras que definem onde a “estranheza” começa e termina; · Resistência em receber a apreciação do outro, mesmo da facilitadora; · Após o intervalo, foram só resistência; · A disponibilidade criativa diminuiu muito em relação a aula anterior e em relação à primeira parte dessa aula; · A cena do outro subgrupo vai ficar mais bonita que a minha porque eles tem mais pessoas!

<p style="text-align: center;">Dia 7</p> <ul style="list-style-type: none"> · Última aula antes das férias: vontade de que seja positivo para que todos voltem às aulas após essa parada; · Rapidamente lembraram da zona estranha e se predispuseram a montá-la; · Vários não queriam se mostrar “estranhos” para os demais; · Criação das bandeiras, das características e das profissões das pessoas do mar e das pessoas da terra; · A tendência em querer fazer da aula um tempo livre para as brincadeiras; · Qual foi o momento mais bonito das nossas aulas? – só uma aluna respondeu que era o trabalho de grupo. 	<p style="text-align: center;">Dia 8</p> <ul style="list-style-type: none"> · Volta às aulas; · O que nos lembramos do período anterior? – a representação da zona estranha apareceu em todos os desenhos; · Mesmo assim, alguns são “legais demais” para ajudar a construir o espaço da cena; · Assumimos que o pré-texto utilizado foi retirado de um livro – o que é real ou não?; · “Pró, isso aqui é teatro? Ficar sentado contando história?”; · Criação de cenas para apresentar a família de Guma e de Livia – “eu não posso fazer porque meu tio morreu de macumba”; · Discutem racionalmente e não ensaiam: os mal entendidos aparecem. 	<p style="text-align: center;">Dia 9</p> <ul style="list-style-type: none"> · Aula conduzida por Catarina; · “Surrealmente inviável” – muito barulho e muitas brigas; · Resistência no fazer sem a minha presença – estou estimulando a dependência ou a autonomia?; · Acontece a primeira conversa sobre a possibilidade de retirar alunos da oficina; · Como fortalecer o grupo e as afetividades?
<p style="text-align: center;">Dia 10</p> <ul style="list-style-type: none"> · Retorno aos estímulos que insistem no reconhecimento da coletividade – olhar para o outro e círculo de elogios; · Nova fala sobre os acordos estabelecidos para melhorar o funcionamento da aula; · Divisão dos grupos para criar corpos e comportamentos para Livia e Guma; · As referências audiovisuais naturalistas surgiram com força – clichês corporais. 	<p style="text-align: center;">Dia 11</p> <ul style="list-style-type: none"> · “Seguimos tentando”; · Exercício da “dança estranha”: uma chance de liberar-se e tentar sair do comum; · Mais uma conversa sobre a possibilidade de retirar alunos das aulas; <ul style="list-style-type: none"> · Em duplas, criaram possibilidades para “como Guma e Livia se conheceram?”; · A recusa ao ensaio ainda cobra seu preço – “eu não sei como ensaiar”. 	<p style="text-align: center;">Dia 12</p> <ul style="list-style-type: none"> · Inserção de materialidades para dar fôlego novo à criação; · Com roupas de várias fontes, fizemos o exercício de pegar uma roupa e pensar em três jeitos diferentes de usá-la - como fazer essas roupas demonstrarem a relação familiar dessas pessoas?; · E se decidirmos juntos a forma da zona estranha? – nasce a possibilidade de dispor a plateia nas laterais do espaço de representação; · Mesmo em exercícios de grupo, querem falar individualmente.

<p style="text-align: center;">Dia 13</p> <ul style="list-style-type: none"> · Olhamos para o material escrito acessado antes para criarmos uma cena narrativa; · Frases de Guma e Lívia foram separadas, estudadas, misturadas e dois subgrupos propuseram um novo arranjo-cena para as frases; · Resistência em fazer mais de uma vez o mesmo exercício – resistência à experimentação; · Primeira aula em que não houve discussões sobre as divisões propostas; · A diferença entre ler e ler na cena; · Primeira vez em que a falta de ensaio realmente tomou uma proporção que eles não puderam negar. 	<p style="text-align: center;">Dia 14</p> <ul style="list-style-type: none"> · Nenhum dos dois grupos trouxe a cena da semana passada – os deixei em ‘dívida’; · Criamos a cena do casamento de Guma e Lívia – por meio de perguntas-chave estabelecemos algumas determinações. Partindo do que estava descrito no papel, fizemos um ensaio coletivo da cena, com a pesquisadora assumindo a figura de encenadora; · Com uma liderança forte – da facilitadora e de líderes surgidos no momento -, as coisas se encaminharam mais rapidamente e sem brigas; · Pensar, testar, analisar, refazer, repensar... · Após várias conversas de expulsão, uma aluna decide sair por vontade própria. 	<p style="text-align: center;">Dia 15</p> <ul style="list-style-type: none"> · Pelo planejamento, último dia disponível para criar cenas do zero; · A cena narrativa proposta há duas semanas teve seus papéis “jogados no lixo há muito tempo”; · Descobrimos na escola um longo tecido de chita e, com ele, experimentamos movimentações, sensações, possibilidades – virou o nosso mar simbólico; · “Pró, por que a gente não esquece essa conversa de Lívia e Guma e fazemos uma peça de princesa?!?”; · Os meninos criaram a cena da morte de Guma – em uma relação bonita e importante com o tecido experimentado – e as meninas mostraram a reação de Lívia ao saber da morte; · Pensar, testar, analisar, refazer, repensar...
<p style="text-align: center;">Dia 16</p> <ul style="list-style-type: none"> · Possivelmente o dia mais difícil do nosso processo; · Nos jogos de aquecimento, a vontade de ser o mais intenso fez com que uns machucassem aos outros; · Dada a resistência de algumas pessoas, seguiu-se o desenvolvimento da aula apenas com os que estavam interessados, acreditando na potência do estar disponível; · Fizemos uma lista das cenas que havíamos criado e propusemos uma ordem (um modelo de roteiro) para elas; · Com a primeira proposta de roteiro, esse e os próximos ensaios correriam no sentido de fazer os ajustes cena a cena, já na ordem definida. 	<p style="text-align: center;">Dia 17</p> <ul style="list-style-type: none"> · O primeiro dia de atraso significativo; · “Como não veio ninguém, a gente devia ficar brincando!”; · Em um momento de brincadeiras livres, ficou claro que eles não insistem muito tempo em uma mesma atividade, mesmo quando a atividade é determinada por eles; · Com uma presença diretiva mais forte da pesquisadora, definimos nosso espaço representacional e organizamos a segunda e a terceira cena do roteiro. 	<p style="text-align: center;">Dia 18</p> <ul style="list-style-type: none"> · Mais um dia com pouca gente; · Repassamos as cenas anteriores para quem não tinha vindo e criamos o prólogo – com pouca adesão, porque precisávamos de todos presentes; · Vai ter gente para apresentar?

<p style="text-align: center;">Dia 19</p> <ul style="list-style-type: none"> · Atraso; · Dá para fazer teatro com a perna quebrada?; · Novamente, é preciso repassar para os demais tudo que já foi feito; · Redefinição do prólogo; · Intervalo dentro da sala para não perdermos tempo; · Arrumamos as cenas de grupo – os pescadores/os plantadores e as famílias que negam o casamento; · Combinamos um ensaio extra; · Decisão de retirar três alunos das aulas. 	<p style="text-align: center;">Dia 20</p> <ul style="list-style-type: none"> · Ensaio extra: atraso e sete alunos presentes; · Todos cientes e desejosos da montagem do espaço cênico; · Seguimos direto para as cenas ainda não arrumadas; · O dia seguinte passou de dia da apresentação para dia do ensaio aberto, já que gostaríamos de convocar os que não vieram mais e ainda restavam duas cenas a serem trabalhadas; 	<p style="text-align: center;">Dia 21</p> <ul style="list-style-type: none"> · Não conseguimos realizar o ensaio aberto: dos participantes que conheciam o espetáculo, só um veio. Todos os demais que estavam presentes haviam faltado muitas das aulas anteriores; · As presenças que retornaram hoje trouxeram consigo problemas de concentração que pareciam ter sido superados – inclusive para os que tinham melhorado; · Passamos a apresentação para todos e construímos as cenas que faltavam.
<p style="text-align: center;">Dia 22</p> <ul style="list-style-type: none"> · Último dia; · Alegria mesclada com frustração; · Na hora marcada, só dois alunos presentes. Os demais só chegaram mais de meia-hora depois; <ul style="list-style-type: none"> · Um dos participantes negou-se a fazer uma cena com outra integrante e, com raiva, fez intervenções destrutivas durante toda a apresentação; · Somados vários problemas, só conseguimos passar 80% da apresentação antes da chegada do público; · Ficou claro que eles não estavam preparados para “detalhes fundamentais” do encontro com o espectador; <ul style="list-style-type: none"> · Com toda a desconcentração, conseguimos finalizar a apresentação de maneira que os espectadores alcançaram nossa história e nossos significantes; · Festa de despedida, regada de conversas sobre as dificuldades do dia. 		

4.1 AS PRIMEIRAS BARREIRAS A UMA TRANSPOSIÇÃO SEM ALTERAÇÕES

Com essa organização visual, podemos encarar a primeira dificuldade enfrentada ao tentar transpor os dois modelos de processos aqui abordados para a realidade da escola pública: o grupo ali reunido não se escolheu. Se voltarmos aos apontamentos sobre os processos de criação compartilhada, por exemplo, vemos que essa era vista como a necessidade primeira para que o coletivo, teoricamente, pudesse coexistir com o mínimo de aproximação e de respeito uns pelos outros. Mas essa é uma característica praticamente impossível de reproduzir dentro das instituições de ensino, de maneira geral - seja nas atividades curriculares, seja nas atividades optativas. O mais comum é que os estudantes se matriculem em um determinado curso e sejam alocados de acordo com as possibilidades e as

vontades particulares daquele colégio. Cada turma ou cada disciplina recebe, então, um professor designado, que irá, supostamente, transmitir os conteúdos desejados até os que se matricularam para receber esse conhecimento.

Essa é, assim, uma estrutura na qual os estudantes escolhem a turma e a instituição, mas não escolhem seus companheiros de sala ou o professor com quem dividirão o período letivo; e na qual, simultaneamente, o educador também não escolheu seus alunos na individualidade (quando muito, decidiu apenas as turmas pelas quais ele seria responsável, como quem seleciona números quase aleatórios em uma ficha). Seguindo esse princípio, a facilitadora não elegeu quem seriam os participantes - já que, ainda que se tenha delimitado as classes que poderiam ter acesso à oficina naquele horário, essas pessoas não foram selecionadas uma a uma a partir do que se esperava que elas pudessem oferecer como potencialidade artística. Indefinição ainda pior foi a enfrentada pelos discentes, visto que, diferente da pesquisadora, eles não tiveram domínio algum sobre quem seriam seus parceiros, sobre quem seria sua mediadora, sobre quem seria seu público convidado... Ninguém ali se uniu voluntariamente uns aos outros. Estávamos, todos, agrupados por um acaso educacional que nos colocou juntos naquela oficina.

É possível considerar que a configuração de uma atividade extra turno e optativa traria para aquele ambiente apenas as pessoas efetivamente interessadas no contato com a linguagem teatral, ainda que nem todos se conhecessem e se escolhessem - principalmente porque esse ainda é um lugar idealizado, diante das intempéries vivenciadas no ensino da arte dentro da educação básica. Mas, na realidade específica que experimentamos, essa afirmação realmente não passou de um pré-conceito acadêmico sobre o que é uma oficina dentro de uma escola. Muitos dos participantes que se apresentaram no primeiro dia e seguiram no grupo até o final consideravam - muitas vezes de maneira explicitamente dita à facilitadora - que estavam ali mais para compartilhar de um momento de diversão com um subgrupo de amigos que também se inscreveu do que para dedicar-se à criação. Essa afirmação, para além de denunciar que eles compreendiam o teatro como uma grande brincadeira, gerava novos problemas de relacionamento na medida em que esses pequenos agrupamentos se recusavam a estarem separados e a se mesclarem com os outros grupos na mesma situação.

Consequentemente, abre-se outro empecilho para o desenvolvimento fiel - se é que podemos pensar em fidelidade a métodos - das propostas defendidas pela criação compartilhada para a sala de ensaio: não há tempo suficiente nas escolas, nem no currículo básico, nem nas oficinas, para que o senso de grupo e de segurança se estabeleçam

plenamente. Acompanhamos, nos relatos de processos que estavam baseados na criação coletiva ou no processo colaborativo, que o tempo investido na construção de um espetáculo sempre foi um diferencial, ora positivo, ora negativo, das companhias que investem na coletividade e na pesquisa de linguagem. A dilatação do tempo necessário para percorrer o caminho entre a ideia temática e a estreia para o público traz benefícios importantes como o trabalho aprofundado sobre as relações estabelecidas entre os integrantes e a imersão minuciosa que questiona, coletivamente, cada pequena decisão levada à cena. Mas, simultaneamente, também provoca diversos desentendimentos e uma sensação de desânimo que atingem boa parte dos membros, já que o mais comum nesse cenário é que os ensaios se estendam por várias horas ao longo de vários meses, de maneira que, em alguns momentos, parece que a criação está estagnada.

O *process drama*, por outro lado, oferece a divisão em episódios - e não mais em ensaios - como uma solução possível para esse dilema, além de deixar subentendido que a curiosidade para com o estabelecimento da narrativa seria suficiente para fundar um grupo coeso em pouco tempo. Uma vez que os episódios são entendidos como um passo adiante na história que está sendo gerada, ele não possui um intervalo de tempo delimitado previamente. Ou seja, tanto pode haver vários episódios em um mesmo dia de criação, quanto pode ser que um episódio leve vários encontros para ser desenvolvido - forma, essa, menos comum e mais em desacordo com a dificuldade que comentamos. Essa perspectiva, sem dúvida, abre possibilidades para que o facilitador adeque o caminho a ser percorrido por cada turma de acordo com a relação necessidades-tempo disponível.

Mesmo assim, ainda é delicado tentar conduzir um processo que vá da escolha do pré-texto até a apresentação final em tão poucos encontros com carga horária tão reduzida. Vale lembrar, nesse sentido, que ainda que o *drama* ofereça ferramentas para burlar os empecilhos de tempo e de coesão, a maioria dos teóricos da metodologia não acredita na validade de uma apresentação ao final do curso e entendem, assim, que o processo criativo é aquilo que deve ser valorizado e vivenciado em si mesmo - em outras palavras, os episódios deveriam ter sentido individual e, não necessariamente, serem parte de um todo maior que levaria a uma proposta de encenação. Dessa maneira, os dias de trabalho seriam compostos, do início ao fim, de episódios que, ainda que se refiram a um mesmo pré-texto, não necessariamente avançam na intenção de promover um trabalho que faça sentido também para agentes externos à sala de aula.

Como, em nossa prática, escolhemos conscientemente pela seleção de um material que pudesse ser levado ao público, o tempo se mostrou uma questão irresoluta. Os caminhos próprios de cada criação - que não eram possíveis de mensurar na etapa de planejamento -, somados aos cancelamentos das aulas por motivos variados, acabaram nos levando para uma dilatação de prazo. Precisamos de quatro encontros a mais do que havia sido previsto para considerarmos que havia uma estrutura mínima a ser compartilhada com os colegas, mesmo de maneira incipiente. É preciso admitir, evidenciando nossos privilégios, que a iniciativa de estender a quantidade de aulas só foi possível porque estávamos em uma atividade extraclasse, cujos horários costumam ser mais maleáveis do que em uma intervenção dentro do currículo comum. Tema de reflexão futura nesse capítulo, os 22 encontros semanais de uma hora de trabalho efetivo não foram suficientes, em nossa realidade, para fazer daquele grupo um todo coeso, capaz de colocar as necessidades coletivas acima das vontades individuais e capaz de respeitar integralmente as ideias propostas pelos companheiros de criação.

Além disso, já no primeiro olhar comparativo entre expectativas e realidade, percebemos que não é legítimo esperar que haja especialização de funções - iluminador, sonoplasta, figurinista, entre outros - dentro de uma instituição de ensino básico. Sobre isso, é importante lembrar que o retrospecto das artes dentro das escolas não é favorável: o ensino das linguagens artísticas se tornou obrigatório no currículo educacional brasileiro apenas há 46 anos - e a maior parte desse currículo foi vivenciado de maneira conturbada.

Quando a Reforma Educacional de 1971 instituiu a Educação Artística como item indispensável à formação da criança e do adolescente, ela ainda era vista como uma atividade educativa, sem peso de disciplina. No texto da lei, ficou definido que o professor responsável pela prática deveria, de maneira polivalente, ensinar artes plásticas, música e teatro em um horário complementar, que não pertencia ao *hall* das matérias importantes para a formação profissional do aluno.

Além do lugar inferiorizado que as experiências artístico-educacionais assumiram dentro da escola, no momento da implantação da lei ainda não existiam cursos técnicos ou superiores que formassem profissionais capazes de assumir as novas vagas que se impunham. Mesmo assim, considerando que o país vivenciava o auge de sua ditadura militar, a obrigatoriedade dessa atividade educativa mostrou-se como a única abertura possível às disciplinas humanas na educação básica, já que história e filosofia haviam sido retiradas da grade. Essa conjuntura, então, forçou às universidades a disponibilizarem, passados dois anos

da promulgação da lei, uma Licenciatura em Educação Artística que pudesse atender às novas demandas. O MEC definiu, para esse curso, um currículo básico de quatro semestres, que deveria ser suficiente para que os licenciados pudessem “lecionar música, teatro, artes visuais, desenho, dança e desenho geométrico, tudo ao mesmo tempo, da 1ª à 8ª séries e, em alguns casos, até o 2º grau” (BARBOSA, 1989, p.171).

Essa configuração, decerto, era insuficiente para oferecer uma gama tão grande de conhecimentos a tão jovens alunos e, ainda, ensiná-los sobre objetivos e sobre métodos. Como não poderia deixar de ser, o contexto oferecido pelo período de opressão e pelos cursos formativos incompletos marcaram as escolhas pedagógicas dos professores que assumiram as vagas de educação artística na rede pública - definindo, como consequência inesperada, a maneira como o ensino das artes seria visto ao longo dos anos seguintes.

Ana Mae Barbosa (1989, p. 171) comenta que todos os 2.500 professores que ela teve a oportunidade de entrevistar “mencionaram o desenvolvimento da criatividade como o primeiro objetivo de seu ensino”. Mas esses profissionais não tinham mergulhado em um estudo profundo sobre a criatividade, seu significado e seus disparadores, então seguiam o senso comum ao entender criatividade como “espontaneidade, autoliberação e originalidade”. De maneira semelhante ao que aconteceu com o surgimento da criação coletiva na prática profissional, essa parece ter sido uma resposta que os professores assumiram, a partir do ano de 1983, diante da realidade social em que o país se encontrava, já que era chegada a hora de, finalmente, libertar-se após 19 anos de repressão e censura. Era tempo de expressar as individualidades e criar meios de repercussão das vozes polifônicas de uma geração até então silenciada.

Somente com o fim total da ditadura e a necessidade de fortalecer a democracia recém-instaurada, projetou-se uma reforma na educação que pudesse atender às demandas desse novo tempo. Assim, 25 anos depois da Lei de Diretrizes e Bases de 1971, foi instaurada a LDB 9.394/96. Ela, além de outras mudanças estruturais, instituiu a divisão dos níveis estudantis em Educação Básica - que compreende a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio, a educação de jovens e adultos e a educação profissional - e Educação Superior. Reconhecendo que a lei, em si mesma, era insuficiente para padronizar o ensino oferecido em todo o país, o governo propôs três documentos que contém uma sistematização mais detalhada do que se espera que seja atendido na educação básica: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, os Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino

Fundamental e os Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio (MARTINS, 2014, p. 35-36).

É a partir dessa nova diretriz que a Educação Artística passa a ser entendida como a disciplina Artes e assume, oficialmente, o mesmo peso educacional das demais matérias básicas. Apesar do avanço, o texto não especifica diretamente como isso deve acontecer, deixando margens para interpretações dissonantes. O único parâmetro disponível para basear a compreensão do que precisa ser assumido por essa disciplina aparece na lista de conteúdos obrigatórios trazida pelos PCNs, que, por sua vez, também apresentam texto dúbio. Neles, há a obrigatoriedade, por exemplo, de que “o aluno, ao longo da escolaridade, tenha a oportunidade de vivenciar o maior número de formas de arte” (BRASIL, 1998, p. 55). Isso significa dizer que “a presença das diversas modalidades artísticas é obrigatória em todo o currículo do ensino fundamental” (MARTINS, 2014, p. 36), mas ainda não determina se as linguagens deveriam existir separadamente e/ou se elas são obrigatórias em todas as séries.

Apenas oito anos depois, no começo da década de 2000, iniciou-se uma mobilização dos profissionais da música para que essa manifestação artística aparecesse na dinâmica da escola como conteúdo curricular e não mais como componente da disciplina Artes.

Aconteceram debates e mobilizações de entidades, músicos e educadores musicais junto a parlamentares. Como consequência desse esforço conjunto, a realidade é alterada a partir da aprovação da Lei 11.769, em agosto do ano de 2008. Essa Lei altera a até então atual LDB, mantendo-a vigente, porém, tendo acrescido um novo parágrafo ao seu artigo 26, que explicita ser a música um conteúdo obrigatório, mas não exclusivo do ensino da arte na Educação Básica (MARTINS, 2014, p.36).

Percebendo que essa classe profissional conseguiu fazer valer sua formação e instituiu um espaço de atuação específico para o ensino da música, os profissionais das artes plásticas, das artes cênicas e da dança iniciaram seus próprios movimentos em prol de suas linguagens artísticas. Em 23 de março de 2010, foi enviado à Câmara dos Deputados um projeto de lei que busca afirmar a necessidade da inserção de todas as expressões da arte, como componente curricular, em “todas as etapas e modalidades da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos estudantes” (BRASIL, 2010). A aprovação do projeto continua em tramitação e a modificação por ele proposta ainda não foi incorporada à LDB de 1996.

Visto que, ainda hoje, não há a garantia de que todas as linguagens artísticas sejam abordadas em suas especificidades e cientes de que, na extensa maioria desses 46 anos em que o ensino da arte é parte fundamental do ensino básico, os professores sequer eram especializados, como esperar que nesse tempo tivesse sido instaurada uma educação artística de qualidade? Era comum que as propostas fossem atropeladas e diferentes daquilo que estava sendo produzido no meio profissional. Esse atropelo reflete-se, mesmo nos dias atuais, quando percebemos como é rotineiro ouvirmos relatos que resumem a prática artístico-pedagógica à produção de desenhos, de colagens e de representações que servem como entretenimento para as datas comemorativas incentivadas pela escola.

Somente em anos bem mais recentes assimilou-se as linguagens artísticas em suas especificidades e instituiu-se cursos de licenciatura dedicados à formação de profissionais especializados no ensino de uma única expressão. Essa foi a mudança necessária, incentivada, principalmente, pelas instituições de ensino superior, para que hoje possamos pensar em uma prática educacional que esteja focada em ensinar ao aluno aquilo que é próprio da lida com a arte - deixando de lado o entendimento de que essa aprendizagem precisa estar à serviço das “disciplinas importantes”, da formação total do aluno ou do preenchimento das festas estudantis.

Inevitavelmente, ainda será necessário muito tempo para que a realidade da educação pública encontre os ideais defendidos em nossa época. Na soma de todas essas interferências históricas, a realidade vivenciada, hoje, no Brasil, para o ensino das artes dentro do currículo comum, pressupõe que as experiências oferecidas sejam as primeiras - e possivelmente as únicas - oportunidades de contato dos participantes com uma expressão artística. Então, de saída, já se espera que os alunos não dominem completamente aquela linguagem e, portanto, não sejam especialistas nelas - nem em uma visão global, nem nas subáreas necessárias para constituir uma obra total.

Pensando assim, como seria (ou não) possível criar subgrupos responsáveis por cada elemento da encenação? Como vimos nos capítulos anteriores, encontramos a defesa de líderes encarregados de tomar as decisões finais sobre as escolhas cênicas tanto no processo colaborativo, quanto no *process drama* defendido por David Hornbrook.

No primeiro - como narramos no capítulo 3, por meio da fala de Antônio Araújo -, o domínio artístico dos profissionais envolvidos é colocado no mesmo patamar da afinidade pessoal entre os membros quando o grupo seleciona os parceiros com quem desejam

trabalhar. Dessa maneira, acredita-se que só é possível consolidar um coletivo preocupado com o fortalecimento das individualidades se todos os participantes, cientes do potencial dos demais e se acreditando que o líder é capaz de tomar a melhor decisão para o espetáculo, escolherem, voluntariamente, trabalhar juntos. Ambas as características - a especialização nas funções e a opção espontânea pelos parceiros - não foram reprodutíveis em nossa vivência, o que impossibilitou a transposição integral dessa sistematização.

David Hornbrook, por ser pesquisador de um método de ensino criado para crianças e adolescentes, não tem a expectativa de que os estudantes cheguem ao ambiente de criação já especializados nos elementos. Ele espera, ao contrário, que esse domínio se aprofunde no decorrer das experiências com o *process drama*. Mas a realidade vivenciada por ele, na Inglaterra, ao sistematizar sua proposta, foi muito diferente do que podemos visualizar, hoje, em nosso país: ele acreditava na possibilidade de uma aprendizagem cumulativa, ao longo de todas as séries da *primary* e da *secondary school*¹³.

Por isso, em seu livro *Education in drama* (1991), Hornbrook chega a fazer um mapeamento da progressão esperada do aluno ao passar de uma turma para a outra - aos 11 e 12 anos, por exemplo, “a maioria dos alunos de *drama* deve ser capaz de desenvolver cenários a partir de roteiros dramáticos simples”, uma vez que “no momento em que deixam a escola primária, todos os alunos devem saber como polir seu trabalho para a apresentação e devem ter se acostumado com a disciplina exigida pelos ensaios e com o processo de refinamento de suas peças à luz da resposta da audiência” (posição 2318-2322 do kindle, trad. nossa).

Novamente, as premissas das abordagens que selecionamos para estruturar nosso trabalho não respondiam aos anseios que surgiam na prática: com a maneira como o ensino da arte é legislado no Brasil e com a impossibilidade, nesse momento, dos professores trabalharem em conjunto para uma formação contínua, seria no mínimo ingênuo tentar replicar os moldes de Hornbrook em nossa oficina. As respostas para os questionamentos que envolvem os elementos cênicos, na verdade, só foram surgindo ao longo do percurso e acabaram sendo as principais responsáveis por, agora, pensarmos em criação compartilhada ao invés de restringir nossa pesquisa ao processo colaborativo.

Isso porque, da maneira que nossa prática acabou se estabelecendo diante do tempo que tínhamos disponível e diante dos conhecimentos prévios sobre teatro que os alunos haviam acessado, a divisão de subgrupos responsáveis pelas áreas da cena acabou nunca acontecendo

¹³ Equivalentes ao nosso Ensino Fundamental I e II.

- em parte, também, porque não tivemos a oportunidade de dedicar aulas inteiras à aproximação dos alunos com os elementos. O processo se deu de maneira tal que todos os participantes tiveram a chance de opinar sobre pequenas decisões tomadas em todos os campos: um modelo de dinâmica próximo ao encontrado na criação coletiva. A única diferença entre a criação coletiva e o processo colaborativo é, enfim, a definição de coordenadores especializados no comando das estruturas cênicas?

Para muitos pesquisadores, parece que sim. Evill Rebouças, em seu livro *A dramaturgia e a encenação no espaço não convencional* (2009), é taxativo ao dizer que o “processo colaborativo diferencia-se basicamente da prática anterior porque, embora em sua formalização tenha sido previsto também um espaço para proposições estéticas de um coletivo, há em cada área do espetáculo um responsável pela sua coordenação” (p. 23). Stela Fischer (2003) faz coro a essa compreensão quando cita que “Araújo distingue o *processo colaborativo* do modelo de criação coletiva, no aspecto de ser a autoria da criação compartilhada sem, no entanto, anular ou ampliar determinadas funções” (p. 41).

Sendo essa a única diferença clara e não tendo conseguido realizá-la na oficina com os alunos, não parecia fazer sentido encerrar o ciclo metodológico no processo colaborativo sem considerar todas as outras características, compartilhadas com a criação coletiva, que também tentamos inserir em nossa prática. Demandas como a prática contemporânea inserida no ambiente escolar, a construção de uma dramaturgia própria, a responsabilidade com a prática e o incentivo à autonomia são centrais para fazer uma leitura complexa do apreendido pela prática e não poderiam ser ignorados em prol da manutenção de uma escolha teórica - afinal, nosso objetivo principal era oferecer a melhor formação teatral possível para os alunos presentes. Os primeiros apontamentos que expomos nesse subcapítulo, reverberaram, inevitavelmente, nos demais pontos significativos sobre os quais refletimos a partir de agora.

4.2 ISSO É TEATRO?

Mesmo antes de começarmos nossa oficina na Escola São Brás, era esperado que a proposta que estruturamos pudesse causar certo estranhamento para os participantes. Apesar deles manterem um contato direto com a linguagem teatral, por meio das aulas com a professora regente e com os estagiários PIBID (Programa de Iniciação à Docência), era projetado que, diante da realidade social na qual eles estão inseridos, não seria tarefa fácil conseguir instituir a sensação de pertencimento à coletividade - ainda mais por se tratar da

reunião de pessoas de turmas distintas, que teriam apenas esse horário, durante a semana, para exercitarem a grupalidade.

Em verdade, ainda que esses pré-adolescentes tenham a chance de crescer em um modelo comunitário no qual todos se conhecem e todos partilham de um sentimento de propriedade para com aquele espaço, as energias de disputa, de querer ser melhor que os outros, de querer reconhecimento pelas posses que se tem e até de rejeitar toda forma de hierarquia - sem filtro entre aqueles que sustentam essa posição e aqueles que tentam burlá-la - são constantes e presentes em todos os ambientes do bairro, não só na escola.

Apesar dessas compreensões - que já circulavam em nossas mentes antes de entrarmos na sala de aula e ganharam ainda mais representatividade e tamanho depois que iniciamos a prática -, havia um impasse que, ao considerarmos a imersão constante deles na linguagem teatral, não tomou nossa atenção durante a fase de planejamento: a possibilidade deles não reconhecerem nossos métodos como teatro. E essa, depois dos primeiros apontamentos que listamos acima, foi a primeira indagação que eles nos trouxeram de maneira verbal, ao menos, no nível das perguntas conceituais. “Professora, e isso é teatro?”

Como mostramos no quadro, os dois primeiros encontros foram exclusivamente dedicados a incentivar, por meio de jogos e exercícios - teatrais ou não -, o impulso de criar em grupo, ainda que não houvesse avanço narrativo nesse período. Mesmo nos esforçando para que as práticas de coletividade permanecessem ao longo de toda a experiência, para nós, parecia primordial iniciar o trabalho propondo situações nas quais os participantes precisassem encontrar soluções grupais e nas quais, conseqüentemente, eles pudessem ficar felizes ao identificar uma conquista alcançada cooperativamente. De alguma maneira, desejávamos sensibilizá-los para as conquistas grupais de forma que, adiante, pudessem manter e aprofundar essa perspectiva durante a criação cênica. Como esperado, a reação à falta de diretrizes impostas pela facilitadora foi criar mecanismos, por vezes, violentos, para que outros daqueles membros assumissem a posição desse mestre que parecia ausente - sobre a relação dos alunos com a facilitadora e sobre a possibilidade de autonomia, falaremos mais adiante.

No segundo desses encontros, em uma proposta na qual unimos a necessidade de conhecer melhor a turma com a necessidade de dar início ao processo de construção de uma dramaturgia própria, estimulamos uma dinâmica na qual os alunos, divididos em três

subgrupos, propuseram respostas para três perguntas: o que é teatro? O que é preciso para fazer teatro? O que vocês querem falar por meio do teatro?

Para as duas primeiras perguntas, foi significativo e conflitante perceber como, para quase todos, o teatro era sinônimo de brincadeira e de apresentação, ao mesmo tempo em que consideravam indispensável ter atenção, ouvir os demais, utilizar roupas adequadas e treinar as cenas construídas - no decorrer dos 22 encontros, precisamos ter conversas recorrentes devido ao descumprimento desses quatro acordos, que eram primordiais na fala, mas não eram efetivos no fazer. De alguma maneira, sabemos que a defesa de um discurso semelhante a esse não seria considerada incompatível, caso estivesse sendo proferida por um grupo de atores profissionais, envolvidos em uma criação coletiva dos anos 1970, por exemplo, uma vez que o 'treinamento' desses artistas acontecia precisamente no sentido de manter o estado de jogo em suas apresentações sem, para isso, desconsiderar as regras que pudessem garantir uma boa experiência coletiva.

Mas, quando questionamos esses lugares sendo acessados por pré-adolescentes, é preciso refinar a leitura e tentar entender quais os diversos caminhos ajustados por eles a fim de chegarem nessas conclusões. De alguma maneira, nesse caso, os subgrupos de participantes precisaram mesclar o entendimento que eles próprios tinham do teatro, a partir de seu contato com as aulas; a associação que fizeram entre os diferentes discursos pedagógicos dos professores - que, provavelmente, apresentaram aos alunos necessidade da atenção e do silêncio; e a maneira com a qual eles, efetivamente, preferiam estar preenchendo esse tempo de suas vidas.

Somente no terceiro encontro com a facilitadora (que só pôde acontecer sete semanas após o início das aulas, devido a uma sequência impressionante de feriados e encontros cancelados), as ferramentas próprias do *process drama* começaram a ser inseridas.

Foi o dia escolhido para utilizar o pacote de estímulos, nos moldes propostos por John Sommers e explicados no primeiro capítulo dessa dissertação. Na dinâmica de perguntas instaurada no segundo dia e citada anteriormente, surgiram respostas muito diversas para a terceira pergunta e eles não conseguiram, naquele momento, encontrar uma unidade dentro dos subgrupos. Por esse motivo, fez-se uma lista com todas as propostas de tema para a criação da dramaturgia coletiva e, tendo as palavras apresentadas no papel, fizemos uma votação. Em meio a sugestões fundamentalmente diversas, como 'carros velozes', 'felicidade' e 'amor', as palavras mais votadas foram 'mar' e 'vida'.

A escolha dessas ideias não necessariamente aconteceu pelo interesse sincero dos alunos na inspiração que os temas lhes proporcionaram, mas parece ter acontecido, em grande parte, pelo desejo de agradar à facilitadora. Em determinado momento da aula, os alunos apresentaram certa incompreensão sobre o que estava sendo selecionado e, quando isso aconteceu, acabamos usando a palavra ‘mar’ como exemplo aleatório para indicar as possibilidades diversas de respostas - desde que aquilo lhes instigasse a criar. O exemplo acabou seriamente colocado na lista e terminou sendo aquele que recebeu o maior número de votos, sempre acompanhados de um olhar sorridente, em busca de aprovação, para a facilitadora.

Mesmo considerando a influência, que se deu ingenuamente, a escolha dos temas estava feita e precisava ser seguida. Em busca de um pré-texto que atendesse a duas palavras com espectros tão amplos de significados e que, ao mesmo tempo, conseguisse se comunicar com a realidade imediata dos participantes - pensando na relevância de um contexto de ficção crível -, optamos por escolher o livro *Mar Morto*, de Jorge Amado, como estímulo criativo. Além de ser um célebre autor baiano, conhecido por falar das distintas realidades contidas dentro da cidade de Salvador, a narrativa da trama em muito se aproxima da construção histórica do bairro em que a escola está inserida.

Focalizando no enredo amoroso entre Lívia, mulher criada na terra, e Guma, pescador crescido no mar, Jorge Amado sintetiza as múltiplas relações existentes dentro de uma vila de pescadores: as mulheres que sempre esperam, medrosas, os maridos voltarem do mar em noite de tempestade; a micro sociedade artesã sustentada pela união dessas esposas; a passagem da profissão entre os familiares; os filhos ‘das mulheres da vida’, que são deixados aos cuidados do pai e nunca chegam a conhecer a mãe; a relação sagrada com Iemanjá e os demais orixás do Candomblé; a incompreensão mantida pelas ‘pessoas da terra’ sobre o mar, seus perigos e seus encantos; e, finalmente, a necessidade da renovação feminina, profissional e pessoal, quando seu cônjuge morre.

Acreditando que essa narrativa poderia, por sua estrutura, se comunicar com o passado dos pais, dos avós e dos bisavós desses alunos, desenvolvemos o estímulo composto a fim de disparar a criação. Retomando os princípios destacados por John Sommers (2011) para a elaboração de um bom pacote de estímulos – articulação entre documentos simples e complexos, estabelecimento de uma rede de relacionamentos entre os objetos etc. -, nos atentamos àquelas que, para nós, pareciam as passagens mais importantes do romance e

projetamos que tipos de artefatos poderiam fazer suscitar nos estudantes uma narrativa próxima a do livro – ainda que nenhum deles tivesse acessado a história até então.

No dia planejado, a facilitadora chegou até a sala carregando, nas mãos, uma sacola de papelão que continha uma caixa de sapato encapada com papel azul claro. Tudo tinha uma aparência de molhado, de velho, de mofado. Foi dito que o pacote nos foi entregue pela equipe de trabalhadores que comanda a travessia marítima Ribeira-Plataforma, caminho comumente percorrido pela professora para chegar até a escola - e que era de conhecimento dos alunos. Esses funcionários contaram ter encontrado a caixa boiando no mar, durante essa travessia. Abriram, reviraram o material, investigaram, mas não conseguiram encontrar os donos. Cientes de que a mediadora estava desenvolvendo um processo criativo junto aos alunos, resolveram entregar esse material a ela, investindo suas esperanças na possibilidade de que os participantes, por outros meios que não os convencionais, pudessem descobrir a quem os objetos verdadeiramente pertenciam.

Dentro da caixa azul, era possível encontrar conchas; rosas brancas; a letra da música *É doce morrer no mar*; uma carta enviada por Lívia para Guma, comentando sobre o medo de tempestade e sobre a espera para que ele volte; a letra de um cântico para Iemanjá; uma prova de português feita por Guma, na primeira série da Escola Úrsula Catharino, pela qual recebeu nota 8 e recado de parabéns da professora Dulce; uma carta de Guma para Lívia, na qual ele diz que seria bom morrer no mar, porque ele poderia, finalmente, encontrar Iemanjá; um recado deixado por Tio Francisco para Guma, pedindo para que ele tome cuidado em suas viagens; a foto de uma mulher que espera no cais; a foto de um pescador dentro do barco ancorado; a foto de um velho fazendo redes de pesca; a foto de uma prostituta da época; um mapa celestial, para navegação por estrelas; e um barco, dobrado em papel, com o nome ‘Valente I’ escrito de um lado e os dizeres ‘Porto de Plataforma - BA’ do outro lado.



Figura 2 - Pacote de estímulos

A primeira reação demonstrada pelos alunos ao receberem esse complexo elemento (de inserção estranha, até então, para eles) foi um misto de curiosidade intensa, por parte de uns, e de repulsa preconceituosa, da parte de outros. Depois que uma das estudantes viu as rosas brancas e exigiu que ninguém mexesse no material, porque certamente era “macumba”, foi preciso um pouco de paciência e de insistência para que os demais voltassem a se interessar pela investigação daqueles objetos - o que só aconteceu, de verdade, quando foi indicado a eles a possibilidade de descobrir uma história por meio da relação estabelecida entre os documentos. Um dos membros, em especial, teve participação notável ao identificar todos os artefatos e propor - na medida em que ia reconhecendo nomes e datas - várias versões da história, que eram, naturalmente, aprovadas ou reprovadas pelos demais. O trabalho do dia foi encerrado com cada participante escrevendo, em seu diário de bordo, os nomes dos personagens que haviam sido descobertos, traçando setas indicativas entre eles, que apresentavam suas relações familiares.



Figura 3 - Experimentando o pacote de estímulos

No encontro posterior, foi chegada a hora de relembrar a narrativa concebida na aula anterior, de retomar a lembrança daquelas pessoas e de suas ligações, a fim de preencher as lacunas e seguir no caminho da criação. Logo que entraram na sala de aula, percebendo que apenas metade dos que estavam presentes haviam participado do jogo, foi pedido para que se unissem em duplas heterogêneas, de modo que aquele participante que presenciou o pacote de estímulos pudesse contar a seu parceiro o que foi vivido no ensaio passado. Foi já nesse momento que começaram a aparecer os primeiros sinais de que eles não estavam disponíveis, ao menos naquele dia, para cooperarem¹⁴ com os exercícios de menor envolvimento corporal, nos quais o foco é colocado no estabelecimento da ficção - logo surgiram comentários como “essa aula está muito chata” e “essa aula está insuportável”.

¹⁴ Antônio Araújo, em sua tese de doutorado, faz uma alusão à teoria dos jogos (extra teatrais) desenvolvida pelo matemático Morton D. Davis, em seu livro *Game Theory: a nontechnical introduction* (1997). Nela, o pesquisador afirma que, de saída, todos os membros envolvidos em um jogo complexo precisam tomar uma decisão primordial: cooperar ou não cooperar. “Quando todos os jogadores atuam cooperativamente, cada um deles tem melhor resultado individual do que quando todos atuam sem cooperação. De fato, cooperar com um parceiro que não coopera de volta pode levar ao desastre. E basta apenas um dos integrantes não querer cooperar para que todo o grupo sofra perdas” (ARAÚJO, 2008, p. 76).

Ao voltar do intervalo, a facilitadora propôs o jogo da cadeira-quente (ou *hot seating*). Com que pessoas, além das já mencionadas nas fotos e nos documentos recolhidos, esse grupo poderia conversar, a fim de preencher os pedaços incompletos da história? Pescadores, descendentes vivos da família? Quando explicados sobre as regras de funcionamento do exercício, os participantes mobilizaram-se com a proposta e quiseram, todos ao mesmo tempo, estar nessa cadeira, que diferenciava a pessoa ali sentada dos demais. O mesmo interesse não apareceu, entretanto, no desejo de mergulhar no imprevisto e imergir, conscientemente, nesse mundo novo - sem perder de vista o que já havia sido descoberto -, assim como não apareceu, também, entre aqueles que, dispostos no chão, deveriam fazer perguntas, pertinentes, a esses personagens - a facilitadora acabou traçando a maior parte dos questionamentos.

Foi nesse contexto, sentada no chão, diante de um amigo que interpretava um papel sentado na cadeira, que uma aluna de doze anos fez, pela primeira vez, a temida pergunta para a facilitadora: “ô, pró, isso aqui é teatro? Vamos fazer uma brincadeira, vai!”. Breve silêncio. O que se responde quando uma pergunta tão profunda emerge em uma frase carregada de tédio? A resposta instintiva foi: “ué, claro que é teatro! Você acha que eu estaria fazendo, dentro de nossa oficina, se não fosse?”. Ao que ela retornou: “Ai, mas é muito chato!”. Carecendo de uma resposta adequada, a pergunta voltou a cena, em outro momento, como sintoma de um estranhamento prolongado.

Três aulas depois, no oitavo encontro da oficina, a indagação ressurgiu. Certos de que eles não haviam ficado interessados pelo pré-texto, devido a maneira como ele foi introduzido, optamos por mudar de estratégia já no quinto encontro - revendo a organização daquela que delimitamos como a segunda etapa do processo criativo, na ocasião do planejamento - e dedicamos nosso tempo a estabelecer uma criação na qual o texto e a cena crescessem simultaneamente. Havia, então, de nossa parte, muita expectativa pela forma como eles reagiriam a uma nova abordagem que, talvez, pudesse entrar em conflito, numa leitura rápida, até mesmo com aquilo que implantamos na semana passada.

Passamos a uma série de três aulas, antes das férias escolares, que pretendiam levantar mais movimentação cênica do que texto narrativo. Primeiro, foi a vez de investigar a rotina diária dos pescadores, explorando os barulhos do mar e os movimentos de balançar, de colocar o barco no mar, de remar, de ancorar o barco, de lançar redes e varas, de trazer os peixes para o barco, de redistribuir o peso, de voltar a navegar, de atracar no porto, de desembarcar os peixes, de guardar o barco.

Em seguida, foi hora de apresentar a zona estranha - sobre a qual falaremos mais adiante - e de investigar os movimentos dos homens da terra ao plantarem - arar a terra, fazer os buracos, colocar as sementes, adubar a terra, aguar as plantas, colher os frutos - e ao criarem seus animais - levar para pastar, oferecer comida, dar banho, recolher os produtos. Até que, na última aula, foi o momento da turma se dividir em dois subgrupos: o das pessoas da terra e o das pessoas do mar. Cada equipe definiu sua própria bandeira, suas próprias atividades, sua própria religião (ou ausência dela) e seus próprios nomes - apresentando, por fim, suas definições ao grupo complementar.

Na volta das férias, após quase um mês de pausa, decidimos tomar um tempo para lembrar o que havia sido vivenciado no período anterior, de forma que o processo criativo pudesse seguir com todos os participantes se encontrando no mesmo ponto - de alguma maneira, esse período de pausa serviu, também, para entendermos o que ficou genuinamente registrado na memória e, portanto, estava vívido na corporalidade. No primeiro momento do encontro, antes do intervalo, foi solicitado que os estudantes se dividissem em duplas e, conjuntamente, desenhassem aquele momento que havia sido o mais bonito das aulas passadas. Depois, os desenhos foram trocados e cada dupla construiu uma estátua representativa do desenho de outras pessoas.

Foi após o intervalo, entretanto, que o estranhamento voltou a aparecer. Optamos, pelo desenvolvimento dado no primeiro bloco de aulas, por assumir que a narrativa proposta pelo pacote de estímulos havia sido baseada - e, portanto, modificada - no livro *Mar Morto*. Assim, nos sentamos em círculo e lemos o prólogo do texto, perguntando se eles conheciam Jorge Amado e sua importância para a cultura baiana. Como era de se esperar, a primeira pergunta a surgir questionava a veracidade da experiência vivida: “então nada disso é verdade?”. Tomamos um momento para conversarmos sobre o que é ou não verdade; se podemos pensar no conceito de verdade na linguagem artística; se era fundamental, para a nossa criação, que a narrativa fosse verídica; e se não haveria mesmo, em nosso bairro, alguma Lívia e algum Guma.

Voltando a exposição do elemento ficcional, contamos que Guma e Lívia são personagens de Jorge Amado e, em poucas palavras, fizemos um resumo do enredo, traçando as relações entre o texto e os objetos presentes na caixa. Foi nesse momento que a mesma aluna a trazer o questionamento da outra vez voltou a perguntar: “Pró, isso aqui é teatro? A gente ficar ouvindo história?”.

Dessa vez, devolvemos a pergunta, indagando-a sobre o que seria teatro para ela. De maneira semelhante às respostas obtidas no começo do processo, a participante ponderou que fazer teatro seria ‘brincar, ensaiar e fazer cenas’. Dialogamos sobre aquilo que seria definidor da produção teatral colocando que, pelo modo como estávamos conduzindo o nosso processo, se fazia necessário que soubéssemos, ao menos minimamente, algo da história sobre a qual iríamos improvisar. Nenhum dos procedimentos por ela mencionados estava retirado, negado, obstruído. Eles apenas estavam intercalados com momentos de estruturação mais objetiva, apelando para o desenvolvimento de outros conhecimentos também associados à linguagem teatral.

A situação apontada nos mostra que, de um jeito ou de outro, a proposta compartilhada e processual que oferecíamos não estabelecia comunicação com a maneira como os outros professores estavam abordando a linguagem teatral junto aos alunos. Longe de julgar se isso simboliza um equívoco nosso ou um equívoco alheio, o que nos cabe refletir, aqui, é se estamos conseguindo oferecer a esses adolescentes uma gama suficiente vasta de conteúdos para que eles possam se tornar autônomos nas escolhas cênicas que realizam. Retomamos, na memória, a fala de David Hornbrook, já mencionada em nosso primeiro capítulo, na qual afirma que não podemos exigir das crianças aquilo que nós mesmos não oferecemos.

Assim, resta a pergunta: muito se questiona o impulso que os alunos apresentam de interpretar naturalisticamente e de, por vezes, construírem uma cena teatral como quem imagina as possibilidades de corte e de zoom da linguagem audiovisual; mas estamos, nós, em nossa prática, estimulando formas distintas de representação? Na realidade específica que vivenciamos, a apresentação de um modelo contemporâneo de processo criativo parecia não corresponder com as experiências já vividas pelos participantes e, conseqüentemente, parecia não corresponder com as expectativas que eles mantiveram sobre o que aconteceria em nossos encontros.

Parece oportuno que, nesse momento, dediquemos um tempo à reflexão teórica sobre a definição do teatro e sobre como as várias compreensões disseminadas no meio profissional contaminaram a prática pedagógica.

Fernando Peixoto inicia seu livro, *O que é teatro*, com uma delimitação básica, a qual ele próprio questiona ao longo do primeiro capítulo: “Um espaço, um homem que ocupa este espaço, outro homem que o observa. Entre ambos, a consciência de uma cumplicidade, que os instantes seguintes poderão até atenuar, fazer esquecer, talvez acentuar” (PEIXOTO, 1980, p.

9). Essa colocação, longe de ser definitiva para abarcar todas as possibilidades de expressão teatral, nos mostra, antes de mais nada, que a experiência do teatro pressupõe um ser que executa e um ser que assiste. Ambos se preparam para o momento em que finalmente se encontrariam e a manifestação artística aconteceria.

Segundo essa percepção, nada do que fizemos em sala de aula é teatro, ao mesmo tempo em que tudo o que foi feito é teatro. Explicamos: de acordo com o colocado por Peixoto - compreensão que partilhamos e já defendemos ao longo dessa dissertação -, só há teatro, de fato, quando há o encontro com um público alheio à sala de ensaio. Tudo o mais, antes ou depois desse momento, é preparação para a experiência teatral, é processo de construção, é a feitura do teatro; e, podemos dizer, de alguma maneira, que é também teatro. Como um cineasta que produz uma narrativa audiovisual ao longo de vários meses: só dizemos, com certeza, que há filme quando ele se apresenta, finalizado, aos apreciadores, mas esse mesmo filme já existia, quando da sua criação, em cada cena gravada e adicionada.

Entretanto, como assinalamos, essa não é a única definição possível - sequer podemos pensar em uma delimitação definitiva, uma vez que o teatro, “desde a origem do homem, existe enquanto *processo*, em permanente transformação, obedecendo a sempre novas exigências e necessidades do homem” (PEIXOTO, 1980, p. 10). Assim, na medida em que a humanidade se transforma, a função social das artes também se transforma e, conseqüentemente, suas essências - aquilo que tentamos extrair ao propor uma síntese - também muda. Não temos chance, nem nos cabe, diante do foco de nossa pesquisa, falar de toda a história da linguagem teatral. O que nos cabe, brevemente, é olhar para a sua origem, para a maneira como ela vem sendo produzida hoje em dia e, finalmente, para a maneira como ela foi transposta para o ambiente educacional.

O princípio do teatro tem sido objeto de inúmeras especulações. Mas praticamente todos situam dois pontos irrecusáveis: desde cedo os homens sentem a necessidade do jogo, e no espírito lúdico aparece a incontida ânsia de ‘ser outro’, disfarçar-se e representar-se a si mesmo ou aos próprios deuses ou assumir o papel dos animais que procura caçar para sua sobrevivência, às vezes inclusive fazendo uso de máscaras; e ainda, ao que tudo indica, o jogo teatral, a noção de representação, nasce essencialmente vinculada ao ritual mágico e religioso primitivo (PEIXOTO, 1980, p. 12-13).

A citação acima traz à discussão dois aspectos que são basilares tanto para o teatro profissional quanto para a aplicação pedagógica dele: o jogo lúdico e a representação do outro. Com outras palavras, mas seguindo a mesma compreensão sobre o que é primordial para a realização artística, defende algo semelhante ao que foi dito pelos alunos quando questionados sobre o que seria teatro - brincadeira e apresentação. O que pode parecer, a primeira vista, uma informação de senso comum, também pode nos apontar um problema que costuma barrar o bom desenvolvimento das disciplinas artísticas na escola.

A necessidade do jogo e da representação são naturais à experiência humana. Uma criança em formação tende a imitar o comportamento dos adultos, em forma de brincadeira, a fim de apreender tudo aquilo que for imprescindível a seu amadurecimento, desde a forma correta de se alimentar até a melhor maneira de lidar com seus sentimentos e suas sensações. Caminhando na contramão desse entendimento, entretanto, a forma como a educação brasileira está organizada hoje parece voltada, de maneira geral, para o desenvolvimento técnico dos estudantes, atentando somente para uma provável profissão futura - via de regra, preparando os trabalhadores que assumirão cargos subalternos nas indústrias. Esse sistema, que segrega o que é útil do que é lazer, transforma os recreios e as aulas de arte nos “únicos momentos em que a estrutura escolar permite alguma fluência de nossos sentimentos e emoções” (DUARTE JÚNIOR, 1991, p. 11).

Mas, como comentamos em trecho anterior desse capítulo, durante a maior parte da história educacional brasileira, mesmo esses raros momentos foram subutilizados - ou utilizados para atender a objetivos outros que não os concernentes à arte. Isso fez com que, diferentemente da disciplina mais ou menos rígida e estruturada que os artistas profissionais precisam seguir, os momentos artísticos na escola fossem compreendidos como horas de lazer, como espaço no qual os alunos poderiam se divertir sem se preocupar com os assuntos ‘sérios’. E são lembranças como essas, passadas entre as gerações, que definem as expectativas alimentadas pelos alunos sobre as aulas: “com um sorriso nos lábios, lembraríamos toda a ‘bagunça’ que fazíamos em tais aulas, já que o professor era sempre mais tolerante (ou mais ‘bobo’, como pensávamos)” (DUARTE JÚNIOR, 1991, p. 10).

Por fim, podemos pensar em unicidade do teatro na contemporaneidade? Fernando Peixoto (1980, p. 14) conclui que é mais proveitoso falar na existência de vários teatros. “As mais diferentes e mesmo antagônicas tendências coexistem pacífica ou não pacificamente. É frequente localizarmos, num mesmo espetáculo, caminhos ou soluções que se contradizem. E, às vezes, deste conflito na articulação interna da narrativa nasce uma inesperada coerência”.

Assim, há várias maneiras de fazer teatro e, portanto, há várias maneiras de iniciar um processo criativo.

Existem aquelas experiências que partem de uma proposta temática bem definida, que pode estar expressa, previamente, em um texto dramático ou em um roteiro cênico básico. Existem, por outro lado, aquelas que elegem iniciar sua pesquisa por meio do improviso disparado por pequenas delimitações de ação e conflito. “Ou transformar em matéria cênica uma proposta de trabalho vagamente redigida, um poema, uma narrativa que sugira elementos cênicos, uma ideia inicial a ser improvisada numa prática imprevisível, etc.” (PEIXOTO, 1980, p. 19). A julgar pelo estranhamento causado pelo início da nossa prática, é seguro entender que aquilo que realizamos e aquilo que já havia sido realizado pelos demais professores tomaram caminhos distintos nessa bifurcação.

O que parece ter acontecido, de maneira intencional ou não, é que tenha havido um choque de conduções. Diferentemente do que eles podem ter experimentado em outras ocasiões, o *Mar Morto* estava, sim, posto como texto a ser trabalhado, mas não como palavras a serem decoradas e encenadas tal e qual. Esperava-se que fosse negado o lugar hierárquico comumente associado a um texto de origem prévia, abrindo espaço para que ele fosse entendido como pretexto para o desenvolvimento de uma criação em grupo - o que não significa abandonar a corporalidade, os jogos e o prazer, mas reforça que é preciso saber de onde partimos para que o processo criativo possa usufruir de uma base frutífera.

Podemos especular que os dois principais motivos que causaram essa pergunta tão inesperada foram a compreensão geral do papel da arte dentro da escola e a diferença de abordagens propostas por essa pesquisadora, pela professora Catarina e pelos alunos PIBID. O segundo deles, a nosso ver, deve ser encarado como ponto positivo para a coexistência de diferentes professores, já que cada um deles poderia apresentar um pedaço desse panorama grande e complexo que é a linguagem teatral. Mesmo assim, precisamos tratar sobre as adequações que precisaram ocorrer, durante nossa experiência, na relação entre a escola, os alunos e essa professora que se pretende facilitadora.

4.3 A REALIDADE DIANTE DO PROFESSOR QUE ESCOLHE SER FACILITADOR

Comentamos, no subcapítulo acima, que, já no primeiro dia de aula, os alunos reconheceram - consciente ou inconscientemente - que a condução que estava sendo proposta

pela facilitadora era diferente das que eles estavam acostumados. Talvez essa tenha sido uma das primeiras vezes, dentro do ambiente escolar, que eles observaram a presença de um agente educacional, adulto e formado, tentar negar a posição de autoridade que lhe é concedida desde sempre ao estimular que eles encontrassem, sozinhos, a solução para seus conflitos. É preciso reconhecer que há, na relação professor-aluno, um posicionamento hierárquico inerente à presença dessas pessoas dentro de uma sala de aula.

Não é novidade reproduzirmos comentários como ‘tem que ouvir o professor’, ‘se o professor manda, tem que obedecer’, ‘os alunos não respeitam mais os professores’ e ‘em outras épocas, os professores tinham mais poder’. Eles alimentam a compreensão - a mesma que sustenta a etimologia de palavras como ‘aluno’, por exemplo - de que o educador é o detentor total do saber e escolheu, simpaticamente, compartilhar esse saber com os aprendizes, que devem agradecer essa honraria curvando-se ao mestre e a ele prestando obediência. Conceitos, como cortesia, gentileza, atenção, disponibilidade e participação, teoricamente, deveriam estar presentes em todas as relações humanas, na intenção de fazer as pessoas coexistirem pacificamente, não objetivando que um se sinta menos relevante diante do outro.

Concordando ou não com o lugar de comando ao qual os educadores foram alçados, ninguém que assuma essa posição dentro de uma instituição de ensino está livre de ser lido, pelos demais, dessa maneira. Cabe a nós, então, em nossa prática diária, reforçar ou negar esse *status*. No caso da oficina que selecionamos como experimento para essa pesquisa, optamos por concentrar esforços em revirar a percepção de hierarquia e buscar uma horizontalização das relações - e, frisamos, essa busca está sempre na paleta das tentativas, uma vez que os pré-conceitos ainda existem e ainda regem boa parte das experiências escolares.

Nas duas primeiras aulas, propusemos uma seleção de jogos e de dinâmicas que poderiam estimular a autonomia, em grupo, dos participantes. Em outras palavras, almejávamos que eles encontrassem soluções coletivas para as atividades propostas e, assim, redescobrissem seu poder de tomar decisões considerando as opiniões alheias, sem demandar um professor totalitário. Claro que, se essa não era a realidade conhecida por eles, apreender a possibilidade que se apresentava demandaria tempo e estímulo.

Como era esperado, portanto, nesses dois primeiros encontros, várias formas de resistência e de soluções autoritárias alternativas se manifestaram: por vezes, esperavam a

professora dar um exemplo de como realizar o exercício para copiá-lo tal e qual; ou preferiam repetir os movimentos dos amigos a criar os seus; ou tentavam estabelecer lideranças individuais entre eles e respondiam agressivamente a quem se contrapunha a essa autoridade; ou pareciam mais interessados em gerar desavenças do que em gerar acordos; ou, ao compreenderem que a facilitadora evitava definir o que aconteceria, alguns passavam a ignorar até mesmo as indicações do jogo; ou preferiam apostar nas resoluções individuais do que nas resoluções coletivas que respeitavam as regras dos jogos.

É preciso manter em mente que um espírito cooperativista não se estabelece, em um grupo desse tamanho (20 educandos, no início), de uma hora para a outra. Dois encontros, temos claro, é muito pouco para estabelecer o senso de cooperação e coletividade, ainda mais quando consideramos que o grupo não teve a chance de escolher individualmente seus parceiros e sua facilitadora. Além disso, é seguro ponderar que, no cenário social em que estamos imersos cotidianamente, somos constantemente incentivados a mantermos comportamentos individualistas e negarmos o pensamento empático.

É preciso reconhecer que a nossa proposta, por existir em um espaço muito pontual (na 1h semanal da oficina de teatro) e por chocar-se com a maioria das experiências que eles haviam vivenciado até então, provocou certa confusão mental nos estudantes que dela participavam – e, como consequência, um desejo por testá-la, a fim de identificar até onde a sustentaríamos e a partir de quando voltaríamos ao estilo de condução já conhecido por eles. Quando se deparam com uma estrutura escolar que perpetua a noção de hierarquia e de obediência, tomando todas as ‘decisões importantes’ sem que elas sejam dialogadas com a maior parcela da comunidade escolar, os estudantes são obrigados a se adequar a esse ambiente. O mesmo acontece (de modo bem mais abrangente e justificando o sistema que se apresenta dentro da instituição de ensino) no contexto social em que o colégio está inserido, que costuma valorizar os enfrentamentos, a violência e a construção de uma individualidade por meio da superação dos demais.

Podemos considerar, então, que esses pré-adolescentes foram chamados a enfrentar a disparidade existente entre três instâncias que usam modelos de organização muito específicos: a sociedade, a escola e as aulas de teatro. Situação semelhante, por exemplo, é vivenciada pelas escolas que se propõem democráticas. Nelas, a principal solução encontrada foi fazer com que os estudantes passassem a viver integralmente dentro das instituições educacionais, com poucos momentos de contato com a família, o que deveria evitar o conflito de adequação que aqui apontamos. Essa não é a conclusão que proporíamos, uma vez que

acreditamos na relevância da comunidade no processo formativo desses estudantes, mas o conflito entre as várias instâncias que não se entendem no que diz respeito aos valores educacionais que devem ser evidenciados precisa ser considerado quando observamos os desenvolvimentos dessa pesquisa.

Tal entendimento pode explicar porque, dentro da perspectiva escolar, não existe tempo suficiente para investir em um processo longo de aproximação e cooperação. Diferentemente do que costuma acontecer nos grupos profissionais - principalmente aqueles que mantêm uma pesquisa continuada -, acostumados a investir anos na criação de um grupo sólido, na escola, quando muito, dispomos apenas de 1h30 semanais de ensaio, ao longo de mais ou menos nove meses, para construir um percurso que parta da integração do grupo, passe pela escolha coletiva do tema e chegue até uma provável apresentação final. No caso específico dessa pesquisa, o tempo foi ainda menor: apenas 1h semanal ao longo de 22 semanas - com vários espaçamentos entre elas, forçando paradas constantes no trabalho.

Isso significa dizer, mais uma vez, que a transposição tal e qual de uma sistematização - seja ela pedagógica ou profissional - é improvável, uma vez que as condições de aplicação jamais serão as mesmas. Cabe ao facilitador, assim, encontrar estratégias que busquem adequar os objetivos traçados à realidade encontrada, a fim de oferecer a melhor educação possível para os estudantes. Em nosso caso, duas decisões importantes precisaram ser tomadas para que a aprendizagem seguisse caminhando: foi necessário encontrar maneiras de trabalhar com o, aparente, caos imposto pela turma, assim como foi necessário abrir mão da ideia de dividir as aulas por elemento cênico a ser abordado.

Quando a primeira proposta de planejamento foi delimitada, havia a intenção de que os princípios técnico-criativos da construção teatral (como a cenografia, a maquiagem e a sonoplastia) fossem, didaticamente, tratados em separado, de modo que os participantes pudessem alcançar um domínio maior sobre cada um deles e, com isso, aplicarem seus novos conhecimentos em suas criações autônomas. Mas, o primeiro planejamento desconhecia o nível de domínio sobre a linguagem artística que os estudantes tinham, desconhecia as possibilidades da escola e da facilitadora para oferecerem os materiais necessários a essa abordagem, desconhecia o tempo que os educandos demandavam para realizar cada tipo de jogo, assim como desconhecia as inúmeras interrupções que aconteceriam durante o processo.

Todas essas compreensões foram finalmente acessadas pela facilitadora quando entrou em contato direto com a especificidade desses participantes, exigindo que o plano fosse

revisto em função da produção cênica. Se queríamos a construção de um processo criativo que resultasse em um experimento cênico passível de ser compartilhado com um público alheio a sala de ensaio, era preciso abordar os aspectos técnicos por caminhos outros, sem despendendo metade dos encontros disponíveis para o ensino deles.

Além do mais, esse primeiro planejamento, demasiado idealista, também contava que houvesse um nível maior de comprometimento dos participantes com as aulas - podemos, para melhor entendermos essa questão, voltar ao olhar idealizado que se costuma aplicar sobre as oficinas - e contava com a presença de alguns aspectos costumeiramente associados ao rigor da produção teatral, como é o caso do manter-se em silêncio e do permitir-se movimentar pelo espaço (deitar no chão, alongar-se, espreguiçar-se). Não foi o que encontramos.

De maneira geral, a turma era caótica, barulhenta e reclamona. Era rotina ouvir comentários como “vim fazer teatro, não vim fazer academia; para quê alongar?” ou “ai, meus braços estão doendo, vou parar” depois de poucos minutos de exercício, assim como era comum que eles falassem aos gritos uns com os outros, se ocupassem de conversar assuntos aleatórios durante o exercício e provocassem discussões calorosas com qualquer pequeno estímulo. Era visível que, se tentássemos transformar a realidade que estava posta atacando-a diretamente, usaríamos toda a duração da oficina para modificar comportamentos simples - o que poderia ser um interessante objeto de estudo, como o desenvolvido por Célida Salume (2009) em sua tese, mas não era o que desejávamos no momento.

Por que não, então, tentar estimular a criação apesar do caos e junto com o caos? Se era assim que eles estavam disponíveis a fazer, cabia a nós tentar modificar o comportamento apenas porque seria a coisa esperada a se fazer? Tentou-se, então, exigir silêncio em momentos cada vez mais pontuais, estabelecer códigos sonoros e visuais para que fizessem um círculo e escutassem (como o som do apito, por exemplo) e oferecer possibilidades outras de contato entre o grupo. Podemos dizer que três perguntas soavam sempre, na cabeça da facilitadora, quando uma situação caótica se instaurava: é realmente necessário que eles estejam ‘comportados’ e em silêncio? Por que eu quero ou por que eles estão solicitando? A criação está acontecendo mesmo no barulho?

Devido a falta de tempo hábil, os comportamentos de resistência à postura horizontalizada, por vezes, se repetiram ao longo da experiência. A facilitadora, em geral, tentava solucionar os impasses com mais conversas e estímulos que os incentivassem a olhar

o problema de frente - como na escolha de aceitar uma criação que lide com o caos. A professora regente, por outro lado, mantinha a prática de fazer os participantes sentarem e dar pequenas falas antes de fechar acordos de mudança, em busca da organização. Novamente, apareciam as diferenças que, longe de marcar quem agia de maneira superior a quem, marcavam uma disparidade importante no que era exigido dos estudantes para a solução de conflitos. A pesquisadora tentava, de acordo com as abordagens que elegeu para trabalhar, fazer com que os membros, coletivamente, reconhecessem a dificuldade e propusessem soluções originais e específicas para ela. A educadora, por outro lado, iniciava a conversa colocando seu ponto de vista e definindo o que seriam comportamentos apropriados ou não para, só depois, oferecer novos acordos aos estudantes.

Indiscutivelmente, todos estávamos exercitando nosso pensamento cooperativista e, constantemente, nos deparávamos com a resistência a ele. Não é tarefa fácil, nem na perspectiva pedagógica, nem na perspectiva profissional, lidar com as ações que podem ser lidas como inadequadas, com os conflitos interpessoais ou com o desejo de resolver disputas com gritos e regras. De maneira geral, essa é a solução-lugar-comum, é o que conhecemos, é o mais fácil. Então, é necessário dispendir muita energia, aplicada conscientemente, para negar esse espaço e identificar resoluções pacíficas - por vezes, a resposta instintiva pode ser a mais agressiva.

Apesar de todos os participantes - a facilitadora, inclusive - apresentarem dificuldades, normalmente pontuais e passageiras, com a ação em prol da coletividade, havia três membros que resistiam constantemente, por motivos alheios ao entendimento que eles mantinham sobre processo. Primeiro, precisamos lidar com a presença de um estudante, já citado em nosso quadro resumitivo, portador de Retardo Mental Moderado (CID 10 F71) e de Distúrbios de Atividade e da Atenção (CID 10 F90.0)¹⁵, que, às vezes, estava medicado e participante, às vezes não - quando a mãe parava de ministrar o remédio, ele apresentava dificuldades para lidar com a rejeição dos colegas, provocada pela identificação de suas diferenças, e com as negativas de atender as suas vontades, chegando a ser agressivo e violento com qualquer um de nós.

De outro lado, uma participante que - soubemos depois - era conhecida pela equipe escolar como uma mentirosa compulsiva. Era comum que ela inventasse desculpas para tudo

¹⁵ Informações detalhadas sobre as patologias podem ser encontradas, por meio do número do CID nos links http://www.datasus.gov.br/cid10/V2008/WebHelp/f90_f98.htm e http://www.datasus.gov.br/cid10/V2008/WebHelp/f70_f79.htm

que julgasse necessário e que não tivesse nenhum pudor em criar situações para colocar os demais - mesmo aqueles com uma suposta posição hierárquica sobre ela - no lugar de tolos que foram sumariamente enganados. Por fim, uma outra discente que, em associação afetiva com a anterior, não via problemas em assumir, com atitudes e palavras, que frequentava as aulas somente para se divertir, sair de casa, conversar e 'tirar onda' com os colegas.

A manutenção de resistências, por parte de alguns alunos, apresentou uma nova questão: se eram só dois ou três participantes que estavam atrapalhando o processo de todo o grupo, por motivos que não diziam respeito, especificamente, ao processo que coordenávamos, fazia sentido mantê-los no grupo? Não seria mais proveitoso, para todos, retirá-los da oficina? Surgia, então, um debate, que se alongou por várias semanas, entre a facilitadora e a professora regente em busca da melhor solução para a coletividade.

De um lado, a compreensão de que optar pela ausência deles solucionaria a situação que estava posta e funcionaria como catalisador para o processo, já que se eliminaria um peso e a tendência seria que ele andasse com mais vigor. Do outro, a vontade de não desistir desses participantes e de tentar encontrar artifícios para que a inserção deles no grupo pudesse ocorrer de maneira mais leve. Foram exatas três semanas (da aula 11 a aula 14) de conversas constantes e persistentes, entre as professoras e entre estas e os alunos mencionados, até que uma das participantes - aquela que frequentava as aulas apenas para não ficar em casa - decidisse pela sua saída por conta própria. Daí em diante, foram mais cinco aulas (até o encontro 19), com vários episódios de violência e desrespeito para com as professoras e com os colegas, até que tomássemos a decisão definitiva de solicitar a saída deles. Às vésperas de nossa apresentação pública, no momento de definir quem estaria em cada cena e como se daria a organização destas, consideramos que essa posição seria o mais proveitoso para a cena e também poderia funcionar como lição didática - para os que foram e para os que ficaram - sobre o empenho e a seriedade exigidos pelo trabalho teatral.

Percebemos que é contraditório falarmos em coletividade e em decisões desierarquizadas, mas encerrarmos um impasse fundamentalmente importante, como esse, apenas entre as duas pessoas que já possuíam autoridade na saída. Não podemos ignorar que determinadas funções estavam mantidas mesmo com nossa intenção de horizontalizar os procedimentos e cabia às professoras o papel decisivo sobre a direção do grupo, com certa permissibilidade anterior que nos proporcionava o direito de tomarmos essa decisão.

Cientes disso, fizemos uma aprofundada leitura sobre o avanço alcançado pelos alunos do início das aulas até esse momento e entendemos que eles reconheciam o quanto essas figuras atrapalhavam a dinâmica grupal - uns de maneira mais clara do que os outros. Mas, se isso serviria para votar na saída do aluno com patologias diagnosticadas, eles dificilmente colocariam essa consciência acima da relação de amizade que tinham com as duas meninas. Provavelmente, optariam pela manutenção ou pela volta delas - como chegaram a optar em momento futuro -, mais pela afetividade que os unia nas brincadeiras dispersivas, do que pela diferença que essas pessoas causavam na cena.

Além da adequação exigida na relação com os alunos e com a professora regente, também foi preciso lidar com os ruídos de comunicação (e de poder) com parte da equipe gestora da escola. Apesar de todo o cenário de evolução educacional que presenciamos - contando com o coordenador pedagógico formado em teatro e com a perspectiva de inserção comunitária que a instituição defende e mantém -, uma série de comportamentos autoritários ainda são mantidos por outros profissionais administrativos, em parte para se afirmar diante dos iguais, em parte para demonstrar que têm mais poder do que a pesquisadora voluntária (lida como estagiária, cabendo a ela um espaço de debate menor do que aquele que cabia aos professores).

Houve o caso, por exemplo, já nos últimos encontros realizados, ocorrido quando um dos membros (aluno C) chegou na oficina com a perna esquerda engessada. Apesar do choque inicial com a situação - há sempre uma mobilização no sentido de saber o que tinha acontecido, entender se ele estava bem e atentar para o tipo de ajuda que precisava -, ela ocorreu em um dia que pouquíssimos alunos foram para o ensaio (e aqueles que foram, chegaram com bastante atraso), então era claro que esse participante deveria ser bem recebido e integrado à prática do dia.

Independentemente de ter só esse estudante ou ele e mais trinta, entendemos que, para alguém que se preocupa em oferecer uma educação de qualidade, não seria compreensível um professor recusar-se a receber em sala de aula um educando que quer estar na escola - ainda mais quando consideramos que, mesmo pulando sobre um pé só, esse participante desceu e subiu inúmeras ladeiras para acessar a escola, em uma demonstração de que estava ali para muito mais do que apenas sair de casa.

A facilitadora, que conhecia a realidade de ser uma criança lesionada na escola, o recebeu na classe como de costume e adequou os primeiros exercícios para que ele pudesse

ser incluído sem exaurir-se. No meio de um desses jogos, uma das diretoras entrou na sala e, sem sequer pedir licença à facilitadora ou à professora regente, chamou o aluno, ordenou que ele pegasse suas coisas e o tirou da sala. A facilitadora notou a situação e informou à professora regente, que também saiu da sala para entender o que tinha acontecido. Cerca de dez minutos depois, ela conseguiu retornar a aula trazendo o aluno, mas a conversa com a diretora havia sido apenas adiada.

Quando o encontro terminou e os demais alunos foram embora, ambas as professoras se reuniram com o aluno em questão, a mãe dele, a diretoria e algumas outras professoras da escola, para definir o que seria feito do caso. As demais figuras educacionais presentes na reunião argumentavam que não havia condições de o estudante continuar frequentando as aulas, já que a escola tem várias escadas e ninguém conseguiria carregá-lo - coisa que nunca foi solicitada por ele, que estava se movimentando de maneira independente e havia acabado de receber suas muletas temporárias. A proposta, então, era que ele ficasse em casa até sua volta ao ortopedista - que aconteceria na quarta-feira - e se mantivesse estudando na medida em que os colegas levassem as atividades de casa para ele. Era visível como o educando e a sua mãe estavam tristes com a resolução e com a impossibilidade de diálogo - foram postos no lugar de quem apenas ouve as opiniões alheias.

Mas nós, na especificidade de nosso trabalho, estávamos na reta final da montagem e havíamos marcado um ensaio extra para a quinta-feira subsequente. Após diálogo sobre a atitude que havia sido tomada pela diretora, mais cedo, e sobre as várias possibilidades de atuação que o participante poderia ter na aula, mesmo com a perna engessada, ficou combinado com todos os presentes que seríamos uma exceção. Ele não frequentaria a aula formal - já que a professora generalista foi irredutível nessa decisão -, mas iria para nosso ensaio, se assim o quisesse, certo de que não seria retirado da sala apenas pelo gesso.

No ensaio seguinte, era visível como o participante ficou grato pelo acolhimento que recebeu, associado a defesa para que ele continuasse frequentando as aulas. Apesar de ter sido o principal responsável por uma apresentação pública problemática - por motivos que comentaremos mais adiante -, seu comportamento em sala de aula se transformou completamente a partir desse episódio: se antes ele costumava ser bagunceiro e falador, passou a ajudar assiduamente na arrumação do espaço cênico e a assumir várias atuações importantes nas cenas que elegemos apresentar. Tal transformação, que já havíamos tentado estimular de várias outras maneiras, reforçou em nós a crença de que, nas experiências artístico-educacionais, poucas coisas são tão efetivas para proporcionar um bom trabalho para

todos os envolvidos do que estimular, nos participantes, o desejo de estar presentes e ativos, encontrando, sempre que possível, maneiras de fazê-los perceber que são indispensáveis ao grupo - ainda mais dentro de uma perspectiva cooperativista.

4.4 CONSEGUIMOS INSERIR OS CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS À PRODUÇÃO TEATRAL?

Começamos a proposta da oficina desejando apresentar os conhecimentos específicos do teatro, a fim de possibilitar aos participantes da oficina a autonomia no uso da linguagem. Esse objetivo passava, como detalhamos no começo desse capítulo, por apresentar aos membros as funções técnicas envolvidas na estruturação cênica de um espetáculo: iluminação, sonoplastia, figurino, maquiagem, cenografia. Associado a esses conhecimentos fáceis de delimitar, havia uma série de conhecimentos basilares que também se faziam necessários ao trabalho: entender o que é o espaço de representação, compreender o passo a passo de um processo criativo teatral, explorar formas distintas de abordar uma cena (saindo da perspectiva naturalista, de fonte audiovisual) etc.

Após cerca de dois meses de trabalho, compreendemos que o tempo que tínhamos disponível para o desenvolvimento do trabalho, associado as vontades primeiras que tínhamos - oferecer uma experiência genuinamente teatral e fazê-la por meio do compartilhamento -, não conseguiriam se encaixar de maneira satisfatória caso insistíssemos na divisão didática das aulas proposta pelo primeiro planejamento. Não poderíamos dispor de aulas ou de materiais suficientes para abordar cada um dos itens acima citados separadamente e, por consequência, não chegaríamos a subdividir a turma em grupos responsáveis por cada departamento da criação.

Era preciso voltar ao objeto, aos objetivos, aos conteúdos e as ferramentas para repensarmos o que realmente era indispensável à experiência e o que era passível de adaptação. Chegamos a conclusão de que poderíamos traçar modificações no plano, sempre que percebêssemos dificuldade dos alunos com o andamento proposto, mas não abriríamos mão do caráter coletivizado, da criação de uma dramaturgia própria, do espaço da representação e da busca por uma síntese - mesmo que em formato de jogo - que pudesse ser apresentada ao público. Tudo o mais, além disso, eram ferramentas de criação, podendo ser rearranjadas a partir das necessidades apontadas pelo processo, considerando aquilo que só é descoberto quando já se está na sala de ensaio.

Tal organização foi facilitada porque tínhamos claro que a prática só se constrói com o trabalho diário e que é impossível, antes de começar a experiência, prever o que acontecerá após 20 encontros. Por esse motivo, o cronograma inicial tinha pouquíssimos apontamentos sobre como as aulas seriam efetivamente ordenadas - havia a indicação do que deveria ser abordado naquele dia, mas não havia a definição de que jogos, exercícios ou dinâmicas seriam utilizados para isso. Assim, pudemos adaptar os encontros na medida em que a criação avançava, pensando em atender às necessidades específicas deixadas pelas aulas anteriores.

Uma das primeiras ferramentas que utilizamos, para atender aos conhecimentos que estavam selecionados como relevantes, foi a *zona estranha*. Exercício aprendido pela facilitadora em sua graduação, essa é uma brincadeira que pretende, ludicamente, apresentar aos alunos o espaço de representação, seus vários formatos possíveis e a ideia de que, dentro desse espaço, somos outros. Ela é, de maneira simples, uma zona delimitada no chão (com qualquer material), com fronteiras bem definidas e visíveis, dentro da qual podemos explorar o “estar estranho”. Então, começamos andando estranho, pulando estranho, falando estranho, dançando estranho até que possamos, em um futuro próximo, chegar a construir personagens que, sendo estranhos, deixam de ser nós mesmos.

Decidimos iniciar essa prática em nosso sexto encontro. Chegamos sem saber, com certeza, como delimitaríamos o espaço, já que não havíamos conseguido encontrar a fita adesiva que desejávamos. Como era de costume, os participantes foram entrando na sala e deixando seus sapatos embaixo da mesa. Por que não utilizar um material que já estava ali, sempre disponível, para construir a atividade? Com a ajuda de todos, construímos a zona estranha no formato retangular, com nossos calçados, e começamos o jogo.

Primeiro, o atravessar a zona andando estranho: alguns resistiram, no momento do desfile individual, em se mostrarem disformes diante dos colegas, mas todos se envolveram na imersão coletiva e exploraram várias formas distintas de colocar o corpo no espaço. Na aula seguinte, ainda mantendo a forma retangular, foi a hora de dançar estranho e fazer nossa grande festa - experiência que foi utilizada, mais tarde, na montagem apresentada ao público.

Essa prática, sem dúvidas, foi uma das ferramentas utilizadas que gerou mais alegria em nós que coordenávamos a oficina. Primeiro porque, já de início, os alunos se interessaram pela brincadeira e tornaram visível o quanto estavam entregues a ação. Depois, porque foi possível fazer um diagnóstico das dificuldades que eles tinham em relação ao entendimento do espaço cênico - como, por exemplo, não criar limites físicos para o que está fora de cena

ou o que está dentro de cena. Por fim, porque com o estímulo diário que demos a essa prática, pudemos acompanhar a evolução da aprendizagem e conseguimos assisti-los experimentarem, sem receios e de maneira independente, outras formas de construir o espaço cênico - como o palco em arena, com plateia ao redor do círculo, ou em sanduíche, com plateia nas duas laterais do palco.

Ao longo das aulas seguintes, estimularíamos a construção da zona estranha em vários formatos diferentes e a criação de cenas modificadas a fim de se adequarem a essas configurações. Com essa iniciativa, que se repetiu durante todos os dias do processo criativo a partir de então, conseguimos atender a uma série de conhecimentos necessários à linguagem teatral apenas insistindo na prática de um mesmo exercício. Fomos gradativamente aprofundando a experimentação, passando por várias fases: na primeira delas, a facilitadora propunha um formato e os estudantes respondiam com cenas que se encaixassem nesse desenho; na segunda, os participantes criavam as cenas livremente e elegiam em que formato queriam construir o espaço cênico; na última, unindo todas as anteriores em prol da apresentação pública, estabelecemos, coletivamente, um formato para a zona estranha e adaptamos as cenas já criadas a esse formato (caso elas não tivessem sido pensadas para esse posicionamento no momento anterior).

Outra prática que, associada a zona estranha, impulsionou a criatividade dos alunos para experimentarem outras maneiras de construir a narrativa no palco, foi a de fazer e refazer cada cena pelo menos uma vez. Ou seja, um tema era colocado para os subgrupos, que experimentavam uma improvisação e apresentavam para os companheiros. Essa apresentação gerava comentários da plateia, sugerindo ajustes que pudessem otimizar o atendimento ao tema proposto. O subgrupo, então, voltava a se reunir e considerava as adaptações sugeridas, refazendo a cena, incorporando essas alterações, e voltando a apresentar. Quando dispúnhamos de tempo hábil, esse processo era repetido mais uma vez.



Figura 4 – A criação



Figura 5 – A apresentação



Figura 6 – A recriação



Figura 7 – A segunda apresentação

Essa dinâmica nos possibilitou explorar um amplo leque de abordagens cênicas, que foi desde a apresentação dos personagens por meio de estátuas de seus corpos, até encadeamentos cênicos complexos, que contavam com barcos e ondas construídos com a disposição espacial dos participantes. Pudemos atender ao desejo de oferecer alternativas criativas, que saíssem da esfera naturalista sem ficarem estagnadas apenas na estética de jogo, de brincadeira. Passamos por elas, sem nos fixarmos, explorando outras coisas.

É preciso reconhecer que tal abordagem não impediu que, por vezes, os membros apelassem para construções cênicas que só funcionariam pelo intermédio de uma câmera - como, por exemplo, quando eles realizaram uma cena atrás da porta da sala e esperavam que a plateia subentendesse o que não podia ser visto. Mas, nos parece, o mais importante é sabermos que eles dispunham de uma amplitude de referências que os permitia escolher como desejavam demonstrar suas ideias - assim como permitia aos companheiros, que assistiam e comentavam, responsabilizá-los pelas cenas incompreensíveis.

As duas iniciativas (zona estranha e criar-apresentar-recrutar), associadas, nos possibilitaram desenvolver habilidades diversas, como: trabalhar em grupo, ouvir as indicações de quem assiste, lidar com diferentes formatos espaciais, aprofundar a relação entre cena e plateia, utilizar proveitosamente os signos cênicos e, sobretudo, experienciar a necessidade do ensaio. A cada vez que uma improvisação era levada ao público parceiro e não conseguia ser tão bem executada quanto os criadores pensaram, era hora de retomar o debate sobre alguns dos pontos acima e reforçar, com a experiência ainda vívida no corpo, como o pleno desenvolvimento de cada um deles pode ser decisivo para garantir uma cena bem trabalhada - e, por vezes, nem eles são capazes de assegurar que o espetáculo toque a plateia.

Não era incomum, por exemplo, que os participantes utilizassem o tempo destinado para a criação da cena apenas com diálogos sobre como ela seria realizada, sem nunca se levantarem para testar os movimentos ou articular a participação de cada um dos envolvidos. Como era de se esperar, nas várias vezes em que isso ocorreu, a improvisação precisou ser interrompida durante a mostra, para que fosse corrigido o movimento ou a fala equivocada de um deles. E esse mal-entendido costumava ser motivo de discussões calorosas e de enfrentamentos severos. Foi necessário um longo percurso até que se esclarecesse - ao menos na maior parte do tempo, já que não podemos afirmar que esse problema tenha sido solucionado permanentemente - que a dificuldade não estava na pessoa que não realizou a ação como era esperada, mas sim no tempo de ensaio que havia sido desperdiçado com palavras, quando deveria ter sido usado para ajustar a atuação.

As duas ferramentas, descritas acima, também foram fundamentais para dar suporte à criação em compartilhamento e à estruturação da dramaturgia própria, permitindo que fosse desenvolvido um processo criativo efetivamente teatral, nos moldes que escolhemos. Quando remetemos ao nosso terceiro capítulo, olhando atentamente para as aproximações teóricas entre o *process drama* e as criações compartilhadas, podemos ver que, para ambas, o trabalho aprofundado sobre os dois procedimentos são perspectivas basilares para considerar que houve a aplicação desses métodos - em conjunto com a valorização do processo e com a divisão das funções criativas, gerenciadas por um facilitador-diretor que mais direciona do que define.

Os dois primeiros pontos, a criação partilhada e a dramaturgia autoral, foram realizados da melhor maneira possível dentro da realidade em que estávamos inseridos. E escolhemos falar dessas duas ferramentas criativas em conjunto porque, no momento da prática, elas só existem associadas: só pudemos ir além das palavras escritas, previamente, por Jorge Amado,

estabelecendo uma narrativa particular da turma, porque criamos conjuntamente e investimos em um roteiro que seguia a memória coletiva criada sobre o texto, não a ordem de cenas propostas pelo autor.

Além disso, lembramos, a narrativa chegou até a sala de aula por meio do pacote de estímulos, que já é, em si, um primeiro filtro colocado pela facilitadora. Assim, a cada vez que preenchíamos as lacunas, deixadas pelo livro, com a criação realizada nos subgrupos de improvisação, com suas cenas feitas e refeitas até serem aperfeiçoadas, criávamos um discurso particular daquele coletivo, em um procedimento que recebeu a influência de todos os presentes, ao invés de ser o símbolo da leitura de uma única pessoa, dominante para o processo de montagem.

Devido a escolha que já explicamos, a apresentação sempre esteve presente, na sala de aula, como uma meta a ser alcançada. Entretanto, ainda que o encontro com o público fosse muito aguardado por todos e, portanto, fosse objeto de muita expectativa, a mostra pública não estava posta como o único momento relevante. Pelo contrário, o que se lembrava, repetidas vezes, era que, se não houvesse uma dedicação diária ao processo criativo, não poderia haver uma apresentação que fosse fruto sincero do trabalho realizado e, portanto, ela seria cancelada. Mais do que uma frase de efeito para forçar os participantes a se encaixarem no que seria o modelo ‘correto’ de dedicação e de disponibilidade, ela servia para reforçar, na compreensão de todos (inclusive nas das professoras) que o caminho, aparentemente mais seguro e rápido, de seguir os direcionamentos de um artista dominante, não nos cabia - ao menos não ao longo de todo o processo. O que nos interessava, nos instigava e nos fazia existir enquanto pesquisa, era a criação diária em coletividade. Era ver cada cena surgir, elemento por elemento, a partir da colaboração de vários participantes.

Nesse contexto, é importante considerarmos qual foi, de fato, o papel desempenhado pela facilitadora e pelos participantes durante o percurso. Como comentamos, o que se desejava era vivenciar um processo o mais desierarquizado possível, distribuindo os procedimentos criativos entre todos os participantes. Para que isso pudesse começar a ocorrer, era preciso que a facilitadora escolhesse assumir um papel condizente com o termo que utilizamos: ser aquela figura que traz estímulos, que incentiva, que provoca e que organiza. Somente assim, os estudantes teriam espaço livre para se colocarem criativamente e utilizarem a linguagem teatral da maneira que desejavam.

Durante a maior parte do processo criativo (do primeiro dia até a fase de ensaiar as cenas já na ordem em que seriam apresentadas), as principais funções desenvolvidas pela facilitadora foram: apresentar os elementos da linguagem teatral que ainda eram desconhecidos aos estudantes, provocar a realização de jogos e de exercícios que estimulassem a criação e incentivar as improvisações produtivas sobre o tema colocado. Em outras palavras, a professora procurou agir como uma artista que, “trabalhando junto com os alunos dentro do processo, guiará a construção da narrativa, a partir das ideias dos alunos e fará a ponte, para eles, entre sua própria experiência de mundo e os significados provenientes da ficção” (VIDOR, 2010, p. 11).

Entretanto, essas atribuições precisaram ser revistas, com a aproximação da mostra pública. No primeiro dia de ensaio sobre o roteiro já definido, foi solicitado que os participantes refizessem duas cenas que já haviam sido criadas anteriormente - isso significa dizer que, o esperado, era que eles reconstituíssem as ações tal e qual haviam criado, ou se empenhassem em encontrar algo muito próximo disso. Não foi o que aconteceu. Quando receberam a indicação e o tempo necessário para um ensaio dentro dos subgrupos, a reação dos membros foi de pegar as características principais do que havia sido feito e transformá-las completamente - estavam, praticamente, criando outras cenas, sobre o mesmo tema.

Não havia mais tempo, a essa altura, para que todas as cenas selecionadas fossem refeitas do zero - a questão que se colocava, é preciso reforçar, não era de resistência a ajustes que pudessem facilitar a compreensão dos espectadores, mas era evitar que se fizessem várias versões incompletas de uma mesma organização cênica. Seria como reviver todo o processo, ao invés de avançar para a síntese proposta pela apresentação pública. Por esse motivo, a facilitadora modificou a sua atuação e passou a agir mais diretamente na montagem, definindo como as cenas seriam levadas ao palco, a partir das estruturas que já haviam sido criadas pelos participantes.

Ou seja, nesse momento, ela precisou definir quem estaria em que cena e que tipo de movimentação aconteceria em cada uma delas, mas esses desdobramentos não estavam baseados em sua leitura individual sobre o enredo, mas sim sobre as improvisações já realizadas por todos os envolvidos na montagem. Como Antônio Araújo (2008, p. 53) explica, “o diretor aqui não se coloca – e nem é considerado – como o principal criador. O simples fato da existência de um período do processo em que todos criam tudo, já relativiza todo o espaço das autorias e enfraquece a existência de hierarquias”.

Já deixamos claro, na escrita até esse ponto, que desenvolver um procedimento com menos posições hierárquicas, que permitisse aos estudantes maior autonomia, baseada em um maior domínio sobre a linguagem, era fundamental para nossa pesquisa. Mas, acima da defesa metodológica que realizamos, havia o desejo de proporcionar uma experiência genuinamente teatral, em toda sua complexidade. Dessa maneira, era importante que os participantes pudessem se sentir protagonistas de todo o desenrolar criativo, desde a aproximação do grupo, passando pela escolha do tema e chegando até a apresentação do resultado alcançado. E podemos afirmar, pela análise da experiência, que esse objetivo primeiro foi realizado, já que - por meio da organização fundamentada no compartilhamento e na improvisação - pudemos sair de uma proposta temática baseada em palavras tão amplas quanto 'mar' e 'vida' para uma apresentação palpável, que foi levada ao público como fruto sincero de nosso trabalho. Sobre a apresentação, abordaremos no seguinte subcapítulo, assim como os erros e os acertos do processo que transpareceram no momento do encontro com o público.

Percebemos, pelos vários motivos já apontados nesse texto, que os esforços constantes da facilitadora e da professora titular, para encontrar adaptações que pudessem solucionar as dificuldades apresentadas pelo processo, permitiram uma articulação entre o *process drama* e os processos de criação compartilhada capaz de atender às necessidades específicas desse grupo. Com esses ajustes, conseguimos construir, na oficina, um processo criativo efetivamente teatral, que favoreceu o acesso dos participantes à conhecimentos que eles ainda não dominavam. Em retrospectiva, consideramos que os conhecimentos menos atendidos, na verdade, foram aqueles que, no início, pareciam os principais: as especificidades das áreas técnico-criativas.

A soma de vários fatores - tempo escolar reduzido, tempo criativo próprio do grupo, necessidades apontadas no dia a dia da criação, leitura sobre o que valia a pena ou não etc. - fizeram com que o planejamento fosse constantemente revisto e reorganizado. No meio dessas escolhas, as aulas que, antes, haviam sido destinadas ao tratamento específico de cada área técnica, precisaram ser transformadas, também, em aulas de improvisação, com criação ativa de cenas - o que acabou deixando aspectos como figurino e sonoplastia em segundo plano. Não é que nós nunca tenhamos chegado a tratar desses elementos, mas eles passaram a ser sutilmente introduzidos durante as aulas, sem despender um tempo exclusivo para eles.

Houve momentos, por exemplo, em que uma seleção de músicas foi utilizada como estímulo disparador para a imersão nos movimentos dos trabalhadores do mar ou dos trabalhadores da terra. Outros, em que os participantes foram incentivados a produzirem

sonoridades de praia ou de cidade com seus próprios corpos. Outros, ainda, em que roupas de vários estilos e fontes foram levadas à sala, de maneira que todos puderam experimentar formas diversas de utilizar a vestimenta e de encontrar similaridades, entre elas, que pudessem simbolizar seu pertencimento a um grupo específico de pessoas.

Essa definição metodológica, conseqüentemente, fez com que não fosse possível subdividir a turma em grupos responsáveis pelos elementos teatrais. Tal característica, como já explicamos em outros momentos, nos deixou mais próximos do que é entendido por criação coletiva do que da organização que é entendida como processo colaborativo - se considerarmos que essa seja a única diferença entre os modelos. A necessidade de pensar a criação compartilhada no lugar de escolher entre uma delas surge, precisamente, nesse ponto, quando nos demos conta de que com o nosso grupo, jamais conseguiríamos chegar na divisão e na especialização das funções - mas consideramos que a coletividade continuava indispensável. O fazer com o outro se apresentava, no contexto que escolhemos vivenciar, como alternativa de trabalho que vai ao encontro da condição sociológica do meio em que vivemos e se coloca em parceria com a perspectiva da educação libertária, na qual os estudantes estão no controle de seu aprendizado.

Ao final, em parte pela demanda exigida por outros aspectos, em parte pela leveza como levamos adiante essas abordagens, os elementos técnico-criativos acabaram mesmo perdendo espaço durante o processo e, conseqüentemente, durante a apresentação. Com um formato misto entre uma estética de jogos e uma narrativa com certo arco aristotélico, o experimento cênico levado ao público aconteceu como fruto real do processo complexo que vivenciamos, inclusive deixando transparecer os princípios que não foram tão trabalhados quanto deveriam.

4.5 A APRESENTAÇÃO FINAL E O QUE ELA NOS MOSTROU SOBRE O PROCESSO

Após 15 encontros de criação intensiva, conseguimos delinear, na 16ª aula, um roteiro que colocou em ordem legível todas as cenas que havíamos criado até então - mantínhamos, no decorrer da oficina, a meta de que, a cada aula, houvesse a produção de um material que pudesse, mais tarde, ser levado ao público, fosse ele uma cena complexa, fosse a criação de um *tableau vivant*. Então, juntando o dia a dia criativo, chegamos ao seguinte roteiro:

1. Entrada em cena;

2. Prólogo - leitura compartilhada do prefácio proposto por Jorge Amado para o livro *Mar Morto*;
3. Cena simultânea dos plantadores e dos pescadores;
4. Estátuas de Guma e Lívia;
5. Guma e Lívia se conhecem;
6. Transição musicada - “se essa rua, se essa rua fosse minha...”;
7. Apresentação das famílias + cena do ‘não aceitamos’;
8. Casamento, jogar o buquê, festa de comemoração;
9. Estátua do barco;
10. Mulheres esperam os maridos no porto;
11. Morte de Guma;
12. Lívia recebe a notícia da morte de Guma.

A partir dessa definição, era chegada a hora de reensaiar as cenas, já na ordem estipulada. O primeiro dia de ensaio foi também o primeiro dia em que a facilitadora chegou à escola e nenhum dos participantes estava aguardando. Somente bem perto do horário, chegaram três alunos, que entraram anunciando que nem eles deveriam ter ido, já que ninguém mais iria - na noite anterior, a comunidade havia passado por um conflito severo entre gangues, que acabou atingindo todas as famílias da região. Após longos minutos de convencimento e a chegada de mais alguns participantes, a aula pode seguir. Montamos nossa zona de representação no formato sanduíche¹⁶ e testamos, pela primeira vez, fazer uso dos tatames com valor simbólico, deitando os azuis no centro e os pretos nas laterais - isso acabou fazendo com que os sapatos, colocados como fronteira divisória entre as áreas, perdessem um pouco de seu efeito visual.

¹⁶ Com plateia nas duas laterais.



Figura 8 – Ensaio com os tatames

Sem a presença da maior parte da turma, não pudemos ensaiar o prólogo e nos dedicamos a organizar as passagens que eram centralizadas nas figuras de Guma e de Lívia. Para a apresentação dos dois protagonistas, optamos por fazer uso de uma série de estátuas que resumisse os corpos e as ações de cada um deles - ou seja, cada menina fazia uma estátua que, para ela, simbolizava Lívia, e os meninos faziam o mesmo com Guma. Essa formação em linha girava, até que um dos garotos estivesse frente a frente com uma das garotas (com os demais enfileirados, atrás dos primeiros). Cada casal ia ao centro e reproduzia, a sua forma, o momento em que os personagens se conheceram na feira de peixes. A plateia, então, assistia a mesma cena, repetidas vezes, em sequência - o que, como efeito, fazia com que essa cena se destacasse, demonstrando sua importância para a narrativa.

Na aula seguinte, novamente poucos alunos presentes. Dessa vez, ficamos com três participantes até o final! Por que será que, na fase decisiva da montagem, os membros deixaram de frequentar os encontros com a mesma assiduidade que mantinham, uma vez que as faltas nunca foram uma questão entre nós? Parece haver um acúmulo de motivos. Primeiro, pelo clima de violência que, após período de certa tranquilidade, havia voltado a comandar a vida comunitária, deixando todos os moradores amedrontados em sair de casa. Depois, há a impressão de que, consciente ou inconscientemente, os participantes passaram a se sentir menos estimulados, pelo momento que estava sendo lido como a fase mais 'séria' do processo - podemos voltar ao trecho em que, ao serem questionados sobre o que seria o teatro, quase todos responderam com a palavra 'brincadeira'.

Desejando seguir na pesquisa, apesar dos contratemplos, assumimos, a partir desse dia, que o primeiro período de todos os encontros seria utilizado para apresentar o que foi

realizado na aula anterior a quem não havia estado presente. Nessa ocasião, refizemos o espaço cênico com os tatames e apresentamos as cenas, fixadas na aula passada, para a aluna I, antes de seguir adiante com o ensaio. Mesmo com poucas pessoas, decidimos trabalhar sobre o prólogo - como esse seria o único momento com texto a ser decorado, não poderíamos demorar mais na divisão das falas, ou não restaria tempo hábil para a memorização. Assim, a facilitadora e os três membros presentes separaram as frases, tiraram xerox do texto e definiram quem ficaria com cada fragmento, cabendo aos participantes a tarefa de entregar os trechos a seus respectivos donos, ao longo da semana. Duas perguntas importantes restaram, ao final do encontro: vai dar tempo? Vai ter gente para apresentar?

Terceiro dia de ensaio e novamente um atraso significativo dos estudantes. Dessa vez, três deles chegaram juntos, porque o aluno C estava com a perna engessada e os outros dois assumiram a responsabilidade de auxiliá-lo no percurso até a escola. Além dos impasses administrativos ocorridos nesse encontro - já comentados em outro momento -, conseguimos manter uma aula produtiva, com grande parte dos participantes presentes. Mais uma vez, começamos arrumando o espaço cênico e repassando as decisões tomadas para aqueles que não estiveram nos últimos dias. Os textos distribuídos no ensaio anterior não surtiram o efeito desejado: alguns não receberam, outros receberam e não se importaram e alguns mais não vieram para a aula. Foi preciso reorganizá-lo diante das pessoas disponíveis naquele momento, ainda sem nenhuma certeza de que ele poderá ser executado no dia da apresentação.

Mesmo assim, ensaiamos, pela primeira vez, o prólogo e seguimos pelas passagens já definidas, até chegarmos as cenas de grupalidade: tanto as ações dos plantadores e dos pescadores, quanto a apresentação das famílias de Guma e de Lívia. Na primeira delas, organizamos a apresentação de dois acontecimentos simultâneos. Um subgrupo representava os movimentos profissionais das 'pessoas do mar' - navegar, atracar, pescar, vender os peixes etc. - e outro subgrupo representava os movimentos das 'pessoas da terra' - plantar, colher, criar animais, etc -, sempre espalhados no espaço para que os dois lados da plateia pudessem acompanhar a demonstração. Esses mesmos subgrupos se transformavam nas famílias, respectivamente, de Guma e de Lívia. Elas se encaravam e anunciavam seu ramo profissional, suas atividades, suas religiões. Um personagem masculino e uma personagem feminina se destacavam e iam até o centro, representando o casal protagonista, enquanto ambas as famílias, em uníssono, repetiam a frase 'não aceitamos, não aceitamos' e fechavam um círculo ao redor da dupla.

Para o ensaio extra, chegaram cinco alunos - três deles com um atraso de uma hora. Um dos momentos mais bonitos da nossa experiência aconteceu nesse dia, quando o aluno C, ainda com a perna engessada, se engajou na montagem do espaço cênico e fez as ações funcionarem mesmo diante da dificuldade. Como já comentamos, esse não costumava ser um comportamento característico dele e sua mudança foi notável, depois da semana anterior - que acumulou as forças de ter sido defendido diante da equipe gestora da escola e de ver dois de seus parceiros serem retirados da oficina pelo comportamento inadequado. A ‘impossibilidade’ e a responsabilidade, exigidas pela situação, afetaram positivamente sua disponibilidade para o trabalho!

Com o ambiente preparado, fomos direto para as passagens que ainda não havíamos construído, considerando o pouco tempo que tínhamos disponível. Como, até então, havíamos esquecido de inserir a cantiga como cena de transição, confirmamos que todos conheciam a letra e iniciamos o ensaio desse ponto do roteiro. Passamos pela cena das famílias, já conhecida, e chegamos até a cena do casamento.

Aqui, começou a se delinear uma dificuldade que acabaria se tornando um dos maiores problemas vivenciados no dia da apresentação: em um contexto de tantas faltas, como o que estávamos experienciando, não podíamos contar com a presença de certas pessoas e precisávamos estar abertos para que uma mesma cena fosse realizada por vários participantes diferentes, permitindo que a definição final ocorresse somente na hora da mostra. Nesse ensaio, por exemplo, havia o entendimento, nas professoras - considerando as meninas que haviam saído e as outras que faltavam já há algum tempo -, que só poderíamos contar com a aluna I para fazer todos os personagens femininos¹⁷. Mas, mais a frente, descobriríamos que outras garotas voltariam à cena e que alguns meninos não aceitariam tão bem a mudança das parceiras de cena.

Revivemos, então, toda a cena do casamento (com a aluna I no papel da noiva), da jogada do buquê e da festa - oportunidade de retomarmos a nossa ‘dança estranha’. Construímos, também, a estátua complexa do barco, na qual cada aluno performa uma atividade realizada no momento de uma navegação, enquanto a disposição espacial deles oferece, aos observadores, a silhueta de uma canoa. Terminamos o dia criando a passagem das

¹⁷ A troca de gêneros para realizar personagens já havia sido motivo de chacota em momentos anteriores e, a essa altura, não podíamos desperdiçar um tempo para nos aprofundarmos na discussão sobre o tema.

mulheres que esperam seus maridos no porto¹⁸, representada, cenicamente, por dois subgrupos, colocados um em cada extremidade do palco. Os primeiros, se colocam em posição de espera até que os demais se virem; quando eles finalmente se olham, há um surto de alegria e de alívio, expresso com corridas e abraços. Esse desenho precisou ser trabalhado repetidas vezes - da mesma maneira como as demais cenas haviam sido refeitas em momentos anteriores -, porque os participantes constantemente exageravam as ações solicitadas até torná-las cômicas.

Teoricamente, a demonstração de trabalho deveria ocorrer já na aula seguinte. Como o tempo disponível ficou apertado, definimos, conjuntamente, que realizaríamos apenas um ensaio aberto, para pessoas selecionadas, como uma primeira mostra de nosso resultado - já que duas cenas ainda precisavam ter suas movimentações definidas. Para que isso acontecesse, era necessário convocar todos que tinham estado presentes nessa última fase da montagem, para que houvesse um quantitativo suficiente de participantes para a abertura do ensaio. Somente após essa fase, poderíamos conversar, de maneira clara, sobre realizar ou não uma apresentação oficial na semana subsequente.

Os membros acabaram chamando mais pessoas do que o devido: além de convocar quem havia estado nos ensaios finais, convidaram também aqueles que haviam estado presentes em qualquer fase do processo - ainda que fizesse mais de dois meses que a pessoa não estava frequentando as aulas. Foi nessa reaproximação de alunos antigos que aquela estudante que havia resolvido sair por conta própria, decidiu voltar e foi acatada pelo grupo sem grandes questionamentos. Além da presença de pessoas que desconheciam o roteiro, muitos dos que haviam ensaiado nas últimas semanas não apareceram! Então, em resumo, a situação que encontramos foi uma sala repleta de participantes que desconheciam a organização do exercício cênico, em contraponto com a presença de apenas quatro alunos envolvidos em todas as fases do processo.

Não havia mais condições, portanto, de que se realizasse um ensaio aberto nesse dia. Além da impossibilidade, essas pessoas que retornaram trouxeram consigo, ainda, o regresso de problemas que haviam sido superados dentro do grupo mais frequente, como a conversa excessiva, a desconcentração, o empenho em desdenhar uns dos outros e o enfrentamento à hierarquia que parece estar instituída. Dada a situação, havia duas soluções possíveis: rejeitar o retorno desses participantes e seguir o processo criativo apenas com aqueles que estavam

¹⁸ Essa foi a única cena incluída no roteiro por intervenção da facilitadora-encenadora.

presentes em todas as fases ou encarar esse movimento, que gritava por atenção, e instruir a apresentação para esses que estiveram faltosos. Hoje, refletindo sobre o cenário após vários meses que a prática foi encerrada, nos parece que a primeira decisão teria sido a mais prudente, a fim de garantir a unidade do que havia sido produzido e mostrar que o trabalho teatral só pode acontecer com esforço e com presença.

Mas essa, nos parece, só teria sido uma decisão realisticamente viável se todos os que estavam vindo - e que já tinham apreendido o experimento cênico -, estivessem disponíveis na sala de ensaio. Não era o que tínhamos: só depois de um atraso muito significativo - passando, inclusive, da hora que havíamos combinado para abrir as portas aos visitantes - três desses estudantes apareceram. Assim, nos pareceu, naquele momento, que a melhor decisão era transmitir as cenas para quem não as sabia e torcer para que um fruto bom surgisse dessa intempérie - mesmo que isso significasse voltar a enfrentar perguntas superadas, tais como “ainda essa história de Guma e Lívia?”.

É notável que essa decisão só pôde ser tomada porque tínhamos liberdade na administração de nosso tempo dentro da escola e porque o público selecionado para participar do ensaio aberto - e da apresentação - era formado por pessoas que estariam no ambiente educacional independente de nós. Caso qualquer um desses aspectos fosse diferente, teríamos precisado cancelar o nosso encerramento e enfrentar um público espontâneo insatisfeito. Depois de relacionar todas essas considerações, acatamos as novas-velhas presenças e seguimos adiante sem muitas certezas sobre o que aconteceria.

O aluno C, é importante frisar, reagiu energeticamente ao retorno desses participantes e voltou a seu comportamento de recusas e de brigas por coisas pequenas. Um desses repúdios, que estaria refletido na apresentação, era o de dividir a cena do casamento com meninas que não fossem de seu subgrupo de amizade íntima. Como, nesse momento, havia bastante opção de participantes para realizar o ensaio, essa questão passou, aparentemente, sem grandes dificuldades. O que não percebemos, no meio das muitas resoluções que precisaram ser tomadas nesse dia, é que, ao acatar a solicitação dele - somando todos os procedimentos de desierarquização que havíamos inserido até então -, estaríamos gerando a crença de que todas as propostas, de todos os participantes, seriam sempre acatadas, ainda que não fossem positivas para a encenação. Quando o cenário mudou, no dia da mostra pública, e a imposição dele não foi aceita, ele respondeu encontrando maneiras de desvirtuar a montagem enquanto ela era apresentada.

Finalmente havia chegado o dia da apresentação - e, conseqüentemente, o último dia da facilitadora na escola. No plano inicial, traçado antes do início das aulas, ainda teríamos um encontro de avaliação depois que tivéssemos o nosso momento com o público. Entretanto, como muitas das outras modificações que fizemos no planejamento, as frequentes intervenções externas que nos fizeram cancelar várias aulas acabaram apertando o cronograma e empurrando a mostra para o último dia. Outro fator decisivo para esse arranjo foi considerar que era mais importante que os participantes estivessem seguros com a cena quando essa fosse levada a público do que garantir um dia a mais com a presença da facilitadora – já que o processo avaliativo aconteceria, de todo modo, com a professora efetiva em momento posterior.

Os sentimentos de medo e de esperança coexistiam nas professoras, ansiosas pelo que estava por vir. Na hora marcada, só dois alunos haviam chegado. Começamos a arrumar o espaço cênico, com a ajuda de estudantes de outra turma. Quando o ambiente já estava todo preparado, os demais participantes começaram a chegar - e, à primeira vista, já foi possível perceber que a maioria deles não respondeu ao acordo de vir com roupas escuras, aparecendo com o mesmo tipo de vestimenta que frequentavam as aulas.

Conforme explicamos, na readaptação do planejamento para atender às necessidades mais urgentes que o processo ia apontando, o debate aprofundado sobre os elementos cênicos foi deixado em segundo plano. Ainda que nós houvéssimos trabalhado sobre o uso criativo de vestimentas na cena, tivéssemos explorado a forma de combiná-las para que se tornassem um símbolo estético e definíssemos pelo uso de cores escuras, para explorar uma padronização dos corpos, visto que havia um rodízio de personagens, essa caracterização não ficou marcada, entre os membros, como algo indispensável - principalmente porque essa resolução foi tomada apenas um dia antes da apresentação formal, não tendo a chance de ser gravada na memória por meio da repetição, como ocorreu com as construções cênicas.

Por outro lado, a atenção que eles, em sua maioria, não dispensaram para a organização visual do todo, eles fizeram questão de dispensar às pequenas caracterizações preciosas a cada cena. Era inconcebível para a turma, por exemplo, realizar a passagem do casamento sem que a noiva estivesse devidamente paramentada com um véu e um buquê - encontrados no armário de materiais da sala. O mesmo acontecia com o desejo, expresso ainda durante os ensaios, de utilizar cabos de vassoura como representantes dos remos manipulados pelos pescadores.

O que podemos afirmar é que a percepção de que esses elementos são parte indissociável da experimentação cênica estava presente, mesmo que eles tenham sido abordados de maneiras mais suaves. O que não havia sido alcançado, ainda, era a aplicação desse conhecimento à visão geral da montagem - e não somente aos detalhes de ação mais visíveis. Quando se sente a necessidade de utilizar remos, véu e buquê, para além do apelo naturalista que esses elementos causam, se deixa transparecer a vontade de que o signo seja compreendido pela plateia - o que, em si, já é um bom aprendizado.

Realizamos a nossa, já tradicional, roda de bom dia - momento no qual temos a chance de perguntar como todos estão e, assim, falar de nossos anseios e desejos - e nos lembramos de que esse seria um encontro decisivo, estando em nossas mãos, como coletivo, a realização de uma boa mostra - com comprometimento e generosidade. Ao nos prepararmos para começar o ensaio geral, antes da apresentação, as participantes I e Y combinaram, entre si que a aluna Y assumiria a cena do casamento. Esse foi o disparador para o retorno da recusa do estudante C, que buscou maneiras diversas de se opor a essa decisão: sugeriu que uma das participantes menos frequentes assumisse, tentou condicionar sua participação na cena com a escolha da atriz que ele queria e ameaçou ir embora da sala de ensaio.

Nesse momento, já exausta pela disputa de forças, ao mesmo tempo em que considerava os longos minutos que estavam sendo gastos nessa discussão desnecessária, a facilitadora acabou retrucando as falas agressivas afirmando que ele precisaria lidar sozinho com essa insatisfação, já que não tínhamos tempo hábil para reensaiar tudo apenas por um desejo pessoal. Sabemos, um processo educacional que se pretende desierarquizado não deveria abrir espaço para que falas desse tipo fossem proferidas pela figura que, de antemão, possui um suposto autoritarismo. Essa foi uma decisão equivocada, tomada em um momento de alto *stress*, que pode ser responsabilizada por tudo que ocorreu a seguir.

Foi nesse momento que surgiu o comentário destruturador, que serviria de argumento para todas as atitudes impensadas desse participante a partir de então: “Tá vendo, é por isso que eu não gosto de vir pra aula! A professora não escuta a gente e fica forçando a gente a fazer cena com quem a gente não quer!”. Apesar de todos os procedimentos de escuta e de criação cooperativista adotados até então, a rejeição de uma única proposta colocou abaixo, no entendimento desse participante, todo o conceito de compartilhamento. Conforme comentamos acima, o que parece ter acontecido foi o entendimento, equivocado, de que, se todos tinham espaço para falar, todas as colocações deveriam ser acatadas sem seleção.

E essa incompreensão - ou má-compreensão - não é uma exclusividade desse estudante ou desse contexto. Pelo contrário, ela é sempre uma questão delicada, para todos os processos de compartilhamento. Vimos, nas várias falas supracitadas nessa dissertação, que o processo colaborativo, no Brasil, surge, dentre vários outros motivos, para ser uma alternativa a um modelo de criação coletiva que tentava atender aos anseios de todos os integrantes da equipe. O estigma do amadorismo colocado sobre a criação coletiva se afirma, entre outras coisas, nesse entendimento de que todas as contribuições seriam sempre levadas a cena, sem um filtro entre o que era mesmo cabível à montagem ou não. E essa leitura foi possível porque esse procedimento de fato se estabelecia naqueles grupos cujo foco estava posto na auto expressão de um coletivo, que não havia encontrado outras maneiras de manifestar-se, até então. Nesses casos, a chance de ver a sua realidade no palco ganhava mais relevância do que estabelecer um julgamento prévio - como um filtro - sobre como a cena seria recebida pela plateia.

Assim, o processo colaborativo aparece, no Brasil, como alternativa à manutenção do cooperativismo, sem cair, outra vez, nos perigos envolvidos pela cena que se enxerga apenas como meio de falar com seus iguais. Para isso, se alimenta dos avanços conquistados durante a década dos grandes encenadores e coloca o esmero cênico, novamente, como ponto indispensável da experiência teatral. Partindo daí, também há espaço para a expressão grupal e para falar do que é particular aquele coletivo, mas todas as proposições são pensadas, testadas e escolhidas por meio de sua funcionalidade cênica - desde as decisões fundamentais, como a troca de atores, até aquilo que poderia ser lido como pormenores, como a escolha de cores e de palavras.

Quando a discussão verbal sobre quem faria ou não o casamento se encerrou, mal tínhamos tempo para fazer um ensaio inteiro da apresentação - muito menos duas, como era o planejado. Passamos as cenas que conseguimos, com a facilitadora chamando as transições - indicando o nome do trecho que viria a seguir -, o que acabou sendo incorporado à mostra. Logo chegou a hora da demonstração e reorganizamos o espaço para podermos receber a plateia, formada pelos alunos do terceiro ano - pessoas que, por estudarem na sala vizinha à sala de teatro, tinham nos visto entrar e sair dos ensaios todas as semanas.

Os membros do grupo se colocaram em posição, numa das extremidades do espaço cênico, e se prepararam para a entrada do público. Na medida em que os espectadores se colocavam em seu espaço e os amigos se reconheciam - aqueles que se preparavam para a cena, com aqueles que se preparavam para assistir -, foram surgindo comentários, brincadeiras e até xingamentos entre eles. Mais uma falta transpareceu: nós não tínhamos preparado eles,

suficientemente bem, para o encontro com uma plateia estranha ao processo e, portanto, eles estavam encarando a apresentação da mesma maneira como encaravam os demais ensaios. Isso significa dizer que vários dos atropelos acontecidos durante a mostra foram, na verdade, a demonstração de que alguns conhecimentos deveriam ter sido melhor abordados.



Figura 9 – Apresentação final

Nós nunca havíamos conversado, abertamente, sobre eles precisarem se manter em silêncio enquanto estivessem fora da cena, sobre serem discretos quando sentissem a vontade de corrigir a cena que estava sendo executada ou sobre que ações poderiam mudar completamente o sentido da narrativa que estávamos desenhando diante do público. Mas, é importante lembrar, eles já dominavam todas essas questões previamente, afinal, tinham aulas curriculares de teatro. O que mudou, nesse contexto, foi mesmo o modo como, o grupo, de maneira coletiva - porque a questão aqui levantada não se aplica a todos na individualidade -, estava encarando esse momento.

Tanto o é que, logo que os espectadores se sentaram e a exposição realmente começou, quase todos esses comportamentos dissonantes foram naturalmente resolvidos. Fomos passando pelas primeiras cenas sem grandes problemas, curtindo o acontecimento que se delineava. Em geral, os participantes pareciam felizes e ansiosos com o feito que estavam realizando. Mesmo com alguns atropelos, naturais da euforia, eles levavam a apresentação com muito desejo e brilho no olho. Era visível que, para além de todas as dificuldades enfrentadas durante o processo de criação, os membros estavam seguros do que apresentavam

e se viam representados em cada ação - afinal, tudo que estava ali havia sido gerado por eles mesmos.

Mas, ao chegarmos no momento em que Guma e Lívia se conhecem, o participante C decidiu que deveria demonstrar a sua insatisfação por não ter seu desejo atendido. Ele começou a conversar com espectadores no meio da cena, a desdenhar dos companheiros que dividiam o palco com ele, a zombar dos acontecimentos e, na hora decisiva do casamento, proferiu um “infelizmente, sim”, quando questionado pelo juiz se estava casando de livre e espontânea vontade - o que, de alguma maneira, poderia jogar fora toda a narrativa estabelecida coletivamente, na qual os noivos se uniam por amor, a contragosto das famílias. Como não poderia deixar de ser, as atitudes do estudante começaram a atingir todos os envolvidos no processo - inclusive as professoras. Fomos todos pegos de surpresa e acabamos reagindo, tristes e nervosos, com erros de falas, com leves trocas nas movimentações e com a supressão da cena de transição musicada.

Ainda no meio do caos - implantado por um único participante que, a exemplo da teoria do jogo, citada no capítulo anterior, decidiu não cooperar -, foi bonito assistir como os demais participantes sustentaram a narrativa, que lhes pertencia. Ao contrário do que, provavelmente, aconteceria em momentos anteriores, eles não interromperam a apresentação para discutir calorosamente com o membro dissonante, mas seguiram com a história e, consciente ou inconscientemente, acabaram colocando-o no lugar de quem destoa - deixando visível, para quem assistia, que se tratava de uma atitude única. Para nós, que coordenamos o processo, é de uma alegria imensa perceber que esses alunos se sentiram responsáveis pelo bom desempenho da performance e agarraram a oportunidade de comunicação com a plateia com toda a força que lhes cabia. Esse é o tipo de aprendizado que, entendemos, não poderia ter acontecido de outra maneira que não no momento do encontro com um público externo.

Ao final da mostra de trabalho, tivemos a oportunidade de ouvir os comentários da plateia: o que apreenderam, o que mais gostaram, de que momentos mais se lembravam. Foi importante, para a facilitadora e para os participantes, perceber que todos os espectadores conseguiram narrar, com detalhes, a história que estava sendo contada - o que nos mostrou o alcance de cenas comunicativas, que atendiam aos propósitos que desejavam atender. A mesma sensação de alegria ocorreu quando as passagens mais lembradas foram as cenas de coletividade, salientando que o entrosamento do grupo também tocava a plateia e a chamava para dentro da ação - alguns disseram, por exemplo, que queriam ter participado da festa!

Passado esse momento, desfizemos o nosso espaço cênico, nos abraçamos, nos parabenizamos e organizamos a festa de despedida que tínhamos armado. Um cenário de realização, para um misto de comemoração e reunião final. Nos sentamos, nos servimos, comemos, nos acarinhamos e, também, discutimos sobre tudo o que tinha acontecido. Quando questionado sobre o motivo que o levou a realizar as ações que tanto atrapalharam a apresentação, o aluno C respondeu que era “pra chamar mais atenção”. Tivemos uma longa conversa sobre o tema, alguns participantes quiseram falar sobre o que sentiram com essa atitude e as professoras puderam refletir, em conjunto com os membros, sobre o significado da individualidade dentro da coletividade - considerando que uma pessoa que esteja caminhando em outro ritmo, pode atrasar o percurso de todo um grupo.



Figura 10 – A confraternização

O que fica dessa experiência, então? O entendimento de que em nenhum grupo a perspectiva coletiva se estabelece em apenas seis meses, então por que deveríamos esperar que tudo ocorresse plenamente, em um tempo muito menor, com um grupo de pré-adolescentes? Quando colocamos, ainda, em perspectiva, o contexto em que as crianças, a escola e a comunidade estão inseridas, seria justo esperar uma coletividade perfeita? Acreditamos que o foco desse processo acabou sendo a atenção dispensada ao estar disponível e à vontade de entregar-se ao teatro - porque somente assim pode existir compartilhamento.

A seguir, em nossas considerações finais, refletiremos com mais espaço sobre os efeitos dessa experiência prática sobre os alunos, sobre a facilitadora, sobre a escola e sobre a pesquisa - sem perder de vista o objetivo inicial: mesclar um método do campo pedagógico a

um modo de fazer do teatro profissional, para aprofundar estudantes de escola pública, de nível fundamental, no fazer do teatro.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desse texto, compartilhei com o leitor uma série de entendimentos que pude alcançar no decorrer da pesquisa e que, de alguma maneira, se tornaram também pontos de partida para novos aprofundamentos. Na tentativa de encerrar essa comunicação de pesquisa evidenciando aqueles que consideramos os principais aprendizados dessa imersão, me parece importante retomar algumas dessas percepções aqui¹⁹.

De todas as compreensões levantadas, a primeira delas, tratada no primeiro capítulo e reiterada no segundo, parece ser a de que nenhum método, abordagem ou proposta pode ser infinitamente reproduzido tal e qual idealizado pelos autores que o sistematizaram, desconsiderando as especificidades de cada turma, de cada ambiente, em cada momento. Ao escolhermos, dentre as diversas abordagens possíveis do *drama*, a de David Hornbrook como aquela que mais se aproximava do que desejávamos trabalhar, precisamos, também, entender que os objetivos que ele relaciona a cada faixa etária se refere, de acordo com o seu ponto de vista, a um modelo de educação ainda muito distante do que encontramos, de maneira geral, na escola básica e pública do nosso país.

O mesmo se deu ao evidenciarmos que os processos de criação compartilhada exigem uma dilatação temporal e uma progressão criativa que faz sentido quando pensadas para a manutenção de grupos com pesquisas duradouras, mas que não conseguem se acomodar, de maneira estanque, na grande maioria das instituições de ensino. Ainda assim, a necessidade de propor adaptações ou combinações não justificaria, a meu ver, o anseio por desistir de aproveitar as características que determinado método tem a oferecer para sanar certa necessidade, uma vez que todos os sistemas serão melhor utilizados se forem adaptados a cada uso, a cada dia na criação.

Mais à frente, no texto, quando nos propomos a comparar o *drama* com os processos de criação compartilhada, encontramos as características que ambos dividem e que pareciam, em determinado momento, indispensáveis para a prática que desejávamos estabelecer. Pensando a atividade pedagógica como um momento propício para gestarmos as transformações políticas que almejamos para o mundo, propor um momento de retomada das crenças coletivistas dentro da escola se tornou fundamental para mim – ainda que a valorização de uma

¹⁹ Agradeço, também, os professores presentes na banca de qualificação por trazerem à tona a necessidade dessa retomada.

experiência o mais horizontal possível estivesse localizada somente na uma hora semanal da oficina de teatro.

Ainda que houvesse o desejo de permitir um ambiente diferenciado no que tange as maneiras como a relação de ensino-aprendizagem pode acontecer – e que talvez, no futuro, transformem a forma como essas crianças lidam com o mundo – esse não poderia ser, para a oficina que propomos, o foco principal. Por isso, os processos evidenciados em ambos os sistemas – a criação partilhada, a dramaturgia autoral, a divisão das funções criativas e a valorização do processo sobre o produto – se mostraram, no momento da escolha dos métodos principais para a elaboração do planejamento pedagógico, a melhor maneira de promover um espaço coletivizado sem que a linguagem teatral fosse posta em segundo plano – mas, ao contrário, que ela fosse a intenção primeira e que, a partir daí, se dessem as mudanças na micro sociedade.

Contudo, evidenciando a percepção de que nenhum método conseguiria se ajustar a toda e qualquer aplicação educacional sem passar por um ajuste, somente depois que demos início a oficina pudemos perceber que seria necessário abrir mão de alguns objetivos estruturais que haviam sido traçados. Um deles foi a ideia de dividir a turma em subgrupos pelas áreas da encenação. Naquele momento, ocupar um tempo com a separação da turma e com as discussões estéticas recorrentes que esse princípio exige – para que ele faça sentido – nos impossibilitaria o aprofundamento de outros aspectos, como o estudo da narrativa, por exemplo. Era preciso escolher entre as muitas opções e, uma vez que o trabalho coletivo sobre a dramaturgia já havia sido instaurado, não me parecia correto tomar a frente como dramaturgista e desfazer o avanço alcançado.

Ainda acho que seja um objetivo válido, capaz de levar turmas de iniciantes a um outro nível de compreensão cênica, mas, realisticamente, não é praticável em todos os momentos – o facilitador vive, com frequência, no campo de batalhas entre o que se deseja fazer e o que se pode fazer. Essa compreensão nos abriu, novamente, para a perspectiva de que nenhum professor faz uso de métodos puros, desconsiderando a possibilidade de atender a certas necessidades da turma fazendo uso de abordagens outras. Ou seja, podemos considerar que toda experiência pedagógica se dá, na verdade, como uma mistura de uma ou duas técnicas principais com várias outras ferramentas que permitam ao facilitador atender aos objetivos intrínsecos de cada experiência.

Nesse sentido, uma das conclusões possíveis quando olhamos, distanciadamente, a pesquisa que originou essa dissertação, é o entendimento de que não seria justo com o leitor afirmar que só fiz uso de dois métodos - aqueles elencados nos primeiros capítulos. Eles estavam, inevitavelmente, combinados com a minha experiência com a linguagem teatral, com a minha memória afetiva e com os exercícios, de outras abordagens, que, naquele momento, me pareciam oportunos. E o reconhecimento dessas associações não implica, diretamente, em erros ou acertos, mas evidencia o desejo de ajustar a experiência para aqueles estudantes específicos que a vivenciavam – conforme a criatividade e a capacidade de adaptação que eu dispunha durante o período.

Ainda partindo dos objetivos que havíamos traçado para a oficina, outra dedução foi possível: se entendemos a relação pedagógica como um espaço para construção de conhecimento e atribuição de sentido, e se entendemos, também, que o facilitador pode intervir no sentido de auxiliar os estudantes a encontrarem suas próprias respostas, há momentos em que o contrato pedagógico estabelecido entre ambas as partes abre a premissa para que o professor possa ferir, em determinados momentos, a estrutura horizontalizada – tomando certas decisões individualmente, mas sem perder de vista o que seria melhor para o grupo.

Essa possibilidade, claro, não é tarefa fácil e pode ser fonte de equívocos para profissionais inexperientes, mas também diminui a culpa que o facilitador pode sentir quando, por razões diversas, precisar assumir decisões que não foram levadas à grande assembleia. Na nossa vivência por exemplo, houveram dois casos maiores em que uma posição centralizadora foi solicitada: a ocasião em que alguns participantes poderiam ou não serem retirados do grupo e a ocasião em que era preciso organizar as cenas em tempo hábil para levar o trabalho ao público. Em ambas, foi preciso fazer escolhas urgentes, o que impediu que o grande coletivo pudesse considerar, de maneira responsável, os prós e os contras e, assim, decidir democraticamente qual seria a melhor solução a ser acionada.

O caso do participante R., por exemplo, diagnosticado com Retardo Mental Moderado (CID 10 F71) e com Distúrbios de Atividade e da Atenção (CID 10 F90.0), envolvia episódios recorrentes de violência física dele em relação aos demais e dos demais em relação a ele – movimento que se agravava a cada dia, a despeito dos trabalhos coletivistas que incentivávamos na esperança de tornar sua presença mais natural para o grupo. Certamente não acreditamos que retirar uma pessoa do contato social seja a solução para melhorar a sua

sociabilidade, mas, por vezes, precisamos entender que não seria responsável assumir certas atribuições sem o suporte necessário.

Essa percepção implica, necessariamente, em diferenciar os ganhos que o trabalho teatral é capaz de promover, dos objetivos que, na verdade, nenhuma perspectiva pedagógica, sozinha, poderia alcançar. A mãe desse aluno havia decidido, por vontade própria, suspender o tratamento medicamentoso ao qual ele estava sendo submetido, sem dialogar com o médico sobre essa escolha. Nesse processo, acompanhamos o retorno dos comportamentos anteriores e, até, a acentuação desses. Ao ser informada da complicação, a família afirmou que não voltaria atrás na sentença, ao menos naquele momento, já que classificava o comportamento do menino como “safadeza”. Como nós, enquanto grupo, poderíamos assumir essa responsabilidade? Parece-me que a insistência no coletivo não seria suficiente, ainda que ocorresse em todo a complexa estrutura escolar.

Então, como sua presença estava se tornando cada vez mais perigosa para ele e para os demais, eu e a professora efetiva decidimos pelo afastamento do aluno, que aconteceu por meio de uma conversa franca com a responsável pelo participante. Nesse momento, explicamos para ambos os motivos que nos levaram a esse posicionamento – e indicamos, com veemência, que ele retornasse ao tratamento, para que pudesse, assim, voltar a um convívio sadio com as pessoas ao seu redor.

Mais à frente, quando foi chegada a hora de unir as cenas para estruturar o que seria levado ao público, eu, enquanto facilitadora, precisei assumir uma postura determinante outra vez. Como explicamos no capítulo anterior, no primeiro dia reservado para que as cenas já criadas fossem refeitas e encaixadas umas nas outras (com o roteiro previamente definido), os participantes caíram na tentação de recompor as passagens do zero, alcançando resultados muito diferentes do que havia sido encontrado antes.

Essa necessidade, *a priori*, não é boa nem ruim – no máximo, pode ser considerada como sintoma de um desejo pela criação e pelo levantar da narrativa a partir do pré-texto. Mas, se optássemos por seguir nesse caminho, teríamos de abrir mão da possibilidade de que o processo que estávamos desenvolvendo pudesse, finalmente, encontrar o público. Ainda que, no princípio, a defesa pela mostra tenha sido expressa por mim, segundo minhas crenças, os participantes haviam sido consultados, por mais de uma vez, sobre o tema e demonstraram, ao menos verbalmente, estarem interessados no encerramento público da oficina – ainda que,

quando o momento finalmente chegou, muitos dos acordos que haviam sido pactuados para esse dia tenham sido esquecidos ou ignorados.

Por isso, coube a mim, naquele momento, garantir que a vontade coletiva pudesse se tornar real no tempo que dispúnhamos. Assim, assumi a postura de encenadora e dirigi as cenas e suas conexões de acordo com as potências alcançadas em momento anterior. Diferente do que aconteceu no caso que citei acima, essa me parece uma situação em que o diálogo já havia sido instaurado coletivamente, ainda que não naquele momento específico. Isso, de certa forma, respaldou a postura de direção que adotei, sendo bem compreendida pela maior parcela da turma.

Talvez, é verdade, esses momentos de quebra na horizontalidade, associados a dificuldade que os alunos já demonstravam em relação as decisões coletivas, tenham trazido à tona dificuldades de compreensão sobre o trabalho em grupo. É o caso, por exemplo, do descompasso ocorrido com o aluno C no dia da apresentação. Ainda que a confusão relacionada a diferença entre ‘todo mundo faz tudo’ e ‘todas as propostas serão acatadas’ seja comum nos processos de criação compartilhada, ela demonstra que algo dentro do método não estava devidamente esclarecido para aqueles que estavam fazendo uso dele. Olhando para a experiência de forma distanciada, considero que sentimos falta de um momento para que, no grande grupo, conversássemos sobre a estrutura do cooperativismo sobre o qual estávamos trabalhando, para que ele pudesse se consolidar de modo mais consciente e menos intuitivo.

Antes de tudo, essa pesquisa promoveu, em mim, um mergulho para dentro dos meus anseios, das minhas expectativas e da minha disponibilidade. Permitiu-me perceber que, sempre que estou em um ambiente de criação, seja ele pedagógico ou profissional, passo por momentos que me fazem pensar em desistir, pensar que o esforço não vale a pena, pensar, até, que a vivência presente seria o pior processo de todos os já experienciados. É uma proliferação de desânimo que sempre acontece. Mas ela costuma se dissolver, em geral, logo que o espetáculo acaba e o público vai embora - quando muito, demora mais uma semana na cabeça e depois some. Ao final, quando olho para trás, o que fica é a sensação agradável de mais um projeto finalizado, de mais uma experiência gratificante, de mais uma imersão teatral com frutos bonitos.

Com esse projeto, não foi diferente: o pensamento surgiu, de maneira leve, durante a pesquisa teórica e afluou enquanto experimentava a imersão prática. Com uma estrutura semelhante a que propusemos nessa dissertação, na qual tudo converge para o último capítulo,

também a ansiedade sentida nos estudos textuais convergiu para o que viria a ser sentido no decorrer da oficina. Primeiro, pela responsabilidade, inerente a qualquer exercício pedagógico, de conduzir estudantes por um percurso de ensino-aprendizagem que se mostre estimulador e enriquecedor - contrapondo-se a uma educação que costuma tolher, cercar, criar fronteiras. Depois, porque todos os atropelos, todas as dificuldades e todos os debates, já mencionados, parecem sempre pior no momento em que se está vivendo, já que todos os envolvidos são levados a encarar uma situação limite: tudo pode crescer ou tudo pode ruir.

Nenhuma experiência é fácil e parece inútil acreditar que seja possível atravessar uma ocasião de profunda entrega coletiva sem cometermos equívocos, sem ter dúvidas, sem achar que tudo irá por água abaixo. São sentimentos comuns, válidos e que merecem receber a atenção necessária para que possam se tornar molas propulsoras, impulsionando o planejamento e a reverberação da prática a serem sempre melhores do que no dia anterior - o que, claro, exige um esforço constante para se manter atento, disponível e mutável.

O caminho mais simples, da acomodação e da transposição da culpa, soa como a saída mais confortável. Aceitar as dificuldades, olhar para as adversidades com certa paciência, abrir-se para o inesperado e colocar-se disponível para que as alterações nos levem à lugares que não imaginamos, parecem os melhores posicionamentos, se desejamos poder, no momento da avaliação, olhar em retrospecto e visualizar os avanços alcançados - entendendo os objetivos traçados e a realidade encontrada.

Mas então, como avalio o trajeto trilhado por essa pesquisa? O que posso dizer é que, mesmo com os atropelos expostos, o desejo de trazer à tona a coletividade, a autonomia e a expressão se mantiveram do começo ao fim, alimentando o impulso para me superar a cada dia e manter o processo vivo. Quando penso no contexto social vivenciado em nosso país, no momento da oficina, associado ao cenário particular em que essa instituição de ensino - e, conseqüentemente, seus funcionários, seus professores e seus estudantes - está inserida, tornar visível cada uma dessas características se mostrou imprescindível. E, para isso, a união das duas perspectivas serve muito bem.

Quando começamos nosso trabalho (eu e todos os envolvidos), fazer com que as indicações de cada atividade fossem ouvidas exigia uma grande mobilização de energia, já que os participantes não se mostravam dispostos a escutar a mim ou aos outros colegas - situação que se agravou, no início, quando identificaram que a postura assumida pela facilitadora não seria o padrão rígido de obediência ao qual eles estavam acostumados. De

maneira semelhante, a possibilidade de que eles criassem conjuntamente, com todos oferecendo propostas valorosas ao grupo era veementemente rejeitada: alguns líderes se auto elegiam e direcionavam como os demais deveriam agir para fazer valer a sua ideia.

Com as ferramentas de conexão supracitadas - insistência na prática compartilhada, valorização do processo e estímulo à produção de uma dramaturgia autoral -, a perspectiva de mesclar ambos os métodos se mostrou bastante eficaz para atender os objetivos que tracei. Não seria justo focar nos pontos de resistência que encontrei e ignorar que, ao final da oficina, a extensa maioria dos participantes alcançou um avanço considerável no comprometimento para com o processo que estava sendo desenvolvido. Isso fez com que eles se apropriassem da linguagem cênica como um todo e se sentissem donos da cena levada ao público, considerando todos os degraus trilhados para que se pudesse chegar até aquele momento - a tal ponto que, os que estiveram presentes durante todo o trajeto, conseguiram enxergar o caos que foi trazido de volta a sala de aula com o retorno daqueles que passaram um tempo sem vir aos encontros.

Entretanto, nós, facilitadores, temos o dever de seguir colocando em perspectiva aquilo que seria considerado como ideal e aquilo que, efetivamente, temos condições de realizar. Um exemplo disso é que nenhum grupo profissional consegue alcançar o ápice de seu funcionamento cooperativista com apenas quatro meses de trabalho - na verdade, isso nem chega a aparecer como algo desejável. Portanto, seria incongruente cobrar que os participantes em idade escolar alcançassem o nível máximo da coletividade em tão pouco tempo.

Assim, é preciso reconhecer que as possibilidades e as necessidades de cada grupo são particulares, para que, assim, possamos delimitar objetivos que sejam justos, tanto para com os participantes, quanto para com o professor que ministrará essa ação. Isso significa dizer que não posso afirmar ter cumprido com todos os desejos ou com todas as regras do *process drama* e das criações compartilhadas, mas posso afirmar que, mesmo com todas as resistências encontradas, pude cumprir as metas que eram legítimas para com a prática desse coletivo.

Sendo assim, não posso esquecer aquele que era o principal de todos os pontos norteadores dessa prática: oferecer aos estudantes uma experiência genuinamente teatral, atenta ao desenvolvimento da linguagem cênica e à aquisição de conhecimentos próprios da área. Considerando todo o aporte teórico acessado durante a pesquisa, parece justo considerar

que todos esses itens foram cumpridos, uma vez que eles foram realizados e permitiram que todos os participantes pudessem progredir, em diferentes níveis, no que se refere ao domínio da cena - comparando o início e o final de nossas atividades. Bem ou mal, o experimento aconteceu e todos saímos amadurecidos.

Podemos resumir essa pesquisa como uma celebração acadêmica ao encontro, aos valores perdidos da coletividade e à realidade do fazer teatral. Ela existe, primordialmente, para que possamos voltar a encarar a pedagogia do teatro e a criação dentro dos grupos profissionais como duas instâncias semelhantes de uma mesma expressão artística e que, por isso, merecem ter suas ferramentas analisadas e mescladas, de maneira que ambas contribuam para o avanço da linguagem. Se isso puder acontecer de maneira cooperativada, tratando todos os membros do grupo como parceiros unidos para um mesmo fim, e valorizando as especificidades do seu fazer, melhor ainda.

REFERÊNCIAS

ABREU, Luís Alberto de. Processo colaborativo: relato e reflexões sobre uma experiência de criação. **Cadernos de teatro da ELT - Escola Livre de Teatro de Santo André**, ano 1, n. 0, p. 32-41, mar. 2003.

ARAÚJO, Antônio. **A gênese da Vertigem: o processo de criação de O Paraíso Perdido**. São Paulo: Perspectiva: Fapesp, 2011.

_____. O processo colaborativo como modo de criação. **Revista Olhares**, São Paulo, n. 1, p. 45-51, 2009.

_____. **A encenação no coletivo: desterritorializações da função do diretor no processo colaborativo**. 2008. 222f. Tese (Doutorado em Artes) - Departamento de Artes Cênicas/Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

ARY, Rafael. Princípios para um processo colaborativo. **Revista Cena**, Porto Alegre, n. 18, 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/cena/article/view/60785/36513> Acesso em: 13/04/2018.

ASLAN, Odette. **O ator no século XX: Evolução da técnica/ Problema da ética**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 3, n. 7, p. 170-182, Set/Dez 1989.

BOLTON, Gavin. A history of drama education: a search for substance. In: BRESLER, Liora. (Ed.) **International Handbook of Research in Arts Education**. Dordrecht: Springer, 2007. p. 45-66.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Câmara dos deputados. Projeto de Lei PL 7032/2010. Altera os §§ 2º e 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir, como conteúdo obrigatório no ensino de Artes, a música, as artes plásticas e as artes cênicas. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=470941> Acesso em: 26/04/2018.

CABRAL, Beatriz. **Drama como método de ensino**. São Paulo: Hucitec, 2006.

CONCILIO, Vicente. Elementos para uma possível relação entre pedagogia do teatro e processos colaborativos de criação teatral. In: V Reunião Científica de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas - ABRACE, 2009, São Paulo, SP. Anais (on-line). São Paulo: ABRACE, 2009. Disponível em: http://www.portalabrace.org/vreuniao/textos/pedagogia/Vicente_Concilio_-_Elementos_para_uma_possivel_relacao_entre_pedagogia_do_teatro_e_processos_colaborativos_de_criacao_teatral.pdf Acesso em: 12/04/2018.

DAVIS, Morton. **Game Theory: a nontechnical introduction**. Mineola: Dover Publications, 1997.

DESGRANGES, Flávio. **A inversão da olhadela: alterações no ato do espectador teatral**. São Paulo: Hucitec, 2012.

_____. **A pedagogia do teatro: provocação e dialogismo**. São Paulo: Hucitec, 2006.

DUARTE, Amanda. Olhando para as articulações teórico-práticas entre o process drama e o processo colaborativo. In: 7º Seminário de Pesquisas em Andamento - PPGAC/USP, 2017, São Paulo, SP. Caderno de resumos (on-line). São Paulo: PPGAC/USP, 2017. Disponível em: <http://www3.eca.usp.br/sites/default/files/form/spa/2017%20SPA%20VII%20PPGAC%20ECA%20USP%20Caderno%20Resumos.pdf> Acesso em: 12/04/2018.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. **Por que arte-educação?** 6ª ed Campinas: Papirus, 1991.

FERNANDES, Sílvia. **Teatralidades Contemporâneas**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

FISCHER, Stela. **Processo colaborativo: experiências de companhias teatrais brasileiras nos anos 90**. 2003. 231f. Dissertação (Mestrado em Artes) - Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

HORNBROOK, David. **Education in Drama: Casting the Dramatic Curriculum**. Londres: RoutledgeFalmer, 1991, reimpresso em 2002, transformado em e-book em 2005.

MARTINS, Adriana dos Reis. As entrelinhas do ensino das artes na educação básica. **TEATRO: criação e construção de conhecimento**, Palmas, v. 2, n. 2, p. 34-42, jan/jun 2014.

MOSTAÇO, Edécio. A questão experimental: a cena nos anos de 1950-1970. In: FARIA, J.R.;GUINSBURG, J. **História do Teatro Brasileiro - Volume 2: do modernismo às tendências contemporâneas**.São Paulo: Perspectiva: Edições SESC SP, 2013.

NICOLETE, Adélia. Criação coletiva e processo colaborativo: algumas semelhanças e diferenças no trabalho dramaturgico. **Revista Sala Preta**, São Paulo, V. 2, p. 318-325, 2002.

OLIVEIRA, Valéria Maria de. **Reflexões sobre a noção de teatro de grupo**. 2005. 109f. Dissertação (Mestrado em Teatro) - Programa de Pós-Graduação em Teatro, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

O'NEILL, Cecily. Work from Within: Teacher and the Group as Artists in the Process. In: TAYLOR, P; WARNER, C. (Ed.) **Structure and Spontaneity: the process drama of Cecily O'Neill**. Stoke-on-Trent: Trentham Books Limited, 2006.

PAULA, Wellington Menegaz de. **Drama-processo e ciberespaço: o ensino do teatro em campo expandido**. 2016. Tese (Doutorado em Teatro) – Centro de Artes, Programa de Pós-graduação em Teatro, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

PEIXOTO, Fernando. **O que é teatro?** São Paulo: Editora Brasiliense, 1980.

PEREIRA, Diego de Medeiros. **Drama na educação infantil: experimentos teatrais com crianças de 02 à 06 anos**. 2015. Tese (Doutorado em Teatro) – Centro de Artes, Programa de Pós-graduação em Teatro, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

PEREIRA, Hamilton Vaz. **Trate-me Leão**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

REBOUÇAS, Evill. **A dramaturgia e a encenação no espaço não convencional**. São Paulo: Ed. UNESP, 2009.

RINALDI, Miriam. O que fazemos em sala de ensaio: os atores do Teatro da Vertigem. In: **TEATRO DA VERTIGEM. Trilogia bíblica**. São Paulo: Publifolha, 2002.

SOMMERS, John. Narrativa, drama e estímulo composto. Trad. Beatriz Cabral. **Urdimento**, Florianópolis, n. 17, p. 175-185, setembro de 2011.

VIDOR, Heloise. **Drama e teatralidade: o ensino do teatro na escola**. Porto Alegre: Mediação/Edital Elisabete Anderle, Fundação Catarinense de Cultura, Secretaria de Estado de Turismo, Cultura e Esporte, Governo de Santa Catarina, 2010.