



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

ESCOLA DE TEATRO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS

MARIA AMÉLIA GIMMLER NETTO

INICIAÇÃO TEATRAL EM TEMPOS DE CRISE DA DEMOCRACIA NO BRASIL:
A criação e a direção colaborativa como percurso artístico-pedagógico
para a formação nos anos finais da educação básica

Salvador

2022

MARIA AMÉLIA GIMMLER NETTO

INICIAÇÃO TEATRAL EM TEMPOS DE CRISE DA DEMOCRACIA NO BRASIL:
A criação e a direção colaborativa como percurso artístico-pedagógico
para a formação nos anos finais da educação básica

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Artes Cênicas, Escola de Teatro, Universidade Federal
da Bahia, como requisito para obtenção do grau de
Doutorado em Artes Cênicas.

Orientador: Prof. Dr. Gláucio Machado Santos

Salvador

2022

Gimmler Netto, Maria Amélia.

Iniciação teatral em tempos de crise da democracia no Brasil: a criação e a direção colaborativa como percurso artístico-pedagógico para a formação nos anos finais de educação básica / Maria Amélia Gimmler Netto. - 2022.

251 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Gláucio Machado Santos.

Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Escola de Teatro, Salvador, 2022.

1. Artes cênicas. 2. Teatro - Estudo e ensino. 3. Teatro na educação. 4. Teatro - Produção e direção. 5. Criação (Literária, artística, etc.). 6. Democracia - Brasil. I. Santos, Gláucio Machado. II. Universidade Federal da Bahia. Escola de Teatro. III. Título.

CDD - 792

CDU - 792.027

TERMO DE APROVAÇÃO
Maria Amélia Gimmler Netto

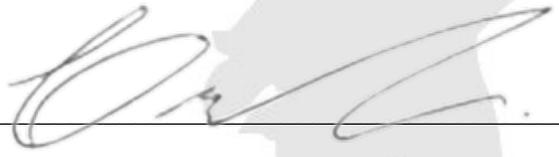
“INICIAÇÃO TEATRAL EM TEMPOS DE CRISE DA DEMOCRACIA NO BRASIL: A CRIAÇÃO E A DIREÇÃO COLABORATIVA COMO PERCURSO ARTÍSTICO-PEDAGÓGICO PARA A FORMAÇÃO NOS ANOS FINAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA”

Tese Aprovada Como Requisito Parcial Para Obtenção do Grau de Doutora em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia, pela Seguinte Banca Examinadora:

Aprovada em 01 de agosto de 2022.



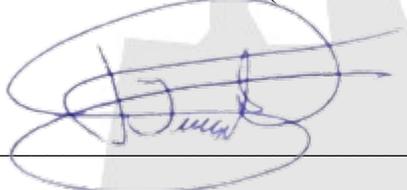
Prof. Dr. Glaucio Machado Santos (Orientador)



Prof.ª. Dr.ª. Célida Salume Mendonça (PPGAC/UFBA)



Prof. Dr. Fabio Dal Gallo (PPGAC/UFBA)



Prof.ª. Dr.ª. Flávia Janiaski Vale (UFGD)



Prof.ª. Dr.ª. Adriana Schneider Alcure (UFRJ)

*Dedico este trabalho ao centenário de Paulo Freire, à memória de bell hooks
e das minhas avós Iris Branca Marx Gimmler e Hermínia Fonseca Netto.*

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia - PPGAC/UFBA pela rica oportunidade de estudo que tive nesta instituição de reconhecida excelência. Muito obrigada ao seu corpo docente e técnico administrativo, aos meus colegas da turma de ingresso em 2017 e em especial ao meu orientador Professor Doutor Gláucio Machado Santos pela confiança, apoio, diálogo, incentivo e acolhida nos momentos mais difíceis deste processo de doutoramento;

Agradeço à UFPel, especialmente à Direção do Centro de Artes, aos meus colegas do Colegiado do Curso de Teatro Licenciatura, à Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas e ao Gabinete do Reitor pela concessão de meu afastamento para qualificação docente, pelo investimento e confiança em mim colocados;

Agradeço à Capes, em especial ao programa Capes PRINT-UFBA Edital 2019 pela concessão de minha bolsa de estudos para doutorado sanduíche no exterior;

Agradeço ao *Centro de Ciencias Humanas y Sociales de Madrid* em especial ao Pesquisador Doutor Óscar Cornago que tão bem me recebeu, orientou, apresentou e me inseriu em outras realidades teatrais, investigativas e educacionais na cidade de Madri.

Agradeço aos professores e professoras do programa de *Máster en Práctica Escénica y Cultura Visual*, em especial à coordenadora Diana Delgado-Ureña pela oportunidade de frequentar as sessões teóricas no *Centro de Estudios del Museo Reina Sofia*;

Agradeço ao GETEPE do PPGAC/UFRGS, em especial ao coordenador Gilberto Icle, pela oportunidade de realização de meu pequeno estágio doutoral e oportunidade de diálogo com diversos pesquisadores e pesquisadoras da área de artes cênicas na UFRGS;

Agradeço à equipe diretiva da EEEB Professora Silvia Mello e em especial à Professora de Artes Luana Franz e aos estudantes da turma 921 de 2018 - seus nomes estão citados no Capítulo IV;

Agradeço aos artistas licenciandos participantes dos laboratórios de prática de pesquisa que conduzi na UFPel - seus nomes estão citados ao longo desta tese;

Agradeço às professoras Celina Alcântara, Heloíse Vidor e Adriana Schneider e ao professor Fábio Dal Gallo pelas ricas contribuições dadas à pesquisa no momento de minha qualificação;

Agradeço às amigas Raquel Stüpp, Sabrina Silva, Daniela Aquino, Fernanda Fernandes, Taís Ferreira, Andrisa Zanella, Fabiane Tejada, Vanessa Leite e à mana Manoela Netto pelo diálogo constante e troca de referências durante o período de meu doutoramento e ao amigo Luis Gonzaga Martínez pela revisão das traduções;

Agradeço à Alessia Carpes e ao João Paulo da Silva, do Instituto Fernando Pessoa, pelo essencial apoio psicológico no período final de meu processo de doutoramento;

Agradeço com todo carinho aos meus familiares pelo estímulo que recebi em minha trajetória acadêmica até aqui e pelo imenso afeto que recebo sempre: Elsa, Cacaia, Pacheco, Gabriel, Manoela, Cris, Carolina, Luiz, Íris, Catarina, Zozi & Dora: o olhar de vocês melhora o meu!

Educação é muito mais do que apenas ler e escrever para as mulheres e as meninas, porque é sobre o empoderamento, é sobre a emancipação. Então quando você tem educação você está em uma posição muito melhor para saber sobre seus direitos. (...) Também precisamos olhar para o passado e ver como as histórias nos foram contadas. Porque não é que as mulheres não existissem (...)
(Malala Yousafzai)

O que cada uma de nós já deixou de fazer ou fez com algum nível de dificuldade pela identidade de gênero, pelo fato de ser mulher? A pergunta não é retórica, ela é objetiva, é para refletirmos no dia a dia, no passo a passo de todas as mulheres, no conjunto da maioria da população, como se costuma falar, que infelizmente é subrepresentada.
(Marielle Franco)

GIMMLER NETTO, Maria Amélia. **Iniciação teatral em tempos de crise da democracia no Brasil: a criação e a direção colaborativa como percurso artístico-pedagógico para a formação nos anos finais da educação básica.** Orientador: Gláucio Machado Santos. 251 f. il. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

RESUMO:

A presente tese trata de práticas de criação colaborativa e direção teatral voltadas para a iniciação teatral. O texto apresenta aspectos autobiográficos da trajetória artística da autora, as questões iniciais que moveram a investigação e a escolha metodológica da prática como pesquisa em artes. Experiências pregressas da autora na direção teatral fundamentam a discussão sobre o uso do termo criação colaborativa e direção rotativa de cenas. A direção teatral é problematizada a partir do trabalho de três diretoras da contemporaneidade, Mnouchkine, Bogart, Jatahy. São trazidas referências do campo da pedagogia teatral como o Jogo de aprendizagem brechtiano, o Drama como método de ensino e a noção de Diretor-Pedagogo, respectivamente referenciados por Koudela, Cabral, Knébel e Haderchpek. A composição do pensamento crítico e a educação dialógica são abordadas a partir de aspectos da crise democrática brasileira, do enfraquecimento do debate de ideias, do empobrecimento da comunicação social e do cerceamento à liberdade de cátedra. Aspectos como diversidades culturais, copresença de saberes e colaboração são abordados pela autora em diálogo com Freire, hooks e Souza Santos. São apresentados e analisados dois laboratórios de criação colaborativa de cenas, ambos realizados na cidade de Pelotas/RS em 2018, sendo um na educação básica e um no ensino superior. Aprender a observar, imaginar, agir e avaliar colaborativamente foram aspectos experimentados pelos colaboradores nos laboratórios e depois descritos e analisados pela autora. A defesa da iniciação ao teatro em tempos de crise da democracia apoia-se na noção de democratização do conhecimento e da cultura, na problematização das autorias e coautorias, em diálogo com Chauí, Souza Santos, Brecht, Boal, Cornago, Saumell. Por fim a autora defende a necessidade do avanço das práticas teatrais de criação e direção colaborativa como percurso artístico-pedagógico para a formação nos anos finais da educação básica brasileira.

Palavras-chave: iniciação teatral; criação colaborativa; direção teatral; crise da democracia; educação básica.

RESUMEN

Esta tesis trata de las prácticas de creación colaborativa y dirección teatral orientadas a la iniciación teatral. El texto presenta aspectos autobiográficos de la trayectoria artística de la autora, las preguntas iniciales que motivaron la investigación y la elección metodológica de la práctica como investigación en el campo del arte. Las experiencias previas de la autora en la dirección teatral subyacen a la discusión sobre el uso del término creación colaborativa y dirección rotacional de escenas. Se reflexiona sobre la dirección teatral a partir de la obra de tres directoras contemporáneas: Mnouchkine, Bogart y Jatahy. Se parte de referencias del campo de la pedagogía teatral, tales como el Juego de Aprendizaje Brechtiano, el Drama como método de enseñanza y la noción de Director-Pedagogo, de acuerdo con la formulación que respectivamente ofrecieron Koudela, Cabral, Knébel y Haderchpek. Se aborda la composición del pensamiento crítico y la educación dialógica a partir de aspectos de la crisis democrática brasileña, el debilitamiento del debate de las ideas, el empobrecimiento de la comunicación social y la restricción a la libertad de cátedra. Aspectos como la diversidad cultural, la co-presencia de los saberes y la colaboración son abordados por la autora en diálogo con Freire, hooks y Souza Santos. Se presentan y analizan dos laboratorios colaborativos de creación de escenas, ambos realizados en la ciudad de Pelotas/RS en 2018, uno en la enseñanza básica y otro en la enseñanza superior. Aprender a observar, imaginar, actuar y evaluar de forma colaborativa fueron aspectos experimentados por los participantes en los laboratorios, tal y como posteriormente describe y analiza la autora. La defensa de la iniciación al teatro en tiempos de crisis de la democracia se fundamenta en la noción de democratización del conocimiento y de la cultura, en la problematización de la autoría y co-autorías, en diálogo con Chauí, Souza Santos, Brecht, Boal, Cornago y Saumell. Finalmente, la autora defiende la necesidad de promover las prácticas teatrales de creación y dirección colaborativa como un camino artístico-pedagógico para la formación en los últimos años de la educación básica brasileña.

Palabras clave: iniciación teatral; creación colaborativa; dirección teatral; crisis de la democracia; Educación básica.

ABSTRACT

This PhD thesis explores the practices of collaborative creation and stage direction oriented toward theatrical initiation. The dissertation includes autobiographical elements of the author's artistic trajectory, the initial research questions, and the methodological selection of the practice as a research approach in the field of art. The author's previous experiences in stage direction support the discussion on the use of the term collaborative creation and rotating scene direction. Stage direction is understood according to the work of three contemporary directors: Mnouchkine, Bogart, and Jatahy. The dissertation also draws from scholarship on theatrical pedagogy, paying special attention to Brecht's Learn Games, the Process Drama and the notion of Pedagogue-Director, according to Koudela, Cabral, Knébel and Haderchpek. The composition of critical thinking and dialogic education is approached from aspects of the Brazilian democratic crisis, the undermining of the debate, the degradation of social communication, and the restriction of academic freedom. The author addresses different aspects such as cultural diversity, and the co-presence of knowledge and collaboration in dialogue with Freire, hooks, and Souza Santos. The work offers and analyzes two collaborative laboratories for stage creation carried out in the city of Pelotas/RS in 2018, one in basic education and another in higher education. The members of the laboratories learnt how to observe, imagine, act and evaluate collaboratively, as the author describes and analyzes in the PhD work. The defense of the theatrical initiation in a period of democratic crisis is based on the notion of democratization of knowledge and culture, but also on the problem of authorship and co-authorship, in dialogue with Chaufí, Souza Santos, Brecht, Boal, Cornago and Saumell. Finally, the author defends the need of promoting theatrical practices of creation and collaborative direction as an artistic-pedagogical way for training in the last years of basic Brazilian education.

Keywords: Theatrical initiation; Collaborative creation; Stage direction; Crisis of democracy; Basic education.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Cena “Vendas”. Elenco: Luana Franz, Ryan Rafyd, Francesco D’Avila, Arthur Malaspina, Anderson Demutti. Pelotas, 2014.

Imagem 2 - Cena “Cuidado Imenso”. Elenco: Ryan Rafyd, Anderson Demutti e Arthur Malaspina. Pelotas, 2014.

Imagem 3 - Cena “Cordas”. Elenco: Francesco D’Avila, Anderson Demutti, Luana Franz, Ryan Rafyd, Arthur Malaspina. Pelotas, 2014.

Imagem 4 - Transição entre cenas “Nevasca” e “Água nas Asas”. Elenco: Anderson Demutti e Ryan Rafyd. Pelotas, 2014.

Imagem 5 - Cena “A menor dimensão”. Elenco: Anderson Demutti, Ryan Rafyd, Francesco D’Avila, Luana Franz e Arthur Malaspina. Pelotas, 2014

Imagem 6 - Apresentação de “Jogatina” na Mostra de Cenas do PIBID Teatro UFPel, na Escola Estadual Felix da Cunha. Pelotas, 2015.

Imagem 7 - Apresentação de “Jogatina” na Mostra de Cenas do PIBID Teatro UFPel, na Escola Estadual Assis Brasil. Pelotas, 2015.

Imagem 8 - Apresentação de “Jogatina” na Mostra de Cenas do PIBID Teatro UFPel, na Escola Estadual Sylvia Mello. Pelotas, 2015.

Imagem 9 - Apresentações de “Jogatina” na Mostra de Cenas do PIBID Teatro UFPel, na Escola Estadual Simões Lopes. Pelotas, 2015.

Imagem 10 - Cena “Cabra-Cega”. Elenco: Johan Yossanes, Lucas Galho, Juliana Caroline e Mário Celso Pereira Jr. Fábrica Cultural, Pelotas 2016.

Imagem 11 - Cena “A nuvem”. Elenco: Marco Antonio Duarte, Fernanda Fernandes, Juliana Caroline, Gabrielle Winck, Maria Amélia Gimmler, Lucas Galho (espectador Samuel Preto). Casarão 8, Pelotas, 2016.

Imagem 12 - Cena “Antígona - A busca pelo corpo”. Elenco: Marco Antônio Duarte e Lucas Galho. Casarão 8, Pelotas, 2016.

Imagem 13 - Cena “Mulheres na Janela”. Elenco: Fernanda Fernandes, Gabrielle Winck e Juliana Caroline. Casarão 8, Pelotas, 2016.

Imagem 14 - Cena “Póslogo: Pedacos de corpos”. Elenco: Gabrielle Winck, Marco Antonio Duarte, Johan Yossanes, Fernanda Fernandes e Maria Amélia Gimmler. Casarão 8, Pelotas, 2016.

Imagem 15 - Cena “Prologo: A morte de Noufia”. Elenco: Mario Celso Pereira Jr. Theatro Esperança, Jaguarão, 2016.

Imagem 16 - Equipe do laboratório Encenar em Colaboração nas proximidades do CA UFPel, agosto de 2018.

Imagem 17 - Em cima: Lucas Galho e Luana Franz. Na roda: Thairone Dornelles, João Vitor, Mariana Dutra, Rodrigo Dias, Karolina Mendes, Verônica Diaz e Alisson Godoy. LITA, sala de aula do Centro de Artes da UFPel. Toda a Equipe do Laboratório. Agosto de 2018. Foto: Maria Amélia Gimmler

Imagem 18 - Equipe do laboratório Encenar em Colaboração agosto de 2018 no primeiro ensaio prático. LITA, sala de aula do Centro de Artes da UFPel. Toda a Equipe do Laboratório. Agosto de 2018.

Imagem 19 - Alison Godoy, Luana Franz, maria Amélia Gimmler e Veronica Diaz. Fachada da Escola Professora Sylvia Melo. Foto de Maria Amélia Gimmler (com tripé e temporizador)

Imagem 20 - Estudantes da Turma 921 do turno da tarde da Escola Professora Sylvia Melo. Sala de audiovisual. Outubro de 2018. Foto de Maria Amélia Gimmler

Imagem 21 - Estudantes da Turma 921 do turno da tarde da Escola Professora Sylvia Melo. Sala de Teatro. Outubro de 2018. Foto de Maria Amélia Gimmler

Imagem 22 - Equipe do laboratório Encenar em Colaboração em prática de *yoga/shavasana* - Sala LITA do CA UFPel, agosto de 2018.

Imagem 23 - Equipe do laboratório Encenar em Colaboração em prática de *yoga/meditação* - Tablado do CA UFPel, agosto de 2018.

Imagem 24 - Equipe do laboratório Encenar em Colaboração em prática de *yoga/pranayama* - Sala 102 CA UFPel, agosto de 2018.

Imagem 25 - Estudantes da Turma 921 do turno da tarde da Escola Professora Sylvia Melo em prática de *yoga/meditação*. Sala de teatro. Outubro de 2018. Foto de Maria Amélia Gimmler.

Imagem 26 - Estudantes da Turma 921 do turno da tarde da Escola Professora Sylvia Melo *yoga/pranayama*. Sala de teatro. Outubro de 2018. Foto de Maria Amélia Gimmler

Imagem 27 - Estudantes da Turma 921 do turno da tarde da Escola Professora Sylvia Melo *yoga/asana*. Sala de teatro. Outubro de 2018. Foto de Maria Amélia Gimmler.

Imagem 28 - João Vitor e Mariana Dutra. Sala 102 do centro de Artes da UFPel. Agosto de 2018. Foto: Maria Amélia Gimmler.

Imagem 29 - Equipe do laboratório. Tablado, sala de aula do Centro de Artes da UFPel. Agosto de 2018. Foto: Maria Amélia Gimmler.

Imagem 30 - Equipe do Laboratório. Sala 102 do centro de Artes da UFPel. Agosto de 2018. Foto: Maria Amélia Gimmler.

Imagem 31 - Equipe do laboratório. Tablado, sala de aula do Centro de Artes da UFPel. Agosto de 2018. Foto: Maria Amélia Gimmler.

Imagem 32 - Estudantes da Turma 921 do turno da tarde da Escola Professora Sylvia Melo. Sala de teatro. Outubro de 2018. Foto de Maria Amélia Gimmler.

Imagem 33 - Estudantes da Turma 921 do turno da tarde da Escola Professora Sylvia Melo. Sala de teatro. Outubro de 2018. Foto de Maria Amélia Gimmler.

Imagem 34 - Estudantes da Turma 921 do turno da tarde da Escola Professora Sylvia Melo. Sala de teatro. Outubro de 2018. Foto de Maria Amélia Gimmler.

Imagem 35 - Estudantes da Turma 921 do turno da tarde da Escola Professora Sylvia Melo. Sala de teatro. Outubro de 2018. Foto de Maria Amélia Gimmler.

Imagem 36 - Rodrigo Dias e Luana Franz. LITA, sala de aula do Centro de Artes da UFPel. Agosto de 2018. Foto: Maria Amélia Gimmler.

Imagem 37 - Equipe do laboratório. LITA, sala de aula do Centro de Artes da UFPel. Agosto de 2018. Foto: Marco Antônio Duarte.

Imagem 38 - Toda a Equipe do Laboratório. Sala Carmem Biazoli do Centro de Artes da UFPel. Agosto de 2018. Foto: Marco Antônio Duarte

Imagem 39 - Karolina mendes na rede. Sala Carmem Biazoli do Centro de Artes da UFPel. Agosto de 2018. Foto: Lucas Galho

Imagem 40 - Karolina Mendes e Alison Godoy. Sala Carmem Biazoli do Centro de Artes da UFPel. Agosto de 2018. Foto: Lucas Galho

Imagem 41 - Rodrigo Mendes com lenço. Sala Carmem Biazoli do Centro de Artes da UFPel. Agosto de 2018. Foto: Lucas Galho

Imagem 42 - Toda a Equipe do laboratório no coro. Sala Carmem Biazoli do Centro de Artes da UFPel. Agosto de 2018. Foto: Lucas Galho

Imagem 43 - João Vitor e Mariana Dutra. Sala Carmem Biazoli do Centro de Artes da UFPel. Agosto de 2018. Foto: Lucas Galho

Imagem 44 - Veronica e Alison Godoy. Sala Carmem Biazoli do Centro de Artes da UFPel. Agosto de 2018. Foto: Lucas Galho

Imagem 45 - Thairone Dornelles. Sala Carmem Biazoli do Centro de Artes da UFPel. Agosto de 2018. Foto: Lucas Galho

Imagem 46 - Maria Amélia Gimmler e Alison Godoy. Sala Carmem Biazoli do Centro de Artes da UFPel. Agosto de 2018. Foto: Lucas Galho

Imagem 47 - Karolina Mendes ao centro e toda equipe do laboratório. Sala Carmem Biazoli do Centro de Artes da UFPel. Agosto de 2018. Foto: Marco Antônio Duarte

Imagem 48 - Em cima: João Vitor e Maria Amélia. Em baixo: Karolina Mendes, Mariana Dutra e João Vitor. Sala Carmem Biazoli do Centro de Artes da UFPel. Agosto de 2018. Foto: Marco Antônio Duarte

Imagem 49 - Captura de tela de slides de Power point preparado com fotos das cenas improvisadas pelos Estudantes da Turma 921 do turno da tarde da Escola Professora Sylvia Melo. Sala de audiovisual. Outubro de 2018. Foto de Maria Amélia Gimmler.

Imagem 50 - Captura de tela de slides de Power point preparado com fotos das cenas improvisadas pelos Estudantes da Turma 921 do turno da tarde da Escola Professora Sylvia Melo. Sala de audiovisual. Outubro de 2018. Foto de Maria Amélia Gimmler

Imagem 51 - Captura de tela de slides de Power point preparado com fotos das cenas improvisadas pelos Estudantes da Turma 921 do turno da tarde da Escola Professora Sylvia Melo. Sala de audiovisual. Outubro de 2018. Foto de Maria Amélia Gimmler.

Imagem 52 - Captura de tela de slides de Power point preparado com fotos das cenas improvisadas pelos Estudantes da Turma 921 do turno da tarde da Escola Professora Sylvia Melo. Sala de audiovisual. Outubro de 2018. Foto de Maria Amélia Gimmler.

Imagem 53 - Estudantes da Turma 921 do turno da tarde da Escola Professora Sylvia Melo e Professores em formação da UFPel. Sala de teatro. Outubro de 2018. Foto de Maria Amélia Gimmler.

Imagem 54 - Estudantes da Turma 921 do turno da tarde da Escola Professora Sylvia Melo e Professores em formação da UFPel. Sala de teatro. Outubro de 2018. Foto de Maria Amélia Gimmler.

Imagem 55 - Preparo para Apresentação de cenas com Estudantes da Turma 921 do turno da tarde da Escola Professora Sylvia Melo. Sala de teatro. Novembro de 2018. Foto de Maria Amélia Gimmler.

Imagem 56 - Objetos de cenas usados na apresentação dos estudantes da Escola Professora Sylvia Melo. Sala de teatro. Novembro de 2018. Foto de Maria Amélia Gimmler.

Imagem 57 - Apresentação da cena Entre a Cruz e a Espada (ou relações de Poder) com Estudantes da Turma 921 do turno da tarde da Escola Professora Sylvia Melo. Sala de teatro. Novembro de 2018. Foto de Maria Amélia Gimmler.

Imagem 58 - Apresentação da cena A Imperialista com Estudantes da Turma 921 do turno da tarde da Escola Professora Sylvia Melo. Sala de teatro. Novembro de 2018. Foto de Maria Amélia Gimmler

Imagem 59 -Apresentação da cena Dois Homens e Uma Montanha com Estudantes da Turma 921 do turno da tarde da Escola Professora Sylvia Melo. Sala de teatro. Novembro de 2018. Foto de Maria Amélia Gimmler.

Imagem 60 - Apresentação da cena Dois Clãs com Estudantes da Turma 921 do turno da tarde da Escola Professora Sylvia Melo. Sala de teatro. Novembro de 2018. Foto de Maria Amélia Gimmler.

Imagem 61 - Estudantes da Turma 921 do turno da tarde da Escola Professora Sylvia Melo. Sala de audiovisual. Novembro de 2018. Foto de Maria Amélia Gimmler.

Imagem 62 - Estudantes da Turma 921 do turno da tarde da Escola Professora Sylvia Melo e toda equipe de professores. Sala de audiovisual. Novembro de 2018. Foto de Maria Amélia Gimmler.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	18
2. TEATRO E COLABORAÇÃO	24
2.1 MINHA TRAJETÓRIA NAS ARTES CÊNICAS E NA DIREÇÃO TEATRAL	24
2.1.1 Jogatina: jogo de aprendizagem, teatro pós-dramático e suas contribuições para a pedagogia do teatro	34
2.1.2 Composição de cenas e condução de grupo em processo colaborativo de criação teatral no Laboratório de Dramaturgismo e Direção Rotativa de cenas	45
2.2 NOTAS SOBRE O USO DO TERMO CRIAÇÃO COLABORATIVA	54
2.2.1 A Direção Rotativa de Cenas como modo de iniciar uma prática de Criação Colaborativa	65
3. DIREÇÃO TEATRAL E PEDAGOGIA DO TEATRO	67
3.1 MINHAS REFERÊNCIAS NO CAMPO DA DIREÇÃO TEATRAL	67
3.1.1 O trabalho da diretora francesa Ariane Mnouchkine	69
3.1.2 A preparação da diretora norte-americana Anne Bogart	74
3.1.3 Os diálogos para criação da diretora brasileira Christiane Jatahy	83
3.2 MINHAS REFERÊNCIAS NO CAMPO DA PEDAGOGIA DO TEATRO	92
3.2.1 Ato Artístico Coletivo e Modelo de Ação no Jogo de Aprendizagem	93
3.2.2 Criação coletiva de narrativa, Ambientação cênica e Pré-texto no Drama	95
3.3 EU DIRETORA-PEDAGOGA	98
4. VISÃO DE MUNDO E PENSAMENTO CRÍTICO	105
4.1. O ENFRAQUECIMENTO DO DEBATE DE IDEIAS E A CRISE DEMOCRÁTICA	105
4.1.1 Educação, comunicação e internet	109
4.2 A COMPOSIÇÃO DO PENSAMENTO CRÍTICO E A EDUCAÇÃO DIÁLOGICA	111
4.2.1 O pensamento reacionário e o cerceamento à liberdade de cátedra como desafios	114
4.2.2 Diálogo entre a docência e a discência no processo de aprender a ler o mundo	117
4.3 ARTICULAÇÃO SOCIAL, PROBLEMATIZAÇÃO E PRÁTICA DA LIBERDADE	118
4.3.1 Alfabetização, Círculo de cultura e Inédito viável	118
4.4 TRANSGREDIR, QUESTIONAR E EDUCAR ENTRE O MEDO E A ESPERANÇA	124
4.4.1 Pensar, debater e agir em dinâmicas de conscientização crítica	127
4.4.2 A educação de jovens e a constante defesa por um contexto social democrático	129
4.5 DIVERSIDADES CULTURAIS, COPRESENÇA DE SABERES E COLABORAÇÃO	130

5. LABORATÓRIOS DE CRIAÇÃO COLABORATIVA DE CENAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA E NO ENSINO SUPERIOR	135
5.1 OLHAR PARA SI E SE OBSERVAR	144
5.2 OLHAR PARA O OUTRO E IMAGINAR	154
5.3 OLHAR O COLETIVO E AGIR COM ELE	178
5.4 AVALIAÇÃO COLABORATIVA	197
6. INICIAÇÃO AO TEATRO EM TEMPOS DE CRISE DA DEMOCRACIA	212
6.1 TEATRO E CRISES DA DEMOCRACIA	212
6.2 DEMOCRATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO E DA CULTURA	218
6.3 A DEMOCRATIZAÇÃO DAS AUTORIAS E AS COAUTORIAS	223
6.4 CRIAÇÃO E DIREÇÃO COLABORATIVA NA INICIAÇÃO TEATRAL	229
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	232
REFERÊNCIAS	237
APÊNDICES	245

1. INTRODUÇÃO

A pesquisa que gerou esta tese teve como base metodológica a Prática como Pesquisa. Nesta perspectiva, texto, prática e pesquisa são gradualmente aproximados, criando diálogos cada vez mais estreitos entre teoria, prática, criação artística, ensino das artes e escrita acadêmica.

A criatividade, a mutabilidade e a corporeidade, podem ser apontadas como três características principais da ideia de Prática como Pesquisa (FERNANDES, 2014). É necessário ressaltar que no ambiente da universidade a criatividade artística nem sempre é valorizada como criatividade de pesquisa (*idem*), inclusive porque fazer arte não é necessariamente fazer pesquisa acadêmica. Já em relação à mutabilidade, tanto a prática artística como a pesquisa acadêmica são “inerentemente mutáveis”, sendo que é justamente nesta mobilidade e constante mutação que se encontra a sua “estabilidade constitutiva” (*idem*). E, por fim, a corporeidade é uma característica necessária para o desenvolvimento de uma prática e de uma pesquisa, pois ambas necessitam dos corpos dos sujeitos em interrelação e em relação com o ambiente. Aquele que pratica e aquele que pesquisa o faz através de sua corporeidade e a partir de experiências que são internas e externas e estão em constante relação e mudança - relação consigo mesmo, com os outros corpos e com o ambiente. Assim sendo, a prática artística entendida como “chave-mestra” para a pesquisa acadêmica que se consolida na noção de Prática como Pesquisa busca validar o corpo como agente cognitivo que promove investigações práticas. Esta perspectiva permite não apenas reconhecer e teorizar o corpo, mas sim busca ampliar horizontes epistemológicos através do corpo, com “suas formas de fazer, saber e mobilizar ações” (*idem*).

Observo que cada professor ou professora de artes cênicas elabora seu próprio modo de trabalho, que sofre influências e variações em função da aprendizagem de novos métodos e da realidade do grupo de pessoas com quem este educador ou educadora está trabalhando. Testar modos de fazer, revisar fontes metodológicas fundamentais, aprimorar metodologias de trabalho, dialogar com os pares, registrar processos e criar textos a partir deles são ações que ajudam não só a compreender melhor nossos percursos, mas também a apresentar aos novos professores, possibilidades de inspiração para práticas de autoria própria.

Conforme o título do trabalho já aponta a minha proposição aqui é analisar e refletir sobre a ideia da direção rotativa de cenas como uma possibilidade metodológica para a iniciação teatral através da prática da criação colaborativa realizada em diferentes ambientes

educacionais. Para tanto, o foco da pesquisa está nas práticas teatrais que se dão por meio de criações colaborativas, onde a natureza e a função da direção são problematizadas no ambiente educacional. Aspectos da prática criativa desenvolvida com os estudantes em sala de aula são a fonte principal da pesquisa de doutorado que realizei e é em função delas que se estabeleceu a questão central da pesquisa discutida nesta tese:

Como trabalhar em sala de aula a iniciação teatral partindo de criações colaborativas baseadas na rotatividade da direção de cenas teatrais entre os membros da equipe criativa?

Particularmente senti a necessidade de buscar na prática respostas possíveis para outras questões que considero serem desdobramentos da questão central supracitada:

Como experimentar o exercício da democracia e do pensamento crítico com a prática do teatro em sala de aula?

Como formar jovens cada vez mais aptos a dialogar e debater, entendendo o debate como uma necessidade inerente da prática teatral?

Como estimular adolescentes a verem o mundo e fazerem suas próprias leituras dele em um processo de criação teatral?

Como aprender a fazer teatro a partir da experiência prática da criação colaborativa e da direção de cenas?

Entendo que os processos educativos e formativos em teatro sempre lidam com o desafio de estabelecer relações entre teoria e prática, de experimentar e aproximar os dois aspectos constantemente, revendo a prática através da teoria e renovando a teoria a partir de novas experimentações cênicas. Dentro desta perspectiva de constante revisão e renovação de práticas e ideias, opto por apresentar abaixo alguns aspectos do anteprojeto de pesquisa de doutorado que originou a presente tese.

O anteprojeto aprovado na linha de pesquisa Processos Educacionais em Artes Cênicas apresentava como objetivo principal analisar a dinâmica de processos colaborativos de criação em teatro (as relações poéticas e éticas que se estabelecem entre os artistas criadores do grupo) com foco específico na direção teatral.

Compreendendo a direção como uma função vital para a montagem de um espetáculo, ou criação de uma cena, o objetivo central do projeto era compreender como esta função se dava em determinados grupos teatrais, no que se referia à posta em cena, à definição de método de criação de cenas, à direção e montagem propriamente ditas, a forma de condução dos ensaios em equipe e dos conflitos de convívio criativo que neles poderiam surgir.

Eu tinha interesse focado na estrutura de organização dos ensaios, em especial meu o trabalho da direção nestes processos criativos colaborativos. Também me despertava curiosidade conhecer aspectos das relações de status entre as funções artísticas num processo de autoral desta natureza e as formas em que eram acordadas as hierarquias das funções criativas dentro do processo criativo colaborativo. Posso afirmar que estes pontos de interesse estavam diretamente relacionados ao trabalho que venho desenvolvendo como professora de teatro e como diretora teatral e na compreensão que tenho de que os métodos criativos colaborativos conduzidos pelos/as diretores/as em seus grupos, companhias ou coletivos de criação, podem fornecer novas bases para o trabalho do professor de teatro que forma sempre novos grupos criativos com seus estudantes, seja em escolas, universidades ou comunidades.

Naquela ocasião eu pretendia basear a pesquisa em três eixos complementares. O primeiro eixo previa a investigação teórica e de definição conceitual, que partiria da revisão de literatura já publicada para definir conceitos operacionais como Criação Coletiva, Processo Colaborativo e Teatro de Grupo. O segundo eixo de base para a investigação seria a realização de pesquisa de campo, em forma de visita à grupos teatrais definidos durante a primeira etapa de revisão de literatura e definição de conceitos. Eu também pretendia escolher um grupo teatral no Brasil e um grupo teatral fora do país para a realização de visita de observação dos ensaios de montagem e realização de entrevistas com o coletivo de artistas criadores. Estas entrevistas teriam como foco a função da direção teatral no processo criativo coletivo. Como terceiro e último eixo estaria a realização de prática experimental em laboratório de criação cênica intitulado “Encenar em colaboração: a direção rotativa de cenas como possível método de trabalho criativo coletivo”. Neste laboratório seria realizado um experimento de criação colaborativa conduzido por mim como diretora a partir da experiência da direção rotativa de cenas, aliando a prática cênica à reflexão dos modos e meios encontrados nas companhias teatrais estudadas na etapa da pesquisa de campo.

Naquela época, minha intenção era a de que a reflexão sobre este processo estivesse centrada nas relações estabelecidas entre os membros do grupo com a artista proponente, nas dinâmicas relacionais estabelecidas entre os membros e a figura da diretora e nas possibilidades criativas que surgiriam destas relações de flutuação de hierarquia-não-hierarquia, dos conflitos criativos grupais e individuais e da definição das funções teatrais na contemporaneidade. Por fim, eu tinha como objetivo realizar uma reflexão acerca do professor ou professora de teatro enquanto diretor ou diretora que assume a condução de um processo coletivo de criação em teatro.

A partir da perspectiva do anteprojeto de pesquisa, alterações significativas foram sendo definidas durante os primeiros anos do Curso de Doutorado. A principal delas foi a de abandonar a proposta de analisar *in loco* o trabalho de diretores/diretoras teatrais e minha intenção inicial de ser uma pesquisadora visitante junto a grupos de teatro. Passei a assumir a ideia de que as práticas criativas por mim conduzidas em sala de aula fossem o objeto central da investigação e foi desta forma que a Prática como Pesquisa se apontou como uma possível metodologia de investigação.

Em um determinado momento do curso de doutorado, comecei a pensar que minha contribuição para a área poderia se refletir sobre os modos de compor cenas em sala de aula a partir de uma abordagem de criação colaborativa e pensar sobre as funções da direção no contexto da iniciação teatral. Fui provocada pelo meu orientador a realizar não só mais uma experiência prática com estudantes da licenciatura em teatro (como já estava previsto no anteprojeto), mas também elaborar a partir desta prática um novo processo, desta vez a ser desenvolvido com estudantes dos anos finais da educação básica no ambiente escolar.

O laboratório “Encenar em Colaboração” passou então a ser dividido em duas etapas. A primeira etapa aconteceria com um grupo de estudantes de licenciatura em teatro (da UFBA ou da UFPel) conduzidos por mim. Já a segunda etapa aconteceria, possivelmente, com alguns membros da equipe já formada, na primeira etapa, que atuariam comigo diretamente junto aos jovens estudantes em ambiente educacional ainda a ser definido. Este laboratório de criação cênica teria como infraestrutura específica o uso de um espaço adequado para ensaios teatrais e a formação de um grupo (entre cinco e dez membros) formado por professores artistas em formação (licenciandos em teatro). Dado o eixo central da pesquisa e o contexto metodológico em que esta tese se insere, apresentarei a seguir a sua estrutura formal, a contar a partir desta primeira seção de introdução.

Na segunda seção, que é ainda introdutória, apresento a minha trajetória como estudante, artista, pesquisadora e professora de teatro. Também trago detalhadamente duas experiências progressas de direção teatral realizadas em colaboração com estudantes do Curso de Teatro da UFPel e colegas professores e professoras. Práticas criativas que deram origem às primeiras experiências com a direção rotativa de cenas como modo de compor: a montagem de “Jogatina” e de “Combate: corpos mortos, vivos e por vir”. Nesta mesma seção, em acréscimo, discuto aspectos da composição terminológica adotada da tese.

Na terceira seção discuto aspectos da direção teatral e da pedagogia do teatro. Primeiramente eu trago para a discussão os modos de trabalho daquelas profissionais que

considero minhas referências no campo da direção teatral, sendo elas Ariane Mnouchkine, Anne Bogart e Christiane Jatahy. Em seguida reflito sobre a pedagogia do teatro baseada em minhas principais referências na área. Para tanto discuto aspectos da iniciação ao teatro mediada pelo Jogo de Aprendizagem, pelo Drama como método de ensino e também pela noção de Diretor-Pedagogo.

Na quarta seção abordo as ideias de visão de mundo e de pensamento crítico. Primeiramente apresento minha visão de educação que tem base na pedagogia crítica freireana e discuto questões essenciais a este pensamento como a comunicação, a prática da liberdade, a problematização, a noção inédito viável e a prática dos círculos de cultura. Em um segundo momento discuto a ideia de pensamento crítico apoiada na sociologia, problematizando o medo e esperança na sociedade contemporânea e as questões da expressão, colaboração e possibilidades de autoria.

Na quinta seção eu apresento os laboratórios onde se deu a prática de pesquisa. Descrevo e analiso as práticas de criação colaborativa em teatro realizadas na universidade e na escola, sob o viés do aprimoramento dos diferentes tipos de olhares que considero necessários para que a criação colaborativa se dê: olhar para si e se observar; olhar para o outro e imaginar; olhar o coletivo e agir com ele; olhar o processo e avaliar.

Já na sexta seção discorro acerca das relações entre a prática da iniciação teatral e a crise das democracias. E a partir da noção de democratização das autorias eu defendo que a direção teatral seja experimentada de forma colaborativa nas práticas de iniciação teatral nas salas de aula dos últimos anos da educação básica brasileira. Pois entendo que tanto a última série do ensino fundamental - o nono ano - como o ano inicial do ensino médio - o primeiro ano - mesmo pertencendo a níveis diferentes de escolaridade que possuem suas peculiaridades, são anos em que os estudantes adolescentes já estão em plena formação de sua visão de mundo e têm ao menos uma aula de arte por semana garantida no currículo escolar.

Por fim, gostaria de salientar o caráter autobiográfico da presente tese. Durante o processo de escrita senti a necessidade de criar uma estrutura textual que conversasse intimamente com as práticas artísticas aqui discutidas. Assumo que esta estrutura narrativa não foi minha escolha inicial como pesquisadora, porém foi uma forma de escrita que me foi exigida pela própria tese. Ao escrevê-la entendi ser necessário o trabalho de trazer para o texto aspectos de minha trajetória como mulher artista, professora e pesquisadora. Aspectos estes que são definidores das ideias e práticas aqui apresentadas e discutidas. Constatei a necessidade de valorizar acontecimentos, fatos e eventos artísticos-pedagógicos que vivenciei em diversos

coletivos e que me autorizam a pensar hoje sobre a iniciação teatral em tempos de crise da democracia no Brasil.

Assumir a tarefa de escrever sobre mim a partir dos coletivos criativos nos quais estive inserida é uma ação que auxilia a refletir sobre meu percurso de formação na arte e também sobre meu processo como formadora. Percurso este que perpassa ambientes formais, não-formais e informais de ensino-aprendizagem no campo das artes cênicas. Analisar as relações que se estabeleceram nestas experiências formativas coloca-me tanto no lugar da estudante que foi conduzida em processos artísticos-educativos, como no lugar da professora que os conduziu. Esta postura me auxilia a reconhecer e resgatar referências, para com elas fazer um exercício reflexivo que articula conscientemente minha atividade, sensibilidade, afetividade e ideação (JOSSO, 2004). É, ao mesmo tempo, uma ação de narrar trechos de minha história de vida e trajetória profissional e um ato de interpretar “os processos de formação psicológica, sociológica, econômica, política e cultural” que articulam a composição singular-plural de minha formação (*idem*).

Foi a partir da narrativa de mim que fui encontrando espaços para apontar minhas filiações em artistas, professores, colegas de profissão e estudantes. Filiações estas que provocam negociações de sentidos e reinvenções de modos de fazer e que me ajudaram (ainda me ajudam e, seguramente, seguirão ajudando) a melhorar minha visão de mundo e minhas capacidades de compreender a realidade e de criar ficções.

Entendo que são diversos os modos que existem de se autobiografar e a autobiografia pode ser adotada como uma metodologia que guia os primeiros passos de uma investigação. Entretanto, não foi este o caso da pesquisa aqui apresentada. Porém, enfatizo o caráter autobiográfico do material textual que compõe a presente tese, pois foi neste exercício de escrita de mim que encontrei a linha condutora que melhor me auxiliou no ato de descrever e problematizar as práticas artísticas colaborativas aqui discutidas.

2. TEATRO E COLABORAÇÃO

Nesta segunda seção apresento a minha trajetória formativa no campo das artes cênicas, bem como minha experiência pregressa com a prática da direção teatral. Também discuto alguns aspectos da composição terminológica que delimita esta tese.

2.1 MINHA TRAJETÓRIA NAS ARTES CÊNICAS

Dedico este trecho inicial a reconstruir parte de minha trajetória artística por meio de um relato que tem dimensão crítica e reflexiva, relembro minhas motivações e desafios e compreendendo as escolhas estudantis, artísticas e profissionais que fiz até o momento de meu ingresso no Curso de Doutorado na UFBA. Em um exercício de coletar, organizar, vincular situações e acontecimentos outorgando sentido e interpretando momentos de vida, para dar a eles uma forma unificada (DELORY-MOMBERGER, 2011, p. 341).

Considero-me uma Artista-Professora-Pesquisadora e procuro vincular em meu trabalho a prática de criação artística, o estudo e o ensino das Artes Cênicas. Atualmente sou doutoranda vinculada ao Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da UFBA (desde maio de 2017) e Professora do Curso de Teatro-Licenciatura do Centro de Artes da UFPel (desde julho de 2011). Estudei no Curso de Mestrado em Artes Cênicas do PPGAC/UFRGS (em Porto Alegre de março de 2008 a maio de 2010) e me graduei em Licenciatura em Educação Artística - Habilitação em Artes Cênicas pelo CEART/UEDESC (em Florianópolis desde agosto de 2001 até dezembro de 2006).

Nasci em Porto Alegre/RS em 9 de maio de 1979. Estudei por grande parte de minha vida no Instituto Estadual de Educação General Flores da Cunha, o IE, na mesma cidade. Ingressei já no berçário, pois era filha de professora de matemática da escola e neste instituto permaneci até completar o ensino fundamental, que na época se chamava primeiro grau. Ainda como aluna do IE, por volta dos oito ou nove anos de idade, eu tive as minhas primeiras experiências teatrais em sala de aula, participando de uma montagem de “O Macaco e a Velha” de Ivo Bender, coordenada pela professora Vera Lúcia Peixoto, pedagoga regente da turma da terceira série do primeiro ciclo do ensino fundamental. Nesta época eu participei também do Projeto Prelúdio, de iniciação musical, da UFRGS, onde tínhamos aula de musicalização, canto coral e flauta doce no período do contraturno escolar. E ainda no primeiro ciclo no ensino

fundamental lembro de ter coreografado um grupo de cinco colegas para apresentação no dia do aniversário da escola.

Apaixonei-me pelas artes da cena aos onze anos de idade: primeiramente com aulas de dança em clubes e escolas particulares da cidade (fiz jazz, balé, dança moderna e contemporânea). Iniciei meu contato com as artes cênicas através da dança. Foi na SOGIPA - Sociedade Ginástica de Porto Alegre onde eu iniciei a aprender jazz (com Andreia Keller durante quatro anos) e também pratiquei balé clássico (com Gisele Meinhardt, por aproximadamente dois anos). Ingressei no grupo juvenil de dança do Jazz SOGIPA e assim pude participar de coreografias apresentadas em mostras de dança e viajar para festivais como o Bento em Dança e o Festival de Dança de Joinville.

O meu primeiro trabalho como professora foi ministrar oficina de dança em uma academia no bairro Jardim Sabará, Zona Norte de Porto Alegre, quando eu tinha 16 anos. Eu já frequentava aulas de jazz há quatro anos e fazia balé e então surgiu esta oportunidade de ter um rendimento financeiro com algo que eu havia aprendido a fazer. Na época foi uma vivência importante para mim e creio que para minhas alunas também. Reconheço que minha metodologia era básica e se limitava a reproduzir os modelos de aulas de jazz que eu frequentara até então. Trabalhava por repetição, por imitação e por intuição, pois eu não tinha conhecimentos didáticos nem pedagógicos. Minha professora de jazz Andrea Keller era bailarina formada na Faculdade de Dança de Curitiba, formação que era muito rara de se ter no sul do Brasil, na década de 90. Ela me apoiava com suas aulas e conversas sobre as minhas aulas e a dona da academia que era educadora física acompanhava meu trabalho em sala com as meninas em alguns momentos. No final deste ano minhas alunas apresentaram uma coreografia dirigida por mim em um espetáculo realizado no recém-inaugurado Teatro da PUC/RS.

Por volta dos 16 anos eu passei a me interessar pelo teatro e por outros estilos de dança. Comecei a fazer oficinas de teatro oferecidas gratuitamente em Porto Alegre, pois nesta época minha família passava por grandes dificuldades financeiras. A primeira delas foi (dirigida pela professora Sandra Possani) sediada na Casa de Cultura Mário Quintana. Passei também a frequentar aulas de dança moderna (com Eva Schull, por dois anos na Escola de Dança Sal da Terra). Posteriormente entrei para a escola Buraco - Relações de Dança, espaço cultural que frequentei por quatro anos e onde tive a oportunidade de fazer aulas diárias de dança contemporânea (com Andreia Druck e Margareti Marcus) performance do Movimento (com Maria Amélia Barbosa), técnica de Rudolf Laban (com Cibele Sastre), além algumas aulas e

cursos de Dança de Salão, Artes Plásticas e oficinas de Circo, *Contact Improvisation* e *Body Mind Centering* (com K.J. Holmes de NY/EUA). Participei de coreografias apresentadas em festivais, como o Festival de Dança de Alegrete, do Dia Internacional da Dança e de eventos que tiveram como palco o Auditório Araújo Viana, o Theatro São Pedro e a Feira do Livro de Porto Alegre. Também participei como bailarina da criação do espetáculo ZAP, apresentado no Salão de Atos da UFRGS. Foi neste período em que comecei a receber meus primeiros cachês como artista.

Aos 19 anos, concomitante às aulas de dança e participação em grupo e espetáculos e à feitura das oficinas de teatro, iniciei minha primeira graduação (incompleta). Estudei por dois anos Comunicação Social - Habilitação em Relações Públicas, na Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/FABICO-UFRGS (em Porto Alegre de agosto de 1999 até julho de 2001). Aos 21 anos optei então por integrar meus estudos ao que eu mais gostava de fazer, com a expectativa de encarar a arte como profissão. Então transferi minha vaga conquistada na UFRGS para a Universidade do Estado de Santa Catarina/UDESC para cursar Licenciatura em Artes Cênicas no Centro de Artes da UDESC, onde ingressei em agosto de 2001(em Florianópolis).

Em relação à carreira escolhida por mim, considero que a primeira grande escolha que fiz foi aquela que motivou a transferência de minha vaga de estudante universitária da UFRGS para a UDESC: mudar de curso de graduação (de cidade, de casa e de emprego, pois eu já trabalhava desde os 17 anos) como forma de encarar a relação trabalho formal, estudo formal e prática artística como uma possível unidade profissional. Pois foi a partir desta escolha que estas três dimensões passaram a se integrar cada vez mais em minha vida. Nesta perspectiva, o maior desafio que encontro aqui é o de separar quais são minhas experiências artísticas, acadêmicas e profissionais, pois elas mesclam-se, fundem-se, atrimam-se e apropriam-se umas das outras desde muito cedo.

Ingressei no Curso de Licenciatura em Artes Cênicas em 2001. O Curso da UDESC me chamava a atenção por, particularmente, conter muitas disciplinas na área da dança e da expressão corporal. Durante toda minha graduação nesta universidade eu tive a oportunidade de ser bolsista de trabalho, extensão, pesquisa e de monitoria: Fui bolsista de trabalho na Pró-Reitoria de Extensão e Cultura, na época liderada pela professora Neli Góes. Fui bolsista de extensão do projeto Tubo de Ensaio, coordenado pela professora Sandra Meyer, do projeto de pesquisa já citado acima e também do “Banco de Dados em Teatro Comunitário” coordenado pela professora Márcia Pompeo e, por fim, fui bolsista de monitoria da Disciplina de Montagem

Teatral em duas turmas, uma conduzida pelo Professor Adriano Moraes e uma pelo Professor André Carreira. Em 2001, já vivendo em Florianópolis passei a cursar a Faculdade de Artes Cênicas da UDESC e a frequentar aulas de dança em projeto de extensão da Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC e a trabalhar na produção do *Projeto Tubo de Ensaio*, de dança e teatro, coordenados pelas professoras Jussara Xavier, Sandra Meyer e Vera Torres.

Em 2004 eu fui uma dos sete artistas fundadores do grupo *Teatro em Trâmite*, de Florianópolis, e neste permaneci trabalhando por cinco anos (o grupo segue ainda em atuação na cidade). Entre atuação na equipe de produção, participação no elenco e na direção, trabalhei na montagem e circulação das seguintes peças teatrais: *O Marinheiro*, de Fernando Pessoa (2004); *O proprietário*, de Roberto Spina - em direção e atuação compartilhada com Samantha Cohen (2004); *#WZCK*, adaptação de Woyzeck de G. Büchner (2005), *O triunfo da medicina espirituali, milagrera i naturali da sinhá Chica do mane Pedro maré seca contra os poder avermelhado do anjo Luciferi* - primeira obra de teatro que assinei a direção - inspirada na obra de Franklin Cascaes (2005); *Barro*, inspirada na obra de Manoel de Barros (2006); *Um Otelô para todos os Brasileiros*, de Antônio Abujamra para o Prêmio Criação Teatral Volkswagen (2007) e *O velório da Tia Aurora*, adaptação de conto vencedor para Prêmio Palco Habitusul (2008). O Teatro em Trâmite também se dedicava a produção de eventos teatrais como a “Mostra de Teatro de Rua da Grande Florianópolis” e a “Feira de Teatro de Rua de Florianópolis” e a circulação do espetáculo *Barro* em parques urbanos do Rio de Janeiro e de São Paulo capital. Também participei do Núcleo de Ação Teatral - NAT com o espetáculo “a” (2006-2009) livre adaptação de obra de Franca Rame e Dario Fo. Com este espetáculo participamos do Festival de Teatro de Florianópolis Isnard Azevedo (2008) e da Mostra Fringe do Festival de Curitiba (2009) e da Mostra Cênica do DAD/UFRGS (2009) em Porto Alegre. Neste mesmo período fiz a direção de arte do recital *Piano Brasileiro*, de Carla Pronsato que apresentou no Teatro da UBRO em Florianópolis, no Teatro Renascença em Porto Alegre e no Teatro SESC da Esquina em Curitiba (2008-2010).

Voltei a ter experiência docente na área de artes na ocasião dos estágios obrigatórios da licenciatura (tínhamos cinco disciplinas de estágio no Curso) e, principalmente, na minha participação em um projeto de teatro em comunidades que vinculava pesquisa e extensão e era coordenado pela Professora Dra. Márcia Pompeo Nogueira. Sendo que, o Projeto de Pesquisa “Relações entre a codificação freireana e o distanciamento brechtiano na prática de teatro em comunidade”, em que recebi bolsa do Cnpq, foi o mais significativo para mim. Pois foi com esta experiência que conquistei o Prêmio Jovem Pesquisador UDESC, na área das Ciências

Sociais, em 2004. A pesquisa teve como um dos frutos o artigo *Historicizando o Teatro em Comunidade*, texto em que abordamos a condição de que no teatro, assim como na vida em sociedade, os acontecimentos cotidianos são significativos, particulares e passíveis de indagação:

Segundo Freire, o diálogo verdadeiro é aquele que suscita um pensar crítico, percebendo a realidade como um processo. Esta transformação permanente da realidade implica numa transformação social, pois a história vai se fazendo na medida das ações dos homens e nas relações existentes no presente, não podendo ser vista como cristalização de experiências passadas. Para Brecht, as ações que os homens nos mostram são o que constituem as condições históricas de uma época. As relações humanas devem ser consideradas efêmeras e o teatro deve trabalhá-las sob esta ótica. (NETTO e NOGUEIRA, 2010)

Neste trabalho, inicialmente articulamos os conceitos de distanciamento em Brecht e de decodificação em Freire, para então chegarmos com o estudo ao conceito de historicização em Brecht e Freire relacionando-os à prática de campo de oficinas teatrais realizadas com jovens da comunidade de Nova Esperança, na Florianópolis continental. Prática esta que desenvolvi por dois anos como oficina participante da equipe de pesquisa, grande parte dela junto com a professora Dra. Marcia Pompeo e com a colega licencianda e extensionista Paula Karina Kornatzki. A peça “Vida Loka”, criação coletiva do grupo de jovens da comunidade de Nova Esperança teve seu processo criativo desenvolvido ao longo de um ano de trabalho conduzido pela professora Marcia em parceria com a colega Paula e eu. A apresentação foi no teatro da UBRO na ilha de Florianópolis. Os jovens não quiseram apresentar a peça na sua comunidade pois havia nelas cenas que tratavam de aspectos locais e privados que eles não quiseram expor aos seus vizinhos e familiares.

Completei minha graduação em Licenciatura em Educação Artística - Habilitação em Artes Cênicas, pela UDESC em 2006. Meu Trabalho de Conclusão de Curso foi intitulado *Teatro de Grupo e Teatro em Comunidade: princípios pedagógicos e estéticos no trabalho do diretor e do mediador* e teve a orientação da professora Márcia Pompeo Nogueira com a coorientação do professor André Carreira. Neste trabalho busquei algumas definições para os conceitos de Teatro de Grupo e Teatro em Comunidade, que dizem respeito às metodologias de trabalho e aos objetivos relativos às práticas teatrais delimitadas. Minhas inquietações estavam nas relações de proximidade entre as funções de trabalho do professor de teatro e do diretor teatral. Para realizar a análise comparativa entre tais funções foi realizado estudo de caso em que inclui depoimentos de dois profissionais que desenvolviam as funções

estudadas em minha cidade natal, Renan Leandro artista oficinairo da *Tribo de Atuadores Ói Nóis Aqui Traveiz* e Roberto Oliveira diretor do grupo *Depósito de Teatro*.

Já como professora contratada para trabalhar na rede pública de educação básica, minhas primeiras experiências no Ensino Fundamental foram como professora substituta concursada na Prefeitura Municipal de Florianópolis-PMF. Por um ano, ainda antes de me formar na licenciatura, eu ministrei aulas na EJA-Continente / Educação de Jovens e Adultos (2005), em turno noturno, em uma escola do bairro de Coqueiros, na parte continental de Florianópolis. Lá eu fui a professora de Artes e em minhas aulas eu mesclava atividades de expressão vocal, princípios de dramaturgia, princípios básicos de expressão corporal e de improvisação de cenas. O projeto de ensino da EJA da PMF, naquela época, era pautado no estudo por projetos, baseados na feitura de mapas conceituais, ou mapas de pesquisa, que integravam assuntos das diversas disciplinas em torno de um tema gerador escolhido pela turma. O método seguia uma abordagem dialética e foi ali que comecei a ter minhas primeiras experiências em práticas interdisciplinares e no ensino-aprendizagem por meio de projetos de pesquisa. Considero esta vivência, com a educação de jovens e adultos, uma das mais ricas experiências docentes que tive até hoje e constato que meu crescente interesse pelas relações interdisciplinares de ensino-aprendizagem começou ali, na prática com os colegas professores e no contato com estudantes jovens e adultos em fase de alfabetização.

Ainda em Florianópolis em 2006 fui novamente professora substituta concursada, agora já formada, e desta vez designada a dar aula na escola Beatriz de Souza Britto, no bairro Pantanal, na época dirigida pelo professor de artes Pedro Cabral Filho. Importante salientar que antes de assumir o cargo nesta escola eu fui encaminhada para outra escola municipal, na praia da Armação, extremo sul da ilha do desterro (área considerada de difícil acesso). Nesta instituição eu permaneci por duas semanas apenas, pois encontrei muita dificuldade em lidar com os estudantes e com a realidade escolar que eu encontrei ali, além da distância física que teria que percorrer até chegar ao local. Lá eu encontrei a realidade de muitas das escolas públicas do nosso país: salas superlotadas, jovens desmotivados para o estudo, professores cansados e equipe diretiva inflexível para novas propostas e sem vontade de dialogar com novos professores. Nesta escola que possuía, paradoxalmente, uma ótima sala para práticas corporais, eu não consegui sequer iniciar um trabalho de ensino do teatro.

Encontrei uma turma de jovens agressivos uns com os outros e sem o hábito de respeitar a figura do professor que não tivesse uma postura impositiva, e até mesmo agressiva, com eles. Devido à minha falta de experiência e à difícil realidade que encontrei naquela escola, que me

parecia intransponível naquela ocasião, recuei e solicitei meu desligamento. Quando então fui encaminhada pela Secretaria Municipal de Educação para a escola anteriormente mencionada, no bairro Pantanal. Considero que este recuo foi meu primeiro fracasso como professora. Ao menos na época foi assim que eu encarei. Hoje eu compreendo que foi uma atitude provocada por uma situação limite em que me encontrei e que a insistência poderia gerar experiências negativas e traumatizantes para os estudantes e para mim. Entendo hoje que a realidade daquela escola, naquele momento, exigia a presença de um profissional mais experiente do que eu era na época e de uma equipe docente e diretiva que soubesse e quisesse trabalhar em conjunto para transformar aquela realidade tão hostil.

Já na Escola Beatriz de Souza Britto eu pude desenvolver um trabalho de ensino de teatro com crianças da segunda série do ensino fundamental (atualmente terceiro ano) em parceria com a professora regente da turma. Improvisamos cenas a partir de um livro escolhido pelas crianças. Pude também ministrar aulas de teatro para estudantes da quarta, quinta e sexta série (atuais quinto, sexto e sétimo ano) e produzir uma mostra teatral no final do ano. Em minha trajetória no magistério, esta foi a experiência mais significativa que tive com crianças pequenas do primeiro ciclo do ensino fundamental.

Também tive a oportunidade de ser professora temporária na Prefeitura Municipal de Porto Alegre, no ano de 2009, durante o período em que desenvolvi minha pesquisa de mestrado. Nesta ocasião trabalhei com aulas de expressão vocal e corporal para jovens e adultos no Centro Municipal de Educação do Trabalhador - CEMET Paulo Freire (na época localizado no Centro da cidade). Nesta escola pude vivenciar a educação inclusiva, trabalhando com pessoas com necessidades especiais, sendo elas estudantes e professores. Tanto quanto ter estudantes com necessidades especiais, a oportunidade de ter colegas professores com deficiências auditiva e visual e cadeirantes ampliou a minha capacidade de compreender a lógica de que a educação inclusiva se completa e se efetiva na prática cotidiana da escola, não só com a presença de estudantes com necessidades especiais, mas sim com a fundamental presença e trabalho de professores e professoras com necessidades especiais.

Dediquei também alguns anos de trabalho à educação em contexto comunitário, com o trabalho de oficina de teatro em instituições não formais de ensino, nas cidades de Florianópolis e de Porto Alegre. Em Florianópolis eu fui convidada a permanecer trabalhando na comunidade de Nova Esperança (local onde fui estagiária durante a graduação) e ministrei oficinas teatrais na Vila União, dentro do Projeto Sexta Cultural da ONG Aroeira, organização

bastante atuante em trabalhos com Jovens em situação de vulnerabilidade social, na capital catarinense.

Novamente em Porto Alegre fuiicineira selecionada por dois anos consecutivos (2010 e 2011) pelo projeto de Descentralização da Cultura da Secretaria da Cultura da Prefeitura da cidade. Nesta ocasião pude ser ministrante de oficina de teatro para um grupo de mulheres adultas no bairro Nonoai (zona sul), um grupo de jovens no bairro Cavallhada (também zona sul) e para um grupo de mulheres idosas no Centro da cidade (Usina do Gasômetro). Com os dois grupos de mulheres eu tive a oportunidade de encenar obras que foram apresentadas no ginásio do Centro Comunitário Municipal/CECOPAN e no Teatro Câmara Túlio Piva. Com o grupo de mulheres da Cavallhada eu dirigi uma performance inspirada nas “Mulheres de Shakespeare” e com o grupo de mulheres do Centro eu dirigi e fiz a dramaturgia de uma obra inspirada em poemas de Cora Coralina, sobretudo em “Transgressões de Aninha”.

Já os meus estudos de Mestrado foram realizados também em POA, junto à Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS entre 2008 e 2010. Minha dissertação tem o título de *Ética, Boniteza e Convívio Teatral entre grupos e comunidades* e teve a orientação do professor Dr. Clovis Massa. A pesquisa teve como principais conceitos operacionais a ideia de *Convívio Teatral*, apresentada pelo argentino Jorge Dubatti e a noção de *Ética e Boniteza*, como componente da educação emancipadora, proposta pelo brasileiro Paulo Freire. O texto publicado apresenta as formas de organização e de manutenção das ações educativas e os seus ideais norteadores. Também, a natureza dos projetos artístico-pedagógicos explícitos ou implícitos nas ações estudadas e o papel dos artistas como educadores são discutidos na obra. O estudo apontou possíveis influências que os processos educativos realizados nas comunidades geram na poética dos grupos teatrais além de identificar algumas das influências estéticas e poéticas que os grupos teatrais exercem nas comunidades onde atuam.

O livro “*Ética, boniteza e convívio teatral*” lançado em 2013 pela Editora da UFPel é fruto da minha dissertação desenvolvida junto ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da UFRGS, na linha de Linguagem, Recepção e Conhecimento em Artes Cênicas. A Pró-Reitoria de Graduação da UFRGS, a CAPES e o FUMPROARTE do Município de Porto Alegre investiram recursos, respectivamente, nos períodos de início, desenvolvimento e finalização da dissertação defendida. Outras publicações que considero importantes são as quatro contribuições que fiz para a *Cavalo Louco - Revista de Teatro da Tribo de Atuadores Ói Nós Aqui Traveiz*, no período em que fui estudante de mestrado: O artigo *Ética e Boniteza na Mostra Jogos de Aprendizagem* na revista de nº 6, publicada em

2009; A crítica *Para Dentro do Labirinto* na edição nº 8, de 2010; O artigo *A importância do pequeno gesto e a prática artístico-educativa do Ói Nóis*, na Edição Especial de nº 9; E, por fim, o *Relato da conexão Musica da Cena no Rio Grande do Sul*, na edição nº10, de 2011.

Em 2011 ingressei como docente na UFPel, primeiramente como Professora Temporária e depois, em 2012, tomei posse como Professora Efetiva. Como o Curso, na época, ainda estava de implementação e a quantidade de professores era insuficiente eu ministrei aproximadamente dez diferentes disciplinas de seu Projeto Pedagógico inicial, sendo elas: Pedagogia do teatro I, II, III e IV, Expressão corporal I e II, Estágio I, II, e II e Expressão Corporal para o curso de Licenciatura em Música. O currículo original do Curso é de 2008 e ele já sofreu duas grandes reformas. Uma em 2014 da qual eu participei ativamente e uma segunda realizada pelos meus colegas de colegiado a partir de em 2017, período em que eu já estava afastada para qualificação docente para desenvolver minha pesquisa de doutorado junto à UFBA.

Gostaria de destacar a seguir aquelas disciplinas em que pude desenvolver mais amplamente os meus conhecimentos e aprofundar pesquisas e propostas pedagógicas e didáticas, que são as disciplinas de Pedagogia do Teatro e os Estágios. A disciplina Pedagogia do Teatro II, reformada no Projeto Pedagógico do Curso (adendo de 2014 ao PPC original de 2008) passou a ser voltada, especificamente, ao ensino do teatro baseado nas noções de teatro colaborativo e de criação coletiva, focando também na figura do diretor-pedagogo que conduz estes processos. Ela teve como conteúdos principais o conhecimento teórico e prático sobre duas metodologias para o ensino do teatro: O Drama como Método de Ensino cujos principais referenciais foram as pesquisas da professora brasileira Biange Cabral e do professor anglo-saxão John Sommers; E a noção de Jogo de Aprendizagem proposta pelo diretor e dramaturgo alemão Bertolt Brecht e amplamente pesquisada pela professora brasileira Ingrid Koudela. Já a disciplina Estágio III - Teatro em Comunidade teve como principal objetivo dar suporte para que os estudantes formandos tivessem experiências supervisionadas na condução de práticas teatrais em grupo, fora dos âmbitos formais de ensino. Como principais referências para este estágio estavam as pesquisas dos brasileiros Paulo Freire, Augusto Boal, Márcia Pompeo, Narciso Telles e da argentina Marcela Bidegam. Neste estágio realizamos também a produção de mostras de cenas e oficinas em evento que unia todos os estagiários como oficinairos e os membros das comunidades atendidas como oficinairos, no espaço da universidade, O Encontro de Teatro Comunitário.

Ter sido coordenadora da área de teatro no Programa de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID da UFPel, como bolsista da Capes, foi também um grande campo de aprendizagem,

ensino e experiência profissional para mim. Tive a experiência de compartilhar esta coordenação com as colegas Fabiane Tejada e Vanessa Caldeira Leite, em 2013, bem como pude, também, coordenar uma equipe de doze bolsistas de graduação do projeto, por dois anos consecutivos. Primeiramente estávamos em sete escolas, sendo duas de séries iniciais e cinco de ensino médio. Entre 2014 e 2015 focamos nosso trabalho em quatro escolas estaduais de ensino médio e uma das ações que justificaram esta guinada foi o fato de vincular o resultado prático teatral do projeto de pesquisa Jogatina (que será melhor problematizado mais adiante) à Mostra de Cenas e à Escola de Espectadores que eram ações de área do PIBID Teatro UFPel. Esta experiência foi de extrema importância em minha trajetória como artista-professora-pesquisadora, pois foi possível unir a iniciação à pesquisa com a iniciação à docência e a prática de criação em teatro com a produção de uma pequena circulação em escolas, circulação esta que foi vinculada a um processo de pedagogia de jovens espectadores de teatro.

Tive também a experiência de assumir a Coordenação do Curso de graduação do qual pertenceo ao Colegiado desde 2012 e do Núcleo Docente Estruturante (entre 2013-2017). Fui coordenadora de curso por quase dois anos e durante este período muito pude aprender sobre a estrutura didática e pedagógica do Curso, bem como sobre os meandros da administração e gestão universitárias. Tarefa bastante desgastante quando se trata de um curso novo, com gerência de poucos recursos financeiros e espaços físicos ainda inadequados. As lutas por melhorias nas instalações, conquista de mais vagas para professores bem como uma primeira reforma curricular foram ações pelas quais me dediquei durante o período em que estive à frente da equipe de professores nesta função.

Já trabalhando e morando em Pelotas tive a oportunidade de dirigir a pianista performer Joana Holanda no seu recital *Piano Presente* (que apresentou entre 2012 e 2013 em Belo Horizonte, Porto Alegre, Pelotas e São Paulo). Também em Pelotas dirigi a montagem *Jogatina*, inspirada nas peças didáticas de Brecht (2014-2015) que foi resultado de projeto de pesquisa da UFPel, coordenado por mim, e circulou em quatro escolas estaduais de Ensino Médio. Em 2016 fiz a direção da montagem *Combate, corpos mortos vivos e por vir*, inspirada em obra de Koltès. Esta montagem foi um processo colaborativo que contou com a participação total de onze artistas envolvidos e teve a condução compartilhada com Fernanda Fernandes, ela na dramaturgia e eu na direção. A peça já foi apresentada no Museu do Doce de Pelotas e no Teatro Esperança, em Jaguarão. Estas duas encenações, que considero terem sido as principais propulsoras da criação de meu anteprojeto de pesquisa para o doutorado, serão abordadas novamente em um próximo trecho.

2.1.1 Jogatina: jogo de aprendizagem, teatro pós-dramático e suas contribuições para a pedagogia do teatro

O primeiro projeto de pesquisa acadêmica por mim coordenado teve como objetivos descobrir novas motivações para o envolvimento dos jovens ao fazer teatral, promover a criação artística em teatro a partir de discussões acerca da vida em sociedade, fomentar nos jovens o pensamento crítico sobre suas atitudes através do jogo de cena proposto pelas peças didáticas. Bem como, ampliar nos jovens o entendimento sobre as manifestações artísticas e culturais do momento presente através da criação teatral.

Partimos da hipótese de que uma das possibilidades de abordagem do teatro com principiantes poderia ser feita através de expressões pós-dramáticas, de carácter performático e que não levassem em conta, necessariamente, a linearidade narrativa e nem a realização de jogos teatrais como ponto de partida. Para tanto optamos por experimentar o uso de novas mídias aliado à liberdade de composição de colagens com outras linguagens artísticas como a dança, o circo, a música, a poesia e as artes visuais e a performance. Buscamos assim promover algumas interações entre linguagens artísticas e experimentar maneiras diversas de provocar relações entre atores e espectadores, como ilustra a imagem a seguir:



Imagem 1

A pesquisa foi desenvolvida teórica e praticamente com uma equipe de cinco alunos do Curso de Teatro - Licenciatura da UFPel que, além da prática de ensaios teatrais dedicou seu tempo para revisão de literatura sobre as peças didáticas de Brecht e sobre Teatro Pós-dramático. O processo fez uso do jogo de aprendizagem proposto pelo artista alemão Bertolt Brecht, por meio do estudo e prática de suas Peças Didáticas. Escolhi como primeiras fontes de estímulos para a criação de cenas as seis peças didáticas de Brecht publicadas em Língua Portuguesa. Também as pesquisas da professora brasileira Ingrid Koudela sobre o jogo de aprendizagem direcionaram a nossa investigação em busca de novas possibilidades de ensino-aprendizagem em teatro a partir de uma perspectiva de reflexão das relações sociais. O resultado cênico desta pesquisa foi a obra “Jogatina”, cuja sinopse trás:

Jogatina é um jogo de cenas. Um exercício de criação em teatro. O que importa aqui é a experiência, a convivência e a presença de quem participa do jogo, dentro ou fora de cena. *Diz-que-sim&Diz-que-não, A exceção e a regra, Vôo sobre o Oceano, A peça didática da Badem-Badem sobre a importância de estar de acordo, Os horácios e os curiácios e A decisão* são as seis peças de Brecht que aprendemos a jogar. “O que é íntimo? O que é o seu oposto? O que me inquieta?” São contestações pessoais, que viraram textos autorais e que estimularam nosso processo criativo e nosso envolvimento intelectual e afetivo com as obras escolhidas. (PROGRAMA DE JOGATINA, 2014)

Inicialmente criamos trinta e seis cenas. Para cada uma das seis peças estudadas foi composta uma cena dirigida por cada integrante da equipe. Foram criados também depoimentos pessoais, escritos por cada artista participante a partir das questões: “O que é íntimo? O que é o seu oposto? O que me inquieta?” Estas contestações pessoais viraram textos autorais e que estimularam o nosso envolvimento intelectual e afetivo dos participantes com as obras escolhidas e encenadas conforme a imagem abaixo:



Imagem 2

O exercício da escritura dos depoimentos nos permitiu brincar com as contradições entre o que é coletivo e o que é individual, o que é público o que é privado, o que é datado e o que é atual e, também, jogar com os conflitos pessoais e com a realidade comunitária. Brincar é o verbo escolhido, pois o jogo com os depoimentos foi feito também por meio de um rodízio de direção para cada cena. Um sorteio determinou que pessoa conceberia e dirigiria a cena a partir de qual depoimento. A única regra do sorteio foi que um membro não poderia dirigir seu próprio texto. Assim, num exercício de trabalhar com depoimentos íntimos e criar distância dessa personalidade pelo olhar criativo de outro artista, pudemos debater em grupo e aprofundar discussões acerca da época histórica que atravessávamos. Depois disso, a próxima etapa contou com a elaboração do roteiro de cenas criado em colaboração por toda equipe, por meio da escolha das melhores cenas, fossem elas as mais bonitas ou as mais significativas no sentido de promover a reflexão e/ou a discussão social que a nos propúnhamos a fazer como equipe criativa. Como representa a imagem abaixo:



Imagem 3

Após a etapa inicial de criação aconteceu a definição da versão final do roteiro de cenas. Ou seja, partimos para o momento de composição da obra a partir do material cênico criado em laboratório. Neste momento eu assumi a tarefa de alinhar a composição final, tanto da dramaturgia como da direção, mas ainda sempre em diálogo com os cinco integrantes. O pequeno grupo formado para esta pesquisa permitia este diálogo constante entre artistas criadores. A composição dramática para se tecer uma obra com trechos de depoimentos e textos de Brecht mostrou-se bastante complexa. Neste aspecto, ali eu senti a necessidade de que houvesse um artista experiente que assumisse a tarefa/função de definir a dramaturgia. Como nossa equipe não dispunha desta pessoa com função estabelecida desde o início eu como coordenadora da equipe assumi esta função, com a ajuda do elenco. As falas das cenas criadas a partir dos depoimentos dos artistas ficaram de fora da dramaturgia final de Jogatina. Optamos por não convidar alguém de fora do processo para colaborar neste momento e assim tomamos decisões, em coletivo. Uma delas foi a de não incorporar os trechos de depoimentos pessoais dos artistas nas falas da peça. Os textos autorais pelos quais o processo de criação coletiva foi iniciado, acabaram por não ser explicitados como falas presentes na obra. Por outro lado, levando em consideração que meu foco como condutora do processo estava na direção, e não objetivamente na criação do texto dramático (campo onde eu encontrava dificuldades) eu priorizei o jogo de cenas com os depoimentos e as ações e imagens criadas a partir deles. Estas sim que fizeram parte do roteiro final de cenas e, em alguns casos, estas formaram composições

com ações e imagens criadas pela equipe por meio do trabalho com os textos de Brecht. Conforme ilustra a cena abaixo:



Imagem 4

Em um processo de criação colaborativa é preciso selecionar as cenas mais relevantes, descartando grande parte de boas proposições no momento da composição final. Assim como a composição final da obra exige que novas cenas sejam criadas para que se conquiste aspectos de forma e conteúdo almejados. Penso que esta é uma das principais contradições e dificuldades de se lidar com este modo de compor.

O roteiro de cenas final de “Jogatina” contou com onze cenas que deram forma a obra: “Vendas”, “Temos fumo”, “Cuidado imenso”, “Água nas asas”, “Nevasca”, “A menor dimensão”, “Travessia”, “Canção da mercadoria”, “Tudo vira pizza”, “Rastejar por água” e “As Cordas”. O jogo de cenas que preparamos para apresentar como produto artístico final teve a duração de meia hora, em média. Na descrição de um dos estudantes participantes na época:

O espaço era um palco-sanduíche (corredor de cadeiras), e ficavam à disposição vinte e cinco lugares de cada lado. Em uma extremidade ficavam um projetor e uma corda. As imagens eram projetadas na extremidade inversa durante uma cena; nesse canto onde as imagens eram projetadas, utilizávamos três caixas grandes de madeira dispostas uma ao lado da outra com um pequeno espaço entre a parede; dentro das caixas havia bolinhas e tiras de papel. Os objetos da peça, o figurino, as imagens e os demais elementos foram todos pensados pelo grupo. (DEMUTTI, NETTO, 2018, p.32)

Nesta montagem, a coordenação geral dos ensaios, a direção de atores e a definição da cenografia e do uso do espaço cênico ficaram sob minha responsabilidade. As decisões eram tomadas sempre em discussão e debate com a equipe, mas havia o momento da decisão final. Eu participei dos exercícios de rotação de direção e como atriz nas cenas propostas por alguns dos integrantes, que me solicitaram, porém depois da criação do roteiro final de cenas eu senti a necessidade de me retirar para me dedicar exclusivamente ao olhar de fora e ao manejo de aspectos técnicos necessários para o bom funcionamento das cenas. Pois a operação técnica de luz e som durante as apresentações foram tarefas feitas por mim, em todas as apresentações. Neste processo, por se tratar de um grupo pequeno, todos integrantes estiveram sempre envolvidos em discutir e elaborar soluções artísticas e técnicas para que a obra pudesse ser finalizada e apresentada em diferentes contextos.

As apresentações aconteceram na sala do Laboratório Interdisciplinar e Transversal de Artes - LITA, espaço dos Cursos de Teatro e Dança da UFPel (conforme mostra a imagem abaixo) e em quatro escolas públicas de ensino médio, sendo elas: Escola Estadual Felix da Cunha, Instituto Estadual Assis Brasil, Escola Estadual Sylvia Mello e Escola Estadual Simões Lopes.



Imagem 5

Como desdobramentos do processo de criação e apresentação da obra foram desenvolvidas pelos estudantes participantes do projeto três ações educativas: um Mini-Curso voltado para jovens estudantes e trabalhadores, circulação de apresentações seguidas de debates em quatro escolas de ensino médio e um Trabalho de Conclusão de Curso - TCC. O minicurso “Jogatina: Modo de Compor” teve sua metodologia baseada na proposta da direção rotativa de cenas e foi uma prática de ensino vinculada ao Estágio III - Teatro em Comunidade (componente curricular obrigatório do PPC original do Curso de Teatro-Licenciatura da UFPel). Este estágio foi conduzido por dois estudantes formandos do Curso e supervisionados por mim. A prática de ensino teve carga-horária de 20 horas e foi realizada na sede do Núcleo de Teatro da UFPel. Já a circulação das apresentações e debates nas escolas de ensino médio fizeram parte de uma ação conjunta com o Programa de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID Teatro UFPel através da ação “Mostra de Cenas nas Escolas”. A ação contou também com a criação de quatro oficinas, uma em cada escola, com a duração de quatro encontros cada. Desenvolvidas pelos licenciandos em teatro e bolsistas do PIBID, o plano de ensino das oficinas tinha a peça *Jogatina* como estímulo para sua elaboração. Por fim, o Trabalho de Conclusão de Curso “A experiência estética na Jogatina: repercussões na educação de jovens espectadores de Teatro” abordou a fusão entre as ações de pesquisa e iniciação à docência realizadas a partir da

circulação de Jogatina nas escolas estaduais. Alguns depoimentos de estudantes secundaristas das escolas públicas que participaram dos debates e fizeram as oficinas de teatro ministradas pelos bolsistas do PIBID são bastante significativos e por este motivo foram levantados pelo autor do TCC, como os transcritos abaixo:

-Só que não entendi a hora que vocês estavam dançando e estava passando umas imagens, meio tristes. Eu não entendi parecia que vocês estavam festejando e estava passando uma coisa muito ruim ali. (Eduarda)

-Eu senti, mas eu vi que isso é o Brasil, porque é sempre assim, está acontecendo um monte de coisa ruim, mas, parece que eles não veem. Não sei explicar, está acontecendo um monte de coisa e... As pessoas sem casa, agora mesmo, um monte de gente com a casa alagada e pra isso não tem dinheiro, mas, pra fazer a copa tinha. (Ketelen)

(...)

-Bem no início que vocês vêm aqui pra frente, me senti desconfortável com medo, mas foi legal. Fiquei angustiada, uma sensação de medo porque a gente leu o texto e ficou aquilo na cabeça, aí na hora eu fiquei imaginando. (Manuela)

-Assim eles já tinham falado, que o autor (Brecht) que as cenas têm uma certa aproximação e a gente fica prestando a atenção aí, do nada acontece uma coisa louca e a gente se afasta, isso aconteceu quando ela estava correndo e ficou congelada, aí fiquei... Que? Aí vem outra cena e fica mais maluco ainda. Tira o raciocínio lógico da coisa. (Natalia).

-Por que só o Ensino Médio e não o fundamental? (sem nome identificado na transcrição)

(...)

-Acho que passa bem a realidade porque tem dias que a gente está triste mas por mais que o dia seja ruim, a gente não esquece de se divertir e aproveitar nos dias bons. A gente está aqui conversando uma coisa boa e podem estar sofrendo muitas pessoas lá fora... e é a vida. (Sem nome identificado na transcrição)

-Eu nunca tinha visto uma peça de teatro assim. Todas as peças de teatro que vi eram tudo igual e aí essa é diferente e gostei, nunca me interessei por teatro gosto mais da dança e da música e agora vi essa e é diferente gostei. (Sem nome identificado na transcrição). (DEMUTTI, 2015, Blog do PIBID Teatro UFPel, segunda-feira, 30 de novembro de 2015)

A intenção principal desta experiência foi investigar maneiras de se trabalhar a iniciação teatral dentro do ambiente educacional, formal e não formal de ensino, em um contexto que priorizasse o aprendizado das artes cênicas de forma indissociável ao fomento ao debate e à discussão social entre jovens estudantes universitários e secundaristas.

Os anos de desenvolvimento do projeto de pesquisa “Jogatina: jogo de aprendizagem, teatro pós-dramático e suas contribuições para a pedagogia do teatro” merecem uma breve análise de conjuntura em relação ao contexto da crise democrática nacional. Realizado entre setembro de 2013 e julho de 2015 o andamento do projeto foi marcado por muitas manifestações civis no território nacional e muitas delas protagonizadas por jovens fazendo uso das redes sociais e da rápida comunicação via internet. As Manifestações de Junho, ou também chamadas Jornadas de Junho (TEIXEIRA,2018) foram um destaque na época e se

caracterizaram por terem sido iniciadas motivadas pela reivindicação massiva de jovens trabalhadores e estudantes contra o aumento do valor das passagens de ônibus, sobretudo nas grandes capitais do país. Somaram-se a estes protestos ações contra a violência da polícia militar, sobretudo em estados como Rio de Janeiro, São Paulo e Paraná, que afetava moradores das comunidades de periferia, estudantes e trabalhadores manifestantes e professores grevistas da rede pública de ensino. Os casos acima citados foram os mais noticiados na mídia nacional, mas é fato que a ação violenta da polícia brasileira é reconhecível em muitas outras regiões do território brasileiro.

O período também foi marcado pela queda na popularidade do governo da então presidente Dilma Rousseff. Paralelamente a isto cresciam os movimentos jovens de extrema direita no país como o Movimento Brasil Livre que defendia, além da privatização de serviços públicos, o projeto Escola Sem Partido. Projeto este que promovia campanhas de censura civil, para que estudantes denunciassem professores que incitassem o debate social político em sala de aula. Também foi uma época marcada pela continuidade do avanço das igrejas evangélicas neopentecostais não só nas comunidades, mas também na liderança de instâncias públicas governamentais. Estes grupos aliados ao poder crescente das milícias adentraram, sem restrições e com o apoio de uma grande camada da população, nos poderes públicos que deveriam ser laicos como as Câmaras de vereadores e deputados, o Senado e o Congresso Nacional. Embora não seja meu foco nesta tese realizar uma análise aprofundada da conjuntura política do país nos últimos anos, alguns fatos serão por mim trazidos a partir da lembrança das discussões sociais que costumavam vir à tona no momento dos debates travados em sala de ensaio com os jovens artistas participantes.

Os resultados desta experiência criativa, tanto em sala de aula-ensaio, como nas apresentações realizadas nos ambientes da Universidade e das escolas supracitadas foram propulsores para a prática de criação colaborativa seguinte, que foi realizada também com jovens estudantes da licenciatura em teatro da UFPel. A prática que apresentarei na próxima sessão agregou além de licenciandos, artistas-professores pelotenses egressos do Curso e uma colega docente, conforme demonstrarei a seguir.

Apresento abaixo imagens de algumas apresentações realizadas em ambiente escolar, para jovens do primeiro ano do Ensino Médio, no ano de 2015. As figuras 6,7,8 e 9 apresentam, respectivamente a cena “Nevasca” na Escola Estadual Simões Lopes, a cena “Tudo vira pizza” na Escola Estadual Felix da Cunha, a Cena “Temos fumo” na Escola Estadual Sylvania Mello e a transição para a cena “Água nas Asas” na Escola Estadual Assis Brasil.



Imagem 6



Imagem 6



Imagem 8



Imagem 9

2.1.2 Composição de cenas e condução de grupo em processo colaborativo de criação teatral no Laboratório de Dramaturgismo e Direção Rotativa de cenas

O curso de Teatro-Licenciatura da UFPel é um curso de graduação criado em 2008 em pleno processo de reestruturação e expansão das Universidades Federais, o Programa REUNI. Este curso tem a característica de ter seu corpo discente formado por jovens e adultos da cidade de Pelotas e de localidades próximas. Porém, também compõe o corpo discente do Curso muitos jovens vindos das mais diversas partes do Brasil, que ingressaram na Universidade através do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, do Programa de Avaliação da Vida Escolar - PAVE e do Sistema de Seleção Unificada - SISU, como parte do amplo sistema de cotas sociais adotado na época pela UFPel e passíveis de serem adotados por outras Universidades brasileiras. Outra característica importante que aponto aqui é que o corpo discente do Curso, na época de desenvolvimento do projeto aqui tratado, era formado majoritariamente por mulheres e possuía muitos estudantes negros, negras e pessoas LGBTQIA+. Também o corpo docente do curso era formado por uma maioria feminina. Lidar em uma montagem teatral com a realidade local e com as opressões sociais enfrentadas no cotidiano pelas pessoas que compunham a comunidade do curso foi uma forte motivação para o desenvolvimento da prática de laboratório que passarei a descrever abaixo.

“Combate: corpos mortos, vivos e por vir” foi uma montagem criada no Laboratório de Dramaturgismo e Direção Rotativa de cenas da UFPel e apresentada em 2016 e 2017. Este espaço universitário de criação artística foi conduzido pela colega Fernanda Vieira Fernandes e por mim, cada uma com um enfoque de pesquisa distinto, porém complementares entre si na prática de experimentação em laboratório.

A criação colaborativa e o caráter participativo na relação com o público fizeram de “Combate: corpos mortos, vivos e por vir” uma experiência artística e pedagógica que buscou fomentar a autonomia e a colaboração. Assim, intencionamos o aprimoramento do pensamento crítico dos estudantes, artistas e espectadores, em tempos em que observávamos o crescimento do caráter conservador, opressivo e totalitarista da nossa sociedade brasileira, que nos afetava coletiva e pessoalmente. Conforme a sinopse da peça:

(...) o grupo lançou-se em uma pesquisa cênica, não para trazer respostas, mas para propor desafios de reflexão, por meio da ação coletiva. A temática da montagem prevê a criação de um universo onde as relações humanas e os diálogos tornam-se, muitas

vezes, quase impossíveis. Opressão social, jogos de poder e de interesse, machismo incrustado, racismo velado... Para algumas situações parece não restarem caminhos. Resta o combate. (NETTO, FERNANDES, 2018, p.57)



Imagem 10

Dentro deste contexto a pesquisa que coordenei teve enfoque no trabalho de direção e intitulou-se “Composição de cenas e condução de grupo em processo colaborativo de criação teatral no Laboratório de Dramaturgismo e Direção Rotativa de cenas”, pesquisa vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Teatro, Educação e Práxis Social – GETEPE, da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UFPel. Este trabalho teve como objetivos investigar possibilidades de compor cenas em grupo a partir da prática da direção rotativa de cenas, compreender o teatro como prática pedagógica, relacionar a criação contemporânea em artes cênicas com o contexto político e social de nossa época, praticar a idealização individual de cenas a partir do estímulo de um texto dramático ou de textos escritos pelos artistas participantes da equipe. Participaram deste processo estudantes e egressos do Curso de Teatro-Licenciatura da UFPel, professoras e artistas locais, pessoas com diferentes experiências na área das artes cênicas. A primeira formação do elenco foi composta por: Juliana Caroline da Silva, Marco Antônio Duarte, Johann Ossanes, Mario Celso Pereira Junior, Lucas Galho, Gabrielle Winck,

Fernanda Vieira Fernandes e Maria Amélia Gimmler Netto. O processo de criação contou ainda com a participação da performer Tatiana Duarte na criação de algumas cenas e das musicistas Gab Mesquita e Fernanda Miki no preparo de elenco para canto e percussão. A segunda formação do elenco foi composta por: Mario Celso Pereira Junior, Fernanda Vieira Fernandes, Lucas Galho, Thairone Dorneles, Cibele Fernandes, Airton Marino e Ana Paula Melo.

O texto dramático usado como estímulo inicial para a prática de laboratório foi “Combate de Negro e de Cães” do dramaturgo francês B.M. Koltès. A ação desta peça acontece em um canteiro de obras francês em território africano. O personagem Horn é o chefe de obras e Carl é o engenheiro responsável pela obra. O conflito tem início com o surgimento de Alboury, personagem negro da trama que aparece para reivindicar o corpo do seu irmão, trabalhador da obra desaparecido enquanto estava em serviço no canteiro. Outro marco do enredo é a chegada de Lèone, personagem feminina que viaja para África a convite do chefe da obra. Sua presença causa outros conflitos entre os personagens masculinos e sublinha as relações de poder e opressão presentes na trama.



Imagem 11

O uso deste texto como ponto de partida para a montagem criada em laboratório foi sugerido pela dramaturgista, a professora Fernanda Vieira Fernandes, que coordenava paralelamente o projeto de pesquisa “Poética, concepção e composição da escrita dramática no

Laboratório de Dramaturgismo e Direção rotativa de cenas”. Buscou-se também desenvolver com os participantes uma prática de criação de textos, em forma de testemunho, para que estes fossem jogados em cena da mesma forma com que se experimentou o jogo com o texto dramático, por meio da direção rotativa de cenas como modo de compor. “O que te traz conforto? E o que te desconforta?” Foram as questões elaboradas para estimular a escrita dos testemunhos.

Diferentemente do processo criativo de Jogatina, a presença da dramaturgista desde o início, permitiu um grande avanço poético, em termos de dramaturgia e linha narrativa, em relação à Jogatina. Pois o trabalho da dramaturgista na sala de ensaio garantiu uma composição dramática original e complexa que mesclou a trama e diálogos originais do texto de Koltès, com os testemunhos dos artistas participantes indo ainda mais além:

A proposta de combate, como contestação e luta, realizada na obra teatral problematizada neste artigo e desenvolvida por seus artistas, é o antirracismo e o antimachismo. Buscou-se criar ações que mostrassem o lugar da mulher e do negro em nossa sociedade e a hostilidade nas relações humanas que estas pessoas precisam enfrentar em seu cotidiano. As bases de diálogo de Combate foram o referido texto dramático de Koltès e poemas da pelotense Angélica Freitas publicados no livro *Um útero é do tamanho de um punho* (2013), acrescidos de testemunhos dos participantes, canções, pontos de umbanda, filmes, fatos históricos, dados estatísticos e notícias sobre a violência contra mulheres e pessoas negras. (FERNANDES, NETTO, 2020, p.22)

As decisões de direção e de dramaturgia ocorriam colaborativamente com a participação de todo elenco formado por nove pessoas, mas também eram feitas individualmente no trabalho focado de cada coordenadora em sua função específica dentro do processo. Também o diálogo permanente entre dramaturga e diretora em sala de ensaio e em reuniões específicas permitiam que uma sempre interferisse na proposta da outra e ao mesmo tempo confiasse nas decisões tomadas pela colega. Outra característica deste processo de montagem é que a equipe criativa foi formada por majoritariamente por mulheres, em sua maioria. “Além da presença feminina no protagonismo da proposta, a montagem contou também com a presença de outras cinco artistas colaboradoras, sendo elas três artistas cênicas que participaram da criação de cenas e do elenco (...) e duas musicistas que participaram da preparação musical do elenco” (NETTO, FERNANDES, 2018, p.58).



Imagem 12

O trabalho de montagem começou com a leitura do texto de Koltès e a escolha de um trecho por cada integrante para, a partir dele, ser criada uma ideia de cena e dirigida na sala de ensaio. Assim, criamos uma primeira rodada composta por nove cenas. Depois, passamos para as leituras dos testemunhos escritos por cada artista que foi seguida de mais uma nova rodada de rodada de criação cênica para cada testemunho. Semelhantemente ao que foi feito na montagem de “Jogatina”, a regra para esta rodada foi a de que o diretor ou diretora da cena inspirada em cada testemunho não fosse seu autor ou autora. Garantindo assim, ao mesmo tempo um distanciamento crítico em relação ao depoimento pessoal trazido e uma nova visão para os fatos (ações, sentimentos, imagens ou pensamentos) testemunhados pelo autor ou outra do texto. Nesta segunda rodada, mais nove cenas foram criadas, somando-se um total de dezoito cenas que compuseram a etapa inicial do processo de criação colaborativa. A primeira etapa do processo foi seguida por outra em que diretora e dramaturgista compilaram um primeiro roteiro de cenas e uma primeira versão do texto. “Posteriormente, esse material voltou para a sala de ensaio, foi discutido, questionado e experimentado por meio de trabalho colaborativo, com seus acordos, alguns consensos e dissensos, e muito conflito.” (FERNANDES, NETTO, 2020, p.22)



Imagem 13

A segunda etapa do processo criativo foi marcada pela definição do roteiro de cenas feita por mim e pela colega Fernanda. A partir do material levantado na fase inicial e das ideias para a montagem que fomos elaborando juntas durante o processo de iniciação com a equipe. Este roteiro foi composto por cenas elaboradas em sala de ensaio, movimentos, falas, músicas, uso do espaço cênico, espaço do público e necessidade de recursos técnicos como iluminação, objetos cênicos e sonoplastia. Desta forma a fase inicial somada à criação conjunta do roteiro de cenas estruturou a minha lógica de trabalho como diretora, bem como a da colega Fernanda como dramaturgista, conforme mostra a citação abaixo:

Com o texto parcialmente concluído (...) sucedeu na equipe do laboratório um grande conflito, que fundamentou o andamento e a compreensão do processo pelos integrantes. Foi apresentada uma estrutura com quatorze cenas, dentre as quais algumas escolhidas das dezoito cenas que haviam sido criadas pelo processo rotativo de direção de cenas além de outras incluídas pelas condutoras por serem necessárias para a totalidade do espetáculo. Sendo assim, alguns integrantes do laboratório se perceberam perdidos em relação ao andamento criativo do processo. Houve questionamentos sobre a falta, no roteiro completo, de muitas cenas que foram criadas na etapa de direção rotativa de cenas, bem como a inclusão de cenas nunca pensadas por todo o grupo. (PEREIRA, DA SILVA, NETTO, FERNANDES, 2017, p. 50-51)



Imagem 14

Uma necessidade que surgiu durante os ensaios da segunda etapa do processo de criação foi a de que fossem criados mais outros testemunhos que trouxessem explicitamente situações de opressão machistas e racistas sofridas por pessoas que compunham a equipe. Estes testemunhos deram voz a dois homens negros e a duas mulheres do elenco “reafirmando a temática central da montagem e acrescentando um momento de estranhamento, tanto pela presença da narrativa em primeira pessoa na forma de depoimentos, como pelo fato deles terem sido falados em cena por pessoas com fenótipos diferentes dos de seus criadores e criadoras originais. (PEREIRA, DA SILVA, NETTO, FERNANDES, 2017, p. 52) A cena 5, “O que há disso em nós?” mostra esses testemunhos transcritos no texto dramático final da obra:

Ela foi para uma festa com os amigos, dançou, bebeu um pouco e beijou um amigo. Ele a levou para um quarto da casa em que estavam e a beijou. Olhou muito para ela e a beijou mais forte. Apertou seu braço e tirou a própria calça. Ela disse que não queria, mas ele queria, então a apertou mais contra si e a beijou mais forte. Ela gritou, esperneou, o empurrou, correu e foi embora chorando. Os pais dela disseram que ela pediu, pois estava na festa, pois estava bêbada, pois o estava beijando.

Eu sempre fui negro, mas eu descobri que era da pior forma. Voltando para casa, depois da escola, fui enquadrado pelos porcos. Eles remexeram minha mochila, tiraram meu capuz com força e me fizeram milhares de perguntas como: o que estava fazendo ali e por onde iria. Respondi que estava indo para casa só... de recompensa fui chamado de macaco e um tapa “para ficar esperto”. Naquele dia me olhei no

espelho durante muito tempo. Um branco nunca seria chamado de macaco... foi aí que percebi que moreninho não consta no vocabulário deles. (FERNANDES, 2016)

Uma das ênfases da montagem estava na presença da personagem Léone do texto de Koltès e da atriz que articulava em ação performances com um vestido vermelho, um sapato de saltos altos, um foco de luz e poemas de Angélica Freitas. O discurso antimachista se deu também pela presença de um coro feminino, como narrado a seguir:

Mulheres, mães, guardiãs da cultura local, da sabedoria ancestral, sepultadoras, narradoras que preveem acontecimentos e precipitam o público conduzindo-o para mover-se e trocar de espaço teatral e cênico. (...) Outra forte presença feminina são as mulheres penduradas nas janelas, ação simultânea ao solo de uma atriz, cujo texto remete à reflexão do papel da mulher em nossa sociedade atual, sua relação com a maternidade, com a medicina, com o olhar dos outros, com seu corpo e suas vestimentas, com suas entranhas e suas vísceras femininas. (NETTO, FERNANDES, 2018, p.59)

Considero que, além da questão assumidamente antimachista, que conquistamos pelo protagonismo feminino na condução do processo criativo e pela presença de muitas mulheres na equipe, foi a presença de atores negros que nos garantiu problematizar a questão do racismo pela perspectiva do cotidiano e da memória dos artistas colaboradores. As discussões sobre o racismo estrutural na sociedade brasileira foram pontuadas também por questões trazidas pelas personagens negras da obra de Koltès. A composição final do texto dramático de “Combate: corpos mortos, vivos e por vir” contou com um prólogo, doze cenas e um póslogo, conforme apresentado abaixo:

Prólogo: A morte de Nouofia
Cena 1: Antígona - A busca pelo corpo
Cena 2: O jogo
Cena 3: É preciso ser cooperativo
Cena 4: A nuvem
Cena 5: O que há disso em nós
Cena 6: Cabra-cega
Cena 7: Desentendidos
Cena 8: Horn encontra Léone e Alboury
Cena 9: Cuidadosamente, no meio da cara
Cena 10: Chuva pelo avesso
Cena 11: Mulheres nas janelas
Cena 12: Últimas visões de um cercado longínquo
Póslogo: Pedacos de corpos. (FERNANDES, 2016).

Tanto os ensaios como a estreia de “Combate” aconteceram em um casarão colonial do século XIX, localizado no centro da cidade e atualmente propriedade da UFPel. Pelotas é uma cidade cuja história é marcada fortemente pelo período escravocrata sendo erguida

economicamente pelo trabalho escravo nas fazendas de charque. O referido casarão, localizado ao número 8 da Praça Coronel Osório (praça central da cidade) embora tenha sido construído depois da abolição da escravatura no Brasil, é uma edificação que ainda remete fortemente às riquezas produzidas pela exploração do período da escravatura.

Uma estratégia cênica que criamos para fazer com que o público fosse conduzido para o subsolo do casarão foi utilizada no prólogo “A morte de Noufia” na qual o público era conduzido a entrar no espaço arquitetônico do porão habitável do velho casarão colonial pelotense. A cena que transcorria ali convidava o público a sentir-se como uma pessoa escravizada, encerrada em uma senzala, que assiste ao momento da morte de um dos seus por exaustão. Na sequência o coro de mulheres conduzia o público de dentro da senzala para o pátio interno do casarão.



Imagem 15

Realizamos em 2016 e 2017 apresentações no Casarão 8 - Museu do Doce, localizado no centro de Pelotas/RS, local no e para o qual a montagem foi criada. Também trabalhamos em 2016, em uma versão para ser apresentada no recém reinaugurado Theatro Esperança, em Jaguarão/RS. Esta versão usou o palco do teatro, o seu foyer e os balcões laterais e centrais, nos dois andares da plateia. Fizemos ainda uma apresentação prévia, durante o andamento inicial

do processo criativo, intitulada “Percurso Combate” (em junho de 2016) na Fábrica Cultural, (espaço amplo com um pequeno palco de madeira) como parte da programação do Festival Sete ao Entardecer da Secretaria de Cultura de Pelotas.

2.2 NOTAS SOBRE O USO DO TERMO CRIAÇÃO COLABORATIVA

Delimito aqui algumas escolhas terminológicas feitas para a elaboração da presente tese. Por que escolhi usar o termo Criação Colaborativa para descrever e refletir sobre as práticas artísticas realizadas? O uso dos termos Processo Colaborativo de criação em teatro ou Criação Coletiva em teatro não dariam conta desta tarefa?

O teatro é uma arte coletiva. Esta natureza grupal é sua grande riqueza e também seu grande desafio. Mesmo se deixarmos de lado as dimensões da recepção e colocarmos nosso foco unicamente nos meandros do processo criativo, o caráter coletivo da arte teatral ainda impera nas mais diversas formas. Algumas maneiras de fazer foram, ou são, mais hierárquicas, ao darem maior valor à determinada função como a dramaturgia, à direção ou à atuação, ou mais precisamente às pessoas que exerciam tais funções. Outras formas de fazer teatro, no passado e no presente, dão-se de modos menos hierárquicos, criando distintas relações de valores entre a função realizada por cada artista, ou equipe de artistas e reorganizando as relações de autoria. Estas últimas práticas podem ser observadas em grupos teatrais com elenco estável e com uma pesquisa de linguagem mais autoral, mas também podem também ser experimentadas em relações de ensino e aprendizagem em teatro.

Abordarei nesta seção primeiramente os termos Criação Coletiva e Processo Colaborativo de criação em teatro que são os que, historicamente, melhor se enquadram aos fazeres do âmbito do chamado Teatro de Grupo. Posteriormente defenderei a escolha do uso do termo Criação Colaborativa que, a meu ver, é a nomenclatura que melhor se enquadra aos processos criativos que se dão atualmente no ambiente da iniciação teatral e nos quais a minha prática se enquadra. De toda forma, considero que compreender as noções de Criação Coletiva e Processo Colaborativo uma atitude importantíssima para ampliar as discussões e reflexões sobre as práticas de ensino do teatro baseadas nas criações colaborativas em sala de aula, como descrito a seguir:

Processos de criação cênica realizados de maneiras mais coletivizadas e colaborativas apontam para o fato de que há efetivamente diversas “entradas” para a experiência teatral, o que se afasta da ideia predominante de que somente por meio da atuação é que se pode aprender teatro. O fazer teatral é, per se, multiplamente constituído, polifônico por excelência. (KOUDELA, ALMEIDA, 2015, p.64)

A reflexão acima apresentada por Koudela e Almeida (2015) sublinha a diversidade de pontos de “entrada” que um professor ou professora de teatro pode escolher para a iniciação teatral de um grupo ou turma. As formas coletivas e colaborativas de se abordar um processo prático de criação cênica são, portanto, inúmeras e quanto mais o professor ou a professora conhecer suas possibilidades, maior será sua capacidade de criar diferentes “entradas” criativas e autorais que sejam mais eficazes para cada processo que ele ou ela iram conduzir, sozinhos ou em equipe.

Apresentarei abaixo, em linhas gerais, definições para Criações Coletivas e Processos Colaborativos no âmbito do teatro profissional, pois tal modo de trabalho se fez mais presente na prática criativa de grupos teatrais com elenco estável. Entendo que as práticas de ensino das artes cênicas se desenvolvem sempre em paralelo e em diálogo constante com as maneiras e formas de criação artísticas dos grupos e companhias. Nestes coletivos, historicamente, as formas de trabalho passaram a ser denominadas de Criações Coletivas ou de Processos Colaborativos de criação em teatro e as características destas práticas variavam (e variam) de acordo com os modos de organização de cada coletivo de artistas e a cada montagem realizada.

As pesquisas brasileiras de Rosiane Trotta (1995), de Silvia Fernandes (2000), Stella Fisher (2010), Antônio Araújo (2009; 2011), Renato Cohen (2006) e também as estrangeiras como as de Beatrice Picon-Vallin (2010) e Patrice Pavis (2010) discutem formas de criações coletivas e processos de colaboração entre artistas de teatro, apresentando detalhes sobre a estruturas de grupos ou companhias e suas e montagens. Também os verbetes bem elaborados do Dicionário de Teatro (2007) organizado por Patrice Pavis e colaboradores, do Dicionário do Teatro Brasileiro (2009) organizado por Jacó Guinsbug e colaboradores e do Léxico de Pedagogia do Teatro (2015) organizado por Koudela e Almeida Jr. trazem informações substanciais para o entendimento básico dos conceitos em forma de verbetes que se interrelacionam.

No Brasil, o trabalho coletivo de criação teatral, seja na forma definida como Criação Coletiva, seja nos métodos conhecidos como Processo Colaborativo de criação em teatro, revela-se em grupos expoentes, sendo eles: o *Teatro da Vertigem*, de São Paulo, dirigido por Antônio Araújo, a *Companhia do Latão*, de São Paulo, dirigida por Sérgio de Carvalho, o *Grupo Galpão*, de Belo Horizonte, que opta por variar a função da direção em suas montagens, convidando diretores colaboradores, o *Ói Nós Aqui Traveiz*, de Porto Alegre, que assina criação

coletiva, O *Teatro Oficina Uzyna Uzona* de São Paulo, dirigido por Zé Celso Martinez Correia, sobretudo em suas montagens iniciais, bem como outras companhias e grupos fundados no final do milênio passado e início deste.

Criação Coletiva é um termo empregado no Brasil para designar processos criativos nos quais as funções teatrais fundamentais não estão claramente definidas dentro do grupo. O termo passa a ser usado para designar o processo de um grupo teatral estável, duradouro e que tem no coletivo a assinatura de suas obras. Como é o caso do grupo gaúcho, ou melhor dizendo da *Tribo de Atuadores Ói Nóis Aqui Traveis*, que não atribui (até os dias de hoje) a direção de suas obras a uma pessoa específica, mas sim aos “atuadores da tribo”, conforme pode ser observado na ficha técnica das obras de seu repertório. (*Ói Nóis Aqui Traveis*, 2020)

A pesquisadora brasileira Silvia Fernandes (2000) atribui o termo Criação Coletiva aos grupos teatrais surgidos na década de setenta, e também de sessenta e aponta que os coletivos teatrais ao se intitularem como grupos, já anunciavam a intenção de revezamento de funções ou a ideia de que a autoria das obras não fosse unicamente assumida por determinada pessoa. O teatro do período dos anos sessenta e setenta, tanto na Europa como nas Américas esteve marcado pela presença de revoluções sociais e de grupos e coletivos que produziam uma cena bastante baseada na improvisação, na criação coletiva, na linguagem corporal, na espontaneidade do jogo com o momento presente e em obras que não partiam de um texto dramático.

Grupos teatrais buscavam expressar ideias que desafiavam os fazeres tradicionais (centrados na figura do autor do texto ou do diretor geral da obra), mesclavam formas de criar com maneiras de viver em comunidade e de cidadãos que assumiam posturas e discursos ativistas, pacifistas e/ou também de cunho político. As criações colaborativas em teatro nesta perspectiva são bem representadas por coletivos icônicos como o *The Living Theater* e o *Théâtre du Soleil*. A respeito destas duas companhias trago como referência a visão bastante atualizada e também original da professora catalã Mercè Saumell Vergés, em seu livro “*El Papel de las Mujeres en el Teatro*” (2019) que enfoca o trabalho das companhias pelo viés das mulheres que as lideravam, Judith Malina e Ariane Mnouskine.

Judith Malina, atriz e diretora estadunidense de origem judia alemã, nasceu em 1926, morreu em 2015 e fundou, com seu marido Julian Beck, a companhia *The Living Theater*, em Nova York em 1947. Ela havia estudado com Erwin Piscator, colaborador de Brecht. A companhia em suas propostas unia a ideia de amor livre, anarquismo e psicodelia. Este grupo propunha um novo modelo de atuação baseado em técnicas de treinamento físico e na tentativa

de convidar o público a participar e se mesclar com a cena. Foi a primeira companhia a usar camisetas e calças jeans em cena, aponta Vergès, o que demonstra a intenção de abordar situações cotidianas e despojadas de formalidades.

O grupo fazia parte do cenário teatral norte americano do pós-segunda guerra mundial, o chamado *off-Broadway*. Inicialmente eles montavam reproduções de clássicos, antigos e modernos. Depois passaram a montar obras experimentais de novos dramaturgos americanos jovens e desconhecidos. Os “intrépidos Judith Malina Beck e Julian Beck”, conforme a historiadora Margot Berthold, encenavam seus primeiros espetáculos em seu próprio apartamento, desconstruindo a noção de palco e cenário e tensionando as ideias de espaço cênico e espaço teatral. No início dos anos sessenta, após “discordâncias com o Serviço Interno de Rendimentos Públicos acerca de impostos não pagos”, o *Living Theater* ‘exilou-se’ na Europa por vários anos (BERTHOLD, 2008, p.520-521). Em suas montagens o casal costumava dar ênfase ao fato de que o teatro de caráter livre que produziam era inseparável de sua maneira de viver e de seus ideais de orientação pacifista e anarquista e que isso era resultado de seu estilo de vida comunitário.

Vivendo na Europa o grupo passou a ter outra forma de fazer teatro. “Foi durante este período que o grupo desenvolveu um novo conceito de teatro, no qual o dramaturgo como tal parecia ser abandonado, e a obra apresentada surgia a partir da colaboração e da inovação de parte dos vários membros da companhia na criação coletiva”. (BERTHOLD, 2000, p.521) Outra curiosidade trazida por Vergès é que o grupo se apresentou em Barcelona em 1967, em pleno franquismo, época de forte e repressora ditadura militar na Espanha. Esta é uma observação bastante importante para entendermos melhor a questão da autoria na criação coletiva. Em épocas de ditaduras e de controles de censura das obras de arte contestatórias dos regimes totalitários vigentes, o fato da obra ter uma assinatura coletiva é também uma maneira de proteger seus artistas de possíveis perseguições e detenções individuais. Depois da morte de Beck em 1985, Malina se manteve ativa até o fim da vida.

Já em relação à Ariane Mnouchkine, a diretora francesa de origem russa, iniciou fazendo teatro universitário e foi fundadora do *Théâtre du Soleil*, em 1964. Naquele momento ela era a única grande companhia europeia dirigida por uma mulher. O grupo se instalou em Vincennes, cidade perto de Paris, em uma antiga fábrica de charutos. Seus objetivos eram fazer um teatro popular e de qualidade. Eles se inspiravam nos gêneros de circo e farsa, buscavam interações com o público e deixavam seus espectadores em pé.

Conforme a pesquisadora francesa Beatrice Picon-Vallin (2010) na história do *Théâtre du Soleil* sucedem-se espetáculos compostos a partir de textos dramáticos já existentes e de criações coletivas, onde a dramaturgia não estava já elaborada antes da criação das cenas. As suas estreias podem ser em ciclos, muitas vezes, como “Os Shakespeare” e “Os Atridas”. A questão da ligação entre as peças de um ciclo do repertório do grupo pode ser considerada como suporte de diálogo com um público. Pois as peças estão ligadas ao contexto sociopolítico de uma época e com as condições da equipe de artistas, que como qualquer grupo humano sofre crises relacionais.

"Como falar sobre o presente?" É a pergunta que se tenta responder, em cada processo pontual, segundo a diretora que declara o caráter de pesquisa do seu grupo: “Partimos de um terreno virgem, sem ser explorado e recomeçamos como se não soubéssemos nada, em cada espetáculo. Creio que seja uma relação de escuta entre os atores e eu.” (tradução nossa) (MNOUCHKINE *apud* SAUMELL, 2020, p.41) O texto, quando surge para o *Théâtre du Soleil* é muitas vezes fruto da criação coletiva, concebido e testado a partir de restrições, contatos, limites. Ariane Mnouchkine que disse, após a criação coletiva de *Les Clowns* (1969) que ali se havia conseguido criar pontos de escapes a partir das falhas:

(...) as falhas levaram a uma atitude absolutamente violenta e radical. Isto é também o que empurra, ou faz crescer, pois a opinião de todos os membros da companhia não está mais interessada no repertório dramático existente. Eu gostaria que houvesse, no Soleil, dramaturgos trabalhando integralmente com a gente. Talvez ainda iremos chegar lá. (tradução nossa) ¹ (MNOUCHKINE *apud* PICON VALLIN, 2010)

O autor colaborador passou a ser Hélène Cixous, que desde 1983 foi quem colocou sua escrita a serviço do teatro na criação de *Les Naufragés du Fol Espoir* (Os naufragos da louca esperança). Ele trabalha em conjunto com outros dramaturgos que são os atores da trupe, que gradualmente passaram a se tornar coautores do espetáculo. Assim nesta perspectiva a noção de texto dramático aumenta, e essa visão aumentada abrange palavra, gesto, imagem, som, ritmo em um todo difícil de separar.

Outro exemplo trazido por Picon-Vallin é *L'Âge d'or* (A idade do ouro), escritura coletiva que foi experimentada através das máscaras e dos tipos da *commedia dell'arte*. Esta

1 Em entrevista com Jean-Jacques Olivier, in *Combat*, 11 de fevereiro de 1970. Citada em PICON VALLIN, Béatrice. *La création collective au Théâtre du Soleil. L'avant-scène théâtre*, n°1284-1285 - p. 86-97: 2010.

experiência foi complexa pois nela se falava de conflitos sociais do presente. Surgiu aí o compromisso de não apenas documentar um dado momento da história, mas o desafio de encontrar uma boa distância para os tratar no aqui e agora. Mnouchkine, como diretora, começa a trabalhar estratégias de distância e de focalização em relação ao momento histórico: a trupe se reporta desde o presente até a projeção de cinquenta anos no futuro, através de formas teatrais do passado, agora revisitadas. Neste processo, o tempo de preparação do espetáculo, que é também aprendizagem da história do teatro e do mundo, dura um ano e meio entre dificuldades financeiras e pessoais enfrentadas pela equipe. Desta forma a autora sublinha que a criação coletiva não é um método milagroso, que anula todas as dificuldades. Muito pelo contrário, este tipo de processo reúne constantemente, cada vez que entra um ator novo por exemplo, a cada vez tudo deve ser revisado e reinventado e por isso o tempo se estende muito.

O cinema sempre foi uma forte referência plástica e dramaturgica para as criações do grupo e, em 1968, uma nova ferramenta, a câmera digital, surge e transforma a maneira de trabalhar da companhia. Ariane Mnouchkine pretendeu ir mais longe nas questões de colaboração no processo criativo e, para isso o uso de imagens audiovisuais passou a compor o seu modo de trabalho. Todos os elementos experimentados em ensaio passam a ser dispositivos necessários para a criação. Neste aspecto é que se pode afirmar que o *Théâtre du Soleil* é um laboratório de escrita coletiva. As improvisações vão cada vez mais afinando o trabalho do grupo e a documentação do processo é tida como base de criação. Livros, reuniões com pesquisadores, historiadores, pessoas na vida real, os heróis de histórias, filmes, tudo isso compõe um quadro indispensável e inseparável.

Cabe ressaltar também que o estatuto jurídico da companhia é o de SCOP - Sociedade cooperativa dos trabalhadores de produção - que é o mesmo da fundação do teatro *Le Cartoucherie*. Esse estatuto conta com cada membro ganhando o mesmo salário e sendo solicitado para cuidar de tudo. Este estatuto deixa indefinidas as fronteiras entre o valor dado ao trabalho do diretor e dos atores. Além disso, observa Picon-Vallin, que nas sinergias de criação coletiva, a desregulamentação dos papéis (se comparado aos teatros mais tradicionais), ocorre espontaneamente através das outras disciplinas envolvidas na criação da obra como cenografia, direção, técnica e figurinos, por exemplo.

Os casos acima citados referem-se a companhias teatrais estáveis, com anos de trabalho continuado. São grupos pioneiros e fundamentais para a compreensão do trabalho coletivo de criação em teatro. Conhecer seus modos de trabalho ajuda muito a elucidar uma questão bastante controversa de terminologia muito discutida no Brasil, já desde meados dos anos 90 e

sobretudo na primeira década de 2000: a tentativa de traçar diferenciações estanques entre os conceitos de Criação Coletiva e de Processo Colaborativo. Observar a trajetória e as maneiras de compor destes dois grupos pioneiros ajudam, em meu ponto de vista, a ampliar este debate e entender que o reconhecimento das autorias não impede o caráter coletivo do processo e nem as camadas mais profundas da colaboração entre artistas na criação teatral.

A vinda do *The Living Theater* para o Brasil em julho de 1970, a convite de Zé Celso Martinez Correa, alterou a maneira de trabalho, de organização, de produção e criação do *Teatro Oficina*, de São Paulo (SILVA, 1981). O estilo de teatro proposto pelo casal Judith Malina e Julian Beck passou a ser um forte referencial para o teatro de grupo brasileiro. Nestas práticas se buscava novas maneiras de criar o texto e a atuação e também de lidar com o público e o espaço teatral. Os grupos passaram a fazer longos processos baseados na improvisação dos atores e a confeccionar coletivamente objetos e adereços. Como já foi descrito nos trabalhos dos grupos estrangeiros citados acima, o *Living Theater* e o *Théâtre du Soleil*, o termo Criação Coletiva associa-se também no Brasil a um estilo de vida comunitário e de compartilhamento de vida social, pessoal e em alguns casos familiar de seus membros. Também presente nos coletivos de artistas da época no Brasil está o forte teor de resistência política em épocas de repressão social, como foi o período da ditadura militar. Um forte legado desta proposta de fazer teatral é o ímpeto de envolver todos os artistas da equipe na criação do espetáculo e nas funções necessárias para dar concretude à montagem cênica e a preocupação de proteger artistas de possíveis ataques, perseguições e prisões daqueles que assinassem a autoria das obras consideradas contestatórias e/ou censuradas.

O já acima citado grupo sul brasileiro *Ói Nós Aqui Traveiz* traz em sua história a herança dos tempos de censura e repressão política e artística. Mesmo tendo sido fundado no ano de 1978, depois de terminado o período duro da ditadura militar no país, o grupo em seu início, ainda no período da anistia internacional, sofria censuras e ataques policiais que impediam a realização de algumas de suas apresentações e manifestações políticas, seja na rua ou em espaços fechados (ALENCAR, 1997). Manter uma relação coletiva com a autoria era também uma maneira de seguir em frente com o trabalho. Este é um dos poucos grupos brasileiros que se diz até hoje uma trupe que monta peças em processos de criação coletiva e a autoria delas é assinada pelo coletivo. Embora ao aproximar-se do trabalho do grupo seja possível perceber trabalhos autorais individuais que acontecem ali, seja na cenografia ou na direção, seja na criação da música ou do texto, por exemplo. Também chamo atenção para a função de diretor ou diretora teatral assumida pelo artista-oficineiro nas obras ou exercícios

cênicos criados nas Oficinas Populares de teatro, ministradas há anos por artistas do grupo. (NETTO, 2013)

Saio agora do espectro e da Criação Coletiva e adentro no espectro do Processo Colaborativo. Inicialmente apresento que o último termo é usado no Brasil para caracterizar procedimentos de criação cênica baseados em princípios de colaboração entre artistas especialistas em determinada função teatral. A prática de processos colaborativos de criação em teatro passa a ser realizada por diversas companhias brasileiras a partir dos anos noventa.

O Processo Colaborativo caracteriza-se por ser um trabalho coletivo de criação em que as funções a serem exercidas em uma montagem teatral são específicas para cada artista e bem definidas dentro da equipe. Assim sendo “é comum a presença do dramaturgo na sala de ensaio, permeável às sugestões do elenco, do diretor e do corpo técnico, sem que as hierarquias sejam anuladas”. (GUINSBURG, FARIA, LIMA, 2009, p. 311). Surge aí uma diferente forma de acordo entre os artistas criadores de uma montagem que podem ser, mas não necessariamente, um grupo com trabalho teatral continuado. As tarefas como direção, dramaturgia, atuação, cenografia, sonoplastia, entre outras, passam a ser encaradas como funções da montagem, que serão exercidas por um artista ou por uma equipe, sem que uma se sobreponha hierarquicamente à outra, seja na influência para a definição poética da montagem seja na remuneração de seus artistas responsáveis, como explicado a seguir:

Depois de virtualmente desaparecer dos palcos durante os anos de 1980 e 90, a criação coletiva gera descendentes. O “processo colaborativo” marca o retorno a vários elementos constitutivos dessa prática: dramaturgia em aberto, longos percursos de elaboração e sistema de trabalho coletivo. Há, porém, diferenças significativas entre os dois momentos. O conjunto teatral já não é mais o grupo que se mantém junto por afinidade pessoal, mas uma companhia profissional cujos integrantes podem variar muito de um espetáculo para outro (...). (GUINSBURG et al, 2009, p.112)

O *Teatro da Vertigem* pode ser considerada a principal referência para o Processo Colaborativo de criação em teatro no Brasil. O grupo dedica-se à prática de teatro em espaços não convencionais e ao aprofundamento da experiência de montagens teatrais por meio do Processo Colaborativo, com as funções teatrais previamente estabelecidas e a figura do diretor e do dramaturgista bem definidas. Refletir sobre o próprio processo criativo e conceituá-lo é uma ação inerente à prática do grupo. O *Teatro da Vertigem* conta com a presença marcante de Antonio Araújo, que é doutor em artes, professor da Escola de Comunicação e Artes da USP e diretor. Este artista-pesquisador-professor que registra, reflete, analisa, escreve, publica e

ensina a partir de sua prática é, sem sombra de dúvidas, um sujeito central de fundamental importância para a compreensão de um modo de fazer muito original e que inaugura maneiras de se compreender as funções teatrais em um processo de criação, bem como a questionar as hierarquias entre tais funções. Pela ótica de Araújo, o ator não somente cria personagens, iluminador não apenas concebe a luz da obra e o sonoplasta não proporá sozinho a trilha sonora. A obra que será apresentada ao público é criada por todos os integrantes da equipe, em conjunto, como mostrado abaixo:

Se dramaturgo e diretor necessitam sempre transitar do fragmento ao todo e do todo ao fragmento, por que seria diferente com os atores? Esse modelo de um ator que mergulha cegamente em uma personagem, se alheando ou pouco se interessando pelo discurso geral da peça, nos parecia obsoleto e limitador. O mesmo podendo ser dito em relação aos outros colaboradores artísticos, ou seja cenógrafo, iluminador, figurinista e diretor musical. Todos eles apesar de comprometidos com determinado aspecto da criação, precisam integrar-se numa discussão de caráter mais generalizante. (ARAÚJO, 2018, p.15).

O princípio fundamental do trabalho do diretor, nesta perspectiva, é o fato dele dirigir observando improvisações individuais e coletivas de atores e atrizes, de escolher previamente o espaço físico em que a montagem se desenvolverá, além de contar sempre com a presença de um dramaturgista na sala de ensaio.

Embora o trabalho do *Teatro da Vertigem* seja um expoente quando se discute o termo processo Colaborativo de Criação em teatro, outros grupos nacionais também podem ser apontados como praticantes de diversas e originais maneiras de se criar em colaboração. Segundo Estela Fischer, que é atriz, diretora, professora e pesquisadora teatral “é característico do processo colaborativo o ator tornar-se coautor da produção cênica.” (FISCHER, 2010, p.18). Nesta perspectiva, mais presente nas companhias dos anos 90, mantém-se a questão da autoria definida na figura do diretor e do dramaturgo, porém o trabalho autoral de atores e atrizes é também assumido. Passa a haver assim uma revisão da figura do diretor teatral, e isso parte de dentro das práticas de Teatro de Grupo.

“Em que diretrizes se ampara a função do diretor teatral ante o processo colaborativo?” (FISCHER, 2010, P.19) Desta forma passa-se a buscar compreender grupo a grupo, ou melhor dizendo obra a obra, os modos como se dá a questão da autoria teatral em companhias, grupos ou equipes que trabalham de maneira colaborativa. Nesta perspectiva, também cabe aí questionar como se localiza o autor, ou a autora, em uma obra que nasce de uma rede de coautorias.

Para Fischer (2010), coletivos teatrais nacionais como os gaúchos da *Tribo de Atuadores Ói Nois Aqui Traveiz*, ou os paulistas *Lume, Teatro da Vertigem Companhia do Latão* (entre outros) foram campo de investigação para compreender processos criativos que se dão em redes de coautorias. É curioso observar aqui que na pesquisa de Fisher o grupo gaúcho é considerado um dos expoentes da ideia de Processo Colaborativo, embora o próprio grupo tenha se denominado, por muitos anos um grupo que trabalha com a Criação Coletiva, por não assumir assinaturas na direção de cena. Este episódio é bastante emblemático em meu ponto de vista e demonstra a fragilidade que há nas tentativas de se enquadrar práticas criativas teatrais a conceitos estanques, sobretudo quando se trata das criações coletivizadas e que se dão pela colaboração entre artistas.

Depois de problematizar os princípios centrais que regem o uso dos termos Criação Coletiva e Processo Colaborativo de criação em teatro no Brasil cabe ressaltar que ambos termos se referem ao trabalho de grupos teatrais, portanto relacionam-se a outro termo também importante para área que é o Teatro de Grupo. A prática de Teatro de Grupo no Brasil já é bastante arraigada desde a década de sessenta até os nossos dias. Em outros países, seja na América Latina, na América do Norte ou na Europa, este modo de produção teatral calcado em processos colaborativos e coletivos de criação cênica é também uma prática bastante em voga nos últimos cinquenta anos.

A *Tribo de Atuadores Oi Nóis Aqui Traveis*, de Porto Alegre/RS e *Teatro Oficina Uzyna Usona* de São Paulo/SP, o *Teatro da Vertigem*, a *Cia do Latão*, o *Lume* (já citados anteriormente), entre outros tantos são referências do Teatro de Grupo nacional no que toca à experimentação de linguagem e de processos criativos coletivos no Brasil.² Considero que outro expoente brasileiro que ajuda a entender melhor o Teatro de Grupo brasileiro é o *Grupo Galpão* de Belo Horizonte/MG. A dinâmica deste grupo, em especial, aprofunda importantes questões dentro da função da direção.

O *Grupo Galpão* é assumidamente, um grupo de atores e atrizes que realiza trabalho de pesquisa continuada e que costuma convidar diferentes diretores para as suas montagens teatrais, trabalhando com uma lógica de rotação de diretores convidados para cada condução de

2 Estes dois grupos já foram pesquisados por mim anteriormente no Curso de Mestrado em Artes Cênicas do PPGAC/UFGRS. Alguns resultados desta investigação foram publicados, em 2013, pela Editora da UFPel, no livro "Ética, Boniteza e Convívio Teatral entre grupos e comunidades".

processo criativo do grupo. Fernando Linhares, Gabriel Villela, Cacá Carvalho, Paulo José, Ulisses Cruz, Yara de Novaes, Marcio Abreu, além de tantos outros são artistas que já foram convidados para dirigir trabalhos do grupo, como sublinha a citação abaixo:

Os encontros com grupos e movimentos teatrais espalhados pelos quatro cantos do país também foram fundamentais para a formação do jeito de ser do Galpão. Desde a sua formação, a companhia sempre buscou as raízes do teatro popular e de rua. Hoje é um dos grupos que mais circula pelo país conseguindo chegar a todas as regiões do Brasil, além de ter se apresentado em diversos países da Europa, EUA, Canadá e América Latina. (Grupo Galpão, 2020)

O grupo mineiro dedica-se também a outras atividades além das montagens de espetáculo, como o fomento à pesquisa na área teatral, a formação de novos artistas, realização de eventos e trabalhos comunitários com o centro cultural Galpão Cine Horto, criado e gerido pelo grupo.

Observo que o estreitamento do vínculo entre as funções de pesquisador, artista e professor define a postura dos profissionais das artes cênicas em nosso país na atualidade. Importante salientar que muitos coletivos de menor destaque no panorama cênico brasileiro, ou de destaque local, adotam também os modos de trabalho coletivos ou colaborativos de criação em suas montagens. Muitos destes grupos são referências para as práticas teatrais locais e regionais e alguns deles têm suas origens nos cursos universitários de Teatro e Artes Cênicas. Seus artistas criadores são pessoas de consistente formação prática e teórica e, muitas vezes, pesquisadores vinculados aos diversos programas de pós-graduação na área existentes em nosso país. Por esta via, as pesquisas universitárias foram aproximando-se dos coletivos artísticos e vice-versa e estas relações de convívio entre o ambiente acadêmico e o teatral foram, pouco a pouco, gerando novas formas de fazer e de compreender as práticas de criação e de ensino-aprendizagem em teatro.

Embora seja de fundamental importância para a área as tentativas de definições conceituais e as discussões sobre os termos Criação Coletiva, Processo Colaborativo e Teatro de Grupo, entendo que as criações colaborativas em teatro não estão, na atualidade, apenas diretamente ligadas ao trabalho de grupos teatrais ou a companhias estáveis. Elas podem se dar em diversos arranjos de coletivos de artistas, ou na criação de uma obra específica. Podem se dar, também, em ambientes educacionais onde, geralmente, as pessoas que formam uma equipe de criação são sempre outras, como no caso de turmas matriculadas em um componente curricular específico de um curso universitário, ou estudantes que compõem uma turma de uma série

específica do Ensino Fundamental ou Médio, ou ainda, do grupo de participantes inscritos em oficinas em um dado contexto comunitário.

Como já demonstrei, os métodos de elaboração e condução de uma criação colaborativa são sempre mutáveis. Eles devem variar não somente em relação a cada grupo, mas sim em relação a natureza de cada projeto artístico a ser realizado, suas pessoas, localidade, materiais, espaço e época. Cada processo é um universo de saberes e a pessoa (ou equipe) que assume a tarefa de dirigir um trabalho de criação colaborativa em teatro precisa, necessariamente, inventar uma maneira de fazê-lo a cada projeto.

Faço a opção de usar nesta tese o termo Criação Colaborativa para sublinhar a ideia de colaboração como princípio no trabalho criativo de iniciação teatral e reconhecer que, nesta perspectiva, cada pessoa (ou equipe) conduz cada processo de modo singular e específico. Também a faço por entender que este termo melhor se aplica à tentativa de explicar os pormenores de processos criativos que se dão em redes de coautoria com equipes que são efêmeras, como no contexto da iniciação teatral.

2.2.1 A Direção Rotativa de Cenas como modo de iniciar uma prática de Criação Colaborativa

A prática da direção rotativa de cenas como maneira de iniciar um processo de criação colaborativa em teatro foi processualmente e pouco a pouco sendo experimentada nos dois projetos de pesquisa citados nesta seção, com grupos diferentes, porém contando com alguns artistas em comum. A intenção em retomar e refletir sobre tais experiências e buscar nelas pontos de convergência e divergência, não está no desejo de formulação de um método fixo, receita ou manual para professores de teatro. Muito antes pelo contrário. Está no desejo de apresentar potências e falhas de um modo de abordagem que possa inspirar a outros professores e professoras no trabalho com a criação colaborativa em teatro. A intenção também está no desejo de aprimoramento de meu modo de trabalhar a iniciação teatral.

Acredito que as diversas ideias que estão por trás da criação de uma obra pedem uma solução formal diferente em cada caso. O estilo de uma obra teatral depende das ideias articuladas em sua criação. Assim como as ideias, o estilo se define e redefine em função da forma possível de se colocar uma ideia em ação, do modo de colocá-la em cena. A proposta da direção rotativa de cenas parte do princípio de experimentar diferentes ideias, inicialmente individuais, em ação coletiva. Tendo um texto dramático como primeiro estímulo, por exemplo, cada membro do elenco é convidado a escolher um trecho do texto que lhe foi significativo e

elaborar uma ideia de cena para este. Quando um membro da equipe apresenta ao grupo a sua ideia, ele a põe em cena contando com a participação de toda a equipe. Ou seja, ele dirige a sua cena, selecionando atores e atrizes, materiais, espaço, texto, ações, jogos, imagens, áudios, tudo aquilo que contemple a sua ideia. O integrante conduz o elenco para que, improvisadamente, se chegue a um material cênico ainda em estado bruto. Em outras palavras, nesse processo, todos os participantes se arriscam na tarefa de improvisar o dirigir e treinar o olhar ao todo e às partes deste todo, simultaneamente testando ser, ora quem conduz, ora quem é conduzido. Essas cenas dirigidas improvisadamente passam a compor um repertório coletivo de cenas, que será base fundamental para o trabalho de direção e dramaturgia, feito em uma etapa posterior.³

Compreendo que o processo de criação a partir da direção rotativa de cenas poderia ser considerado uma prática de iniciação teatral. No sentido de ser uma ação experimental de improvisação da direção cênica que se dá através do revezamento da direção de cena entre artistas participantes da equipe. Evidentemente que esta experiência implica na prática da improvisação de atores e atrizes com a criação de ações, movimentos, gestos, falas, dramaturgia, contracenação e jogo de cena. Entretanto, o princípio fundamental da proposta das experimentações aqui tratadas mantém o seu foco nas maneiras de se imaginar uma cena e no desenvolvimento das habilidades de dirigir (e de ser dirigido e dirigida) de cada um dos artistas integrantes da equipe, grupo ou turma no caso específico dos ambientes educacionais.

3 Este parágrafo apresenta trecho já publicado: “Ação em Combate: Criação colaborativa, participação e transcrição no processo criativo” de Fernanda Vieira Fernandes e Maria Amélia Gimmler Netto. Revista Urdimento, Florianópolis, v.3, n.39, p.1-29, nov./dez. 2020

3. DIREÇÃO TEATRAL E PEDAGOGIA DO TEATRO

3.1 MINHAS REFERÊNCIAS FEMININAS NO CAMPO DA DIREÇÃO TEATRAL

A direção teatral é uma função que tem caráter abstrato. O trabalho ou a ação de dirigir uma peça ou uma cena traz em si uma lógica própria, que passa pela reflexão contextual sobre a obra cênica e sobre o sentido de sua existência. Passa, também, por organizar os elementos de composição de uma obra em função de um projeto de sentidos e de sensações, que implica em formas, imagens, pensamentos e emoções.

A direção é também uma ação de mediação. Mediação entre os aspectos que compõe a obra ou a experiência, entre atores, espaço, texto, sonoridades e elementos cenográficos, como cenário, figurino, iluminação, objetos e adereços de cena. O ato de dirigir é uma mediação na medida em que carrega em si a função de mediar a dimensão poética da obra com a dimensão estética que envolve o olhar do outro, do espectador. A direção é uma função que se encarrega também da tentativa de manter sempre presente no processo de ensaios, este olhar de quem está fora da obra, ou de quem entra e sai dela, no momento da ação da recepção na apresentação pública.

Como funciona exatamente este trabalho? Quem o executa e em que circunstâncias? Como se aprende a fazer isso? Quem se autoriza e/ou é autorizado a exercê-la? Estas questões ajudam a refletir sobre aspectos do ofício ao longo da história do teatro. Elas também sublinham a constatação de que a tarefa de encenar historicamente está ligada a figuras e posturas que são masculinas.

Os cursos de graduação em teatro no Brasil, invariavelmente, apresentam componentes curriculares em que se estuda estética teatral e, por consequência os principais espetáculos de uma época. Já desde as origens do teatro e principalmente ao se chegar na história mais recente, estudamos diretores de teatro ícones de um determinado movimento ou estilo. Estes componentes curriculares costumam se chamar História do teatro, História do espetáculo, Direção teatral, Estética teatral, dependendo do curso e da universidade. Nesta perspectiva, seja nas aulas da graduação e pós-graduação, seja na leitura de livros e artigos especializados, um estudante ou pesquisador de teatro aprende primeiro com artistas criadores que foram expoentes em suas épocas e estas referências são invariavelmente pessoas do sexo masculino: André Antoine, Constantin Stanislavski, Jerzy Grotowski, Peter Brook, Erwin Piscator, Adolphe Appia, Eugenio Barba, Max Reinhardt, Bertolt Brecht, apenas para citar alguns nomes que se

destacaram no cenário internacional. Também no Brasil os diretores mais estudados e trazidos como referências para estudantes são: Zbgniev Ziembinsk, Franco Zampari, Antunes Filho, Aderbal Freire Filho, Gerald Thomas, Ammir Haddad, Zé Celso Martinez Correa, Antônio Araújo, entre tantos outros. É inegável a contribuição de todos estes profissionais para a área bem como a importância de se conhecer suas propostas de teatro, obras e maneiras de trabalhar em equipes que certamente eram compostas por pessoas de ambos os sexos. Assim como é impossível negar também que o teatro ocidental é uma arte originalmente masculina, se levamos em consideração que ele nasceu na polis grega onde cidadãos eram os homens, e o teatro era feito por eles.

Por outro lado, a contribuição de mulheres na arte teatral, em todas as suas funções é incontestável. Seja nas figuras das consagradas atrizes “damas do teatro” mundial, ou na interlocução da arte teatral com coletivos feministas na revolução dos anos sessenta e setenta. Seja ainda por trás da cena na figura de autoras, diretoras e outras profissionais da área. O papel das mulheres no teatro, conforme defende Mercè Saumell Vergès (2019), precisa ser ainda muito discutido e destacado, sobretudo nas cenas emergentes. Esta contribuição pode ser considerada recente na história do teatro ocidental, mas na atualidade, entendo que ela não só é massiva como determinadora de novas formas de se fazer.

Fiz o exercício de buscar livros recentemente editados sobre os detalhes específicos do trabalho de mulheres diretoras e não me espantei ao encontrar pouquíssimos exemplares. É evidente que há muitas mulheres dirigindo teatro em território brasileiro e estrangeiro, mas é evidente também que elas são pouco estudadas e publicadas, sobretudo em livros. O que levanta outra questão relevante, pois livros são um objeto de consumo, que precisa ter valor de mercado, ser amplamente comprado e ser vendido. Teriam poucas mulheres o interesse de escrever sobre direção teatral? Teriam poucas editoras interessadas em publicá-las? Teriam poucas pessoas ou instituições interessadas em comprar estes livros? Se sim, por quê (ainda hoje)? Partindo destes pensamentos e buscando falar sobre a cena teatral contemporânea, pela ótica de mulheres diretoras que estejam em atividade e que possuam obras específicas publicadas sobre seus modos de encenar, escolhi ler, refletir e trazer para esta tese três delas como referências.

Apresentarei abaixo alguns aspectos do trabalho de Ariane Mnouchkine, de Anne Bogart e de Christiane Jatahy. Escolho aqui apresentar e refletir sobre aspectos do trabalho destas três diretoras pois, para além de seus trabalhos artísticos e criativos estarem voltados para a condução de práticas teatrais, elas são, cada uma a sua maneira, mulheres artistas que se dedicam também à pesquisa continuada da linguagem e ao aspecto pedagógico de seu trabalho,

seja escrevendo sobre percursos e processos, seja ensinando seus assistentes em sala de ensaio, seja ensinando seus alunos em sala de aula. Enfoco esta seção no estudo de publicações de e sobre estas três mulheres diretoras, que se encontram agora na segunda década do segundo milênio em plena atividade criativa. Os trechos que apresentarei abaixo desvelam a postura destas expoentes diretoras da contemporaneidade, suas maneiras de conduzir processos e de entender a função da direção teatral. Eles me ajudaram muito a compreender aspectos interessantes da cena teatral contemporânea, bem como o meu próprio trabalho como artista-professora-pesquisadora que se dedica a encenar em colaboração em sala de ensaio e sala de aula.

3.1.1 O trabalho da diretora francesa Ariane Mnouchkine

Apresentei na seção anterior alguns aspectos do trabalho de Ariane Mnouchkine a partir da abordagem de tópicos da criação coletiva desenvolvida pelo *Théâtre du Soleil*. Agora trato de trazer à tona aspectos da postura de Ariane Mnouchkine como diretora teatral. A aprendizagem do ofício de diretora para ela se deu na Inglaterra e no Japão, e em seguida ela experimentou o que havia aprendido com um grupo de amigos. Assim, ela começou a assumir riscos e a se desafiar-se em grupo a cada nova criação que dirige desde então. Seu trabalho como diretora está diretamente relacionado ao contexto do final dos anos sessenta e início dos setenta e a criação coletiva faz parte da maneira de trabalhar Mnouchkine. Desta forma, cada vez que uma equipe se lança em uma criação é diferente, dependendo do tema e dos materiais de partida.

A criação coletiva do *Théâtre du Soleil*, dirigida por Mnouchkine, implica em uma enorme quantidade de trabalho, de tempo e em uma cumplicidade entre todos que precisa ser constantemente renovada e na total confiança de todos na diretora. A criação coletiva do grupo implica também no contato direto com o público e em suas reações. Na maioria das vezes são obras inéditas, trabalhos que exigem novas associações a serem feitas, tanto para os artistas criadores como para os espectadores, criando-se “várias camadas de uma escritura conjunta” conforme Picon-Vallin (2010). E à Mnouchkine cabe a escolha de textos históricos e a montagem final. Mas ela mesma já afirmou que:

Eu nunca tive que fazer a seleção: a seleção fez-se, obviamente. Às vezes eu quero dizer a alguém "Isso não é bom", mas então eu não digo nada, porque eu sei que o ator vai perceber rapidamente. Na verdade, me é difícil dizer exatamente o que é meu

trabalho: nós trabalhamos de modo totalmente empírico. Quando o espetáculo está em curso, eu não sou capaz de dizer qual era a minha ideia de partida. Eu acho que eu tive essa ideia e em seguida vieram os atores e vice-versa. Eu acho que eu estou aqui para encorajar, para dinamizar. (tradução nossa) (MNOUCHKINE *apud* PICON VALLIN, 2010)

O trabalho de Mnouchkine conta com a colaboração fundamental de Charles-Henri Bradier, artista que chegou ao Soleil em 1995. Ele anota o que acontece no ensaio, arquiva e organiza todo material em pastas e fornece bibliografia para as pesquisas relativas à cena. Esta função de assistência de direção é complementada por registros em vídeos dos ensaios que são classificados por Bradier por temas diversos, para compor um arquivo com amplo material de registro de criação. Também a música é um elemento importante. Jean-Jacques Lemêtre, diretor musical da companhia, estrutura a criação dos atores, juntamente com Mnouchkine. Os dois se comunicam o tempo todo durante os ensaios, muitas vezes sem que os atores ouçam.

O ator Sava Loloy, no momento do *Dernier Caravansérail*, disse sobre Mnouchkine que ela trabalha como um budista para caracterizar sua passividade ativa antes do processo de proposições, das trocas, da amplificação, da precisão, do abandono de visões acessórias para criar a visão final. Ela é tida, dentro do grupo, como quem dá ferramentas ao elenco, aceitando, recusando, amplificando ou cortando ações. Ela diz: "Eu sou diretora, mas eu trabalho coletivamente. Isto não é modéstia. Este é um método de trabalho que é artisticamente eficaz e politicamente justo. É perguntado a todos o que podem dar de melhor de si mesmos. E tudo o que está bom neste palco pode ser encontrado" [Entrevista em 5 junho de 2010, em *La Cartoucherrie*] (tradução nossa) (PICON VALLIN, 2010).

Porém, há também a dimensão da frustração. Pois o trabalho propositivo e improvisacional dos atores gera cenas bem elaboradas que são, muitas vezes, descartadas pela diretora na hora de conceber a direção da obra. A frustração que isso gera nos atores é uma característica negativa do método e isso é recorrente. Em um trabalho criativo colaborativo em que há alguém, ou uma equipe responsável pela feitura do texto, há um momento em que este texto chega à equipe em um dado ensaio. Então é como se fizesse um teste do texto por parte do elenco. Este momento costuma sempre ser bastante difícil para todos envolvidos.

Pode-se falar de criação coletiva, de um texto escrito realmente no palco, com todas as frustrações que isso pode engendrar, tanto para a autora quanto para os atores: cenas experimentadas, depois cortadas ou reduzidas, belas cenas substituídas pelo relato de um mensageiro. (PICON VALLIN, 2017, p.167)

Mnouskini aponta a frustração em potencial como um lado negativo do método. Ao ler esta declaração eu relembro do grande conflito que vivi no segundo processo já relatado anteriormente. Todos os artistas do elenco da criação de *Combate: corpos mortos, vivos e por vir*, a dramaturgista Fernanda Fernandes e eu, como diretora, vivemos um grande conflito quando o roteiro de cenas que geraria texto e estrutura finais da montagem foi levado pronto para a sala de ensaio. Efetivamente este é um ponto nevrálgico do processo em que nem tudo estará mais valendo. A precisão das escolhas, o abandono de cenas, ações ou falas, os cortes de trechos, a amplificação de momentos, a recusa de propostas, tudo isso passou a acontecer neste momento. Então para o elenco, que tinha até então se acostumado com uma certa passividade nas funções de direção e dramaturgia, passa a ter que lidar com os limites impostos para que a obra ganhe unidade e coerência interna, que são da natureza própria destas funções. Esta mudança - que é tão abrupta como inevitável ao processo - gera uma sensação bastante incômoda em toda equipe.

Outro ponto apontado por Mnouchkine como desafio para a criação é a chegada de novos atores e atrizes no elenco. Em relação a isto, a trupe francesa existe há tanto tempo que já presenciou a chegada de uma nova geração de atores. Essa chegada de gente nova cria a necessidade de que se elabora novas maneira de trabalho.

A improvisação, para A. Mnouchkine, é o fundamento do teatro. A ferramenta essencial, com ou sem texto. A criação coletiva, nutrida pela improvisação, é o modo de trabalho único e específico do Soleil, é nisso que ele se distingue. Mesmo se nessa nova etapa, o papel da diretora-chefe da trupe parece acrescido, pois ela representa mais ainda o centro, a coluna vertebral de um grupo renovado. Mas é a composição do grupo que mudou, não o seu desejo de um teatro que se escreverá coletiva e diretamente sobre um palco. (PICON VALLIN, 2017, p.125)

Voltar a trabalhar em cena grandes textos dramáticos foi uma maneira que Mnouchkine, como diretora, encontrou para retomar forças, para partir do zero, criar um repertório comum com um novo elenco. Também como uma forma de fortalecer uma nova equipe em que atores-autores pesquisariam algo em conjunto com a diretora. Sendo um grupo que já completou 50 anos, são muitas as maneiras de se fazer, inventar e reinventar os processos de criação e as maneiras de colaboração.

A diretora é a “inspiradora”, a guia dos exploradores que são os atores no caminho da descoberta, em busca de da “evidência” (palavra-chave no Soleil) – que pode as vezes ser enganosa. Todo grupo pede algo maternal, mas com a nova geração, e a diferença de idade, o papel maternal não pode mais ser negado por A. Mnouchkine. Ela fala de nascimento dos atores e segreda: “O dia em que não for mais levada às lágrimas pelo

nascimento de um ator, eu pararei, porque isso quererá dizer que não sou mais capaz de dar nascimento, de deixar nascer.” (PICON VALLIN, 2017, p.131)

Um das maneiras de renovar mais atuais e, também, mais marcantes do trabalho do grupo é a aproximação radical ao cinema. O *Soleil* renova com seus filmes de teatro, sua abordagem da transposição e da criação coletiva no teatro, tanto mais que as novas ferramentas digitais acarretam uma nova organização no trabalho da equipe.

Mnouchkine passa a ter um olhar em relação ao cinema que legitima que ele apareça no palco. Seja em pequenas telas, como em *Os efêmeros*, mas também, na fábula como em *Náufragos da Louca Esperança*. O cinema aparece ali mais diretamente, tanto em vias de se fazer, como em resultado na tela, instantaneamente. A fábula desta obra é a rodagem de um filme mudo, encenado e projetado simultaneamente ao vivo. Assim os filmes do *Soleil* nutrem suas criações coletivas.

A partir do que foi apresentado acima, são quatro os aspectos que gostaria de destacar no trabalho de direção teatral desenvolvido por Ariane Mnouchkine: o primeiro é o fato dela dirigir em equipe, contando sempre e diretamente com a presença de um codiretor e do diretor musical; o segundo é o seu assumido papel maternal na condução da criação/investigação dos novos atores da trupe; o terceiro é a aproximação ao trabalho em equipe do cinema; e por fim, e o que mais me interessa, é a sua visão de que a improvisação é o fundamento do teatro e é ela que permite se começar do zero uma criação autoral.

Acredito que no trabalho de criação em arte o contato com a obra de outros artistas é sempre modelar. Aquelas obras que nos tocam profundamente como espectadores, aquelas que considerarmos excelentes acabam, objetiva ou subjetivamente, compondo nossas referências criativas dentro do campo das artes cênicas. Na minha trajetória como criadora o trabalho de Ariane Mnouchkine é uma referência modelar. Embora eu tenha assistido a inúmeros vídeos de peças e também obras para vídeo produzidas pelo *Soleil*, eu tive apenas uma oportunidade de assistir ao vivo a uma montagem dirigida por Mnouchkine, que foi “Os Náufragos da louca esperança” (*Les Naufragés du Fol Espoir*)⁴.

Durante a pesquisa de meu doutorado eu percebi que em meus trabalhos como professora-diretora eu me deixei influenciar bastante por Ariane Mnouchkine, principalmente

4 Produção do *Théâtre du Soleil*, dirigida por Ariane Mnouchkine apresentada em um galpão no Parque Eduardo Gomes na cidade de Canoas, na ocasião do 18 Festival Porto Alegre em Cena, em 2011.

pela sua forma de condução de processo coletivo baseado em trabalhos de improviso da equipe. Em relação à materialidade da cena que reflete o olhar da direção, aponto como pontos de contato entre nossa forma de trabalhar o uso de projeções de imagens/luz sobrepostas às ações do elenco. O uso de projeção de imagens durante a cena abre possibilidades de contracenação dos atores com as imagens projetadas, ampliando camadas de percepção da narrativa e da relação ficção-realidade para quem a assiste. Outro ponto de contato é a opção de deixar os artifícios cênicos propositalmente expostos em cena e sendo manipulados pelo elenco. Este último recurso, muito usado em “Náufragos da Louca Esperança”, por exemplo, permite que durante todo o desenrolar da obra os espectadores possam estar em contato com as dimensões ficcionais e da realidade concreta da maquinaria da cena simultaneamente.

Em *Jogatina*, peça também já citada na seção anterior, reconheço um forte ponto de referência com a obra que assisti ao vivo, “Os Náufragos da louca esperança”. A manipulação de cenários e objetos de cena realizada pelos atores nas cenas de transição, como uma coreografia bem-marcada, com ritmo próprio que marcava uma espécie de entre cena intercalando-se com a seleção de cenas das peças didáticas de Brecht. Por exemplo a manipulação - feita pelos atores como contrarregras em cena - de praticáveis de madeira, de bolinhas de papel amassado e de uma longa corda, elementos básicos que foram utilizados em diferentes cenas e com diferentes significados na peça. Esta foi uma marca forte em *Jogatina*, era também uma característica vital na referida obra do *Soleil*. Evidentemente que esta referência, de mostrar ao público propositalmente a artificialidade da composição de uma cena é uma característica que está também em Brecht, tanto em seus textos como em suas montagens, sobretudo quando este se vale do *Verfremdungseffekt (V-effekt)* - o icônico conceito cunhado por ele que trata do efeito de estranhamento, distanciamento ou alienação.

Reconheço também na prática de criação de *Jogatina*, que nos valem do uso do recurso de sobreposição de imagens projetadas às ações criadas pelos atores, conquistando assim um efeito de duplo sentido à cena intitulada “Tudo vira pizza”. Nesta cena, ao final de uma ação de coro que simbolizava uma das passeatas das manifestações de junho de 2013, os atores começavam a sambar ao som da música “Besta é tu” do grupo musical brasileiro Novos Baianos ao mesmo tempo em que se projetava em uma das paredes laterais da estrutura palcos-plateia - que estava disposto em forma de passarela, com plateia espelhada em duas arquibancadas paralelas - imagens de violências policiais e civis que haviam acontecido naquele mesmo ano no território nacional - como por exemplo, fotos de uma professora grevista enfrentando um pelotão de choque da polícia militar, uma briga de torcida de futebol que

linchou até a morte pessoas dentro de um estádio, jovens agredidos pela polícia durante as manifestações de rua, ente outras.

Aprendi com a diretora e professora Sônia Rangel sobre a importância de uma artista reconhecer quem são os autores e criadores que nos antecedem e que nos “autorizam” em nossas trajetórias criativas de pesquisa, no sentido de serem referências fundantes de nosso Trajeto Artístico (2015). Reconheço no trabalho das diretoras citadas nesta seção uma base sobre a qual posso apoiar as reflexões sobre meu trabalho artístico.

3.1.2 A preparação da diretora norte-americana Anne Bogart

Em seu livro sobre a preparação do diretor Anne Bogart (2008) conta aspectos de sua biografia e de como começou a trabalhar como diretora teatral. Ela nasceu em 1951 nos Estados Unidos e começou a fazer teatro na escola. Seu pai serviu à marinha e isso fez com que a sua família se mudasse de cidade muitas vezes. Também dirigiu obras em espaços não convencionais com atores e atrizes amadores. Ela montou peças em sótãos, construções, discotecas, clubes, escolas abandonadas e muitos outros lugares possíveis de serem invadidos. Ela conta que trabalhava nestes espaços pois não pode encontrar em Nova York algum teatro disposto a se arriscar com uma diretora jovem, com pouca experiência e sem reputação na classe.

Seu trabalho em cena possui um caráter experimental que combina palavra, movimento e canto. Em alguns de seus trabalhos ela busca a intervenção do público e, também, em alguns trabalhos sua equipe são coletivos de veteranos de guerra ou mulheres que sofreram violência de gênero, por exemplo. Ela desenvolveu por muitos anos trabalhos pedagógicos com atores e atrizes jovens e é, também, uma grande conhecedora do teatro japonês (tradução nossa) (SAUMELL, 2020, p.59)

É no caráter experimental de conjugar palavra, movimento e canto que encontro um ponto de convergência de minha prática com a forma de trabalho de Bogart. Na montagem de *Combate* uma das cenas que considero das mais potentes da peça foi a cena “A Nuvem” onde conjugamos a palavra, pelo texto de Koltès para o personagem Alboury, dita por um ator negro enquanto este tocava um ponto de umbanda em um atabaque ao mesmo tempo em que todos demais integrantes do elenco formavam um grande coro que executava uma coreografia. A coreografia do coro foi composta por um partitura de ações que dialogava com as ações do texto dito em cena. No momento exatamente anterior a esta cena o público estava deslocando-se para a sala central da Casa 8 enquanto todo elenco cantava e/ou tocava na percussão a música *Padê*

Onã que fora arranjada pelas colaboradoras musicais da montagem que também ensaiaram o elenco. Para esta cena tivemos que aprender não só a letra e seu significado, como também a tocar instrumentos com um bom andamento e ritmo e a cantar afinadamente todos em coro. Afinal, em arte, toda experiência significativa é aquela que gera um aprendizado e uma transformação nos sujeitos envolvidos.

Para Bogart (BOGART, 2008, p. 23) o teatro é uma arte porque possui poder de transformação. Entendo que esta transformação possa se dar em pessoas, em suas relações e também nos espaços que elas e o teatro ocupam. Nesta perspectiva de transformação o teatro experimental e as associações que ele proporciona têm um papel fundamental.

Em 1979 ela foi convidada, devido ao trabalho experimental de direção teatral que fazia, a dar aulas no *Experimental Theatre Wing*, um curso relativamente novo e inovador na Universidade de Nova York. Lá ela conheceu a coreógrafa Mary Overlie, a inventora da técnica *Six-Viewpoints*. “Uma técnica de improvisação teatral que desenvolve a escuta entre os atores de um elenco com o objetivo de criar material cênico de uma maneira audaz e intuitiva” (tradução nossa) (BOGART, 2008, p. 23). Em 2001 já atuando há anos como diretora e professora ela publica o livro *A director prepares, Seven essays on art and theatre*. A versão castelhana do livro foi publicada em 2008⁵ com o título de *La preparación del director, Siete ensayos sobre teatro y arte*, está dividido em sete ensaios que intitulados: Memória, Violência, Erotismo, Medo, Estereotipo, Vergonha e Resistência.

A memória, para Bogart, tem um papel fundamental no processo criativo em arte, pois cada vez que se dirige um espetáculo se dá corpo a uma recordação. O que faz os seres humanos contarem uma história é a experiência vivida da recordação de um acontecimento ou de uma pessoa. Assim sendo, para ela, a tarefa de todo artista ou cientista seria descrever, ou reescrever suposições que foram herdadas e ficções inventadas, com o objetivo de criar novos paradigmas para o futuro. Ela vê a cultura como experiências compartilhadas, interações sociais e a vê sobretudo nos ajustes necessários de serem feitos diante das mudanças:

Em nossa cultura, que está se estendendo com rapidez por todo o mundo, a ação coletiva se torna suspeita. Não se fomentou a ideia de que a inovação possa ser um ato de colaboração. Precisa sempre haver alguém que seja a estrela. O esforço de grupo é visto como um sintoma de debilidade. Reverenciamos a figura do *Cowboy*

5 Este livro teve sua primeira edição brasileira em 2011 com o título '*A preparação do diretor*'.

solitário que atravessa os campos a cavalo. Somos educados para fazer dinheiro e para gastá-lo com nós mesmos. (tradução nossa) (BOGART, 2008, p. 40)

Se em nossa sociedade é cada vez mais importante se aprender a trabalhar em coletivo, é verdade também que uma pessoa precisa saber se posicionar sozinha, inclusive para compor ativamente um coletivo. Se colocar em pé e se fazer ouvir é uma ação que vem de uma pessoa, individualmente, alerta a diretora, ao lembrar de Rosa Parks. A ativista negra norte americana, integrante do Movimento pelos direitos Civis daquele país, que em 1955 se negou a sentar na parte traseira do ônibus de trabalhadores onde estava, parte esta que era reservada para o uso das pessoas negras. Ao se negar a dar seu acento no ônibus para um homem branco, ela rompeu assim, sozinha, com uma norma social. “Nossa inclinação cultural se forjou por meio de feitos históricos, sociais e políticos e por pessoas que tiveram a coragem de se levantar para buscar um caminho e tomar decisões.” (tradução nossa) (BOGART, 2008, p. 42)

Recordo que tanto na montagem de *Jogatina* como na de *Combate* a criação de depoimentos pessoais e sua posterior leitura para a equipe foram momentos bastante emotivos. As provocações feitas para que atores e atrizes criassem seus depoimentos eram bastante íntimas e ao mesmo tempo havia a intenção de que elas pudessem abrir espaço para que aparecessem questões sociais que fossem pertinentes à nossa época. Em *Jogatina* as contestações levadas para a sala de ensaio foram: O que é íntimo? O que é o seu oposto? O que me inquieta? Já em *combate* a provocação foi: O que te traz conforto e o que te desconforta? Especificamente na montagem de *Combate* parte dos depoimentos viraram testemunhos que foram levados em forma de texto para a cena. Os trechos selecionados, além de terem sido a expressão de momentos vividos por uma atriz e um ator do elenco traziam a exposição de situação de opressão, de sofrimento, de violência, que eram individuais, mas que também representam situações de racismo e de machismo que dizem muito das relações sociais e políticas de nosso tempo. Já em *Jogatina* os depoimentos não foram em forma de palavra diretamente para a cena, mas foram material indispensável para os ensaios de criação de ações e rico material afetivo que abriu um espaço privado e íntimo na coletividade do grupo de criação.

Acredito que a liberdade criativa só pode ser encontrada dentro de certas limitações escolhidas. Este ato de escolha, de limitação, é um ato violento que em princípio parece a restringir ações, mas ao mesmo tempo ele abre mais opções criativas e exige do artista uma sensação de liberdade mais profunda. Para Bogart a violência começa quando se precisa ser expressivo frente às limitações que nos são impostas. Por este ponto de vista a violência começa

pela decisão, pelo compromisso com algo e esta escolha supõe uma ação violenta porque decidir pode ser encarado como uma agressão contra a natureza da inércia, segundo a diretora. Ainda a respeito da violência, Bogart relata que ao assistir a um ensaio de uma montagem dirigida por Robert Wilson, ela teve a sensação de estar observando pessoas em um espaço privado, íntimo. Ela fala, então, da necessária crueldade da decisão, e do fato de os atores e atrizes saberem aceitar a violência das interferências e limitação dadas e trabalhar com elas, com repetição, destreza e imaginação:

O ato de decidir colocar um objeto em um ângulo preciso sobre o palco, ou de marcar o gesto da mão de um ator, me pareceu quase um ato de violação. E isso me parecia preocupante. E mesmo assim, no fundo, sabia que esta ação de violação é uma condição violenta para todos os artistas. A arte é violenta. Ser decidido é violento.” (tradução nossa) (BOGART, 2008, p. 56)

A respeito de seu trabalho na *SITI Company*, a diretora diz que ali foi desenvolvida uma maneira de usar a violência com compaixão e amabilidade:

Acredito que este enfoque em minha forma de trabalhar é fundamental. Ser cruel é, em última instância, um ato de generosidade e um ato de colaboração. “As ideias são algo barato”, dizemos sempre isso quando estamos imersos no ensaio. As ideias vêm e vão, mas o importante é o compromisso com uma escolha e com sua clareza e capacidade de sua comunicação. Não se trata de encontrar a ideia ou a decisão adequada, mas sim da qualidade da decisão. Tentamos trabalhar intuitivamente uns com os outros. (tradução nossa) (BOGART, 2008, p. 71)

Compaixão, amabilidade, escolhas afetivas, decisões colaborativas, correr riscos, comunica emoções, todas estas questões humanas estão presentes em uma sala de ensaio. Para gerar a excitação é indispensável haver alguma coisa em jogo, em risco, alguma incerteza, alguma tensão. O risco, defende Bogart, gera excitação, pois algo seguro não motiva o ser humano emocionalmente. Um evento teatral pode ser potente e desorientador quando as fronteiras entre quem está dando e quem está recebendo não estão claras, assim como no sexo ou em uma relação amorosa que se inicia. Pensar isto serve tanto para as relações poéticas como para as estéticas, ou seja, tanto nos momentos criativos de ensaio, como para os momentos de apresentação pública. Bogart acredita que um ensaio deveria ser vivido com um encontro para conhecer um par romântico, pois a tensão erótica entre um diretor e um ator pode ser uma contribuição indispensável para um bom processo de ensaio. Bogart aponta que como diretora não propicia a consumação física desta tensão erótica, mas acredita ser esta tensão um ingrediente importante da receita para um teatro que envolva e prenda a atenção. Quando a

qualidade da atenção chega ao seu ponto máximo, surge aí uma apaixonada relação amorosa. O erotismo se cria pela tensão e essa tensão é gerada pelo interesse. Interesse é algo genuíno, não se pode dissimular muito bem quando ele está presente, nem tampouco se pode fingir senti-lo por muito tempo. Bogart destaca que as melhores montagens que dirigiu foram aquelas em que o processo de ensaios estava carregado de interesse erótico.

Como diretora, minha maior contribuição em uma montagem, o único presente verdadeiro que eu posso oferecer a um ator é a minha atenção. O que mais conta é a qualidade da minha atenção. (...) um bom ator pode discernir em um instante a qualidade da minha atenção, do meu interesse. Existe uma linha vital muito sensível entre nós. Se esta linha está em perigo, o ator sente. Se eu rebaixo a sua qualidade pelo meu próprio ego ou pelo meu desejo ou minha falta de paciência, a linha que nos une se desmancha. (tradução nossa) (BOGART, 2008, p. 85)

Este fio de contato e reposta criado entre ator e diretor é fundamental que seja criado também entre as ações que compõe a obra e o público. Este ciclo de contato e resposta, que reside no núcleo da representação ao vivo, é o que faz com que estar ali seja tão extraordinário. Observar é perturbar, afirma Bogart. Pois observar não é um verbo passivo. “Como diretora eu aprendi que a qualidade da minha observação e da minha atenção pode determinar o resultado de um processo.” (tradução nossa) (BOGART, 2008, p. 83).

O trabalho do diretor é estar completamente ligado ao que acontece na cena, física imaginária e emocionalmente, assim ele tenta ser o melhor dos públicos. Então como diretora, ou como membro do público, Bogart diz que quer que os atores lhe pareçam atrativos e nunca previsíveis, rotuláveis, categorizáveis ou rejeitáveis. Uma experiência teatral é um acontecimento que atrai e, ao mesmo tempo, desorienta. Todos os participantes, artistas e público, vivem uma espécie de viagem de desorientação pessoal ao dar espaço para uma experiência de vida. “Um bom artista joga com nossas expectativas e com nossa memória. Este intercâmbio permite a experiência artística interativa e vital.” (tradução nossa) (BOGART, 2008, p. 81) Quando um artista ou uma equipe se aproxima de uma obra, se estabelece aí um contato e se cria uma relação com estes temas. O interesse que brota daí se torna um guia, e é ele que desperta a atenção e isso, de certa forma, é o que anima o objeto desta atenção. Sendo assim os artistas interatuam, com interesse e atenção, em relação aos temas e os temas os respondem. Desta interação ocorre algo que muda a ambos, aos artistas e aos temas e assim ocorre uma transformação.

Para a diretora a função do teatro é a de fazer com que as pessoas recordem os grandes temas humanos para permitir que se tenha sempre presente o medo e a humanidade. A criação

vem de um lugar que não é de confiança, ligação e desejo apenas. Ela vem também através de um sentimento de medo do desconhecido. É preciso ter confiança em si mesmo para mergulhar neste abismo aberto a tudo que é a criação de algo novo, original. A complexidade do ato criativo é a de que se precisa desta confiança mesmo apesar dos necessários sentimentos de desequilíbrio e de vulnerabilidade.

Confiamos o suficiente em nós mesmos, nos nossos colaboradores e em nossa capacidade para trabalhar com o medo que experimentamos no momento de entrarmos no abismo? (...) A atmosfera da sala de ensaio, portanto, pode estar imbuída tanto de medo como de confiança. Se fazem escolhas durante o ensaio baseadas no desejo de segurança ou na busca de liberdade? Eu estou convencida de que as escolhas mais dinâmicas se fazem quando existe confiança no processo, nos artistas e no material. (tradução nossa) (BOGART, 2008, p. 95)

É importante salientar a importância das escolhas, da confiança, do envolvimento, mas é também importante, da mesma forma, sempre lembrar que o trabalho do diretor e da diretora é um trabalho que também é intuitivo, como o de qualquer outro artista. Bogart aponta que muitos jovens artistas cometem o erro de acreditar que dirigir consiste em ter tudo sob controle, em dizer aos outros o que fazer, em ter ideias e conseguir o que se pede. Acredito que muitas atrizes e atores trabalham também com este registro, de ter em mente que alguém já tem a cena elaborada, suas escolhas bem definidas e tudo sob controle. Porém, Bogart destaca que dirigir tem a ver com o sentimento, com estar na sala com os outros, com atores, cenógrafos, espectadores. “Tem a ver com o talento para se manejar o tempo e o espaço, a respiração, e o saber responder por completo à situação presente, com o ser capaz de submergir-se no desconhecido e no momento concreto.” (tradução nossa) (BOGART, 2008, p. 95).

Esta necessidade de conexão com o momento presente, a que se refere Bogart, que me faz investir em sala de ensaio, na proposta de exercícios de respiração e de meditação de tranquilização feitos individualmente. Em minha proposta uso técnicas de *Hatha Yoga* para propor à equipe um tempo dedicado à respiração consciente, à atenção plena ao seu corpo e momento presente, em um exercício que é individual. Eu defendo que este momento compartilhado de conexão consigo mesmo e com seu respirar e tentar parar de desenvolver movimentos e pensamentos é fundamental para que cada um se conecte com seus humores e estado físico diário e que isto interfere muito no estabelecimento da ambientação para o ensaio coletivo.

Entendo também que esta proposta pode gerar medos e angústias. Não somente o medo de lidar consigo mesmo e com os conflitos pessoais, mas angústia de se lidar com o outro, com o desconhecido e com as inseguranças do processos individuais que formam o coletivo. No ato de se fazer teatro, muitas vezes acreditamos que colaborar significa estar de acordo. Porém estar demasiadamente de acordo pode criar montagens sem vitalidade, pois o desacordo cria dialética, cria ações e envolvimento verdadeiros, conforme Bogart. “O acordo sem reflexão rebaixa a energia do ensaio. Não acredito que a colaboração consista em fazer-se mecanicamente o que dita o diretor. Sem resistência não há fogo.” (tradução nossa) (BOGART, 2008, p. 95). Os acordos e desacordos em uma sala de ensaio são feitos em pactos ou em rejeições com relação a questões pessoais e subjetivas, mas também coletivas e sociais.

Existem algumas convenções sociais e ações correspondentes a elas e aos sentimentos que elas provocam que são já convencionados. Entender melhor questões históricas, aspectos de personalidades, atitudes de uma época, abordados em uma obra é algo que pode passar pelo uso de estereótipos, seja para a compreensão mais afinada dos atores, seja para o público captar melhor. Estereótipos, clichés e memórias históricas são heranças que podem se mostrar muitas vezes úteis como material de trabalho criativo para artistas, em sua interação com estes moldes sociais, ou mesmo para o público em sua percepção na recepção de uma obra. “Os estereótipos são recipientes de memória, de história, de suposições.” (tradução nossa) (BOGART, 2008, p. 117). Porém a diretora ressalta que é importante também se buscar evitar estereótipos, pois para algumas pessoas eles podem ser agressivos e nocivos:

É normal querer evitar os estereótipos porque para certas pessoas eles podem resultar abusivos e perigosos. Por exemplo, os estereótipos racistas deboçam das pessoas e as degradam de uma forma que fere e ofende. Os estereótipos podem ser abusivos se aceitados cegamente e sem questionamento. Podem ser perigosos pois podem reduzir ao invés de expandir. Podem ser negativos pois as pessoas, historicamente, foram obrigadas a aceitar o preconceito do estereótipo. (tradução nossa) (BOGART, 2008, p.110)

Porém se ao encenar se assume tais estereótipos ao invés de os evitar, se pode testar o caráter humanitário, contestatório, contraditório e gerador de tensão e de atenção em uma obra. Se o artista trata os estereótipos com muita atenção e cuidado, eles podem servir para conectar a obra com seu tempo, com seus artistas criadores e com o público espectador, destaca a diretora. Portanto o seu uso, seja no processo de ensaios, seja no resultado de um processo, pode

ser uma excelente ferramenta de questionamento crítico, de colocar luz em uma contradição social, ou individual e de fazer refletir sobre este aspecto humano.

Bogart também ensina que o crescimento de um diretor como artista não está separado de seu crescimento como pessoa, pois neste trabalho tudo que é da esfera do humano é visível. Um diretor não se esconde. Ele tampouco pode criar resultados. Ele somente pode criar as condições para que algo possa acontecer. “Com uma mão segurando com firmeza o específico e com a outra tentando alcançar o desconhecido, começa a trabalhar” (tradução nossa) (BOGART, 2008, p. 135). Ao se trabalhar em colaboração a insegurança não só é algo bom, mas sim é um ingrediente necessário para o ato criativo do grupo e para o trabalho do diretor.

Importa como tratas as pessoas, como adquires responsabilidades em um momento de crise, que valores desenvolves, tuas ideias políticas, o que lês, como falas, e inclusive que palavras escolhes. Tu não podes esconder-te. Tão pouco um ator pode esconder-se do público. (tradução nossa) (BOGART, 2008, p.131)

Para chegar em sala de ensaio a um lugar onde possa acontecer algo verdadeiramente potente o diretor deve colocar sua atenção nos detalhes. Pois esta potência muitas vezes pode estar em situação que são embaraçosas para os participantes. Cuidar da qualidade e do aspecto da sala, da pontualidade do encontro, da organização e da limpeza são detalhes essenciais para que a equipe se sinta cuidada. Se trata da tentativa de se estar no momento presente o máximo possível, de se estar concentrado no aqui e agora da sala de ensaio e isso gera uma atmosfera de concentração e atenção que interfere em toda equipe. Pois é neste estado de atenção que se torna possível agir instintivamente ao que acontece.

Estuda, analisa, faça livres associações, conceitualiza, prepara cento e cinquenta ideias para cada cena, anota tudo; logo faça estar pronto para então descartar tudo. É importante preparar-se e é importante aprender a deixar de preparar-se. Nunca estarás pronto e terás que estar sempre pronto para este passo. Tua preparação te leva até o primeiro passo. Logo, algo diferente toma relevo. (tradução nossa) (BOGART, 2008, p.145)

Todo ato criativo implica em um salto ao vazio, que há de ser dado em um momento adequado e este momento, sem dúvidas, não está pré-estabelecido. Não há garantias de êxito durante um processo criativo e este salto, na maioria das vezes pode causar uma profunda vergonha. Evitar a vergonha é uma tendência humana natural. Sentir-se verdadeiramente exposto aos demais raramente é uma sensação agradável. Porém, Bogart me provoca a pensar que se o que você faz perante os outros não faz com que você se sinta suficientemente

envergonhado, então aquilo provavelmente não é algo pessoal e íntimo. Se entendemos que é preciso se revelar algo para manter a atenção, então entendemos também que sentir vergonha é um bom sinal de que se está enfrentando o momento de forma atenta e aberta aos novos sentimentos que o momento possa gerar.

Na trajetória de criação de *Combate*, o momento mais vergonhoso, não só para mim, mas para as outras atrizes do elenco, foi sem dúvidas a ocasião em que nos preparávamos para apresentar *Percurso Combate* na Fábrica Cultural em Pelotas. Demos este título pois esta seria a primeira vez que levaríamos a público algumas das cenas já criadas. Porém, antes disso, chamamos algumas professoras e estudantes do Curso de Teatro da UFPel para assistir nosso ensaio. Foi a primeira vez que cantamos em ensaio com espectadores presentes e isso fez com que sentíssemos muita vergonha. O fato é que nós, as quatro atrizes que formavam este coro inicial, sabíamos que cantávamos mal juntas e neste dia, com espectadores, a vergonha fez com que cantássemos ainda pior. A vergonha que sentimos neste dia, e que inclusive foi apontada pelos colegas que acompanhavam o nosso ensaio aberto, fez com que fossemos procurar auxílio de profissionais da música para aprimorar a cena. Não por acaso esta cena, quando pronta, veio a ser uma das mais potentes da encenação e elogiada pelos nossos espectadores na versão final da peça, inclusive por um colega professor do Curso de Música Popular da UFPel.

A experiência acima contada e o posterior ato de ler Bogart me fizeram aceitar e entender que a vergonha não só está de mãos dadas com o ato criativo, mas que ela é uma colaboradora fundamental. Vergonha pode significar também dificuldade, complicação ou impedimento. Ou ela pode ser entendida também como um obstáculo que, quando encontrado, ajuda a colocar luz, foco, em uma dada missão. A diretora aponta que se nosso trabalho não nos envergonha o suficiente, então isto é sinal de que, muito provavelmente, ninguém se sentirá tocado por ele. Sendo assim quando um diretor ou uma diretora, em seu trabalho de atenção no acontecimento presente, se depara com obstáculos a serem contornados e com as resistências suas e das pessoas, a maneira como ele ou ela enfrenta estas resistências, que são humanas, determina a qualidade e a força das suas conquistas e a potência que o trabalho tem de tocar aos espectadores. Enfrentar uma resistência, confrontar um obstáculo ou superar uma dificuldade sempre requer criatividade e intuição. No meio de um conflito se apela para novas reservas de energia e de imaginação. “Desenvolve teus músculos na ação de superar a resistência, teus músculos de artista” (tradução nossa) (BOGART, 2008, 152)

Um bom ator se atravessa no caminho do diretor, assim como o bom diretor se atravessa no caminho dos atores, eles estabelecem resistências mútuas entre si, porque as perspectivas

diferentes geram tensões que fortificam o trabalho que se está fazendo. Cada um vê a obra desde um ponto de vista, o primeiro vê desde dentro, desde a experiência no palco e o segundo desde fora, desde a experiência do público. Há a intensão de se encontrar um mútuo acordo entre a fluidez e a liberdade. Exatamente aí Anne Bogart nos aponta um paradoxo, que é o de cultivar a resistência como um meio de liberar o caminho criativo das resistências.

Infelizmente eu ainda não tive o privilégio de assistir alguma obra cênica dirigida por Anne Bogart. Meu contato com seu trabalho passa pelas leituras de livros, artigos e entrevistas e pela experimentação de alguns exercícios de *Viewpoints* para atores e dançarinos apontados em sua obra. *Viewpoints* é uma técnica de composição que atua como um meio para pensar e agir sobre movimento, gesto e espaço criativo. Foi originalmente desenvolvida nos anos 1970 pela coreógrafa Mary Overlie como um método de improvisação de movimento e foi adaptada pelas diretoras Anne Bogart e Tina Landau para a atuação em Palco (JATAHÍ, 2017). Eu tive a oportunidade, como atriz do grupo Teatro em Trâmite, participar de uma oficina prática de *Viewpoints* ministrada por Narciso Telles na cidade de Itajaí, no ano de 2008, na ocasião do projeto “O espaço em Aberto” da *Cia Experimentus* e também nas aulas de dança com Zilá Muniz no CEARTE/UDESC.

Reconheço Bogart como referência em meu trabalho de professora-diretora, sobretudo no que toca questões de conduta, de postura, envolvimento e relação entre diretora e elenco. Sendo assim, eu gostaria de finalizar esta seção dedicada ao trabalho de Anne Bogart, destacando os aspectos que mais me interessam em sua postura como diretora teatral. O primeiro se refere a importância que ela dá à qualidade da atenção que se faz na sala de ensaio entre diretor e ator e a necessidade de não deixar que este elo se rompa, para gerar confiança mútua. O segundo seria a valorização da resistência, dos necessários desacordos entre membros para se criar em colaboração. O fogo criativo e a energia pulsante de uma sala de ensaio dependem das negociações e da ação de lidar com resistências. O terceiro aspecto é a fundamental importância da confiança no processo e nos colaboradores, e saber que esta não se dá por certezas e definições prévias às criações que se darão no aqui e agora da sala de ensaio. E por último e, para mim o mais relevante é a importância que ela dá ao ato de um artista se posicionar sozinho dentro de um coletivo. Trazer memórias pessoais, expectativas e lembranças individuais é um fundamento sólido para se compor ativamente em um coletivo de criação.

3.1.3 Os diálogos para criação da diretora brasileira Christiane Jatahy

Christiane Jatahy é diretora de teatro, autora e cineasta. Nas suas obras ela busca provocar espectadores e artistas a gerarem diferentes pontos de vista em relação à cena e novas formas de estar no acontecimento teatral. Segundo a própria artista brasileira, suas pesquisas intencionam abrir frestas para que o espectador colabore com o que vê. O livro *Fronteiras Invisíveis: diálogos para criação de “A Floresta que Anda”* apresenta aspectos de seu trabalho de diálogo com colaboradores bem como traços de sua trajetória. Destaco a seguir alguns aspectos biográficos da diretora trazidos no livro e que me chamaram a atenção.

Jatahy é graduada em teatro e jornalismo, com pós-graduação em Arte e Filosofia. Em 2017 ela foi artista associada do *Le CentQuatre-Paris*, do *Ódeon Théâtre de l’Europe* e do *Théâtre National Allonnie-Bruxelles* e convidada para ser Artista da Cidade de Lisboa, em 2018. Ela passou a ser reconhecida internacionalmente pelo fato de sua pesquisa de linguagem transitar por algumas zonas de fronteira no âmbito da criação cênica, como o teatro, o cinema, o documentário e a performance. São características marcantes de seu trabalho a busca de diferentes formas de presença do ator em cena conjugadas com referências ficcionais de personagens da dramaturgia. Outros princípios recorrentes em suas obras são: a mistura ao vivo entre os acontecimentos reais e os ficcionais que compõe uma mesma cena e, assim, geram novas possibilidades narrativas; a proposital indefinição entre os territórios de atuação e de expectativa; bem como o uso não convencional de espaços teatrais ou o uso de espaços não convencionais para o acontecimento teatral.

Em relação ao uso não convencional de espaços teatrais eu tomo como referências minhas uma característica do trabalho de Christiane Jatahy. Na ocasião em que apresentamos uma versão de *Combate: corpos mortos, vivos e por vir* adaptada espacialmente para ser apresentada no recém reinaugurado Teatro Esperança na cidade de Jaguarão - fronteira com Uruguai - preocupei-me em criar uma versão para o prédio teatral que não o usasse de maneira convencional. Nesta versão, o público era levado a fazer um percurso, junto com o elenco, que começava já com uma cena no foyer do teatro. Também durante o decorrer da peça o público fora levado para o espaço do palco, sentados em cadeiras dispostas nas laterais próximas aos espaços das coxias, que foram retiradas. Além da cena do foyer outras cenas foram feitas nos espaços dos balcões laterais do primeiro andar e no espaço dos balcões centrais dos primeiros e segundo andares. O Teatro Esperança começou a ser construído em 1887 e foi inaugurado dez anos depois. Tombado pelo seu valor histórico pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico do Estado (Iphae-RS), em 1990, passou por restauro entre 2010 e 2015, quando foi

reinaugurado em novembro. Nosso espetáculo foi a primeira peça de teatro realizada no prédio depois da sua reinauguração.

Já em relação ao uso de espaços não convencionais para a realização de eventos teatrais cabe ressaltar que Jatahy dirigiu - antes ainda da criação da atual Cia Vértice - o grupo TAL, no Parque Lage no Rio de Janeiro, com dezenas de jovens atores. Lá, entre os anos de 1995 e 2000 foram criados quatro espetáculos que ocupavam o parque em interação com instalações cenográficas criadas por Marcelo Lipiani. As peças montadas nesta época, além de terem um elenco bastante jovem, lidavam com adaptações de narrativas voltadas para o público juvenil, como “Sonho de uma noite de verão” de Shakespeare, “Alice” de Lewis Carroll, “Peter Pan” de J.M. Barrie e “Pinóquio” de Carlo Collodi.

Para a diretora “A vida é inesgotável como inspiração e o exercício é de ida para o real e de volta para a ficção, aproximando uma lupa da realidade para nela encontrar o imprevisível e o surpreendente de nós mesmos” (JATAHÍ, 2017, p.272). Ao longo de sua carreira ela montou diversas peças que transitam entre as fronteiras da realidade e da ficção, do ator e do personagem, do teatro e do cinema. Segundo Jatahy, cada novo trabalho seu “traz o fio do anterior, como um grande novelo em que na ponta está o desejo da continuidade de experimentação de algumas proposições artísticas e de determinados dispositivos para a criação. Como se o trabalho anterior, de alguma forma, abrisse a porta do próximo, ou fosse o mesmo sob novos pontos de vista.” (JATAHÍ, 2017, p.272)

A Companhia Vértice, assinatura dos trabalhos realizados sob sua direção, foi criada para manter uma pesquisa de linguagem cênica e buscar o aprofundamento desta. “Vértice é uma imagem-conceito, são linhas invisíveis que ligam os pontos do triângulo, cujo vértice são os espectadores, a presença e a relação, que muda o acontecimento cênico a cada dia”. (JATAHÍ, 2017, p.272). Dentro do repertório da companhia, a ideia de pesquisa continuada de linguagem pode ser bem observada na trilogia composta por “Julia”, “E se elas fossem para Moscou?” e “A floresta que anda”. “Julia” é uma peça-filme que foi criada em 2012 e buscou o estreitamento da relação entre teatro e cinema. A obra é uma adaptação de “Senhorita Julia” de Strindberg e pode ser considerada uma mistura de teatro com cinema ao vivo. “E se elas fossem para Moscou?” estreou em 2014 e foi criada a partir da obra “As três irmãs” de Anton Tchekhov. É “uma peça e um filme simultâneos mostrados em dois espaços distintos”. Fechando a trilogia, a diretora e seus colaboradores criaram, em 2016 “A Floresta que Anda” uma livre adaptação de “Macbeth” de William Shakespeare, uma obra cuja composição conjuga videoinstalação, documentário, performance e cinema ao vivo.

Também me reconheço em Jatahy quanto ao interesse em montar peças que partem de adaptações, livre versões ou que sejam inspiradas em textos dramáticos já existentes. Como foi o caso da já citada *Jogatina* peça inspirada no texto de peças didáticas de Brecht, o caso de *Combate: corpos mortos vivos e por vir* que foi uma transcrição a partir de peça de Koltès e, também, a experiência de criação de quatro cenas a partir da peça *Guanabara Canibal* de Pedro Kosovski, vivida no laboratório realizado com estudantes do nono ano do ensino fundamental, que será tratada em uma próxima seção.

Christiane Jatahy é também autora de um livro sobre criação teatral. Se livro apresenta conversas sobre trechos do processo de criação do espetáculo “A Floresta que anda”. Conflitos sociais e políticos e questões técnicas da criação cênica e cinematográfica são apresentados em forma de diálogos entre a autora e seus colaboradores. O referido espetáculo tem a característica marcante de reunir teatro com performance, cinema ao vivo com vídeo instalação e documentário, além de lidar a todo o instante com atmosferas de realidade e de ficção, tanto para atores como para espectadores. Conforme a sinopse da obra:

“*A Floresta que anda*” é um trabalho sobre o sistema político, econômico e social em que vivemos hoje no Brasil e no mundo (...) Inspirada no texto do “*Macbeth*”, de William Shakespeare, lança a pergunta sobre quem seria, ou o que seria, esse Macbeth hoje. Não para encontrar alguém que o simbolize, mas para refletir sobre como a relação gananciosa dos sistemas de poder estão em torno de nós e nos atravessam direta ou indiretamente. (<http://christianejatahy.com.br/> visitado em 15/12/2020)

Sendo assim, nesta obra, a peça de Shakespeare aparece como um estímulo, uma inspiração que é formal e conceitual. São usados fragmentos de *Macbeth* dentro de uma lógica própria de composição, que lida com suas temáticas sociais e relações de forças entre personagens. Então, a partir dos fragmentos de uma peça é criada uma outra narrativa, composta por diversas e simultâneas camadas. Como observa o professor e dramaturgo Christophe Triau “a peça de Shakespeare não é nem remontada e nem adaptada; ela atravessa o espetáculo por ecos e fragmentos - assombra-o, por assim dizer, inspira-o, fornece materiais, referências, imagens, e funciona como uma metáfora de um estado no mundo.” (TRIAU *apud* JATAHÍ, 2017, 267). Os acontecimentos, na obra, não são reduzidos a constituição de uma linha narrativa ou demonstrativa de uma representação. Os vínculos entre obra teatral de referência, aspecto documental e de acontecimentos presentes estão soltos, mas simultaneamente presentes na composição da obra.

(...) o que se concretiza, então, é uma série de mutações do espaço que nos envolve (e que é em boa parte, constituído por nós): um jogo de distorções e reconfigurações do espaço original, assim como da situação que ele representa e, portanto, do lugar que seria conferido a nós, contribuindo para um esfacelamento concreto e plural que põe em questão nossa posição e nossa condição de espectadores. (TRIAU *apud* JATAHÍ, 2017, p. 268)

Triau fala também sobre a dimensão das múltiplas reconfigurações espaciais e formais, que perturbam a presença dos espectadores. Estas, segundo ele, funcionariam de acordo com um princípio de anamorfose cujo desafio de perspectiva é exatamente o lugar do espectador e não o da representação. Assim sendo, é o ponto de vista do espectador que dá a forma final da obra e de sua presença nela.

Não se trata de encontrar o ponto de vista correto para se ter acesso à legibilidade de uma representação, mas sim de desafiar o sujeito a engajar-se nesta última, de modo a observar a si próprio na desestabilização da posição que acredita ter-lhe sido atribuída ou que construiu para si.” (TRIAU *apud* JATAHÍ, 2017, 269)

A busca de possibilidades de desestabilização do espectador, no sentido de não reservar para o público apenas o lugar já pré-convencionado para ele em uma obra - seja ficcional ou espacialmente - é uma intenção que tenho em meus trabalhos de direção. Como diretora eu procuro nutrir desejo e tentativas de explorar diversos pontos de vista para a cena, para que ela possa ser vista e vivida desde diferentes perspectivas. Em *Jogatina*, por exemplo, experimentei iniciar a peça com o público participando do jogo de dificuldade em que quatro atores vendados carregavam um homem vidente que, sobre seus ombros, os comandava a que o levassem para onde queria. Nesta cena, o público era fisicamente parte da dificuldade que os carregadores cegos enfrentavam para obedecer ao mandante da ação ao adentrarem em um espaço estreito. Outro exemplo está em *Combate* quando, no percurso pelo Casarão 8, espectadores eram levados a assumir possíveis personagens que compunham um coletivo, como o de pessoas trancadas em uma senzala, ou o de visitantes interessados em comprar um empreendimento imobiliário europeu - que se vendia como muito colaborativo - em plena selva africana. Este efeito era pretendido por uma via tripla que conjugava o contexto da ficção com o uso do espaço cênico e da arquitetura dos prédios.

Assim como os espectadores durante a função, os artistas também podem ser desestabilizados de suas posições habituais e convidados a um trabalho de reflexão processual, tanto na função, como no processo criativo em equipe. Esta ação de pensar e dialogar sobre o próprio processo criativo é explicitada em uma conversa entre a diretora Christiane e a atriz

Julia, quando esta mostra seus questionamentos sobre o trabalho de repetição e seus desdobramentos na sua criação. Para a atriz, o processo criativo da obra “A Floresta que anda” não operou na lógica de criar um personagem, como ela fez para criar a Senhorita Julia, nas obras “Julia” e “E se elas fossem pra Moscou?”:

JULIA: vocês acham que eu não estou nem um pouquinho ferrada? Que eu estou bem preparada?

CHRIS: Sabe por que você está preparada, Ju? Porque você está se preparando há cinco anos. Você começou a trabalhar neste processo há cinco anos atrás.

JULIA: Será que eu vou me repetir muito?

CHRIS: Mas o que é a repetição? É excelente você se fazer esta pergunta. Claro que você vai se repetir, mas qual é o problema?

JULIA: Está bom, é também eu aceitar que sou uma performer. (...)

CHRIS: É isso, reagindo e usando. E outra coisa, a gente vem criando esse vocabulário desde o Julia. Tudo o que a gente criou, e tudo o que a gente criou junto no Moscou e no Julia. Quando a gente fala da dança, é claro que é uma repetição. Mas é uma repetição que não é igual. É uma referência pra quem já viu. Quem nunca viu nada da gente não tem essa referência. Quem já viu vai ler essa repetição com diferença, e é muito interessante isso: ler a repetição com a diferença. (JATAHÍ, 2017, p. 148-149)

Mas o que seria performático na obra? A presença do público em ação? A presença dos atores sem representarem personagens? O uso do filme feito ao vivo, sendo este um filme invisível? A performance deve ser atravessada pelo momento presente, pelo ambiente e pela ação de quem dela participa e desta forma conta-se com a vulnerabilidade do ato. Jatahy reflete que a performance, para existir, implica integração e risco. Em diálogo com colaboradores a diretora questiona: “Então, pensando nesse risco, eu tive uma ideia. Sabe o que tem que acontecer nesse momento de transição?” (JATAHÍ, 2017, p.167)

PAULO: O Que?

CHRIS: É a hora em que eu vou interferir e dirigir ao vivo realmente, a partir da necessidade do momento (...)

CHRIS: Como fazer um Viewpoints, e eu vou gerar os estímulos. Tocar a música, mudar a arquitetura, a luz. O que a gente fazia na sala de ensaio, e que era um tesão. E os performers vão reagir.

FERNANDA: E os espectadores vão ajudar neste VP sem saber.

PAULO: O VP [Viewpoints] na natureza ali.

CHRIS: E tem coro, tem a ideia do coro. Essa é a hora da presença do coro. Eles têm que sobressair. (JATAHÍ, 2017, p.167)

A parte final de “A floresta que anda” é quando se busca um momento mais íntimo com o público, provocando que a comunhão entre performers se dê a partir do estímulo para a composição de um grande coro. Ainda na perspectiva da trilogia que esta obra compõe, é importante observar que as atrizes encerram “E se elas fossem para Moscou?” falando

diretamente com o público e que a atriz Julia também encerra a obra “Julia” fazendo uma pergunta direta aos espectadores ali presentes. Na obra em questão aqui a mesma estratégia final é usada. Mas desta vez, este momento acontece com uma pessoa só do público/coro, que é convidada para ler um trecho da peça com a atriz. A ação acontece com essa pessoa, mas ao mesmo tempo ela acontece com todos os espectadores, completando uma ideia de que todo mundo poderia, neste instante, se sentir olhado por todos os presentes. Depois da leitura de um diálogo de Macbeth, que será apresentada na sequência, a atriz se levanta do chão e fala diretamente para o público:

“Esta peça é o fechamento de uma trilogia, e no final de todos os trabalhos, nós, através de mim, sempre falamos sobre o que realmente nos move em cada criação. (...) Aqui, agora, nesse momento, também nós estamos diante do horror dos tempos sombrios em que vivemos. Dá vontade se sair, não é? Eu pelo menos tenho essa vontade. Se a gente pudesse sair disso, se a gente pudesse mudar... Mas como a gente faz para mudar? De novo a gente se faz a mesma pergunta: ‘De verdade, como a gente faz para mudar?’ No final da peça Julia, em que eu faço a Julia, eu dizia que o que a gente ia ver ainda era o final do Strindberg. Hoje aqui, nos voltando para o texto do Shakespeare, na profecia das bruxas, elas dizem que somente quando o bosque andasse, de Birman até Dunsinane, Macbeth iria perder o poder.” (JATAHÍ, 2017, p.261)

Antes disso, ainda no chão, a atriz procura um livro que está na sua bolsa e pede ajuda para que alguém do público leia com ela. Ela lê Macbeth e um espectador lê o mensageiro, no seguinte trecho que compõe o roteiro final de “A floresta que anda”:

MENSAGEIRO: Majestade, eu deveria contar que estou certo de que vi, porém não sei como fazê-lo.
MACHBETH: Vamos, fala.
MENSAGEIRO: Estando de sentinela, no alto da colina, volvi os olhos, eis que vejo mover a floresta.
MACHBETH: Mentos, miserável.
MENSAGEIRO: Desabe sobre mim a vossa cólera, real senhor, se isso não for verdade. Repito, é uma floresta que anda. (...)
“Por trás de cada arbusto, de cada galho, havia um homem que o segurava, e eram tantos que queriam mudar aquela história que uma floresta andou”. (JATAHÍ, 2017, p.262)

A referida obra, como já afirmado anteriormente, é composta por diversas camadas sensoriais, perceptivas e cognitivas. Em uma destas camadas está o texto dramático, a referência que o espectador pode ter, ou não, da obra “Macbeth” de Shakespeare. Porém, há outras camadas narrativas que são apresentadas logo no início da peça, quando os espectadores chegam na sala de eventos onde a obra acontece. São quatro documentários exibidos em grandes telas, em looping, de modo que o espectador não sabe, ao certo, quando começam e

quando terminam. Antes que comecem as ações dos atores, algumas pessoas terão tempo de assistir a todos vídeos projetados em telões, outras pessoas verão e ouvirão apenas fragmentos.

Nos telões:

Os abusos dos poderes político e policial são o foco principal dos documentários projetados: um dos testemunhos mostra um estudante detido e preso arbitrariamente por ter participado das manifestações em junho de 2013, época de protestos e reivindicações políticas e sociais que marcou o Brasil. Outro vídeo mostra a sobrinha do pedreiro Amarildo de Souza, morador de uma das maiores favelas do Rio, “desaparecido” em julho de 2013, após ter sido levado para uma “averiguação”, que se seguiu a uma visita à sua casa por parte das mal nomeadas Unidades de Polícia pacificadora (UPPs). (TRIAU *apud* JATAHÍ, 2017, 267)

A obra de Jatahy provoca constante fricção entre acontecimentos políticos e situações da vida cotidiana. A intenção de criar diferentes dimensões de camadas narrativas está em sublinhar os abusos de poder dos acontecimentos políticos e sociais da realidade atual local, que tem espelhamento em todas as regiões do país e do mundo. “Então as pessoas vão se deparar com uma coisa imagetivamente forte e ao mesmo tempo com um conteúdo claramente político e social. Vão assistir a isso.” (JATAHÍ, 2017, p.143). O caráter de denúncia de abusos de poder e de injustiça social vividas cotidianamente e, infelizmente, naturalizadas pela população brasileira de todas as regiões é uma marca forte que procura imprimir provocação participativa e de reflexão social nas obras dirigidas por Christiane Jatahy.

Considerando os aspectos supracitados do modo de encenar de Jatahy eu destaco três características marcantes: A primeira delas é a afirmação do ponto de vista do espectador e de sua presença, muitas vezes em ação, que dão forma final à obra no momento de torna-la pública, se valendo do princípio da anamorfose, ou desvio de perspectiva visual; A segunda é a potente fricção entre acontecimentos políticos e os da vida cotidiana, fazendo transparecer o caráter assumidamente crítico e assumidamente político da obra. E por último destaco o que mais me instiga que é o uso de fragmentos de uma obra dramaturgica como estímulo para a criação de uma lógica própria de composição que elabora uma narrativa com diversas camadas sobrepostas umas às outras.

Tive a oportunidade de assistir a dois trabalhos da *Cia Vértice* dirigidos por Jatahy⁶. O primeiro deles foi “E se elas fossem para Moscou?” e o segundo foi “A floresta que anda”. Como

6 As obras “E se elas fossem para Moscou?” e “A Floresta que Anda” foram apresentadas em Porto Alegre em maio de 2016 na ocasião do Festival Palco Giratório do SESC, a primeira no Teatro do Museu do Trabalho e a segunda em uma sala de exposições no Barra Shopping.

já citei anteriormente que as duas obras fazem parte de uma trilogia. Considero que meu contato como espectadora destas obras são também fontes de inspiração para meu trabalho como professora-diretora. Christiane trabalha, nas duas obras, com referência em textos que são considerados clássicos da dramaturgia ocidental, como “As três irmãs” de Tchekhov para “E se elas fossem pra Moscou?” e “Macbeth” de Shakespeare para “A floresta que anda”, sem com isso perder o caráter de tecer em sala de ensaio uma criação dramática nova a partir dos jogos de cenas criados entre atores, entre recursos técnicos de teatro e cinema e entre espaços de atuação e espaços de expectativa. Com ela me inspiro e nela me apoio para compreender e defender que o uso de textos dramáticos em nada diminui ou empobrece a criação de uma narrativa própria para o trabalho de criação coletiva. Muito antes pelo contrário, na cena contemporânea o uso de textos dramáticos, inclusive o de clássicos da dramaturgia são potências artísticas fortíssimas para falar de nosso tempo.

Acredito neste potencial também para as criações que se dão em sala de aula, em um trabalho de iniciação teatral. Conforme as experiências aqui relatadas na seção anterior, com meu trabalho de direção nas montagens de “Jogatina” que partiu de peças escritas por Brecht e “Combate: corpos mortos, vivos e por vir” que partiu de peça escrita por Koltès, bem como na condução de criação colaborativa realizada com uma turma de estudantes do nono ano do ensino fundamental, que partiu do texto “Guanabara Canibal” de Pedro Kosovski. Processo este que descreverei e problematizarei, mais adiante, em uma próxima seção.

Mnouchkine, Bogart e Jatahy tem modos muito distintos e específicos de trabalhar em equipe e também conjunturas sociais diferentes para lidar em seus trabalhos. Entretanto, cada uma a seu modo, mostra que há maneiras de dirigir que promovem intensas e originais formas de colaboração com suas equipes e de compor teatro na atualidade. Escolhi trazer traços da biografia e dos modos de trabalhar destas três diretoras, que estão em plena atividade autoral, agora na segunda década do segundo milênio, para que a trajetória de trabalho delas me ajude a melhor compreender a cena teatral contemporânea, aspectos da direção teatral e também meu trabalho como diretora pedagoga que busca se conectar com estas atuais tendências criativas nas artes cênicas.

Aqui na presente tese me proponho a tratar do ensino do teatro por meio de criações colaborativas com foco na direção teatral, em uma proposta de iniciação teatral que articule a criação teatral ao pensamento crítico e à busca de experimentar diferentes modos de relações democráticas com estudantes em sala de aula-ensaio. Nesta perspectiva, entendo que cada grupo de criação, equipe ou turma no caso do ensino curricular, exige um novo modo de trabalho e de

abordagem para a pessoa ou equipe que vai conduzir este processo de criação artística. Também é verdade que quando um processo de criação colaborativa se põe em marcha, surgem específicas formas de fazer de acordo com as habilidades e inabilidades dos seus membros, com suas visões de mundo e seus condicionamentos, desesperanças e desejos.

Acredito que quem conduz criações colaborativas em teatro em sala de aula precisa conhecer e dominar diversas técnicas e procedimentos teatrais que auxiliem as conexões criativas com sua equipe. Para isto entendo que o professor-diretor ou a professora-diretora e suas equipem podem contar com seu repertório teatral, que quanto mais amplo for, melhor poderá ser acessado. Essa aquisição de repertório de dá, a meu ver, na prática laboral de conduzir grupos em criações colaborativas bem como no conhecer as maneiras de fazer de outros artistas. Aponto também que a formação de repertório de um professor-diretor, ou professora-diretora se dá pela fruição, pelo hábito de ser espectador e espectadora de obras teatrais criadas na atualidade.

3.2 MINHAS REFERÊNCIAS NO CAMPO DA PEDAGOGIA DO TEATRO

São muitas as referências possíveis de serem encontradas na área da pedagogia do teatro para formar e ampliar o repertório de trabalho de uma professora ou professor de teatro. Também são muitas as professoras-artistas-pesquisadoras que abriram caminhos e seguem abrindo percursos criativos que interligam teatro e relações de ensino aprendizagem em ambientes educacionais no Brasil. Apontarei aqui o trabalho de algumas destas mestras. Depois, aprofundarei a discussão acerca daquelas metodologias que apoiam meu trabalho de docência em teatro direcionado para a criação colaborativa, a autoria de narrativas e o debate social.

São referências na área brasileira das pedagogias do teatro as abordagens das pioneiras professoras: Olga Reverbel que ainda na década de quarenta instituiu a disciplina de Teatro na Educação, no curso de formação de professoras normalistas do Instituto de Educação General Flores da Cunha - IE⁷ em Porto Alegre/RS e suas posteriores propostas de laboratório de teatro

7 Escola estadual onde estudei durante todo ensino fundamental e onde tive a oportunidade de ser aluna, no segundo ano do ensino fundamental, da professora alfabetizadora Vera Lúcia Peixoto que montou em sala de aula, com a minha turma, a peça “O Macaco e a Velha” de Ivo Bender. Nesta ocasião, aos 8 ou 9 anos de idade eu interpretei a personagem A Velha e, tenho para mim, que foi ali que nasceu a meu gosto pelo teatro.

e didática desenvolvidas no âmbito da formação de professores; Maria Clara Machado, dramaturga voltada à escrita de peças para infância, diretora e atriz e fundadora da Escola de Teatro Tablado no Rio de Janeiro na década de cinquenta; Maria Lucia Pupo pesquisadora dedicada às práticas de ensino em teatro que envolvem a criação dramaturgica e a apropriação de texto por meio de jogo desenvolvidas no âmbito universitário já a partir das décadas de setenta e oitenta. Já em relação às práticas de pesquisa mais recentes, sublinho as artistas-pesquisadoras-professoras que procuram também articular suas pesquisas às experiências práticas de ensino em teatro de caráter colaborativo em relação à autoria, como: Márcia Pompeo Nogueira com suas pesquisas e ações no campo do Teatro Comunitário e da ação cultural; Carminda Mendes André, com suas articulações para a aprendizagem em teatro pós-dramático na escola.

Entretanto, a partir do exercício de reconhecer, dentro de meu repertório de formação como professora de teatro, quais são as propostas metodológicas que mais me instigaram a refletir sobre as criações colaborativas na atualidade, eu escolho dar ênfase às investigações e apropriações de Beatriz Ângela (Biange) Cabral a respeito do ao Drama como Método de Ensino e de Ingrid Dormein Koudela sobre o jogo de aprendizagem brechtiano. Estas duas vertentes metodológicas de ensino do teatro, que são distintas, porém complementares em minha perspectiva, articulam questões que considero centrais acerca da criação colaborativa: a criação de narrativas autorais, o debate coletivo das questões sociais e a iniciação às diferentes funções da prática teatral. Além disso, na subseção final, articularei meu pensamento e prática com a noção de Diretor-Pedagogo articulada por Maria Knébel e Robson Haderchpek.

3.2.1 Ato Artístico Coletivo e Modelo de Ação no Jogo de Aprendizagem

O aprendizado teatral desenvolvido a partir do jogo com a peça didática de Brecht, a *Lehrstück* brechtiniana, baseia-se na criação de um ato artístico coletivo onde participantes e público envolvem-se no fazer teatral e na discussão da temática social discutida por meio da peça didática. Para a pesquisadora brasileira Ingrid Koudela, a escolha de um ou mais textos literários é um alimento para a criação do ato artístico coletivo, ou seja, um estímulo criativo para a composição de cenas teatrais em grupo, podendo envolver, inclusive, os espectadores na criação.

A interação e a investigação, como postura do condutor do jogo com a peça didática de Brecht são características fundamentais para o professor de teatro que pretende se valer da noção de jogo de aprendizagem como metodologia de trabalho em sala de aula. Uma noção importante apresentada por Koudela em seu livro “Brecht na pós-modernidade” (2001) é a de Ato artístico coletivo. Segundo ela, a tipologia da peça didática e o conceito de ato artístico coletivo (*Kollektiver Kunstakt*) em Brecht podem exercer uma transformação muito produtiva na prática pedagógica com o teatro. “O ato artístico coletivo busca romper a atitude passiva do espectador, do consumidor de arte. A realização do espetáculo fica condicionada à participação do espectador no ato teatral.” (KOUDELA, 2001, p.40)

Brecht prevê que a realização do ato artístico coletivo integre a ação do espectador. Assim sendo, todos os sujeitos presentes no jogo com a peça didática são atuantes e cocriadores da obra. Nesta perspectiva o papel do condutor do jogo, ou seja, do professor ou da professora de teatro, ou mesmo de uma equipe de professores, assemelha-se ao papel do diretor que conduz um processo de criação colaborativa, no qual não há imposições pré-concebidas.

O papel do coordenador do jogo passa a ser também o de ser quem desafia o grupo a buscar novas interpretações e outros possíveis significados para as temáticas abordadas pela peça. Para Koudela, a escolha de um ou mais textos literários é um alimento para a criação do ato artístico coletivo, ou seja, um estímulo criativo para a composição de cenas teatrais em grupo. A autora assume também o uso do texto como outro possível componente propulsor do ato artístico coletivo:

O conceito de texto como tecido, como tessitura, como obra literária com alto grau de elaboração artística significa eleger uma ou mais obras literárias que serão trabalhadas como uma substância que vai alimentar um novo organismo: a performance ou ato artístico. O texto literário é um dos níveis ou componentes destas formas de manifestação espetaculares. (KOUDELA, 2001, p. 85)

Parte-se de um texto, ou de um tema, ou ainda de um conjunto de textos para gerar uma confrontação com um modelo. Modelo este que se encontra “prefigurado no texto eu em materiais de pesquisa reunidos em torno do tema” (KOUDELA, 2008, p.45) e que passa a ser experimentado cenicamente, em coletivo, no espaço do jogo teatral.

Ao encarar o texto como pré-texto, Brecht convida o jogador a um exercício de identificação e questionamento do texto. O texto perde o estatuto de verdade, não importando a fidelidade a ele. O texto da peça didática pode inclusive estar impresso, grafado, projetado na cena, valorizando-se a sua materialidade, tanto sonora como

visual. O texto não mais limita a cena, mas delimita a superfície do mergulho no processo de sua apropriação. O texto é um objeto estético, estilístico, que sugere um universo de referências. (KOUDELA, 2008, p.45)

Surge daí um resultado cênico que pode ou não culminar na apresentação pública de um produto. O professor ou professora que trabalha nesta perspectiva deve avaliar constantemente o processo para melhor conduzir a prática criativa. Esta avaliação deve ser encarada, inclusive, como uma potencialidade inerente ao coletivo, agregando sempre todos os participantes do processo.

3.2.2 Criação coletiva de narrativa, Ambientação cênica e Pré-texto no Drama

Uma característica do Drama como método de ensino é a criação coletiva de uma narrativa cênica desenvolvida em ambiente educativo. Esta criação visa a autoria coletiva da narrativa e tem o uso do pré-texto como ponto de partida e como um roteiro que guia e ampara o desenvolvimento do processo. Elegido pelo professor condutor, ou equipe, o pré-texto é apresentado aos participantes no início do primeiro encontro do processo, que é também o primeiro episódio da narrativa a ser criada pelo grupo. Posteriormente, o processo desenvolve-se por meio de episódios encadeados uns aos outros, porém funcionando como unidades dramáticas em si.

Cabral apresenta em seu livro *Drama como Método de Ensino* (CABRAL, 2012), no capítulo intitulado *Drama Teoria e Método* uma importante reflexão sobre a relação arte e educação:

A constatação fundamental aqui é que as dimensões artísticas e educacionais alimentam uma a outra. O desempenho artístico será tanto melhor quanto maior for o conhecimento adquirido sobre o conteúdo e as formas adjacentes ao processo dramático; o valor educacional da experiência na escola será tanto melhor quanto maior for o resultado artístico alcançado (CABRAL, 2012, p. 17)

Ao defender tanto o valor educacional da experiência para os educandos, como o resultado artístico alcançado com o processo, Cabral salienta a importância de que a aprendizagem em teatro se dê por duas vias que são inseparáveis, as dimensões artísticas, ou poéticas, e as educacionais, ou pedagógicas. Ela também elenca outros dois aspectos fundamentais que são a presença do pré-texto, material a ser proposto pelo professor e a figura deste como a de um maestro que aponta o andamento do processo. Sobre a eficácia de um pré-texto bem escolhido e da perspectiva do professor que conduz o processo salienta-se que:

O importante é que elas despertam a participação do grupo e desafiem a sua participação, além de abrirem um leque de perspectivas para o condutor do processo. O professor, tal como um maestro, apontará problemas a serem resolvidos e caminhos a serem seguidos. (CABRAL, 2012, p. 16)

Durante o processo são apresentados aos estudantes outros estímulos à criação coletiva como objetos, adereços, imagens, novos textos, figurinos e elementos de ambientação cênica que criam uma realidade ficcional em sala de aula. Esta ambientação cênica da sala de aula refere-se à teatralidade, à possibilidade de o ambiente como um todo e as pessoas presentes neste ambiente se envolvam na fantasia despertada pelo contexto da ficção, que passa a ser intensificado pela participação ativa dos integrantes em um evento teatral.

A ambientação cênica promove a imersão ativa dos estudantes na realidade da ficção. Assim com a teatralidade ela opera na possibilidade de levar os integrantes a participarem de uma realidade ficcional, de se envolverem na fantasia despertada pelo contexto ficcional da narrativa e agir dentro de uma lógica que é teatral.

A experiência de ser parte de uma realidade simulada já é prazerosa em si, independentemente de seu conteúdo - esta experiência pode ser chamada de “imersão”, e está longe de ser passiva; os participantes constroem as próprias narrativas, imaginam pessoas conhecidas na pele de seus personagens, ajustam a história para satisfazer seus próprios interesses, apropriam-se das novas informações e as integram aos seus próprios sistemas de conhecimento e crenças. (CABRAL, 2012, p. 30)

Ao construírem suas próprias narrativas a partir de um estímulo inicial dado pelo professor, os estudantes, encarados como coautores, participam da criação apropriando-se das novas informações trazidas e formulando suas intervenções e proposições a partir de seus interesses pessoais e das negociações coletivas que a criação da narrativa provoca.

A sequência de episódios é delimitada pelo pré-texto. Cada episódio tem um significado em si, ele focaliza um aspecto do pré-texto que é apresentado, trabalhado e apreciado. Trata-se de um processo de decomposição, de uma peça, de texto, de uma questão ética, de contradições sociais ou pessoais. O pré-texto pode ser abordado em seu sentido de diversas forma, que podem passar por memórias, descrições, ironias, metáforas e deboches. Ele pode também ser abordado em sua forma, de diversas maneiras, como uso de textos escritos, lidos ou falados, na interação com objetos, no jogo de cena entre personagens. “A noção de pré-texto indica a necessidade de desconstruir o texto dramático a fim de adaptá-lo às condições e motivações do

grupo, ou introduzir parâmetros artísticos de estrutura e linguagem a fim de transgredir os limites do cotidiano e do ‘já visto’” (CABRAL, 2009, p.41).

No contexto escolar uma possibilidade é trabalhar-se uma recriação a partir de um texto dramático, ou uma narrativa coletiva que se cria a partir de fragmentos de um texto. Esta escolha de pré-texto exige do professor condutor uma habilidade que é a mesma do dramaturgista que trabalha com a criação colaborativa. Ou seja, é uma tarefa que exige investigação metodológica contínua.

Cabral apresenta o estilo de trabalho de Dorothy Heathcote, na Inglaterra, professora que promoveu experiências de drama a partir de materiais históricos. Ela é considerada a criadora do drama como método de ensino, como forma teatral inglesa desenvolvida no contexto escolar, equivalente no Brasil ao que se costumou denominar Teatro-Educação ou, mais atualmente Pedagogia das Artes Cênicas (conforme a ABRACE-Associação brasileira de pesquisa em artes cênicas).

A abordagem da professora Heathcote se caracterizava como intervenção e o resultado do processo é uma narrativa similar a uma colagem de elementos. Não havendo a tentativa de uma “verdade autoral” estabelecida pelo professor. No *Drama*, pela abordagem de Heathcote, as imagens e textos oferecidos aos alunos são desconstruídas e usadas como pistas para mediar as interações. A intervenção dela se dá ao nível da estrutura formal e do questionamento que provoca os estudantes a produzir significados e transformá-los. Metodologicamente esta premissa implica na experimentação de alternativas para a cena a partir da perspectiva dos espectadores internos ao processo, abrindo espaço para que as decisões sobre as cenas não estejam restritas aos atores, no sentido de quem está atuando em uma cena específica do processo, mas sim sobre todos os participantes do processo, que ora são atores, ora são espectadores, em uma rica rotação, revezamento ou articulação de funções.

Vejo que há uma potência nas duas propostas metodológicas discutidas acima que é a de que, no desenvolvimento do processo criativo, não há plateia além do próprio grupo. Quando os participantes se dividem em subgrupos ou pequenas equipes, todos são envolvidos no mesmo evento e estão construindo olhares sobre a mesma narrativa criada no aqui e agora, a partir de acordos e desacordos. Agir, refletir, debater, criar e observar são tarefas revezadas entre todos os integrantes do processo. Ora um estudante pode estar imerso em sua atuação, em um jogo de cena ou em um personagem, e ao mesmo tempo estar compondo o todo, desde dentro do contexto da ficção. Ora ele pode estar envolvido apenas no ato de observar as cenas criadas pelos colegas, e esta observação é também uma ação que gera aprendizagens artísticas.

Acredito muito na potência da troca e no revezamento de funções teatrais, entre os participantes, na prática da iniciação ao teatro. A prática da direção rotativa de cenas que comecei a experimentar com a pesquisa que gerou *Jogatina* e depois *Combate* está baseada na busca de alternativas para a aprendizagem em teatro que se dá pela lógica de revezamento, rotatividade e de articulação das diversas funções da criação teatral.

3.3 EU DIRETORA-PEDAGOGA

Ensinar teatro, ou artes cênicas é uma tarefa que pode ser feita de diversas maneiras. Seja por meio de jogos, sejam eles teatrais ou dramáticos, das técnicas do teatro do oprimido, da ida ao teatro, das atividades de mediação, das leituras e escritas dramatúrgicas, das técnicas de atuação, expressão corporal e vocal, da história do teatro e do espetáculo, da plástica cenográfica e, também, dos aspectos da direção. São muitas as metodologias disponíveis para estes fins, bem como são muitas as maneiras de abordar as funções do fazer teatral, pois cada pessoa que conduz, aqui entendida como professor-artista-pesquisador, dá o seu tom pessoal aos processos que dirige.

Entendo que como professoras e professores de teatro atuamos muito como mediadores nos processos de iniciação teatral. Pois a tarefa de mediação tem seu foco no acontecimento e desenvolve no estudante a capacidade de dar atenção ao outro e a si. Também é uma atividade que provoca que os estudantes leiam a situação à sua maneira e exponham o seu ponto de vista sobre o acontecimento. A ideia de ser espectador do seu colega e de ser espectador de si mesmo em ação, é uma aprendizagem que se dá pouco a pouco, como uma espécie de alfabetização pela prática que se dá no desenrolar do processo de iniciação teatral por meio da criação colaborativa.

(...) “alfabetizar em teatro” depende mais da habilidade do professor para estruturar a atividade, selecionar as convenções apropriadas e apontar as múltiplas faces do texto teatral durante seu processo de criação do que da seleção de um texto, gênero ou tema. (CABRAL, 2009, p. 40)

A habilidade de selecionar quais convenções teatrais serão trabalhadas, que estrutura de prática guiará as aulas, a que função teatral será dada a ênfase, contando com a faixa-etária e experiência teatral da turma é uma inteligência específica do professor de teatro. Segundo a

professora Cabral, os parâmetros curriculares nacionais, os encontros de planejamento letivo, a atividades de formação continuada, nada disso adianta:

(...) se o professor não tiver habilidade, conhecimento específico e experiência para estruturar e sequenciar o trabalho, de maneira a possibilitar que os alunos percebam e compreendam as regras e convenções teatrais durante o desenvolvimento do processo dramático - enquanto as usam. É esta compreensão que irá permitir que eles se tornem leitores críticos tanto de espetáculos teatrais quanto de outros meios de comunicação. (CABRAL, 2009, p. 42)

Estou plenamente de acordo com Cabral, pois nós professores e professoras de teatro precisamos estar aptos a elaborar nossos planos de atividades de acordo com a realidade da turma e em diálogo com o contexto de vida e visão de mundo dos estudantes. E para isto precisamos de um vasto repertório de possibilidades metodológicas e serem escolhidas a cada processo. Defendo também, junto com ela, a ideia de que a troca de funções teatrais durante a atividade em sala de aula promove amplamente a aprendizagem dos princípios da linguagem teatral. Uma possibilidade de troca de funções é aquela que sublinha a relação atores-espectadores proporcionando que os participantes sejam plateia uns dos outros.

Ainda em relação ao *Drama*, Cabral mostra que uma das influências do trabalho de Heathcote está nas propostas teatrais modernistas pós-brechtianas, apontando os brasileiros Augusto Boal e Paulo Freire como referências.

Boal baseou seu método em Brecht e na *pedagogia radical* de Paulo Freire. Ambos focalizam o conceito de “praxis” e enfatizam que nós podemos compreender e transformar o mundo através da associação entre teoria e prática, isto é, através da reflexão e da ação.” (CABRAL, 2009, p.40)

Na proposta de Boal o espectador interfere na cena delegando ao ator o poder de agir em seu nome, ou seja, colocando a proposta do espectador em ação. Indo mais longe, Boal também propõe que o espectador mesmo, enquanto Espect-ator, possa entrar em cena e atuar junto com o elenco, na perspectiva da ficção. O que, na prática, costuma acontecer com pouca frequência, porque nem sempre os espectadores estão dispostos a entrar em cena com seus corpos, mas sim com suas ideias para que elas sejam postas em cena por um ator já treinado. Tanto que, na perspectiva, de Boal o Sistema-curinga se faz tão necessário. A mediação do curinga é geralmente feita por um ou pelos atores da cena, mas pode ser feita também por quem está conduzindo a sessão, ou pelo professor e professora no caso da sala de aula.

No jogo de aprendizagem brechtiano a relação entre atores e espectadores é também posta em evidência juntamente com o trabalho com o texto teatral tratado como modelo de ação. Atores, espectadores e autores em potencial entram em ação no jogo de aprendizagem, pois as relações sociais são discutidas pelos participantes a partir da proposta textual da peça didática brechtiana (*das Lehrstücke*).

Acredito que a troca de funções é uma forma de ressaltar, ampliar e qualificar a contribuição do aluno. Ela tem o potencial de sublinhar a dimensão crítica da prática teatral no contexto de ensino-aprendizagem. Aprender a fazer teatro tendo a oportunidade de agir em todas as funções de um processo criativo é uma experiência artística transformadora. Como professores ou professoras de teatro, sozinhos ou em equipe, agimos nestes processos como diretores e diretoras, posto que conduzimos, damos estímulos, provocamos atitudes e ações, reflexões e debates, e sobretudo instigamos nossos estudantes-artistas a fazerem escolhas. Porém, a função da direção teatral, a meu ver, é pouco estimulada para que seja experimentada conscientemente pelos estudantes em sala de aula, ficando sempre mais a cargo do professor ou professora.

Observo que ainda existe um grande tabu em nossa área para se compreender a direção como uma função essencial da criação de uma cena e, portanto, passível de ser aprendida desde a iniciação ao teatro. Vejo que troca de funções entre atuação e direção costuma ser pouco problematizada nos processos educativos em teatro, mesmo naqueles baseados em criações colaborativas. Como se aprende a fazer teatro colaborativamente entendendo que dirigir, atuar, criar dramaturgia e cenografia são todas funções necessárias para uma composição teatral? Como relativizar a hierarquia entre as funções em um processo colaborativo de criação em teatro em sala de aula-ensaio? São questões que motivaram e ainda motivam meu trabalho como diretora-pedagoga que vem se dedicando ao trabalho de formação de artistas professores e professoras de teatro.

Assim como a organização da sociedade muda, as maneiras de fazer e entender o teatro também mudam. A direção teatral é uma função bastante complexa e sua compreensão foi mudando ao longo do tempo. As raízes do trabalho do diretor teatral, historicamente, estão no trabalho daquele que atuava como artesão e como ensaiador. Partindo desta lógica, o diretor poderia estar presente no ato de se criar teatro, desde a antiguidade grega. O trabalho do diretor estaria “escondido” no trabalho de outro artista, “como fizeram os escritores gregos que eram ambos: poeta e diretor, mas ele está habitualmente presente”. (STAUB apud SANTOS, 2019, p.74).

Os estudos de evolução da história do teatro ocidental destacam, no âmbito da direção teatral, a importância do Duque de Saxe-Meiningen, André Antoine no final do século dezanove e de Konstantin Stanislavski, nas primeiras décadas do século vinte. Os modos de compreender a direção teatral se transformaram muito desde a oficialização do termo com Antoine: “no século XIX, o trabalho cênico era concebido como sendo a única atividade extraliterária e o diretor de cena organizava as tarefas práticas” (PAVIS, 2007, p.99). A ideia de direção de cena contemplava a “organização material do espetáculo pelo diretor de cena ou diretor de palco antes, durante e após a apresentação” (idem).

Pela perspectiva da cena contemporânea podemos entender o diretor teatral como aquela pessoa que coordena os elementos da montagem e busca integrar tais elementos em uma unidade artística, linha de estilo ou ainda harmonia final. Porém, esta função ocupa-se, também, das relações entre os diversos artistas que compõe a equipe de montagem. Sendo assim, uma das características vitais da arte do diretor teatral é a sua habilidade de conduzir processos criativos. Aprender a reconhecer, compreender e compor com dispositivos criativos para a cena são uma habilidade básica e necessária para quem pretende dirigir uma peça teatral. Os aspectos do espaço de apresentação, da disposição de volumes nestes espaços, da movimentação dos atores no espaço de apresentação e da tensão elementar entre tais dispositivos (SANTOS, 2019) são elementos criativos para o diretor de teatro. A preocupação com a parte plástica do espetáculo também é tarefa do diretor. A concepção de figurino, cenografia e iluminação precisa estar alinhada com o todo do espetáculo. O diretor teatral precisa estabelecer um diálogo estreito com o cenógrafo, com o iluminador e o figurinista. (HADERCHPEK, 2009) O trabalho de direção teatral exige uma cooperação mútua com todas as outras funções criativas dentro de uma equipe, porém é com o elenco que esta cooperação se torna mais intensa e necessária.

Uma das principais tarefas de um diretor é buscar uma espécie de equilíbrio ao dar atenção a todas as partes do processo criativo sem perder a dimensão do todo. O diretor teatral é o principal encarregado de reunir as várias partes que compõe o todo de uma cena ou um espetáculo. É recomendado muitas vezes que o diretor exerça o papel do público, e desta forma auxilie os atores na realização da proposta cênica, além de ajudar os atores a compreender melhor as cenas e fazer um uso adequado do espaço cênico.

Maria Knébel foi aluna e assistente de Stanislavski no período em que este desenvolvia os métodos da Análise Ativa e da Ação Física. Ela se tornou diretora de teatro em 1935 época em que muito raramente a direção teatral era uma função atribuída a uma mulher. (KNÉBEL,2016) Knébel defendia que a profissão de diretor se aprende pouco a pouco,

dissolvendo o mito de que o diretor já nasce com talento para isso. Para ela, seria difícil ensinar alguém a ser diretor de teatro, mas, entretanto, esta é uma profissão possível de se aprender. (KNÉBEL, 1991). A grande questão não seria a de ensinar a arte de dirigir, mas sim, como permitir que o aluno descubra da melhor forma a sua própria poética e seus próprios modos de trabalho na prática da direção. Ela trabalhava com a lógica de proporcionar a iniciação à prática criativa, onde quem conduz se ocupa de apontar caminhos para que o aprendiz descubra suas visões de mundo, de arte e suas formas de agir, criar e imaginar.

Pela perspectiva de Knébel, pode-se estimular, orientar, conduzir, estimular, criticar e provocar para que os alunos descubram sua arte, mas não se pode fazer por eles e nem mostrar como eles devem fazer. “Qual a razão para se apresentar um projeto? Qual é a sua ideia? O que queria dizer o ator com o seu comportamento? Como se vê esta obra em nossa época e qual a razão para montá-la?” (KNÉBEL, 1991, p. 27) A essência da técnica da direção assimilaria assim uma dialética entre a percepção natural dos fatos e a análise aguda das ações e situações. Um futuro diretor de teatro deveria aprender, sob esta perspectiva, a dominar três elementos essenciais do processo de conhecimento: a percepção do objeto, a memorização do percebido, a capacidade de saber recriar o percebido.

Knébel destacava a importância do despertar da personalidade artística dos seus alunos. O contato com outras artes que não apenas a arte teatral e a busca de uma visão mais ampla do mundo e da sociedade como forma de aguçar sua sensibilidade e capacidade de percepção. Ela destacava a importância de o estudante aprender a lidar consigo mesmo de maneira objetiva e de entender-se como parte do mundo, em um exercício constante de visão da parte e visão do todo. Assim, o diretor teatral tende a ser um educador e um gestor de aprendizagens na medida em que é, sobretudo, um provocador de aperfeiçoamentos de visões de mundo. Em todo processo criativo em arte deve haver uma preocupação pedagógica com a formação integral do artista. Tanto do artista que é conduzido como do que conduz o processo, pois a arte do diretor é inseparável de sua personalidade. É a “ideologia do artista em todas as épocas que determinou a sua posição na arte” e a “formação do artista contemporâneo consiste, inicialmente, no seu desenvolvimento” (KNEBEL, 1991, p. 25). Por esta ótica, a atuação do diretor teatral desdobra-se em uma função pedagógica e é da atitude de valorizar a presença da dimensão pedagógica no trabalho do diretor surge a noção do diretor-pedagogo.

A prática artístico-pedagógica do diretor-pedagogo compreende administrar os fundamentos teatrais levando-se em conta a maturidade do grupo. De acordo com sua capacidade de percepção do coletivo, o profissional estimula uma postura de respeito mútuo ao

tempo do outro, ao dar espaço para o outro e instaura na equipe uma postura de comprometimento com o processo. “Diagnosticar as necessidades do grupo sem se isentar da sua proposta é uma das bases constituintes da poética da direção teatral. É de fundamental importância que o diretor-pedagogo consiga administrar suas escolhas e equalizá-las em função da sua equipe.” (HADERCHPEK, 2009, p. 87)

Todos os artistas envolvidos com a criação de uma peça têm a possibilidade de aprender a cada novo processo. Se esta premissa é naturalmente pensada para o trabalho dos atores ela é também verdadeira para o trabalho do diretor. Cada exercício de direção teatral melhora as habilidades funcionais da pessoa para conduzir futuros processos. Esta melhora se dá pelos seus erros e acertos e não necessariamente pelo status que atinge a obra ou cena dirigida, como por exemplo, o quão bem-acabada ela está ou o quanto sucesso de público ou de crítica ela fez.

A base do trabalho do diretor-pedagogo é a troca, o debate, o diálogo com o outro. Este diálogo pode não se dar por meio de palavras, mas sim pelo uso do corpo, do gesto, das atitudes, dos olhares e entonações. O diretor-pedagogo precisa estar atento aos detalhes de si e dos outros componentes da equipe. Isso não quer dizer que assim se evita conflitos, discussões ou brigas na equipe. Antes pelo contrário, para o trabalho evoluir em uma espiral ascendente criativa, o aprofundamento das relações humanas precisa acontecer e ele pressupõe muitas divergências.

Faz parte do trabalho de um diretor-pedagogo que ele tente equilibrar essas diferenças dentro de um grupo. Contudo, na tentativa de equilibrar as diferenças, há de se respeitar a posição do outro, e isso não significa anular as divergências, mas aprender a conviver com elas. A riqueza da arte teatral está justamente na tentativa de se fazer algo coletivo, sem perder de vista as particularidades, e ainda assim defender uma proposta ética e estética comum. Nesse sentido, o diretor-pedagogo, aprende a cada processo juntamente com seus atores. (HADERCHPEK, 2009, p. 89)

Pode-se ensinar direção teatral? Se parto do pressuposto apresentado por Maria Knèbel, devo responder que a arte da direção teatral não é algo que se ensina, mas sim algo que se desperta e que se aprende. Podemos fomentar o aluno a descobrir sua arte através da experimentação. Praticar, pesquisar, errar, aprender com o erro, este é o caminho para o artista ir construindo sua poética própria. Evidentemente que é importante se ter modelos referenciais para começar, pois a iniciação se dá também pela imitação. Mas é na prática que cada diretor vai articular a sua poética, de acordo com seus interesses e aptidões, de acordo com seu próprio tempo e espaço, de acordo com sua visão de mundo. E para que isso aconteça é necessário haver alguém mais experiente - ou diversos alguém - que oriente o artista em sua trajetória.

Alguém que estimule o senso crítico do aluno para que ele descubra por si só o seu modo de dirigir e o aprimore a cada processo. E este modo é único para cada diretor e diretora, pois se trata também de se trabalhar sobre suas próprias habilidades e de ampliar o conhecimento sobre si mesmo na arte.

Se compreendo a dimensão pedagógica do trabalho do diretor, logo eu posso compreender também a dimensão da composição artística no trabalho do professor de teatro que conduz uma prática de iniciação teatral colaborativa e autoral em sala de aula. Seja ela uma oficina livre ou aula de arte do currículo escolar. Dentro desta lógica, entendo ser necessário pensarmos cada vez mais em uma formação de professores e professoras de teatro que estejam aptos a criarem em sala de aula procedimentos que permitam possibilidades de autorias de um discurso cênico. E, nesta perspectiva, me considero uma diretora-pedagoga que, ao focar em questões poéticas da criação de cenas, procura trabalhar uma proposta ética e estética comum - promovida pela criação de narrativas autorais, pelo debate coletivo de questões sociais e pela iniciação simultânea às diferentes funções da prática teatral - na tentativa de permitir que o aprendiz compreenda tais funções com a experiência da criação das partes e do todo que compõem uma cena.

4. VISÃO DE MUNDO E PENSAMENTO CRÍTICO

Acredito que um artista é sua trajetória. Neste ponto, a criação artística e a aprendizagem possuem uma característica fundamental em comum: elas necessitam, impreterivelmente, de muita prática. Entendo que é apenas pela via da prática que uma pessoa pode efetivamente adquirir novas habilidades e capacidades de pensamento, de movimento, de sentimentos e de ações no mundo. Mesmo o estudo - que poderia ser, para alguns, compreendido como uma atividade de dimensão teórica - depende da prática de estudar, de uma ação incessante de buscar novas fontes e referências, ele depende de uma trajetória que é prática. Logo, se estudar é trajetória, aprender e ensinar também o são. “Estudar é, realmente, um trabalho difícil. Exige de quem o faz uma postura crítica, sistemática. Exige uma disciplina intelectual que não se ganha a não ser praticando-a”. (FREIRE, 1981, p.9). Com Paulo Freire aprendi que esta prática se dá, simultaneamente, pela via individual e pela via coletiva. Minha prática criativa como artista e professora também me ensinam muito sobre estudar, pesquisar e aprender. Nesta seção que discutirei a formação de pensamento crítico e de visão de mundo, expressões que alicerçam minha atuação como artista docente.

4.1.O ENFRAQUECIMENTO DO DEBATE DE IDEIAS E A CRISE DEMOCRÁTICA

Estar em sociedade é ação inerente a qualquer sujeito. Porém, conseguir compreendê-la minimamente, entender suas estruturas de organização, de relações entre sujeitos, as vozes de comando, as vozes de resistência, as hierarquias estabelecidas e as estruturas passíveis de transformação não são habilidades garantidas para todos e todas. Quando um direito básico como o acesso ao estudo não é garantido para uma pessoa, a visão de mundo e a capacidade de pensar criticamente a sociedade tornam-se embotadas. No Brasil, país onde o problema da educação não é uma crise, mas sim um projeto, como muito bem nos alertou Darcy Ribeiro⁸ (1979), o difícil acesso ao estudo de qualidade e gratuito para todas e todos, faz com que crianças e jovens cresçam muitas vezes sem ter uma visão de mundo fortalecida, sem dialogar

8 Palestra realizada na 29ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) em São Paulo em julho de 1977.

com seus pares e pessoas mais experientes e também sem debater com quem pensa diferente, vê o mundo de outra forma.

Como garantir o exercício da democracia e do pensamento crítico para mulheres e homens? Como ensinar jovens a dialogar e debater? Como estimular crianças a ver o mundo e fazer suas próprias leituras? Como eu, como professora de teatro posso elaborar estes saberes com a prática teatral? Estas questões motivam o desenvolvimento da presente seção.

Vejo que vivemos no Brasil um momento político de crise democrática, de enfraquecimento das instituições públicas e de avanço dos setores mais reacionários da sociedade nos cargos de gestão pública. Por isso entendo como necessária a retomada da força dos movimentos sociais, como o movimento dos povos indígenas, movimento feminista, movimento negro, movimento LGBTQIA+, movimento dos trabalhadores urbanos, movimento dos trabalhadores em terra, movimento estudantil e dos pensamentos mais progressistas dentro das instituições municipais, estaduais e federais e da sociedade civil organizada. Bem como é necessário o reconhecimento, de parte de toda sociedade civil, para com as lutas e conquistas destes movimentos que são muitas e incessantes.

Embora eu me considere uma artista-professora-pesquisadora afinada com o pensamento político aliado à esquerda, eu não posso fazer uma leitura ingênua e crer que o problema do país está apenas nos pensamentos alinhados à direita. Pois é possível haver em alguns destes pensamentos que são liberais, uma visão que valoriza a democracia e os direitos humanos. Defendo que o diálogo entre pensamentos mais progressistas e conservadores é saudável para o debate democrático e o único antídoto contra o extremismo reacionário que corrói nosso país. Em minha trajetória como artista e professora observo que nós brasileiras e brasileiros temos muitas dificuldades de dialogar com outros que pensam diferente da gente. Entendo este como um dos maiores déficits de nossa formação. Pouco aprendemos a debater na escola e muitos de nós não aprende a fazer isso em nossas famílias e comunidades. Acredito que podemos voltar nossas ações como professoras e professores, gestoras e gestores da educação para tentar modificar esta característica cultural, que tanto nos atrapalha a avançar no caminho das melhorias sociais e da ampla democratização do país.

O problema social que vivemos hoje está apoiado na onda crescente do neoliberalismo e no neoconservadorismo como pensamentos mais reacionários nas esferas sociais. O pensamento que a figura do presidente eleito Jair Bolsonaro representa é, infelizmente, o de muitas brasileiras e brasileiros e que não está centralizado na figura dele. Se ele sair do governo haverá outro candidato que represente estes tantos eleitores e eleitoras que se sentem bem

representados por esta gestão (2019-2022). Ao mudar um indivíduo apenas não se muda uma correlação de forças sociais e políticas. E as forças políticas que o elegerem já estavam atuantes no país desde o golpe⁹ de 2016, quando a presidenta eleita Dilma Rousseff foi retirada da presidência do país. E mesmo antes disso, quando estas forças políticas que levaram ao golpe à democracia já estavam atuantes dentro do próprio governo de Dilma.

O que constato na vigente lógica de governo do Brasil é que ela representa o pensamento de uma grande parcela da população, mas que também há uma enorme parcela que se opõe ou se abstém, conforme demonstrarei a seguir. Nas eleições presidenciais de 2018, que contavam com um eleitorado de 147.306.294 pessoas, o candidato eleito Jair Bolsonaro teve 55,13% dos votos válidos no segundo turno (57.797.847 votos) enquanto seu opositor Fernando Haddad teve, em votos válidos, 44,87% (47.040.906 votos)¹⁰. O extremo conservadorismo social e o enaltecimento de valores neoliberais de muitos brasileiros e brasileiras se refletiu também na eleição de uma maioria de candidatos conservadores ao poder legislativo e executivo.

A Bancada da Câmara de Deputados Federais, em março de 2021, contava com um total de 513 representantes sendo que destes, 368 deputados democraticamente eleitos compunham o bloco dos aliados do governo ¹¹. Já no Senado Federal os senadores em exercício (mandato de 2019-2023) estavam organizados em cinco blocos (além dos senadores sem bloco) e destes blocos apenas dois representavam oposição declarada ao governo, sendo eles o Bloco Parlamentar da Resistência Democrática e o Bloco Parlamentar Senado Independente ¹². Conforme os dados uma grande parte dos acentos que governam o país é ocupada por pessoas, em sua maioria homens brancos de meia idade, com pensamentos conservadores e economicamente elitistas - como as muito bem apelidadas, na expressão popular, bancadas da bíblia, da bala e do boi.

9 O documentário “Democracia em Vertigem” da diretora brasileira Petra Costa, mostra de maneira muito didática, os pormenores do processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff e parte dos bastidores da crise política no Brasil, entre 2017 e 2019.

10 Dados disponíveis no site do Tribunal de Justiça Eleitoral - TSE, visitado em 10 de março de 2021. TSE - Divulgação de Resultados de Eleições – Eleição ordinária Federal – segundo turno – 2018.

11 Bloco (PSL/53, PL/42, PP/40, PSD/35, MDB/34, PSDB/33, REPUBLICANOS/32, DEM/29, SOLIDARIEDADE/14, PTB/11, PROS/11, PODE/10, PSC/10, AVANTE/8, PATRIOTA/6) – conforme dados disponíveis no site da Câmara dos Deputados, visitado e, 10 de maro e 2021.

12 Dados disponíveis no site do Senado Federal, referentes ao exercício 2019-2023, visitado em 10 de março de 2021. Senadores em Exercício - Senado Federal

Se tomo por referência o eleitorado total brasileiro das eleições de 2018, número acima apresentado, posso concluir, entretanto, que nas últimas eleições apenas um pouco mais de um terço do total de eleitores do país elegeu o atual presidente. Uma segunda parte, de um pouco menos de um terço, votou em seu adversário. Já outra considerável fatia da sociedade brasileira não votou. Conforme demonstram os dados apresentados pelo Superior Tribunal Eleitoral onde se pode observar que o número de abstenções foi igual à $31.371.704 = 21,30\%$ ¹³ nas eleições presidenciais de 2018. Também o número de votos brancos ($2.486.593 = 2,14\%$) e nulos ($8.608,105 = 7,43\%$) apresentou uma soma significativa de eleitores insatisfeitos com o pleito e que não votaram (soma que totalizou $30,87\%$ do eleitorado em 2018).

Acredito que é possível que seja por esta enorme quantidade de pessoas que não quiseram (ou não puderam) votar - que não se sentiram contempladas no último pleito presidencial - que possamos ter esperança para estabelecer um novo estilo de diálogo e de debate político no país. Quiçá uma democracia mais complexa e de camadas mais profundas do que a triste fantasia de radicalização que estamos enfrentando e que, cada vez mais, fortalece os pensamentos conservadores e extremistas que estão no poder. Embora eu já esteja bastante desanimada com os rumos políticos do país, creio que seja possível que, como nos duros períodos das ditaduras já vividas no Brasil e em outros países da América Latina, fiquem alguns fios soltos de esperança por onde possamos tecer novas bases democráticas capazes de estabelecer debates de ideias divergentes com menos ódio e agressividade.

Eu vislumbro a emergência de novas práticas educativas que ensinem o prazer pelo debate de ideias, uma prática em que se possa aprender a ouvir e entender melhor a realidade do outro que vive e pensa diferente de meu entorno imediato. Uma prática educativa que estimule as mudanças de ideias e não a busca de uma certeza narcisista. Para tanto, defendo a elaboração e realização de práticas artístico-educativas nas escolas, universidades e nos contextos comunitários que apontem para um maior desenvolvimento de pensamento crítico e de visão de mundo dos educandos e educadores através de processos criativos colaborativos. Pois entendo que a arte neste contexto tem um papel fundamental, sobretudo a arte teatral. Vejo possibilidades de proporcionarmos cada vez mais práticas de ensino aprendizagem que expandam o exercício das relações democráticas, não por intermédio do teatro, mas com a prática do teatro em si. Para tanto, uma possibilidade que vejo é provocar experiências que

13 Dados disponíveis no site do TSE, visitado em 10 de março de 2021. TSE - Divulgação de Resultados de Eleições.

abram novas possibilidades de democratização do fazer teatral em sala de aula-ensaio e entendo que este caminho pode estar nas diversas possíveis práticas de criação colaborativa.

4.1.1 Educação, comunicação e internet

Em plena segunda década do século XXI, penso que seja impossível falar em criações colaborativas, pensamento crítico e visão de mundo sem discutir o acesso ao conhecimento e circulação de ideias oferecido pela internet e às práticas de relações humanas que o uso dela proporciona. Entendo que a generalização do acesso à internet deve ser meta buscada pelos governantes e instituições e a democratização do acesso à internet deve ser assegurada para todos e todas. Porém a realidade em que vivemos é a de que as informações internacionais e nacionais - que nos ajudam a entender muitas das relações locais e regionais - estão ainda reservadas para as pessoas com médio e alto poder aquisitivo. Mesmo que, inegavelmente seja cada vez maior (mas ainda insuficiente) o número de pessoas com acesso às redes sociais e aos navegadores de busca através de telefones móveis.

Mesmo com o, ainda, escasso acesso para todos e todas à internet, ela já se tornou um meio acessível de propagar informações e notícias por pessoas de todas as camadas sociais. As notícias se espalham pelas redes sociais com enorme rapidez. E quanto maior a rapidez de envio das notícias e menor o tempo e a habilidade dos cidadãos de checarem as suas fontes e refletirem sobre as informações que chegam, maior é a capacidade de manipulação intencional de pensamentos. Eu defendo que deveria haver uma urgente regularização de mídias digitais (como o *face book*, *twiter*, *watts app*, *instagram*, *telegram*, e as demais que estão por vir) para que não ocorram mais manipulações como as que foram feitas nas recentes campanhas eleitorais como a que nomeou Donald Trump como presidente nos EUA em 2016 e aqui no Brasil, o já citado presidente, em 2018. Acredito que, em nossa época, defender o acesso à internet para todos e a regulamentação dos meios de informação que circulam nela é uma atitude que não pode mais ficar de fora das pautas de quem defende os direitos humanos e uma educação voltada para o fomento do pensamento crítico e de visões de mundo mais amplas que possam transformar a nossa triste realidade local.

Da mesma forma como se torna rápida a disseminação de informações e notícias na internet, a manipulação dos conteúdos que circulam na rede é uma atividade que se tornou

incontrolável. A professora Jaciara de Sá Carvalho¹⁴ (2020) explica que *fake news* não são necessariamente notícias falsas, como conhecemos as notícias no formato de jornal e TV, elas são mais do que isso, são conteúdos produzidos intencionalmente com a intenção de enganar aqueles que leem e assistem ou ouvem. Há, na produção de *fake news*, o claro propósito de ludibriar quem recebe a informação. Elas não são apenas deslizos ou erros de quem produz essa informação. A professora ainda alerta de que o uso intencional de notícias falsas sempre houve na história da humanidade. O que mudou é a sofisticação dessas notícias com o amplo e fácil acesso às tecnologias para produzi-las e velocidade de disseminação nas redes sociais.

Um estudo realizado pelo *Massachusetts Intitut of Tecnology - MIT*¹⁵ (2018) mostra que uma informação falsa tem mais 70 % de chance de ser disseminada do que uma notícia verdadeira. As notícias são repassadas nas redes sociais pela lógica da confiança que a pessoa tem em suas redes de conhecimento. As notícias que causam comoção e que parecem ser inéditas são as mais compartilhadas, aponta o estudo. Também há pesquisas acerca deste tema na área da psiquiatria, que mostram que as pessoas sentem prazer na urgência de mandar novidades. O diretor da Associação Brasileira de Psiquiatria, Claudio Martins (2018), declarou que para um sujeito o ato de passar uma informação inédita é como o de fazer uma fofoca, ele faz com que sejam estimulados mecanismos de recompensa imediata do cérebro e isso gera prazer instantâneo.¹⁶ Este prazer, em dada medida, pode ser comparado ao que uma pessoa sente ao usar drogas.¹⁷

Carvalho explicou também que o problema das *fake news* baseia-se em um ecossistema de informação incorretas e que levam ao engano. A partir do estudo sobre o Projeto *First Draft* (2018), ligado à universidade de Harvard¹⁸ a professora Carvalho identificou sete tipos de conteúdos falsos que causam desinformação, sendo eles: Conteúdo fabricado: totalmente falso;

14 Em sua aula “Introdução ao fenômeno *fake news* e às contribuições de Paulo Freire para combatê-lo”.

15 *Study: On Twitter, false news travels faster than true stories*. Informação disponível no site <https://news.mit.edu/2018/study-twitter-false-news-travels-faster-true-stories-0308> - visitado em 11 de junho de 2020.

16 Em entrevista à BBC News Brasil, publicada no site da Associação Brasileira de Psiquiatria. Disponível no site: www.abp.org.br/post/diretor-da-abp-fala-sobre-fake-news-a-bbc-brasil visitado em 11 de junho de 2020.

17 “É como usar drogas: por que as pessoas acreditam e compartilham notícias falsas?” disponível no site www.bbc.com/portuguese/brasil-45767478 - visitado em 11 de junho de 2020.

18 “Não é possível legislar sobre a desinformação”, disponível no site <https://politica.estadao.com.br/blogs/estadao-verifica/nao-e-possivel-legislar-sobre-a-desinformacao-diz-claire-wardle-do-first-draft/> - visitado em 11 de março de 2021.

Conteúdo impostor: utiliza-se de fontes genuínas para dar credibilidade, citando estudos ou pesquisas que não existem; Conteúdos manipulados: as informações e imagens genuínas são alteradas; Conteúdo enganoso: informações enganosas são correlacionadas a uma questão ou a um indivíduo; Conexão falsa: no caso em que manchetes e imagens, recursos visuais ou legendas não são compatíveis com o conteúdo; Contexto falso: no caso em que o conteúdo genuíno é compartilhado com informações contextuais falsas; Sátiras e paródias: criadas não necessariamente com a intenção de enganar, mas com potencial de serem interpretadas como verdadeiras.

A partir das informações apresentadas acima aponto que o acesso à internet pode contribuir para a democratização do acesso à informação, mas pode também, por outro lado, contribuir à cultura de dominação de mentes e manipulação de massas acríticas que coloca as democracias em perigo. Portanto torna-se um desafio constante para nós professores e professoras trabalharmos com estudantes maneiras de receber, refletir e passar adiante informações e ideias. Defendo que uma maneira de estimularmos este pensamento crítico em nossos estudantes é proporcionarmos o contato prático com a criação de ficção. O mergulho em processos de criação de situações ficcionais, individual e coletivamente, como o proporcionado pela prática do teatro, pode ampliar as possibilidades de visão de mundo, oferecer repertório cognitivo e afetivo para que os estudantes compreendam melhor a complexa relação entre contextos reais e ficcionais. Desta forma, creio que os jovens podem se tornar mais aptos a questionar a realidade em que vivem e melhor compreendê-la, não apenas consumindo realidades ficcionais, mas tendo a oportunidade de criar as suas próprias.

4..2 A COMPOSIÇÃO DO PENSAMENTO CRÍTICO E A EDUCAÇÃO DIALÓGICA

O educador pernambucano Paulo Freire empenhou sua carreira em defender uma educação que fosse crítica, provocativa, questionadora que agitadora no sentido de provocar as pessoas a duvidarem do que ouvem e veem. Estas atitudes são opostas à lógica das *fake news* que necessita de alguém que receba, curta e compartilhe rapidamente, tomado pela emoção, sem refletir e sem reelaborar seu próprio pensamento a partir da nova informação que recebe. Por isso a figura de Paulo Freire foi tão atacada no processo eleitoral que culminou com a posse do atual presidente do Brasil.

Uma das principais características de Freire como pensador foi a busca de dialogar com diferentes autores e conceitos para entender e interferir nas questões da prática docente,

buscando se adaptar às novas práticas e incrementá-las com novas autorias. Ele foi original por criar um pensamento próprio, não se prendendo a nenhuma corrente filosófica ou pedagógica restrita, mas sim por criar seu pensamento em diálogo com outras vertentes e pensamentos aliados, sempre, com sua constante prática como educador que ensinava e aprendia em ação. São muitas as pessoas que se dedicam a pensar a educação na atualidade que dialogam com as suas propostas.

Na visão de Paulo Freire a ditadura militar estragou o país por muito tempo, mas não foi a ditadura que inaugurou o autoritarismo. O autoritarismo, para Freire (1989), “está entranhado na natureza mesma da nossa sociedade. O Brasil foi inventado autoritariamente. Mas os militares deram uma indiscutível contribuição ao autoritarismo. Eles ajudaram muito a crescer o autoritarismo, a violência, a mentira, foi uma coisa trágica isso”. Na ocasião o educador afirmou que esperava que este período jamais se reinventasse. Que brasileiros e brasileiras tomassem um tal gosto pela liberdade, pela presença no mundo, pela denúncia, pela criatividade e pela ação, pelo anúncio que jamais fosse possível no Brasil se voltar a experiência dos pesados anos de silêncio e repressão. Busco apresentar aqui trajetórias, ideias e visões sobre Freire discutidas por muitos de seus colegas e/ou profissionais que dialogam com sua práxis neste exato momento do centenário de nascimento de Freire.

Freire, em princípio, estabeleceu conexões com autores do existencialismo ligados ao catolicismo progressista, que depois culminou com a chamada teologia da libertação. O começo de construção de seu pensamento, conforme o Professor Afonso Celso Scocuglia (2020), aparece em "Construção da Realidade Brasileira" onde ele aborda a ideia de consciência da realidade nacional e dialoga com intelectuais que pensavam a escola brasileira daquele momento, como Anísio Teixeira. Depois estas ideias se complementaram na obra "Educação como prática da Liberdade" onde ele expôs suas ideias sobre a alfabetização de adultos. Assim como Freire dialogava com a ideia de consciência da realidade nacional, ele articulava seu pensamento, também, com o marxismo, quando buscou refletir e defender a tomada da consciência de classe nos estudantes-trabalhadores, estabelecendo reflexões sobre educação e a luta de classes.

O professor Florenço Mendes Varela (2020) da Universidade de Cabo Verde, relembra que Freire passou dezesseis anos no exílio, e destes, dez anos em Genebra, na Suíça participando do Conselho Mundial das Igrejas, órgão que foi muito influente para disseminar suas ideias em outros países para além do Brasil. Foi em Genebra, como membro deste conselho que ele participou da criação do Instituto de Ação Cultural/ IDAC. Ele também atuou na África

onde se encontrou com a práxis política de Amílcar Cabral, humanista revolucionário. Neste período surgiu uma importante questão para o pensamento de Freire que foi o trabalho como princípio educativo, na linha das ideias pedagógicas de Celestin Freinet, pedagogo ligado à Escola Nova. Seria essa a ideia de que a escola é viva porque está ligada ao cotidiano, à vida local dos estudantes e à noção de formação para o trabalho. Uma escola que estaria ligada à finalidade prática da educação na vida das pessoas e na construção de sua cidadania. A ideia de descolonização das mentes, elaborada por este diálogo intelectual entre Freire e Cabral, parte do princípio de tomar o contexto em que se está como a principal base da experiência educativa, da relação intrínseca entre educação e cultura. Sendo imprescindível partir do mapeamento do universo onde o estudante está inserido, de seu universo vocabular para então se criar um trabalho com os temas e os conteúdos.

Conhecer o seu universo social e individual torna-se uma das ferramentas mais importantes para se estimular a composição do pensamento crítico em uma pessoa, ou em um grupo, para fomentar a consciência de sua forma de vida e de articulação social. Talvez seja esse o ponto em que a obra de Freire toca mais profundamente as feridas históricas das relações sociais brasileiras e justamente por isso que ele seja tão atacado na atualidade.

Por que existem tantos ataques à obra e à figura de Freire hoje em dia? Para o professor Jason Mafra (2020), o pensamento de Freire sempre sofreu críticas e ataques. Na época do cerceamento da democracia brasileira pela ditadura militar, sobretudo entre os anos de 1964 e 1980 foram intensos os ataques ao seu pensamento e trabalho. Neste marco temporal ele foi abominado e censurado no Brasil e em 1964 ele foi preso e depois exilado. Foram muitos os motivos do exílio de Freire, mas certamente um dos principais foi a sua proposta de alfabetização de adultos e de emancipação das mentes de centenas de trabalhadores que deixavam de ser analfabetos e passavam a ganhar gosto pelo estudo e a criar uma visão crítica de suas vidas e relações sociais. Pois, conforme Freire “o ato de estudar, no fundo, é uma atitude em frente ao mundo (...) Estudar não é um ato de consumir ideias, mas de criá-las e recriá-las. (FREIRE, 1981, p.11-12)

A cada dia as ideias de Freire são incorporadas às ciências e às artes. Existe a contribuição dele em processos de formação na área médica, na enfermagem, para estudos de antropologia e no mundo das artes como o teatro do oprimido, por exemplo. Entretanto, embora haja tanto reconhecimento da obra de Paulo Freire e seu legado em território nacional e fora do país, há também uma crescente desvalorização de suas propostas educacionais, pelos setores mais conservadores de nossa sociedade.

Há uma crescente onda de conservadorismo global e o Brasil, infelizmente é um expoente nesta tendência mundial. Quem enxerga Freire e outros pensadores e pensadoras progressistas como inimigos defende as formas autoritárias de educação e não uma educação crítica. Pois uma educação progressista e dialógica que visa a conscientização e transformação de relações sociais promove um pensamento insubmisso, um pensamento de certa forma rebelde que não deseja que todos os grupos sociais sejam submissos às vontades de uma minoria dominante. Grupos políticos que propõe um único modelo de educação, um único modelo de sociedade são grupos que buscam criar verdades absolutas e que exercem opressões, estabelecendo modelos de dominação. Os ataques atuais à figura e à obra de Freire têm um propósito político muito específico e por isso é sempre importante perguntar: Quem faz esses ataques? Inegavelmente são pessoas que pensam em uma sociedade somente a partir de seus valores e desejam impor os seus modelos. Ou seja, os representantes dos movimentos ultrarreacionários.

4.2.1 O pensamento reacionário e o cerceamento à liberdade de cátedra como desafios

É inegável o uso de *fake news* para diminuir a importância da contribuição da proposta pedagógica de Paulo Freire no âmbito de uma educação de perspectiva crítica. O uso das *fake news* opera numa lógica antidemocrática, numa lógica de oposição, de destruição do adversário, de ver o outro como oponente, opera numa lógica de guerra entre duas forças. Já o pensamento de Freire opera em outra lógica, que é a do diálogo, do entendimento, do respeito às diferenças, do compreender a realidade das outras pessoas e de estabelecer relações com as diferenças. Nesta perspectiva a escola poderia assumir o papel de provocar a liberdade ou cercear a liberdade dos sujeitos e coletivos desde a infância e juventude (e também da Educação de Jovens e Adultos, em nível básico, ainda tão necessária em nosso país).

Aqui no Brasil, um movimento que exemplifica o cerceamento à liberdade de cátedra é o chamado “escola sem partido”. Este vem a ser um movimento político - liderado de 2004 a 2020 pelo advogado brasileiro Miguel Nagib - e divulgado em todo o país, sobretudo no período que coincide com o início do golpe de estado que culminou com o impeachment da presidenta Dilma Rousseff em 2016 e o aceleração da corrida eleitoral que garantiu a eleição de Jair Bolsonaro à presidência da república em 2018. “Escola sem Partido, é uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas

brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior”¹⁹: esta definição é exibida pelos próprios representantes do Escola sem Partido, que ainda apontam como objetivo do movimento, o fato de que ele “foi criado para dar visibilidade a um problema gravíssimo que atinge a imensa maioria das escolas e universidades brasileiras: a instrumentalização do ensino para fins ideológicos, políticos e partidários. E o modo de fazê-lo é divulgar o testemunho das vítimas, ou seja, dos próprios alunos”.

Há um enfoque higienista em que o movimento aponta como contaminação o fomento de discussões acerca de movimentos sociais, questões políticas, de religião, de identidade de gênero, de relações étnico-raciais, por parte dos educadores e educadoras em sala de aula. E há também um enfoque vitimista para com os estudantes e suas famílias que os coloca em posição de quem deveria denunciar abusos sofridos em sala de aula pelos “professores doutrinadores”. Chega-se ao ponto de pessoas vinculadas ao movimento e deputados estaduais e vereadores - de partidos alinhados à direita e extrema-direita - de diversas regiões do país abrirem canais na internet e estimularem as denúncias, além de exigirem a obrigatoriedade de normas de conduta para educadores e educadoras dentro das escolas. A proposta de lei tornaria obrigatória, em âmbito federal, estadual e municipal, a fixação de cartazes apresentando uma lista de seis “Deveres do Professor”:

1) O professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias. 2) O professor não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou da falta delas. 3) O professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas. 4) Ao tratar de questões políticas, sócio-culturais e econômicas, o professor apresentará aos alunos, de forma justa - isto é, com a mesma profundidade e seriedade -, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito. 5) O professor respeitará o direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções. 6) O professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de terceiros, dentro da sala de aula. (www.escolasempartido.org/programa-escola-sem-partido/ - visitado em 12 de março de 2021)

O pensamento ultrarreacionário que nós professoras e professores lidamos aqui em nossas escolas e universidades, encontra ecos em diversos países. Apresento outros exemplos de instituições que cercearam a liberdade de ensino não apenas no Brasil, mas em outros países

19 Disponível no site: www.escolasempartido.org/ - visitado em 12 de março de 2021

e épocas. No regime nazista, por exemplo escolas serviram como aparelho do estado e como meio de controle do agir e do pensar, controle este realizado inclusive entre pares, professores entre si, estudantes entre si, familiares entre si. Ressalto aqui que em 26 de junho de 1930 estreava em Berlim as óperas escolares de Bertolt Brecht “Aquele que diz Sim e Aquele que diz não” escritas entre 1929/1930 (BRECHT, 2004, p.213) poucos anos antes do ápice do estabelecimento do regime nazista em 1932 que fez com que o autor tivesse que se exilar do país.

Na Espanha, país onde vivi entre setembro de 2019 e maio de 2020, em função de meu doutorado sanduíche no exterior, encontrei outro exemplo de tentativa de controle da liberdade educativa que vai neste mesmo sentido. É o chamado "*pin parental*" proposto pelo Vox partido político de extrema direita²⁰ atuante na Espanha. O país, mesmo vivendo um período democrático (de dar inveja a qualquer brasileiro e brasileira minimamente informado e insatisfeito com a nossa realidade política atual), infelizmente também viu o crescimento do número de cidadãos que optou por votar na extrema direita ultraconservadora na eleição presidencial de 2019. No referido projeto, eles defendem que as famílias dos estudantes devam ter o direito de aprovar previamente os planos de ensino da escola onde seus filhos e filhas estudam, ou seja, que a família passe a ter o poder de aceitar, ou não, a discussão de determinados conteúdos e a apresentação de determinados temas em sala de aula. Para fazer sua campanha ter aceitação entre algumas famílias, este partido político de extrema direita fez uso de *fake news*. Eles veicularam trechos de vídeos com ações que mostravam uma pessoa nua sendo tocada por uma criança e uma *Drag Queen* contando histórias para crianças pequenas. Eles mostravam estes vídeos como se as ações tivessem acontecido dentro de escolas públicas espanholas, alegando que havia incitação ao sexo na infância ou que havia estímulo à transexualidade entre os pequenos cidadãos dentro das escolas. Mas as empresas de comunicação locais puderam rastrear os vídeos e divulgar em canais de TV aberta que uma das

20 “O que é o “pin parental” de Vox? (tradução nossa), disponível em www.elperiodico.com/es/sociedad/20210226/pin-parental-vox-7809441 - visitado em 16 de março de 2021.

“O que é o que Vox chama de “*pin parental*”? (tradução nossa) disponível em: www.elpais.com/sociedad/2020/01/17/actualidad/1579258136_624639.html - visitado em 16 de março de 2021.

“*Fake Parental*’ as cinco mentiras as quais se prende Vox para convencer sobre a necessidade do *Pin*” (tradução nossa) disponível em www.cuatro.com/todoesmentira/fake-parental-pin-cinco-bulos-agarra-vox-convencer-necesidad182886720300.html - visitado em 16 de março de 2021.

imagens se tratava da *performance* artística *La Bete*, obra de Wagner Shwartz, desempenhada no Brasil (2017), que a criança em questão estava acompanhada por sua mãe e que o homem nu era um bailarino em situação de apresentação pública em um centro cultural e não em uma escola. Já o outro vídeo mostrava uma atividade extracurricular realizada por uma ONG nos Estados Unidos, em que as crianças poderiam ou não participar, ou seja, não era uma atividade obrigatória dentro do período escolar. Os vídeos em questão eram verdadeiros, mas as imagens foram recortadas de seus contextos reais e coladas em outro contexto, fazendo parte de um novo discurso narrativo que tentava convencer as famílias espanholas de que as escolas precisavam de intervenção das famílias e dos políticos locais para traçarem seus planos pedagógicos. Este caso pode ser um bom exemplo de como uso das *fakes news* é uma prática que vem sendo usada em diversos lugares do mundo, sobretudo por quem quer manipular a opinião pública para fins políticos, mercadológicos, religiosos e ultraconservadores.

4.2.2 Diálogo entre a docência e a discencia no processo de aprender a ler o mundo

Compartilho com Freire a ideia de que o princípio da educação deveria ser a prática da liberdade. Entendo que seu projeto de educação provocava as pessoas a lutarem pela sua liberdade e pela libertação das outras. Nesta perspectiva o pedagogo abordou originalmente o processo de aprender e ensinar, comprovando que o ato educativo não é, necessariamente, um processo de transmissão de conhecimento. Mas sim, que este processo é um diálogo entre a docência e a discencia.

Para qualquer pessoa e em qualquer situação de aprendizagem se colocar no papel de docente provoca o aprender e se colocar no papel do discente permite o ensinar. Isto não significa deixar de reconhecer a posição do docente e nem do discente, e a importância fundamental que as duas funções têm no processo educativo, mas sim estabelecer um diálogo entre pessoas que têm diferentes maneiras e experiências de acesso à informação. Desta forma aprendi com Freire que não basta tolerar as diferenças é preciso dialogar e conviver com as diferenças. É preciso também permitir que o diálogo nos faça mudar de ideia e rever nossas certezas.

Acredito que a ideia de se aprender a ler o mundo baseia-se na busca de um processo educativo que possa promover a igualdade de direitos, o respeito às diferenças e pensamentos divergentes, bem como o desenvolvimento do pensamento crítico. Para que ler o mundo? Ler o mundo para compreendê-lo e poder transformá-lo.

A palavra do aluno, a fala do aluno é essencial, pois essa fala é ponto de partida para a aprendizagem. É partindo daquilo que o estudante conhece que os professores partirão para a sua ação pedagógica. Para tanto é inegável que haja uma real valorização da cultura e da arte como possibilidades potentes de provocação para se ler e reler o mundo.

Freire, nos processos de alfabetização em que atuava, trabalhava com imagens e gravuras para problematizar a realidade dos estudantes ou da comunidade. Ele encomendou imagens do artista Francisco Brenand para trabalhar com alfabetização, a partir da lógica da codificação e decodificação de imagens²¹. Já na época de suas primeiras propostas educativas ele, usava também projetores de slides contemplando a possibilidade da abordagem tecnológica para a educação, dialogando com a arte e a cultura de seu tempo.

4.3 ARTICULAÇÃO SOCIAL, PROBLEMATIZAÇÃO E PRÁTICA DA LIBERDADE

Paulo Freire e a equipe de alfabetizadoras e alfabetizadores que com ele trabalhava fizeram uma verdadeira revolução na educação, trabalhando com adultos analfabetos e com pessoas em alfabetização, a sua capacidade de estar no mundo de uma maneira mais autônoma e crítica. A experiência educativa em Angicos, pequeno município no Rio Grande do Norte, em 1963, permitiu alfabetizar 300 trabalhadores rurais em um processo de 40 horas de aulas, com a proposta educativa experimental e inovadora de Paulo Freire. Isto fez com que ele chegasse ao Ministério da Educação, convidado por Jango - o presidente progressista de João Goulart - para realizar um programa nacional de alfabetização, em 1964. Este programa fez Freire ser conhecido internacionalmente por sua revolucionária metodologia de alfabetização.

4.3.1 Alfabetização, Círculo de cultura e Inédito viável

Para a alfabetizadora Sônia Couto (2020), o trabalho de Freire focado na alfabetização foi mais bem denominado de sistema, em detrimento da palavra método, por se tratar de um conjunto de elementos intelectualmente organizados. Pois, para ela, do ponto de vista semântico a palavra método não contempla a totalidade da proposta de Freire. Se for usar a palavra método

21 . Informação apresentada pela professora Sonia Couto que é coordenadora do Centro de Referência Paulo Freire e docente e coordenadora de cursos e projetos de EJA, em sua aula intitulada “A atualidade da metodologia freiriana para educação de jovens, adultos e idosos” e assistida por mim em 28 de maio de 2020.

ela deve ser usada como método de aprender e não método de ensinar, e isso já dizia o próprio Paulo Freire. O referido sistema de alfabetização englobaria, segundo a alfabetizadora, três momentos.

Primeiramente se realizava a Pesquisa Sociológica: para alfabetizar uma pessoa é preciso se partir daquilo que ela conhece e que é significativo para ela. A busca de palavras geradoras era então realizada em conjunto com os alfabetizandos, era feita uma seleção das palavras juntos com os educandos. Era realizada uma pesquisa do universo vocabular das pessoas envolvidas, nesse primeiro momento.

No segundo momento se trabalhava com a Tematização: as palavras eram trazidas pra sala de aula, eram discutidas e problematizadas pelo grau de relevância e para que, a partir daí, se extraísse um tema gerador, pois essa ação geraria novas possibilidades de abordagens, novos conteúdos, que surgiam nesse momento tão importante da alfabetização que é o de trazer à tona a vida cotidiana desses sujeitos.

Finalmente em terceiro lugar se realizava a Problematização: pois não basta se constatar algo, é preciso se problematizar a palavra, o texto, a imagem ou a situação para se desvelar o que está oculto. Se não se problematiza, pode-se ficar com uma visão primeira e ingênua do que está sendo abordado. Trata-se de desvelar o que está oculto para os estudantes, naquele contexto. E é exatamente nesse momento que ocorria um *insight* na sala de aula e a aprendizagem se dava.

Neste sistema, o passo-a-passo trabalhado pela equipe de alfabetizadores seria primeiramente o levantamento das palavras, em segundo lugar a escolha das palavras, no terceiro passo a criação de situações existenciais, típicas do grupo, em uma quarta etapa a elaboração das fichas roteiro e então, por fim, a elaboração de fichas de descobertas com decomposição das famílias fonêmicas, fonemas e grafemas. Um trabalho que se voltava, em certa medida, para lidar com a silabação como a unidade mínima.

O que está superado disso tudo hoje em dia? Hoje, segundo Couto, no universo da alfabetização, não se trabalha mais com a silabação. Pois não se vê mais a sílaba como unidade mínima. O texto é visto como unidade mínima. Hoje parte-se do texto, do todo para estudar minuciosamente as partes. A silabação da forma como era realizada, hoje se pode dizer que está superada - segundo Couto, são as pesquisadoras da área de alfabetização e letramento Emília Ferreiro e Ana Teberosqui que apontaram as conclusões de que o texto é a unidade mínima, quando se trata de alfabetização na contemporaneidade.

A professora destaca que quando ela entrou para lecionar no MOBRAL²² em 1976, com desejo de conhecer na prática a metodologia de alfabetização proposta por Freire e sua equipe. Porém ela relata que encontrou cartilhas esvaziadas da politização defendida por Freire, usando apenas palavras para estudar a sua composição silábica. As apostilas trabalhavam falsamente com a proposta de Freire, o que certamente auxiliou a sua desvalorização.

Já, o professor Moacir Gadotti se utiliza da expressão Método Paulo Freire para se referir à proposta de alfabetização desenvolvida pelo educador pernambucano. Quais seriam então, as principais etapas deste Método? Na visão de Gadotti (GADOTTI, 2019, p.26) o método estaria composto por quatro etapas, divididas por ações. A primeira ação seria “Ler o mundo”: Paulo Freire teria insistido toda sua vida neste nesse conceito chave do seu pensamento. Aqui deve-se destacar a curiosidade como pré-condição do conhecimento e o fato de que é o aprendiz quem conhece e que descobre. A curiosidade aqui é entendida como pré-condição do conhecimento e seriam as palavras geradoras, os temas geradores, os complexos temáticos e as práticas de codificação e de decodificação as ferramentas para promover esta leitura de mundo.

A segunda ação seria “Compartilhar a leitura do mundo lido”: O diálogo aqui passa a ser entendido como uma estratégia pedagógica e, também, como critério de veracidade de pontos de vista, de olhares particulares que dependem do olhar do outro, da comunicação e da intercomunicação. O diálogo com o outro não exclui o conflito, pois a dialogicidade compreende a comparação em se ter leituras de mundo diversas, realizadas por outras pessoas.

Como terceiro passo estaria em entender “A Educação como ato de produção e de reconstrução do saber”: Nesta perspectiva conhecer implica em mudança de atitudes, saber pensar e questionar, não apenas receber e assimilar conteúdos escolares do saber chamado universal. Conhecer é estabelecer relações e saber criar vínculos, reconhecendo-se que conteúdo se torna forma, informações ou dados que serão postos em ação por quem aprende. Sendo assim, conhecer é criar, produzir, construir realidades.

O quarto e último passo seria então “A Educação como prática da liberdade”: reconhecendo assim que educação não é só ciência, é arte e práxis, ação-reflexão, conscientização e projeto de comunidade e de mundo. Este seria o momento da

22 Programa criado em 1970 pelo governo federal com objetivo de erradicar o analfabetismo do Brasil em dez anos. Para maiores informações indico buscar por www.educabrasil.com.br/mobral-movimento-brasileiro-de-alfabetizacao/ - site visitado em 11 de março de 2021.

problematização, da implicação radical da existência pessoal e social, dos desejos de futuro e da utopia. O construtivismo crítico de Paulo Freire afirma assim a politicidade do conhecimento e da educação como um projeto que precisa reinstalar a esperança da liberdade.

Para Freire "Ninguém é analfabeto por eleição, mas como consequência das condições objetivas em que se encontra" afirma a professora Luiza Cortezão (2020). A partir deste ponto de vista educadores e educadoras devem sempre se questionar para quem e em benefício de quem estão trabalhando. Esta é uma atitude política encarar que todo alfabetizando tem consigo sua visão de mundo, seu repertório cultural, artístico, social e familiar. Aos adultos alfabetizando soma-se também as relações de trabalho. Professoras e professores também têm o questionamento da realidade que os cerca como material básico para seu trabalho, pois questionamento, problematização da realidade e curiosidade são ferramentas de trabalho em um processo de aprendizagem, tanto para educandos como para educadores.

Há, na existência humana, a dimensão da curiosidade ingênua que nos faz aproximar de algo ou alguém. Mas há também a curiosidade crítica, ou curiosidade epistemológica, aquela que nos permite tomar uma certa distância do objeto para melhor desvelá-lo, esta seria uma curiosidade mais metódica, que funcionaria como um antídoto a formação de certezas incontestáveis. Esta curiosidade metódica permite ao estudante recorrer sempre à prática da pergunta, do questionamento, para melhor compreender a realidade. Esta ação seria A Leitura de Mundo, na perspectiva de Freire.

Às vezes, contudo, o “analfabeto” político percebe o futuro, não como a repetição do presente, mas como algo preestabelecido, pré-dado. São visões estas domesticadoras do futuro. A primeira o domestica ao presente, que deve ser repetido; a segunda o reduz a algo inexorável. Ambas negam os seres humanos como seres da práxis e, ao fazê-lo, negam também a história. Sofrem ambas da falta de esperança. (FREIRE, 1981, p.91).

Para Freire o sujeito analfabeto político não é necessariamente aquela pessoa que não sabe ler ou escrever, mas sim aquela que tem uma percepção ingênua dos seres humanos e de suas relações com o mundo. Ele experimentaria uma sensação de impotência perante o mundo e sua realidade, tentando refugiar-se apenas em sua subjetividade, na “falsa segurança do seu subjetivismo” ou então às práticas puramente ativistas, com pontos de vistas restritos sobre pautas diferentes das suas próprias ou de seu próprio coletivo, sem compreender muito bem o seu contexto em uma perspectiva social mais ampla. Como aquele alfabetizando que lê, mas que não consegue compreender muito bem o que lê. “Em nenhum desses casos pode ele

compreender os seres humanos como presenças no mundo, como seres da práxis - da ação e da reflexão sobre o mundo.” (FREIRE, 1981, p.91).

Freire trabalhava na tentativa de superar a desumanização das relações de ensino e trabalho e de se contrapor a educação que ele acusava de ser bancária, depositária. O contraponto defendido por ele era a dialogicidade, ou seja, a tentativa de sempre se garantir o diálogo como base para toda e qualquer ação humana. Este deveria ser buscado não só entre as pessoas, mas com o conhecimento, com o contexto e com os espaços que ocupamos. Dentro da escola, com educandos, funcionários, com a gestão pedagógica, administrativa, com todos os membros do entorno onde a educação está sendo desenvolvida há espaço para relações dialógicas.

O espaço da sala de aula não é necessariamente um espaço onde o professor esteja em frente a um grupo de alunos. É possível se configurar o espaço da sala de aula para formatações que propiciem diferentes arranjos espaciais que cheguem além da mais elementar que é a frontalidade do professor, em relação aos estudantes. A sala de aula entendida como espaço de troca e de crescimento mútuo pode reorganizar-se espacialmente. É evidente que não basta só colocar as cadeiras da sala em círculo e acreditar que a configuração espacial por si só já estabeleça boas condições para o diálogo entre os presentes. Se a postura depositaria do educador segue imperando, não há círculo de cadeiras que garanta um diálogo efetivo.

A proposta do Círculo de Cultura vai além do espaço da sala de aula, não se resumindo ao espaço físico. Evidentemente nesta proposta as pessoas ficam dispostas em círculo, o que facilita o olhar de todos e a comunicação que se dá para além das palavras - através de gestos, posturas, olhares e cheiros, por exemplo - mas o que caracteriza a proposta é a maneira como se dá a ação educativa e o debate. A relação de horizontalidade pedagógica vem, também, da disposição espacial que o círculo proporciona, mas não se trata apenas disso.

Quando Freire se referiu pela primeira vez aos círculos de cultura, foi no período de suas primeiras experiências como educador, em 1947, quando trabalhou em um serviço social, entidade assistencialista patronal na capital pernambucana. Ele os denominava Círculos de Pais e Professores. A lógica de trabalhar com grupos era uma maneira de escapar do atendimento individual com caráter assistencialista. Foi nestes círculos de Pais e Professores onde Freire e toda equipe de educadoras e educadores começaram a construção de uma filosofia pedagógica com adultos, operários urbanos e trabalhadores rurais, como no já citado caso de Angicos.

Falar e escutar a fala do outro são ações potentes e transformadoras. Na educação dialógica a escuta é tão importante quanto a fala. Assim o diálogo está no processo como

elemento central, ele não é uma técnica, ele é ontológico. É um diálogo crítico que supõe problematizar as situações, o que promove a consciência crítica das situações vividas e estudadas. É o vínculo entre teoria e prática que permite que se reflita e analise este processo de aprendizagem. Teorizar seria, neste contexto, uma ação que permite aprofundar conhecimentos para se voltar à prática com uma perspectiva diferente e libertadora.

Cabe à professora ou ao professor assumir a função de planejar o encontro, trabalhar as questões, fazer as sínteses, puxar argumentos, problematizar as ideias, trazer a reflexão e estabelecer o debate. Freire apontava que a capacidade de decisão da educadora e do educador é de fundamental importância e absolutamente necessária para seu trabalho formador de sujeitos. “É testemunhado sua habilitação para decidir que a educadora ensina a difícil virtude da decisão. Difícil na medida em que decidir é romper para optar. Ninguém decide a não ser por uma coisa contra a outra, por um ponto contra o outro, por uma pessoa contra a outra.” (FREIRE, 2006, p.60)

A pessoa se educa na medida em que vai passando por este movimento de se posicionar, se colocar e construir o seu crescimento em relação ao tema trabalhado no círculo. Porém é importante ressaltar aqui que não se trata de demagogia, nem de defender a permissividade de professores nas relações de ensino, visto que “sem a intervenção democrática do educador ou da educadora, não há educação progressista” (FREIRE, 2006, p.78).

Nesta lógica de busca de uma relação não hierárquica, Freire nomeou o professor como um "animador de debate", alguém que tem como função fomentar a discussão, instigar o diálogo. Nesta mesma direção, surge a prática de renomear as funções, para melhor se pensar nelas a partir de um distanciamento crítico. Freire passa a chamar o estudante de educando, assim no gerúndio para dar a ideia de algo que está em movimento, em processo. O círculo de cultura, que coloca todos os integrantes do encontro lado a lado tem também esta característica de estar em constante movimento e de ser um espaço de liberdade e de construção de conhecimento coletiva.

A prática do diálogo e da problematização da leitura de mundo faz com que educandos e educadores cheguem em Situações Limites. As situações limites são aqueles momentos em que o educando percebe que precisa ir além daquela situação, daquela maneira de ver o mundo e de entender a realidade que o cerca. Quando a situação, conforme vista até então, não responde mais às suas questões, ela desestabiliza o educando. Ao deparar-se com uma situação limite o sujeito passa a demandar de algo novo, seja em forma de pensamento ou de ação no mundo. Este algo novo é o Inédito Viável. O Inédito Viável se apresenta como algo que não aconteceu,

mas que poderá acontecer. "A única possibilidade que tenho de fazer amanhã o impossível de hoje, é fazer hoje o possível de hoje". Portanto a ideia de inédito viável está preenchida de um potencial de historicização, ela é o germe de uma ação que pode modificar algum rumo da história. Mas em contraponto, Freire mesmo advertiu que:

Longe de mim, contudo, ao insistir na temática da escola na pós-modernidade progressista, pensar que a "salvação" do Brasil está nela. Naturalmente, a viabilização do país não está na escola democrática, formadora de cidadãos críticos e capazes, mas passa por ela, necessita dela, não se faz sem ela. (FREIRE, 2006, p.78).

A educação nesta perspectiva é baseada na ideia de que a transformação da história é passível de ser feita pelas pessoas que se convertem conscientemente em sujeitos agentes de transformações históricas. Olhar a realidade por uma perspectiva crítica tem também o sentido de liberar a criatividade de cada sujeito envolvido em um dado contexto, interna e individualmente.

Tanto a habilidade para o diálogo como a escuta sensível pressupõem uma amorosidade, no sentido de que se ouve não para destruir o que o outro diz ou o que o outro é, ou representa. Uma pessoa ouve a outra para conhecer a realidade do outro e dialogar com as diferenças. Neste sentido se expor, ter curiosidade, questionar, duvidar, escutar, rechaçar e amar são saberes altamente democráticos. Não se trata apenas de se exercitar uma capacidade de escuta gentil, e da polidez de se ouvir o que o outro fala, mas se trata da abertura para o pensamento do outro, para o contraditório, para o diferente. Em outras palavras, para o pleno exercício da democracia.

4.4 TRANSGREDIR, QUESTIONAR E EDUCAR ENTRE O MEDO E A ESPERANÇA

Defendo que o pensamento de Paulo Freire segue atual para repensarmos e projetarmos a educação brasileira pelo ponto de vista de nossas falhas, de nossos equívocos, pelos pontos onde erramos para termos chegado no ponto em que chegamos de fragilização do ideal democrático. Seu pensamento de educação parte de uma lógica progressista que busca uma sociedade que se democratize cada vez mais, que tenha crescimento econômico por meio de relações de trabalho saudáveis e onde haja uma distribuição mais justa da renda. Ele propôs uma educação voltada para formar pessoas conscientes de seu papel de produção na sociedade,

que sejam produtores de cultura, de linguagens, de narrativas e capazes de produzir e de interpretar a produção de riquezas.

Freire compunha seu pensamento em forma de espiralar ao dialogar com diversos autores e sempre se basear em sua prática docente. É possível hoje em dia notar conexões do seu pensamento com pensadores contemporâneos, como com o sociólogo Boaventura de Souza Santos que mostra respeito ao conhecimento da diversidade, buscando um trabalho de emancipação intelectual onde a educação é protagonista e propondo pensamentos não hegemônicos como a ideia da Epistemologia do Sul, assunto que abordarei ainda nesta seção.

Há outros intelectuais da atualidade como bell hooks e Henry Giroux que questionam uma educação globalizada e excludente. Eles têm suas ideias educacionais ligadas com as de Freire, e suas propostas também tocam em feridas históricas sociais e interpessoais. Por exemplo, a autora bell hooks, em seu livro “Ensinando a Transgredir: educação como prática para a liberdade” (*Teaching to transgress - education as the practice of freedom*) afirma que conseguiu encontrar ressonâncias para entender melhor a sua condição de mulher negra nas ideias de Freire, muito mais do que quando leu a obra de autoras feministas brancas e burguesas. O pensamento feminista da autora não deixa de conduzir a uma crítica à Paulo Freire, mas mesmo criticando-o, ela reconhece que ele provoca a se pensar e criar a partir do chão em que se pisa, de sua experiência e prática. Algumas ideias de bell hooks, relacionadas às possibilidades de ensino aprendizagem do pensamento crítico serão aqui abordadas.

Tive a oportunidade de participar, durante meu período de doutorado sanduíche na Espanha, de um seminário internacional sobre pesquisas em educação, realizado na cidade de Barcelona, na Catalunha, em novembro de 2019, o Encontro Internacional de Pesquisas em Educação IRED/2019. Neste evento, além de apresentar um relato sobre a prática de criação colaborativa que desenvolvi no Brasil em 2018 com jovens estudantes do ensino fundamental, eu tive a oportunidade de ouvir duas conferências que interessam especialmente à temática aqui abordada, uma de Henry Giroux e outra de Boaventura Souza Santos.

A educação, para Henry Giroux, está vinculada a criação de novos discursos e os estudantes devem forçar suas imaginações, interpretar o mundo e atuar nele. Que subjetividades aparecem dentro de um coletivo? Como criar representações de nós mesmos? Em sua conferência *El papel de los educadores y las becas públicas en tiempos de tiranía*, realizada no paraninfo da Universidade de Barcelona, Giroux apontou a importância de se conduzir a formação de jovens estudantes para que eles sejam informados e capazes de inovar a visão de mundo e de sociedade. Ou seja, é imprescindível criar condições políticas, econômicas e

sociológicas para o estudo dos jovens e educá-los para questionar as autoridades. Para isso, é necessário ter valentia cívica e entender como funciona o poder, defende o pedagogo.

Já por parte de professores, instituições e governos é preciso se dar condições pedagógicas para que os estudantes aprendam a produzir cultura e não apenas consumir cultura. A juventude deve aprender a atuar de maneira valente, a partir de uma gramática da ética e da imaginação social. Os jovens precisam incorporar o roteiro da democracia e aprender a ser agentes, pessoas da liberdade e da sociedade. Para tanto, são necessários educadores e educadoras capazes e responsáveis por desafiar o senso comum, de educar a identidade para a participação democrática.

Conforme afirmou Giroux, Freire é um cruzador de fronteiras e as ideias por ele apresentadas em “Pedagogia do Oprimido” são um estímulo para que cada educadora e educador crie suas próprias pedagogias e cruze suas próprias fronteiras. Trata-se de uma visão radical de respeito e direito às diferenças, porque são as diferenças que produzem novos saberes e que fazem o processo civilizatório avançar.

Freire defendia a importância da subjetividade no processo educativo, bem como a constante presente reflexão sobre a luta de classes. Os feminismos, as questões de gênero e as questões étnico raciais contribuem enormemente para um processo educativo mais amplo e mais humanitário, afirmou Giroux. Indo mais além nesta perspectiva, e colocando o foco nos processos educativos brasileiros, defendo que a questão do feminismo e do racismo não devem apenas contribuir para o estabelecimento de uma educação progressista, mas elas precisam ser encaradas como eixos centrais das propostas, para que possamos aí sim, a partir delas, avançar sem retrocessos.

Também o professor Boaventura de Souza Santos, em sua conferência *Educar entre el miedo y la esperanza*, realizada no mesmo evento acadêmico acima citado, defendeu que é preciso se criar um projeto educativo que reconheça as dominações sofridas pelas sociedades. Para ele são, declaradamente, o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado os atuais vilões da sociedade. O professor defende que não podemos dar esperança aos oprimidos se não dermos medo aos poderosos. Com esta afirmação ele aponta que o pensamento atual sobre educação deve basear-se em três noções: luta, para se buscar liberdade de pensamento, ação e trabalho; corpo, na presença de indígenas, mulheres e negritudes; e reconhecer o outro, seus saberes, contextos e visão de mundo. Com esta afirmação ele ressaltou a importância global do pensamento de Freire na atualidade e a necessária releitura das obras “A pedagogia da esperança” e “A pedagogia do oprimido” por parte de todos educadores e educadoras no âmbito internacional.

4.4.1 Pensar, debater e agir em dinâmicas de conscientização crítica

“O pensamento crítico envolve primeiro descobrir o ‘quem’, o ‘o quê’, o ‘quando’ o ‘onde’ e o ‘como’ das coisas - descobrir respostas para as infindáveis perguntas da criança curiosa - e então utilizar o conhecimento de modo a sermos capazes de determinar o que é mais importante”. (hooks, 2020, p. 33). Para a professora norte-americana bell hooks o foco central de uma pedagogia engajada é capacitar os estudantes para que eles possam pensar criticamente. Ela relembra o alerta de Freire para o papel fundamental de educadores e educadoras em um desafio que é o de unir a educação com a construção de um mundo mais democrático e justo.

Freire não falava da conscientização como um fim em si, mas sempre somada à uma ação, à uma práxis significativa. Entendo que isto ainda é um desafio para as relações de ensino e aprendizagem do pensamento crítico na atualidade. Pensar criticamente engloba capacidades como a de enxergar os dois lados de uma mesma questão, a de estar aberto para novas evidências que invalidem visões imaturas, a de exigir sempre fundamentos e evidências para os argumentos apresentados em um debate e a de ser capaz de resolver novos problemas na medida em que eles surgem.

Ler sobre a experiência de Freire na Guiné-Bissau, na década de 70, e o foco que aquela ação teve no trabalho de descolonização das mentes, repercutiu em hooks uma reflexão profunda sobre a maneira de viver de grande parte da população estadunidense, bem como em sua posição social de ser mulher e pessoa negra. Ela lembra que quando encontrou com a obra de Freire estava em um momento de sua trajetória como pesquisadora em que passava a questionar mais criticamente “a política da dominação, o impacto do racismo, do sexismo, da dominação de classe, e da colonização” (hooks, 2013, p.66) que ocorria dentro de seu país. A pedagoga estadunidense afirma que com estas leituras se identificou com os camponeses marginalizados apresentados por Freire e também com os “irmãos e irmãs negros, (seus) camaradas da Guiné-Bissau” (*idem*). Entretanto, hooks sublinhou o fato de que se inspirar nas propostas progressistas de educação de Freire, não a impedia de tecer algumas críticas necessárias ao trabalho do pedagogo brasileiro:

Enquanto lia Freire, em nenhum momento deixei de estar consciente não só do sexismo da linguagem como também do modo com que ele (e outros líderes políticos, intelectuais e pensadores críticos progressistas do terceiro Mundo, como Fanon, Memmi, etc.) constrói um paradigma falocêntrico da libertação - onde a liberdade e a

experiência da masculinidade patriarcal estão ligadas como se fossem a mesma coisa. (hooks, 2013, p.69)

Para hooks a experiência da masculinidade patriarcal é um ponto cego na visão de homens intelectuais, mesmo daqueles que possuem uma reflexão crítica que ela considera aprofundada. A pesquisadora aponta, também, que é difícil para ela tecer esta crítica à Freire e ao mesmo tempo reconhecer que o pensamento de Freire a ajudou a aprofundar reflexões sobre o feminismo, inclusive mais do que algumas autoras mulheres que escreveram sobre o tema. A professora hooks afirmou que pode se sentir mais incluída pela sua experiência de pessoa negra de origem rural ao ler *Pedagogia do Oprimido*, que foi uma das primeiras obras de Freire que ela leu, do que ao ler *The Feminine Mystique* e *Born Female*” (hooks, 2013, p. 73) ²³ que fora uma de suas primeiras leituras feministas.

Freire recebeu críticas feministas, como a de bell hooks, também ligadas à linguagem usada em suas primeiras obras. Ele ouviu e aceitou essas críticas e então aprimorou seu discurso para as obras subsequentes. A linguagem usada em *Pedagogia da Autonomia* é um bom exemplo deste aprimoramento na linguagem usada pelo autor. Embora, com os olhares de nossa época, seja possível reconhecer que o contexto social de quando emergiu o chamado Método Paulo Freire era ainda mais machista do que o que vivemos hoje no Brasil. O educador se colocava como um homem que não aceitava a posição machista do mundo e este pensamento e postura de Freire eram bastante progressistas para sua época. Porém, com a visão de mundo que temos hoje sobre a lógica patriarcal que rege nossas estruturas sociais mais profundas, nossa compreensão sobre o que é machismo precisa ser frequentemente atualizada.

Na ocasião do centenário de Paulo Freire, em setembro de 2021, muitas foram as comemorações e releituras realizadas sobre seu legado em diversas regiões do território nacional. Uma crítica que me chamou a atenção foi a apresentada pelo cientista social, Lutgardes Costa Freire, filho caçula de Paulo Freire e de Elza Maia Costa de Oliveira. Ele apontou a questão de Freire ter desistido da carreira de advogado e enverado para o campo da educação, em parte, por influência de seu convívio com Elza, que era educadora. Sobre o método de alfabetização de adultos que veio a ter o nome do pai, ele afirma:

²³ *The feminine mystique* é um livro de autoria de Betty Friedan, publicado em 1963. *Born Female: The High Cost of Keeping Women Down* é um livro de autoria de Caroline Bird, publicado em 1978.

(...) o nordeste é muito machista. O Brasil é muito machista até hoje, né?! E minha mãe ficava apagada em relação a isso. Ela era, como dizem alguns analistas, uma educadora silenciosa. Então isso ficou reconhecido como o Método Paulo Freire, mas na verdade a minha mãe tem uma grande contribuição na criação deste método. (FREIRE, 2021, 25:15)

Quando se casaram, em novembro de 1944, Paulo era estudante de direito e tinha 23 anos e Elza tinha 28 anos e era professora primária e funcionária da rede estadual de ensino (HADDAD, 2019). Foi depois de estar formado em direito que Freire começou a dar aulas de português e de filosofia da educação na escola de Belas Artes da Universidade Federal de Pernambuco. Depois disso é que ele passou a se interessar pela alfabetização e então Freire e Elza passaram a trabalhar na mesma área de conhecimento. Elza trabalhava nas escolas do Recife onde foi diretora de escola e professora. Então, concomitantemente, eles foram testando e perceberam que aquela metodologia de alfabetização funcionava. A provocação de Lutgardes me fez pensar como estamos, ainda, homens e mulheres brasileiros apenas começando a abrir caminhos para desvelar e decodificar as representações estruturais machistas que apoiam nossas relações sociais, até mesmo nas frentes de ação mais progressistas de nosso país.

“É por meio do diálogo que melhor lutamos por uma compreensão mais clara da cultura do dominador e das dinâmicas específicas de raça, gênero, classe e sexualidade que dela emergem”. (hooks, 2020, p.74)²⁴ Concordo com hooks e acredito que seja preciso que educadoras e educadores criem e empreguem estratégias de troca dialética, experiências em que se busque considerar e reconsiderar posicionamentos, valorações e as próprias estratégias ou metodologias de ação. É preciso também que procuremos incentivar em nossos estudantes a capacidade de lidar com o dissenso, com a habilidade de pensar novos caminhos, de olhar criticamente para nossa história, para nossas referências e ampliar nossa capacidades de escutar e dialogar com quem vê o mundo de outros lugares.

4.4.2 A educação de jovens e a constante defesa por um contexto social democrático

Para bell hooks, a maioria dos jovens de hoje em dia pensa que viver em uma sociedade democrática é algo que já está dado, um direito garantido pelas gerações anteriores. Segundo

24 A autora escreve este trecho em colaboração com o filósofo Ron Scapp - “Ensino 7 Colaboração” de “Ensinando pensamento crítico”. (hooks, 2020)

ela há poucos debates entre os estudantes acerca da natureza da democracia e do papel de cada sujeito e coletivo dentro de um contexto social democrático. A educadora fala da realidade atual do Estados Unidos, mas esta realidade também pode ser observada no Brasil. Jovens estudantes, e também trabalhadores nem tão jovens assim, não se sentem implicados em agir pela manutenção de direitos e conquistas democráticas básicas da sociedade brasileira, como direitos trabalhistas, direitos humanos, direitos políticos, nem tampouco pela luta por conquistar mais avanços, ou ao menos impedir retrocessos. Pois eles e elas agem como se estas conquistas já estivessem garantidas pelas gerações anteriores.

O princípio da igualdade, que está no cerne dos valores democráticos, faz pouquíssimo sentido em um mundo dominado por uma oligarquia global. Utilizando a ameaça de ataques terroristas para convencer os cidadãos de que liberdade de expressão e protesto põem nossa nação em risco, governantes do mundo inteiro estão integrando políticas fascistas que enfraquecem a democracia em todas as frentes. (hooks, 2020, p. 43)

Liberdade de expressão e protestos são direitos básicos minimamente conquistados, mas que permanecem em risco mesmo em muitos países que se dizem amparados pela democracia. A garantia destes valores democráticos está sempre relacionada ao impedimento de forças oligárquicas que buscam silenciar vozes diferentes. Este silenciamento costuma ocorrer através do cerceamento dos meios de comunicação e do livre trabalho de jornalistas, bem como através de ataques à educação, sobretudo ao ensino público por meio da negação de acesso à educação gratuita de qualidade. “A democracia prospera em ambientes onde o aprendizado é valorizado, onde a habilidade de pensar é marca de cidadania responsável, onde a liberdade de expressão e o desejo de dissentir são aceitos e incentivados.” (hooks, 2020, p. 45)

Evidentemente que não há um único caminho para indicar educadoras e educadores na direção de uma educação para a prática da liberdade, para o desenvolvimento do pensamento crítico e de uma postura radicalmente dialógica para com os estudantes. O que se pode contar são estratégias para se subverter privilégios, não fingir que não há deslizos e não deixar de reconhecer que estamos dentro de sistemas de ensino que desvalorizam vozes dissidentes.

4.5 DIVERSIDADES CULTURAIS, COPRESENÇA DE SABERES E COLABORAÇÃO

Acredito que o incentivo à colaboração em ambiente de aprendizagem possa ser visto como uma prática efetiva de diálogo, de parceria comunitária, de caminhos possíveis para a

construção de uma sociedade menos autoritarista e, assim, um pouco mais justa. Para tanto precisamos de práticas de ensino, aprendizagem e criação que nos ajudem a questionar as estruturas sociais mais autoritaristas.

A dominação colonialista, por exemplo, segue existindo, e tornando cada vez mais profundo o abismo social entre os poucos que dominam e têm esperanças e os muitos que são dominados e sentem medo. Ao contrário do que possa se pensar simplistamente, o que se chama de “independência política das colônias europeias” infelizmente não significou o fim do colonialismo. O que houve foi a substituição de um tipo de colonialismo por outros tantos, como “colonialismo interno, neocolonialismo, imperialismo, racismo, xenofobia” (SANTOS, 2019, p.27) O sociólogo Boaventura Souza Santos aponta também que a existência de uma linha abissal que garante a permanência deste abismo social, em todo o mundo.

A linha abissal que divide o mundo entre sociabilidade (e subjetividade) metropolitana e sociabilidade (e subjetividade) colonial prevalece hoje tanto quanto no tempo do colonialismo histórico. As guerras civis, as guerras irregulares, o racismo feroz, a violência contra as mulheres, a vigilância massiva, a brutalidade policial, os repetidos ataques xenófobos, os refugiados que cruzam toda a Europa, a América Latina, a Ásia e a África - todos testemunham a presença multifacetada da linha abissal. (SANTOS, 2019, p.412)

Entendo que quando assumimos a existência desta linha abissal, ou seja, deste enorme abismo de desigualdades sociais, os processos de investigação, de aprendizagem e de criação podem tomar outras perspectivas críticas. Se nós como indivíduos ou em comunidade nos questionamos, tomando em consideração o contexto em que vivemos - Quem garante a manutenção da linha abissal? Quem consegue cruzá-la? Se consegue, quando e como? Que atitudes podem borrar ou abrir brechas nesta linha?

A ideia de Epistemologias do Sul constitui um grande leque de conhecimentos acerca das sociedades cujo principal objetivo é produzir uma exigência radical da democratização do conhecimento, o que poderia ser chamado de reivindicação de uma democracia cognitiva. Esta democracia cognitiva seria uma “condição necessária de justiça histórica, econômica, social, política, racial, étnico cultural e de gênero” (SANTOS, 2019, p. 410).

A noção de sul aqui é tratada como um Sul epistemológico e não geográfico. Este Sul seria “composto por muitos suís epistemológicos que tem em comum o fato de serem conhecimentos nascidos em lutas contra o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado.”

(SANTOS, 2019, p.17). Trata-se de reconhecer os conhecimentos produzidos e criados, sobretudo por coletivos que lutam por melhorias sociais e contra as suas históricas formas de opressão, tanto no Norte, quanto no Sul. É uma visão de que a situação opressora de medo sem esperança perante a vida, vivida por muitos sujeitos e grandes comunidades subalternizadas em diversas zonas do globo, somente existe em função da situação de esperança sem medo vivida por uma minoria de sujeitos e pequenas comunidades que possuem o poder. Assim, age-se na tentativa de resgatar e valorizar experiências sociais coletivas e os movimentos sociais para que reforcem a luta contra as três principais formas de dominação e de poder que são: o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado.

As características coloniais de dominação social tiveram suas raízes em um mundo imperial, que esteve localizado, historicamente, em um norte geográfico. E as lógicas de dominação sociais vigentes até hoje possuem as mesmas bases, sendo elas a busca incessante do “conhecimento científico, conjugado com o superior poder econômico e militar” (SANTOS, 2019, p.24) para melhor dominar. Reconhecer isto não trata de construir uma relação de vitimização de um sul que foi construído pelo norte, nem tampouco de apagar as diferenças que existem entre sul e norte, mas trata-se de uma lógica de pensamento social que pode ajudar a borrar as estruturas hierárquicas de poder que os habitam.

Santos afirma que, no plano intelectual, o contexto histórico que justifica a emergência das epistemologias do Sul, não seria possível sem duas propostas que revolucionaram a pedagogia e as ciências sociais no final da década de 1960 e ao longo dos anos setenta. Seriam elas a pedagogia crítica de Freire e a investigação-participativa de Orlando Fals Borda.

O sociólogo colombiano nasceu em Barranquilla no dia 11 de julho de 1925 e faleceu aos 83 anos, no dia 12 de agosto de 2008, na cidade de Bogotá. (...) se trata de um pensador que acompanhou de perto boa parte da história política colombiana contemporânea, desde a segunda metade do século XX até a primeira década do século XXI. (...) Participou ativamente na criação da Faculdade de Sociologia e na construção do Frente Unido de 1964/65. Durante a década de 1970 esteve profundamente engajado na construção e na aplicação do método de *Investigación Acción Participativa* com/entre os camponeses colombianos. Seu engajamento político acabou levando à sua prisão pelo Estado Colombiano” (BRINGEL, MALDONADO, 2016, p. 394)

Na mesma época em que Freire publicou no Brasil seu livro *a Pedagogia do oprimido*, Orlando Fals Borda publicou na Colômbia *Ciencia propia y colonialismo intelectual*. (SANTOS, 2019). Duas propostas que surgem simultaneamente na América Latina em um contexto de grande convulsão social. “Tanto Paulo Freire como Fals Borda procuram soluções

que fortaleçam a resistência dos camponeses e das populações urbanas pobres e ambos entendem que tais soluções passam pela promoção da educação e pela produção de conhecimento.” (SANTOS, 2019, p. 356)

Em Freire, não só está em evidência o reconhecimento dos modos de dominação e de violência social, bem como a defesa da liberdade como uma forte maneira de negar uma visão fatalista de futuro. A pedagogia da libertação é entendida assim como um processo que facilita a mobilização das classes populares e dificulta a sua manipulação pelas elites dominantes. Desta forma educação, conhecimento e liberdade fazem parte de um mesmo elo contra a dominação de poucos poderosos sobre muitos subalternos.

Nos últimos quarenta anos, a ideologia e a política neoliberais tem destruído as organizações e os movimentos, e desacreditado, intimidado ou cooptado os atores coletivos que protagonizam as lutas sociais, tendo mesmo procurado eliminar as ideias de dominação e de luta social contra a opressão. A repetição do mantra de que não há alternativa ao capitalismo neoliberal e a tudo o que ele implica visa varrer do pensamento social a vontade de crítica e a possibilidade de mudança.” (SANTOS, 2019, p.352)

Ao pensamento fatalista de que não há alternativas, se contrapõe a lógica da pedagogia da esperança tão defendida por Freire. Seu projeto é o da apropriação e construção de conhecimento a partir da experiência existencial dos educandos. “O caráter dialógico da educação implica a concepção de conhecimento como coconstrução” (SANTOS, 2019, p.357). Freire defendia que não se podia ser ingênuo a ponto de crer que uma educação voltada apenas ao sentido mais técnico e de ação política traria bons resultados de transformação social, se não estivessem intimamente ligados ao respeito à particular visão de mundo que tenham os participantes do ato educativo, quando este se dá. Sob pena de - se não for levada sempre em consideração esta visão de mundo - o projeto ser uma espécie de invasão cultural. Assim sendo, conforme Henry Giroux “A educação na visão de Freire representa tanto uma luta por significado como uma luta sobre as relações de poder.” (GIROUX *apud* SANTOS, 2019, p. 358).

Tanto para Freire como para Fals Borda a contradição entre opressores e oprimidos é fundamental para a construção do conhecimento e da prática educativa e de pesquisa. Ambos assumem o capitalismo como antagonista dominador das classes populares. Porém, na perspectiva das epistemologias do Sul destacada por Santos, a dominação se dá por três polos inseparáveis e interdependentes, que são o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado, e que

muitas vezes atuam por meio de outros modos de “dominação-satélite, como a religião, o sistema de castas, o regionalismo, a idade ou a geração” (SANTOS, 2019, p. 363).

São estas dominações satélites que, muitas vezes impedem a prática de processos educativos que trabalham com as diversidades culturais. Santos defende que é justamente no trabalho com estas últimas formas de dominação destacadas, que podem parecer sutis em uma primeira vista, mas que estão diretamente vinculadas às três mais dominantes já destacadas é que se poderá aprofundar e atualizar ainda mais a proposta da pedagogia do oprimido. “A consciência da diversidade cultural e epistemológica do mundo e consequentemente da heterogeneidade dos diferentes conhecimentos, bem como a necessidade de tradução intercultural são alguns dos contributos das epistemologias do Sul” (SANTOS, 2019, p.367), defende Santos.

Na proposta de Freire, “A distinção entre educador e educando mantém-se, embora o processo pedagógico seja orientado para o diálogo e a reciprocidade. Apesar disso, é uma relação hierárquica porque, sendo a visão fragmentária do contexto uma visão inferior à visão totalizante, é ao educador que compete garantir ou controlar a passagem de uma visão à outra.” (SANTOS, 2019, p.369). Na lógica social proposta por Santos, as ecologias dos saberes e a tradução intercultural são processos de aprendizagem nos quais não deveria haver a distinção entre educadores e educandos. Ele ainda acrescenta que a dicotomia educador/educando poderia ser, inclusive, um obstáculo para projetos sociais que buscam englobar a ideia das ecologias dos saberes.

As ecologias dos saberes visam articular conhecimentos científicos e conhecimentos artesanais e como tal constituem um desafio para as instituições e às pedagogias que foram desenhadas para promover e transmitir apenas um tipo de conhecimento. O desafio é ainda maior se tivermos presente que, sempre que os conhecimentos são mobilizados nas práticas sociais, a distinção entre a criação e a transmissão de conhecimentos, entre investigação e pedagogia torna-se problemática. (SANTOS, 2019, p.350)

A noção de ecologias de saberes reconhece a copresença de diferentes saberes em uma dada comunidade. Este reconhecimento traria a necessidade de estudar as afinidades e as divergências entre os saberes - sejam eles práticos, teóricos, artesanais, artísticos, científicos ou híbridos - reconhecidos, bem como as suas complementaridades e contradições. O intuito desta intersecção de saberes seria aumentar os potenciais de eficácia das ações de resistência contra as formas de opressão social.

5. LABORATÓRIOS DE CRIAÇÃO COLABORATIVA DE CENAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA E NO ENSINO SUPERIOR

Os dois laboratórios realizados especialmente como prática da pesquisa de doutoramento que embasa esta tese tiveram como foco a experiência da criação colaborativa em teatro para com ela aprender ou aprimorar habilidades de criação artística, ampliar a visão de mundo e fomentar o pensamento crítico sobre as relações sociais em adolescentes e jovens adultos em formação, em tempos de crise da democracia no Brasil. Um laboratório foi realizado no ambiente universitário, com discentes da licenciatura em teatro e professores de teatro já graduados. O outro foi realizado na escola com adolescentes estudantes da educação básica, jovens licenciandos e professoras graduadas. Ambos os laboratórios serão descritos e problematizados nas sessões a seguir.

Considerando que esta tese poderá servir de apoio, inspiração e material de consulta para outros professores e professoras de teatro assumo os presentes relatos de experiência laboratorial como sugestão de percurso didático-pedagógico para outros profissionais e estagiários. Para tanto, destaco que foram focos de meu interesse, em ambos os processos, as possibilidades criativas que surgiram pelo aprimoramento da atenção em si mesmos e ao momento presente, pelo treino da imaginação, pelo diálogo com o pensamento e ideias dos outros e, sobretudo, pelo exercício de pôr ideias individuais em cena coletivamente. Também o manejo de conflitos relacionais e as tentativas de fomentar a autonomia por meio de uma proposital flutuação no estabelecimento de hierarquias serão aspectos aqui abordados. Desta forma enfatizo que as experiências realizadas com estudantes do nível superior visaram o futuro trabalho deles na educação pública.

O “Laboratório encenar em colaboração: a direção rotativa de cenas como possível método de trabalho criativo coletivo em ambiente educacional”, foi realizado em agosto de 2018 nas dependências do Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas-UFPeL. Nele realizamos um experimento de criação colaborativa em teatro com jovens universitários estudantes do Curso de Teatro-Licenciatura da UFPeL e dois professores de teatro já formados pelo mesmo curso. Procuramos aliar a prática da criação colaborativa em sala de aula-ensaio com licenciandos à reflexão sobre modos de dirigir e de ensinar teatro na contemporaneidade.

Como o título do projeto mostra, guiei esta experimentação por meio da proposta da direção rotativa de cenas, metodologia que venho experimentando em sala de aula-ensaio, pouco a pouco, desde 2013, conforme relatei na segunda seção desta tese. A prática de pesquisa

foi elaborada segundo um plano de ensaios que se baseou em uma rotina de trabalho pré-estabelecida, que foi sendo adaptada ao andamento e necessidades do processo.

Resumidamente, iniciamos os encontros com uma breve pausa para meditação e preparação corporal através da prática de *Hatha Yoga*. Depois disso passamos para a improvisação e criação de cenas a partir de estímulos dados previamente aos participantes, como trechos de peças dramáticas, contos, poemas, audiovisuais e canções. Na sequência cada participante criou um depoimento pessoal. Colocamos em ação ideias teatrais que surgiram a partir dos estímulos e depoimentos e, assim, experimentamos improvisar, dirigir e atuar. Por fim criamos um roteiro de cenas, definimos elementos sonoros e materiais cenográficos como de uso do espaço, iluminação, cenários, objetos de cena, figurinos, maquiagens. Ao final do processo nos dedicamos aos ensaios de repetição e transições de cenas, e também à apresentação pública do exercício cênico criado. Durante todo o percurso criativo, estabelecemos o hábito de reservar um tempo ao final do encontro para escrever, a mão e juntos em sala, um registro individual de cada cena e nomear as cenas surgidas. Também, em paralelo, eu realizei uma rotina de captar registros dos encontros em fotos e vídeos e de escrever um diário. Estes registros de cenas escritos e imagéticos, a escritura do diário, bem como o constante diálogo com os participantes e a posterior aplicação de um questionário avaliativo foram rotinas que me ajudaram a refletir e analisar detalhes do processo.

O laboratório contou com uma equipe de onze pessoas. Lucas Galho é licenciado em teatro e trabalhava em Pelotas como oficinairo, diretor e ator, Luana Franz é licenciada em artes cênicas e trabalhava como professora da rede estadual de ensino, já Karolina Mendes, Mariana Dutra, João Vitor, Verônica Diaz, Gabryel Pioner, Rodrigo Dias, Thairone Dornelles, Alisson Godoy eram, na época, estudantes de diversos níveis da graduação da Licenciatura em Teatro da UFPel. Além da equipe permanente tivemos a colaboração pontual de outras pessoas como a técnica responsável pelo Ateliê de Figurinos do Centro de Artes, Larissa Martins e dos estudantes egressos Samuel Pretto e Marco Antônio Duarte, realizando registros e recebendo espectadores no dia da apresentação final do projeto.

A formação da equipe se deu por meio de convites, realizados por mim e por e-mail, para estudantes que eu sabia que estariam na cidade naquele período e que poderiam se interessar pela proposta prática. Um requisito básico para o convite foi que os estudantes já tivessem cursado a disciplina Pedagogia do Teatro II, que trata de formas colaborativas de ensino do teatro tendo o Jogo de aprendizagem brechtiano, o Drama como método de ensino e a noção de diretor-pedagogo como eixos principais da ementa. Tomei esta decisão pois o plano

era, além de realizar uma prática de criação por meio da direção rotativa de cenas com estes estudantes, formar uma pequena equipe a partir desta original, para que esta segunda equipe conduzisse junto comigo uma prática de teatro colaborativo na escola. E, para tanto, o estudo e prática dos conteúdos da disciplina supracitada se tornava, a meu ver, uma fonte de referência fundamental para estes estudantes licenciandos, professores em formação inicial.

Realizamos cerca de dezoito encontros em agosto de 2018, todos contendo entre uma e três horas de duração, em espaços dos cursos de Teatro e Dança da UFPel. Optei por realizar os encontros de forma intensiva, concentrando as atividades fora do período letivo, em função do problema de escassez de espaços físicos para a prática das artes cênicas que enfrentamos na UFPel. Outro motivo que condicionou esta escolha foi o tempo necessário para formar a equipe de participantes com disponibilidade e interesse em participar do laboratório. Desta forma foi no período de recesso acadêmico entre semestres, que conseguimos conciliar equipe, espaço e tempo disponíveis para a realização do experimento.

Dividi os encontros diários em quatro momentos. Primeiramente a preparação da atenção por meio da prática de *Yoga* e aquecimento corporal, em segundo lugar a idealização, improvisação e criação de cenas, terceiramente a gravação das cenas criadas e finalmente a nomeação e o registro escrito das cenas realizado por cada participante. No primeiro e no último dia do laboratório realizamos apenas reuniões, em que discutimos expectativas, desejos, experiências e posteriormente avaliamos em conjunto o processo. Na primeira reunião eu fiz uma de apresentação do projeto e no segundo encontro (primeiro ensaio prático) foram apresentados os estímulos criativos para a equipe e realizada uma longa conversa entre os integrantes sobre os entendimentos que cada um tinha sobre a criação colaborativa.

A rotina de ensaios contou com a experimentação em cena de duas propostas por dia, dentro do esquema da direção rotativa de cenas, já apresentado em seção anterior. Neste esquema cada integrante propôs uma ideia individual de cena que foi desenvolvida na sala de ensaio com a colaboração do elenco dirigido pela pessoa que concebeu a ideia de cena.

A partir de estímulos dados por mim no início do processo, cada integrante da equipe escolheu um trecho para pôr em cena ou fez uma composição a partir de diferentes estímulos e elaborou uma proposta de acordo com sua experiência cênica. Havia, além dos estímulos um limite imposto, o de que a cena criada deveria ser realizada pela equipe de atores e atrizes participantes do laboratório - fosse um solo, um diálogo ou um coro com todos os participantes, uma canção, uma coreografia, um vídeo - ela seria realizada na hora, na sala de ensaio, sob a condução da pessoa responsável por dirigir a cena e contando com as habilidades e capacidades

(ou falta delas no caso de a ideia contar com habilidades cênicas muito específicas) das pessoas participantes do processo. Assim além de apresentar sua ideia, o diretor ou diretora deveria experimentar dirigir o elenco e fazer escolhas e adaptações. Desta maneira improvisávamos um exercício de direção teatral, em coletivo, na sala de ensaio.

Uma pessoa que experimentar este recurso didático-pedagógico deverá estar atenta para garantir que, não somente a ideia de cena seja apresentada integralmente ao grupo pelo seu criador ou criadora, mas que também a seleção de trechos do texto, definições plásticas e de materiais, o uso do espaço e a escolha do elenco sejam assumidas pelo diretor ou diretora proponente da cena. Cabendo a esta pessoa, também, a tarefa de explicar a sua ideia aos demais, responder aos questionamentos que surjam do elenco e solicitar ajustes espaço-temporais durante a cena ou alguma repetição, se achar necessário.



Imagem 16



Imagem 17



Imagem 18

Já o projeto “Teatro colaborativo com jovens” foi realizado em outubro e novembro de 2018 como uma experiência de criação colaborativa em teatro realizada na Escola Técnica Estadual Professora Sylvia Mello localizada no bairro Fragata em Pelotas/RS. Este laboratório foi feito com uma turma de estudantes do nono ano do ensino fundamental, dentro da carga-horária da disciplina curricular de Arte, durante um bimestre.

A ação contou com uma equipe formada por uma professora mestre, uma licenciada e dois estudantes da licenciatura em teatro atuando juntos como condutores do processo. Todos os professores participantes integraram anteriormente a equipe do laboratório apresentado na sessão acima. Veronica Diaz e Allison Godoy eram, na época, estudantes da segunda e quarta fase do Curso, Luana Franz era professora regente da disciplina de Arte da Escola Técnica Estadual Professora Sylvia Mello e estudante egressa do mesmo Curso e eu era professora da UFPel e doutoranda da UFBA. Trabalhamos sempre os quatro juntos com a turma 921. A turma era formada por vinte e dois estudantes entre os quatorze e os dezesseis anos de idade que frequentavam a escola no turno da tarde. Realizamos um total de dez encontros com a turma, o equivalente a um bimestre letivo. Os encontros se davam nas quartas-feiras nos dois últimos períodos do turno da tarde, após o intervalo de recreio e iam até o final do turno vespertino.

O horário original da aula de Arte era na sexta-feira pela tarde, porém em conversa com a diretora foi acordado trocar este horário durante a realização do projeto. A diretora alegou que nas sextas-feiras perderíamos muitos encontros, pois estavam programadas as pausas para organização e alocação de urnas eletrônicas de Colégio Eleitoral para as eleições de 2018. Ela também apontou que haveria feriados no período de realização do projeto o que poderia prejudicar o cronograma e então sugeriu que tentássemos escolher outro dia para a ação. Luana Franz, a professora de Arte da turma, levou alguns dias para conseguir a troca de horário com seus colegas professores de outras matérias e foi preciso também acertar períodos com o professor de Educação Física, que apoiou o projeto para que fosse possível ter dois períodos de aula, com a mesma turma.

Eu gostaria de ressaltar aqui a importância da acolhida que tivemos na escola para realizar o projeto. Destaco que ela se deu desta maneira porque tínhamos na equipe do projeto uma professora da escola, com livre diálogo já estabelecido com a equipe diretiva, equipe de professores e professoras e com os estudantes. Também destaco aqui o caráter colaborativo que já foi preciso se instalar na escola de antemão para que o projeto pudesse acontecer, quando a professora de Artes solicita a colaboração da equipe diretiva e do professor de Educação Física para o projeto poder ser desenvolvido. Este professor não esteve diretamente vinculado ao nosso

projeto, mas sua flexibilização em ceder seu horário foi muito importante para podermos realizar o projeto.

Resolvida a questão do tempo de realização, passamos para o segundo ponto fundamental, que foi definir o espaço para a realização da prática. Como espaço disponível para trabalhar na escola, tivemos disponíveis ora a sala de teatro, que era uma sala de aula normal onde a professora Luana Franz costumava dar suas aulas e guardar algum material e objetos de cena, ora a sala de audiovisual que era outra sala de aula normal, porém equipada com ar-condicionado, cortinas para escurecer o ambiente e aparelhos de mídia, como televisor, computador, projetor e aparelho de som. O uso das salas variava de acordo com as necessidades da escola, de usar ou não o auditório, ou a sala de teatro que servia também para outras atividades de responsabilidade da escola, como acolher a realização de concursos públicos, reuniões de pais e mestres, conselho de classe, entrega de boletins, por exemplo.

A direção da escola solicitou que a professora Luana e eu apresentássemos um pequeno projeto da ação que seria realizada ali e, também, uma cópia do projeto de pesquisa do qual a ação faria parte, o modelo de autorização de uso de imagens que seria entregue aos responsáveis pelos jovens. Além disso, por motivo de segurança, registro e institucionalização local da experiência, optei por cadastrar na Pró-Reitoria de Pesquisa da UFPel um projeto que vinculou a minha pesquisa de doutoramento na Universidade Federal da Bahia com o Laboratório de criação realizado com os estudantes do Curso de Teatro-Licenciatura da UFPel que se estenderia em uma ação realizada em escola da rede básica de ensino.

Allison Godoy, Veronica Diaz, Luana Franz e eu nos encontrávamos um pouco antes e/ou um pouco depois das aulas na sala dos professores da escola, para organizar as próximas ações, definir a sala e os materiais, e avaliar o encontro anterior. Usávamos também um grupo de mensagens virtuais para fazer as combinações a cada aula, trocar arquivos, esclarecer dúvidas e informar eventualidades, contratempos pessoais ou institucionais em relação à escola e à universidade.



Imagem



Imagem 20



Imagem 21

Pretendíamos realizar uma criação colaborativa em teatro com jovens na escola a partir da experiência artística e da vivência metodológica que praticamos com a direção rotativas de cenas na universidade. Sendo assim, algumas habilidades que dizem respeito ao andamento do processo já estavam afinadas entre os participantes da equipe condutora, como: a escuta às ideias e propostas do outro; à exposição bem definida de sua ideia ou visão de cena para a melhor compreensão do outro; a capacidade de debater o tema e expor pensamentos que poderiam se divergentes; a busca de saber conduzir e ser conduzido por todas as pessoas que participam da prática. Foi a partir destas habilidades conjuntas que passamos ao desafio de organizar a prática com jovens. Porém acreditávamos que o desafio agora seria conduzir em equipe um novo processo inserido no espaço escolar e encarar os desafios éticos, poéticos e estéticos implicados no trabalho educativo com jovens estudantes da educação básica. Outro grande desafio que teríamos pela frente seria a necessidade iminente de criar adaptações, versões e transposições didáticas para trabalhar com pessoas com pouca ou nenhuma experiência de prática teatral.

Dentro da lógica de trabalhar em uma equipe de condução, houve momentos em que os quatro professores em colaboração conduziram uma mesma atividade, mas houve também momentos em que a condução se deu por um indivíduo ou por uma dupla, ou ainda por duas duplas em atividades simultâneas. Por exemplo: houve momentos em que cada um conduziu um pequeno grupo, especificamente na criação de cenas; aconteceu também momentos em que uma pessoa conduziu um exercício com todos, como nas práticas de yoga, *pranayama*/meditação ou artes marciais; existiu também momentos em que uma dupla conduziu o trabalho de todos, como na ocasião das leituras dramáticas de cenas; e por fim, passamos por momentos em que todos nós professores, os quatro juntos, conduzimos o debate com estudantes.

Entendendo aqui o trabalho de condução compartilhada como uma prática de direção colaborativa e resalto a necessidade de um conhecimento prévio das habilidades de cada codiretor ou codiretora da equipe de condução para o bom andamento das engrenagens do trabalho. É importante que uma equipe que for se basear ou inspirar nestas experiências aqui relatadas tenha em mente que não estarão todos dirigindo todas as propostas ao mesmo tempo. Haverá as divisões prévias, criadas no momento do plano de aula-ensaio e haverá, também, aquelas divisões intuitivas que acontecem no momento criativo e que dependem totalmente das habilidades individuais de cada codiretor e codiretora e da sincronia criativa estabelecida entre elas e eles. Conhecer as técnicas corporais que estão no repertório de seus colegas de equipe, conhecer suas principais referências poéticas e cênicas, conhecer os traços de sua personalidade na regência de turma e também suas maneiras de lidar com o dissenso são aspectos que geram confiança e são fundamentais em uma equipe de direção colaborativa.

5.1 OLHAR PARA SI E SE OBSERVAR

Vejo que é impossível se criar um ambiente de trabalho de criação colaborativa sem que se tenha inaugurado, ali na sala de aula-ensaio, um ambiente de atenção singular, que é individual e ao mesmo tempo mútuo entre os integrantes do coletivo. A busca de uma maior percepção das flutuações de nossa mente e corpo ajuda na formação desta atenção. A atenção é matéria essencial para o desenvolvimento da consciência corporal que fundamenta a expressão do corpo para o fazer teatral.

Há muitas maneiras de se trabalhar princípios da expressividade humana seja para a iniciação teatral ou para a preparação de elenco. São inúmeras as técnicas corporais psicofísicas e de educação somática que costumam ser usadas no campo das artes cênicas com esta finalidade, como *Alexander Technique*, Método Feldenkrais, Eutonia, *Body and Mind Centering*, além de outras possibilidades como a prática de balé clássico e as artes marciais. Também há quem prefira conduzir esta etapa de busca da atenção em si mesmo com exercícios específicos do campo do teatro como o uso de máscara neutra, trabalho com projeção de sombras ou exercícios de memória afetiva e de aprimoramento da ação física para atores e atrizes.

Eu particularmente optei, em ambos os laboratórios, pela prática de *yoga* como meio de dirigir a atenção sobre si mesmo para se melhor criar em colaboração. Acredito que a prática das posturas psicofísicas (*Asanas*), da ação consciente de conectar movimentos com a respiração (*Vinyasa*) e da busca de regulação da energia vital através do controle da respiração (*Pranayama*), assim como a simples tentativa de meditar, sobretudo se feitas em grupo, potencializam nossa capacidade de direção da atenção, tão rica para a criação em teatro. Entendo que, em certa medida, uma prática auxilia a outra, sobretudo quando precisamos estar atentos a um estado criativo em um aqui e agora que se dá em colaboração entre muitas pessoas.

Desta forma, a prática de *Asanas* do *yoga* foi encarada no processo dos laboratórios, como estímulo ao trabalho pessoal de preparação dos participantes para a criação de cenas. Estas práticas objetivaram ativar corpo-mente de cada indivíduo do coletivo para que pudessem se colocar plenamente presentes no aqui e agora da sala de aula-ensaio. Como o trabalho de criação colaborativa com a direção rotativas de cenas teria também a dinâmica de passar da formulação de motivações e ideias individuais para a experimentação cênica em coletivo, eu entendi que seguir investindo neste primeiro momento mais introspectivo e de aplicação e direção da atenção em si mesmos seria um bom ponto de partida.

Minha história com a prática de *yoga* vem de longa data. Ela se tornou presente em minha vida no ano de 2004 quando a experimentei pela primeira vez. Pouco a pouco fui buscando mais referências e fazendo aulas com diversos professores, de diversas modalidades, nas cidades onde já morei (Florianópolis, Porto Alegre, Pelotas, Salvador e Madrid). Foi em Pelotas que comecei a me dedicar com mais afinco até que optei por fazer um curso de formação

em *Hatha Vinyasa Yoga*²⁵ durante o ano de 2016. Antes mesmo desta formação eu já vinha trabalhando com fundamentos de *yoga* em sala de aula-ensaio, desde a experiência de *Jogatina* (2013-2015) quando praticava princípios básicos de meditação de tranquilização antes dos ensaios e durante o processo criativo de *Combate: corpos mortos, vivos e por vir* (2016-2017) quando conduzia práticas de meditação, de respiração conduzida e, também, de algumas sequências de posturas do *yoga* como preparo corporal para o elenco. Porém, foi no laboratório que aqui descrevo que considero que a minha habilidade na condução de prática de *yoga* em sala de aula-ensaio com atores e atrizes se aprimorou.

O universo de estudos e prática do *yoga* é bastante amplo. “O primeiro livro a sistematizar esta prática foi o tratado clássico dos *Ioga sutras* (ou aforismos) de Patanjali, datado do ano 200 a.C.” (IYENGAR, 2008, p.11). Não me aterei aqui a aprofundar seus conceitos de estudo e nem tampouco em desvelar estilos específicos das diversas práticas de *yoga* que existem no oriente e no ocidente desde a antiguidade até a contemporaneidade. Tampouco me aterei a descrever os princípios filosóficos do *yoga*. Dentro deste amplo universo de conhecimento, me aterei aqui em apresentar algumas habilidades que creio podermos desenvolver pela prática de *yoga* e que considero serem de extremo valor para pessoas que fazem teatro, sejam estas aprendizes ou artistas já experientes. Sobretudo, no que se refere ao desenvolvimento da atenção plena ao próprio corpo, espaço e momento presentes para, a partir deste impulso de contato e cuidado de si, melhor interagir com o outro e com o ambiente ao redor.

A busca de relações entre *yoga* e teatro não é recente. Há pesquisas na área das artes cênicas que tratam das relações entre *yoga* e teatro, pela perspectiva da possível ligação do mestre russo de teatro Konstantin Stanislavski com o *yoga*. Não há exatidão de “quais fontes ‘científicas’ poderiam ter influenciado Stanislavski na utilização dos termos consciente, inconsciente, subconsciente e superconsciente” (MAHFUZ, 2015, p.158) mas é possível observar como o discurso de Stanislavski contém “vestígios que apontam a relação entre esses conceitos e o *Yoga*” (*idem*). Ao tratar das questões de criação de atores pela via de acesso às noções de subconsciente e superconsciente, Stanislavski afirmou que os iogues da Índia poderiam dar muitos conselhos práticos aos atores e atrizes, pois eles “também se encaminham

25 Curso de *Hatha Vinyasa Yoga* com a professora Angelica Farias, na *Moksha Escola de Yoga*, em Pelotas/RS, turma de 2016.

para o inconsciente através de meios preparatórios conscientes, do físico para o espiritual, do real para o irreal, do natural para o abstrato (STANISLAVSKI, 2007, p. 104). Desta forma o mestre russo teria sido a primeira pessoa, na arte dramática ocidental, a utilizar a prática e a filosofia milenares do Yoga. Stanislavski dedicou-se aos processos e métodos de aprimoramento do trabalho e da formação artística, técnica e ética de atores e atrizes. “Da noção de meditação no *Yoga* e sua prática, é que derivaram os exercícios de concentração, indispensáveis para atingir o estado criador do ator. O conceito de *prana* usa, entre outras coisas, a noção da importância do plexo solar”. (VÁSSINA; LABAKI, 2015, p.117). Embora seja de extrema importância para os estudos teatrais a área da formação de atores não é assunto desta tese. Porém eu quis fazer aqui a referência a Stanislavski para demonstrar que há décadas gente de teatro vem se interessando pelos milenares conhecimentos práticos do *yoga*.

“A palavra “*ioga*” deriva da raiz sânscrita “*yuj*” que significa “*jungir*”, “*atar*”, “*reunir*”, “*ligar*”, “*dirigir e concentrar atenção sobre*”, “*usar e aplicar*”. Significa também “*união*” ou “*comunhão*”. (IYENGAR, 2008, p.17). É a este simples, porém tão complexo, princípio da união corpo e mente que me atarei aqui ao falar de *Yoga*. Para tanto, cabe definir aspectos que considero indispensáveis: *Asanas*, que são as posturas, compreendidas como posturas psicofísicas; *Vinyasa* que significa “um sistema de respiração e movimento; para cada movimento existe uma respiração [inalação ou exalação] (JOIS, 2016, p.25) (tradução nossa); *Pranaiama* que é a “regulação da energia e da força vital através do controle rítmico da respiração” (IYENGAR, 2001, p. 256); e Meditação, que é uma ação que se destina a devolver nossa consciência que é complexa a um estado mental de simplicidade e inocência. “Meditação não é algo que possa ser expresso em palavras. Deve ser vivenciada pelo praticante. A meditação também não pode ser ensinada. Se alguém disser que está ensinando meditação, desconfie. Essa pessoa não é, em absoluto, um iogue” (IYENGAR, 2001, p. 196).

Na ação de meditar, ou na simples tentativa, nossa mente pode estar plenamente concentrada em um *pranaiama*, por exemplo, ou mesmo na execução de um *asana*. Iyengar fala sobre o duplo papel que nosso cérebro desempenha durante a prática de *yoga*, mandando incessantes avisos para os nossos sentidos corporais e ao mesmo tempo podendo estar com a atenção plenamente concentrada no momento presente. Então ele compara a ação da pessoa que pratica *yoga* com a do artista no ato da criação:

Um pintor absorto em seu trabalho, observa pormenores como perspectiva e composição, tons e cores, o primeiro e o segundo planos, os movimentos do pincel, tudo de uma só vez. Um músico que executa uma melodia observa os

movimentos de seus dedos e os padrões sonoros, a afinação de seu instrumento e seu registro. Embora o artista e o músico permaneçam observando e corrigindo os detalhes, estão se concentrando e em sua obra. Assim também o iogue observa detalhes como tempo, postura e ritmo regular da respiração, alerta e sensível ao fluxo do *prana* dentro dele. (IYENGAR, p.2008, 181-182)

A prática criativa em teatro propriamente dita, nos laboratórios de criação colaborativa, se dava depois do momento inicial dos encontros que era sempre reservado para a realização de uma prática de *yoga*. Foi possível observar que a insistência na prática de *asanas* e *pranayamas* ajudou a estabelecer uma dinâmica de aula diferente da usual para os participantes de ambos os laboratórios.

No primeiro laboratório realizado havia no grupo a presença de universitários e professores. Alguns membros deste grupo já haviam sido iniciados na prática do *yoga* e outros que nunca haviam praticado, porém já possuíam experiência com trabalhos de consciência e expressão corporal.



Imagem 22



Imagem 23



Imagem 24

Já para o segundo laboratório, realizado na escola, uma escolha foi tomada anteriormente a chegada em sala de aula com os estudantes. Foi a de arriscar-nos a fazer a preparação da atenção corporal/mental para o trabalho criativo colaborativo por meio da prática de *yoga* com os adolescentes. Porém, para este novo grupo a proposta precisou ser adaptada, pois o ambiente da sala não era muito propício e nem a disponibilidade dos jovens para a prática corporal e mais introspectiva estava muito entusiasmante. Pouco a pouco, com insistência, foi possível conduzir alguns exercícios respiratórios, alguns momentos de introspecção, algumas posturas de força, alongamento e equilíbrio. Primeiramente os jovens mostraram bastante resistência, apresentada em forma de timidez, preguiça, deboche, caretas e falta de tônus, mas pouco a pouco foram praticando e conversando sobre suas sensações de desconforto e de prazer.

A prática de exercícios de *yoga* foi levada até o fim do processo e, no decorrer do período, alguns jovens gostaram e outros ficaram fazendo os exercícios, mesmo sem demonstrar gosto algum. Por outro lado, muitos jovens queriam conversar mais sobre o assunto e fazer perguntas. Inclusive alguns participantes demonstraram interesse e avanços significativos no decorrer dos dois meses de prática. Pude constatar que a prática de *yoga* os ajudou a ter uma rotina, mesmo que simples e de curta duração, de preparo físico e mental para iniciar um processo criativo em grupo.

Observo que, nesta idade, se aprende muito rápido aquilo que se gosta de fazer. Também observo que nem sempre se demonstra muito o gostar ou não de algo quando se é adolescente. Pois alguns dos estudantes que estavam aparentemente sem muito entusiasmo e apenas cumprindo uma tarefa de aula afirmaram, ao final, que estavam gostando de fazer as posturas e exercícios respiratórios. Nosso objetivo não era o de fazer uma aula de *yoga* na escola, mas sim promover a prática de alguns de seus princípios para o preparo do grupo para a criação colaborativa. Entretanto, este momento mostrou-se também útil para que pudéssemos conhecer um pouco melhor as características de personalidade de cada jovem estudante e para que melhorássemos também nossa capacidade de compreensão destas características.

Em seu artigo “O *Yoga* na Sala de Aula” o professor Diego Arenaza (2004) afirma que muitos professores se queixam da falta de concentração, falta de autoconfiança e da indisciplina que atrapalha o bom desempenho escolar dos alunos. Ele aponta que “uma alternativa, metodológica para enfrentar o estresse e a crise do ensino pode ser a utilização de exercícios simples de relaxamento e respiração, próprios do *yoga*, em sala de aula.” (ARENAZA, 2004, p. 49) Desta maneira o aluno poderá aprender “a controlar o estresse e ouvir melhor, assim como despertará a sua criatividade e recuperará a confiança em si próprio” (*idem*). O professor

complementa, salientando que “não se trata de aulas de yoga, mas de exercícios de respiração e de relaxamento que podem ser praticados, alguns minutos, durante as aulas.” (*idem*). Ainda dentro da sua argumentação em defesa do uso de princípios da yoga em sala de aula, Arenaza aponta seis aspectos que seriam etapas de organização de exercícios a serem praticados em sala de aula para despertar potencialidades humanas de saúde física e mental. Sendo eles: 1) Viver juntos (no sentido de praticar em conjunto); 2) Eliminar toxinas e pensamentos negativos (no sentido de reduzir temores e angústias pessoais e aumentar a irrigação cerebral); 3) Adotar uma postura correta (no sentido do alinhamento ergonômico da coluna vertebral); 4) Respirar bem. Ter calma (no sentido de se aprender a ter um certo domínio da respiração para poder tranquilizar e acalmar a nós mesmos); 5) Relaxamento (no sentido de reconhecer a pausa como momento importante da aprendizagem, para ajudar a digerir e assimilar as informações recebidas); 6) Concentração (no sentido de prestar atenção, escutar para reter o que devemos lembrar). (ARENAZA, 2004). Dentro desta perspectiva eu concordo com o autor e defendo o uso de alguns princípios do yoga no ambiente escolar como uma espécie de apoio, de base para a aprendizagem prática da atenção sobre si mesmo pela via do corpo, estimulando potencialidades humanas como a presença física ativa que gera movimentos, novas ações, pensamentos e ideias.

Outro professor de yoga que me ajuda a refletir sobre a prática realizada com a turma 921 na Escola Sylvia Mello é Mauricio Salem, em seu artigo “Questões práticas sobre Yoga para crianças” (2008). Ele aponta que descobrir as formas como os benefícios da prática de yoga podem ser aplicados ao universo infantil (e no caso aqui estudado, ao universo da adolescência) é um desafio. Segundo ele: “Em princípio você não encontrará uma idade ideal para iniciar a prática de Yoga. A partir dos 3 anos a criança pode iniciar um contato com os *asanas* de forma lúdica.” (SALEM, 2008, p 49). Porém, para cada idade as adaptações das práticas são necessárias e desafiadoras. Podemos escolher atacar pela questão do alinhamento corporal ou pela respiração, ou ambos. No processo descrito aqui eu optei por conduzir em sala de aula uma prática que trabalhasse com ambos os princípios, o de alinhamento corporal através da feitura de *asanas* - praticando com estudantes princípios básicos de equilíbrio, alongamento e força – e o princípio da respiração consciente – praticando alguns exercícios básicos de *pranaiamas*.

A faixa etária dos estudantes da turma 921 estava na época (2018) entre os quatorze e os dezesseis anos. Considero esta fase da vida tão rica como ambígua, pois nela as pessoas já não são crianças, mas ao mesmo tempo ainda são, em alguns momentos. Ora os recém jovens

exigem dos professores que sejam tratados como jovens livres e maduros, ora pedem limites e afagos, assim como exigem as crianças. Eu particularmente gosto muito de trabalhar com esta faixa etária e identifico ela como o momento em que se inicia, em cada um e cada uma de nós, a busca por uma identidade, pela nossa maneira de nos colocarmos no mundo e de percebê-lo.

A puberdade (10-19 anos pela OMS [Organização Mundial da Saúde] e dos 12 aos 18 anos pelo estatuto da criança e do adolescente) é a fase onde o crescimento ósseo, aumento da massa corporal e maturação dos caracteres sexuais, tornam-se intensos. Em apenas 3 anos o adolescente cresce cerca de 50 cm e ganha de 25 a 35 KG de massa. Sua autoimagem muda, ele não se vê mais como uma criança, mas como uma imagem desproporcional. Neste momento inicia-se a busca pela identidade. (SALEM, 2008, p 52).

Tendo a perspectiva da puberdade apontada por Salem, entendo que a prática de princípios básicos do *yoga* em ambiente escolar, pode ajudar a desenvolver nos estudantes uma maior compreensão dos acontecimentos do mundo externo e da sua impermanência. Bem como pode ajudar em uma maior percepção das mudanças constantes que acontecem em nossos corpos ao longo da vida e que ganham expressão exponencial na puberdade.

Acredito que prática de *ásanas* e *pranayamas* pode ser experimentada tanto na educação básica como na educação superior e que qualquer pessoa praticante de *yoga* seja capaz de conduzir exercícios básicos de respiração controlada e de posturas psicofísicas em sala de aula-ensaio. Nos apêndices da tese eu trago um sequenciamento básico que fiz para uma prática de aproximadamente 45 minutos que foi realizada com jovens e adultos na universidade. Isto poderá ser experimentado na medida em que quem conduz se sinta seguro com as técnicas. Já os exercícios de iniciação usados na escola foram algumas posturas simples de equilíbrio corporal em pé, posturas de alongamento da parte posterior e exercícios de respiração controlada com inalação e exalação do ar pelo nariz - seguindo um ritmo pré-estabelecido de 3 ou 4 tempos para cada movimento de ar - por exemplo. Algumas posturas foram feitas em duplas, pois percebi que de alguma maneira isto ajudou na concentração de alguns estudantes. Outras atividades poderão ser buscadas na bibliografia sobre *yoga* indicada nas referências da tese, sempre respeitando o princípio de que quem conduz precisa necessariamente já ter praticado. Acredito que estes materiais possam servir de apoio para outros profissionais que queiram fazer semelhante vivência. Porém reforço o que já foi destacado anteriormente, que outras atividades e técnicas de trabalho sobre si mesmo, que não seja a prática de *yoga*, possam

ser usadas por outros professores para conseguir instaurar, em coletivo, este momento do processo que caracterizo como “olhar para si e se observar”.



Imagem 27



Imagem 25



Imagem 26

5..2 OLHAR PARA O OUTRO E IMAGINAR

O estabelecimento de vínculos criativos em grupo parte da criação de vínculos de um sujeito com o outro. Evidentemente há antes disso, em primeiro plano, a criação de vínculo íntimo, pessoal, que se dá na ação de olhar para si e de se observar para então conseguir expressar ideias e sentimentos de maneira genuína. O segundo passo, passa a ser a criação de vínculos com o outro, através de suas ideias, propostas e ações. Este vínculo com o outro pode se dar fisicamente, como num jogo de improvisação teatral, mas pode se dar também por meio de estímulos à imaginação que vêm das provocações, ideias, imagens, falas e visões de mundo diferentes das nossas.

Considero que a escolha e composição de estímulos que serão levados aos participantes é um ponto essencial para a instalação de um processo de criação colaborativa. Pois os estímulos são capazes de gerar vínculos criativos. Estes vínculos estabelecidos pelo olhar aos estímulos trazidos podem gerar múltiplas ideias individuais que partem de um mesmo ponto e que poderão ser colocadas em cena e assim, inevitavelmente, serem transformadas por todos os participantes da ação cênica. As ideias individuais que surgem a partir dos estímulos podem ser, também,

colocadas em palavras e fomentarem um debate coletivo onde a imaginação dos participantes se mostra e se modifica pelas ideias dos outros.

Para o laboratório na universidade o estímulo que compus foi uma compilação de três itens, sendo eles: O vídeo clipe da música *Movimiento* de Jorge Drexler e a letra da canção que na versão original e em tradução livre foi apresentada ao grupo:

(...) Nunca estamos quietos/Somos tras humantes, somos/Padres hijos nietos y biznietos de inmigrantes/Es más mio lo que sueño que lo que toco/Yo no soy de aquí, pero tu tampoco/Yo no soy de aquí, pero tu tampoco/De ningún lado, de todo y, de todos/Lados un poco/Atravesamos desierto, glaciares, continentes/El mundo entero de extremo a extremo/Empecinados, supervivientes/El ojo en el viento y en las corrientes/La mano firme en el remo/Cargamos con nuestras guerras/Nuestras canciones de cuna/Nuestro rumbo hecho de versos/De migraciones, de hambrunas/Así ha sido desde siempre, desde el infinito/Fuimos la gota de agua, viajando en el meteorito/Cruzamos galaxias, vacíos, milenios/Buscamos oxígeno, encontramos sueños/Si quieres que algo se muera, déjalo quieto (...) (Movimiento de Jorge Drexler).

Como estímulos textos dramáticos levei um trecho de cena XXIII da peça *Woyzeck* de Jorge Büchner, bem como a Cena IX da peça *Combate de negro e de cães* de Bernard-Marie Koltès:

AVÓ. Era uma vez uma pobre criança que não tinha nem pai nem mãe. Na Terra tudo estava morto e não havia mais ninguém. Todos tinham morrido e a criança ficou andando e chorando, de dia e de noite. Como não havia mais ninguém na Terra, ela quis ir ao céu. A lua parecia tão amiga! Quando ela chegou à lua, viu que ela era só um pedaço de pau podre. Então ela foi até o sol e quando lá chegou, viu que ele era um girassol murcho. Ela continuou e foi até as estrelas e quando chegou, elas eram apenas mosquitinhos dourados que uma aranha tinha grudado em sua teia. Então ela voltou à Terra, que era um penico emborcado. Ela estava sozinha e se sentou, soluçando. A pobre criança ainda hoje está lá, sentadinha, sem ninguém. (BUCHNER, 2003, p.93)

ALBOURY: *Yow dègguloo sama lakk wandé man dègg naa sa bos*[significa:você nao entende minha língua, mas eu entendo a sua]

LÉONE: Sim sim, é assim que é preciso falar, que tem que falar, você vai ver, vou acabar compreendendo. E eu, você me compreende? se eu falar bem devagar? Não se deve ter medo das línguas estrangeiras, ao contrário, eu sempre pensei que, se a gente olhar por muito tempo e cuidadosamente as pessoas quando falam, a gente compreende tudo. É preciso tempo e só isso. Eu lhe falo estrangeiro e você também, então, a gente estará bem depressa sobre o mesmo comprimento de onda. (KOLTÈS, 2010, p.125)

Esta foi a primeira vez em que trabalhei o início de um processo de direção rotativa de cenas com estímulos tão variados. Quis neste laboratório experimentar como seria trazer

fragmentos de diferentes autores, obras e contextos para ver como se daria o experimento partindo de fragmentos poeticamente desconexos, mas que traziam, cada um de sua forma, a questão da migração e da necessidade da busca de novos lugares por diferentes povos e diferentes sujeitos e culturas. A partir da apresentação dos estímulos passamos imediatamente para o trabalho de direção rotativas de cenas propriamente dito. Tratamos de elaborar material cênico a partir da ideia (motivações, lembranças e desejos) de cada um dos sujeitos da equipe, com base nos estímulos dados.

Neste caso, usei como estímulo inicial uma composição feita de canção, vídeo clipe e trechos de dois textos dramáticos. Mas, em processos anteriores (os projetos já citados na parte inicial desta tese) foram usados textos de um mesmo autor e contexto como estímulo inicial, no caso de seis peças didáticas de Brecht em *Jogatina* ou no caso de trechos de uma obra específica de Koltès, como em *Combate: corpos mortos, vivos e por vir*.

Dados os estímulos, dentre os membros da equipe, cada pessoa escolheu o que lhe foi mais significativo, ou os mesclou e elaborou uma proposta de cena contando com os demais participantes como elenco. A escolha do estilo de cena, do espaço, da quantidade de pessoas em ação, do uso ou não de recursos materiais e tecnológicos, da forma de usar o texto e/ou a palavra, ou não, ficou a critério da ideia deste diretor ou diretora de cena. Coube a esta pessoa elaborar sua proposta sozinha, trazer a ideia ao ensaio, apresentá-la como quisesse ou pudesse e orientar o elenco para a possível realização da ideia em ação na sala de ensaio. Ao grupo, coube acolher a ideia da pessoa, tentar entendê-la e pô-la em ação da melhor forma possível, a partir das indicações e explicações feitas pelo condutor ou condutora. Fizemos uma rodada inteira de propostas de cena, alternando a direção que passou por cada pessoa que integrava a equipe. Cada cena que surgia estava em estado bruto, seja em nível de concepção, seja em seus meios de execução. Foi como se fosse um jogo de improvisar a direção. Neste processo, depois de cada cena improvisada, se fez uma repetição para gravar como se deu o resultado cênico e cada ideia em ação.

Filmar a segunda passada de cena foi um procedimento de treino de repetição e de registro. Quis assim guardar e segurar o material criado para que este pudesse, ou não, ser usado no futuro. Realizar um registro escrito e/ou desenhado da cena criada e dar um nome a ela também foi uma tarefa realizada por todos, para cada cena experimentada em sala de ensaio. Neste registro cada integrante ao seu modo especificou como se deram as ações, como foi o uso do espaço, quais as pessoas envolvidas e quais eram os recursos materiais necessários para a cena. Também poderiam ser escritas sensações, associações pessoais e reflexões sobre a cena,

tanto de quem as fez, como de quem as assistiu, pois algumas vezes a única pessoa que assistia era quem estava dirigindo a cena, outras vezes não. Finalizadas a primeira rotação de direção, as cenas criadas em sala de ensaio foram:

Cena 1: “Movimento”, proposta por Gabryel Pioner

Cena 2: “Descoberta”, proposta por Thairone Dorneles

Cena 3: “Rodinha de Hamster”, proposta por Rodrigo Leal Dias

Cena 4: “Transição”, proposta por Allison Godoy

Cena 5: “Azul”, proposta por Veronica Diaz

Cena 6: “Sentímetro - a medida do sentimento”, proposta por Lucas Galho

Cena 7: “Feito a pé”, proposta por João Vitor

Cena 8: “Ella”, proposta por Karol Mendes

Cena 9: “Rapacidade”, proposta por Mariana Passos Dutra

Cena 10: “Partida”, proposta por Luana Franz



Imagem 28



Imagem 29



Imagem 30



Imagem 31

Ao terminar a primeira rodada de criação de cenas passamos para o trabalho com os depoimentos. O exercício da criação de depoimentos foi um estímulo dado já nos primeiros dias do processo e os integrantes tiveram o tempo de aproximadamente uma semana para refletir e escrever o seu. A provocação inicial dada a eles foi a seguinte: De onde eu sou? O que me faz migrar? Como me sinto quando migro?

A realização deste exercício trouxe uma contribuição interessante para discutirmos em conjunto aspectos de criação de dramaturgia. Como lidar com os estímulos inicialmente trazidos, criados por outros artistas externos à nossa equipe? Como deixar que os estímulos iniciais reverberem e influenciem novas ideias para a criação de narrativas autorais originais nos artistas da equipe? Certamente não há respostas objetivas para estas perguntas. Porém tê-las em mente ajuda a criar tensões criativas entre aspectos que são pessoais e sociais. Neste sentido, eu gostaria de destacar aqui um trecho de um dos depoimentos:

Tecnicamente, (sou de) Sant'Ana do Livramento, RS. Fronteira Brasil x Uruguai. Uma cidade (ou duas) tipicamente gauchas (sem acento, ou seja, em espanhol), cheia de gírias e costumes próprios de cidades fronteiriças, com muito churrasco e música tradicionalista. Mas, seria essa a minha origem mesmo? É a pergunta que me faço constantemente. Sendo gaúcha e sabendo da enorme quantidade de imigrantes no nosso estado, é comum ter amigos com sobrenomes diferentes e orgulhosos de suas

origens alemãs, italianas, portuguesas, etc e tal. Eu mesma tenho uma parte portuguesa vinda da minha família paterna. Mas, e o resto da minha linhagem? Para os negros vindos à força para a América essa realidade foi extinta. O que sei é que houveram escravos na minha família materna, escravos que serviram como escudos nas guerras entre os países vizinhos (a família do meu avô se firmou no que hoje é o Uruguai, onde meu avô nasceu, já a da minha avó, parou no lado brasileiro da fronteira), escravos esses que deram a vida para salvar as de suas crianças, hoje, a minha geração. Porém, o que veio antes disso? De onde eles vieram? A qual povo africano pertenceram? Parece que nunca terei as respostas para tais perguntas e isso me dói enormemente. (MENDES, Karolina. Texto de testemunho de processo, agosto de 2018)

A exemplo do de Karolina, os demais depoimentos trouxeram testemunhos muito sensíveis e aspectos muito íntimos das trajetórias de vida dos estudantes, de suas infâncias e relações familiares. Além da escrita, o exercício de ler seu testemunho para o grupo foi bastante desafiador para todos, tanto que houve um integrante que não quis fazer a leitura e mostrar seu depoimento para os outros. Esta auto exposição, de escrever sobre si, sua trajetória e relações familiares foi um momento que gerou uma atmosfera de bastante intimidade e emotividade entre os membros da equipe. Considero a criação desta atmosfera muito propícia para o trabalho de criação colaborativa, pois ao expor aspectos íntimos de mim e ao ouvir testemunhos do outro, e dos outros, cria-se um estado de atenção especial entre quem participa. Este ambiente de intimidade atiza a criação e a colaboração. Entretanto, o depoimento supracitado trazido por Karolina vai além na medida em que sublinha uma importante questão social, de ponderação sobre a escravatura como movimento de imigração que tenta ser apagado até hoje da “história oficial” do Rio Grande do Sul. A chegada do depoimento de Karolina na sala de aula-ensaio foi um divisor de águas para que partíssemos para discussões de cunho mais social e de formação de pensamento crítico. Para que começássemos a discutir posturas e visões racistas e colonialistas que infelizmente ainda estão tão presentes em nossa sociedade e região, seja em aspectos do cotidiano e da trajetória de famílias, seja nos discursos históricos e institucionais.

Depois de termos criado a primeira rodada de cenas e de termos lido, discutido e improvisado cenas a partir de trechos dos depoimentos, passamos a fazer a seleção do material cênico criado e a compor a sequência de cenas que seria apresentada. Pois era da vontade de todos apresentar publicamente o resultado final do laboratório. Eu pessoalmente tinha dúvidas quanto a necessidade da apresentação pública, quando criei o projeto do laboratório, embora a ideia de fazê-la me agradasse muito. Mas já na primeira conversa com os estudantes da graduação percebi que esta era uma das principais motivações dos integrantes da equipe para participarem do processo.

Considero que o período de trabalho intensivo, concentrado em menos de um mês teve suas vantagens e desvantagens. A vantagem maior foi a sua própria realização, pois em outras condições mais ideias, a experiência sequer poderia ter acontecido em função do tempo disponível dos estudantes e de espaços físicos disponíveis na universidade. Como principal desvantagem aponto a falta de tempo de maturação intelectual e afetiva dos integrantes em relação aos estímulos dados, bem como a falta de tempo para aprofundar uma atividade de pesquisa temática, debate de ideias e de postura criativa em equipe. Por outro lado, o prazo curto e o cronograma de tempo/espaço justo geraram um estado de prontidão para a tomada de decisões e execução de tarefas práticas que eu nem sabia que era possível se conquistar com um grupo tão grande. Isto me surpreendeu positivamente. Também outra vantagem do cronograma intensivo foi a prática de yoga como rotina diária durante três semanas, o que é raríssimo se conseguir em nossas vidas acadêmicas atribuladas por muitos compromissos.

A tarefa de conduzir sozinha e de registrar os encontros por meio de fotografias, anotações e vídeos fez com que eu optasse por não participar da rotação de direção de cenas e nem da criação de meu depoimento. Não que isto tenha sido premeditado, mas foi decisão que tomei do decorrer do laboratório, por necessidade da pesquisa. O fato de ter que adaptar o plano de ensaio ao prazo curto do período de recesso acadêmico entre semestres me deixou com um acúmulo diário de muitas tarefas. Eu percebi que não daria conta de fazer os registros, que entendia necessários a este experimento e participar ativamente de todas as ações criativas do processo. Também porque a equipe formada foi maior do que eu esperava anteriormente. Na tentativa de formar um grupo com seis ou sete pessoas eu disparei aproximadamente doze convites. Dez pessoas aceitaram o convite, o que me alegrou, mas gerou um grupo maior do que o esperado inicialmente. Isto fez com que a quantidade de cenas fosse também maior do que a esperada e a rotação mais demorada. Mesmo com estas dificuldades adicionadas pela quantidade de participantes, optei por trabalhar com este grande grupo pois eu sabia que na escola o grupo que nos esperava seria ainda maior.

A quantidade de pessoas participantes do processo foi mais uma diferença de nuance da experiência do trabalho com a direção rotativa de cenas e isto foi extremamente desafiador para mim. Originalmente eu acreditava ser necessária a minha participação, como professora-diretora, na rotação das direções de cenas. Participação esta que por motivo de forças maiores, no contexto deste laboratório, não pode ser priorizada. Acredito que, quando o grupo é menor, ou o prazo maior, esta participação pode se dar e ser muito produtiva. Pois ela garante uma

atitude bastante interessante para a experiência da flutuação das hierarquias em uma criação colaborativa.

A partir deste processo eu percebi que ter a direção rotativa de cenas como princípio é uma boa forma de instalar um ambiente propício para a criação colaborativa de cenas, mas que este modo pode não ser uma boa entrada em determinados contextos. Entendi com esta condução que, tanto a participação de quem conduz o processo na criação das cenas, como a necessidade de que todos experimentem a função da direção passa a ser dispensável para que a criação colaborativa de cenas se dê, em determinados processos. Esta percepção pode ser constatada no processo seguinte, quando o número de participantes aumentou, a condução passou a ser compartilhada do início ao fim entre quatro professores e os estudantes não possuíam experiência alguma com o fazer teatral e com a criação de cenas.

Para o laboratório desenvolvido na escola, optamos por iniciar o processo apresentando em sala de aula fragmentos do texto dramático “Guanabara Canibal” de Pedro Kosovski por meio de leitura dramática. A peça lida com a indigesta questão da colonização do Brasil, o persistente aplauso aos colonizadores e o permanente genocídio dos povos originários. Estas são as bases de uma dramaturgia que discute um assunto que nunca deixa de inquietar. A peça em si tem um caráter fragmentário e de episódios encadeados que apresentam ácida discussão social e bastante ironia. Quem são as pessoas que podem ser chamadas de imigrantes e quem pode ser chamado de gente da terra, neste país de dimensões continentais que é o Brasil?

Foram pré-selecionados alguns trechos da peça que entendemos que seriam bem compreendidos pelos jovens estudantes e apresentamos a eles, primeiramente em forma de leitura neutra seguida de debate e depois em forma de leitura dramática, também seguida de discussão coletiva. O primeiro estímulo lido foi um trecho do prólogo da publicação de “Guanabara Canibal”:

Guanabara

Há quase 50 mil anos, um grupo de Homo Sapiens que vivia na Sibéria atravessou o estreito de Bering e iniciou o povoamento da América. Estudos recentes levantam a possibilidade dessa aventura ter se diferenciado antes da diferenciação fenotípica que originou as raças, isto é, todos eram muito parecidos – os que ficaram e os que vieram. Não havia ainda os traços brancos, negros, asiáticos... Especula-se também que todo o continente foi povoado a partir de um pequeno grupo que continha pouco mais de uma dezena de mulheres. Nossas Evas.

Quando as forças de ocupação Portuguesa chegaram nas praias da Guanabara, no século XVI, as raças já eram muito diferentes. Os brancos, ao se encontrarem com os nativos, não lhes reconheceram a humanidade. Naquele momento, a América contava com 100 milhões de habitantes, era mais populosa que a Europa e possuía uma tecnologia mais sofisticada, ao menos nos planaltos andino e mexicano. Isso sem se falar na óbvia superioridade o que se refere a higiene, saúde e

felicidade. Naquela época, todo o litoral que vai do Espírito Santo ao norte de São Paulo era dominado pela etnia guerreira dos Tupinambás. (KOSOWISKI, 2019, p.10)

Após a leitura foi realizado um debate com a turma e nele foram sondados os pensamentos e as conexões que os jovens podiam estabelecer a partir da provocação do autor. Falou-se na chegada dos portugueses ao Brasil e se esse fato poderia ou não ser considerado uma descoberta. Falamos em guerras e grandes viagens. Lembramos de aspectos da história do Rio Grande do Sul, do que sabemos sobre a Revolução Farroupilha, do Massacre de Porongos e das pessoas negras escravizadas que foram trazidas para o extremo sul do país para trabalhar nas charqueadas e olarias que enriqueceram a região. Falamos também sobre os indígenas, nossos povos originários que foram mortos, mas que muitos ainda estão aí na rua vendendo artesanato na frente do Mercado Público Central. Falamos também sobre a recente presença dos imigrantes haitianos que estavam no calçadão comercial do centro da cidade vendendo produtos expostos no chão.

Solicitamos que cada participante pensasse em uma ideia de cena que poderia ter a respeito do texto e do debate e que escrevesse sua ideia em uma folha de papel e, depois disso, pedimos que eles falassem a sua ideia para turma. A maioria dos estudantes fez a tarefa, mesmo que com muita dificuldade ainda para entender o que é uma cena e também para conseguir expor suas ideias para o coletivo. Porém todos escreveram alguns apontamentos. Foi aí que nos deparamos com o que considero as nossas primeiras dificuldades: os jovens não tinham clara a ideia de o que era uma cena e uma das características mais marcantes da turma, como um todo, era a timidez. Estes seriam pontos especiais para darmos bastante atenção. Entretanto, esta aula mostrou-nos que os estudantes estavam atentos e que mesmo com a timidez o debate de ideias estava acontecendo. A maioria da turma pode expressar suas ideias, tanto sobre possíveis imagens de cenas, como sobre relações entre fatos que a leitura do texto suscitou. Conforme mostram os trechos da atividade de escrita, transcritos abaixo:

Ideia 1: Alisson vestido com terno numa mesa de jornal, comentando sobre o trecho do texto “Guanabara”, onde fala sobre povos diferentes que marcaram a história. Ideia 2: Homo Sapiens colonizando a América, aonde chegam com equipamentos considerados “armas” como forma de defesa, pois tinham medo e queriam colonizar o lugar. Ideia 3: Portugueses chegando num determinado território e encontrando indígenas, onde queriam manipular para conquistar o território e obter matérias-primas. OBS: Portugueses não chegavam armados para não assustar os Índios, pois iriam deixar e desejar. (Camile Silva, 5 de setembro de 2018)

A primeira cena seria como eu estou imaginando que 50 mil anos atrás, como se fosse agora, um grupo estaria chegando para iniciar o povoamento da América e meu amigo

estaria contando tipo um documentário em um jornal de TV, falando dessa história, outra amiga imaginou três cenas, uma era a dos portugueses chegando. E quando o grupo chegou iniciando o povoamento, ainda não seria realismo, não tinha cores preto, branco amarelo que a professora estava falando – Camile minha colega argumentou que teria um ator vestido de terno e gravata descrevendo todo o texto, a Kailane estava falando que os índios chegariam em uma cena e eles estariam sendo enganados pelos portugueses, porque os portugueses estavam mentindo para os índios, querendo a liderança, sempre querendo destruir eles. (Andria Fernandes, 05 de setembro de 2018)

Camile deu a ideia de o Alisson fazer a cena dele no jornal nacional de terno e gravata anunciando um acontecimento recente, como o do museu agora a pouco e também o pessoal fazer uma cena como índios. (Victor Rodrigues, 5 de setembro, 2018)

O registro de Victor, acima transcrito, dizia a respeito ao incêndio no Museu Nacional do Rio de Janeiro, que ocorreu em 2 de setembro de 2018 e que destruiu, em poucas horas, parte dos registros da história do Brasil. Fundada em 1818 por Dom João VI, a instituição reunia mais de 20 milhões de itens. As principais peças que estavam expostas, as de maior valor histórico, foram perdidas²⁶.

Observo nos textos supracitados pontos que nos ajudaram a entender melhor a maneira com que os jovens começavam a compreender o que vinha a ser uma cena. Também ficou explícita a formulação de pensamento e visão dos estudantes sobre a temática levantada pelo texto lido. Em relação a criação de imagens e as possibilidades de representação apareceram aspectos cenográficos como a necessidade de caracterização pelo uso do figurino, a necessidade do uso de objetos de cena e algumas escolhas visuais como de uso das cores, por exemplo. Também surgiram, nos comentários dos jovens estudantes, indícios de uma noção de estilos de representação. Já em relação à temática, a discussão aflorou pensamentos sobre a presença de lideranças e liderados nos coletivos, a observação de cidadãos contemporâneos com dificuldades de trabalho e renda, a identificação de situações que geraram acúmulo de riquezas baseado no trabalho escravo. Tais reflexões sobre trechos da história da região sul do Brasil apontam para a formação do pensamento crítico dos estudantes. Bem como o ato de relacionar a leitura com a realidade nacional recente, como o caso do estudante que trouxe à tona o trágico acontecimento do incêndio do Museu Nacional que ocorrera na mesma semana da aula citada.

26 “Museu Nacional: o descaso da história” - Reportagem mergulha na história do museu e repercute a tragédia - Caminhos da Reportagem - No AR em 27/09/2018 - 21:45 - Disponível em [tps://tvbrasil.abc.com.br/caminhos-da-reportagem/2018/09/museu-nacional-o-descaso-da-historia](https://tvbrasil.abc.com.br/caminhos-da-reportagem/2018/09/museu-nacional-o-descaso-da-historia))

A partir desta primeira atividade prática percebemos a necessidade de dar um passo atrás em nosso plano inicial e ir aos poucos provocando que os jovens compreendessem melhor o que vem a ser uma cena do ponto de vista teatral. Partimos da palavra cena que, em língua portuguesa pode suscitar a ideia de lugar onde se passa uma ação, ou a imagem de uma paisagem que contemple um horizonte de visão. Mas a palavra pode ser usada também para relatar um fato, acontecimento ou situação que se vive ou que se vê, ou seja, que se dá em público. Já no que se refere às artes cênicas a expressão cena tem suas características particulares. Há aquela acepção e que cena se refere ao espaço e seu uso:

na arquitetura teatral, designa a parte do palco, ou seja, o espaço utilizado para a representação. no palco à italiana, por exemplo, a cena é delimitada, na parte inferior, pela boca de cena; em cada lateral, pelos bastidores ou pernas; e, ao fundo, pela rotunda. em palcos menos convencionais, sua área pode ser indicada por qualquer elemento visual, pela iluminação ou, simplesmente, pelo deslocamento do ator. (VASCONCELLOS, 2010, p. 52)

E há, também, uma segunda acepção em que o termo se refere às etapas em que são subdivididas as ações de uma peça, ou seja, o aspecto que considera a divisão da narrativa dramática em partes. “Nesse sentido, o conceito de cena tem variado ao longo do tempo, seja quanto à duração, delimitação, motivação, seja em relação à nomenclatura. Por isso o termo é também conhecido como episódio, jornada, cena francesa, entre outros.” (VASCONCELLOS, 2010, p. 52)

Decidimos que pouco a pouco durante o decorrer das aulas iríamos explicando melhor aos estudantes as definições de o que é uma cena no campo das artes cênicas a partir de exemplos concretos das ideias que surgiriam em ação, nas discussões ou nos textos escritos por eles. Optamos por selecionar como próximo estímulo uma cena da peça que trazia as noções de espaço da ação bem definidas e que apresentava uma estrutura simples de diálogo. Neste segundo momento realizamos a leitura da cena *Machado*, em que os personagens são: *Um brasileiro* e *Outro brasileiro*. Os professores Verônica Diaz e Alisson Godoy fizeram, em sala, a leitura da cena.

Machado
DOIS HOMENS, chamados de BRASILEIROS por cortarem árvores, conversam sobre o machado:
UM BRASILEIRO
Dizem que isso é um machado. O primeiro dentre muitos outros que a gente vai negociar.
OUTRO BRASILEIRO

A gente tem que usar nossas mãos para manobrá-lo: erguê-lo ao alto, acertar a pontaria e desferir o golpe.

UM BRASILEIRO

Ele veio do outro lado do mundo e passou por muitas outras mãos antes de chegar às nossas.

OUTRO BRASILEIRO

Nada do que a gente faça agora vai desfazer o seu assado. É o que dizem...

UM BRASILEIRO

No momento em que a gente aprender a usá-lo vai ser o único responsável por tudo o que ele faz e também por tudo o que ele já fez.

OUTRO BRASILEIRO

Também dizem que seu aço é infinitamente superior ao nosso pau e pedra e o fio de sua lâmina cria a ilusão de que a gente vai ganhar tempo. Mas não: esse machado vai esgotar o tempo da gente e consumirá toda a nossa força de trabalho.

UM BRASILEIRO

A gente vai construir barcos, casas e pontes.

OUTRO BRASILEIRO

E claro, a gente vai rachar o crânio de nossos inimigos. É o que dizem...

UM BRASILEIRO

Não! Não há mais tempo para contar histórias.

OUTRO BRASILEIRO

As urgências não param de surgir e exigem uma tomada de posição: esse machado está aqui para fazer sangrar a fábula.

UM BRASILEIRO

Há muito o que se destruir.

OUTRO BRASILEIRO

Com esse machado nas mãos a gente vai dar provas da docilidade que tanto narraram: a gente vai fazer sangrar tudo aquilo que já não nos pertence. Tudo aquilo que a gente já não se reconhece.

UM BRASILEIRO

Por causa desse machado e por todas as árvores que a gente vai cortar, chamarão esta terra por um nome que não nos interessa pronunciar aqui.

OUTRO BRASILEIRO

A gente não vai chamar esta terra por esse nome.

UM BRASILEIRO

Esse machado fará a gente não apenas esquecer os nomes, mas também destruí-los um por um.

OUTRO BRASILEIRO

Dizem que isso é um machado. A gente sempre chamou de ibirapema.

(KOSOWISKI, 2019, p.10)

Após a leitura estabelecemos o espaço para o debate. Conversamos um pouco, mas os jovens estavam ainda muito tímidos para falar em coletivo. Optamos então por repetir a leitura e depois dela fazer perguntas específicas aos estudantes. Primeiro os indagamos sobre as impressões deles sobre o texto e depois sobre ideias de personagem, local, ação e possíveis situações que poderiam representar o diálogo ouvido. Foi uma atividade importante, pois com os questionamentos diretos os jovens ficaram mais pensativos. Porém, o debate não rendeu muito e nem a proposta inicial de que fossem pensadas possibilidades de ações para a realização desta cena. Entretanto foram feitos, pelos estudantes, alguns registros de ideias após o debate, dos quais eu destaco os seguintes:

Eu imaginei o diálogo como se fosse dos índios na mata cortando o Pau Brasil e como se enquanto um cortasse o outro falasse e quando um termina de falar começa a cortar e quem cortava começa a falar. (Guilherme Furtado, 12 de setembro, 2018)

A colega Camile deu a ideia de a cena ser dos índios em uma floresta cheia de árvores, cortando as árvores e conversando sobre o machado e sobre o que o machado iria representar no mundo. Minha ideia é parecida com, porém acho que quem estava cortando as árvores eram dois homens mais velhos, que estavam trabalhando cortando árvores. (Carolina Kutscher, 12 de setembro, 2018)

Índios na mata depois de serem “enganados pelos portugueses” e acabando sendo explorados. A cena mostraria os 2 índios cortando árvores e debatendo sobre a situação que era antes da chegada dos portugueses, sem nenhuma exploração e violência. (Camile Silva, 12 de setembro, 2018)

A partir destas ideias acima descritas e discutidas em sala, pudemos apontar a importância de se imaginar com definição o local em que se passa uma cena, qual a diferença entre um monólogo e um diálogo, como definir a ação das personagens que estão na cena e a relação das ações com as falas das personagens. Embora estivéssemos avançando neste dia eu não vi a possibilidade de partirmos para o exercício de improvisação de cenas em ação e temi que nossas aulas ficassem apenas na atividade mais intelectual de leitura, debate e escrita. Neste dia especialmente eu me senti um pouco frustrada e me questionei se realmente seríamos capazes de estabelecer ali um processo colaborativo de criação de cenas e muito menos se seria possível ir em direção à minha proposta inicial que era a de os estudantes pudessem experimentar e compreender os princípios básicos da direção de uma cena teatral.

Optamos por, na mesma aula, seguir apresentando novos estímulos para a compreensão/criação de uma cena. Desta vez escolhemos um trecho em forma de monólogo e realizamos a leitura da cena *O primeiro a dizer eu*. A leitura desta vez foi por realizada por Luana e por mim.

O primeiro a dizer eu

(...) EU Quem, aqui nesta terra, será o primeiro a dizer eu? Há vergonha em triunfar diante da nudez? Uma linha mortal me separa do resto do mundo que não pode falar em nome próprio. Essa linha eu vou chamar de história: todos a desejam e quem não a cruzou só viu a metade do mundo. Eu vi o mundo inteiro! Antes disso, acreditavam que depois dessa linha não havia nada, apenas um vasto oceano, e mesmo os que acreditavam em alguma terra, negavam que aqui se falasse algo. Eu estive com muitos outros que se lançaram à violência das águas do oceano Atlântico que nos engoliam, por baixo. Essas águas, com suas gigantescas, ondas se arremessavam por cima, em enxurradas que inundaram nossas embarcações. E se hoje eu sou o primeiro a falar eu nessa terra, é que, na minha história, eu sou o que sobrevive: minha gengiva já encheu de pus e meu nariz sangrou por escorbuto, e as bocas de meus companheiros babaram de raiva até acabarem mortas e sepultadas no mar: eu enfrentei a fome e a fraqueza de

meses dentro de uma embarcação para hoje celebrar as pretensões de minha imaginação egoísta e devoradora.

(...) EU! EU! EU! Venci a sede estendendo lençóis para destilar a água da chuva, e bebi meu próprio mijo quando tudo secou. EU! EU! EU! (KOSOWISKI, 2019, p.31-32)

A leitura desta cena causou bastante reações nos jovens e a partir delas foi possível destacar mais aspectos cênicos para a conversação se desenvolver. Surgiram então alguns exemplos de ideias que foram registradas por eles. Ao final cada um contou para a turma em suas palavras a ideia que havia registrado por escrito no papel. Observamos novamente muita timidez nos estudantes no momento de expor suas ideias e ao falar em voz alta para a turma toda ouvir. Mas desta vez, porém, todos falaram um pouco, mesmo que alguns com muita dificuldade. Certamente o fato de Luana ser a professora regente da turma e estar habituada com a rotina dos estudantes ajudou muito neste momento. Ela soube ser muito firme na proposta de que todos que estavam ali deveriam falar, pelo menos uma frase, nem que fosse ler uma frase que havia recém escrito. Desta forma, ainda um pouco forçada, foi possível ouvir a voz de todos da sala pela primeira vez. Ao passo que os estudantes que já se sentiam mais confortáveis, começaram a querer falar mais.

Ficamos animados com o aumento da participação da turma no debate e também com a percepção de que suas ideias de cenas estavam se aprimorando. Com o aumento da participação dos estudantes no debate, após a leitura do trecho acima, optamos por apresentar a eles mais um trecho da peça. A cena escolhida foi o seguinte diálogo:

Primeiro contato

Escambo em 1502. Duas vozes. A primeira visão da Guanabara.

UMA VOZ

Quero fazer negócio.

OUTRA VOZ

Eu digo sim do mesmo modo como digo não.

UMA VOZ

Se você disser que sim você será como eu.

OUTRA VOZ

E o que mais?

(...)

UMA VOZ

Se você corre eu te darei pernas. Você tem pele?

OUTRA VOZ

Eu tenho pele.

UMA VOZ

Eu te darei roupas, então. Você trabalha?

OUTRA VOZ

Eu trabalho.

UMA VOZ

Eu te darei mãos. Ou melhor: um chefe, a escravidão. Você mata?

OUTRA VOZ

Eu mato.
 UMA VOZ
 Eu te darei armas: machados, canhões, fuzis e metralhadoras, armas de destruição em massa. Você morde?
 OUTRA VOZ
 Eu mordo.
 UMA VOZ
 Se você morde, eu vou te dar dentes brancos e fortes. E depois que eles me caírem te darei dentadura. Ou melhor, planos odontológicos que você pagará mensalmente em módicas cotas em troca de perfeitas réplicas de implantes dentários. Você paga?
 OUTRA VOZ
 Eu pago.
 UMA VOZ
 Eu vou te dar dívidas então. Dívidas que galoparão ao ritmo de juros extorsivos e volatizadas pelo lapso do sistema financeiro, cobrarão seus vencimentos diretamente na sua carne e na carne de todas as suas gerações futuras.
 OUTRA VOZ
 Você fuma?
 UMA VOZ
 Eu fumo.
 OUTRA VOZ
 Eu vou te dar cigarros. Cigarros americanos, com filtro, sem filtro, mentolados! De onde você terá muita fumaça e poderá contrair câncer. Você morre?
 UMA VOZ
 Eu morro.
 OUTRA VOZ
 Se você morre eu vou te dar doenças. Eu te darei varíola, malária a febre amarela, a peste bubônica. Eu te contaminarei com um vírus que matará sua gente como moscas e varrerá etnias inteiras para fora do planeta numa guerra biológica. Você planta?
 UMA VOZ
 Eu planto (...) (KOSOWISKI, 2019, p.25-28)

A partir da leitura desta cena, repetimos o procedimento em que primeiro debatíamos em grupo as ideias de cenas e as suas possíveis formas, agregando algumas noções de fundamentos teatrais. Para que, depois do debate, cada estudante sozinho fizesse o exercício de escrever como seria a cena que imaginou. E por fim, oportunizamos tempo para que cada um e cada uma pudesse contar para os colegas como seria a cena imaginada. Apontarei abaixo trechos selecionados deste exercício de escrita:

1º momento: eram índios e portugueses naquela época, cada um oferecendo propostas um para o outro, na década de 1500 e as propostas só iam piorando, era um tipo de chantagem. 2º momento: teria um projetor no fundo mostrando todos os tipos de propostas, as ruins e as boas, e em uma prateleira com as propostas ruins e boas e nem sempre as coisas ruins e boas e nem sempre as coisas são ruins e boas. 3º momento: seria um escritório com dois homens oferecendo propostas um para o outro, para coisas ruins teria um diabinho e para as coisas boas teria um anjinho. Imaginamos que as roupas seriam chiques. (Kailane Grecco, 19 de setembro de 2018)

Eu imagino 2 homens em cima de um morro e um deles com uma planta na mão mostrando como vai ser a vida dele na cidade lá embaixo. 2ª ideia: um grupo de

homens conversando e um líder mostrando para eles como seria a vida deles dali pra frente como coisas ruins e coisas boas. (Victor Rodrigues, 19 de setembro de 2018)

Conforme fomos avançando no processo houve uma maior proliferação de ideias a partir de cada estudante e também melhores definições de detalhes de ação, de espaço e de marcadores temporais. Perguntamos então se os estudantes estavam sentindo vontade de experimentar criar cenas em ação e em grupo a partir das últimas ideias levantadas com o estímulo da cena “Primeiro contato”. Pedimos então que a turma se dividisse em quatro grupos de acordo com a afinidade das ideias de cenas que foram apresentadas. Nós professores não interferimos na divisão dos grupos, apenas combinamos neste momento que cada um de nós iria acompanhar mais de perto a organização de cada grupo e orientar as escolhas deles.

Dois grupos ficaram formados por meninas e meninos, houve um grupo só de meninas e um grupo só de meninos e esta decisão se deu de forma espontânea entre os estudantes. Acreditamos que assim, em pequenos grupos, os estudantes poderiam trabalhar mais autonomamente, sem muita interferência dos professores nas discussões e sem a preocupação da auto exposição ao grande grupo. Acreditamos que assim os encontros ganhariam mais dinâmica e com isso mais possibilidade de ação.

Considero que esta foi a maior adaptação, ou transposição didática feita em relação à aplicação da lógica da direção rotativa de cenas para o ambiente escolar. Com a quantidade de estudantes e professores que havia na sala de aula e o pouco tempo que restava para a conclusão do projeto na escola (que durou o equivalente a um bimestre letivo) o nosso foco deixou de ser o de que todos tivessem a experiência de imaginar e dirigir uma cena. Mas sim, passou a ser a de que todos compreendessem as funções de direção, dramaturgia, atuação e cenografia como funções básicas do fazer teatral e que experimentassem ao menos uma delas em ação com os colegas em sala de aula. Neste dia ainda solicitamos que as ideias de cenas fossem registradas por escrito e que fosse escolhido um título para cada cena. Tivemos então o princípio do que veio a ser os roteiros de cenas (ou os argumentos de cena), conforme demonstrarei abaixo dois deles:

Dois homens e uma montanha
Tinha dois homens em cima de uma montanha. Um deles estava mostrando ao outro a cidade que tinha lá embaixo da montanha.
Vai ser um diálogo entre duas pessoas.
Nomes: Miguel e Matheus
(Pedro e Roy, 26 de setembro de 2018)

A imperialista
Uma pessoa falando com 3 camponeses
Perguntando o que eles fazem
Até que certo ponto os camponeses começam
A perguntar para a imperialista
A no final eles perguntam (pra ela) se dizer não?”
E (ela) chama seus guarda para retirar os camponeses.
(Guilherme, Kevin, José, Denis e Yuri, 26 de setembro de 2018)

Na aula seguinte, já com os grupos formados, solicitamos que cada grupo elencasse duas pessoas para realizar a leitura em voz alta da cena “Primeiro contato”. Após a leitura fizemos a provocação de que cada grupo aprimorasse a ideia de cena criada na aula anterior, mas que desta vez já fossem realizadas ações. Pedimos também que fossem selecionados trechos do texto dramático para serem modificados e transformados em falas pelos atores e atrizes ou que fosse definido se as falas seriam idênticas às originais presentes no texto. Também provocamos que além das ações fosse experimentado como seria o ambiente em que a cena aconteceria, que materiais seria preciso providenciar, o que vestiriam as pessoas que estariam em cena e se haveria uso de luz, de música ou de vídeo na ambientação das cenas. Provocamos os estudantes com muitas ideias para que cada grupo selecionasse quais aspectos da cena preferia dar ênfase.

Depois disso fizemos uma roda para finalizar a aula com cada grupo apresentando sua ideia de cena para a turma, através da voz de um colega escolhido pelo grupo. Esta fala de apresentação da ideia foi filmada. Pela primeira vez a presença da câmera não intimidou muito os jovens, que fizeram suas falas com mais segurança e articulação, mesmo sabendo que estavam sendo filmados. Os títulos elegidos para as cenas foram: *Entre a cruz e a espada*, *A Imperialista*, *Dois homens e uma montanha* e *Dois Clãs*.



Imagem 32



Imagem 3



Imagem 34



Imagem 35

A partir da experiência realizada na escola e da análise dos registros realizados eu passei a refletir sobre os espaços que de autoria que somos capazes de dar aos estudantes nas aulas de artes. Até que ponto nós, como professores e professoras de teatro, somos aptos conduzir práticas pedagógicas que possibilitem ampliar as experiências de autoria nas criações artísticas no campo da iniciação teatral? Como podemos promover mais ações e projetos nas escolas que valorizem e estimulem a capacidade de autoria dos jovens? Na busca de respostas para tais questões eu me deparei com a proposta do cineasta francês Alain Bergala para ensino do cinema em escolas e encontrei pontos de diálogo com meu pensamento sobre o trabalho com foco na criação de cenas e na prática da direção rotativa de cenas.

Bergala defende uma pedagogia voltada aos fragmentos e considera que, para uma iniciação ao cinema, o trabalho com o plano pode ser mais proveitoso do que o trabalho com o filme inteiro, mesmo que seja um curta metragem. Desta forma o cineasta propõe uma abordagem do cinema na escola a partir do plano pois ele considera o plano “a menor célula viva, animada, dotada de temporalidade, de devir, de ritmo, gozando de uma autonomia relativa, constitutiva do grande corpo-cinema.” (BERGALA, 2007, 124) O plano, segundo o autor, seria aquele trecho específico que envolve a maior parte das escolhas que intervêm real e simultaneamente na criação: “onde começar e onde terminar um plano? Onde colocar a câmera, como organizar e enquadrar os fluxos que vão atravessá-lo? Que limites impor a seu poder de manipular as coisas e o mundo? O que temos o direito de capturar ou encenar através dele? Como incluir o ator? Como lhe dar um ritmo próprio?” (*idem*) Ele apresenta, também, a ideia de que na ação criativa em sala de aula é fundamental que cada aluno, individualmente, seja confrontado, ao menos uma vez, à plena e total responsabilidade de um gesto de criação com tudo o que este envolve de “escolha, espírito de decisão, aposta, excitação e agitação.”

Quando o cineasta destaca a importância do trecho, de uma determinada cena ou do plano de um filme, está em jogo o modo de escolher um trecho como um extrato autônomo de uma obra, ou então, em contraponto, entender o fragmento como um pedaço retirado de um filme, onde a dimensão do corte está presente (e o estudante pode perceber a marca do corte feita pelo professor, em seu trabalho de composição de fragmentos para sua aula). A partir desta ideia de “elogio ao trecho” ele nos depara com uma proposta de “pedagogia do fragmento”. Este foco no fragmento possibilita uma outra visão, um outro modo de olhar, que é diferente do acompanhamento de uma linha ou de um fluxo narrativo.

Todas as crianças têm a capacidade a vontade de se ligar a pedaços e de memorizá-los e não vejo por que privá-los disso em nome da integralidade do filme. Tempo da integralidade chegará mais tarde, bem mais tarde no caso de alguns filmes. Foi por exemplo que decidimos apresentar deste material, por exemplo, uma cena, de simplicidade sublime (...) (BERGALA, 2007, p. 119)

Concordo com Bergala no sentido de que ao se trabalhar em sala de aula com uma unidade menor, torna-se possível unir a abordagem analítica à iniciação à criação. Sua abordagem de iniciação ao cinema na escola não trata apenas de uma ação preocupada com a leitura e a decodificação de um filme (o que seria análise fílmica), mas sim de uma proposta de “análise de criação” que é de natureza transitória e pode se constituir como uma primeira iniciação, uma passagem do pensamento e da imaginação ao ato criativo. Este fértil momento de passagem e de imaginação toca a lógica de campos possíveis de ação, que é a lógica do processo criativo em arte. Em sua abordagem, mesmo quando se lida com a análise de uma cena criada por algum renomado cineasta, lida-se também com os momentos em que o cineasta ainda não havia feito as suas escolhas definitivas para o todo da obra. Resumindo, Bergala defende que ao se trabalhar em sala de aula com uma unidade menor, torna-se possível unir a abordagem analítica à iniciação à criação em um mesmo processo de aprendizagem. Esta mudança de perspectiva pode oportunizar a prática de um processo criativo na escola que tira a ênfase dada ao produto acabado e que valoriza aquilo que foi experiência artística criativa, mas que não foi filmado. Pois tudo aquilo que não foi filmado enriquece aquilo que foi para o plano. Sendo assim, os contatos em sala de aula com os fragmentos de filmes oportunizam o enriquecimento do repertório imagético das crianças e dos adolescentes, se apresentando como uma rica alternativa pedagógica para o cinema no campo da educação de jovens e crianças.

Porque privá-la disso a pretexto de que o filme, em sua íntegra, exige um expectador adulto? Se ela pode desfrutar desde já, plenamente de três minutos, não é preciso esperar que ela tenha dezoito anos para ver e compreender o filme todo. Principalmente se esta cena não a foi oferecida isoladamente, mas posta numa relação esclarecedora com outras cenas. (BERGALA. 2007 p. 120)

Estando o foco no fragmento, seja ele o plano ou a cena, a atenção do estudante pode ser chamada também para as imagens em fluxo já acumuladas em sua memória, em seu percurso. Há outras formas de inteligência, de iniciativas, de modos de expressão de si que podem se revelar na passagem da imaginação à realização - ou seja, ao ato criativo da cena, ou do plano, propriamente dito - que tem como mérito ampliar o campo desses outros possíveis modos de autoria para cada aluno envolvido.

Considero que a abordagem da articulação e combinação de fragmentos (A.C.F) proposta por Alain Bergala é muito relevante para um processo de iniciação à arte na escola, não apenas ao cinema. Pois ela abre muitas possibilidades para a imaginação, a criatividade e a experimentação das diversas potencialidades de criação de imagens, não apenas audiovisuais. Nas palavras do autor “podemos imaginar as mais diferentes estratégias de articulação dessas A.C.F de acordo com o público em questão, das mais lúdicas às mais conceituais, das mais poéticas às mais languageiras.” (BERGALA, 2007, p.118) O trabalho em sala de aula com fragmentos de filmes e a passagem ao ato criativo de planos e cenas pelos estudantes é uma forma de ver os estudantes como autores e autoras em potencial.

Há uma ênfase na noção de anamorfose que está em jogo na proposta pedagógica do cineasta francês, que é um “elogio ao trecho”. A ideia da transformação da imagem, da imagem disforme que se pode ver, quando se reduz ou recorta o enfoque. Quando uma parte de um mundo formal se opõe fisicamente, materialmente a outra parte de um outro mundo formal. “A visão enviesada, em anamorfose, é frequentemente a mais capaz de suscitar o desejo. Abordar um filme por um fragmento é uma das formas possíveis desta anamorfose.” (BERGALA, 2007, p. 123) Uma parte de uma forma que se contrapõe a outra forma. Trata-se de ver uma mesma imagem, ou cena, ou trecho de uma obra de modo oblíquo, a partir de pontos de vistas diferentes, inusitados. Ou mesmo obras inteiras e já conhecidas que possam ser apresentadas em sua totalidade, mas contempladas por um atalho “anamorfoseadas por um ponto de vista inusitado que as torna visíveis como se nunca tivéssemos visto” (*idem*). Desta forma, a natureza anamórfica do trabalho criativo sobre o fragmento abre possibilidades para novas visões, para outros olhares, literalmente, e assim novas possibilidades de compreensão e expressão da arte no ambiente escolar. Acredito que estas distorções, reduções, ampliações, recortes de visão do todo de uma obra, podem inaugurar inéditas dimensões cognitivas e emocionais nos participantes da criação.

Reconheço que o trabalho de iniciação teatral que propusemos na escola, com a criação colaborativa de cenas, foi também pautado no uso de trechos, de fragmentos de uma obra, no exercício de transcrição sobre uma mesma cena. Uma cena dramática isolada, como fragmento de uma texto dramático, ora foi usada como estímulo perceptivo e impulso para a formulação de ideias individuais e de debate social em sala de aula, ora foi usada como base para a ação da criação teatral propriamente dita. Desta forma, tomando emprestada a perspectiva de Bergala, reconheço que no projeto “Teatro Colaborativo com Jovens” as cenas avulsas levadas à sala, como fragmentos, foram nossas “células-vivas”. Foi pelo foco dado a

elas que os estudantes puderam experimentar a iniciação ao teatro: foi com as cenas, a partir das cenas e nas cenas, seja reescrevendo, dirigindo, atuando ou cenografando, que os estudantes fizeram teatro.

Vejo agora mais claramente, após me aproximar da proposta de iniciação ao cinema acima apresentada, que tudo aquilo que não estava nas cenas criadas na prática teatral desenvolvida na escola, enriqueceu o que foi para as cenas finais criadas pelos estudantes. Todas as ideias individuais, arranjadas em colaboração foram, de certa maneira, compondo as cenas criadas pelos estudantes na medida em que o processo criativo avançou: os registros pessoais escritos, a ideia ou imagem exposta por um aluno ou aluna no debate coletivo, a escrita de novas versões para os diálogos das cenas de “Guanabara Canibal”, ou os cortes realizados por alguns estudantes no texto da cena original que foi escolhida para ser encenada.

No campo do ensino do teatro no Brasil há toda uma tradição de abordagem de iniciação teatral por meio dos jogos teatrais e dramáticos que são, sem sombra de dúvidas, potentes maneiras de entradas para a iniciação teatral, sobretudo com crianças. Porém, eu como professora não sinto nos estudantes adolescentes com quem tive contato até agora em minha carreira uma empolgação duradoura para realizar jogos teatrais e dramáticos, sobretudo em sala de aula na escola, no período reservado para a aula de Arte. Ao menos não foi a realidade que encontrei na maioria das turmas em que trabalhei diretamente como professora na primeira década dos anos dois mil ou como supervisora de estágio nos últimos dez anos. Procurei assim, com a proposta de prática artística na escola, experimentar uma abordagem que tivesse a colaboração como princípio e a imaginação de cenas e sua composição em ação como foco e eixo central do processo.

Reconheço que não foi possível fazer isso na escola por meio da prática da direção rotativa de cenas com uma equipe de mais de vinte estudantes e quatro professores, como fora minha ideia inicial. Mas considero que conseguimos, através de um esforço de transposição didática e de diálogo com as ideias e visões dos estudantes, manter o eixo central da experiência na composição colaborativa de cenas e em parte, na postura de autoria teatral que envolve a função de dirigir, além de desenvolver a capacidade de análise e criação a partir de um trecho de uma obra teatral. Entretanto, nossa experiência de estabelecer, ou procurar estabelecer em pequenos grupos a criação colaborativa em teatro pela via da imaginação, da experimentação em ação cênica e da compreensão das estruturas básicas que engendram uma cena teatral aconteceu. E não tenho dúvidas de que os jovens estudantes da turma 921 tiveram uma

interessante experiência prática de criação teatral e passaram a conhecer noções básicas de direção, atuação, dramaturgia e cenografia.

Apoiada pela tese de Bergala defendo que mesmo se optando pelo uso do texto dramático em sala de aula para o estabelecimento de um processo de criação colaborativa, não há a necessidade de se conhecer a obra completa. O interessantíssimo e bem-vindo contato dos estudantes com textos dramáticos, com suas estruturas formais compostas por diálogos, rubricas, didascálicas, falas e indicações de ações e de composição de personagens é possível que se dê pelos fragmentos, pelo contato íntimo com os trechos. Também, as noções cênicas básicas de unidades de tempo, espaço, ação e a perspectiva do lugar do outro, daquele que vê, ou seja, do espectador, podem ser criadas pela via dos trechos, dos fragmentos, da cena em si, como “célula-viva” principal da prática de iniciação teatral.

Por fim, destaco para outros profissionais que desejem se inspirar nesta sugestão de percurso, a relevância da criteriosa seleção de estímulos criativos e das maneiras de os apresentar na sala de aula-ensaio. Pois o exercício de criação autoral e de ampliação da visão de mundo, pela abertura de cada um ao que é de autoria do outro, é determinante para o pleno exercício da imaginação e para a criação em arte. Os estímulos criativos podem ser compostos em forma de: seleção e leitura de trechos de diferentes obras - ou de vários trechos de uma mesma obra; apresentação de leitura dramática feita pelos professores durante o encontro; a realização de exercício de escrita de um depoimento ou manifesto a partir de uma questão dada ao grupo - que se relacione poética e eticamente com as obras trazidas; ou ainda pela instauração do debate que contextualize a forma e o conteúdo das cenas e/ou trechos recém conhecidos pela turma com as sensações pessoais dos participantes ou ainda com relações sociais (e/ou comunitárias) que possam ser identificadas durante as falas e gestos dos participantes do debate.

5.3 OLHAR O COLETIVO E AGIR COM ELE

Este trecho trata da criação de cenas, improvisações e repetições, das composições de roteiros e da compreensão das diferentes funções envolvidas no fazer teatral por parte do coletivo de participantes. Trata da criação de uma engrenagem que é coletiva, mas que depende de ações individuais de criação, de duplas, trios ou pequenos grupos exercendo cada uma das funções dentro de um todo, que é uma engrenagem maior e principal. Trata do esforço de se pensar nas funções necessárias para a execução deste todo e nas pessoas que exercem cada

função. Apesar de, inicialmente, o meu foco de interesse estar mais centrado na tarefa da direção de cenas, o decorrer de ambos os processos foi salientando também a necessidade de focar também nas funções de atuação, da dramaturgia e da cenografia, sobretudo no contexto da iniciação teatral na escola básica.

A ideia de agir com o coletivo trata também de passar a se pensar na cena que será assistida por alguém. Trata de proporcionar o exercício de incluir na percepção e na imaginação de cada participante e no coletivo o olhar do outro, daquele que está fora da cena, ou seja, os espectadores. Para tanto, cada laboratório passou por um processo distinto e ambos serão apresentados a seguir.

No laboratório realizado na universidade houve a primeira e a segunda rodada de criação de cenas (já descritas na sessão anterior). Depois delas passamos para uma outra etapa do processo. Esta última etapa foi a da criação de uma unidade, baseada em um roteiro de cenas, na elaboração de uma dramaturgia e na criação de toda a parte plástica e técnica que envolvia a apresentação do resultado final do processo. A direção da versão final foi assumida por mim que fiquei fora de cena e a organização final dramaturgia foi uma colaboração com Lucas Galho. Além de participar do elenco, membros da equipe por desejo, afinidade ou habilidade escolheram agir em outras funções da montagem.

Os figurinos foram criados por Luana Franz, que teve auxílio da técnica de figurinos Larissa Martins. A criação de luz ficou com Thairone Dorneles e a de maquiagem com Rodrigo Dias e João Vitor. Thairone Dorneles fez também a edição dos áudios e a organização da parte técnica de som e luz. Já em relação à divulgação da apresentação pública Verônica Díaz fez o cartaz e o serviço de assessoria de imprensa. Mesmo com esta divisão de funções definidas houve a colaboração de outras pessoas para a realização de cada função. Luana contou com Gabryel Pioner e Alisson Godoy para cortar figurinos e comigo e Larissa para costurar. Lucas Galho e eu discutimos juntos muitos aspectos da dramaturgia e da direção e Luana Franz também nos ajudou. Thairone Dorneles já foi mais autônomo em relação à criação de luz, mas sempre muito aberto ao diálogo e em apresentar suas ideias ao grupo. A maquiagem foi criada e experimentada em dupla por João Vítor e Rodrigo Dias e com as sugestões de cada pessoa que estava sendo maquiada.

Para a elaboração do roteiro final partimos da escolha das cenas preferidas por cada integrante. Para assim irmos afinando um repertório comum de entendimento das cenas criadas. A partir das cenas preferidas de todos, constatamos que as cenas que consideramos mais impactantes nos remetiam a imagens/motivos de migração vinculados aos deslocamentos

humanos que se davam por terra (tribos, povos andarilhos, raptos, cruzamentos clandestinos de fronteiras, batalhas e por mar (flutuações, navegações, tráfico, tempestades, náuseas, homens ao mar, despedidas e partidas na praia ou no cais).

O tempo que tínhamos para elaborar uma apresentação final era curto, muito mais curto do que o tempo que eu estava acostumada a lidar nos processos anteriores. Percebi que isso fez com que as escolhas não pudessem ser amadurecidas e bem discutidas entre todos os integrantes e menos ainda entre os responsáveis pela dramaturgia. Optamos por partir para ação objetiva imposta pelo prazo e investir na ideia de organizar um roteiro dramaturgicamente amparado pelas imagens de Terra e Mar, no contexto das migrações humanas.

Havia de minha parte a intenção inicial de que o trabalho mesclasse tópicos pessoais (subjetivos, individuais, privados e íntimos da vida e história dos participantes) com questões sociais relevantes em relação à ideia de migração, que abordassem a questão por uma postura crítica, tocando assuntos públicos, econômicos, de direitos humanos e políticos. Porém, constatei que os estímulos apresentados não foram suficientes para provocar na equipe toda um potencial mais contestatório de pensamento crítico. Percebi, durante o andamento da rotação de direção de cenas, que eu deveria ter somado ao material de estímulo, outro texto com uma abordagem mais crítica em relação à temática, que lidasse com a dualidade colonização/invasão de uma forma mais explícita. Sendo assim, depois de um tempo curto de busca, escolhi o texto dramático *Guanabara Canibal*, de Pedro Kosovski, que havia sido recém-publicado (em 2017).

Trechos desta peça foram selecionados e discutidos entre Lucas Galho, responsável pela dramaturgia, Luana Franz pelo figurino e eu. Nesta mesma reunião definimos aspectos da versão final do roteiro de cenas que foi apresentada ao grupo. Neste mesmo dia e no decorrer dos ensaios seguintes ele foi sofrendo modificações, melhorias, recortes e mudanças, em função da prática da sala de ensaio. Até que chegamos ao formato final e à escolha de um título para a apresentação da montagem, que foi “Vasto oceano. Alguma terra”.

Um grande desafio desta experiência foi trabalhar com três estímulos iniciais oriundos de obras de diferentes artistas e contextos. Ou seja, embora houvesse a temática da migração na canção e no videoclipe e que os trechos de textos dramáticos trouxessem também questões de migração, poética ou literalmente, como a busca do novo, a dor de deixar seu lugar de origem e as dificuldades de comunicação entre estrangeiros, elas entre si não compunham uma unidade poética pré-elaborada. As cenas criadas a partir destes estímulos disjuntos tiveram um caráter bastante imagético e coreográfico, no sentido de serem compostas por ações físicas e movimentos corporais, praticamente sem o uso de textos falados. Elas não se conectavam

dramaturgicamente umas às outras o que dificultou muito o trabalho de criação de um roteiro de cenas que agregasse uma unidade de composição, que era a minha intenção final.

Já na fase final do processo outras fontes foram surgindo para a criação de novas cenas ou aprimoramento das já criadas, como o uso de fragmentos da já citada peça “Guanabara Canibal”, uma passagem do romance “Mar Morto” do escritor baiano Jorge Amado e algumas canções trazidas em cena por integrantes da equipe. O resultado do processo foi apresentado na semana de volta às aulas, em sessão única e divulgada conforme a sinopse elaborada para divulgação:

Eu não sou daqui, mas tu tampouco és. Quem é da terra? Quem vem de fora? A terra é de quem? Em nosso Brasil, país de dimensões continentais, um brasileiro é, muitas vezes, um estrangeiro em sua própria terra. Migrar, deslocar, conhecer, abarcar. Ficar, retornar, transformar, ancorar. Os que ficaram e os que vieram. Ao pisar nesta terra, não te esqueças do mar. A força do vento, da lua e da maré que enche e esvazia. Oceano que invade e que transforma a gente da terra. Quem é essa gente? Lidamos cenicamente com a ideia de migração. Movimento que se tornou latente em cada pessoa da equipe e que também representa coletivos, etnias, povos, conflitos, ocupações, demarcações, violações, buscas e abandonos. Nosso contexto é o da nossa terra e o de como tentamos entender-nos nela.



Imagem 36



Imagem 37



Imagem 38



Imagens 39,40, 41e 42



Imagens 43,44, 45 e 46



Imagens 47



Imagens 48

Na realização do laboratório na escola os desafios e objetivos foram outros. Além de ali o coletivo de participantes ser muito mais numeroso, e em função disso terem-se formados diversos coletivos menores dentro de um maior, houve outra característica determinante para os rumos do processo. Constatamos que havia uma presença flutuante entre os estudantes no decorrer do bimestre, ou seja, nem todos estavam em todas as aulas. Esta realidade nos levou a fazer experimentações mais pontuais em cada aula e que fossem registradas para que quem perdesse algum encontro tivesse a chance de acompanhar o andamento. A percepção desta flutuação de participantes nos impulsionou também a fazer opções em relação aos estilos de improvisação de cenas. Uma opção foi usar o recurso de criar imagens estáticas/fotografias para cada cena criada, como se fosse uma sequência de composição de história em quadrinhos. Esta sequência de imagens deveria ter, pelo menos, três imagens sendo uma de início, uma de desenvolvimento e uma de final. As imagens criadas poderiam ser usadas como e quantas vezes eles achassem necessária durante a ação nas cenas e poderia haver também variações delas no momento do improviso. A partir deste exercício em ação foram feitas anotações de detalhamento das ações criadas, como um esboço de roteiro de imagens e, também, fotografias destas imagens. Apresento abaixo dois exemplos de registro por escrito das sequências de imagens criadas:

1ª foto: o homem liga pra mulher (dona do escritório) para fazer negócios.
2ª foto: o homem no caminho com a maleta
3ª foto dentro de escritório, para conversar a mulher
4ª foto: abrindo a maleta com as propostas
5ª foto a mulher pensa as propostas do homem
6ª foto o anjinho e o diabinho entram em cena
7ª foto: o homem pergunta para a mulher se ela aceita tudo o que ele propôs
8ª foto: o quase aperto de mão. (grupo da cena “Entre a Cruz e a espada”, setembro de 2018)

1ª foto: o encontro dos clãs.
2ª foto: acontece um diálogo entre os líderes.
3ª foto: os clãs ficam atrás de seus líderes.
4ª foto: os líderes entram em negociação.
5ª foto: os clãs se armam.
6ª foto: eles não chegam em um acordo e acontece uma batalha. (grupo da cena “Dois Clãs”, setembro de 2018)

Depois desta aula, já com as fotografias feitas eu elaborei em casa uma edição das imagens de cenas em sequência. Fiz isso em forma de apresentação de slides, para que os estudantes pudessem assistir aos resultados, conforme mostram as imagens abaixo:

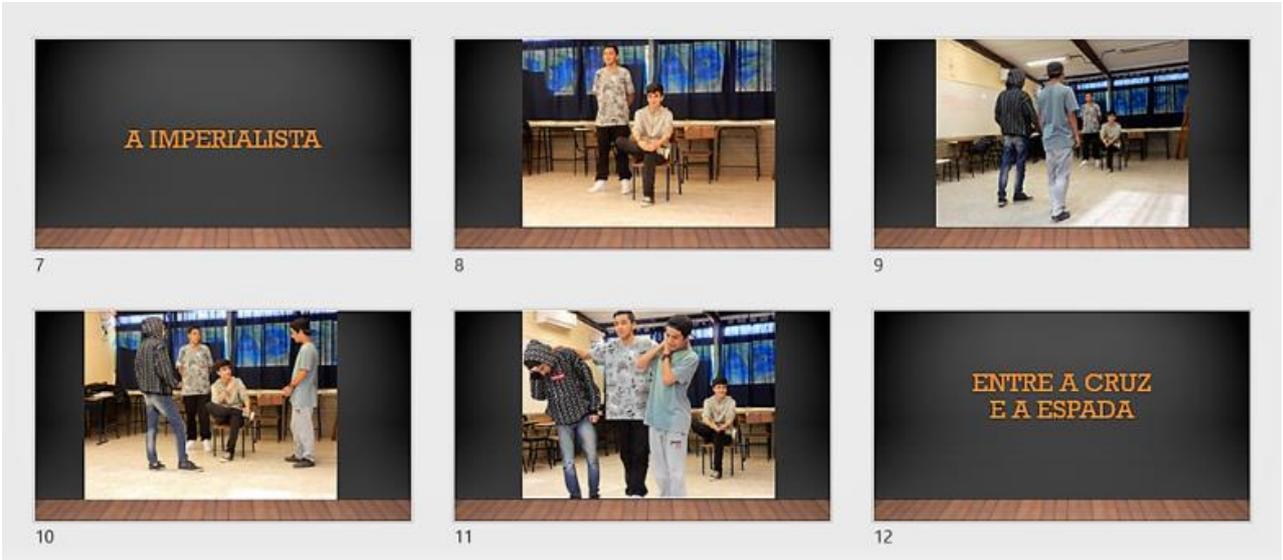


Imagem 49



Imagens 50

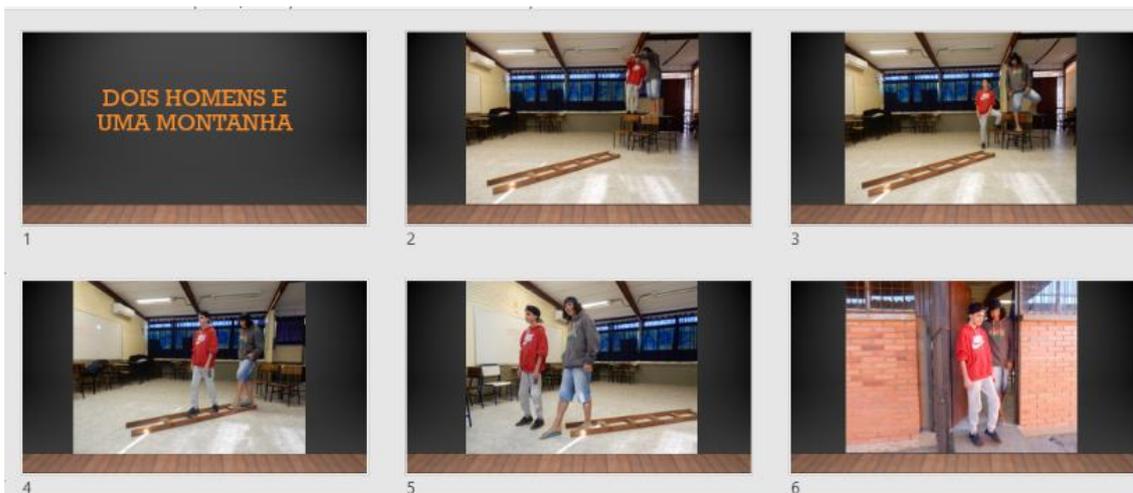


Imagem 51

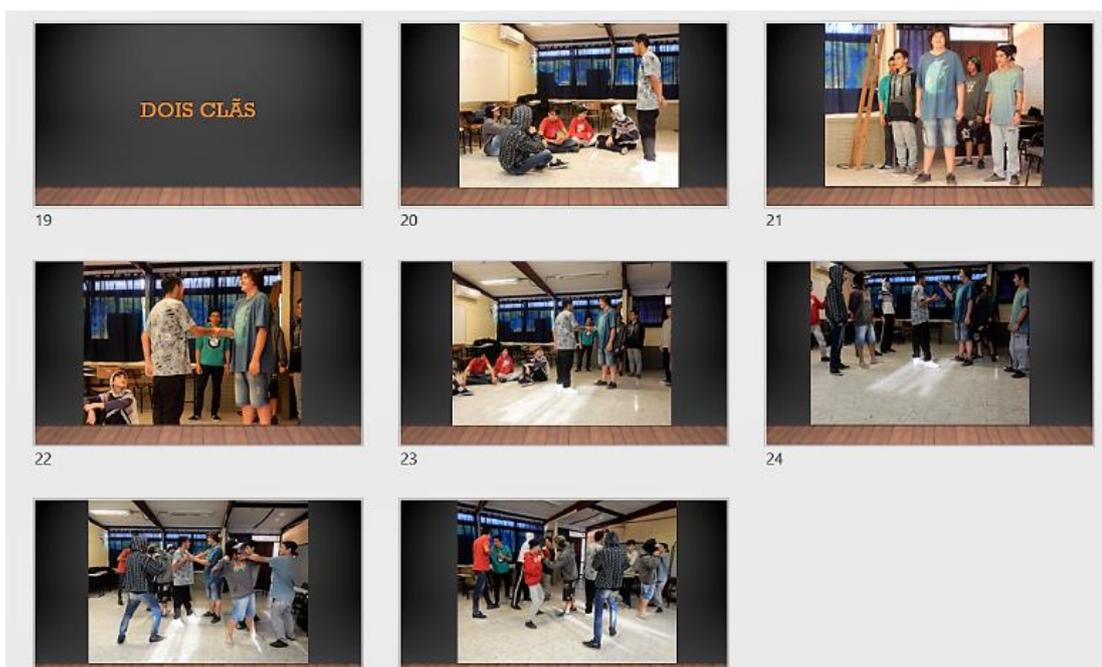


Imagem 52

Esta atividade foi bem aceita pelos estudantes e um estímulo para que, depois de se verem, eles pudessem seguir desenvolvendo as ações e os diálogos de suas cenas. A atividade ajudou com que eles observassem as necessidades da cena. Esta escolha deveria se dar autonomamente entre os estudantes, mas os grupos poderiam contar com a ajuda dos professores para entender melhor a qual função teatral cada necessidade de cena elencada por eles estava relacionada e quem no grupo seria responsável por cada função. Cada professor da equipe acompanhou a criação de uma das cenas, inicialmente. Veronica Díaz passou a trabalhar mais próxima do grupo de *Entre a Cruz e a Espada*, Alisson Godoy mais junto ao grupo de *Dois Clãs*, Luana Franz dando suporte ao grupo de *Dois Homens e uma Montanha* e eu com o grupo de *A imperialista*. A divisão se deu espontaneamente no movimento da sala de aula e optamos por mantê-la. Porém combinamos, entre os professores, que em sala de aula todos os professores estariam disponíveis para auxiliar todos os grupos em quaisquer questões.

Com a estrutura das cenas já criadas e com as ações já começando a se estruturar optamos por levar às aulas alguns exercícios que serviriam para ajudar na execução das ações para a cena, sobretudo para aquelas onde percebemos maior fragilidade de presença cênica. Como, por exemplo, a ação da luta na cena *Dois Clãs*, que se mostrava pouco expressiva corporalmente. Escolhemos fazer uma aula de técnica de arte marcial, que era uma habilidade da professora Verônica Díaz. Ela preparou uma sequência de golpes e contragolpes em duplas para ensinar em sala de aula. Todos os participantes da aula fizeram esta atividade, o que causou uma grande agitação e euforia. Foi uma atividade muito divertida para todos nós e se reverteu em ganho muito expressivo para a cena do grupo dos meninos.

Conforme as cenas foram sendo elaboradas foi surgindo a necessidade de criação de elementos de cenografia como adereços, figurinos, objetos de cenário bem como o uso de recursos técnico para utilização de música, por exemplo, para a ambientação que algumas cenas exigiam. Os estudantes fizeram listas e foram em busca de trazer alguns itens para a aula. Já os professores organizaram essas listas e contaram com o acervo da sala de vestuário do Curso de Teatro-Licenciatura da UFPel, que emprestou diversos materiais. Estas listas continham:

Maleta/volante de carro/ blazer/ olhos de mentira/ orelhas de mentira
Uma coberta cor de terra/roupas antigas/ um cajado. (Grupo da cena *Dois homens e uma montanha*)

Roupas para diferenciar os dois clãs (camisas talvez) /armas, por exemplo espadas e arcos/ roupas para diferenciar os líderes. (Grupo da cena *Dois Clãs*)

Roupas rasgadas (camisetas)/ 1 vestido/ cajado/ armadura ou espada/ chapéus de camponês/ peruca feminina. (Grupo da cena *A imperialista*)



Imagem 53



Imagem 54

Outro aspecto que merece destaque foi a questão da divisão de tarefas, ou de funções dentro de cada pequeno grupo formado. No início do processo, ao falarmos para os estudantes sobre a criação colaborativa foi explicado que eles seriam provocados a criar em conjunto, mas que as professoras e o professor pretendiam identificar a potencialidade do trabalho individual de cada um. Ou seja, que seria fundamental que cada um escolhesse a sua ou as suas funções na criação da cena e que, na medida do possível, essas funções ficassem claras para quem observasse de fora a dinâmica de trabalho de cada pequeno grupo. Observo que foi um jogo constante de propiciar autonomia e ao mesmo tempo dar suporte para que a criação fosse o máximo possível uma composição cênica de cada grupo, com suas escolhas, seus desejos, habilidades e limites de cada um de seus integrantes. As cenas definidas e seus integrantes foram: *Dois homens e uma montanha*: criada por Mateus, Vitor, Rafaela, Micaelen, Mario; *A imperialista*: criada por Guilherme, Kevin, José, Denis e Yuri; *Entre a cruz e a espada (ou Relações de poder)*: criada por Camile, Carolina, Kailane e Andria; *Dois clãs*: criada por Alisson, Thiago, Otavio, Eduardo, Denis, Cauã.

A cena *Dois Clãs* foi uma cena de batalha, onde uma tentativa de diálogo entre tribos rivais fracassou e os dois clãs oponentes partiram para a luta. Havia os líderes de cada clã e seus grupos. Destacou-se nesta cena a figura do estudante Alison como diretor e dramaturgo e os demais meninos escolherem atuar na cena. Já na cena *Dois Homens e uma montanha*, a direção e o trabalho de dramaturgia foi uma adaptação de recortes no texto original. Foi assumida a parte de dramaturgia por uma dupla de meninas, a Rafaela e a Micaelen que também assumiu a direção de cena e a atuação ficou a cargo de uma dupla que variou bastante durante as aulas entre Mateus, Vitor, e Mario e a professora Luana. Nesta cena dois homens dialogam no topo de uma montanha e começam a descer, enquanto um mostra ao outro os campos abaixo da montanha tentando convencê-lo de tudo aquilo ali será dele também se entrarem em um acordo. Em *Entre a Cruz e a Espada* a atuação ficou com Camille e com Carolina e a concepção partiu de uma ideia de Camile, mas depois foi tomando um caráter tão coletivo que passou a ser difícil identificar quem assumia qual função. O recorte do texto inicialmente ficou a cargo de Kailane, mas depois na hora da cena todas interferiam muito em tudo. Nesta cena elas mostravam uma transação comercial, em que um homem vinha com uma maleta para oferecer muitos produtos, que na realidade eram tudo o que uma mulher não precisava comprar. Por fim em *A Imperialista* foi Kevin quem teve a ideia inicial e ele quem assumiu a direção da cena, Guilherme que foi quem fez o papel da imperialista e foi também quem mais se responsabilizou pela criação dos diálogos de texto. Os outros dois meninos preferiram apenas atuar.



Imagem 55



Imagem 56



Imagem 57



Imagem 58



Imagem 59



Imagem 60

Chegado o momento de finalizar o trabalho, nós como equipe de professores tínhamos a expectativa de que a turma quisesse apresentar o resultado para a outras turmas da escola. Porém em conversa com os estudantes ele não demonstraram interesse em mostrar as cenas para pessoas estranhas ao processo. Todos queriam sim fazer a apresentação final das cenas criadas, porém apenas para os colegas da turma. Argumentamos e insistimos, sugerindo que fossem chamadas apenas as outras turmas do nono ano, ou apenas outras séries do ensino fundamental ou mesmo do ensino médio, ou ainda que fossem convidadas apenas as professoras da coordenação da escola, ou familiares deles. Mas nenhum argumento adiantou e turma não quis de maneira alguma fazer a mostra pública. Eles estavam convictos de que não queriam pessoas externas e que as cenas a serem apresentadas já teriam seu público dentro da sala de aula. Esta conversa foi um momento muito sensível em que se pode observar o diálogo entre todos nós, as tentativas de convencimento e de respeito por opiniões contrárias.

Independentemente de haver ou não convidados externos ao processo, ao dia da apresentação final foi dado um caráter especial, com toda a produção possível de ser feita naquela sala de aula e naquele momento. Todos os participantes, professores e estudantes, nos ocupamos de organizar a sala, definir o espaço de palco e plateia, arrumar figurinos e cenários e posicionar as câmeras para fotos e filmagens. Este dia de apresentação era, para os estudantes, a última aula do processo. Porém Luana, Veronica Alison e eu já havíamos combinado que iríamos fazer mais um encontro para uma celebração de encerramento. Neste dia apresentaríamos para eles as imagens e vídeos captadas durante o processo. Neste dia extra, que foi realmente o último encontro, os estudantes puderam ver as fotos e vídeos da apresentação e comentar suas impressões. Curioso foi que neste dia os estudantes aceitaram convidar os professores mais próximos da turma para participarem da confraternização e assistir a gravação das cenas teatrais apresentadas na última aula.

Sintetizo como sugestões de trabalho, para quem pretenda experimentar semelhante percurso, para esta terceira etapa que empreende “Olhar para o coletivo e agir com ele”: a feitura de registros escritos ou desenhados das cenas/trechos de obras surgidas; a nomeação das cenas; a realização de registros em vídeo e/ou fotos das cenas já criadas no momento do improvisado; a repetição de algumas cenas, caso se entenda necessário; a criação de roteiro de cenas ou estabelecimento de uma sequência de cenas; a busca ou confecção de elementos cenográficos por alguns membros da equipe; deixar que os estudantes e outros professores exerçam livre e comprometidamente as suas funções; a abertura intuitiva de espaço/tempo para confraternização entre as pessoas, brincadeiras e risadas entre a equipe; e por fim, a postura de

fomentar que o grupo resolva seus conflitos dentro da sala de aula-ensaio e no período do encontro.



Imagem 61



Imagem 62

5.4 AVALIAÇÃO COLABORATIVA

Ao final do processo criativo na universidade e ainda um pouco depois do período de encontros presenciais realizamos ações avaliativas sobre o laboratório. Realizei uma conversa de avaliação final com a equipe toda em nosso último encontro, após a apresentação do resultado final do laboratório. Nesta conversa cada participante pode livremente expressar sua opinião e sentimentos sobre as vivências do processo. Na ocasião observei que estávamos todos muito cansados ao final de três semanas de trabalho intensivo. Percebi que a conversa foi importante, mas insuficiente em termos de uma análise mais crítica. Decidi então que uma avaliação mais minuciosa poderia ser feita algum tempo depois e individualmente. Assim, optei por aplicar um questionário para obter um retorno mais pontual dos participantes, em relação a temas específicos que eu gostaria de desdobrar futuramente na elaboração desta tese. Também porque percebi a necessidade de ter registros escritos pelos colaboradores sobre aspectos do processo. Foi a partir das minhas impressões, da livre conversa avaliativa e das respostas que recebi às perguntas estruturadas no questionário, que apresentarei aqui algumas avaliações feitas pela equipe.

O questionário contava com dez perguntas. Cada participante estava livre para decidir responder integral ou parcialmente o questionário, ou para não o responder. Como a feitura desta forma avaliativa não estava estabelecida de antemão, nem foi previamente acordada com todos, pensei que seria conveniente e respeitoso com os membros da equipe que a tarefa de responder ao questionário ficasse ao critério de cada uma e cada uma, e assim foi. O questionário enviado para cada participante foi composto pelas seguintes perguntas:

1) Como você experimentou a iniciação à Yoga como meio de preparação de equipe para criação colaborativa em teatro? Quais são os aspectos positivos e negativos que você pode observar, a partir da experiência realizada?

2) A partir de sua experiência no Laboratório, como você compreende o modo de compor cenas a partir do exercício da direção rotativa de cenas?

3) Como você reflete sobre as propostas de autonomia e de hierarquia presentes na prática da direção rotativa de cenas como modo de compor em teatro?

4) Como você avalia a condução do processo colaborativo realizada pela proponente?

5) Em relação aos conflitos interpessoais e coletivos que possam ter surgido no decorrer do processo, como você identifica seus motivos geradores e suas resoluções?

6) Como você avalia o seu desempenho em sua função (ou suas funções, para quem acumulou mais de uma) durante o processo criativo colaborativo experimentado no Laboratório? (por exemplo: atuação, direção, dramaturgia, iluminação, maquiagem, sonoplastia, criação gráfica, divulgação, operação de luz e som, entre outras.)

7) Como você avalia a sua postura durante o processo colaborativo com relação aos outros componentes da equipe - no sentido de exercer a tolerância para com aqueles que possuem menos experiência cênica do que você e de exercer escuta sensível às proposições daqueles que possuem mais experiência cênica do que você?

8) Como você avalia a apresentação pública do resultado do processo e a apresentação de “Vasto oceano. Alguma terra” realizada no domingo dia 19 de agosto?

9) Você vê possibilidades de aproveitamento da metodologia experimentada para o seu futuro trabalho como professor-diretor ou professora-diretora em escola ou em comunidade? Se sim, em quais aspectos? Se não, por quais motivos?

10) Você gostaria de fazer mais alguma observação a respeito do processo que não tenha sido contemplada nas questões acima? Se sim qual ou quais?

Considerarei algumas respostas muito significativas, seja para reforçarem acontecimentos positivos, seja para apontarem falhas e possíveis melhorias para os próximos trabalhos. A partir das respostas obtidas pelos participantes, selecionei os aspectos que considerarei mais importantes para serem desenvolvidos nesta seção. Os aspectos escolhidos foram: prática de yoga e a busca da atenção; compreensão individual do método; reflexão sobre o binômio autonomia-hierarquia; conflitos e tensões grupais; o desafio da apresentação pública; e por fim, a possibilidade de futuras experiências com a condução de processos colaborativos de criação em teatral em ambientes educacionais.

A respeito da prática de *yoga* como maneira de preparar a equipe para a criação colaborativa em teatro, foram apontados, pela equipe, aspectos que dizem respeito às sensações individuais e coletivas. Alguns participantes preferiram falar sobre os benefícios pessoais da prática inicial de *yoga*, já outros apontaram caminhos mais específicos para a prática de *yoga* relacionada ao fazer teatral e a criação de cenas em colaboração. Alisson Godoy que nunca havia ainda praticado *yoga*: “no início tive dificuldades com os movimentos, mas depois fui pegando o jeito e aprendendo a relaxar”. Também Luana Franz, que não conhecia a prática apontou que praticar “Yoga fez com que meu corpo acordasse, com que estimulasse o corpo a

trabalhar de uma maneira organizada e precisa. Não penso que (isso) seja negativo, mas é uma prática que me exigiu bastante esforço tanto físico como mental.”. Thairone Dornelles também destacou a pertinência da prática no sentido de que o “fez perceber o quanto preciso dedicar atenção aos trabalhos corporais conforme me deparei com minhas limitações”. Tanto nas respostas ao questionário, como na conversa de avaliação livre que realizamos no último encontro, a sensação de um bom aproveitamento pessoal, em nível de conexão corpo-mente conquistado pela prática de yoga foi um ponto positivo destacado pelo grupo. Thairone Dornelles, para além das considerações de benefícios pessoais da prática afirmou que acredita “ser um método muito eficaz para a preparação do corpo e da mente e principalmente no exercício da coletividade, já que para a boa execução da prática, buscamos harmonia, uniformidade e uma só energia entre tantos corpos.”

Já em relação à criação teatral e colaborativa as opiniões divergiram bastante. Houve quem considerou que “e a prática me ajudou a flexibilizar meu corpo pra dentro da preparação da criação” como foi o caso de Alisson Godoy. Já Karolina Mendes apontou que “foi algo novo e surpreendentemente prazeroso, não imaginei gostar tanto. Pelo lado negativo algumas vezes não me senti 100% aquecida, porém bem concentrada e relaxada para realizar as propostas.” A crítica em relação ao não aproveitamento da prática como atividade de aquecimento corporal de elenco, apresentada por Karolina, também foi apontada por Gabryel Pioner. Ele afirmou que “Achei a Yoga muito interessante de se fazer, mas não achei ideal como um exercício de aquecimento, pelo motivo de me deixar muito relaxado, o que não considero ideal se estou em processo de criação. Talvez no final de cada ensaio poderia ser feito, acho que para mim os efeitos seriam melhores.” Neste mesmo sentido Lucas Galho, que já possuía experiência com a prática de yoga em outros processos, teceu uma consideração muito interessante, que destaco abaixo:

Acho que a prática de iniciação à Yoga como ferramenta para a preparação do ator conseguiu, de forma pessoal, aumentar a sensibilidade em relação ao grupo heterogêneo que se formou, trazendo uma unidade e equidade de energia, importantes para o estabelecimento de um ambiente propício à criação. Para além disso, a referida prática ainda se instaurou como possibilidade de um aumento da auto-percepção corporal, importante capacidade que um ator deve, ao meu ver, possuir. No entanto, acredito que em alguns momentos o ritmo mais lento trazido por essa prática não contribuiu para a prática da cena que, as vezes, pedia uma disposição rítmica um pouco maior.

Concordo com Lucas e Gabryel quando eles apontam que o relaxamento proporcionado pela prática de yoga não contribuiu para os momentos em que o processo criativo exigia uma

maior potência rítmica de trabalho corporal. Porém a sugestão dada por Gabryel de se fazer a prática ao final do encontro não vai ao encontro de um objetivo que eu tinha ao propor o yoga como meio desenvolver a atenção em si e no momento presente da sala de ensaio compartilhada por um coletivo de pessoas.

Manter o corpo ativo e a mente atenta foram meus principais objetivos ao estabelecer uma rotina de trabalho que iniciasse com a prática de yoga. “Durante a prática de *Asanas*, somente corpo deve ficar ativo, ao passo que o cérebro deve permanecer passivo, desperto e alerta. Se forem praticadas com o cérebro, então você não poderá perceber seus erros”. (IYENGAR, 2008, p.63) Creio que alcançar uma certa passividade cerebral individualmente, passividade esta que está repleta de atenção e estado de alerta, é uma atitude que contribui muito para se instaurar um processo de colaboração de ideias entre sujeitos. Bem como a atividade corporal de alinhamento, força e flexibilidade que a prática de yoga produz, também pode contribuir para uma postura de colocação individual mais maleável de um sujeito dentro de um coletivo.

Interessou-me também entender a percepção dos participantes sobre a experiência do Laboratório, sobretudo em relação a compreensão de cada membro a respeito do modo de compor em colaboração a partir do exercício da direção rotativa de cenas. O colaborador Alisson Godoy apontou o fato de ter sido muito instigante criar tendo a experiência de poder dirigir e ser dirigido. Em seu ponto de vista a experiência de criar uma cena completa a outra na “busca do entender o que está acontecendo” e também no fato de cada uma “possibilitar a essa experimentação de criar e imaginar” de maneiras diferentes. Já Gabryel Pioner compreendeu “como uma prática muito eficaz de se criar uma peça, desde que haja um grau de maturidade e intimidade dos integrantes do grupo.” Nesta mesma perspectiva Lucas Galho acredita que “o método desenvolvido é muito eficaz para ser utilizado em sala de aula e em grupos que já estão há algum tempo juntos ou para exercícios de criatividade e desenvolvimento de raciocínio acerca da composição da cena”.

Ao mesmo tempo em que compreendo a colocação de Gabryel, quando ele aponta a importância de haver um certo grau de maturidade e intimidade dos integrantes do grupo para realizar este estilo de prática, no sentido de quanto maior seja o conhecimento dos membros sobre si mesmo, sobre o teatro e as suas experiências nas relações humanas mais profundas podem ser as trocas as trocas criativas. Porém por outro lado me questiono como podemos adquirir certo grau de maturidade e intimidade entre membros se não justamente pelas trocas de ideias, emoções, ações e tempo compartilhado? Nesta perspectiva vejo na afirmação do

colaborador Lucas Galho a compreensão de que é necessário se exercitar a criatividade e o desenvolvimento de raciocínio sobre a composição de cenas em coletivo. Este exercício de criatividade e desenvolvimento de raciocínio cênico, por assim dizer, pode ser realizado no coletivo a partir do olhar ao outro, ao seu modo de trabalhar e à diversidade das propostas que podem surgir daí. Como bem apontou Luana Franz: “A composição se torna rica tanto em relação as propostas das mais diversas interpretações como, também, quanto ao aprendizado que se pode obter com o trabalho dos demais integrantes do grupo.” Esta lógica de experimentar a maneira do outro, a ideia do outro pode possibilitar um espaço de escuta e de liberdade criativa. A este respeito o colaborador Thairone Dornelles afirmou:

Compreendo como um método democrático que possibilita um espaço de liberdade criativa onde todas e todos envolvidos têm o mesmo direito de se experimentar e experimentar o outro, doar, receber e transformar aquilo que foi doado. Um espaço que necessita de confiança para que o jogo aconteça, autonomia e respeito pelo próprio trabalho e pelo trabalho do outro.

O respeito, a confiança e a autonomia são apontados por Thairone como habilidades necessárias de serem recrutadas para que o jogo da direção rotativa de cenas aconteça. Neste aspecto, o colaborador acima citado já aponta para o próximo aspecto que abordarei abaixo, que se refere tanto à autonomia como ao estabelecimento de hierarquias necessárias para que a experiência se dê.

Entendo que lidar com a hierarquia e autonomia, como categorias de ação, ou capacidades de organização social é uma atitude fundamental para o exercício da criação artística em conjunto em uma perspectiva de fomentar o exercício da democracia. Hierarquia pode significar “distribuição organizada dos poderes com subordinação sucessiva de uns aos outros, ou ainda “categoria atribuída às pessoas ou às coisas, classificadas de acordo com a ordem de importância, crescente ou decrescente” (MICHAELIS, 2021). Já a palavra autonomia pode ter diversos significados e dentre eles, os que vejo que melhor se aplicam às relações de criação e aprendizagem, são: “Capacidade de autogovernar-se, de dirigir-se por suas próprias leis ou vontade própria. Direito de se administrar livremente, dentro de uma organização mais vasta, liderada por um poder central. Liberdade moral ou intelectual do indivíduo; independência pessoal; direito de tomar decisões livremente. Liberdade do homem que, pelo esforço de sua própria reflexão, dá a si mesmo os seus princípios de ação, não vivendo sem

regras, mas obedecendo às que escolheu depois de examiná-las. Preservação da integridade do eu.” (*idem*).

Em relação à criação teatral, observo que há maneiras de se criar em coletivo que priorizam simetricamente à hierarquização de funções e pessoas, vinculando diretamente o trabalho de uma pessoa à uma função estritamente específica e estabelecendo prioridades entre elas. Há também maneiras que procuram flexibilizar as hierarquias, de funções e de pessoas procurando relações que provoquem a diluição ou flutuação do estrito vínculo função-pessoa. Estas são as maneiras que mais me interessam, pois creio que são as mais potentes no sentido de fomentar a percepção das diversas camadas de relações de lideranças possíveis em um processo de colaboração.

Perguntei aos colaboradores e colaboradoras de que maneira eles compreendiam a ideia autonomia e de hierarquia presentes na prática da direção rotativa de cenas como modo de compor. Para a colaboradora Luana Franz, trabalhar com a “hierarquia lado a lado com a autonomia é um pouco complicado de administrar em um grupo, mas acredito muito nela pois faz a composição ser de todos e a responsabilidade também.” Alisson Godoy apontou a importância de se trabalhar com “cada um expando suas ideias, sem atropelar o outro” como uma característica de respeito às hierarquias e a autonomia de todos. Nesta mesma perspectiva Thairone Dornelles afirmou que “as inúmeras propostas provenientes de cada indivíduo componente da equipe, durante o período de direção rotativa, foram diversas e potentes, o que possibilitou que a obra adquirisse uma identidade enquanto coletivo e trouxe homogeneidade ao ato teatral.” Ele ainda complementou sua visão, afirmando que:

Acredito que a autonomia parte do universo de liberdade que o método proporciona, porém liberdade não exclui a necessidade de uma hierarquia. A figura da diretora enquanto organizadora dos momentos de experimentação, roteiro e principalmente da etapa de costura entre cenas e afinação das mesmas foi primordial para a conclusão da obra, visto que se trata de uma produção realizada em curtíssimo espaço de tempo com uma equipe relativamente grande cheia de potencialidades e efervescendo ideias e opiniões, o que demandou posicionamentos e escolhas por parte da proponente do projeto.

Já Gabryel Pionner, entende que tanto a autonomia como a hierarquia “são exercícios vitais para a formação de um professor/ator e que se estendem para as outras instâncias da vida. Já que escolhemos um trabalho que lida diretamente com a relação entre seres humanos, vivenciar uma experiência de criação, direção e atuação é muito construtiva” ele ainda acrescenta que as visões de “autonomia e hierarquia aparecem no processo como

complementos, para que as horas que passamos dentro da sala de ensaios sejam produtivas”. Lucas Galho concluiu que a proposta da direção rotativa de cenas “pode ser entendida como um exercício para se chegar à autonomia pretendida.” E acrescentou que “quanto à autonomia, ainda vejo como um problema, visto que muitos atores e atrizes em formação ainda possuem uma grande dificuldade em trabalhar sem o comando de um diretor.” Ao passo que, ainda para o mesmo colaborador:

A hierarquia funciona a partir do momento em que todos do grupo entendem tal proposta, pois o fato de se trabalhar de modo colaborativo, muitas vezes confundido com o modo coletivo de trabalho, pode dar a falsa impressão de que tudo será levado em conta causando muito desgaste na hora das escolhas efetivas.

O colaborador Lucas Galho aponta acima uma questão em relação à compreensão das hierarquias nos processos colaborativos de criação, o que geralmente é motivo de conflitos e tensões entre os membros de um grupo criativo, assunto que será tratado a seguir. Sobretudo quando algumas pessoas operam no registro de que se a criação é coletiva, não há opiniões que devam se sobressair. Porém em meu entendimento este é um pensamento equivocado, pois quando uma pessoa (ou equipe) assume ser quem organiza, ou responde por, ou “assina” determinada função criativa em um processo teatral colaborativo, esta pessoa (ou equipe) passa a ter sim mais propriedade para definir as questões que tangem a função assumida.

Conflitos interpessoais são situações comuns de acontecer em um processo criativo que envolve muitas pessoas. E os conflitos pessoais também o são. Creio que quando se trata de uma criação colaborativa, nos moldes da apresentada nesta seção, estas situações não são apenas obstáculos a serem superados para se alcançar a produtividade da equipe. As tensões entre pensamentos, ideias, emoções e sensações dos participantes são matérias do ato criativo em si.

Para o colaborador Thairone Dorneles “os conflitos que possam ter surgido durante o processo foram de grande importância para o amadurecimento reflexivo sobre o que se estava produzindo”. Concordo com ele que o ato de refletir sobre os conflitos e tensões experimentados pela equipe no andamento do processo foi uma maneira de amadurecermos nossas posturas como pessoas que fazem teatro experimentando criar em diversas funções dentro de um mesmo processo.

Um dos problemas geradores de conflitos apontado por Allison Godoy foi a sensação de pressa e o cansaço gerado pelo stress. Segundo ele “como o processo foi corrido, sempre

existe um estresse e com isso o cansaço.” Ele se refere ao formato intensivo do laboratório, ou seja, o curto espaço de tempo que tivemos para realizar todas as ações do processo. Outro ponto destacado pelo mesmo colaborador foi a “falta de escuta muitas vezes, (e isso) não foi algo muito visível” para todos, segundo ele. Porém outros colaboradores e colaboradoras também apontaram esta questão. Como é o caso de Lucas Galho quando afirmou que “os atritos que surgiram, a meu ver, se deram pela falta ou grande dificuldade de escuta do outro.” Estes dois colaboradores sublinharam uma tensão relacional importante, gerada pela falta de escuta mútua que aconteceu algumas vezes na sala de ensaio.

Creio que o problema da falta de escuta se dá entre artistas de qualquer nível de experiência e este é um ponto chave para se defender a prática de processos colaborativos em ambientes de aprendizagem. Pois o ator de escutar o outro é um aprendizado que se desenvolve com a prática. Observei que muitas vezes foi mais prazeroso para os participantes propor a sua ideia de cena do que ouvir a ideia do outro e tentar compreendê-la para pô-la em ação. Foi notável a empolgação de cada um e cada uma ao apresentar sua ideia e dirigir os colegas, ao passo que foi notável também a falta de ânimo de alguns integrantes para realizar uma ação específica proposta por determinado colega.

Karolina Mendes trouxe outro ponto importante, pois para ela “em alguns momentos a incompreensão da proposta pode ter gerado um certo incômodo entre o grupo, mas sempre mantivemos o diálogo, o que ajudou a manter tudo no lugar.” Desta forma pude perceber que, por mais que eu tivesse explicado o plano para o andamento do laboratório, bem como os objetivos da pesquisa e que eu tenha tentado estimular sempre um ambiente de diálogo, em alguma instância a incompreensão da proposta permaneceu inquietante para os integrantes e gerou tensão. Me questiono hoje, se esta tensão não é inerente à própria insegurança que se encara com a escolha da prática como pesquisa, pois nesta perspectiva não compreendemos exatamente, e nem o tempo todo, como se dá o processo. Eu como condutora, que havia planejado o laboratório, muitas vezes não tinha todas as respostas e muito menos a certeza de para onde estávamos indo.

Lucas Galho apontou outra importante questão que foi a diferença de níveis de aprofundamento das ideias de alguns integrantes como motivo gerador de atritos:

Um outro possível motivo para alguns atritos foi a diferença de níveis de aprofundamento acerca do tema proposto, o que para alguns, resultou na falta de vontade de entrar na proposta do colega de cena. De forma geral, acredito que todos se solucionaram organicamente ou pelo menos profissionalmente, não atrapalhando a realização do experimento final.

Sobre pessoas com diferentes níveis de experiência, complemento a colocação de Lucas e aponto o fato de termos trabalhado com um grupo bastante heterogêneo em relação à experiência teatral anterior e também no que se refere à fase de estudo no Curso universitário. Assim como havia na equipe professores de teatro já formados e estudantes formandos, havia também alunos da segunda fase do curso e com pouca experiência teatral anterior. Havia também estudantes com experiências medianas no sentido de não estarem começando nem tampouco já terem uma trajetória. Este descompasso de experiências foi sim motivo de atritos e também gerador da falta de paciência de algumas pessoas para com as outras. Porém, não seria justamente este um excelente ponto de treinamento para um professor de teatro, ou estudante de licenciatura em teatro? O aprendizado de estar em uma situação de ouvir e levar em consideração as propostas e a visão de cena daqueles que têm menos experiência do que ele e percebê-las como absolutamente legítimas? Ainda sobre a visão do outro, no sentido de ela estar carregada de suas experiências ou falta de referências, Luana Franz destaca que:

É fato que todos temos uma forma de pensar, agir, criar diferente uns dos outros, as vezes idealizamos uma cena e queremos que ela saia exatamente como pensamos, porém, nos esquecemos que o outro indivíduo pode estar vendo de outra forma e isso faz com que aconteçam discussões. Não tivemos muitos conflitos, mas o que tivemos foi saudável e produtivo e principalmente bem administrado. Produtivo pois o conflito exigiu uma solução ou uma escolha que deu o fechamento.

Os motivos das tensões e dos conflitos são imprevisíveis, assim como suas dissoluções e potencializações para o andamento do trabalho ou para seu fechamento, como apontou Luana Franz. Esta característica eu vejo como uma riqueza dos processos de criação colaborativa e que se potencializa, a meu ver, com o exercício da direção rotativa de cenas.

Procurei saber também a opinião dos colaboradores e colaboradoras a respeito da experiência da apresentação e também teci algumas considerações pessoais. Realizamos no dia dezenove de agosto a apresentação pública do resultado do processo criativo, que teve o título de *Vasto oceano. Alguma terra*.

Acredito que realizar a apresentação foi uma experiência positiva em alguns aspectos, mas negativa em outros. Destaco como ponto positivo o trabalho de finalização de elementos cenográficos como luz, cenário, figurino, maquiagem e também a finalização das peças de áudio e técnica de som necessária para a montagem. Considero que este trabalho de finalização, ou “afinação” da parte plástica das cenas foi impulsionado na equipe pelo compromisso da

apresentação pública. Porém destaco que, por outro lado, a expectativa de apresentar um trabalho recém-criado e composto em um curto espaço de tempo, deixou alguns membros da equipe bastante ansiosos. Esta angústia gerou alguns conflitos na equipe no momento do ensaio geral e embora os conflitos de equipe sejam algo inerente ao nosso trabalho, eles não deixam de ser momentos desagradáveis. Outra experiência proporcionada pela realização da apresentação pública foi a realização de ações de divulgação, como preparação de material textual, captação de imagens, elaboração de cartaz e contato com a imprensa. Creio que estabelecer uma relação de responsabilidade para com o público convidado foi um exercício importante para nós todos, mesmo que isto tenha feito com que lidássemos com nossas inseguranças em relação ao trabalho que mostraríamos.

A opinião de alguns colaboradores reforça minhas percepções e outras apontam para aspectos que eu não havia percebido. Porém houve unanimidade de crítica sobre o curto prazo de tempo para a realização da apresentação pública. Para Gabryel Pioner a apresentação “foi boa, mas poderia ter sido melhor. Cumprimos a proposta, mas acho que a pouca quantidade de ensaios com o grupo todo nos deixou com pouca presença na apresentação” e ele ainda complementa com uma autocrítica, afirmando que “eu não estava inteiramente ali, tanto que cometi erros bobos, por falta de concentração.” Allison Godoy reforça o problema do curto prazo, afirmando “gostei do resultado final, mas acredito que se tivéssemos mais tempo, melhor seria.”

Karolina Mendes assumiu que via a apresentação “um pouco problemática, já que nem todos sentiam-se confiantes o suficiente com o processo no momento da apresentação. Por outro lado, o resultado mostrado possui um grande potencial caso seja trabalhado novamente no futuro.” Eu concordo com ela e se houvesse interesse e/ou disponibilidade de tempo e espaço para isso, seria possível seguir aprimorando o trabalho. A fala de Lucas Galho sintetizou bem uma sensação que tive, sobre uma sintonia que não pode ser atingida e uma tentativa de buscar de coesão de discurso. Ele, muito bem, colocou assim:

Quanto à apresentação do experimento, acredito que conseguimos realizá-lo de forma satisfatória devido ao tempo que tivemos. No entanto, acho que o tempo nos privou de um aprofundamento no que diz respeito ao que queríamos falar, penso que nem todos estavam na mesma sintonia de linguagem, o que só é possível com mais tempo de trabalho. Mas no escopo da proposta da criação de cenas rotativas, o experimento conseguiu agregar de forma coesa as cenas desenvolvidas na sala de ensaio.

Luana Franz e Thairone Dorneles foram bastante mais otimistas. Para ela “a apresentação foi muito prazerosa principalmente porque estava com saudade de me apresentar. Acho que refletiu o processo todo, foi uma apresentação responsável, divertida ao mesmo tempo que exigia uma seriedade pelo tema abordado”. Já ele concluiu dizendo que:

Apesar do pouco tempo e de alguns imprevistos, fomos capazes de produzir um roteiro a partir de experimentações e direção rotativa de cenas, figurinos e maquiagem, sonoplastia e iluminação, além de promover a produção e divulgação do espetáculo. Contamos com a presença de um considerável e caloroso público que respondeu de forma muito positiva ao objeto artístico assistido, desta forma avalio como muito bem-sucedida a apresentação do resultado do processo.

Por último eu perguntei aos colaboradores se eles viam possibilidades de aproveitamento da metodologia experimentada no laboratório para o seu futuro trabalho como professor-diretor ou professora-diretora em escola ou em comunidade. Nesta última seção, opto por apresentar primeiramente as respostas dos colaboradores na íntegra e também em uma sequência que vai desde os mais experientes como professores de teatro até chegar nos completamente novatos.

Luana Franz respondeu que com certeza aproveitaria a prática da direção rotativa de cenas como possível modo de trabalho em sala de aula, especialmente pelo potencial da proposta servir como uma alavanca para o fazer teatral com iniciantes:

Embora não seja algo muito simples de se fazer, essa metodologia tem um potencial muito grande de alavancar o fazer teatral no âmbito escolar e comunitário. E uma maneira de fazer teatro que não exige muitos recursos e que estimula os participantes a criação, é isso é muito importante. Não só reproduzir, mas produzir.

Lucas Galho também respondeu afirmativamente, defendendo o desenvolvimento da autonomia e da criação de um ambiente de troca e inclusão:

Sim, vejo a proposta como uma grande possibilidade de metodologia de ensino na escola, pois além de desenvolver a autonomia, ajuda, a meu ver, a desenvolver uma maior escuta e a criar um ambiente de troca e inclusão. Além disso, creio que com um trabalho inicial para deixar o grupo que participa da proposta num grau nivelado de referência e estudo sobre o tema abordado, entendo que a metodologia citada poderá ser utilizada como um meio de criação para grupos de teatro amador e profissionais (independente do que quer que distingue esses dois tipos de fazer teatral).

Thairone Dornelles disse que aproveitaria o aprendizado, sem dúvidas, sobretudo no sentido de se aprender com o outro e assim ressignificar ideias e concepções:

É uma metodologia muito rica e que pode despertar o senso criativo na medida em que cada indivíduo se torna proponente de uma ideia a ser experimentada. É um método que trabalha com o coletivo e que não exige grandes conhecimentos sobre teatro, basta apenas que se estabeleça um espaço democrático e livre de preconceitos para que todas e todos envolvidos sintam-se a vontade para experimentar, aprender com o outro e ressignificar suas ideias e concepções.

Karoline Mendes respondeu que sim tanto para escolas como para comunidades, enfatizando a divisão de tarefas:

Sim, em ambos vejo possibilidade de uso da metodologia. A divisão de tarefas é o principal aspecto que me chama a atenção, pois ajuda em diferentes pontos, como dar um sentido maior de unidade ao grupo, já que todos tem tarefas complementares e necessárias para o funcionamento do coletivo.

Gabryel Pioner disse que aproveitaria com certeza e salientou a potência que a proposta tem de aproximar as pessoas de suas sensações através de estímulos escolhidos para se iniciar o processo:

Acho que a parte dos estímulos, mas principalmente, os relatos sobre como o estímulo reverberou em cada um é algo que cabe muito no meu trabalho como professor dentro das escolas, acho que é uma maneira de aproximar as pessoas das suas sensações, o que eu considero o ponto inicial para iniciar qualquer atividade cênica.

Allison Godoy também acenou que vê a possibilidade sim e que a prática lhe “trouxe experiência e motivação”. Ele ainda complementou sua resposta contando que este “foi meu primeiro trabalho, atuei, dirigi, isso tudo acrescentou muito para mim”. A presença deste colaborador com pouca experiência no fazer teatral foi me dando as pistas de como seria desenvolver esta atividade na escola, como desdobramento desta experiência na Universidade.

Como já citado anteriormente foi a partir da realização do laboratório da universidade que começamos a organizar o laboratório que seria realizado na escola. A equipe se formou ainda no período final do primeiro laboratório e foi composta por Luana Franz, Veronica Diaz, Alisson Godoy e eu. O projeto na escola teve o título de Teatro Colaborativo com Jovens. Neste processo, que teve a condução compartilhada entre quatro pessoas, tínhamos a prática da direção rotativa de cenas como guia, mas estávamos conscientes de que adaptações, versões ou reinvenções seriam criadas simultaneamente em sala de aula com os estudantes conforme fosse o andamento da ação na escola. Da mesma forma, parte da avaliação do processo com os estudantes foi sendo feita em paralelo com o andamento da prática criativa. Ora em forma de

debates e conversas com todos os integrantes em sala, ora em conversas entre a equipe de professores. Houve também uma conversa de avaliação no encontro final, com todos os participantes do projeto, após vermos as fotos da apresentação.

Depois da finalização do projeto a professora regente da turma Luana Franz seguiu as aulas com as aulas em sua turma e sugeriu que fizéssemos ainda mais uma atividade. Esta atividade seria uma forma de avaliação para balizar as notas dos estudantes referentes ao terceiro bimestre letivo. Ela serviria também como uma espécie de retomada das lembranças da turma no decorrer do último bimestre do ano. Ao mesmo tempo, entendemos que seria mais um material de registro do processo e uma boa oportunidade de sabermos que avaliação os estudantes fariam de nossa condução como equipe de professores.

Esta avaliação foi aplicada no dia sete de dezembro de 2018 e respondida por um total de dezesseis estudantes. Elaboramos seis perguntas para que os estudantes respondessem com suas percepções:

- 1) O que mais você gostou e o que menos você gostou nas aulas de teatro?
- 2) Em qual cena você participou da criação?
- 3) Como seu grupo se organizou na criação da cena?
- 4) Qual foi a sua função nela?
- 5) Como você se sentiu fazendo os exercícios iniciais das aulas com as respirações e posturas corporais?
- 6) Qual cena você mais gostou de assistir e por quê?

Destacarei a seguir algumas das respostas obtidas. Em relação às perguntas 2, 3 e 4 destaco as diferentes formas de participação em que cada estudante se colocou nas cenas. Houve estudantes que definiram sua participação na área da cenografia, como Rafaela “Eu não participei de nenhuma cena, mas ajudei na maioria das cenas, como na parte de ajudar a montar a montanha para os atores subirem” e Thais “Eu fui figurinista na cena O Encontro de Dois Clãs”. Houve uma estudante que definiu sua participação na área da dramaturgia, como Mikaelen. “(em Dois homens e uma montanha) Bom cada um fez algo, os guris Roy e Victor atuaram e nós escrevemos. (A minha função foi a de) Autora. Participei ajudando a escrever as cenas”. Dois estudantes definiram sua participação na área da direção, como Kailane “(em Entre a Cruz e a Espada) A gente leu o texto, cortamos algumas partes e falamos com nossas próprias palavras, a gente imaginou figurinos antigos. (A minha função foi) na parte da direção” e Alisson “(Em O Encontro de Dois Clãs) Lemos o texto, trocamos as ideias e eu fiquei com a elaboração das cenas. (A minha função foi a de) Diretor”.

A maioria dos estudantes definiu sua participação na área da atuação, em um ou mais papéis, como Guilherme “Eu participei da cena A Imperialista, como a própria imperialista (infelizmente). O processo foi muito bom, pois cada um teve uma ideia e decidimos seguir uma delas, porém, cada um acrescentava algo a mais”, Cauã “Minha função na cena era atuar e ser um dos (que) chamo de soldado que ajudava o clã a se defender” e Yuri “(Eu participei de) A Imperialista (e de) Dois Clãs. Na (cena) A Imperialista (eu fui um) guardinha; na cena Dois Clãs (eu fui) líder de clã”. Destaco, por fim, a declaração de Carolina, que definiu sua participação na área da atuação e também a participação de duas colegas suas na área da direção: “Eu participei da cena Entre a Cruz e a Espada atuando como a dona do escritório, onde eu interagia com a colega Camile e ela me oferecia coisas, fazia propostas e eu refletia sobre elas, se eu aceitaria ou não. Nosso grupo organizou a cena juntos, todos deram ideias sobre o que fazer, que falas usar, que objetos seriam utilizados, sobre os figurinos. Porém várias ideias foram dadas então acabou que desistimos de muitas até chegar na cena final. Na hora da atuação a colega Kailane e a Andria foram as que organizaram a cena.”

Já em relação às perguntas 1 e 5, que são mais subjetivas por lidarem com gosto pessoal e sentimentos em relação à prática corporal, destacarei abaixo alguns comentários que considere mais significativos. Sobre os exercícios iniciais de respiração e posturas Denis afirmou que “Me senti bem, só teve uma (vez) que fiquei meio tonto”, Alisson disse que ficava nervoso, Thais Isabel disse que se sentiu um pouco mal “com dores no corpo e até mesmo tontura ou falta de ar”. Já Kevin disse que se sentiu “Muito mais leve e quando eu chegava na aula já me sentia mais leve e tranquilo”. Cauã “o que mais gostei foram as aulas de respiração porque eu ficava mais aliviado para poder fazer as cenas.” Camile disse que se sentiu “um pouco casada. Não sou muito acostumada a fazer exercícios físicos eu mal conseguia respirar e contrair porque tenho problemas respiratórios.” Sobre seus gostos pessoais aponto José Victor que escreveu que “o que mais gostei das aulas foi que todo mundo podia dar suas ideias e experimentar de uma forma e juntar nossas ideias. Adorei isso de trabalhar em união.” Também destaco Allison que disse que “o que eu mais gostei foi a interação de todos no processo da criação das cenas e o que eu menos gostei foi de apresentar.” Opinião que combina com a de Guilherme “com certeza a coisa que mais gostei foi todo o projeto em si, todos nós compartilhando ideias. Porém só não gosto muito do fato de ter que se apresentar.” Eduardo disse que “eu gostei muito de montar as cenas e atuar, mas não gostei dos movimentos de respiração e concentração”.

Por fim, sublinho algumas respostas acerca da pergunta 6, que se referia diretamente a avaliação dos estudantes sobre a condução dos professores no processo. Guilherme apontou que “os professores foram muito pacientes para alguém que estava ensinando algumas pessoas que não tinham ideia do que estavam fazendo”. Rafaela apontou que “eles ficaram meio organizados, tinha alguns professores que ficavam só num grupo, mas podia ajudar os outros grupos também”. Camile afirmou que “fui muito bem conduzida e me orgulho do trabalho que fizemos. Foi uma experiência e tanto, tivemos liberdade de expressão para modificar o texto e criar as cenas. Sempre prestativos e adeptos a ensinar, sou muito grata pela experiência e vou levar para o resto da vida.” Já Carolina escreveu que “os professores foram de grande ajuda pois eles nos ajudaram a tomar rumo nas cenas, nos ajudaram a nos organizar melhor, porque nenhum de nós tinha ideia de como montar ou dirigir uma cena e eles foram essenciais nesse quesito. Os professores ficaram bastante em nossa volta e as vezes acho que seria melhor um pouco mais de espaço, mas reconheço a ajuda de todos. A única coisa que eu queria diferente foi o tempo, claro que mais tempo seria melhor, para produzir a cena e montá-las, mas em geral tirei proveito de tudo e o teatro me ajudou muito a superar minha timidez”.

Muito importante salientar a avaliação de Carolina sobre a questão da autonomia, pois em sua visão teria sido melhor se os professores tivessem deixado mais “espaço” para que os estudantes criassem entre si sem que ficássemos muito “em volta”. Nosso plano como professores foi o de oferecer suporte quando solicitados, mas conforme expressou a estudante creio que em alguns momentos interferimos para além do planejado. O exercício da docência compartilhada é sempre um grande desafio.

Como sugestões de percurso avaliativo para as próximas experiências que venham a ser feitas por outros professores e estagiários eu aponto as seguintes ações: garantir momentos para o estabelecimento de debate entre o grande grupo e também dentro dos pequenos grupos que se formarão compondo o todo da turma/equipe; estar atendo às demandas individuais que chegam aos professores por parte de algum participante específico; criar questões sobre aspectos do processo para que sejam respondidas individualmente e por escrito; mostrar aos participantes registros das criações por meio de fotos, edições, gravações de áudios e vídeos para que os próprios participantes possam se ver, ouvir e observar os usos de espaços e tempo-ritmo nas cenas e tirar suas próprias conclusões; empenhar-se tanto em avaliar individualmente cada membro como para avaliar coletivamente a equipe como um todo. E por fim, abrir-se para ser avaliado pelo grupo, prática difícil e temida por muitos professores, em maior ou menor grau.

6. INICIAÇÃO AO TEATRO EM TEMPOS DE CRISE DA DEMOCRACIA

Acredito que no contexto social brasileiro de início da segunda década dos anos dois mil a iniciação teatral na educação básica deva voltar-se cada vez mais para a perspectiva de criar novas e aprofundadas práticas democráticas e autorais no potente instante do aqui-agora da sala de aula-ensaio. Defendo assim, que aprender a fazer teatro em uma perspectiva colaborativa e crítica pode ampliar as capacidades de relações interpessoais dos estudantes, no sentido de ouvir, ver e agir com o outro e consigo mesmo, com mais respeito e tolerância. Por estes motivos a prática do teatro como componente curricular da educação básica nas escolas públicas precisa ser incessantemente defendida, sobretudo no segundo ciclo do ensino fundamental e no ensino médio.

Como trabalhar em sala de aula a iniciação teatral partindo de criações colaborativas baseadas na rotatividade da direção de cenas teatrais entre os membros da equipe criativa? Esta indagação, que é da ordem da prática, foi a questão central que guiou minha pesquisa para a elaboração da presente tese. Desta questão inicial derivaram outras quatro questões que são: como experimentar o exercício da democracia e do pensamento crítico com a prática do teatro em sala de aula? Como formar jovens cada vez mais aptos a dialogar e debater, entendendo o debate como uma necessidade inerente da prática teatral? Como estimular adolescentes a verem o mundo e fazerem suas próprias leituras dele em um processo de criação teatral? Como aprender a fazer teatro a partir da experiência prática da criação colaborativa e da direção de cenas? É na intenção de traçar percursos que respondam ou problematizem tais questões que escrevo a presente seção.

6.1 TEATRO E CRISES DA DEMOCRACIA

Compreendo que a prática democrática não é algo dado, ela é algo a ser buscado e essa busca passa por atualizações, revisões e recriações da própria noção de democracia. Da mesma forma, o fazer teatral é uma ação que está em constante recriação, revisão e readaptação em nossa sociedade, pois são justamente os conflitos sociais e humanos a matéria fundamental desta forma de arte.

É de saltos em saltos nas linhas de tempo e espaço que as práticas do teatro e da democracia foram e vêm sendo experimentadas, copiadas, adaptadas e recriadas. Na trajetória do teatro, reconheço algumas experiências que se vinculam estreitamente, questionam e

atualizam, a experiência democrática de sua época. Práticas que foram até incompreendidas em seu momento, ou compreendidas apenas como proposta utópicas. Tomo como exemplos a experiência brechtiana na Alemanha pré-nazista e a proposta de Boal no Brasil pós ditadura militar.

O artista alemão Bertolt Brecht fazia um teatro estreitamente ligado aos ideais democráticos tão caros a uma Alemanha que via a ascensão do nazismo. A prática teatral de Brecht foi marcada pela constituição da dramaturgia do teatro épico, pelas inovações de estrutura formal de atuação e direção das montagens que assinava, com os consagrados *V-Effect* e *gestus* social, além de tantos outros artifícios que deixavam a esfera da ficção/realidade social a mostra para os espectadores. Seu trabalho voltado para operários e crianças, com a criação das peças didáticas e das óperas escolares foi também um exercício de cidadania e de atualização democrática do teatro.

Em muitas de suas obras Brecht usava da paródia e do deboche para satirizar a figura de Hitler, mostrar as perversões da sociedade capitalista e a preocupação excessiva em relação à imagem que os governantes queriam passar ao povo. Ele também apontava com sua prática teatral a incessante busca de aprimoramento retórico de governantes políticos e econômicos usada para subjugar aqueles que pensavam e agiam diferente do que pregava o *Führer* nazista, palavra que em alemão significa "condutor", "guia", "líder" ou "chefe".

Considero que os modelos formais, textuais, filosóficos, poéticos, educativos e ativistas do teatro feito por Brecht, em conjunto com seus parceiros e parceiras de criação, são bases imprescindíveis para a realização da iniciação teatral na atualidade. Foi assim nos laboratórios problematizados nesta tese. Por exemplo, em *Jogatina* interessávamos por criar e apresentar cenas que deixassem a esfera da ficção/realidade a mostra para os jovens espectadores, com planos simultâneos de ações figurativas, abstratas e de contracenação de atores em diálogos e movimentos de coro. Todas as cenas criadas no esquema de rodízio de autoria propiciado pelo exercício da direção rotativa de cenas. Com isso, além de apresentar fundamentos básicos do teatro fomentávamos a participação dos jovens na ação de traçar paralelos com a realidade da crescente onda de manifestações nas ruas, das repressões às greves de professores da rede pública em muitos estados brasileiros, bem como às articulações de movimentos civis pelas redes sociais virtuais. O teatro elaborado na prática de laboratório em *Jogatina* ajudou a discutir e atualizar a ação democrática, assim como fez Brecht. Pois ao expor as questões sociais de nossa época, criamos redes sociais presenciais de diálogo e criação, exercendo a cidadania e a

consciência crítica do cidadão na prática de exercícios cívicos de criação de cenas. Acredito que sobre esta base se pode construir visão de mundo e se concretizar uma vivência de consciência cívica e de construção de cidadania.

Como pessoa de teatro Brecht se ocupava também de atividades que expandiam sua prática teatral para mais esferas sociais de participação. Como fez em sua proposta das peças radiofônicas, por exemplo, e seus pensamentos sobre a radiofusão.

O rádio seria o mais fabuloso meio de comunicação imaginável na vida pública, um fantástico sistema de canalização. Isto é, seria se não somente fosse capaz de emitir, como também de receber; portanto, se conseguisse não apenas se fazer escutar pelo ouvinte, mas também pôr-se em comunicação com ele. A radiodifusão deveria, conseqüentemente, afastar-se dos que a abastecem e constituir os radiouvintes em abastecedores. (BRECHT, 2005, p. 35)

A ideia de uma democracia eletrônica fora apontada por Brecht ao defender que o rádio seria um veículo democrático de comunicação. “Dentro da lógica da radiofusão, se recuarmos oitenta anos vamos perceber que Bertold Brecht falava já na participação dos ouvintes e nas vantagens que a própria rádio teria” (MENEZES, 2011, p. 77) com a participação ativa deles na programação. O teatrólogo alemão já entendia que os novos públicos querem novos conteúdos, mas sobretudo novas formas de participação.

O uso das *fake news* como estratégias de manipulação massiva que detonou a crise democrática digital trouxe consigo o silenciamento dos debates, muitas vezes pela ausência de oponentes dispostos ao enfrentamento de ideias. Como o caso do presidencial brasileiro eleito que não compareceu a nenhum debate público com seus concorrentes durante a campanha eleitoral, mas que falava constantemente através de mensagens em redes sociais disparadas apenas para cidadãos do seu eleitorado. Os debates também foram silenciados pelos discursos de ódio e cancelamentos insuflados pela lógica da comunicação imediata anônima e massiva, muitas vezes sob comando de robôs programados, permitida pelas redes sociais virtuais.

Assim como Brecht viu a ascensão do nazismo na Alemanha, no período em que realizamos os laboratórios já citados, vimos no Brasil o crescimento do autoritarismo e o fortalecimento das milícias nas comunidades e também nos órgãos representativos populares, como as câmaras de deputados e vereadores. Questões que já se faziam presentes na realidade nacional brasileira, mas que foram ganhando força e novos contornos desde o golpe contra a presidenta Dilma Rousseff em 2016, o assassinato da vereadora Marielle Franco em 2018 e a chegada de Jair Bolsonaro ao governo federal em 2019.

O outro exemplo que destaco para discutir práticas teatrais e as crises democráticas é a práxis do artista brasileiro Augusto Boal. Ele foi diretor artístico do Teatro de Arena de São Paulo, espaço teatral que provocou uma revolução estética no teatro brasileiro dos anos 50 e 60. O Arena procurava novas formas de fazer teatro, buscando sedimentar a poética de uma cena brasileira, com bases em manifestações da cultura popular e regional. Boal foi ator, diretor teatral e dramaturgo, escreveu livros de teatro, romances, contos e atuou como professor. Ele se ocupou, tanto da luta contra o estabelecimento da ditadura militar no Brasil, quanto da atuação direta na abertura e retomada democrática que o país viveu com o gradual fim do autoritarismo militar. Suas propostas de Teatro Fórum e de Teatro do Oprimido são internacionalmente reconhecidas como potências de um teatro engajado politicamente e que busca refletir sobre as condições sociais de sua época.

Como vereador na cidade do Rio de Janeiro no período de retomada democrática pós ditadura Boal implementou a proposta do Teatro Legislativo. Ela foi realizada em com o empenho do grupo do Centro de Teatro do Oprimido (CTO) que foi com o vereador para dentro da Câmara de Vereadores, com a intenção de compor um mandato pautado pela prática da participação direta. A redemocratização do país era muito recente e a tão esperada abertura política pós-ditadura permitiu que surgissem propostas como esta, novas e cheias de esperança, para o estabelecimento da democracia no Brasil.

Vencemos as eleições com a proposta central de um mandato que faria política através do teatro. Nosso lema era: a democratização da política através do teatro. Aqui nasce o mandato político-teatral de Augusto Boal. E é importante destacar que, quando falávamos de política, era política também no sentido formal da palavra. Ou seja, da política como ofício do mandato, na atuação do vereador. (BRITO, 2020)

O mandato de Boal buscava levar questões locais para esferas deliberativas municipais tendo o teatro como ferramenta potencial para a criação de leis. Assim como se propunha a levar o grupo teatral para a câmara dos vereadores, havia a proposta da Câmara na Praça: uma ação que acontecia em frente à casa legislativa, na praça da Cinelândia, no centro do Rio. Com ela se buscava provocar a participação popular para que cidadãos e vereadores debatessem projetos em conjunto e que as propostas de lei surgissem daquele amplo debate político.

Lidar com questões sociais latentes da época é o que sedimenta a proposta de teatro Boal. Para os jovens estudantes atores e atrizes da nossa época, as pautas podem ser diferentes das inicialmente trabalhadas por ele, porém a discussão sobre as práticas de opressão é ainda

imprescindível. Tanto no trabalho com jovens estudantes dos anos finais da educação básica, como com jovens universitários observo a recorrência da necessidade de se discutir em cena algumas pautas específicas. A pauta antimachista e antirracista costuma estar latente entre os jovens universitários e foi com ela que articulamos a criação de cenas em *Combate: corpos mortos vivos e por vir*. Já a pauta da exploração e devastação ambiental, do colonialismo e da presença de imigrantes e da rivalidade entre duas facções foram pautas que interessaram aos adolescentes na escola, sendo as temáticas geradoras das quatro cenas teatrais criadas em sala de aula pela turma 921 no *Projeto Teatro Colaborativo com Jovens*. O processo de iniciação teatral realizado na aula de arte com a turma do nono ano do ensino fundamental propiciou um debate com os adolescentes sobre a herança colonial de nosso país a partir da provocação do texto de Pedro Kosovski. Negociatas, exploração do meio ambiente, ganância, abuso de poder pela propriedade de terras, desvalorização dos povos indígenas e dos registros históricos do nosso país foram assuntos presentes no debate político realizado em sala de aula. Aquele era um ano eleitoral e era possível sentir no dia a dia a crescente onda de intolerância política e violência nas ruas entre opositores, assim que as campanhas presidenciais começaram.

Embora na época da experiência de teatro legislativo desenvolvida no mandato de Boal o Brasil estivesse vivendo um período de esperança relativo ao fim do autoritarismo militar, muito havia a se fazer para o estabelecimento dos direitos humanos e civis em nosso país. Tanto que a anistia internacional para os exilados políticos somente chegou em 1979 (mesmo ano em que eu nasci). O tenso período da ditadura militar terminou, mas muitas práticas autoritárias perpetuadas na história de nosso país pelo racismo, machismo e lógica colonialista de exploração sempre estiveram muito longe de acabar por aqui e inclusive, infelizmente, se fortalecem nas mentes e corpos de muitos brasileiros e brasileiras, jovens e adultos, na atualidade.

Em *Ensayos de teoría escénica. Sobre Teatralidad, público y democracia* (CORNAGO, 2015), o pesquisador espanhol Óscar Cornago afirma que falar de teatro e democracia no século XXI, supõe uma consciência social e teatral diferente da que se tinha há 50 anos atrás, quando as democracias ainda eram um ideal a ser perseguido. Tudo agora se fez mais contraditório, pois o capitalismo detém as democracias e já não se vê mais, necessariamente, os bons por um lado e os maus por outro.

Para Cornago, o acontecimento que marca a história das democracias desde os anos noventa, com a caída do bloco soviético, é a falta de um inimigo externo. Agora pode-se

considerar que o inimigo está dentro e democratas são, aparentemente, todos. A democracia deixou de ser um ponto de chegada para converter-se em um ponto de partida, um lugar tão amplo que parece não significar mais nada além de outro lugar comum. Assim, a democracia deixa de ser um horizonte de futuro para converter-se em uma realidade onde sobra teoria e falta prática. Ele considera a necessidade de se traçar um caminho que não passa por alguns ideais, mas sim e em primeiro lugar, por algumas formas práticas de se fazer em comum.

Em relação ao fazer teatral esse estágio assinalaria a necessidade de voltarmos sobre aspectos básicos subjacentes aos modos de representação, aponta Cornago: aspectos como a forma de estarmos juntos, de nos encontrarmos e desencontrarmos, de ocuparmos o espaço e de nos colocarmos em relação a ele, de utilizar a palavra, de escutar, conversar ou imaginar. São aspectos da presença e da experiência que passam a ser o fundamental a ser trabalhado e, neste sentido, algumas formas de fazer estão ligadas a ações mínimas que sustentam a possibilidade de uma palavra coletiva. Obras teatrais de caráter mais intimista que provocam a participação de pequenos grupos, assim como oficinas e vivências cênicas de encontro único, ou ainda, projetos criativos cênicos de curta duração são práticas artísticas capazes de sustentar ações de escuta, de imaginação e de abertura para a conversa coletiva. Outrossim, no âmbito da formação básica brasileira, creio que tais aspectos podem e devem ser trabalhados na iniciação teatral, em projetos de médio e longo prazo na sala de aula das escolas públicas. Como? Através do contato dos estudantes com novos autores e autoras de textos teatrais; Através de práticas iniciais não apenas de atuação, mas também de direção de cenas, de criação cenográfica e dramaturgica; Através do aprender a debater e de trabalhar em equipe; Através das tentativas de pôr em cena colaborativamente as suas ideias e as ideias dos outros estudantes, em um potente exercício de cidadania na sala de aula de arte.

Aprender a debater sobre ideias de cena e sobre acontecimentos históricos são ações que auxiliam os jovens a compreender a elaboração da ficção e os princípios da verossimilhança. Ajuda-os a entender melhor narrativas criadas por outros autores e a entenderem-se como possíveis autores de narrativas ficcionais. No laboratório que realizamos na escola, nossa equipe de professores selecionou trechos da peça *Guanabara Canibal* para apresentar aos estudantes. Fizemos a escolha de trabalhar com texto dramático de olhar atual sobre a realidade histórica brasileira. E dentre os trechos apresentados foram os estudantes da turma, através do diálogo realizado em sala, que escolheram qual trecho queriam experimentar em cena e como. Foi a necessidade criativa de definição de aspectos da criação teatral que foi moldando, ao mesmo tempo, a forma e conteúdo das cenas criadas em sala de aula.

Na cena *Duas Montanhas* soluções cênicas espaciais e cenográficas foram sendo criadas no improvisado para caracterizar o cenário do topo da montanha: o uso de uma escada, a abertura de portas, o uso de tecidos e carteiras disponíveis na sala foram soluções experimentadas pelos estudantes. Na cena *Entre a Cruz e a Espada (ou Relações de Poder)* soluções cênicas interpretativas e de sonoplastia foram criadas, com a caracterização de personagem para uma atriz num papel masculino e a definição de uma música que instaurasse a atmosfera de suspense. Também nesta cena houve a criação de dois títulos diferentes, e um debate interno entre as criadoras para definir qual dos dois daria o nome mais apropriado para a cena. Já na cena *Dois Clãs* as soluções cênicas foram criadas pela necessidade da ação coletiva e da formação de coros para fazer o movimento de luta entre os membros dos clãs. Por fim, na cena *A Imperialista* as soluções criadas se dirigiram para a dramaturgia, onde foram feitas adaptações de diálogos da cena original através de recortes e reescrita de frases. Com estes exemplos pretendo demonstrar como buscamos, durante a aula e dentro da sala com a mediação de professores em equipe, suscitar ações mínimas que possibilitaram o surgimento de opiniões e formas de fazer colaborativas.

6.2 DEMOCRATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO E DA CULTURA

Eu nasci uma mulher branca, no outono de 1979, no sul do Brasil, em uma família de classe média e tive a maior parte de minha formação básica em uma escola pública. Embora o discurso neoliberal tenha levado as pessoas de minha geração a crer que éramos cidadãos de um mundo globalizado, que podíamos ser emancipados e empreendedores, ou que deveríamos buscar incessantemente por isso, não foi essa a realidade que encontramos ao chegar na idade adulta. Nós crescemos ouvindo “a repetição do mantra de que não há alternativa ao capitalismo neoliberal, pois ele está implicado em tudo e tudo o que ele implica visa varrer do pensamento social a vontade de crítica e a possibilidade de mudança.” (SANTOS, 2019, p.352). Nosso contexto social nos formou para sermos bons consumidores, pessoas insaciáveis, individualistas, competitivas e que acreditam na liberdade de viver em uma democracia amplamente estabelecida. Entretanto, não somos tão livres assim, a amplitude da democracia que experimentamos é bastante estreita e as condições de trabalho da grande maioria das pessoas de minha geração é cada vez mais precária.

Ao observar a história do Brasil para tentar entender melhor o momento atual, enxergo que nossas relações democráticas sempre foram muito frágeis. A prática da democracia no

Brasil, ou sua busca, garantiu o quê, para quem? Em nosso país há sempre quem ficou de fora das conquistas democráticas: pessoas negras, pessoas indígenas, pessoas LGBTQIA+, mulheres, pessoas analfabetas, pessoas que vivem na linha da miséria, pessoas vulneráveis em nossa sociedade e para quem os princípios básicos de bem-estar social nunca foram efetivamente contemplados.

Em nossa realidade social brasileira a linha das exclusões abissais e não-abissais (SANTOS, 2020) é bastante larga e profunda desde a constituição do país. Entendo que o contexto social que enfrentamos nessa república federativa de dimensões continentais é uma fração da desigualdade abissal da qual fazemos parte globalmente. Neste aspecto, vejo o Brasil como uma escala menor que, infelizmente, bem representa o abismo social numa escala mundial. Além do mais, dentro de nossas cidades, independente da região nacional, temos muitas pessoas que vivem a realidade da exclusão social (bem definida por Santos com a imagem da linha abissal) onde há, de um lado, aquelas muitas pessoas que vivem com medo e sem esperanças, e do outro lado, pouquíssimas pessoas que vivem com muitas esperanças e sem medos. Em um contexto nacional como este torna-se muito complexo fortalecer e estabelecer a práticas democráticas.

Durante os últimos quarenta anos de ideologia e política neoliberais, as organizações e os movimentos sociais vêm sendo desacreditados, intimidados ou tendo seus atores coletivos cooptados. Boaventura Souza Santos sublinha que esta lógica neoliberal se empenha na procura de eliminar as ideias de dominação e de luta social contra a opressão.

Deveríamos aprender democracia a partir da perspectiva dos escravos e dos trabalhadores escravizados; deveríamos aprender cidadania a partir da perspectiva dos não cidadãos, dos refugiados, dos trabalhadores migrantes indocumentados e dos sujeitos coloniais; deveríamos estudar o conceito de sociedade civil a partir da perspectiva daqueles que são abissalmente excluídos e vivem sob condições de fascismo social; deveríamos avaliar os direitos humanos a partir da perspectiva de grandes grupos de populações consideradas sub-humanas ou a partir da perspectiva da natureza. (SANTOS, 2019, p.412)

Em contraste à lógica social voraz que vende a ideia de que todos podem ser empreendedores liberais e consumidores insaciáveis, o sociólogo insufla que reivindicemos uma democracia cognitiva, como única maneira de buscarmos a democratização do conhecimento. Dentro da perspectiva deste giro cognitivo, a democratização dos direitos e meios básicos de vida, do conhecimento e da cultura podem ser maneiras de se aprender a praticar a democracia.

As práticas de pesquisa que realizei para a elaboração desta tese estiveram diretamente vinculadas à universidade pública, à escola pública, às fundações públicas de fomento à pesquisa e à formação docente. Embora as redes de educação pública brasileiras mereçam muitas críticas, eu acredito e defendo que ainda é a escola pública a instituição que ainda consegue garantir a mínima possibilidade de democratização do conhecimento em nosso país. As críticas às escolas públicas devem continuar existindo sobretudo àquelas relacionadas à falta de investimento, seja nos seus espaços físicos, nos pagamentos dos quadros funcionais do magistério ou na aquisição de materiais e recursos pedagógicos adequados e atualizados tecnologicamente. Porém, ainda é a escola pública a única instituição que pode oportunizar a socialização e fomentar o intelecto de crianças e adolescentes para além do âmbito familiar, aprendizado tão essencial para o desenvolvimento dos sujeitos e das comunidades.

Assim como há a noção de democratização do conhecimento, há também a ideia de democratização da cultura, que nos provoca a compreender a noção de cultura do ponto de vista da democracia. Desta forma é preciso que assumamos os problemas existentes nas relações entre cultura e Estado, entre cultura e mercado e entre cultura e seus criadores. A filósofa brasileira Marilena Chauí defende o direito que os sujeitos têm de participar das discussões orçamentárias e das escolhas de diretrizes culturais para que seja garantido o acesso e a produção de cultura pelos cidadãos.

Ao defender a ideia de democratização da cultura, Chauí aponta a importância da participação dos cidadãos, também, nas decisões de política cultural. É uma atitude que visa ampliar o conceito de cultura para além do campo restrito das artes, não excluir pessoas da produção cultural e garantir que todos e todas sejam “sujeitos da sua obra” e tenham o direito de produzir da melhor maneira possível.

Trata-se, pois, de uma política cultural definida pela ideia de *cidadania cultural*, em que a cultura não se reduz ao supérfluo, entretenimento, aos padrões do mercado, a oficialidade doutrinária (que é ideologia), mas se realiza como direito de todos os cidadãos, direito a partir do qual a divisão social das classes ou a luta de classes possa manifestar-se e ser trabalhada porque no exercício do direito a cultura, os cidadãos, como sujeitos sociais e políticos, se diferenciam, entram em conflito, comunicam e trocam suas experiências, recusam formas de cultura, criam outras e movem todo o processo cultural. (CHAUÍ, 2008, p.66)

Se entendemos que todos os cidadãos podem ser produtores de cultura, como autores e sujeitos agentes de suas memórias, se torna necessário oferecermos condições para que as pessoas possam observar, registrar, preservar memórias, colocar memórias em conflito com

outras, com a atualidade e criar sobre e a partir delas. Para tanto, concordando com Chauí defendo que é imprescindível oferecermos condições técnicas e também teóricas que deem suporte para essas memórias autorais e registros culturais, como textos, fotos, filmes, músicas, oficinas teatrais e encenações. E, nesta perspectiva, reforço a importância da realização de ações práticas artísticas e de produção cultural, seja em instituições públicas, seja em organizações da sociedade civil que visem democratizar a cultura em seus diversos territórios.

Paulo Freire falava na importância de que nós brasileiras e brasileiros tomássemos gosto pela democracia e que para isso precisávamos pensar criticamente as origens autoritárias que constituem o nosso país. A gênese da nossa sociedade está no racismo, na escravização das pessoas negras, no machismo heteronormativo elitista e branco que subjuga mulheres, está no ódio e descaso para com os povos indígenas, está também no moralismo religioso cristão, seja ele católico ou evangélico. Enquanto não assumirmos o combate a estas normas como compromisso de todas as gestões de nossa sociedade e como compromisso educativo para com as próximas gerações, ficaremos em uma infinita “rodinha de hamster”, como bem definiu Karolina Mendes no título da sua cena criada no laboratório na universidade, onde temos poucos e frágeis avanços seguidos de retrocessos, alguns avassaladores como a realidade política e administrativa que presenciamos agora na segunda década do século XXI.

Entendo que precisamos mudar alguns vícios culturais insalubres e arraigados em pessoas que assumem cargos de gestão pública federal, estadual e municipal, sejam elas alinhadas ideologicamente à direita, ao centro ou à esquerda no espectro político. Me refiro ao vício de a cada nova gestão se derrubar conquistas realizadas pelas gestões anteriores e querer se implementar renovações estruturais administrativas a cada quatro anos. Pois estas renovações, em sua maioria, são superficiais e eleitoreiras, mas não significam mudanças efetivas para melhorias sociais e econômicas que sejam estáveis para a segurança dos cidadãos a longo prazo.

O processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff e as últimas eleições presidenciais nos mostraram como, enquanto nação, somos conservadores, reacionários, xenófobos, agressivos, moralistas, e gananciosos ao extremo, o que contraria absolutamente o ideal ficcional de que o povo brasileiro que é livre, alegre, aberto, amável, hospitaleiro, miscigenado e sem preconceitos. Em seu discurso, proferido no dia em que se concretizou o golpe à democracia, a presidenta da república proferiu:

Acabam de derrubar a primeira mulher presidenta do Brasil. O golpe é contra os movimentos sociais e sindicais e contra os que lutam por direitos em todas as suas acepções. (...) As futuras gerações de brasileiras saberão que da primeira vez que uma mulher assumiu a presidência da república, o machismo e a misoginia mostraram suas meias faces. (ROUSSEFF, 2016)

Acredito que se não avançarmos em discurso e prática na crítica e combate às nossas origens autoritaristas apoiadas no colonialismo, no capitalismo e no patriarcado, desde uma perspectiva de fomento à educação, à cultura e à arte, nós não vamos conseguir estabelecer uma sociedade amplamente democrática. Pois, enquanto cidadãs e cidadãos, carecemos aprender a debater ideias, a ter suportes e repertório que nos permitam diferenciar realidade e ficção, compreender os planos de um discurso e como se criam as narrativas, exercitar a imaginação e aprender a observar os fatos e a interpretá-los com mais autoridade. Carecemos treinamento para sermos capazes de ter escuta sensível, amorosidade e não tentar destruir o que o outro diz, ou faz, ou pensa.

Conforme já salientou Freire o ato de se expor, ter curiosidade, questionar, duvidar, escutar, rechaçar e amar gera saberes altamente democráticos. Isso não trata apenas de sermos polidos e gentis uns com os outros, mas sim de termos uma básica capacidade de abertura para o dissenso, o contraditório, o diferente. Isto é a base para o exercício pleno da democracia e estas são ações que podem ser aprendidas e ensinadas, são saberes que podem ser adquiridos em processos educativos, criativos e artísticos. Pensamento e prática são, e precisam ser cada vez mais, indissociáveis. Sendo assim, eu vejo as práticas de criações colaborativas no contexto da iniciação teatral, sejam as demonstradas nesta tese, sejam outras tantas já criadas ou as que ainda estão por vir, como ricas fontes para se aprender o exercício da democracia e aprimorá-lo.

O exercício de relações democráticas pode e deve ser uma prática estimulada em sala de aula na educação básica. A aula de teatro é um excelente espaço para, por meio da criação artística se treinar a ação de ouvir, a escuta atenta à visão do outro, a imaginação individual e o saber expor suas ideias até que os outros as compreendam. A criação colaborativa exige um se esforçar para não interromper o outro, ouvir até o fim as suas proposições e então refletir sobre suas diferentes visões sobre um dado tema. Ela exige, também, que se saiba ponderar divergências sem fugir do debate. Além disso ela exige que se aprenda a expressar-se cada vez melhor e saber deixar-se inflamar e desinflamar. Entendendo, assim, o ato de se emocionar e de racionalizar, como ações inerentes ao debate de ideias, propostas, pontos de vista, sentimentos e imaginações de futuro. Acredito que aprender a elaborar ficções pode ajudar os

estudantes adolescentes e jovens a começar a compreender melhor as relações sociais que os cercam, como por exemplo, a identificar as *fake news*, truques eleitoreiros, golpes políticos e manobras trabalhistas.

O debate que aconteceu em sala de aula, com os estudantes da Escola Sylvia Mello, após a leitura do trecho “Guanabara” da peça *Guanabara Canibal*, é um exemplo das possíveis associações com a realidade do seu entorno que os estudantes podem ser provocados a fazer ao ter contato com um trecho de uma peça teatral. A partir do texto lido em sala de aula, os estudantes foram estimulados a pensar sobre os primeiros movimentos migratórios que aconteceram entre continentes. Eles então estabeleceram uma discussão sobre a recente presença de moradores imigrantes senegaleses na cidade de Pelotas, bem como sobre a frágil preservação cultural e histórica do nosso país, espelhada pelo incêndio do Museu Nacional, fruto do descaso de investimentos em preservação de patrimônio, no ano de 2018.

Na prática de iniciação teatral realizada na escola, nós professores vivemos uma inversão de expectativas bastante grande, em um determinado momento do processo. Foi quando, já nos últimos dias da ação na escola a turma de adolescentes nos convenceu de que não queria fazer uma apresentação pública das cenas criadas. Nós como professores insistimos bastante pois gostaríamos muito que esta apresentação acontecesse para outras turmas da escola. Nossa experiência cênica nos fazia crer que aqueles estudantes deveriam passar por esta etapa do fazer teatral que é apresentar uma cena para um público composto por expectadores externos ao processo. Os jovens não quiseram, eles argumentaram que naquele momento estavam satisfeitos com a ideia de fazer a apresentação de suas cenas para os colegas da turma. Barganhamos ainda a possibilidade de convidar apenas algumas professoras da equipe pedagógica, ou trabalhadores da escola que eles escolhessem, pois imaginamos que havia ainda muita timidez para enfrentar um grande público. Alguns estudantes aceitaram a proposição, mas outros não e argumentaram suas visões para a turma, em um debate bastante demorado. Então, muito respeitosamente eles nos convenceram afirmando que estavam querendo muito fazer a apresentação, que gostavam das cenas que haviam criado, mas que não queriam pessoas externas nas nossas aulas. Eles fizeram isto usando argumentos que sublinhavam o fato de que, naquele momento, o mais importante para eles era encerrar a prática com a própria turma. E assim fizemos. Ampliar nossa visão de mundo implica, muitas vezes, em mudar de ideia, em deixar-nos convencer pelos argumentos do outro.

6.3 A DEMOCRATIZAÇÃO DAS AUTORIAS E AS COAUTORIAS

A proposta da direção rotativa de cenas como princípio criativo visa estabelecer relações de criação em teatro que procurem relativizar hierarquias, estimular proposições e provocar a autonomia criativa dos participantes por meio da prática da criação de cenas. Ao mesmo tempo, exige de cada participante um radical respeito aos saberes cênicos e aos ideais imaginários do outro, à sua maneira de ver o mundo e de expressar sua imaginação em forma de cena. Surgem daí inúmeras divergências e convergências no coletivo e é com elas que se cria algo novo, que não é a execução daquilo que foi pré-concebido e nem imaginado por alguém, embora se passe por este primeiro momento. As cenas criadas neste contexto, não poderiam ser repetidas, nem em forma e nem em conteúdo, em outro coletivo. E esta característica é uma enorme potência deste tipo de trabalho.

Como fica a questão da autoria em uma prática de criação colaborativa nestes moldes? É possível distinguir o que é de autoria individual e o que é de autoria coletiva? Qual seria o papel de autoria e de autoridade da professora-diretora ou do professor-diretor neste processo? Encontro nas noções de *minga* epistêmica, superautoria e oratura, apresentadas abaixo, importantes pontos de reflexão para as práticas criativas colaborativas tratadas nesta tese.

A *minga* epistêmica é a ideia de que o conhecimento é também um trabalho colaborativo, que pode ser construído em mutirão. “O termo ‘*minga*’, de origem quéchua, refere-se a um ponto de trabalho comunitário, coletivo e voluntário de utilidade pública”. (SANTOS, 2019, p.23). Este trabalho conta tanto com ações voltadas à compreensão do passado, como com ações que visam novas possibilidades de futuro.

As *mingas* epistêmicas são muito variadas e tem uma complexidade epistemológica. Criam, em simultâneo, autoria individual e coletiva; combinam diferentes tipos de conhecimentos artesanais, científicos e híbridos, constituindo, assim, também um bom exemplo de ecologia dos saberes; recorrem a suportes multimídia para reunir textos escritos, registros de áudio e vídeo, arte música e teatro; algumas são revivalistas (o passado que ratifica o presente) enquanto outras são insurgentes (o passado que renuncia o presente e anuncia a possibilidade de um futuro diferente e melhor). Uma tal diversidade permite que a sociologia das emergências assuma tanto a forma de arquivo como a forma de intervenções sobre os cânones literário e artístico, ou mesmo de interrupções destes. (SANTOS, 2019, p.234)

Dentro da lógica do mutirão que cria autoria individual e coletiva há uma mistura de saberes que conjuga o saber científico com o saber popular e “que visa criar ou preservar conhecimentos comuns ou de interesse comum.” (SANTOS, 2019, p. 233) Esta lógica de um

conhecimento construído em mutirão costuma ser bastante estranha à lógica da construção de conhecimento acadêmico.

No que se refere a autoria acadêmica, na área das ciências sociais e também em outras áreas das ciências humanas e das artes, há muitas vezes o problema da autoria coletiva ser, em alguns casos, apropriada de forma não ética (e em alguns casos até ilegal conforme Santos, 2019) por investigadores individuais, que convertem autorias coletivas em autoria individual. O trabalho investigativo orientado pelas Epistemologias do Sul se coloca como um trabalho comunitário, ou coletivo que objetiva preservar interesses e conhecimentos comuns ao grupo social específico. Nesta perspectiva o grupo cria simultaneamente autoria individual e coletiva, combinando conhecimentos corporificados em seus integrantes, criando o que pode ser apontado como *minga* epistêmica.

Já o conceito de autoria na sociologia das emergências se vincula a ideia de conhecimentos não científicos, de um conhecimento que muitas vezes é oral e coletivo e não necessariamente autoral. Nesta perspectiva se precisa lidar com o senso comum para as pessoas expressarem o que dizem e conhecem. É um conhecimento que é inventado a cada passo por quem o autoriza, que costuma ser um determinado grupo social ou comunidade. Esta autorização é dada por um coletivo e, assim, as margens que poderiam demarcar uma autoria individual são sempre indefinidas.

Para as Epistemologias do Sul o próprio conceito de autoria é problemático. Na modernidade ocidental, o conceito de autor implica noções como originalidade, autonomia e criatividade. Faz parte do mesmo conjunto de filosofias idealistas que subjazem ao individualismo possessivo moderno” (SANTOS, 2019, p.88) Desta forma o conceito de autoria passa a ter pouca valia nas Epistemologias do Sul. Por esta lógica os conhecimentos mais relevantes “ou são imemoriais ou são gerados no âmbito das experiências sociais de opressão e das lutas contra essa opressão” (SANTOS, 2019, p.88). E por serem raramente identificáveis os autores ou autoras destes conhecimentos, estes geralmente não vêm de uma ou outra pessoa, mas sim de novas ou recentes experiências coletivas.

Os conhecimentos irrompem, muitas vezes de formas surpreendentes, em momentos de ação ou de reflexão, momentos que são especialmente tensos devidos aos riscos e desafios em causa. Ou então trata-se de memórias coletivas (conhecimentos tácitos, latentes) que em muito precedem os contextos da vida e da luta do presente”. (SANTOS, 2019, p.88)

Se, por um lado, pode-se reconhecer que existem conhecimentos que são coletivos, pois muitas vezes conhecimentos cruciais para uma dada comunidade não têm autores, pode-se reconhecer também que existem, por outro lado, sujeitos que podem ser considerados superautores. Pessoas que “formulam conhecimentos coletivos com especial autoridade, precisão, credibilidade e eficácia” (SANTOS, 2019, p.88) mesmo pertencendo os conhecimentos coletivos a um dado grupo ou comunidade.

Ao constatarmos que há conhecimentos orais que tem superautores, observamos também que há dois tipos de superautores, que se vinculam ao conceito de confiança e autorização que são dadas a eles pela comunidade em que atuam, segundo Santos (2019). Há superautores como líderes, que são autoridades primeiramente em seu entorno social, como Mahatma Gandhi ou Amílcar Cabral, por exemplo. São pessoas cujas trajetórias políticas lhe concedem, internacionalmente, o papel de “porta-vozes privilegiados” de um conhecimento coletivo. Mas há, também, os superautores anônimos, que são os sábios que estão em meios rurais, em comunidades, que podem ser iletrados do ponto de vista acadêmico, mas que são autores e detém sabedorias únicas. Seria este o caso dos sábios hindus, sábios-filósofos africanos, sabias e sábios indígenas e quilombolas brasileiros, ou camponeses de diversos países da América Latina e da Ásia.

Trata-se dos intermediários entre o conhecimento coletivo e o grupo ou a comunidade como um todo. O conhecimento coletivo exprime-se através deles e delas, num tipo de mediação que, longe de ser neutra ou transparente, é um espelho prismático, como um filtro criativo e transformador. Tais situações não cabem efetivamente na dicotomia individual/coletivo. (SANTOS, 2019, p.88)

Líderes de movimentos e de lutas reconhecidos internacionalmente, líderes comunitários de pequenos coletivos são antes de tudo mediadores. Estes superautores espelham o saber coletivo e o transformam e recriam como sujeitos que compõe aquele coletivo, que mediam conhecimentos, sobretudo de forma oral.

O intelectual africano nativo de Uganda, Pio Zirimu cunhou o termo oratura, ainda na década de setenta. Este conceito trabalha a ideia de que o conhecimento oral é posto em um mesmo grau de dignidade do que o conhecimento literário ou escrito. “É a concepção e a realidade de uma perspectiva total da vida. É uma capsula de sentimento, pensamento, imaginação, gosto e ouvido. É o fluxo de um espírito criativo (...) A oratura é o universo de expressão e apreciação e uma fusão de ambos num indivíduo, num grupo, numa comunidade.” (NTULI *apud* SANTOS, 2019, p. 93)

Não é por capricho proselitista ou por excesso de zelo que todas as reuniões, todos os comícios, protestos e ocupação de terras organizados por um dos mais importantes movimentos sociais dos nossos dias - o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) do Brasil - se iniciam com aquilo a que chamam de mística, um momento de silêncio, oração e canto, com os militantes em círculo, de mãos dadas, tornando-se os corpos físicos individuais em um corpo físico coletivo”. (SANTOS, 2019, p.95)

Entender oratura é fundamental para as reflexões sobre a autoria, para tentar mostrar que o conceito de oratura não é derivado da literatura, mas sim seu par. Ele tem uma forma própria de ser e estar que pode sim se relacionar com o conhecimento escrito, mas que não depende dele. Ele tem também uma dimensão que é formativa e que depende de quem fala e de quem escuta.

Exige a presença de um performer (um agente, um ator) e de um público, bem como, obviamente, de um espaço de performance, de apresentação/representação, que pode ser uma praça, uma rua, a sombra de uma árvore, uma igreja ou um ônibus. Na medida em que é transmitido em copresença, o conhecimento oral é também visual. Quando se trata de conhecimento oral tradicional, a sua interpretação implica o conhecimento tanto da tradição oral como da tradição visual. A transmissão do conhecimento oral pode incluir a dança, o teatro e a música. O escultor, poeta e contador de histórias sul-africano Ptika Ntuli relata que a característica básica da oratura é ser mais do que a fusão de todas as formas de arte.” (SANTOS, 2019, p. 92)

Narrativas, histórias e parábolas podem ser contadas com elementos que vão além da linguagem falada. Pois na lógica da oratura, que se dá pela copresença, elementos orais e visuais se complementem, assim como no teatro. As narrativas, também na perspectiva da oratura, podem ter finais abertos e se deixarem reinterpretar e re-contextualizar em contato com a audiência. Há assim a possibilidade de uma reinterpretação a cada contação de história e uma contínua reinvenção de sua autoria, ou coautoria, a partir de quem conta e de quem ouve.

Entendo que a ideia de oratura torna-se essencial para se pensar a relação criação artística em sala de aula e autoria em arte. Principalmente em processos de criação colaborativos em artes cênicas, como os discutidos nesta tese. Conforme experimentado com os estudantes no laboratório realizado na escola, defendo a possibilidade e a urgência de repensarmos as práticas de iniciação teatral pelo viés da autoria e do fomento à formação de novos autores e autoras, individuais e coletivos. Jovens que possam vir a ser novos líderes capazes de lidar com as informações da sua comunidade, hábeis para criar novas ficções e assim melhor identificá-las em seus cotidianos e saber contrapô-las aos acontecimentos sociais que os rodeiam.

A *minga* epistêmica, noção que combina conhecimentos científicos, artesanais e híbridos é um forte exemplo do que Souza Santos chama de ecologia dos saberes, posto que *minga* é ação coletiva, é mutirão, é prática colaborativa. Como ecologias de saberes, podemos entender as ações que necessitam nossa capacidade e habilidade treinadas para reconhecermos a copresença de diferentes saberes em um mesmo processo. Também de reconhecermos aí a importância que existe em se experimentar e observar as diferenças e afinidades entre estes saberes diversos, suas contradições e complementariedades e trabalhar com elas. Nesta perspectiva, a noção de ecologia dos saberes se constitui um imenso “desafio para às instituições e às pedagogias que foram desenhadas para promover e transmitir apenas um tipo de conhecimento”, (SANTOS, 2019, p.350). Na maioria de nossas instituições de ensino ainda costumamos separar ações como a criação e a transmissão de conhecimentos, bem como ainda costumamos separar, na escola e na universidade, as práticas de pesquisa com as de ensino.

Eu entendo que professoras e professores de teatro que conduzem criações colaborativas atuam como superautores, na medida em que se propõem a formular conhecimentos coletivos com autoridade, precisão, credibilidade e maior eficácia possível. Seríamos nós aquele segundo tipo de superautores, a que se refere Santos, vinculados ao conceito de confiança e autorização que são dadas a eles pelo coletivo. Para tanto, a postura destes professores e professoras necessariamente precisa ser a de quem se coloca como ser pertencente a um grupo de autores. Ao ser quem dirige os ensaios e quem dá a direção geral da criação teatral feita em sala de aula e que poderá ser apresentada ao público externo ou não, diretores e diretoras pedagogas assumem sua responsabilidade autoral, por serem quem tem mais conhecimento e experiência na área e isso é o que lhes concede responsabilidade e autoridade. Autoridade esta, que conforme já nos alertava Freire, não pode ser confundida com autoritarismo, muito antes pelo contrário, a autoridade deste profissional vem da importância e do respeito que o coletivo dá às suas habilidades, vêm do ambiente dialógico estabelecido, vem da clareza na proposição de regras, vem da confiança depositada em cada um, individualmente e na equipe toda como possível unidade, onde há espaço tanto para o consenso como para o dissenso. Vem da habilidade de se mostrar um autor e uma autora. Vem do sentido de ser responsável por sua criação, pois uma aula de teatro é um trabalho autoral, é uma autoria que é colaborativa justamente por reconhecer cada participante também como autor no processo. A meu ver, em um processo de iniciação teatral pela perspectiva da criação colaborativa, diretores-pedagogos podem ser considerados superautores que encorajam as autorias e as coautorias.

A autoria, no contexto colaborativo, pode também ser chamada de coautoria, pois ela se faz da soma das autorias individuais. Porém, há também os entremeios, as fusões autorais inerentes ao processo, que são os momentos de consenso grupal que se dão na prática da sala de aula-ensaio e que são tão raros quanto intuitivos. Se o conceito de autoria pode ser problemático no sentido de estar implicado nas noções de originalidade do ideal ocidental, individualista, possessivo, conquistador e autoritário, vejo que o oposto disso também é prejudicial, na medida em que uma assinatura coletiva pode impedir ou atrapalhar o surgimento de vozes dissidentes, ou a permanência da presença de seus emissores ao longo do processo.

6.4 CRIAÇÃO E DIREÇÃO COLABORATIVA NA INICIAÇÃO TEATRAL

O teatro é o lugar da ação, representação, da escuta e olhar sensíveis, da apresentação e da articulação de aspectos humanos e sociais em cena. São atitudes fundamentalmente teatrais o ato de observar o mundo e as relações interpessoais, de criar narrativas diversas e imaginar novas situações. O fazer teatral, por ser coletivo, depende sempre da colaboração entre seus criadores. Entretanto, o caráter destas colaborações pode se dar em diferentes graus, seja na ação, seja no conceito. As formas de entender as criações em artes cênicas repercutem na forma de ensiná-las.

A professora catalã Mercè Vergès Saumell defende que a prática da iniciação teatral na atualidade não pode insuflar que as ferramentas criativas sejam entendidas como segredos individuais. Daí vem a importância de se estabelecer processos de aprendizagem por meio de projetos criativos que funcionem como catalizadores poéticos e, também, como ativadores de diálogo entre gerações (SAUMELL, 2019).

Projetos de iniciação teatral de caráter colaborativo se caracterizam por estimular a inovação e o aprimoramento mútuo entre áreas de conhecimento, exatamente por terem como eixo principal a criação artística. E é justamente isto que faz com que metodologias de criação teatral possam ser aplicadas também em outros campos de estudo como a educação, a tecnologia, o urbanismo, as ciências humanas e sociais e as ciências da saúde, por exemplo. Pois, na aprendizagem prática experimentada em uma criação teatral conceitos como emoção, ficção, jogo, representação, ação e empatia, vinculados há muitos séculos ao teatro, podem transbordar para fora de seu contexto original e tocar outros ambientes e contextos.

A ferramenta básica da criação colaborativa é a imaginação individual e a ação coletiva. Acredito que as diversas experiências de criação em artes cênicas nestes moldes são muito úteis

sobretudo para grupos de adolescentes em sua formação básica, conforme demonstrei anteriormente. Elas também o são para jovens estudantes das áreas de artes e educação, além de contribuírem para a formação humana de pessoas que se dedicam a outras áreas de conhecimento, bem como para adultos trabalhadores de diversos setores. Além de ter valor incontestável para o desenvolvimento dos profissionais das artes cênicas e para a criação de espetáculos.

Eu trabalho a partir da compreensão de que a criação de um plano de aula é uma autoria. E de que se criar um currículo também é uma autoria, individual e coletiva. Por este motivo defendo a importância de abirmos espaços de autoria naquilo que nós como professoras e professores de teatro produzimos colaborativamente, sejam cenas, coreografias, peças, textos, obras, projetos, planos de ensino e documentos didático-pedagógicos, políticos-pedagógicos, artísticos-pedagógicos. E, nesta perspectiva, defendo a possibilidade de praticarmos cada vez mais o trabalho em equipes de condução e a prática da docência compartilhada. Creio que uma equipe de professores trabalhando juntos em um mesmo projeto com o mesmo grupo, como em uma espécie de mutirão de condução, pode potencializar ainda mais o surgimento de autorias, coautorias e superautorias, ao exemplo do processo de direção colaborativa realizado na escola e analisado nesta tese.

Diretores-pedagogos e diretoras-pedagogas, sozinhas ou em uma prática de docência compartilhada, podem compor estímulos que sejam instigantes tanto na forma como no conteúdo, como por exemplo: promover a leitura de trechos de textos dramáticos, realizar leituras dramáticas em sala de aula-ensaio, provocar jogos de improvisação, ensinar técnicas de atuação, estimular a imaginação individual a partir de provocações e a imaginação coletiva nas execuções possíveis das ideias propostas para as cenas colocadas em ação.

Neste sentido sublinho dois resultados cênicos criados pela turma do nono ano na escola: a releitura da cena *Dois Brasileiros* de *Guanabara Canibal* criada pelo grupo de quatro meninas na cena *Entre a Cruz e a Espada*. Nesta cena elas optaram por transpor a situação da cena para o ambiente corporativo da atualidade, onde um homem executivo oferece produtos inessários para uma compradora em potencial. Ou ainda, quando o grupo formado por quase todos os meninos da turma opta por fazer uma cena de luta coletiva entre dois clãs rivais. A cena começa com uma tentativa frustrada de diálogo entre os líderes e se desenvolve em uma luta, com muita ação. Luta em que nenhum clã sai vencedor e todos terminam mortos no chão.

A criação colaborativa em teatro é uma prática corporal, emocional, psíquica e física onde a ideia da experiência e a ação de experimentar estão incluídas dentro de um processo

criativo. Ela é capaz de integrar a imaginação, a improvisação, o jogo, a emoção, o prazer e o conflito em igual grau de importância às ações de ler, de pesquisar fontes e de desenvolver a visão crítica e a capacidade de reflexão e de expressão oral e escrita. Neste contexto, constato que as práticas de criação colaborativa em sala de aula estão diretamente relacionadas à lógica do trabalho em mutirão criativo de saberes e ações, que é a *minga epistêmica*.

Vejo que, como prática artístico-pedagógica, a iniciação teatral em sala de aula-ensaio por meio das criações colaborativas tem o potencial de provocar novas possibilidades de autorias e de representações da vida. Uma vez que ao colocar em xeque a experimentação de diversas funções criativas inerentes ao fazer teatral ela coloca em xeque, também, as hierarquias autorais. Desta forma, uma prática de direção colaborativa, como a realizada no laboratório feito na escola e aqui problematizado, apresenta-se como uma potente possibilidade de docência compartilhada que, a meu ver, pode e deve ganhar força, em espaços de ensino formais e não formais e principalmente nos últimos anos da educação básica nas escolas públicas do Brasil.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao elaborar esta tese, fiz escolhas que permitiram que eu reconhecesse a trajetória formativa que vivi e constatasse como a colaboração foi uma característica importante em minha formação artística. Assim pude problematizar de que forma a criação colaborativa caracterizou as propostas metodológicas de iniciação teatral que pratiquei em sala de aula-ensaio como diretora-pedagoga.

Optei por introduzir essa tese com uma apresentação pessoal para descrever e reconhecer parte de minha trajetória prática na criação em artes cênicas. Na primeira sessão, que é de Introdução, eu assumi a prática como pesquisa como metodologia central da investigação que realizei no campo da arte. Na segunda seção intitulada Teatro e Colaboração, que considero ter ainda caráter introdutório, evidenciei minha trajetória na criação e na direção teatral. Exemplifiquei com duas experiências de laboratório que dirigi no âmbito universitário e que tiveram a prática da direção rotativa de cenas como modo de iniciar a criação colaborativa em teatro. Com este percurso eu quis evidenciar que meu trabalho de direção teatral se vincula diretamente à prática da pedagogia do teatro. Em Direção teatral e Pedagogia do teatro, que é a terceira seção eu elegi, descrevi e contextualizei modelos referenciais no campo da direção teatral e da pedagogia do teatro para reconhecer minhas bases ascendentes como diretora-pedagoga. Posto isso, eu parti para a quarta seção de caráter teórico e reflexivo onde discorri sobre Visão de mundo e Pensamento crítico. Ao traçar este percurso eu coloquei em evidência que a composição do pensamento crítico é inerente à prática teatral na perspectiva da criação colaborativa na medida em que ela articula a criação de cenas às pautas sociais latentes de nossa época e à ampliação da capacidade de criar ficção dos participantes. Conclui assim, que é esta característica que faz da criação colaborativa em de teatro um efetivo exercício cívico em sala de aula-ensaio. Realizei na quinta seção a narração dos Laboratórios de criação colaborativa de cenas na educação básica e no ensino superior e a analisei seus registros. Estes foram feitos em forma de projeto de ensino, planos de aula, testemunhos, questionários de avaliações, fotos de aulas, vídeos de cenas e debates, textos de cenas, listas de figurinos e adereços, mapa de luz, diário de notas e registros escritos de cenas improvisadas. Com este material eu pude categorizar as experiências vividas nos dos dois laboratórios em quatro tópicos que foram: Olhar para si e se observar; Olhar para o outro e imaginar; Olhar o coletivo e agir com ele; Avaliação colaborativa. Finalmente em Iniciação ao teatro em tempos de crise da democracia, a sexta seção desta tese, eu mostrei a íntima relação que a prática da criação teatral tem com os

momentos de crise democrática em uma sociedade, trazendo exemplos de potentes propostas teatrais que foram elaboradas em outras épocas de autoritarismo e coerção da cidadania, dentro e fora do Brasil. Optei por esta sequência para sublinhar o histórico papel da prática teatral em momentos de colapso democrático e de fragilização das garantias de direitos humanos. Posto isto, eu argumentei sobre a importância das práticas de democratização do conhecimento e da cultura e para isto eu apontei o necessário exercício de democratização das autorias e a imprescindível prática das coautorias em trabalhos criativos de mutirão. Ao final eu defendi que a prática da criação e direção colaborativa na iniciação teatral em sala de aula-ensaio promove um potente exercício cívico, de potencialização da cidadania e de organização da sociedade civil. Aprendizagem que considero ser cada vez mais fundamental para a juventude brasileira.

Ao longo da tese, eu enfatizei a potência da educação dialógica contra o enfraquecimento do debate de ideias que enfrentamos em nosso país desde o golpe de 2016. Se o autoritarismo enfraquece a democracia eu procurei demonstrar que é a articulação social e o desenvolvimento da criatividade nos sujeitos que fortalece a prática da liberdade, do respeito à visão do outro e às diversidades culturais, do aprimoramento da capacidade de ficcionalização para se discernir melhor a realidade. Fiz isso sublinhando a ideia de que a colaboração e a copresença de saberes em processos de aprendizagem são vias potentes de enfrentamento do medo e de revigoração da nossa esperança enquanto cidadãos, para questionarmos o autoritarismo, elegermos autoridades representativas e estabelecermos novas pautas sociais.

O período de pesquisa que originou a tese que aqui se encerra teve início no ano de 2017 e os dois laboratórios práticos foram realizados em 2018. Neste período era absolutamente natural se estar em ação presencialmente em uma sala com quinze ou vinte e cinco pessoas, por um período de uma hora e meia ou três horas, como foi o contexto experimentado nos laboratórios aqui problematizados.

Com a necessidade do isolamento social provocada pela pandemia do coronavírus em início de 2020 estas reuniões presenciais, que antes nos pareciam tão naturais foram pausadas, adiadas e até mesmo definitivamente canceladas, em determinadas situações. Durante os dois anos de duração das práticas de isolamento social, passei pelo duro momento de desacreditar nas futuras possibilidades de aplicação de resultados da minha pesquisa, em um confinamento que parecia não ter fim. Isso fez com que eu chegasse a me sentir incapaz de finalizar uma tese sobre criação colaborativa em teatro e sobre modos de iniciação teatral possíveis de serem

realizados na escola pública. Pois no longo período de isolamento tudo passou a parecer muito contraditório e sem sentido prático para o momento presente e futuro próximo.

Depois disso, passei pelo momento de, pouco a pouco, retomar ao trabalho em sala de aula e de ensaio de forma remota. Durante estes trabalhos, eu tive a oportunidade e o desafio de orientar estagiários e estagiárias em suas práticas pedagógicas no ensino médio realizadas de forma remota. Trabalhei com jovens professores em formação começando a aprender a dar aulas e a se relacionar com a comunidade escolar desta forma educativa tão peculiar e desafiadora. Com o trabalho de orientação de estágios remotos, algo que nunca sequer imaginei ser possível de fazer, consegui recriar meios de trabalho com os estudantes e colegas professoras, em práticas de docência compartilhada. Assim, vislumbrei uma possível retomada, lenta e gradual, das práticas grupais presenciais.

Voltei a acreditar que propostas de trabalho de criação colaborativa como a minha que contempla as experiências de direção rotativa e direção colaborativa na iniciação teatral (bem como a de outros e outras tantas colegas que se dedicam ao ensino do teatro na escola) ao entender que elas poderão ser muito úteis para a retomada do pleno convívio social presencial. Úteis sobretudo, para aqueles estudantes que estão finalizando o ensino fundamental ou chegando no ensino médio depois de tanto tempo afastados de seus pares e das situações de trocas sociais presenciais com pessoas de outra geração que não sejam seus familiares mais próximos ou pessoas dos seus convívios domésticos.

Pouco a pouco retomamos as aulas presenciais na escola e na universidade e há muito a ser feito para o pleno retorno às situações de convívio nos ambientes educacionais, com segurança sanitária e cuidado psíquico para todas e todos nós, professores e alunos. Também, pouco a pouco, como trabalhadores do setor cultural voltamos a realizar apresentações teatrais nas escolas e espaços culturais públicos, a retomar temporadas, turnês e festivais de teatro. Neste contexto, vejo que artistas e público estão ainda reaprendendo a lidar com os protocolos de segurança sanitária, ou com a falta deles, para além das salas de ensaios e encontrando espectadores e espaços já desacostumados às apresentações teatrais.

Constato que crianças, jovens e adultos estão sendo espectadores diferentes, um pouco mais contidos, menos participativos, mais receosos talvez. Muitos de nós artistas-professores estamos precisando lidar com a euforia da retomada às aulas e apresentações presenciais, mesclada aos anseios e receios das aglomerações, de respirarmos o mesmo ar, dos toques físicos, do ver os outros e ser visto, do falar e ouvir fora da mediação das telas e microfones.

Por hora, ao finalizar esta tese, vivo a emoção de poder voltar a dirigir uma atriz em sala de ensaio, de reestrear uma peça no espaço teatral com equipe técnica trabalhando e plateia cheia de crianças e adultos e de ver a peça mais recente que dirigi sair em turnê para realizar cinquenta apresentações de espetáculo em escolas públicas. Desfruto nesta etapa, também, a vivência de retornar presencialmente às escolas, nas atividades de supervisão dos estagiários orientados por mim. Constatado que os estudantes adolescentes, sobretudo os do primeiro ano do ensino médio, se mostram muito apreensivos em começar a frequentar a escola, a se relacionar com seus colegas e professores e a compartilhar espaços de convívio entre jovens. E ao mesmo tempo percebo que eles e elas estão mais afetivos e querendo buscar proximidade e relações de amizade com seus professores e professoras. Esta constatação me reforça a acreditar na importância de projetos educativos de pequeno porte, que tenham enfoque na colaboração criativa, na escuta sensível das ideias, imaginações e expressões das emoções dos estudantes, em pequenos grupos, por meio da prática teatral na sala de aula.

Junto aos desafios da retomada às atividades presenciais, vivemos mundialmente ainda as crises sanitária e econômica geradas pela pandemia. Além disso, como brasileiros e brasileiras de todas as regiões nos encontramos em uma estendida crise política que se apresenta na forma de retrocessos enormes para a área da educação pública e da gestão cultural, além de outras tantas. Somado a isto enfrentamos um momento de tensão com a proximidade das campanhas eleitorais presidenciais de 2022. Na retomada aos espaços públicos de convívio educativo encontramos dificuldades pedagógicas aliadas às questões macropolíticas que geraram muita ansiedade e desesperança em professores e estudantes.

Entendo que, como cidadãos brasileiros e latino-americanos, estamos em uma fase de reaprender a prática da democracia e de reinventar estratégias. Especialmente as gerações que virão precisam aprender a praticar tratativas de ampliação das relações democráticas desde agora. Pois o exercício democrático não é o que nossos adolescentes e jovens estão aprendendo com a cultura do cancelamento e do ódio fomentada nas redes sociais. E muito menos é o que eles têm como modelo em nosso governo federal atual, que se mostra cada vez mais autocrático. Que se vale de técnicas refinadas de comunicação social para confundir a população, estratégias eficazes de distorção de acontecimentos, para deixar-nos em dúvida e sem saber identificar com exatidão a nossa realidade e assim subjugar adversários e manipular as massas de trabalhadores formais e informais exaustos, desesperançados e abaixo da linha da pobreza.

No âmbito da macropolítica, minha esperança se renova na perspectiva de retorno de um governo mais progressista. E que esta renovação possa se dar, também, no âmbito das

políticas regionais e locais. Onde haja espaço para lideranças colaborativas como forma de ampliar debates e frentes de ações, como os mandatos participativos e compartilhados. Fico animada ao observar as recentes propostas de candidaturas coletivas, como as cinco candidaturas feitas para a câmara municipal de Porto Alegre, nas eleições de outubro de 2020, a maioria formada por coletivos de mulheres negras e de mandatos que preveem direções rotativas tomando forma em outros países da América Latina, como o de Elisa Loncón, acadêmica mapuche que foi eleita presidenta da Assembleia Constituinte do Chile em julho de 2021.

Reconheço a urgência do período em que se possa compreender, em termos de política pública para educação, que o desenvolvimento da habilidade de criar ficção é uma potente ferramenta de leitura do mundo para adolescentes e jovens. E que essa prática pode ser feita em função de vivências pedagógica e artisticamente elaboradas e direcionadas para tal, no espaço da escola pública. Este é um aprendizado que precisa ser proporcionado no ambiente educacional em pequenos exercícios cotidianos, antes que os estudantes completem seus dezesseis ou dezoito anos. Defendo que aprender na prática as possibilidades de autorias, de rotatividades do comando, de amplitude de debates é urgente e fundamental para novas criações de discursos, imagens, narrativas e movimentos poéticos, estéticos e éticos. E que essas práticas são essenciais para que os jovens, ao atingir a maioridade, já sejam pessoas capazes de ler o mundo e de recriá-lo, no sentido de garantir seus direitos humanos e sociais para fortalecer a nossa, ainda tão frágil, democracia.

REFERÊNCIAS

- AMADO, Jorge. **Mar Morto**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008;
- ARAÚJO, Antônio [et al]; org. Silvia Fernandes. **O Teatro da Vertigem**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2018;
- _____. **O processo colaborativo como modo de criação**. in: Olhares ESCH/Revista da Escola Superior de Artes Célia Helena. n° 1. 2009;
- _____. **O processo colaborativo no Teatro da Vertigem**. In: Revista Sala Preta v.6, São Paulo: ECA/USP, 2006;
- BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema. Pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola**. Tradução: Mônica Costa Netto, Silvia Pimenta. Rio de Janeiro: Booklink - CINEAD- LISE-FE/UFRJ, 2008;
- BIDEGAIN, Marcela. **Teatro Comunitario: Resistencia y Transformación Social**. ATUEL, Buenos Aires: 2007;
- BOAL, Augusto. **Teatro Legislativo**. Organização: Fabiana Comparato e Julián Boal. Editora 34, São Paulo: 2020;
- BOGART, Anne. **La preparación del director. Siete ensayos sobre teatro y arte**. Traducción David Luque. Albra Editorial. Barcelona, 2008;
- BRECHT, Bertold. **Teoria do Rádio (1927-1932)**, in: Meditsch, E. (org.), Teorias do Rádio. Florianópolis: Insular; 35-46; 2005;
- _____. **Estudos sobre teatro**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira:1978;
- _____. **Teatro completo, volume 3: O Vôo sobre o oceano; A Eça didática de Baden-Baden sobre o acordo; Aquele que diz sim e aquele que diz não; A decisão**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004;
- _____. **Teatro completo, volume 4: A exceção e a regra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004;
- _____. **Teatro completo, volume 5: Os horácios e os curiácios**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004;
- BRINGEL, Breno; MALDONADO, E. Emiliano. **Pensamento Crítico Latino-Americano e Pesquisa Militante em Orlando Fals Borda: práxis, subversão e libertação**. In: Revista Direito & Praxis. Rio de Janeiro, Vol. 07, N. 13, 2016;
- BRITO, Geo. **O teatro legislativo de Augusto Boal** - Depoimento a partir de entrevista feita em maio de 2020, por Fabiana Comparato. Disponível em <https://aterraeredonda.com.br/> - Visitado em 10 de fevereiro de 2022;
- BÜCHNER, George. **Woyzeck**. Tradução Tércio Redondo. São Paulo: Hedra, 2003;
- CABRAL, Beatriz Ângela (Biange). **Dorothy Heathcote – Mediação e intervenção na construção da narrativa teatral em grupo**. In: TELLES, Narciso; FLORENTINO, Adilson. Cartografias do ensino do teatro. EDUFU. Uberlândia: 2009;
- _____. **Drama como Método de Ensino**. São Paulo: Hucitec, 2012;

- _____. **Engajamento e Resistência na Perspectiva de um Projeto Intercultural de teatro.** In: Urdimento 4. Revista de Estudos teatrais na América Latina. UDESC: Florianópolis, 2002. CABRAL, Beatriz (org.). Ensino do teatro: experiências interculturais. Florianópolis: Imprensa Universitária, 1999;
- _____. **O Professor-Diretor e a busca da teatralidade em contextos periféricos.** In: O teatro transcende. Nº 13; Blumenau, FURB, Divisão de Promoções Culturais, 2004;
- CARVALHO, Jaciara de Sá. **Introdução ao fenômeno fake news e às contribuições de Paulo Freire para combatê-lo.** Aula ministrada no curso “Paulo Freire em tempos de fake news” realizado pelo Instituto Paulo Freire no Brasil. Aula 14, assistida no dia 11 de junho de 2020;
- CHAUÍ, Marilena. **Aula “Breve história das aventuras e desventuras da democracia”.** Curso “Democracia: história, formas e possibilidades”, Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=k1MIsK5DOLQ> de 21 de outubro de 2020.
- _____. **Cultura e Democracia.** En: Crítica y Emancipación: Revista de Ciencias Sociales. Año 1, nº 1 (jun. 2008) Buenos Aires: CLACSO, 2008;
- CORNAGO, Óscar. **Ensayos de teoría escénica: sobre teatralidade, público y democracia.** Abada Editores. Madrid:2015;
- CORTEZÃO, Luiza. **Vídeo-Aula.** Paulo Freire em tempos de *fake news*. Instituto Paulo Freire. São Paulo: maio/agosto de 2020;
- COUTO, Sonia. **Vídeo-Aula.** Paulo Freire em tempos de *fake news*. Instituto Paulo Freire. São Paulo: maio/agosto de 2020;
- DELORY-MOMBERGER, Christine. **Fundamentos Epistemológicos da pesquisa biográfica em educação.** Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 27, n.01, p. 333-346, abr. 2011;
- DEMUTTI, Anderson Morais. **Jogatina na Sala de Aula: do jogo à reflexão com jovens espectadores.** Blog PIBID Teatro UFPel, postado segunda-feira, 30 de novembro de 2015 (disponível em <http://pibidteatroufpel.blogspot.com/2015/11/jogatina-na-sala-de-aula-do-jogo.html>)
- _____; GIMMLER NETTO, Maria Amélia. **Teatro, estética e emancipação: convergência entre ações de iniciação à docência e iniciação à pesquisa.** in: Pibid-UFPel: a iniciação à docência sob o olhar de sujeitos de diferentes áreas do conhecimento [e-book] / Organizadores: Vanessa Caldeira Leite et al. São Leopoldo: Oikos, 2018.
- DREXLER, Jorge. **Movimiento.** Video-Clipe da Música do Álbum *Salva Vidas de Hielo*. Madrid: Warner Music, 2017;
- DUNDJEROVIC, Aleksandar Sasha. **É um processo coletivo ou colaborativo? Descobrimo Lepage no Brasil** in Revista Sala Preta Volume 7/Teatro Mundial Contemporâneo. São Paulo: ECA/USP, 2007;
- DUNDJEROVIC. **The Theatricality of Robert Lepage.** Montreal and Kingston: McGill-Queens University Press, 2007;
- FERNANDES, Ciane. **A Prática como Pesquisa e a Abordagem Somático Performativa.** Salvador: Universidade Federal da Bahia. Anais VIII Congresso ABRACE. Belo Horizonte. UFMG, 2014;

- FERNANDES, Fernanda Vieira. **Combate: corpos mortos, vivos e por vir (texto dramático)**. Laboratório de Dramaturgismo e Direção rotativa de cenas. Universidade Federal de Pelotas. Outubro/2016;
- _____.; GIMMLER NETTO, Maria Amélia. **Ação em Combate: Criação colaborativa, participação e transcrição no processo criativo**. Urdimento, Florianópolis, v.3, n.39, p.1-29, nov./dez. 2020;
- _____.; GIMMLER NETTO, Maria Amélia. **Aspectos femininos e feministas postos em cena em Combate: Corpos Mortos, Vivos E Por Vir**. Transgressões de pandora: subjetividades e polifonias [recurso eletrônico]. organizadoras Nádia da Cruz Senna, Ursula Rosa da Silva. Pelotas: Ed. UFPel, 2018;
- _____. GIMMLER NETTO, Maria Amélia; **Laboratório de Dramaturgismo e Direção Rotativa de Cenas: encenação em processo colaborativo de criação teatral**. in: RELACult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade *Revista Latinoamericana de Estudios en Cultura y Sociedad / Latin American Journal of Studies in Culture and Society* V. 03, ed. especial, ago., 2017;
- FERNANDES, Silvia. **Grupos teatrais, Anos 70**. Campinas, Editora da Unicamp. 2000;
- FISCHER, Stela. **Processo Colaborativo e experiências de companhias teatrais brasileiras**. Editora Hucitec. São Paulo:2010;
- FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a liberdade**. Paz e terra. Rio de Janeiro: 1981;
- _____. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. PAZ E TERRA, São Paulo: 1996;
- _____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013;
- _____. **Professora sim, tia não – cartas a quem ousa ensinar**. Olho d'Água, São Paulo:2006;
- FREITAS, Angélica. **Um útero é do tamanho de um punho**. São Paulo: Cosac & Naif, 2013;
- GADOTTI, Moacir. **Lições de Freire - Três textos que se complementam**. Cadernos do Instituto Paulo Freire, segunda edição, São Paulo, Instituto Paulo Freire, 2019;
- GUERREIRO, Walter de Queiroz. **Percepção do mundo em Regina Silveira**. Revista Arte na Escola. Instituto Arte na Escola 2021 ([www.artenaescola.org.br /sala-de-leitura/artigos](http://www.artenaescola.org.br/sala-de-leitura/artigos));
- HADERCHPEK, Robson Carlos. **A poética da direção teatral: o diretor-pedagogo e a arte de conduzir processos**. / Robson Carlos Haderchpek. Tese de Doutorado. Campinas, SP: [s.n.], 2009;
- hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Martins Fontes, São Paulo:2013;
- _____. **Ensinando pensamento crítico - sabedoria prática**. Editora Elefante, São Paulo:2020;
- <http://acervo.paulofreire.org/>. Programa Matéria Prima/TV Cultura Ano: (TV Cultura, 1989). Serginho Groisman entrevista Paulo Freire.
- <http://christianejatahy.com.br/>;

<http://fdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/publicacoes/educacao/manual-de-defesa-contra-a-censura-nas-escolas>. Manual de defesa contra a censura nas escolas. Lançado em novembro de 2018;

<http://wp.ufpel.edu.br/teatro/files/2013/12/Adendo-ao-PPC-Curso-de-Teatro-Licenciatura-UFPel-2015.pdf>. Adendo ao Projeto Pedagógico do Curso de Teatro-Licenciatura - Universidade Federal de Pelotas, 2015;

<http://www.abp.org.br/post/diretor-da-abp-fala-sobre-fake-news-a-bbc-brasil> - visitado em 11 de junho de 2020;

<http://www.bbc.com/portuguese/brasil-45767478> - matéria: 'É como usar drogas': por que as pessoas acreditam e compartilham notícias falsas?" - visitado em 11 de junho de 2020;

<https://news.mit.edu/2018/study-twitter-false-news-travels-faster-true-stories-0308>;

<https://politica.estadao.com.br/blogs/estadao-verifica/nao-e-possivel-legislar-sobre-a-desinformacao-diz-claire-wardle-do-first-draft/> - matéria: "Não é possível legislar sobre a desinformação" - visitado em 11 de março de 2021;

<https://www.abp.org.br/post/diretor-da-abp-fala-sobre-fake-news-a-bbc-brasil>;

<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-45767478>;

<https://www.camara.leg.br/deputados/bancada-atual>;

<https://www.divulga.tse.jus.br/oficial/index.html>;

<https://www.escolasempartido.org/programa-escola-sem-partido/> - visitado em 12 de março de 2021;

https://www.youtube.com/watch?time_continue=38&v=ado6LQblBVA&feature=emb_title - Paulo Freire na África. Programa Paulo Freire Vivo 13 - Paulo Freire e o Trabalho na África - PARTE 2. 25/11/2016;

https://www.youtube.com/watch?v=Jh7_Avjd7pg - Professora Sonia Couto fala sobre os círculos de Cultura.

<https://www25.senado.leg.br/web/senadores/em-exercicio/-/e/por-bloco>;

IYENGAR, B.K.S. **Luz sobre o Yoga: Yoga Dipika**. São Paulo: Pensamento, 2016;

JATAHY, Christiane. **Fronteiras Invisíveis**: diálogos para criação de "A Floresta que Anda". Editora Cobogó. Rio de Janeiro: 2017;

JOIS, R. Sharath. **Astanga Yoga Anusthana**. Kpjayi Yoga Education Program: Mysore, India 2016;

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004;

KAPLÚN, Mario. **El Comunicador Popular**. Disponível em: http://www.aader.org.ar/admin/savefiles/352_Mario%20Kaplun.pdf;

_____. **La Comunicación Popular**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=e_rGNtxa6h0;

KNÉBEL, Maria Osipovna. **Poética de la Pedagogia Teatral**. Siglo Veintiuno Editores: México, 1991;

_____. **Análise-ação: Práticas das ideias teatrais de Stanislavski**. Editora 34: São Paulo, 2016;

- KOLTÈS, Bernard Marie. **Combate de negro e cães**. In: Teatro de Bernard-Marie Koltès. Tradução Letícia Coura. São Paulo: Editora Hucitec, 1995;
- _____. **Combate de negro e de cães, O retorno ao deserto e Tabataba**. Edição bilíngue português-francês. Tradução para língua portuguesa de Ângela Leite Lopes. São Paulo: Aliança Francesa/Instituto Totem/Imprensa oficial do Estado de São Paulo, col. “Palco sur scène”, 2010;
- KOSORVSKI, Pedro. **Guanabara Canibal**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2017;
- KOUDELA Ingrid. **Brecht: um jogo de aprendizagem**. Perspectiva. São Paulo: 2007;
- _____. **A encenação contemporânea como prática pedagógica**. in: Urdimento/Revista de Estudos Pós-Graduados em Artes Cênicas do PPGT/ UDESC, Florianópolis, 2008;
- _____. (org.) **Um vôo brechtiano: teoria e prática da peça didática**. São Paulo: Perspectiva, 1992;
- _____. **Brecht na pós-modernidade**. São Paulo: Perspectiva, 2001;
- _____.; ALMEIDA, José Simões Jr. (org) **Léxico de Pedagogia do Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2015;
- _____. **Texto e jogo**. São Paulo: Perspectiva, 1996;
- LEHMANN, Hans-Thies. **Teatro pós-dramático e teatro político**. In: Sala Preta: Revista do Departamento de Artes Cênicas. São Paulo N. 3: 2003;
- LORENZINI, María José Contreras. **La práctica como investigación: nuevas metodologías para la academia latinoamericana**. in Revista Poiésis v. 14, Número especial: Corpo Desdobrado. Rio de Janeiro, 2013;
- MACHADO, Maria Clara. Biografia disponível no site da Escola Tablado, disponível em www.otablado.com.br visitado em 13 de julho de 2021;
- MACHADO SANTOS, Gláucio. **Iniciação à Direção Teatral: sugestões práticas e aspectos teóricos**. Hucitec. São Paulo, 2019;
- MAFRA, Jason. **Vídeo-Aula**. Paulo Freire em tempos de *fake news*. Instituto Paulo Freire. São Paulo: maio/agosto de 2020;
- MAHFUZ, Vicente. **Stanislavski e o superconsciente criativo: consciência expandida do yoga para o ator**. In Revista Moringa - Artes do Espetáculo, João Pessoa, UFPB, v. 6 n. 2, jul/dez 2015;
- MARTINS, Marcos Bulhões. **Encenação e Jogo: experimento de aprendizagem e criação do teatro**. Editora HUCITEC. São Paulo: 2004;
- MASSA, Clóvis. **Histórias Incompletas - As Oficinas Populares de Teatro do Projeto de Descentralização da Cultura**. Unidade Editorial da Secretaria Municipal da Cultura, Porto Alegre: 2004;
- MENESES, João Paulo. **A geração iPod e a rádio: de Brecht aos novos utilizadores activos**. In: Revista Comunicação e Sociedade, vol. 20, p. 77-94; 2011;
- GIMMLER NETTO, Maria Amélia. **Colaboração como Princípio**. Anais do 26º Seminário Nacional de Arte educação da FUNDARTE, Montenegro/RS, outubro de 2018;
- _____. **Ética, boniteza e convívio teatral**. Editora da UFPel: Pelotas, 2014;

- _____. **Jogatina é um jogo de cenas, um exercício de criação em teatro.** Anais ABRACE, v. 15, n. 1, 2014;
- _____; LANDIN, Débora; SOUZA, Gilmário. **Territórios, democratização e práxis teatral.** In: Revista Cena, Porto Alegre, n. 36, p. 1-73, jan./abr. 2022;
- _____. **Ética e Boniteza na Mostra Jogos de Aprendizagem.** Cavalo Louco nº 6 - Revista de Teatro da Tribo de Atuadores Ói Nós Aqui Traveiz, 2009;
- _____. **PIBID Teatro UFPel e Jogatina de cenas: entrelaçamento de ações entre universidade e escola.** (pag. 63) in: Cadernos do GIPE-CIT: Grupo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão em Contemporaneidade, Imaginário e Teatralidade /Universidade Federal da Bahia. Escola de Teatro. Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas - No38, Salvador: UFBA/PPGAC, 2017;
- NICOLETE, Adélia. **Criação coletiva e processo colaborativo: algumas semelhanças e diferenças no trabalho dramaturgico.** Revista Sala Preta. São Paulo: 2002]
- NOGUEIRA, Marcia Pompeo. GIMMLER NETTO, Maria Amélia. **Historicizando o Teatro em Comunidade.** Revista Nupeart, Volume 8. Florianópolis, 2010;
- _____. **Teatro com meninos e meninas de rua.** Editora Perspectiva, São Paulo: 2008;
- PASSEGI, Maria da Conceição; Souza, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. **Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização.** Educação em Revista, v.27, n.01. Belo Horizonte, 2011;
- PEIXOTO, Fernando. **Brecht – uma introdução ao teatro dialético.** Paz e Terra. Rio de Janeiro: 1981;
- PEREIRA Jr, Mario Celso; DA SILVA, Juliana Caroline; NETTO, Maria Amélia Gimmler; FERNANDES, Fernanda Vieira. **Processo Colaborativo de Criação em Combate: diálogo entre teoria e prática mediante relatos de experiências.** in: RELACult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade *Revista Latinoamericana de Estudios en Cultura y Sociedad | Latin American Journal of Studies in Culture and Society* V. 03, ed. especial, ago., 2017;
- PICON-VALLIN, Béatrice. **La création collective au Théâtre du Soleil.** L'avant-scène théâtre, nº 1284-1285 - pp. 86-97 - 1er juillet 2010. Disponível: <http://www.theatre-du-soleil.fr/thsol/apropos-du-theatre-du-soleil/le-theatre-du-soleil/article/la-creation-collective-au-theatre?lang=fr>. Visitado:03/06/2017;
- _____. **O Théâtre du Soleil: Os primeiros cinquenta anos.** São Paulo: Perspectiva/Edições SESC, 2017;
- Podcast 451MHz (Narradores do Brasil). **Episódio Paulo Freire: vida de professor** - de 24 de setembro de 2021;
- PROJETO DE RESOLUÇÃO Nº 322/2003 - Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro - Disponível em: <http://alerjrn1.alerj.rj.gov.br/> - Visitado em 11 de fevereiro de 2022;
- PUPO, Maria Lucia. **Entre o Mediterrâneo e o Atlântico: uma aventura teatral.** Perspectiva, São Paulo: 2006;

- RANGEL, Sonia. **Processos de Criação: Atividade de Fronteira**. Revista eletrônica de Artes Cênicas, Cultura e Humanidades Territórios e Fronteiras da Cena 2006 (Disponível em: <http://kinokaos.net/tfc/geral20061/pdf/srangel.pdf>.);
- _____. **Trajeto Criativo**. Lauro de Freitas: Solisluna, 2015;
- REVERBEL, Olga. **Teatro: atividades na escola coleção série educação**, Editora Kuarup, Rio de Janeiro: 1989;
- RIBEIRO, Darcy. **Sobre o Óbvio**. In: Ensaaios Insólitos. Porto Alegre: L&PM, 1979;
- SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Aula Magistral #2 Metodologias pós-abissais: luta, experiência, corpo e autoria do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra**, 2019;
- _____. **O fim do império cognitivo – A afirmação das epistemologias do Sul**. Autêntica Editora, Belo Horizonte: 2019;
- SCOCUGLIA, Afonso Celso. **Vídeo-Aula**. Paulo Freire em tempos de *fake news*. Instituto Paulo Freire. São Paulo: maio/agosto de 2020;
- SMITH, Hazel. DEAN, Roger. **Practice-led Research, research-led Practice in the Creative Arts**. Series: Research Methods for the Arts and Humanities. Edinburg University Press, 2009.
- SOMERS, John. (Trad. Beatriz A. V. Cabral). **Narrativa, drama e estímulo composto**. In: Revista Urdimento. v. 1, n. 17: Florianópolis, 2011;
- SOUZA, Paulo Rogério de; ROCHA, Alessandro Santos da. **O teatro e a democracia na Grécia do século V a.c.: um gênero artístico a serviço da aristocracia no período clássico**. Fênix Revista de história e estudos culturais - julho/ agosto/ setembro de 2009 vol. 6 ano VI nº 3 - ISSN: 1807-6971. disponível em: www.revistafenix.pro.br
- STANISLAVSKI, Konstantin. **A criação de um papel**. 12. ed. Tradução de Pontes de Paula Lima. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007;
- TAVARES, Romero. **Construindo mapas conceituais**. Ciências & Cognição; Ano 04, Vol. 12. Disponível em www.cienciasecognicao.org; 2007;
- TEIXEIRA, Daniel Bustamente. **As Jornadas de Junho de 2013 e a crise da democracia**. Instituto Humanitas Unisinos - IHU. São Leopoldo: 2018;
- TEJADA, Fabiane. **A constituição do sujeito histórico freiriano: construções da práxis de uma espect-atriz/professora**. Tese do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, Pelotas: 2011;
- TELLES, Narciso (org.) **Cartografias do Ensino do teatro**. Uberlândia: EDUFU, 2009;
- VARELA, Florenço. **Vídeo-Aula**. Paulo Freire em tempos de *fake news*. Instituto Paulo Freire. São Paulo: maio/agosto de 2020;
- VÁSSINA, Elena; LABAKI, Aimar. **Stanislávski: vida, obra e Sistema**. Funarte, Rio de Janeiro: 2015;
- SAUMELL, Mercè Vergés. **El papel de las mujeres en el teatro**. Santillana, Madrid:2020;
- _____. **La fura dels baus en quarantena**. Angle Editorial; Barcelona:2019;

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. Livraria Martins Fontes. Editora Ltda: São Paulo, 1991;

APÊNDICES

A) PROJETO DE ARTE ESCOLA ESTADUAL PROFESSORA SILVIA MELO

O projeto Teatro com Jovens está vinculado ao projeto de pesquisa “Encenar em Colaboração: a direção rotativa de cenas como possível método de trabalho criativo coletivo em ambiente educacional” da Prof^a. Mestra Maria Amélia Gimmler Netto, que é docente da Universidade Federal de Pelotas - UFPel e doutoranda pela Universidade Federal da Bahia - UFBA. O projeto Teatro com Jovens é um viés da pesquisa proposta pela doutoranda que propôs a pesquisa a graduandos e graduados do Curso de Teatro-licenciatura da UFPEL e estende a jovens alunos do ensino básico de educação pública.

Objetivo

O projeto tem como objetivo a experimentação do fazer teatral com alunos da rede pública de ensino do 9º ano da escola Estadual Prof^a Sylvia Mello. Busca-se através das atividades teatrais que os alunos vivenciem em sala de aula a criação colaborativa a partir de estímulos à criação, sendo que estes jovens experimentarão agir como encenadores, nos diversos âmbitos em que a encenação se apresenta, e também como atores, diretores, figurinistas, maquiadores, iluminadores, cenógrafos, entre outros, de acordo com a afinidade e interesse de cada jovem.

Metodologia

O projeto será realizado nas aulas de artes ministradas pela Prof^a de teatro Luana Franz. As atividades serão conduzidas pelos envolvidos no projeto de acordo com o cronograma do projeto no qual este está vinculado. A proposta visa iniciar-se com estímulos propostos aos alunos e a partir destes, os alunos propõem cenas teatrais e experimenta-se elas em aula. As atividades serão práticas com embasamento textual/visual/áudio. São previstas em média 10hr/aula para as atividades.

B) AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E VOZ

Eu, ----- responsável por ----- permito que a professora solicitante e coordenadora do projeto “Encenar em colaboração: a direção rotativa de cenas como possível método de trabalho criativo coletivo em ambiente educacional” da Universidade Federal de Pelotas-UFPel, obtenha fotografia, filmagem ou gravação de voz do(a) estudante para fins acadêmicos, durante o período de realização do projeto Teatro com Jovens, que será realizado na Escola Estadual Professora Sylvia Mello, durante os meses de setembro e outubro de 2018. Estou ciente que este material poderá ser apresentado ou publicado em aulas e eventos acadêmicos, palestras, artigos e livros relacionados à pesquisa em questão. As fotografias, vídeos, gravações e registros escritos ficarão sob a propriedade do solicitante e sob sua guarda.

Assinatura Responsável: ----- CPF: ----- RG:-----

Solicitante: Maria Amélia Gimmler Netto. Professora da UFPel e Doutoranda no PPGAC/UFBA CPF: 950709820-87 RG:3060102435 - Pelotas, 28 de agosto de 2018.

C) “Vasto oceano. Alguma terra” - Roteiro de Final de Cenas e Textos
PROLOGO: CENA ELLA+DEPOIMENTOS

Banda que dubla músicas Latinas (Shakira, Drexler, Calle 13, ...). Ação como na cena Ella + testemunhos de João Vitor, Gabriel, Alisson, Thairone, Rodrigo, Luana e Veronica uma a um, ao microfone pedestal (como se fosse um stand up drama, porém com textos dos depoimentos). Uma pessoa sentada bebendo ou lendo. Duas pessoas dançando, juntas ou separadas. Enquanto isso o público entra e se acomoda em semi-arena.

Material: Microfone Pedestal; Mesa, cadeira, garrafa, copo, livro
Áudio: Caixa de som com play list da banda castellana Transição!

CENA 1 – DESCOBERTA

Todo elenco, movimentação de primatas, como na Cena Descoberta, até a entrada de Karol com a Rede (sem o jogo do João bobo). Texto “Guanabara” falado por Karol. Ação de carregá-la na rede.

Materiais: rede Transição!

Guanabara

Há quase 50 mil anos, um grupo de Homo Sapiens que vivia na Sibéria atravessou o estreito de Bering e iniciou o povoamento da América. Estudos recentes levantam a possibilidade dessa aventura ter se diferenciado antes da diferenciação fenotípica que originou as raças, isto é, todos eram muito parecidos – os que ficaram e os que vieram. Não havia ainda os traços brancos, negros, asiáticos... Especula-se também que todo o continente foi povoado a partir de um pequeno grupo que continha pouco mais de uma dezena de mulheres. Nossas Evas.

Quando as forças de ocupação Portuguesa chegaram nas praias da Guanabara, no século XVI, as raças já eram muito diferentes. Os brancos, ao se encontrarem com os nativos, não lhes reconheceram a humanidade. Naquele momento, a América contava com 100 milhões de habitantes, era mais populosa que a Europa e possuía uma tecnologia mais sofisticada, ao menos nos planaltos andino e mexicano. Isso sem se falar na óbvia superioridade o que se refere a higiene, saúde e felicidade. Naquela época, todo o litoral que vai do Espírito Santo ao norte de São Paulo era dominada pela etnia guerreira dos Tupinambás. (KOSOWISKI, 2019, p.10)

CENA 3 – SENTÍMETRO (a medida do sentimento)

Movimentação da cena Sentímetro. Música de Madredeus enquanto 5 duplas entram em cena com os lençóis. Na última dupla está Mariana, sendo puxada com o tambor nas mãos. Ela permanece sozinha no palco e começa a tocar tambor (para o áudio). Todos entram correndo (em silêncio) até que caem ao chão. Rodrigo não cai, ele permanece em pé e diz o texto “O primeiro a dizer Eu”, falado por Rodrigo:

Primeiro a dizer eu

EU: Quem, aqui nesta terra, será o primeiro a dizer eu? Há vergonha em triunfar diante da nudez? Uma linha mortal me separa do resto do mundo que não pode falar em nome próprio. Essa linha eu vou chamar de história: todos a desejam e quem não a cruzou só viu a metade do mundo. Eu vi o mundo inteiro! Antes disso, acreditavam que depois dessa linha não havia nada, apenas um vasto oceano, e mesmo os que acreditavam em alguma terra, negavam que aqui se falasse algo. Eu estive com muitos outros que se lançaram à violência das águas do oceano Atlântico que nos engoliam, por baixo. Essas águas, com suas gigantescas, ondas se arremessavam por cima, em enxurradas que inundaram nossas embarcações. E se hoje eu sou o primeiro a falar eu nessa terra, é que, na minha história, eu sou o que sobrevive: minha gengiva já encheu de pus e meu nariz sangrou por escorbuto, e as bocas de meus companheiros babaram de raiva até acabarem mortas e sepultadas no mar: eu enfrentei a fome e a fraqueza de meses dentro de uma embarcação para hoje celebrar as pretensões de minha imaginação egoísta e devoradora.

(...) EU!EU!EU!

Venci a sede estendendo lençóis para destilar a água da chuva, e bebi meu próprio mijo quando tudo secou.

EU!EU!EU! (KOSOWISKI, 2019, p.31-32)

CENA 4 - PERTENCER À TERRA

Todos deitados ao chão. Mariana, sentada ao chão diz: “Pertencer a terra, parte do corpo da terra”, frase falada por Mariana e em sequência, por todo elenco:

Guanabara

Pertencer à terra, parte do corpo da terra.

Repete quantas vezes achar necessário.

Guanabara

Tupinambá, Termiminó, Tupiniquim, Maracajá, Aymoré, Goitacaz, Carijó, Caeté, Tabajara, Potiguara, Tremembé, Karajá, Terena, Pataxó, Bororo, Baré, Kraô, Xavante, Guarani, Kaiowá, Yanomami, Juruna, Terena... (KOSOWISKI, 2019, p.53)

Uma a um, atores e atrizes se levantam, dizem o nome de uma etnia indígena e correm ao redor do palco (como a corrida de Alisson na cena Partida). Forma-se uma roda. (sem áudio) Transição!

CENA 4 – CORO DO MAR MORTO

Elenco espalha-se junto ao público. Começa a fazer barulho de Mar e tempestade. Com a boca e com plásticos. Verônica diz o Texto Mar Morto enquanto isso, aos poucos elenco vai formando o Coro e vai até verônica que termina o texto já integrando o coro. Texto de Mar Morto, de Jorge Amado (selecionado e) falado por Veronica:

O mar é dono de todos eles. Do mar vem toda a alegria e toda tristeza, porque o mar é mistério que nem os marinheiros mais velhos entendem, que nem entendem aqueles antigos mestres de saveiros que não viajam mais, e apenas remendam velas e contam histórias. Quem já decifrou o mistério do mar? Do mar vem a música, vem o amor, vem a morte. E não é sobre o mar que a Lua é bela? O mar é instável. Como ele é a vida dos homens nos saveiros. Qual deles já teve um fim de vida igual ao dos homens da terra que acariciam netos e reúnem famílias nos almoços e jantares? Nenhum deles anda com esse passo firme dos homens de terra. Cada qual tem alguma coisa no fundo do mar: um filho, um irmão, um braço, um saveiro que virou, lima vela que o vento da tempestade despedaçou. Mas também qual deles não sabe cantar essas canções de amor nas noites do cais? Qual deles não sabe amar com violência e doçura? Porque toda a vez que cantam e que amam, bem pode ser a última. Quando se despedem das mulheres não dão rápidos beijos, como os homens da terra que vão para os seus negócios. Dão adeuses longos, mãos que acenam, como que ainda chamando. – Trecho de Jorge Amado, no livro "Mar Morto". (Livraria Martins Editora; 38.^a edição [1975]).

Material: plásticos Transição!

CENA 5 – BORDADO A PÉ

Todo elenco sai do Coro e sobra ao palco Mariana. O elenco a monta com os panos, bastidor, linha e agulha e sai para o fundo da cena. Ela começa a solfejar a cantiga, enquanto borda. Thairone entra para e despedida. Mariana conta a história do texto de Woizeck falado por Mariana:

Era uma vez uma pobre criança que não tinha nem pai nem mãe. Na Terra tudo estava morto e não havia mais ninguém. Todos tinham morrido e a criança ficou andando e chorando, de dia e de noite. Como não havia mais ninguém na Terra, ela quis ir ao céu. A lua parecia tão amiga! Quando ela chegou à lua, viu que ela era só um pedaço de pau podre. Então ela foi até o sol e quando lá chegou, viu que ele era um girassol murcho. Ela continuou e foi até as estrelas e quando chegou, elas eram apenas mosquitinhos dourados que uma aranha tinha grudado em sua teia. Então ela voltou à Terra, que era um penico emborcado. Ela estava sozinha e se sentou, soluçando. A pobre criança ainda hoje está lá, sentadinha, sem ninguém. (BUCHNER, 2003, p.93)

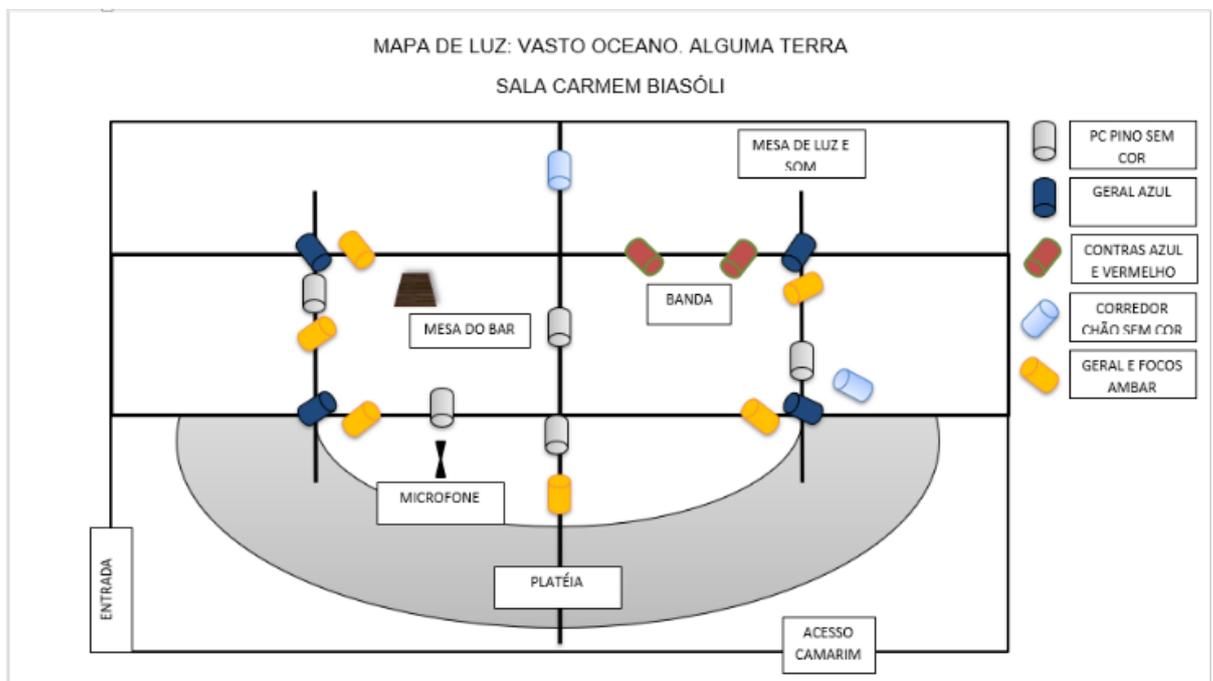
EPILOGO – Leitura dos depoimentos de Mariana, Lucas, Maria Amélia e Karoline.

FIM

D) CARTAZ



E) MAPA DE LUZ



F) PRÁTICA DE HATHA YOGA (sequência criada para aproximadamente 45 minutos de prática)

1. PRANAIAMA



2. Gatinho

3. Adomuka- Urdvamuka - tadasana



4. TRICONASANA

5. VIRABHADRASANA



6. UTTHITA PARSVAKONASANA



7. VRKSASANA



8. DANDASANA



9. JANU SIRSHASANA



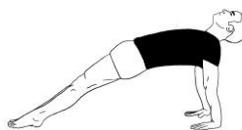
10. MARISHASANA



11. NAVASANA



12. PURVOTTANASANA

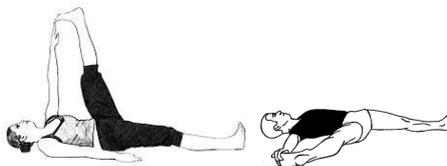


13. URDHVA DHANURASANA

+ COMPENSAÇÃO



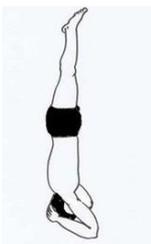
14. SUPTA PADANGUSTASANA



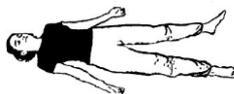
15. PASCHIMOTTANASANA



16. SIRSASANA



17. SHAVASANA



**Desenhos de asanas encontrados em busca de imagens divulgadas pelo site da Iyengar Yoga Institute of New York (Home Practice Sequences.*



“Yo os digo: es preciso tener caos dentro de sí para poder dar a luz una estrella danzante. Yo os digo: vosotros tenéis caos.”

“¿Qué es amor? ¿Qué es creación? ¿Qué es anhelo? ¿Qué es estrella? -pregunta el último hombre y, parpadea.”

Así habló Zaratustra, FRIEDRICH NIETZSCHE.

