POÉTICAS DA ENCENAÇÃO:

TESSITURAS DE EXPERIÊNCIAS CÊNICO-PEDAGÓGICAS TOCANTINENSES

BÁRBARA TAVARES DOS SANTOS

EDITORA SCIENZA

POÉTICAS DA ENCENAÇÃO:

TESSITURAS DE EXPERIÊNCIAS CÊNICO-PEDAGÓGICAS TOCANTINENSES

BÁRBARA TAVARES DOS SANTOS

EDITORA SCIENZA
2021

Copyright © 2021 – Todos os direitos reservados. Venda proibida.

Projeto gráfico (capa e miolo): Letícia Neves Teixeira dos Santos.

Preparação de originais e revisão: Tetê Martins.

Sa596p Santos, Bárbara Tavares

Poéticas da Encenação - Tessituras de Experiências Cênico-Pedagógicas Tocantinenses / Bárbara Tavares dos Santos – São Carlos, 2021.

162 p.

ISBN - 978-65-5668-030-9

DOI - http://dx.doi.org/10.26626/978-65-5668-030-9.2021B0001

1. Arte Cênica. 2. Professora-Encenadora. 3. Construção Poética. 4. Arte. 5. Docência. Org. II. Título.

CDD 370

Revisão, Editoração, E-book e Impressão:

EDITORA SCIENZA

Rua Juca Sabino, 21 – São Carlos, SP – (16) 9 9285-3689

www.editorascienza.com.br | gustavo@editorascienza.com

Agradecimentos

À Vitória Tavares, minha borboletinha guerreira e linda por ensinar a mamãe a percorrer todos os dias o caminho da larva à crisálida, por me acompanhar nessa jornada da escrita e por ser tão presente, mesmo diante de toda a minha ausência.

À minha mãe, Sheila, ao meu pai, Jaime (*in memoriam*), à minha irmã, Janaina, e ao meu irmão, Leonardo, pela paciência com as minhas infindáveis loucuras, e por vocês me incentivarem a ir cada vez mais longe e a descobrir o que há de melhor em mim.

Ao Alexandre Mate, meu orientador, que acreditou nesta pesquisa e me estendeu a mão, sem me conhecer e que, com a sua sabedoria, generosidade e doçura, me provocou e me apoiou instigando a produção de uma reflexão autônoma. Viva, mestre, o seu amor-provocador pelo teatro!

Ao Francis Wilker, amigo de profissão, pelo afeto, pelas incansáveis conversas e trocas teatreiras, e por todas as críticas e melhorias sugeridas a está pesquisa. Obrigada pela sua incondicional habilidade de parteiro e pela sua arte de se doar.

Às companheiras de doutorado, Renata Patrícia, Marinalva Barros (Nossa Rainha do Rosário!), Liliane Scarpin, Silvia Costa, Rose Birck, por compartilharem boas energias neste nosso rito de passagem. Em especial às queridas Adriana Martins e Raquel Castilho por cuidarem com tanto carinho da minha filha para que eu pudesse estudar e escrever.

A Teté Martins, pela leitura cuidadosa da tese e pela revisão e preparação de originais que resultaram neste livro.

À Carminda André e à Karylleila Andrade, pela primorosa coordenação e gestão do Dinter UFT-Unep.

À Capes, pela bolsa que permitiu a realização da pesquisa e os desdobramentos e produtos científicos decorrentes do estudo.

Às atrizes e aos atores estudantes, professoras e professores de teatro que atuaram nos espetáculos exibidos nas fotografias do livro e no vídeo documentário fruto desta pesquisa. Obrigada por possibilitarem apreender um pouco mais sobre a arte da encenação e sobre o ofício de professora-encenadora.

Por fim, agradeço a tudo e a todos, todas que me trouxeram até aqui. Sigo em frente, buscando as palavras, os gestos, os olhares, os palcos... que a vida é uma fortuna de risos e lágrimas, de bravos, palmas e olés!

Conselho Editorial

Prof. Dr. Luciano Flávio de Oliveira
http://lattes.cnpq.br/0084587484397779

Profa. Dra. Pritama Morgado Brussolo
http://lattes.cnpq.br/1055582106065260

Profa. Ms. Jaqueline Vansan
http://lattes.cnpq.br/0894824514569829

Profa. Ms. Kamila Gonçalves
http://lattes.cnpq.br/6454079411511121

Para as mulheres, mães, artistas, professoras e encenadoras.

E para Vitória.

Sumário

Prefácio 9

Prólogo 11

Capítulo 1
Alicerces: Autobiografia, Memória e Experiência 19

Capítulo 2
Trajetórias (auto)Formativas: Rastros de uma Prática Docente 37

Capítulo 3
Encenação: Genealogias, Ofício e Desdobramentos Pedagógicos 101

Capítulo 4
Deambulações ou Processos de Experiências Cênico-Pedagógicas (Des)Convergentes:
Nós Aqui (Palmas) 119

Epílogo 157

Referências Bibliográficas 163

AMER
E1
6
2.
Air Mail
U.S.
Rorliof
AIRPORT

Prefácio

Galopar juntos entre mundos

O livro *Poéticas da encenação: tessituras de experiências cênico-pedagógicas tocantinenses*, da pesquisadora Bárbara Tavares, apresenta-se como uma trajetória de arte-vida, também fazendo parte da minha própria história de vida.

Ao colocar no texto relatos sobre a sua formação acadêmica, Bárbara traz as memórias de um coletivo e de uma época, histórias rememoradas de experiências vividas. É emocionante acompanhar os desdobramentos e reverberações da sua atuação, desde os tempos de aluna do departamento de Artes Cênicas na UnB, até hoje, como professora-encenadora. Bárbara apresenta em sua formação, por exemplo, os rastros da disciplina que ministrei em 1999, *Introdução à direção*, e os ecos desta experiência em sua pesquisa, décadas depois. Nesta disciplina, Bárbara e Caísa Tibúrcio criaram o embrião da peça *Presépio de Hilaridades Humanas,* construída ao ar livre nos jardins da UnB, onde os artistas ficavam em redes de dormir penduradas em um círculo de sete árvores. Esta peça foi aprimorada profissionalmente e circulou por vários lugares do Brasil. Segundo a própria Bárbara, esta experiência foi um marco em sua perspectiva como encenadora. Este percurso do tempo, com fios tramados, diz muito sobre sua trajetória como pesquisadora, que se debruça em seus diários de bordo enquanto estudante de Artes Cênicas da UnB, compartilha o seu olhar dos processos e vivências nas disciplinas. Reverencia a sua ancestralidade e, ao mesmo tempo, prospecta para novas gerações outros modos de ver. Sempre inquieta, indaga, onde o contemporâneo se situa?

Bárbara também traz para perto os aprendizados com alguns mestres referenciais, tais como Stanislavski, Meyerhold, Brecht, Artaud, enquanto dialoga com os seus (suas) professores (as) da época da UnB, João Antônio, Marcus Mota, Jesus Vivas, Sônia Paiva, entre outros (as). Acompanhamos nos relatos de Bárbara a transformação do olhar de jovem aprendiz ao de artista criadora. O exercício da docência é instigante, fascinante, desafiador e tem desdobramentos e reverberações jamais imaginados. Como uma arte efêmera, o teatro, nutre-se destes relatos e rastros para desdobrar-se no tempo. O que é a arte da cena senão um ofício que traz em seu bojo a magia e o encantamento?

Bárbara transita com desenvoltura em seu texto, entre a estudante da UnB e a professora-encenadora que se tornou, no curso de licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Tocantins (UFT), em Palmas. Ao expor as suas dinâmicas e reflexões sobre o fazer em

contexto de sala de aula, a dimensão teórico-prática tão própria na nossa área de atuação aparece ao longo de todo o seu texto. Estar na universidade de Palmas é também entrar em contato com os (as) estudantes indígenas, é abrir-se para alteridades e pluralidades de mundos. Os paradigmas ocidentais de relacionar-se com a arte da cena necessitam ser redimensionados e reinventados. Uma abertura maior para a inventividade sensível e um campo inexplorado das nossas teatralidades se apresentam em diálogo com outros saberes.

A obra de Bárbara nos conecta a uma construção poética do que é ser encenadora bem como professora-encenadora, referenciando-se nos mestres, abrindo espaço para os novos interlocutores da cena e sua potencial diversidade estética. Bárbara situa-se como rapsoda, professora-encenadora, que atua no campo da encenação e do ensino do teatro do mesmo modo que dialoga com a experiência de outras quatro mulheres docentes de teatro. Faço coro com Bárbara quando ela situa o lugar da mulher nesta rede de afetos e aprendizados das artes cênicas nas universidades brasileiras. No departamento de Artes Cênicas da UnB, hoje, somos 26 docentes, dentre os quais 18 professoras-artistas.

Sendo um coletivo no processo de criação das artes da cena, partilhamos experiências singulares em cada encontro, em sala de aula ou na cena teatral. As poéticas da encenação são reinventadas a cada dia no contato com os (as) estudantes. O texto de Bárbara nos leva a questionar: Como partir dos métodos e teorias existentes e abrir espaço para o novo e inusitado das trocas presenciais em contexto pedagógico? Há uma artesania cotidiana implicada no fazer teatral que abre espaço para campos ficcionais e fricções entre arte e vida. A prática docente é vista como um exercício contínuo de formação e de conexão com a alteridade, implica permitir-se adentrar outros mundos e cosmovisões. É um exercício de transformação de si e de criação de novas redes e afetos comuns. Uma prática sensível de percepção de quem é esse outro que está em sala conosco que nos atualiza diariamente como co-criadores(as) das efêmeras cenas teatrais. O que é a docência senão esta fricção cotidiana com novos saberes? Dialogamos com os nossos mestres ancestrais para jogarmos embriões, sementes para o futuro, com liberdade de alçar voos, desbravar caminhos inusitados, galopar juntos entre insólitos mundos.

Rita de Almeida Castro

Prólogo

Ponto de partida...

Começar a leitura de um livro, vários narradores já disseram, é muito semelhante a iniciar uma viagem, pois nas páginas, transita-se por territórios, muitas vezes desconhecidos, às vezes com destinos determinados, temas mais visitados, porém com essa nova possibilidade de passear junto a um outro olhar, abrem-se espaços, outros tempos, outras leituras. Você leitor(a) está convidado(a) para esta viagem, resultado de minhas deambulações por territórios conceituais nas/das práticas da encenação .... Viajei para muitos lugares, vive e revi histórias e memórias. Me perdi e me (re) encontrei nas práticas da encenação.

... Como ponto de partida, apresento-me: Sou Bárbara Tavares, professora-encenadora no curso de licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Tocantins (UFT), trabalho com as disciplinas de Teoria e História do Teatro e Direção e Montagem Teatral, e integro o Grupo de Pesquisa *Observatório das Artes,* que mantém estudos interdisciplinares em Arte e suas Linguagens; Culturas; Educação e Ensino.

O estado do Tocantins, lugar de onde narro esta aventura, está localizado na região Norte do Brasil, e é o mais novo do país, foi instituído pelo artigo 13 do ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal do Brasil de 1988.

Em 2009, tem início o Curso de Licenciatura em Teatro da UFT, que se realizava durante todo o primeiro ciclo acadêmico em uma associação com o Curso de Licenciatura em Filosofia, o que correspondia aos três primeiros semestres letivos. Em função dessa associação, entre os dois cursos, os conteúdos técnicos ligados às práticas cênicas começavam apenas no quarto semestre, acarretando, no processo de formação acadêmica, uma carga menor de

conteúdos curriculares relacionados com as linguagens teatrais[1]. No caso da matéria intitulada Direção Teatral, no currículo vigente até o primeiro semestre de 2019, além de ser optativa, desenvolvia-se de forma muito condensada, pois continha uma carga de 30 horas, equivalente a oito encontros. Em virtude do curto tempo da matéria, a experiência relativa à prática da encenação acabava sendo menos verticalizada.

A matéria de Montagem Teatral, por sua vez, no currículo vigente até o primeiro semestre de 2019, não existia formalmente. Tratava-se de um arranjo elaborado pela junção de quatro matérias[2] que constavam no currículo, e que, por meio de um acordo efetuado pelo conjunto de docentes do Colegiado de Teatro, passou a ser ofertada, conjuntamente, sob a responsabilidade de um único docente encenador(a), com o intuito de conferir oportunidade, na diplomação discente, de participação e vivência em pelo menos um processo de encenação teatral coletiva.

Nesse contexto específico de prática docente, passei a questionar se de fato as experiências dos conteúdos curriculares das matérias de Direção e Montagem Teatral, realizadas no Curso, possibilitavam à estudantada a compreensão quanto à encenação em suas diferentes possibilidades e *modus operandi*. Isso porque percebo durante as matérias, tanto em Montagem Teatral, na qual minha função corresponde à de professora-encenadora, como em Direção Teatral, na qual a estudantada se coloca na função de encenadores(as), o desejo de se apropriarem de uma espécie de método que possa funcionar quase como uma "receita", garantindo resultado cênico poético e produtivo em quaisquer práticas de encenação.

Percebo, também, que uma parte significativa desses estudantes demonstra, durante as aulas teóricas, dificuldade em compreender o teatro como um campo de estudo e criação que pode ser amplo, que, em maior ou menor grau, pode integrar outras linguagens afins, produzindo teatralidades situadas em territórios híbridos/miscigenados. Da mesma forma, percebo que esses estudantes manifestam também, durante as práticas de criação cênica, uma dificuldade em

---

1 O texto da reforma do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Teatro da UFT foi concluído em abril de 2018 e o novo currículo, após aprovação das Instâncias superiores da universidade e do Ministério da Educação, passou a ser paulatinamente ofertado a partir do segundo semestre de 2019. A reforma do currículo ampliou as cargas de práticas cênicas para 780 horas, que passaram a ser ofertadas desde o primeiro semestre do curso. A carga de práticas pedagógicas também foi ampliada para 400 horas. Ressalte-se que, no novo currículo, a matéria Direção teatral foi nomeada por Encenação e passou a ser uma disciplina obrigatória.

2 Título das disciplinas conforme consta no PPC-UFT, em vigor de 2009 a 2019: Seminário Interdisciplinar VI, Teatro de Rua e Carnavalização, Poéticas Teatrais, Identidade e Narrativa Oral.

compreender que a encenação, na contemporaneidade, vem cada vez mais requerendo dos diferentes criadores, maior maleabilidade e permeabilidade para lidar com percursos diversificados e procedimentos cênicos híbridos, sobretudo no que diz respeito aos processos de horizontalidade e de "negociação" na criação. Penso que isso deva ocorrer, principalmente, em função do tempo reduzido de práticas cênicas vivenciadas nas duas referidas matérias.

No que concerne aos estudantes indígenas, que são uma presença recorrente na UFT, há ainda outra questão. Tais estudantes têm seus próprios *modus operandi* em relação à arte e em relação à manifestação de suas culturas. Então, para além das práticas cênicas do teatro ocidental oferecidas no curso, penso que nós professores(as) de teatro podemos considerar e agregar ao processo de criação cênico-coletivo, talvez de uma forma mais significativa, traços das matrizes culturais de cada grupo étnico ao qual pertence o estudante. Assim como considerar o tempo de diálogo e de tradução[3] bilateral de conceitos teatrais e de formas de se fazer arte, mais, especificamente, o teatro.

Essas percepções trouxeram à tona alguns questionamentos como: encenação, de fato, se ensina? E os métodos de que dispomos e utilizamos para ensinar encenação, será que não têm sido generalistas demais? Será que os métodos de que dispomos não estão funcionando mais como "grifes" de determinados encenadores(as), por meio da criação da aura de suas obras, e que acabam por encastelar a estudantada em determinados métodos, ao invés de criar oportunidades para uma real autonomia no fazer da encenação? Como lidar de uma forma mais produtiva, na prática e no ensino da encenação, com os ditos métodos que são mais reconhecidos e consagrados, tendo em vista que os contextos de criação educativos em grupo são demasiadamente singulares?

Tais perguntas constantemente ricocheteiam em mim, em razão de estar permanentemente a repensar meu percurso de dezoito anos como professora-encenadora. A minha trajetória de pesquisa no campo da docência da encenação no ensino superior de teatro proporcionou uma multiplicidade de encontros, de afetos, de caminhos desbravados, e todos eles estão presentes nesta *Poéticas da encenação*: *tessituras de experiências cênico-pedagógicas tocantinenses.*

Para a realização deste livro, outras pequenas viagens foram efetuadas (revisitadas), entre essas: minha tese de doutorado, **Poéticas da encenação**: *tessituras de experiências cênicas*

---

3 Trata-se da comunicação entre línguas e culturas de matrizes distintas e, como consequência desse fato, tem-se tanto por parte de estudantes quanto de docentes entendimentos diferentes sobre uma mesma matéria teatral.

em abordagem feminina sobre a docência da encenação no ensino superior (2019), orientada pelo professor Alexandre Mate. A pesquisa teve como objetivo (re) experienciar e discutir práticas cênico pedagógicas da pesquisadora, mapear princípios, metodologias, expedientes de criação e defender a noção de poética da encenação, que é materializada em meio a diálogos temporais travados com quatro outras docentes mulheres de teatro[4], e também com estudantes egressos da Licenciatura em Teatro da UFT.

Neste percurso, além das viagens feitas para São Paulo, Florianópolis, Fortaleza e Brasília, para a realização de entrevistas e observações de aulas ministradas pelas professoras companheiras de profissão, revisitei também minhas deambulações pelas práticas docentes vivenciadas, em Brasília, na Faculdade de Artes Dulcina de Moraes, de 2005 a 2008, e na coordenação de área do Programa Institucional de Iniciação à Docência PIBID, realizado em Palmas, de 2014 a 2018, em parceria com o professor e ator da UFT, Marcial Asevedo. Entretanto, para essa publicação realizei um recorte da tese, sendo o conjunto de escritos dedicados somente ás experiências docentes realizadas na UFT.

Assumo, nos textos que compõem este livro, além das análises, em diferentes aspectos, o papel de uma rapsoda[5] que narra experiências cênico-pedagógicas de interpretação e encenação, que desfia e tece memórias, que percorre cartografias estéticas, corporais, espaciais e temporais, tanto pessoais, quanto dos estudantes de teatro que colaboraram com a pesquisa que resultou no texto aqui apresentado.

Antes de prosseguir ....

Como já anunciei, sou uma professora-encenadora. E, o meu fazer artístico sempre esteve entre o campo da encenação e do ensino de teatro. Nesse tocante, esclareço, entendo a encenação como o cerne do teatro, o *locus* espaço temporal onde todos os elementos da linguagem convergem e são experimentados na forma de jogos, improvisos, textos, palavras,

---

4 Adriana Lodi, professora da Secretaria de Estado de Educação de Brasília – SEEDF; Fran Teixeira, professora do Instituto Federal do Ceará – IFCE; Lúcia Romano, professora da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP; Brígida Miranda, professora da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

5 De acordo com Bechara (2009), rapsodo(a) do grego (*rhapsôidós*) concebido, fundamentalmente, como escritor lírico, poeta. Ou ainda, nome dado a um artista popular ou cantor que, na Antiguidade clássica grega, deambulava de cidade em cidade recitando poemas (principalmente epopeias).

signos, sons, corpos, gestos, luzes, cenários e figurinos. Isto é, todo o conjunto de sensações táteis, sonoras e visuais que se edificam em cena por meio do trabalho individual e coletivo de artistas cênicos.

O encenador(a), por sua vez, é o artista criador(a) que trabalha no teatro de forma colaborativa e em parceria com os demais criadores(as) da cena, e que assume perante um coletivo a função artística de (co)criar e de (co)organizar o processo de composição, apresentação e pós-produção da obra de arte. Nessa perspectiva, configura-se como um(a) profissional que, em princípio, dispõe de uma visão integradora do fenômeno teatral, e que agencia e sintetiza desejos, sonhos, imagens e cenas.

A palavra encenador(a), no Brasil, ainda aparece, com frequência, como sinônimo da palavra diretor(a), procurando abarcar o mesmo uso pragmático e espectro de função. Patrice Pavis, em sua obra Dicionário de teatro 2009, observa que o encenador, de acordo com a concepção hegemônica, é chamado na Inglaterra de *director*, na França, *metteur en scène*, na Alemanha, *Ressisseur* e, na Espanha, *director de escena*. O autor afirma que essa figura é "[...] a pessoa encarregada de montar uma peça, assumindo a responsabilidade estética e organizacional do espetáculo, escolhendo os atores, interpretando o texto, utilizando os recursos cênicos à sua disposição" (1999, p. 128). Contudo, com as novas teatralidades e *modus operandi* de produção do teatro contemporâneo, o papel e/ou a função da encenação vêm sofrendo modificações em relação à definição mais em voga e afeita à concepção hegemônica.

É preciso destacar que há processos de encenação que abdicam da presença do(a) encenador(a) para sua efetiva conclusão; nesses casos, o resultado da obra cênica é fruto da criação coletiva, realizada de forma pontual por atores e atrizes. Além disso, vive-se, hoje, na contemporaneidade, uma verdadeira desterritorialização da função do encenador(a), uma vez que atores e atrizes estão cada vez mais voltados para os seus próprios processos composicionais. Em decorrência dessas mudanças paradigmáticas, muitos atuantes têm se relacionando, durante a produção de uma mesmo espetáculo, não com apenas um(a) encenador(a), mais com um núcleo de multiprofissionais, que atuam no processo da encenação como parceiros(as) colaboradores(as) que trabalham em momentos pontuais do processo criativo exercendo funções e papéis de consultoria dramatúrgica, treinamento corporal e vocal, direção de arte e curadoria de cenas.

No campo do ensino da encenação, o papel do professor(a)-encenador(a) apresenta, na prática, peculiaridades que o difere do trabalho realizado com atores e atrizes profissionais. O professor(a)-encenador(a) é o(a) docente que coordena, em seu labor, o papel de professor(a), encenador(a) e pesquisador(a), e, que, trabalha, pontualmente, em ambientes de ensino de teatro, com processos de criação e encenação coletivos. No caso específico desta pesquisa, trata-se do trabalho no ensino formal na educação superior. Esclareço que esses(as) profissionais,

frequentemente, recebem outras nomenclaturas sinônimas como docente-encenador(a) ou até mesmo pedagogo(a)-encenador(a). Eu optei por utilizar a nomenclatura professor(a) por entender que tanto o termo quanto a profissão são ainda vistos no Brasil como algo menor. Então, o meu intuito foi o de valorizar o conceito e dar mais visibilidade para a função de professor(a)-encenador(a). Função essa que pode ser exercida em diferentes ambientes de ensino de teatro, entre eles: a educação superior, a técnica, a educação básica e o ensino informal.

O trabalho de professores(as)-encenadores(as), assim como os desafios do ofício, na contemporaneidade, serão abordados mais detalhadamente no capítulo 3.

1

ALICERCES: AUTOBIOGRAFIA, MEMÓRIA E EXPERIÊNCIA

1 - Alicerces: Autobiografia, Memória e Experiência

Um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois.

Walter Benjamin.

Neste capítulo, adentramos aos alicerces basilares para o desenvolvimento de meu pensamento, que se perfaz no tripé conceitual autobiografia, memória e experiência, entendidos como arcabouços metodológicos para reflexão e análise da formação e da prática docente. Para tanto, estabeleci diálogos mais estreitos com os autores Antônio Nóvoa, Mathias Finger, Maurice Halbwachs, Walter Benjamin, Henri Bergson e John Dewey.

Em minhas práticas docentes, assim como em minhas experiências como encenadora, as multiplicidades de apontamentos, procedimentos e caminhos trilhados durante as criações coletivas me permitem, hoje, pensar a não existência de um método específico de encenação, e, consequentemente, a não existência de um método específico para ensinar encenação. Ou seja, o percurso da criação cênica se caracteriza em uma prática que se efetiva e que se concretiza pela troca de experiências em contextos muito específicos de criação e trabalho coletivo. Portanto, em princípio, os métodos de encenação (de cada processo cênico, incluindo os processos formativos) são fenômenos estéticos singulares, por isso, não podem ser absolutamente reproduzidos e recolocados, sem contextos distintos, na base de paradigma a ser copiado. Caso isso ocorra, e já se sabe, pode-se resvalar e consagrar comportamentos próximos às paródias de encenações já existentes, bastante contrárias a processos de criação autônomos e singulares.

Então, a própria prática da encenação possibilita àqueles(as) que a exercem o entendimento mais amplo do teatro, pois requer desse(a) profissional um projeto de trabalho e um ponto de vista estético, ético, político e afetivo muito preciso, mas sobretudo, maleável, durante o processo de condução de uma obra de arte coletiva. Além de requerer também outras habilidades de liderança, organização, diálogo e articulação de grupo, o que, por sua vez, possibilita o desenvolvimento e a aquisição de “competências” relacionadas à capacidade de mediar conflitos e processos de criação, e de ter um olhar mais amplo e integrador sobre as individualidades, sobre o fenômeno teatral e sobre a encenação como um todo.

Por outro lado, na encenação, como em outros campos de conhecimentos e de saberes humanos, criamos e desenvolvemos "o que quer que seja" por meio de arcabouços técnicos significativos. O conceito de técno/técnica/tecnologia, segundo Antônio da Cunha, mantém estreita relação com a noção de habilidade, ofício e profissão:

> Técno do gr. *techno, de téchê* 'arte, habilidade, que se documenta em alguns compostos formados do próprio grego (como tecnologia), e em outros introduzidos partir do séc. XIX, na linguagem erudita como atecnia XX; técnica sf. 'conjunto de processos de uma arte, 'maneira ou habilidade especial de executar ou fazer algo' (1890), Fem. Substantivado de técnico, quer dizer 'peculiar a uma determinada arte, ofício, profissão ou ciência' (CUNHA, 2010, p. 626).

Se considerarmos, então, a noção de técnico/técnica como sendo algo peculiar a uma determinada arte e ofício de trabalho, compreendemos o porquê de apoderar-se do já feito; ou seja, apoderar-se dos procedimentos e técnicas testadas e experimentadas é importante, porém, há a necessidade, sempre, de uma contextualização às diversas realidades e às necessidades locais, estéticas e sociais dos sujeitos em processo de criação.

Em função disso, minha proposta aqui é para que olhemos para o conjunto de práticas que podem compor o processo da encenação, para além de algo que seja pronto, fixo e passível de ser reproduzido *ipsis litteris*. E, também, que possamos olhar para o que usualmente se costuma tratar por método, como algo que seja movente, plural, mutante e fruto da formação específica e das experiências singulares partilhadas com coletivos na função de encenadores(as) e de professores(as)-encenadores(as). A partir desse novo olhar, a noção de um método, propriamente dito, amplia-se para outra, muito mais plural, flexível e permeável às trocas coletivas que aqui me apoio e que nomeio de poética; nesse caso, trata-se da poética da encenação.

Isto é, poética (do grego *poiétiké*, "arte poética") entendida e concebida ativamente. A *poiésis* na condição de uma práxis concreta de composição. *Poiésis*, portanto, precisa ser entendida e empreendida na condição de *poiétiké*. As palavras *poiétiké* e *poiésis* concernem à ação em percurso de materialidade. De outro modo, desde os gregos da Antiguidade clássica, na área teatral, o conceito de *poiêin,* na condição de arcabouço técnico, ligado à artesania, aparece sempre articulado a *logeion* (que concerne à razão) e à *fantasia*, que diz respeito ao preenchimento inventado daquilo que não se encontra posto pela história. A *phantasia* é característica ao ofício do sujeito que tece/costura ações ligadas, grandemente, ao sensível. Portanto, o trabalho com a costura fantasiosa (capacidade de inventividade sensível, articulando o objetivo e o subjetivo) coligidos, caracteriza-se no caminho/percurso da criação, seja na criação do texto, das propostas de encenação, seja na interpretação.

Dessa forma, pontuo que a encenação demanda essa capacidade e potência de tessitura para a criação de fábulas, histórias, narrativas, dramaturgias teatrais. De outro lado, com base em um determinado ponto de vista, a criação de modos mais e menos explicitados, ao evocar histórias, precisa estetizar os acontecimentos tanto repetindo determinados expedientes como reinventando-os, por meio da conjugação de novas combinações e invencionices da linguagem teatral. Nesse particular, e defendido por Alexandre Mate (em inúmeros de seus textos e falas), mas não de modo exclusivo, o sujeito histórico denominado teatro de grupo, em inúmeros territórios espalhados pelo Brasil, tem reinstaurado, ressignificado, reinventado as composições criativas em teatro para recontar histórias colocadas à margem nas inúmeras nervuras do real. Portanto, ao concordar com Mate, reitero que a adoção de uma proposição metodológica, hoje, tendo em vista o dinamismo da práxis, torna-se impossível.

Assim, ao tratar das práxis pressupostas pela poética da encenação, é preciso referir-se à polissemia implicada pelo ficcional, com base em escrupuloso trabalho artesanal. É preciso ter algumas informações sobre os caminhos e procedimentos na criação; e é fundamental ter critérios e objetivos para operacionalizar as linguagens quanto à criação de formas estéticas. Para finalizar, a artesania é entendida como o caminho entre a ideia e a fantasia, nutrida pela experiência individual e coletiva. Por isso, estou convencida de que, quando a estudantada solicita fórmulas prontas, não está de todo equivocada. No processo, é preciso socializar e repassar também experiências sedimentadas, e estimular, sobretudo, pelo arcabouço estético-histórico, a investigação, nem tanto de novas formas, mas, sobretudo, da readequação àquilo constituído.

Dessa forma, considero a encenação como o processo precípuo da criação cênica do ensino do teatro. Por isso, além de apontar expedientes, procedimentos, percursos e estilos de encenação, interessa-me compreender essa relação de mediação e de "poder" que se instala nos processos de criação cênico coletivos (em nível de formação teatral superior) onde há uma coordenação entre os papéis de professora e de encenadora. Na obra *Léxico de pedagogia do Teatro,* Ingrid Koudela e José Simões Júnior, defendem que:

> Do ponto de vista da pedagogia do teatro, refletir sobre o conceito de encenação inclui tanto a perspectiva de pensar o processo de mediação que se dá por meio da função do encenador – e aqui se focalizar as relações de poder que se estabelece no bojo de um processo de criação cênica – quanto à busca de esclarecer como a concretude do fato teatral, no "aqui e agora" constitutivo de cada representação, se liga ao projeto de sentido que lhe define os traços principais e faz funcionarem atores, texto dramático (quando há um), cenário, figurinos, iluminação etc.; uns em relação aos outros. Essa reflexão pode se ligar, portanto, num primeiro momento, ao questionamento de quem conduz o processo de criação cênica, seja ele realizado com crianças, adolescentes, adultos, idosos, comunidades, grupos de atores, professores, jovens infratores e pessoas com necessidades especiais ou transtorno mental, entre outros públicos possíveis. Se a noção de encenação traz para o teatro a ideia de

> uma visão global que organiza os elementos da cena em função de um projeto de sentido, e de um encenador, quando se pensa em processos de ensino/aprendizagem teatral, em processos formativos ligados a essa arte, seja da Educação Básica, seja no Ensino Técnico Superior, abrangendo a educação formal e a ação cultural, há que se colocar em pauta as relações de poder que se instalam quando se delineia uma função centralizadora das decisões estéticas e políticas que devem ser mediadas para que se obtenha um produto cênico. **Como não há um único caminho a seguir** mas processos diferenciados, influenciados por diversos fatores, no âmbito dos quais cada caso exige um (re)posicionamento do sujeito, ou sujeitos, na coordenação do processo criativo, a questão que se coloca é justamente como conjugar a necessidade de um olhar que dê contado conjunto de indivíduos, e, ao mesmo tempo favoreça a emergência das singularidades criativas em jogo no percurso criativo da cena teatral (KOUDELA; SIMÕES JÚNIOR, 2015, p. 63-64. Grifo nosso.)

A partir da reflexão de Koudela e Simões, eu entendo que na docência da encenação, faz-se necessário o olhar para as escolhas estéticas, mas, principalmente, o olhar para relações de poder que se instalam com base na figura que se coloca no processo da coordenação da encenação. Isso porque (acredito) que não há um único caminho criativo a seguir. Assim, interessa justamente investigar e compreender o limiar de como conjugar, por parte de professore(as)-encenadore(as), um olhar que abarque o conjunto estético-coletivo da obra e, ao mesmo tempo, favoreça a emergência quanto às singularidades e pluralidades de visões acerca de algo que é, fundamentalmente, coletivo.

Para que eu pudesse prosseguir com minhas investigações, nas diferentes poéticas da encenação apresentadas/analisadas neste livro, precisei eleger determinados caminhos, arcabouços metodológicos para reflexão e análise da formação e da prática docente, apoiei-me, então, nos instrumentais metodológicos do tripé autobiografia, memória e experiência.

Autobiografia

O método biográfico no campo das Ciências Humanas e na Arte, principalmente, nas pesquisas relacionadas à formação de professores, apresenta uma autonomia epistemológica. Nesse sentido, coloco-me aqui como professora-encenadora com o pressuposto de que nós nos formamos (de diferentes modos) no exercício da prática docente, na mesma medida em que formamos os(as) outros(as). Renata Ferreira pontua de forma poética e contundente essa questão:

> Como trabalho, Bildung é formação prática, formação de si pela formação das coisas, ou seja, prática. Como viagem o conceito remete a processo, não um processo qualquer, mas um processo de alteridade na qual com o outro

> experimentamos o que não somos para tornarmos o que somos, nesse processo deveras espiralar nós nos formamos/educamos com um romance. Como tradução Bildung é, o movimento de ir além de si mesmo, alterar formas modular-se, imaginar e imaginar-se. O conceito cameleão já me faz pensar diferente a formação. Sempre olhei para esta ideia como fadada a uma moralidade. Eu estou me tornando mais afirmativa. É que sempre há outra forma e mais outra para formação. E talvez, ensinar algo passe por ensinarmos a nós mesmas este processo que possa ser apenas ativado no outro, pelos encontros (FERREIRA; SANTOS, 2016, p. 2)[6].

Em sintonia com proposição apresentada, creio que, ao tratar de formação, compreendida como processo de alteridade, é fecundo e produtivo reportar-me à (auto)biografia e, por conseguinte, às memórias e experiências de encenação e interpretação. Embora ainda rechaçado em muitos dos espaços acadêmicos, o debate em torno da utilização do instrumental biográfico no domínio das ciências da educação e das ciências sociais tem se mostrado uma alternativa às práticas de pesquisas nomeadas positivistas. Trata-se, portanto, de um método autônomo que se revela não apenas como um instrumento de investigação, mas também e, sobretudo, como um instrumento de formação. Sobre essa questão, Franco Ferrarotti argumenta que: "[...] se nós somos, se todo o indivíduo é a reapropriação singular do universal, social e histórico que o rodeia, podemos conhecer o social a partir da especificidade irredutível de uma práxis individual" (FERRAROTI, In: NÓVOA; FINGER, 2010, p. 45).

Conforme pontuam Antônio Nóvoa e Mathias Finger, em *O método (auto)biográfico e a formação,* as fontes (auto)biográficas, constituídas por relatos de experiências, fotos, diários, matérias de jornais, memórias, entrevistas e registros videográficos, entre outros, configuram-se como objeto de investigação transversal à pesquisa, na medida em que: "[...] em Educação, a pesquisa (auto)biográfica amplia e produz conhecimentos sobre a pessoa em formação, as suas relações com territórios e tempos de aprendizagem e seus modos de ser, de fazer e de biografar resistências e pertencimentos" (FINGER; NÓVOA, 2010, s/p).

Memória

No concernente a memória, bem sabemos que não há precisão, linearidade ou continuidade das quais possamos nos servir para representar o vivido. Isso seria impossível, ter uma memória plena, absoluta e que conservasse todos os detalhes. De fato, temos um limite

---

6 FERREIRA, Renata; SANTOS, Bárbara. *Ensinar a cena é possível.* Palmas, 2016, (diálogos temporais travados no processo da criação do Solo *Mimagens*, projeto de pesquisa (2015 / 2016), Direção Bárbara Tavares, atuação Renata Ferreira, texto não publicado).

sempre do que fica da memória e daquilo que permanece como experiência. Muitas coisas importantes são perdidas. Por exemplo, se assistimos a um filme de 50 minutos e sentimos um grande prazer durante 40 minutos, mas, se, nos 10 minutos finais, temos um enjoo, um mal-estar muito grande, provavelmente, tenderemos a ficar com a experiência negativa do filme. Contudo, realmente, tivemos uma experiência de 40 minutos prazerosa da projeção. Portanto, o esquecimento é um estado natural da vida, a memória é o lugar de resistência, de certo modo, um território de poder. A memória, assim como as linguagens artísticas, é palimpsesta por excelência, entremeada de camadas e zonas de objetividade e subjetividade: ela é seletiva e funciona como um motor que (re)reinventa e (re)encena a própria vida.

Na formação de professores, Marie-Christine Josso argumenta a favor das narrativas histórias e memórias de vida centradas na formação ao longo da carreira docente, como uma forma de revelar "[...] sentidos múltiplos de existencialidade singular-plural, criativa e inventiva do pensar, do agir e do viver em coletivo" (2007, p. 413). Elizeu Clementino de Souza também afirma que a escolha da memória como fonte de conhecimento crível e como potencialidade formativa se deve ao fato de que "[...] a memória, seja a memória institucional ou a do sujeito, faz emergir a necessidade de se construir um olhar retrospectivo e prospectivo no tempo e sobre o tempo reconstruído como possibilidade de investigação e de formação de professores" (SOUZA, 2007, p. 63-64).

A partir dos argumentos de Souza, é possível perceber que a memória pode ser um elemento importante na formação, pois nós nos lembramos sozinhos, mas nossas memórias, quando narradas e repassadas, tornam-se, prospectivamente, matéria de análise e conhecimento pessoal e coletivo. A memória é, portanto, um arcabouço fecundo de investigação para pensarmos a história da educação e a formação humana como um todo.

Assim, ao narrar as histórias formativas e as práticas docentes eu (re)estruturo a experiência em um processo que envolve algum tipo de tradução para compreender e para recriar aquilo que foi vivido. Isso é possível porque, "[...] a memória é a mais épica de todas as faculdades" (BENJAMIN, 1994, p. 210). Ela é o fragmento do todo que nos permite apropriarmos do curso das coisas vividas. Para Benjamin, a memória fundamenta-se no compartilhamento intersubjetivo de experiências. "O sujeito só pode ultrapassar o dualismo da interioridade e da exterioridade quando percebe a unidade de toda a sua vida na corrente vital do seu passado, resumida na reminiscência" (BENJAMIN, 1994, p. 212). Enfim, a memória "[...] tece a rede que em última instância todas as histórias constituem entre si" (*Idem*, p. 211).

A lembrança necessita de afetos comuns, pontua Maurice Halbwachs, construídos em função do convívio social com outras pessoas:

> Mas, então, a parte do social ou, se quisermos, do histórico em nossa memória de nosso próprio passado, é muito maior do que pensávamos. Porque temos, desde a infância em contato com os adultos, adquirido muitos meios de encontrar e precisar

> muitas lembranças, que, sem estes, as teríamos em sua totalidade ou em parte, esquecido rapidamente (HALBWACHS, 1990. p. 72).

Pela afirmação de Halbwachs, percebe-se o porquê de a memória não estar isolada e fechada na individualidade, pois, ao evocar seu próprio passado, a pessoa recorre, ao mesmo tempo, a um conjunto de lembranças de outros(as) do mesmo grupo social ao qual está inserida, e se reporta às referências (as mais diversas) que existem fora de si, forjadas pela sociedade. Assim, na tomada de consciência das coisas, ou mesmo para corroborar, amortecer ou completar fatos, ideias, acontecimentos e experiências, nos baseamos nas lembranças coletivas:

> Mas, nossas lembranças permanecem coletivas, e elas nos são lembradas pelos outros, mesmo que se trate de acontecimentos nos quais só nós estivemos envolvidos, e que só nós vimos, É porque, em realidade nunca estamos sós [...] A primeira vez que fui a Londres, diante de Saint-Paul ou Mansion-House, sobre Strand, nos arredores dos Court'sof Law, muitas impressões lembravam-me os romances de Dickens lidos em minha infância: eu passeava, então, com Dickens. Em todos esses momentos, em todas essas circunstâncias, não posso dizer que estava só, e que refletia sozinho, já que, em pensamento, eu me deslocava de um tal grupo para outro, aquele que eu compunha com esse arquiteto, além deste, com aqueles, dos quais ele era o intérprete junto a mim, ou aquele pintor (e seu grupo), com geômetra que havia desenhado esse plano, ou com um romancista (HALBWACHS, 1990, p. 26-27).

Sendo assim, não estamos sozinhos diante de nossas memórias e histórias pessoais. Mantemos constantemente relações com outros tantos grupos e, em função desses contatos e entrecruzamentos, podem resultar muitos e novos acontecimentos. Por isso nossas biografias nos são tão caras e tão importantes na tomada de consciência de fatos, experiências profissionais e pessoais. É também por isso que se torna possível extrair da memória tanto a análise de uma história individual quanto a análise da história coletiva.

Nesse sentindo, entendo que, ao recuperar, por meio da memória, a minha formação acadêmica, como será visto no capítulo 2, assim como a formação acadêmica de um grupo de estudantes, que será visto no capítulo 3 – e um incontável número de sujeitos com os quais me relacionei nos processos, como discente e como docente –, estou indiretamente também trazendo à tona e discutindo a história de um coletivo infinitamente mais amplo. Coletivo esse formado por docentes, discentes e artistas do teatro que fizeram parte de minha história formativa e profissional. E, dessa forma, ainda que reflita um pequeno universo que contempla a práxis de uma professora e de um conjunto de estudantes, é possível levantar aspectos histórico e estético-pedagógicos remotos relevantes para o ensino-aprendizagem do teatro na contemporaneidade.

Experiência

Para adentrar ao território da experiência, estabeleci um diálogo com três proposições filosóficas díspares, isso porque percebo que a apreensão do conhecimento cênico, sobretudo, o da encenação e do ofício da professora-encenadora sobrevém, fundamentalmente, das experiências artísticas vivenciada no período de formação e nos processos cênico-pedagógicos partilhados coletivamente, na função de encenadora. Dessa forma, constato que a experiência é uma noção complexa de ser compreendida e explicada por meio de uma única proposição filosófica. Isso ocorre porque a experiência é uma duração, um estado muito particular, que me parece estar num entre lugar da prática, da técnica, da artesania e da intuição. Então, tal como propus abordar, a experiência talvez possa se dar na gravitação de forças que são contrárias, transitam pelo materialismo histórico de Walter Benjamin, o pragmatismo de John Dewey e a metafísica de Henri Bergson.

Walter Benjamin era um exímio colecionador de narrativas. Ele colecionava cacos, fragmentos, ruínas da história para formar mosaicos que realçassem a experiência histórica passada, capaz de ser (re)atualizada a partir de uma análise crítica. Dessa forma, as nuances e detalhes dos fragmentos da história não sofrem um apagamento; pelo contrário, eles emergem da memória como mosaicos (imagens) que carregam traços e rastros de experiências. A narração, portanto, para Benjamin, é vista como antídoto, como forma para exteriorizar as nossas experiências que ficam marcadas na memória individual e coletiva.

Reparem que, nesta obra, experiência e memória estão colocadas em paralelo. Aqui, tal como nas obras de Walter Benjamin (1992 a 1940), a memória ampara a experiência. Ou seja, a experiência evoca e "escrutina" a memória, e esta, descortinadamente, traz à tona as experiências vividas. Portanto, existe um "eu" (sujeito) da experiência presente e um "eu" (sujeito) da lembrança. O eu da lembrança é um(a) contador(a) de histórias. Por isso, nossa memória nos conta histórias; o que guardamos de nossas experiências, as histórias rememoradas. Nessa proposição, a experiência tem um caráter pessoal e é regida por processos orgânicos muito singulares e contínuos passíveis de serem reproduzidos pela perspectiva do compartilhamento e da memória.

John Dewey (1859 a 1952) afirma que a experiência nasce dos processos de interação do organismo com o meio ambiente. No pensamento pragmatista do filósofo estadunidense, a noção de experiência é relacional e se opõe, à separação entre sujeito/objeto. A experiência recobre o conjunto das trocas, das transações, que operam no contexto integral das relações com os objetos, ou mais fundamentalmente, entre o vivente e o meio ambiente.

> A experiência ocorre continuamente, porque a interação da criatura viva com as condições que a rodeiam está implicada no próprio processo da vida. Sob condições de resistência e conflito, os aspectos e elementos do eu no mundo implicados nessa

> interação qualificam a experiência com emoções e ideias, de maneira tal que emerge a intenção consciente. Com frequência, entretanto, a experiência que se tem é incompleta. As coisas são experimentadas, mas não de modo tal que se componham uma experiência. Há distração e dispersão; o que observamos e o que pensamos, o que desejamos e o que alcançamos, permanecem desirmanados um do outro. Pomos nossa mão no arado e a voltamo-nos para trás; começamos e logo nos detemos, não porque a experiência haja alcançado um fim em vista do qual foi iniciada, mas por causa de interrupções ou por qualquer letargia interna. Em contraste com tal experiência, temos uma experiência quando o material experimentado segue seu curso até a sua realização. Então, e só então ela é integrada e delimitada, dentro da corrente geral da experiência, de outras experiências. Determinado trabalho termina de modo satisfatório; um problema recebe sua solução; um jogo é executado completamente; uma situação, seja ela tomar uma refeição; jogar uma partida de xadrez, manter uma conversação, escrever um livro, ou tomar parte de uma campanha política, e tão íntegra que seu fim é uma consumação e não uma cessação. Tal experiência é um todo e traz consigo sua própria qualidade individualizadora e sua autossuficiência (DEWEY, 2010, p. 89).

Conforme Dewey expõe, a experiência faz parte de todos os âmbitos da vida porque é intrínseca ao próprio viver. Além disso, a experiência não é fixa, ela se faz continuamente. Por isso o título do artigo: “Tendo uma Experiência”, pois, para Dewey, a experiência é consumação, e não o cessamento; ele afirma que ela não chega ao seu fim e fica abandonada como um velho objeto esquecido no porão. Ela retorna pela memória e alimenta outras vivências, a fim de gerar novas experiências. Soma-se, ainda, a esse pensamento, a ideia segundo a qual a experiência é algo movente e integrado.

> Em uma experiência o fluxo vai de algo para algo. À medida que uma parte leva a outra e que uma parte da continuidade ao que veio antes, cada uma ganha distinção entre si. O todo duradouro se diversifica em fases sucessivas que são ênfases de suas cores variadas. Por causa da fusão contínua, não há buracos, junções mecânicas nem centros mortos quando temos uma experiência singular. Há pausas, lugares de repouso, mas eles pontuam e definem a qualidade do movimento (DEWEY, 2010, p. 111).

Dewey defende que, na experiência, cada parte sucessiva flui livremente, sem “junturas” nem vazios. Ele propõe sua teoria a fim de (re)conceituar a arte e a experiência estética, bem como as relações entre o artista (produtor) e obra de arte e entre a obra de arte e o seu fruidor. Nessa perspectiva, seu pensamento rompe com a noção elitista de arte, alarga e democratiza o conceito de estética.

Na obra de Dewey, a arte popular e o trabalho de artesãos ganham *status* junto da arte erudita e do trabalho de pintores e escultores renomados. Práticas por vezes consideradas

menores, inferiores e/ou mesmo apartadas da noção de estética ganham outro sentido. Dewey exemplifica tal princípio por meio da arte da culinária; nela a preparação e degustação de um prato podem ser, de acordo com a perspectiva pragmatista, experiências estéticas significativas. Portanto, a tese proposta por ele contribui com a superação de dicotomias e de polarizações inócuas entre arte e vida e entre pesquisa acadêmica e práxis artística. São justamente essas duas noções, o ideário democrático e popular da arte e a interação estética entre teoria e prática artística, que me aproximaram da obra de Dewey.

A experiência, tal como discutida por Dewey, destaco, diferentemente da obra de Walter Benjamin, não designa aquilo que o filósofo alemão nomeia por *Eriebins*, que pode ser traduzido por experiência vivida, no sentido daquilo que imbrica a consciência e a ação. Na proposição benjaminiana, desenhada sobre as insígnias da barbárie de um mundo esfacelado pelo final da Primeira Guerra Mundial, e na eminência da Segunda, a experiência é discutida em sua pobreza e escassez.

> Pois qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós? A horrível mixórdia de estilos e concepções do mundo do século passado mostrou-nos com tanta clareza aonde esses valores culturais podem nos conduzir, quando a experiência nos é subtraída, hipócrita ou sorrateiramente, que é hoje em dia uma prova de honradez confessar nossa pobreza. Sim, é preferível confessar que essa pobreza de experiência não é mais privada, mas de toda a humanidade. Surge assim uma nova barbárie (BENJAMIN, 1994, p. 115).

Percebemos a dimensão que a experiência toma no discurso de Benjamin como um dos conceitos centrais do seu pensamento. Seu entendimento sobre a consciência como parte da experiência vivida e partilhada o levou a discutir mais profundamente suas teorias sobre a história, a narração, os temas da infância, da linguagem, o pessimismo e a melancolia que assolam o mundo entre guerras e ruínas, enfim, a teoria sobre a cultura na modernidade.

O diálogo com o pensamento de Benjamin se dá pela relação que ele faz entre memória e experiência, alçando-as ao patamar formativo e igualmente afetivo de aquisição de conhecimento. Benjamin estava interessado em saber como adquirimos a experiência que acumulamos da/na vida, nos atravessamentos das obras que fruímos, dos lugares pelos quais passamos e das cidades nas quais vivemos. Ele parte, portanto, da memória e da própria existência para pensar o conceito de experiência. Em síntese, Benjamin vê na arqueologia da memória um motor de transformação da humanidade e, na experiência, uma chave para a compreensão da vida.

Desse modo, as proposições benjaminianas sustentam o arcabouço teórico que conduzem minhas memórias pessoais formativas e os atravessamentos partilhados em experiências de encenação formativas para, assim, repensar a prática docente – uma vez que tomamos a

experiência como a matéria de aquisição do conhecimento real das coisas. A experiência é, pois, o ponto-chave dos argumentos que empreendo em minha discussão ao longo deste livro.

Nessa direção, além de Dewey e de Benjamin, outros autores tornam-se referência quanto ao entendimento e à conceptualização da experiência, por exemplo, o filósofo francês Henri Bergson (1859-1941), que, em sua obra, trata da memória, da intuição e da experiência, entre outras matérias importantes para a filosofia moderna. Nota-se que o pensamento de Bergson, por sua complexidade e profundidade, consolidou-se como uma visão crítica da metafísica tradicional. Uma breve digressão acerca de alguns de seus conceitos estruturais, conduzida pela voz de dois de seus comentadores contemporâneos, faz-se necessária.

Leonardo M. B. Machado (2013), em "Experiência e metafísica em Bergson", discute com profundidade um dos temas caros da filosofia: a experiência. O autor assevera que não seria um equívoco afirmar que a obra de Bergson, de modo geral, é "[...] uma tentativa profunda de se fazer ou de se extrair uma metafísica positiva da pura experiência, sendo essa, ao mesmo tempo, a verdadeira função da metafísica e, por extensão, da filosofia enquanto tal" (p.85). Tomando as próprias palavras de Bergson, acerca de seu entendimento sobre a finalidade da metafísica, podemos perceber em sua fala essa posição filosófica que é apontado por Machado (2013):

> Se existe um meio de possuir uma realidade absolutamente, ao invés de conhecê-la relativamente, e de se colocar nela ao invés de adotar pontos de vista sobre, deter uma intuição dela, ao invés de fazer sua análise, enfim, de apreendê-la fora de toda expressão, tradução ou representação simbólica, a metafísica é exatamente isso (BERGSON, 2006, p. 188).

No enunciado, Bergson defende a metafísica como o caminho de conhecimento e de apreensão da matéria e das coisas mesmas, isto é, do absoluto. Por sua vez, dessa metafísica bergsoniana, é possível também inferir que o conhecimento do absoluto ao qual o filósofo se refere se dá enquanto experiência integral das coisas:

> Mas a metafísica, ainda que a ela só se possa chegar à força de conhecimentos materiais, é algo inteiramente diferente do resumo ou da síntese desses conhecimentos. Distingue-se deles como a impulsão motora se distingue do caminho percorrido pelo móvel, como a tensão da mola se distingue dos movimentos visíveis do relógio. Nesse sentido, a metafísica nada tem em comum com a generalização, da experiência e, não obstante, poderia definir-se como experiência integral (BERGSON, 2006, p. 234).

No entanto, a noção de experiência integral, em Bergson, também é complexa, pois seu pensamento é construído por meio de um encadeamento de outros conceitos - intuição, duração (*durée*), memória (*mémoire*) e impulso vital (*élan vital*) -, que, embora, em linhas gerais,

possam convergir para a noção de experiência integral, cada qual é uma noção, uma unidade de pensamento que nos diz sobre si mesmo.

No método de Bergson, o tempo é percebido como duração (*durée*); o "élan vital" caracteriza-se na virtualidade dessa duração como um feixe (uma espécie de jorro), criando direções contínuas e diferentes. A memória, por sua vez, integra esses diferentes momentos da duração e de sua virtualidade (*élan vital)*, absolutamente distintos entre si, mas unificados numa totalidade movente. Em resumo, para Bergson, o universo se desenvolve a partir de um tempo que é a verdadeira duração das coisas. É na duração que se expressa o impulso vital, uma força que está para além de todo o determinismo e que se desenvolve continuamente, gerando novas formas que constituem o núcleo da realidade.

O filósofo francês Gilles Deleuze observa que tais noções se articulam em um todo e se constituem, por assim dizer, na própria proposição metafísica bergsoniana: "O nome de Bergson permanece ligado às noções de duração, memória, impulso vital, intuição. Sua influência e seu gênio se avaliam graças à maneira pela qual tais conceitos se impuseram, foram utilizados, entraram e permaneceram no mundo filosófico" (DELEUZE, 1999, p. 125). Destaca-se que os conceitos acima referidos são discutidos por Bergson com base em um entendimento do tempo que se afasta do tempo tradicional da ciência. Portanto, na visão bergsoniana, o tempo não está constituído dos critérios que nos habituamos a verificar como tempo medido do relógio:

> Não há dúvida de que o tempo para nós se confunde inicialmente com continuidade de nossa vida interior. O que é essa continuidade? A de um escoamento ou de uma passagem, mas de um escoamento e de uma passagem que se bastam a si mesmos, uma vez que escoamento não implica uma coisa que se escoa e a passagem não pressupõe estados pelo qual se passa: a coisa e o estado não são mais que instantâneos da transição artificialmente captados, e essa transição, a única que é naturalmente experimentada, é a própria duração (BERGSON, 2006, p. 51).

Para Bergson, o tempo é algo absolutamente contínuo. Resulta daí que, se o tempo é duração e simultaneidade, é como se a nossa consciência vivesse esse tempo continuamente, logo, ela também é contínua. A consciência é como uma grande etapa dividida espacialmente e os estados conscientes que vivemos não são delimitados e separados entre si.

> A dor, portanto, está no local onde se produz, como o objeto está no lugar onde é percebido. Entre a afecção sentida e a imagem percebida existe a diferença de que a afecção está em nosso corpo, e a imagem fora de nosso corpo, por isso a superfície de nosso corpo, limite comum deste corpo e dos outros corpos, nos é dada ao mesmo tempo na forma de sensação e na forma de imagem[...] Certamente, enfim, o próprio universo material, definido como a totalidade das imagens, é uma espécie de consciência, uma consciência em que tudo se compensa e se neutraliza,

> uma consciência em que todas as partes eventuais, equilibrando-se umas às outras através de reações sempre iguais às ações, e impedem-se reciprocamente de se destacarem (BERGSON, 2010, p. 273-274).

Portanto, o que Bergson afirma, é que para a nossa consciência as coisas duram; elas atravessam o tempo. Nossa maneira de pensar, de sentir, o fluxo da nossa consciência é uma duração. Assim, nós vivemos essa experiência quando estamos sob o domínio de fortes emoções. Por exemplo, não distinguimos uma sensação de raiva daquilo que a causou. A duração, portanto, é essa sequência ininterrupta de momentos contínuos e diferenciados de nossa consciência.

No entanto, a ciência, de modo geral, e mesmo a psicologia, em particular, fazem essa separação; essa distinção de sentido sem a nossa consciência. Isso talvez pela própria comodidade do pensamento científico, que busca 'provas tangíveis' (materiais) para embasar teorias. De certo modo, nós não fomos forjados nem talhados para lidar com a noção de ritmo contínuo que Bergson desenvolve. Pelo contrário, estamos mais afeiçoados ao ritmo descontínuo das coisas, identificamo-nos mais com as séries (sucessões espaciais e temporais) do que com a continuidade e a duração. No entanto, para Bergson, a instância da nossa existência é o tempo contínuo; é nessa perspectiva que a memória adquire uma importância extraordinária, pois aquilo que nos constitui como humanos está a cargo da memória. Somos, essencialmente, o que nossa existência traz e guarda como lembrança. Desse modo, e na perspectiva bergsoniana, é a memória que articula o tempo, não o relógio.

Imaginemos, por exemplo, uma pessoa de 50 anos que, por uma disfunção patológica cerebral, tenha perdido parte da memória da sua vida após os seus 20 anos. Ela terá perdido, portanto, trinta anos de sua existência. Ao olhar-se no espelho, poderá padecer de pânico, pois não entenderá o porquê da sua aparência envelhecida, pois sua consciência estaria estagnada nos seus 20 anos de vida. Então, nossa existência grandemente corresponde àquilo de que nos lembramos. Por isso, a memória contrai, articula e nos ajuda a entender o presente a partir de nossas vivências passadas. Ela é a maior parte de nossa consciência, o que nos humaniza e nos dignifica. Ou seja, a memória nos mostra o caráter de mudança, de transitoriedade, de criação e de efemeridade da vida.

Nesse contexto, Deleuze sugere que Bergson foi muito preciso na compreensão dessa transitoriedade, isto é, na noção da diferença e, ao mesmo tempo, da continuidade, que é a própria duração. No sentido de coligir o "par dissonante e absolutamente possível em filosofia", Bergson teve de apelar para noção de intuição, constituindo por meio desse conceito todo o seu método:

> A intuição é o método do bergsonismo. A intuição não é um sentimento nem uma inspiração, uma simpatia confusa, mas um método elaborado, e mesmo um dos mais elaborados métodos da filosofia. [...] A intuição é certamente a segunda

> em relação à duração ou a memória. Porém, embora tais noções designem por si mesmas realidades e experiências vividas, elas não nos dão ainda qualquer meio de conhecê-las (com uma precisão análoga à da ciência) (DELEUZE, 1999, p. 7-8).

Para Deleuze, a filosofia de Bergson não só se constitui por meio de um método sofisticado que se dá na intuição como também de que as próprias noções que constituem o método afastam-se da ciência e designam, por si mesmas, realidades e experiências vividas. Nesse particular, por exemplo, amor e ódio são sentimentos que não podemos compreender em si mesmos, nem explicar para os outros. Isso quer dizer que são os sentidos que consistem na experiência, na experienciação, ou seja, na intuição que, por sua vez, nada mais é que uma apreensão direta das coisas nelas mesmas:

> A intuição de que falamos, então, versa antes de tudo sobre a duração interior. Apreende uma sucessão que não é justaposição, um crescimento por dentro, o prolongamento ininterrupto do passado num presente que avança sobre o porvir. É a visão direta do espírito pelo espírito. Nada mais interposto, nada de refração através do prisma do qual uma das faces é espaço e a outra é linguagem. Ao invés de estados contíguos a estados, que se tornaram palavras justapostas a palavras, eis a continuidade indivisível, e por isso mesmo, substância do fluxo da vida interior. Intuição, portanto, significa primeiro consciência, mas consciência imediata, visão que mal se distingue do objeto visto, conhecimento que é contato e mesmo coincidência (BERGSON, 2006, p. 29).

Pelas afirmações de Bergson, percebemos que, por meio da intuição, aciona-se uma outra forma de conhecimento que possibilita uma apreensão íntima "de si mesmo", e uma apreensão mais direta com a qual o sentido e o ser vêm a coincidir. Deleuze afirma que a complexidade do método bergsoniano se dá justamente porque, embora se trate de um ato simples e de um conhecimento imediato, "[...] a intuição implica uma pluralidade de acepções, pontos de vista múltiplos irredutíveis" (DELUZE, 1999, p. 8). A intuição apresenta-se como uma linha de subjetividade na qual se escalona afetividade, memória-hábito, memória-lembrança, memória-contração. A intuição é compreendida, portanto, como ato vivido, que se perfaz nos sentidos da percepção, do contato visual, da penetração, da coincidência, da sondagem e da simpatia[7]. Trata-se de estados e sentidos situados na oposição ao método científico analítico.

---

7 HUSSON, Léon. L'intellectualisme de Bergson: *genèse et développement de la notion bergsonienned'intuition*. Paris: Presses Universitaires de France, 1947. (Texto original, Livre Tradução Renata Ferreira da Silva) Disponível em: <https://www.persee.fr/doc/phlou_0035-3841_1949_num_47_16_4218_t1_0527_0000_4>. Acesso em: 5 jan. 2019.

E a ciência lida com a noção de inteligência, ela se vale da linguagem, trabalha com cálculos, traduções e catalogações para cristalizar a realidade por meio de símbolos que auxiliam na visão ampla e completa do real. Já, segundo Bergson, a intuição faz a consciência se voltar para o espírito, para a duração interior de cada indivíduo. Trata-se da aquisição de um conhecimento metafísico. Contudo, ressalto que a metafísica de Bergson distancia-se do dualismo (real/ideal) entre corpo e espírito.

> Em resumo, se supormos uma continuidade extensa, e nessa própria continuidade o centro da ação real que é figurado por nosso corpo, essa atividade parecerá iluminar com sua luz todas as partes da matéria sobre as quais cada instante ela teria influência. As mesmas necessidades, a mesma capacidade de agir, que recortam nosso corpo na matéria, irão delimitar corpos distintos no meio que nos cerca. Tudo passará como deixássemos filtrar a ação real das coisas exteriores para deter e reter delas a ação virtual: essa ação virtual das coisas sobre o nosso corpo e de nosso corpo sobre as coisas é propriamente nossa percepção. [...] Toda percepção ocupa uma certa espessura de duração, prolonga o passado no presente, e participa por isso da memória. Ao tomarmos então a percepção em sua forma concreta, como uma síntese da lembrança pura e da percepção pura, isto é, do espírito e da matéria, encerrávamos em seus limites mais estreitos o problema da união da alma com o corpo (BERGSON, 2010, p. 272, 285).

Bergson homogeneíza as noções de espírito e matéria e toma seus fenômenos no estudo metafísico da intuição, da percepção e da memória, (re)inscrevendo-as não em função do espaço, mas, em função do tempo, da duração, isto é, do domínio da vida interior, que é intuição, é também, por conseguinte, a experiência integral das coisas. Entretanto, sobrevém uma dúvida. Não estaria Bergson, ao colocar a intuição de um lado e a inteligência do outro, instaurando uma outra forma de dualismo? Ou ainda, qual o elo entre a intuição e a experiência integral, tomada como um elemento da pesquisa metafísica? Qual a diferença delas para a experiência comum? Para responder essas questões, valho-me novamente das reflexões de Deleuze:

> A matéria é justamente, no ser, aquilo que prepara e acompanha o espaço, a inteligência e a ciência. É graças a isso que Bergson faz a coisa totalmente distinta de uma psicologia, uma vez que, mais do que ser a simples inteligência um princípio psicológico da matéria e do espaço, a própria matéria é um princípio ontológico da inteligência. É por isso também que ele não recusa o direito algum ao conhecimento científico, e nos diz que esse conhecimento não nos separa simplesmente das coisas e de sua verdadeira natureza, mas que apreende pelo menos uma das duas metades do ser, um dos dois lados do absoluto, um dos dois movimentos da natureza, aquele em que a natureza se distende e se põe ao exterior de si (DELEUZE, 1999, p. 127).

Deleuze afirma, quanto ao pensamento de Bergson, que o conhecimento metafísico não se opõe à inteligência, mas busca colocar os problemas e resolvê-los em função do tempo, isto é, da duração interior que só é apreendida na intuição, ou seja, em algo que ele (Bergson) nomeia como sendo uma experiência integral. O absoluto, portanto, é um todo que tem dois lados, o espírito, penetrado pela metafísica, e a matéria conhecida pela ciência.

Deleuze esclarece também que: "A intuição nos leva a ultrapassar o estado da experiência em direção às condições da experiência. Mas essas condições de experiência que se dão na intuição não são gerais e nem abstratas; não são mais amplas do que o condicionado; são as condições da experiência real" (DELEUZE, 1999, p. 18). Ou seja, dessa proposição, pode-se compreender que a intuição é o estado de *ultrapassamento*, portanto, ela não é uma oposição ao plano da experiência comum e utilitária, mas, antes, ela se exerce em seu meio mesmo. Trata-se, portanto, da apreensão imediata da realidade por coincidência com o objeto. Então, com base na obra de Bergson e nas considerações feitas por Deleuze, inferisse que a própria experiência integral das coisas, nelas mesmas, que ocorre na intuição, conferiria um conhecimento real, o que decorre, portanto, daí, a explicação da criação de certo elo entre intuição e experiência integral:

> De certo, nossa experiência não é incoerente. Ao mesmo tempo em que nos apresenta coisas e fatos, mostra-nos parentescos entre as coisas e relações entre os fatos: essas relações são tão reais, tão diretamente observáveis, segundo William James, quanto as coisas e os fatos eles próprios. Mas as relações são flutuantes, e as coisas são fluidas. Estamos longe desse universo seco que os filósofos compõem com elementos bem recortados, bem arranjados, e onde cada parte já não está mais apenas conectada a uma outra parte, como nos assevera a experiência, mas está também conectada ao Todo, como nos assevera a razão (BERGSON, 2006, p. 247).

Decorrente da exposição da obra bergsoniana até aqui apresenta, talvez seja possível compreender que a experiência integral é uma forma metafísica diferenciada de aquisição de conhecimento. Nessa perspectiva, intuo que Bergson afirma que a realidade é móvel, que as coisas não estão feitas, mas que elas se fazem por meio das relações, que são flutuantes. Desse modo, os conceitos e os métodos são fluidos e a intuição nada mais é do que a experiência das coisas, e que ela (a experiência integral) inverte e subverte nossos modos de investigação puramente analíticos.

Em função dessa proposição, acerca da experiência integral das coisas é que estabeleci um diálogo com Bergson (que é um apologista a certa metafísica), por entender que o pensamento dele, com diversas diferenças do de Benjamin (que é materialista) e algumas aproximações e diferenças do de Dewey (que é um pragmatista), poderia empreender um conhecimento das coisas naquilo mesmo de que fazemos experiência.

2

TRAJETÓRIAS (AUTO)FORMATIVAS: RASTROS DE UMA PRÁTICA DOCENTE

2 – Trajetórias (auto)Formativas: Rastros de uma Prática Docente

Hoje não existe mais nenhuma certeza de salvação, ainda menos de Paraíso. No entanto, podemos — e talvez mesmo devamos — continuar a decifrar os rastros e a recolher os restos.

Marie Gagnebin, 2006.

A minha história no teatro não começa como encenadora, mas como atriz. Por isso, arrisco-me afirmar que a atuação é um ato relacional entre criadores, e nossas ações, como encenadoras(es) ou como professoras(es)-encenadoras(es), interferem e *afetam* os corpos dos demais criadores cênicos, bem como, nossos corpos também são simultaneamente *afetados* pelo agir dos envolvidos no processo da criação coletiva. Assim, tudo se dispõe em uma ordem, em um mundo, onde cada coisa revela outra ou se revela em função dela. Um corpo-encenador(a) está fadado a carregar rastros de sua história.

Rastros compreendidos à luz do pensamento da filósofa francesa, radicada no Brasil, Jeanne Marie Gagnebin, que enuncia ser o rastro um signo aleatório e não intencional, um signo/sinal desprovido de visada significante, que pode inclusive até se voltar contra aquele/a que o/a deixou (2006). Gagnebin tem como ponto de partida as viagens de provações de Ulisses, descritas por Homero na *Odisséia.* A imagem evocada pela autora diz respeito ao momento em que Ulisses retorna ao seu palácio disfarçado de velho mendigo sujo, e é reconhecido por sua ama Euricléia, quando a mesma, ao lavar os pés do errante, toca numa cicatriz e reconhece ser aquele corpo de Ulisses. Gagnebin tecerá toda uma arqueologia dessa cicatriz, adquirida, por Ulisses, em um acidente de caça, nos tempos da juventude.

> Há, em primeiro lugar, a relação entre Ulisses e seu avô materno, em cujo reino acontece a caça; mais precisamente, a relação entre o nome do herói e o ancião, pois é este último que, ao conhecer seu neto recém-nascido, escolhe para ele o nome de Ulisses (isto é, de Odysseus). Em seguida, há o fato de que a caçada foi o resultado de um convite formal feito pelo avô ao menino na infância: quando este crescesse, deveria visitar seu avô, receber presentes e, também, mostrar seu valor de herdeiro varão numa caça. Enfim, um último motivo essencial: a ferida sofrida então pelo jovem Ulisses é, sem dúvida, grave, não é mais um arranhão de menino; mas ela é rapidamente curada, não só graças à atadura bem-feita, mas também, e

> sobretudo, graças às encantações, às "palavras mágicas", que fazem o sangue estancar rapidamente — palavras que possibilitam o retorno de Ulisses, são e salvo, para a casa de seus pais em Ítaca (GAGNEBIN, 2006, p. 108).

Na história da ferida que se transformou em cicatriz encontramos, então, as noções de filiação, de aliança, de poder da palavra e de necessidade da narração. Dessa forma, em minha trajetória formativa e docente, encontram-se rastros e cicatrizes deixados por obras e ideias de Ariane Mnouchkine, Constantin Stanislavski, Vsévolod Meyerhold e Bertolt Brecht, estes artistas, de forma direta ou indireta, são as principais referências cênicas com as quais dialoguei e procuro dialogar, até hoje.

As proposições teóricas e as práticas cênicas dos três referidos pedagogos-encenadores, e de Ariane Mnouchkine, emergiram em um contexto de vanguarda do século 20, onde a pedagogia da encenação, ganha força efetiva. Isso porque "As vanguardas históricas transformaram o teatro em uma disciplina artística complexa em que a diversidade de perspectivas permitiu o confronto das formas de abordagens e das metodologias empregadas no processo de criação teatral" (SANTOS, 2002, p. 52). Portanto, segundo a professora-encenadora Maria Thaís Santos, é a partir das vanguardas do século 20, de modo mais sistemático, que se ampliou a consciência quanto à importância da pedagogia no processo de encenação e de composição cênica. Da mesma forma, notou-se um aprofundamento no estudo do fazer teatral e na sistematização de um arcabouço técnico-estético, que possibilitou registros de propostas metodológicas de Stanislavski, Meyerhold e Brecht, considerados artistas precursores no trabalho da pedagogia da encenação.

Ariane Mnouchkine, faz parte de uma segunda geração de mulheres pedagogas da encenação do século 20, cuja obra, de reconhecimento mundial, não foi constituída a partir da elaboração teórica de um método específico de trabalho, tal como ocorreu com as obras dos três referidos encenadores. A trajetória da artista francesa é reconhecida, no meio teatral, por relatos de experiência e entrevistas concedidas a críticos de Arte e pesquisadores teatrais do Ocidente e do Oriente. E, sobretudo, é também reconhecida, por meio de registros e divulgações públicas videográficas de práxis desenvolvidas por ela, em oficinas de formação de atores e atrizes.

Optei por analisar a obra de Mnouchkine, separadamente, no capítulo em que trato das experiências docentes, primeiro, por perceber, nos processos de direção/encenação coordenados por ela, rastros e referências à pedagogia da encenação de Stanislavski, Meyerhold e Brecht. Nesse sentido, julguei necessário apresentar inicialmente as bases conceituais das obras dos três referidos encenadores, e, posteriormente, apontar nos processos criativos e encenações, coordenados Mnouchkine, (re)empregos e deambulações artísticas, realizadas por ela, tendo como inspiração as obras de Stanislavski, Meyerhold e Brecht, bem como as obras de outros pedagogos-encenadores que a precederam na história teatral. O segundo motivo para tal escolha, é pelo fato de identificar, no trabalho da artista francesa, usos de procedimentos de criação teatral coletiva, tais como a pluralidade de técnicas de atuação, a antropofagia de estéticas cênicas orientais e ocidentais e o

(re)emprego de princípios e expedientes de composição dramática, historicamente consagrados, que eu vislumbro serem artifícios cênicos e/ou procedimentos pedagógicos de criação em teatro bastante adaptáveis ao contexto do ensino da encenação contemporânea.

Stanislavski, Meyerhold e Brecht, os pais-mestres do encenador-pedagogo

Constantin Stanislavski foi um ator e diretor/encenador teatral cuja obra é de grande relevância para o trabalho de interpretação e para a história do teatro no Ocidente. Ele nasceu em Moscou, na Rússia, em 1863, e conforme ele narra em seu livro autobiográfico *Minha Vida na Art*e (1983), isso ocorreu no momento histórico limiar entre duas épocas. Portanto, Stanislavski viveu o período de declínio da servidão agrária na Rússia e viu emergir a nova República Soviética, atravessada pelo progresso industrial que trouxe as estradas de ferro, os trens expressos, carregando toda a sorte de tecnologias, do telefone com e sem fio, passando pelo automóvel, avião, navio e chegando aos submarinos. Houve, de fato, um progresso tecnológico, mas também, a corrupção e a profunda desigualdade social no país, que, posteriormente, culminou em revoltas populares e na revolução socialista.

Filho de um rico industrial, profundo apreciador de arte, e neto, por parte materna, de uma atriz francesa, Stanislavski esteve, desde a infância, muito próximo do teatro e das artes. Ele teve uma vida abastada, estudou em bons colégios, conviveu intensamente com uma gama de artistas, intelectuais, comerciantes, políticos e militares. Ainda na infância, conheceu o circo e as artes populares, fez aulas de balé clássico, frequentou assiduamente o teatro burguês, assistindo a inúmeros espetáculos e participando de festas e importantes eventos sociais ligados às artes. Realizou viagens pela Europa, aprendeu línguas, artes marciais e atuou, inicialmente, no teatro amador, posteriormente, no teatro profissional. Foi também, durante um bom tempo, diretor de um conservatório de música, tendo adquirido, nesse período, um profundo conhecimento sobre o ritmo e sobre óperas.

Observando a gama e a intensidade de experiências de vida e de relações humanas e sociais, assim como a pluralidade de conhecimentos técnicos e teórico-artísticos aos quais Stanislavski teve acesso ao longo de sua vida, é possível compreender porque ele foi, e ainda é hoje, um importante pedagogo encenador, e porque as proposições desenvolvidas por ele são tão relevantes para a arte da atuação e para o fazer teatral como um todo. Mesmo hoje, por mais que tenhamos uma visão de teatro que se opõe ao modelo dramático hegemônico, cujas bases práticas e teóricas sustentaram as ideias e as proposições cênicas de Stanislavski, não há como negar a enorme importância do seu legado para a arte da interpretação teatral. Renato Ferracini afirma, e eu concordo, sobre ele:

> Stanislavski buscou, no trabalho do ator, uma organicidade, uma vida e uma ética, colocando-o novamente em um patamar privilegiado dentro de sua própria arte. Trabalhou baseado no texto, sim, mas também, e principalmente, preocupou-se em fazer com que o ator buscasse dentro de si mesmo as ferramentas necessárias para a articulação de sua própria arte. A partir do momento em que Stanislavski coloca o trabalho sobre si mesmo como condição precedente para o trabalho com a personagem, ele re-inaugura um reinado que tinha se perdido na Comédia Dell'Arte: o ator senhor do espetáculo (FERRACINI, 1999, p. 66).

Nesse sentido, é imprescindível tributarmos a Stanislavski o fato de ele ter desenvolvido uma sistematização do trabalho de interpretação. Ou seja, as proposições feitas em suas obras possibilitaram que atrizes e atores pudessem seguir alguns passos e certa metodologia para serem sujeitos de si e de seus trabalhos, e para fugirem do espontaneísmo e do estrelato que circundavam o ofício da atuação no teatro durante o período do Romantismo. Até onde se sabe, com relação a acesso documental, Stanislavski foi o primeiro artista cênico a propor um caminho para a construção da personagem, argumentando a favor da importância de atrizes e atores estarem voltados, inicialmente (e de modos sempre atentos durante todo o processo) para si mesmo, para suas vozes e corpos, durante a criação de um papel. Nesse sentido, ele é o responsável pela instauração de todo um processo absolutamente laboratorial de autoconhecimento das potências expressivas, imaginativas e corporais.

Vsevolod Meyerhold foi também ator e pedagogo encenador russo, nasceu em Penza, em 1874. Entre 1940 e 1942, não há informação histórica exata, ele foi brutalmente assassinado pela ditadura stalinista, por conta da sua militância em favor da liberdade de expressão de artistas e intelectuais russos que viviam sob a repressão do regime político de Josef Stalin. Assim como Bertolt Brecht, Meyerhold teve um forte envolvimento com o teatro proletariado. Nesse sentido, sua vida e sua obra imbricam-se com a militância política. Suas ideias e seus legados cênicos, estruturados com base na perene experimentação da teatralidade, contrapunham-se ao modelo de encenação teatral realista naturalista. Em função disso, suas ideias impactaram profundamente o teatro no sentido de maior apelo à estetização e à teatralidade.

Em 1898, Meyerhold ingressa no Teatro Arte de Moscou, sendo aluno de Nemirróvitch Dântchenko e Constantin Stanislavski. Foi nesse teatro, considerando o primeiro centro de encenadores na Rússia, caracterizado por ser um teatro de arte e de equipe, que ele começou sua carreira como ator. Meyerhold permanece ali até 1902, e após divergências estéticas com Stanislavski, deixa o núcleo do Teatro Arte e funda sua própria companhia teatral, a Confraria do Drama, que encerra as atividades em 1905. Neste mesmo ano, Stanislavski convida Meyerhold para dirigir o Teatro Estúdio, um espaço de extensão experimental do Teatro Arte de Moscou. Embora não tenha durado muito, nem tenha chegado a abrir as portas ao grande público, foi no Teatro Estúdio que Meyerhold começa seus experimentos cênicos, inicialmente ligados ao Simbolismo e à música e, depois, ao Expressionismo, à dança e ao teatro popular, culminando

mais tarde com a proposição cênica da biomecânica, uma espécie de técnica e/ou gramática corporal de movimento para o trabalho de atuação.

Para Meyerhold, o mais importante na plasticidade da encenação era o movimento dos corpos das atrizes e dos atores. Ele defendia que, quanto mais precisos fossem os movimentos na atuação, mais orgânicas seriam as palavras e as emoções em cena. Portanto, se no início de sua carreira, por influência do mestre Stanislavski, ele trabalha a partir do texto teatral realista e do modelo dramático, ao longo de sua trajetória profissional, vai mudando sua visão cênica e se aproximando mais do teatro simbolista, do teatro político e, principalmente, do teatro popular, que tem como característica primordial a pujança da teatralidade. Dessa forma, a base do teatro de Meyerhold não está centrada na palavra, nem no retrato mimético do cotidiano, mas, sim, em uma plasticidade cênica que se estrutura a partir da música ao vivo, da metonímia cenográfica, do jogo de improviso com o público e da dança-coreografada dos movimentos corporais dos atuantes.

Bertolt Brecht, o terceiro dos mestres em destaque, poeta, dramaturgo e pedagogo-encenador, nasceu na Alemanha, em Augsburg, centro da Baviera, em 1898. Ele viveu, durante o final da adolescência e início da fase adulta, o terror e a devastação humana da Primeira Guerra Mundial. Desde muito jovem, apoiou os ideários políticos socialistas. Em decorrência disso, alguns anos mais tarde, já na eminência da Segunda Guerra Mundial, Brecht foi perseguido por Adolf Hitler, vivendo durante 15 anos como exilado político, primeiro na Europa, e depois nos EUA. Além do teatro, Brecht trabalhou também no cinema e escreveu poemas, textos dramáticos e roteiros fílmicos. Contemporâneo de Stanislavski, Brecht, ao contrário do encenador russo, não se interessava diretamente pelo Naturalismo, pelo Simbolismo e Expressionismo, em voga nos teatros da Europa. Para Brecht, fundamentalmente, o teatro era uma arte revolucionária capaz de transformar o meio social. Seus poemas, espetáculos e textos dramáticos sempre se mantiveram em torno da produção de um teatro político e dialético.

Brecht, Perguntas de um trabalhador que lê

Quem construiu Tebas das sete portas?

Nos livros inscrevem-se os nomes de Reis.

Os Reis amontoaram os blocos de pedras?...

O jovem Alexandre conquistou a Índia.

Ele sozinho?

César derrotou os gauleses.

E não levou consigo nem ao menos um cozinheiro?...

Felipe da Espanha chorou quando a frota Naufragou.

Ninguém mais chorou?...

Cada página, uma vitória.

Quem cozinhou o banquete da vitória?

A cada dez anos, um grande homem.

Quem arcou com as consequências?

Tantos relatórios

Tantas perguntas.

(BRECHT *apud* FREDERIC, 1991, p. 327).

Brecht provocava, por meio do recurso da antítese, o diálogo e o debate de teses contrárias por meio das quais um posicionamento é defendido e/ou afirmado, para ser contrariado logo depois. Nesse sentido, a obra teatral de Brecht representa, e não apenas para o teatro ocidental no século 20, talvez uma das maiores mudanças de paradigma cênico até os dias de hoje. De um modo amplo, seus textos e espetáculos refletem as influências recebidas das propostas cênicas de Erwin Piscator, do teatro proletariado e do teatro chinês e, em política, sobretudo das teses de Karl Marx.

Os principais legados teóricos sobre atuação e encenação deixados por Brecht estão compilados no seu livro *Estudos sobre o Teatro*, publicado entre 1963-1964. O período de grande produção cênico-teatral de sua carreira ocorreu no final da Segunda Guerra Mundial, quando retorna para Alemanha e funda o Grupo de Teatro Berliner Ensemble. Durante esse período e, até o final de sua vida, junto com a sua esposa (a atriz Helene Weigel) e com o grupo de cenógrafos, músicos, atrizes e atores, Brecht desenvolve significativos experimentos teatrais e aperfeiçoa a sua proposição cênica do Teatro Épico, que estava em processo de estruturação desde, principalmente, seu exílio. Toda a teoria teatral desenvolvida por Brecht foi, grandemente, influenciada pelas práxis do materialismo histórico e de seus conceitos da dialética, da presença marcante da música, do conceito de distanciamento (em alemão *verfremdungseffekt*) e de elementos cênicos que promovem o efeito da quebra da quarta parede que sustenta a ilusão[8].

Assim, considerando, de diferentes formas, e por caminhos, quase sempre antropofágicos as obras desses três artistas – guiados pelas necessidades objetivas e subjetivas

---

8 "A forma de representação que foi experimentada no Teatro Schiffbauerdamm de Berlim, entre a Primeira e a Segunda Guerra mundial, e cujo objetivo era apresentar imagens do tipo a que nos temos referido, baseia-se no efeito de distanciamento. Numa reprodução em que se manifeste o efeito de distanciamento, o objeto é susceptível de ser reconhecido, parecendo, simultaneamente, alheio. [...] Essa técnica permite ao teatro empregar, nas suas reproduções, o método da nova ciência social, a dialética materialista. Tal método, para conferir mobilidade ao domínio social, trata as condições sociais como acontecimentos em processo e acompanha-as nas suas contradições" (BRECHT, 1978, p. 116-117).

de cada momento e grupos de trabalho –, porque é disso que se trata, acima de tudo, o processo educacional – gravitavam por uma e por outra proposição estético-metodológica em meus referencias formativos. Convém destacar ainda que, outras tantas vezes, não foram, durante as trajetórias formativas e docentes, poucos os "embaralhamentos" entre duas ou três proposições coligidas.

O experimentar-se atriz

Para a minha tese de doutorado e, para os escritos deste livro, revisitei os meus diários de bordo da graduação, e, dessa forma, voltei a 1999, na Universidade de Brasília (UnB). Revivi o entusiasmo da jovem mulher aprendiz de teatro, de fala apressada, que interagia com os colegas de turma e com os(as) docentes; e, que apreendia os princípios, as condutas e os mitos que circundavam as artes cênicas e os processos de formação de atrizes e atores. Já nas primeiras aulas, tomei conhecimento de dois mitos muito difundidos nas artes cênicas. O primeiro é o de que para fazer teatro é preciso saber mentir. O segundo é o de que atrizes e atores são seres dotados de um dom artístico especial. Ainda hoje, encontro pessoas que me perguntam sobre o fazer artístico invocando esses dois mitos, e eu costumo responder que se tratam de mitos, que a mentira não faz parte do teatro, porque buscamos a todo tempo, em nosso labor, a "verdade cênica", cujos expedientes pressupõem um trabalho árduo e o trânsito com a sinceridade da representação e a poesia de cada ação realizada pelo corpo-voz em cena.

Assim, o corpo-voz se trama ao meu experienciar-se atriz. Das páginas dos diários de bordo, narro e acompanho o desenrolar da percepção e da intuição em ensinamentos e aprendizados percorridos no transcorrer do curso de graduação. São fragmentos, rastros, restos do meu primeiro encontro atriz com a unidade do corpo-voz. Por meio das narrativas de experiências, orquestradas pelos ensinamentos de Stanislavski, e de outros(as) mestres e mestras de teatro, que permearam toda a minha formação, vou tateando os atravessamentos de forças que atuam no copo poroso, fluido que se perfaz e se expande nos encontros e afecções trocados nos processos da criação cênica. E, do mesmo modo, vou tateando também os procedimentos e expedientes de criação, caracterização e composição de personagens. Entretanto, para esta publicação, tive que selecionar, dos diários de bordo, trechos dos trechos de uma análise mais completa do período formativo, onde constavam processos de construções de personagens vivenciados nas matérias de Introdução à Interpretação, Interpretação 1 e Interpretação 3, e onde se dava a ver também exemplos pormenorizados de conceitos como ação física, ação dramática, circunstâncias dadas, imaginação, memória emotiva, memória corporal, entre outros, apresentados e discutidos nas obras de Stanislavski.

Sendo assim, passo a descrever e analisar alguns recortes de trechos dos meus diários de bordo, do período da formação (1998 a 2003), com o intuito de demostrar que os saberes cênicos adquiridos se dão na experiência inscrita na memória narrativa, e nos atravessamentos e gravitações, simultâneas, das forças da intuição e do pragmatismo.

> ***Matéria - Introdução à Interpretação***
>
> *Iniciamos a aula com o* ***aquecimento*** *costumeiro movimentando as partes do corpo: mãos, pés, pernas, coxas, braços, cabeça, ombros, cintura, região pélvica, cintura escapular, boca, língua, maxilar, olhos, nariz, ouvido. Hoje trabalhamos ainda com ações. O exercício foi fazer duas* ***ações, e/ou "gestos"*** *sequenciados. Depois passamos a usar uma palavra que exprimisse o que ação ou gesto queria dizer, ocupando e alternando os* ***planos espaciais alto e baixo****. Usei as palavras: velha e agora. Achei o exercício proveitoso. Não senti dificuldade de me* ***concentrar e me imaginei*** *tentando persuadir alguém. O último exercício foi um diálogo entre duas pessoas, no caso do nosso grupo, fizemos o exercício entre três pessoas. Estabelecemos diálogos* ***experimentando diferentes sentimentos e interpretações*** *(desejo, meiguice, raiva), por fim, fixamos um sentimento no qual eu fazia um personagem com medo. Foi interessante, apesar de uma das parceiras de exercício ter atrapalhado minha* ***concentração*** *quando ela riu de um gesto que eu fiz. Penso que ela riu porque, no exercício, eu interpretei uma personagem cujas* ***ações são muito diferentes das minhas pessoais****, acho que* ***não ficou bom a atuação, não ficou verdadeira****. Tentei transmitir a ideia de insegurança no meu corpo, nos meus olhos e na minha voz. Sinto certa dificuldade em criar um contexto para o que estou fazendo porque milhões de ideias circundam a minha cabeça durante a ação, mas nenhuma parece fixar muito bem. Fim da aula. Algumas questões: Onde estou? Por que estou fazendo isso? O que eu penso? O que eu quero da atuação? O que não quero?*
>
> (Universidade de Brasília, Diário de Bordo da pesquisadora, 17/09/1999).

A matéria Introdução à interpretação me foi ministrada no terceiro semestre do curso de Teatro e, antes dela, havíamos (eu e a turma) passado por duas outras matérias introdutórias (Oficina Básica de Artes Cênicas I e II), onde, entre outras coisas, realizamos aquecimentos

corporais, exercícios para atenção e concentração, jogos dramáticos e jogos teatrais[9]. Essas primeiras experiências com os jogos ocorreram de uma forma mesclada, sem que identificássemos, de forma sistematizada, as diferenças teórico-pedagógicas acerca dessas duas metodologias. Segundo Ingrid Koudela, há uma distinção fundamental entre o jogo dramático e o jogo teatral: "A passagem do jogo dramático para o jogo teatral pode ser comparada, portanto, à transformação do jogo subjetivo em jogo socializado" (KOUDELA, 2010, p. 127).

Nesse sentido, os jogos dramáticos nos aproximavam mais de nossas fantasias e memórias afetivas e os jogos teatrais impunham regras que levavam o jogo para o campo mais socializado e menos subjetivo. Ressalto novamente, que ainda não tínhamos estudado os conceitos apresentados e discutidos por Koudela, e nem tão pouco, a obra de Stanislavski. Tratava-se, ainda, de um contato fundamentalmente prático e intuitivo com os elementos da linguagem teatral.

Observo, hoje, o como e o quanto meu corpo iniciava o seu despertar, não só nos exercícios de aquecimento corporal, mas na minha necessidade de deixar registradas as "partes" do corpo a serem aquecidas. No relato (para mim mesma, tratando-se de um diário), entendo a busca da interpretação verdadeira, que tenha a "verdade" revelada nos meus gestos, no meu corpo. Nessa direção, auto critiquei-me por não ter conseguido que meu corpo expressasse a "verdade" da personagem. Ao final das anotações, aparecem inquietações/questionamentos, que carregam duas leituras: 1) explanação sobre os objetivos de ações, contexto e "circunstâncias dadas" em aula para serem executadas em cena; 2) questionamentos sobre o que eu (a atriz) penso, quero e/ou não quero de minha própria atuação. Ora, vejo que é muito possível de se alinhar, tais questões, às ideias de Stanislavski quando ele afirma que o trabalho de atuação é um perene exercício de interrogação e autoinvestigação de atrizes e atores sobre si mesmos.

Insisto: mesmo sem ter o conhecimento das obras, nem da vida de Stanislavski, seu pensamento se fazia presente, mesmo ausente, estava lá como um rastro, nas palavras, termos e proposições tais como ação, concentração, imaginação, circunstâncias dadas e atuação não verdadeira, que são, exatamente, nomeadas e discutidas por ele ao longo de sua obra. Em

---

9 "O termo Jogo dramático pode resultar tanto da tradução de *dramatic pay, quanto jeu dramatique*. Ambas as utilizações derivam do radical grego "drama" que designa ação, vinculando-se, portanto, à dramatização, ou seja, à imitação através da ação". "O termo *Theater game* é originalmente cunhado por Spolin em língua inglesa (mais tarde a autora viria a registrar sua proposta educacional como Spolin *games*). Do ponto de vista teórico, a diferença mais importante reside na relação com o corpo. O puro fantasiar (*dramatic play*) é substituído, no processo de aprendizagem, por representação corporal consciente. De acordo com Spolin, o princípio da *physicalization* (fiscalização) busca evitar uma imitação irrefletida, mera cópia" (JUNIOR; KOUDELA, 2015, p. 105/109).

A preparação do Ator, podemos observar os pensamentos de Stanislavski sobre a encenação, através das vozes das personagens de sua obra que é um misto de ficção e manual de instruções:

> Enquanto se tem essa tensão física, é impossível sequer pensar em delicadas nuanças de sentimento ou na vida física do papel. Por conseguinte, antes de tentar criar qualquer coisa vocês têm de pôr os seus músculos em condição adequada, para que não lhes estorvem as ações (STANISLAVSKI, 1996, p. 123).

> Em cena, vocês têm sempre de por alguma coisa em ação. A ação, o movimento, é a base da arte que o ator persegue. – Mas interrompeu Gricha – o senhor disse, ainda agora, que é preciso atuar e que exibir nossos pés ou a nossa figura, como eu fiz não é ação. Por que é ação sentar-se numa cadeira, como o senhor fez, sem mexer um dedo? A mim, pareceu-me absoluta falta de ação. Interrompi, ousado: "Não sei se foi ação ou inação, mas nós todos concordamos que essa suposta falta de ação foi muito mais interessante do que a sua ação" (STANISLAVSKI, 1996, p. 64).

> – Já que a imaginação tem o papel tão importante no trabalho do ator – perguntou Paulo, um tanto encabulado – o que é que ele pode fazer quando carece dela? – Terá de desenvolvê-la – respondeu o Diretor – ou então desistir do teatro. De outro modo, cairá nas mãos de diretores que compensarão a sua deficiência com suas próprias imaginações, fazendo dele um joguete. Não seria melhor desenvolver uma imaginação sua mesma? (STANISLAVSKI, 1996, p. 84).

> "Pode-se representar bem e pode-se representar mal. O importante é representar verdadeiramente", escreveu Shchepkin ao seu discípulo Shumski.[10] Representar verdadeiramente significa estar certo, ser lógico, coerente, pensar, lutar, sentir e agir em uníssono com o papel (STANISLAVSKI, 1996, p. 43).

> Todo invento da imaginação do ator deve ser minuciosamente elaborado e solidamente erguido sobre uma base de fatos. Deve estar apto a responder a todas as perguntas (quando, onde, por quê, como) que ele se fizer a si mesmo enquanto incita suas faculdades inventivas a produzir uma visão, cada vez mais definida, de uma existência de "faz-de-conta" (STANISLAVSKI, 1996, p. 96).

Vemos que, por meio de um artifício ficcional, cuja história se passa em uma escola de arte dramática, com o seu próprio palco, seu auditório e um elenco de estudantes de teatro ávidos pelo conhecimento, Stanislavski vai apresentando, discutindo e dialogando com o leitor,

---

10 Mikhail Shchepkin é um ator russo do século 19 que foi uma importante referência nacional de atuação no Realismo. Sergey Shumski é um ator e diretor teatral russo também do século 19 que atuou no *Teatro Mali*.

aconselhando e descrevendo treinamentos corporais e procedimentos técnicos de interpretação. As personagens da ficção são diferentes arquétipos de estudantes de teatro que, com o auxílio de Tórtsov, o diretor da escola de arte (alter ego do próprio Stanislavski), tornam as experiências de aprendizados e avaliações cênicas mais compreensíveis, didáticas e interessantes de serem lidas e entendidas não só por artistas cênicos, como por outros públicos interessados em Teatro.

Assim, por meio da polifonia de vozes que emergem dos diálogos entre as personagens da ficção stanislavskiana, o encenador russo vai informando que a arte da atuação requer de seus praticantes uma extrema concentração e um trabalho esmerado com/sobre os músculos – ou seja: uma preparação constante do corpo-voz para que ele esteja disposto, atento e aparatado para dar vida cênica aos diferentes papéis que criamos. Stanislavski também pontua a necessidade de se delimitar, no exercício da imaginação, as circunstâncias dadas da cena e da personagem, antes da execução das ações. Por fim, Stanislavski nos diz da importância de trazer ao palco a atuação verdadeira.

Por verdadeira, Stanislavski refere-se à atuação que se configura por um profundo trabalho de autoconhecimento, realizado por atrizes e atores. Uma atuação que, por meio de treinamentos corporais e vocais, mostra-se para a audiência exata, lógica e coerente, pois ela está em consonância com o conjunto de proposições estéticas, históricas e filosóficas da obra dramática encenada; está também aliada ao estudo técnico-sensível do corpo-voz e da interpretação das personagens representadas.

Percebo, através do diário de bordo, que minhas reflexões e dúvidas tratam de proposições cênicas semelhantes às que são discutidas por Stanislavski. O que de fato confirma a minha proposição de uma relação prévia das experiências cênicas práticas e intuitivas, realizadas na matéria de Introdução à Interpretação, com os conteúdos teóricos apresentados nas obras de Stanislavski. A partir da análise do mesmo trecho do diário, constato que a aquisição do conhecimento acerca dos exercícios trabalhados nas aulas ocorreu tanto por meio das reflexões, escritas *a posteriori* no diário, quanto por meio da experiência corporal vivenciada no momento imediato da execução dos exercícios cênicos. Ou seja, o (re) conhecimento ocorreu no plano de revisão, rememoração e reescrita do vivenciado pelo corpo durante a(s) aula(s). E, também se deu no ato (instantâneo) do exercício de acionar a imaginação, de ativar os músculos, de tornar o corpo aparatado e de, efetivamente, executar as ações corporais nos três planos espaciais – baixo, médio e alto – da sala de aula, conferindo às ações executadas significados diferentes.

Nesse sentido, entendo que o conhecimento – na condição de um poder sobre o real – caracteriza-se como uma continuidade que sobrevém do exercício de rememorar o vivido, de associá-lo às experiências e, ao mesmo tempo, de relacioná-lo com o presente no momento

imediato das vivências experienciadas. Proposição semelhante pode ser depreendida, com diferenças evidentes, dos pensamentos de Bergson, Dewey, Benjamin:

> O interessante de um ser vivo é perceber numa situação presente o que se assemelha a uma situação anterior, em seguida aproximar dela o que a precedeu e sobretudo o que a sucedeu, a fim de tirar proveito de sua experiência passada (BERGSON, 2010, p. 283).
>
> Assim, em uma experiência, o fluxo vai de algo a algo. Como uma parte conduz a outra e como outra parte traz aquela que veio antes, cada uma ganha distinção própria. O todo permanente é diversificado por fases sucessivas que constituem ênfases de seus variados matizes. Devido a seu contínuo ressurgir e relembrar, não há brechas, junturas mecânicas nem pontos mortos, quando temos uma experiência. Há pausas, lugares de descanso, mas eles pontuam e definem a qualidade do movimento. Resumem o que se passou e evitam sua dissipação e sua vã evaporação (DEWEY, 2010, p. 90).
>
> [...] verdadeiras lembranças devem proceder informativamente muito menos do que indicar o lugar exato onde o investigador se apoderou delas. A rigor, épica e rapsodicamente, uma verdadeira lembrança deve, portanto, ao mesmo tempo, fornecer uma imagem daquilo que se lembra, assim como um relatório arqueológico deve não apenas indicar as camadas das quais se originam seus achados, mas também, antes de tudo, aquelas outras que foram atravessadas anteriormente (BENJAMIN, 1987, p. 239-240).

Considerando os pensamentos acima, e o diário de bordo, eu retomo a experiência do exercício cênico descrito; pois, ele é uma síntese do que (foi) e do que pode ser a experiência integral das coisas nelas mesmas. O exercício cênico proposto na(s) aula(s) era (talvez ainda seja) capaz de acionar dimensões humanas psicofísicas envolvendo ação prática, técnica e intuição bem próximas do que rezam essas referências citadas. A partir dessa proposição, vislumbro que a aquisição do conhecimento se completa no contato de forças diferentes que se dão na experiência. Assim, proponho aqui uma expansão da noção de experiência, tal como observam e postulam Bergson, Dewey e Benjamin, sugerindo que a experiência integral é um tipo de fenômeno humano pelo qual, concomitantemente, podem gravitar forças diferentes.

Essas forças, no caso da experiência cênica descrita do diário de bordo, tornam-se o fluxo contínuo das investigações práticas das ações executadas pelo corpo em cena. Isto é, aquilo que é vivido imediatamente, que é experienciado e acessado pela memória e pela linguagem técnica, mas que se dá no instante da intuição.

Para Dewey, a experiência toma um papel importante nas ações que realizamos, orientando, modificando e interferindo em nossas ações. Por isso, Dewey defende que a experiência não tem começo nem fim, ela é um todo, um fluxo que é apreendido pelos nossos

sentidos e investigações práticas, retomado pela memória num perene movimento de estabelecer e expandir certos padrões nas ações. A experiência no pragmatismo de Dewey é, portanto, uma ferramenta para adentrarmos e examinarmos a natureza das coisas, mas não por meio de uma observação distanciada dos objetos da natureza, mas como a forma de interagirmos e nos aproximarmos dela, sentindo-a e praticando-a por completo.

Relacionando o pensamento de Dewey com a experiência vivenciada na matéria de Introdução à Interpretação, nota-se que, no processo de aquisição do conhecimento, atrizes, atores e estudantes de teatro, aprendem a pensar cenicamente, isto é, a representar personagens e situações cênicas, a executar e experimentar corporalmente as ações durante a cena. Portanto, por meio da experimentação corporal imediata, tendemos a lembrar de ações, percebemos que a experiência prática de lidar com as coisas nelas mesmas nos ensina e, com isso, podemos transformar tais experiências em conceitos, técnicas, pensamentos e ideias capazes de permitir o trabalho com experiências cada vez mais sofisticadas.

Benjamin, por sua vez, compreende a experiência em duas perspectivas. Na primeira, a experiência (alegorizada na condição de narrativa) é entendida como um conhecimento tradicional passado de geração em geração, mas que está em escassez, pois vem definhando com a ascensão da modernidade. Numa segunda proposição, Benjamin traz, via a memória, a experiência ao campo da sensibilidade, no sentido daquilo que é vivido, ou seja, da vivência (*Erlebnis*) humana das coisas. Portanto, o que ele procura é recuperar as experiências que, mesmo antigas, comunicam a materialidade histórica que permanece e, por isso, são capazes de instaurar o novo naquilo que se apropria delas. Nesse sentido, é possível dizer que, "[...] o conhecimento é pensado por Benjamin de modo não linear; como uma paisagem urbana, a partir de lugares diferentes, fragmentariamente, nas reconfigurações da memória; não a partir de um lugar fixo, mas movendo-se em uma constelação de ideias" (PIRES, 2014, p. 815).

É por isso que, para Benjamin, uma experiência pode produzir conhecimento mesmo quando não representada por meio de conceitos. Isso porque, segundo o que ele defende, as coisas, necessariamente, estão na linguagem. Assim, não há necessidade de qualquer representação, porque não há ausência do representado, pois aquilo que é vivido, e experienciado, mesmo onde e quando nele se verifica o inexprimível, o inefável, realiza-se na e pela linguagem:

> [...] a linguagem seria a mais alta aplicação da faculdade mimética: um *medium* em que as faculdades primitivas de percepção do semelhante penetram tão completamente, que ela se converteu no *medium* em que as coisas se encontram e se relacionam, não diretamente, como antes, no espírito do vidente ou do sacerdote, mas em suas essências, nas substâncias mais fugazes e delicadas, nos próprios aromas. Em outras palavras: a clarividência confiou à escrita e à linguagem a suas antigas forças, no correr da história (BENJAMIN, 1994, p. 112).

Em síntese, Benjamin afirma a linguagem enquanto um *médium* que é capaz de apresentar a verdade existente na própria materialidade das coisas que, por sua vez, comunicam sua essência espiritual ao homem. Dessa proposição, infere-se que a linguagem (seja ela escrita, falada ou corporal), em todas as suas sutilezas e semelhanças, está inscrita no correr da história. De fato, com relação aos conhecimentos cênicos, sobretudo no que diz respeito às condutas de atuação, os códigos, interpretar textos dramáticos e as estratégias de diálogo com o público, acessadas por atrizes e atores do teatro popular, fazem parte de um arsenal de tradições ancestrais que são, oralmente, ao longo da história, reempregadas como estratégias de comunicação e sobrevivência nos coletivos teatrais.

Talvez, seja em virtude dessa ancestralidade da linguagem cênica, que é acessada oralmente pelas atrizes e atores, sobretudo no teatro popular, é que na matéria de Introdução à Interpretação, mesmo sem o estudo formalizado de conceitos, como ação, imaginação e concentração, discutidos por Stanislavski, nós, estudantes, já estávamos, por meio da experiência cênica, (re)passada oralmente, acessando elementos que são constitutivos da linguagem da atuação teatral. Porque esses elementos não foram, em absoluto, criados por Stanislavski. Eles fazem parte da História do Teatro, portanto, foram (e são), ao longo do tempo, acessados e reempregados por artistas em todo o mundo. O que Stanislavski fez realmente de novo em sua obra foi organizar os conceitos ao ato de atuar e de encenar, de uma forma bastante prática e didática para que atrizes e atores pudessem ter autonomia em suas criações.

Retomando Benjamin, pondero que a experiência de fato é atravessada pela ancestralidade, que, em última instância, é linguagem, e, é também técnica (*poiêin*), (poiésis) (poética), que, conforme já apresentado na introdução, está ligada à cognição, à razão (*logeion*) e entremeada pela infinda capacidade de fantasiar e ficcionalizar o real por meio do trânsito com símbolos e personagens.

No entanto, por uma outra perspectiva teórica, contrapondo-se ao materialismo histórico e ao pragmatismo, percebo também na experiência imediata das coisas, nelas mesmas, uma possibilidade de conexão com o pensamento de Bergson que, ao contrário de Benjamin e de Dewey, é um metafísico.

Para Bergson, o tempo é *duração e simultaneidade* e a experiência integral das coisas nelas mesmas ocorre na intuição, fundamentalmente, no que concerne à *duração*. Portanto, no pensamento bergsoniano, a intuição faz voltar a consciência para a *duração* interior de cada indivíduo, e, desse modo, cada fato não se justapõe a outros de maneira sucessiva e quase repetida, mas se interpenetra, escapando à lei e à medida. Pode-se dizer, então, que a intuição é o contato com a "voz interior" e é um instalar-se na *duração*. Nesse sentido, a intuição não é um simples conceito, mas, ao contrário, ela é a apreensão imediata da realidade por coincidência com o objeto, por isso, ela penetra no objeto de modo imediato, sem o analisar ou traduzir.

Para elucidar de uma forma mais objetiva a relação que vislumbro com o pensamento de Bergson e, consequentemente, com o átimo da intuição, retomo aqui um pequeno recorte do trecho do diário de bordo, já anteriormente descrito:

> *O exercício foi fazer duas ações, e/ou "gestos" sequenciados. Depois passamos a usar uma palavra que exprimisse o que ação ou gesto queria dizer, ocupando e alternando os planos espaciais da sala alto, médio e baixo. Usei as palavras velha e agora. Achei o exercício proveitoso. Não senti dificuldade de me concentrar e me imaginei tentando persuadir alguém.*
>
> (Universidade de Brasília, *Diário de Bordo* da pesquisadora, 17/09/1999).

A partir do trecho em destaque e, rememorando a experiência, lembro-me de como é também intuitivo o trabalho da atuação. De como o acessar dos músculos e o executar das ações é repleto de microimpulsos que são acionados pela nossa voz interior. Nesse particular, constato que a intuição se dá no instantâneo da criação e da realização dos improvisos cênicos. Ou seja, o que quero dizer é que, também movidos pela intuição, nós vamos acionando e apreendendo dados e sentidos que nos possibilitam entrever e completar, na execução das ações que se sucedem em cena, o que a inteligência mais quantitativa e avaliativa teria de insuficiente. No caso do exercício cênico descrito, esses impulsos acionados pela intuição, parecem-me passar pela escolha das palavras que utilizei para impulsionar a execução das ações realizadas pelo meu corpo. Assim como pela ordem de ocupação dos planos espaciais (baixo, médio, alto) da sala de aula, e, consequentemente, pela escolha de um sentido mais amplo para o todo das ações cênicas que estavam sendo executadas e mostradas no improviso.

Ressalto que percepções físicas e sentidos sutis, que emergem na intuição, durante a execução de ações realizadas pelo corpo de atrizes e de atores, podem possibilitar a experiência integral das coisas nelas mesmas. Proposição semelhante a essa, é discutida por Stanislavski, conforme o trecho abaixo:

> O melhor objetivo criador é o objetivo inconsciente, que logo se apodera dos sentimentos do ator e conduz, por intuição, ao alvo básico da peça. O poder desse tipo de objetivo está em seu caráter imediato (os hindus chamam a esses objetivos a mais alta espécie de superconsciência), que age como um ímã sobre a vontade criadora e desperta aspirações irresistíveis. Em tais casos a única coisa que o cérebro faz é notar os resultados. Muitas vezes, esses objetivos são destinados a permanecer, senão completamente, pelo menos cinquenta por cento inconsciente. Podemos apenas aprender a não interferir na criatividade da natureza ou preparar o terreno, procurando motivos e meios que nos permitam, ainda que obliquamente, captar esses objetivos emocionais, supraconscientes (STANISLAVSKI, 2012, p. 73).

Stanislavski nos fala que, no processo de criar personagens e ações, atrizes e atores acessam técnicas, e, também, instâncias subjetivas que passam pela dimensão inconsciente e pela intuição. E, segundo ele, esses sentidos, que são captados de forma imediata, muito embora permaneçam, em sua grande parte, no inconsciente, são significativos na criação cênica porque agem como ímãs sobre os estados interiores de criação. Mas, é importante destacar que Stanislavski não está afirmando que o trabalho de atuação passa somente pela intuição. Ao contrário, ele nos diz também que:

> Os objetivos inconscientes são engendrados pela emoção e a vontade dos próprios atores. Eles nascem intuitivamente. Em seguida, são pensados e determinados conscientemente. E, assim, as emoções, a vontade e o cérebro do ator participam, todos eles, da criatividade (STANISLAVSKI, 2012, p. 73).

Pelo texto, entendemos então que, segundo Stanislavski, a intuição faz parte do estado interior de criação cênica, que funciona como uma "isca" para acessar e despertar memórias das sensações. Isto é, memórias dos cinco sentidos e memórias corporais que auxiliam atrizes e atores a criarem e a justificarem as ações físicas executadas em cena (BONFITTO, 2002).

Ressalto que, até este ponto, eu me referi apenas a palavra ação e não à expressão: ação física. Isso se deve por dois motivos: primeiro porque ação é a palavra que está escrita no trecho do diário de bordo analisado, o que por si só se justifica, pois não tínhamos ainda na matéria de Introdução à Interpretação o estudo formal e aprofundado da obra stanislavskiana. O segundo motivo é porque, no início de seus estudos, Stanislavski define aquilo que os atuantes fazem em cena, apenas com a palavra ação, "A ação, o movimento, é a base da arte que o ator persegue" (STANISLAVSKI, 1996, p. 64). Entretanto, com o passar de seus laboratórios e experimentos cênicos, Stanislavski aperfeiçoa o seu pensamento e suas proposições; ele percebe que não há uma dualidade entre ação externa e interna, nem tão pouco entre técnica, emoção, sentimentos e intuição. Assim, sem negar em absoluto o que já havia escrito na primeira fase de seus estudos, Stanislavski modifica o enfoque de seu "sistema", trazendo para o trabalho de atuação a noção de "método" das ações físicas (BONFITTO, 2002). O trecho a seguir ilustra isso:

> [...] nenhuma ação física deve ser criada sem que se acredite em sua realidade, e, consequentemente, sem que haja um senso de autenticidade. Tudo isso atesta a estreita ligação existente entre ações físicas e todos os chamados "elementos" do estado interior (STANISLAVSKI, 1997, p. 2-3).

Matteo Bonfitto nos esclarece sobre esse conceito, na obra de Stanislavski, explicando que:

> Nesse sentido, as ações físicas, sendo a "isca" de processos interiores através da necessidade de sua justificação, funcionaria como uma espécie de catalisador de outros elementos do "Sistema", sobretudo daqueles ligados aos processos interiores do ator. [...] Portanto, o conceito de ação física envolve tanto as ações executadas exteriormente quanto as ações internas desencadeadas pelas primeiras (BONFITTO, 2002, p. 25-26).

A partir dessa síntese, apresentada por Bonfitto, e, do entendimento da ação física como catalisadora dos processos criativos dos atuantes, retoma o tema da intuição, justificando que, no trabalho de atuação, ela (a intuição) também possibilita a aquisição do conhecimento. Afirmo isso, reiterando a intuição como uma forma de experiência integral das coisas, premissa que me acompanha em minhas práticas docentes, e, que foi, e que ainda é, nutrida, entre outros saberes, pelas proposições cênico-pedagógicas e pelas reflexões apreendias nas aulas de Iniciação à interpretação. Naquela época, reluzia no diário de bordo a expressão "Ação Dramática", hoje entendo que a 'ação" era embalada pelos aconselhamentos de Stanislavski (1996, p. 67): "[...] em cena, não corram por correr, nem sofram por sofrer. Não atuem de um modo geral pela ação simplesmente, atuem sempre com um objetivo".

"Entre em cena e faça! ". "Aja, perceba e sinta corporalmente! " Essa era a premissa que mais escutávamos e que nos impelia a agir. Penso, portanto, que o intuito da matéria, era o de potencializar a intuição e a espontaneidade, proporcionando-nos algumas experiências cênicas, além de fornecer, de forma básica e prática, pequenas técnicas e expedientes de atuação de que atrizes e atores precisam dispor para a execução do ato cênico.

Na análise de outro trecho do diário de bordo, retomo meu objetivo primeiro: observar e discutir como se deu a passagem dos saberes adquiridos sobre a atuação, de uma matéria mais introdutória para outra mais avançada.

Matéria - Interpretação 1 -Realismo

Minha técnica pessoal

1º Leio o texto

2º Contextualizo os aspectos gerais

a - personagens

b - espaço físico

c - pensamentos, ideias e motivos

3º Fragmento e estudo as palavras da personagem para entender a visão dela

4º Nesse processo o texto já está decorado

> *5º Começo a adequar o meu corpo e a minha voz à forma que a personagem tomou. Para isso, eu busco informações de pesquisa específica. Como vivia ou vive aquela vida, porque ela anda assim ou assado, como ela se move, gesticula.*
>
> (Universidade de Brasília, *Diário de Bordo* da pesquisadora, 2000).

Ao reler o trecho do diário de bordo, constato o aprendizado do procedimento técnico da análise ativa. Iniciamos a formação com as experiências práticas espontâneas e intuitivas e caminhamos, na matéria seguinte, para o estudo teórico e técnico de parte dos conceitos de interpretação, discutidos por Stanislavski. Assim, sob a orientação do docente responsável pelo processo criativo, trabalhamos a construção dos papéis, iniciando com a leitura e a contextualização histórica e cultural da peça, assim como a contextualização da biografia das personagens. Estudamos as falas de cada personagem, buscando compreender o que estava sendo dito, e também buscando complementar o que não estava explícito no texto. Fizemos jogos teatrais que nos ajudaram a fisicalizar, em nossos corpos, a imagem que tínhamos de cada personagem. Trabalhamos também algumas ações físicas que eram coerentes com o contexto das cenas improvisadas em sala de aula, e, ao final, começamos a caracterização física com os figurinos e as maquiagens.

Durante a matéria de Interpretação 1, tivemos um entendimento maior sobre os procedimentos de composição e de caracterização de personagens e de cenas que anteriormente acessávamos de uma forma intuitiva. Além disso, adquirimos o conhecimento de como proceder na análise ativa da obra teatral e como relacioná-la aos elementos interiores do estado de criação, que são conceitualmente discutidos, por Stanislavski, a partir dos elementos: mágico se, as circunstâncias dadas, a imaginação, a concentração da atenção, a memória emotiva, os objetivos da ação, a fé cênica e o sentimento de verdade. Todo esse arsenal de informações conceituais e experiências de criação foi consubstancial para o passo formativo seguinte na matéria que se sucedeu.

Em Interpretação 3, eu e a turma já estávamos mais familiarizados com a leitura dramática e com os procedimentos de composição de ações físicas e de caracterização de personagens. Em função disso, nos foi apresentada uma proposta de criação experimental, que tinha por objetivo estudar e entrecruzar, de forma teórica e prática, na produção de uma obra teatral coletiva, uma proposição metodológica pluralista: misturando elementos das obras de Stanislavski e de Antonin Artaud.

Assim, fomos informados, pelo professor João Antônio, que trabalharíamos com o procedimento de composição cênica denominada “ritual de incorporação da personagem”, no qual o processo de criação teatral seria norteado por textos dramáticos, pelo expediente da análise ativa na construção das personagens, mas, simultaneamente, também, norteado pela composição de cena e de ações físicas baseadas no rito e no transe, discutido na obra de Artaud. A partir desses pressupostos, seguiu-se o processo da criação cênica conforme relatado no diário de bordo.

Matéria - Interpretação 3

2º vez ritual

Não está dando certo o ritual, parece cena... fica tudo na minha cabeça, não passa para o meu corpo. Às vezes, me acho ridícula fazendo os passos e ações que eu mesma crio, falta fé cênica... Às vezes, parece que tem coisa demais, muitos objetos em cena.

Observar o efeito que o ritual causa em mim, não procurar o que parece estético.

As ações de batidas no ar que eu faço em cena são contra a delicadeza da personagem.

Pensar em termo de movimentos, gestos, sons que me ajudem corporalmente.

3º vez ritual

Exercício de Imaginação

Como é essa personagem Descreva-a?

Silene é, a meu ver, filha do orixá do candomblé, Oxum. Ela gosta das águas. É uma pessoa doce, bonita, vaidosa, sensual, intrigueira, dissimulada, uma menina-mulher que gosta de brincar. É leve, e sua cor é amarelo e dourado. O signo ainda não está definido, mas sei que ela é do elemento fogo, apesar da presença das "águas" de Oxum.

4º vez ritual

Hoje o ritual começou timidamente a funcionar. As informações imaginadas sobre Oxum me ajudaram a buscar a leveza corporal da personagem. Como Silene é filha de Oxum, Deusa das águas, ela tem a capacidade de se metamorfosear em vários estados. A água é uma substância extremamente maleável pode apresentar-se em diferentes estados físicos, leve e permeável e ao mesmo tempo forte rígida. Essas imagens da água e de seus movimentos e seus sons deram-me material corporal e sonoro para construir a personagem Silene.

Ações realizadas no ritual

Lavar o rosto na água fria emitindo sons. Observar o contato do rosto com a água e os sons que saem desse encontro tem sido interessantes, eles me dão a sensação corporal de estar boiando. Gostaria de estar toda imersa na água.

Soprar bolinhas de sabão dão a sensação de leveza e de brincadeira, dão um ar da criança.

> *Beber o vinho do Porto. O vinho começou, hoje, a fazer sentido, o gosto que é meio doce meio amargo traz a sensação de embriaguez e de dualidade que desperta a atriz e a personagem.*
>
> *Dançar ao som da caixinha de música.*
>
> *Os movimentos leves dos braços e das... lembram o movimento das águas, despertam a sexualidade e ainda me acalmam. O mantra, sem dúvida foi a chave principal para acionar ações físicas. A entonação dos cantos abre as portas de percepção interior.*
>
> *Trabalhar durante o ritual a exaustão das ações executadas. A exaustão provoca um estado de adrenalina no corpo que amplifica a imaginação e a concentração. Facilita sair do estado cotidiano.*
>
> (Universidade de Brasília, *Diário de Bordo* da pesquisadora, 2001).

No trecho transcrito, narro as sensações corporais experienciadas no exercício do ritual de composição da personagem, conforme proposto na matéria. Vale ressaltar que os rituais são caracterizados por configurações de espaço e tempo específicas, que podem se relacionar com diversas manifestações, socioculturais, artísticas e religiosas, e que, geralmente, utilizam música, dança, canto, comida, bebida e gestual expressivo. Do mesmo modo é também, importante, esclarecer que, para Artaud, o teatro devia provocar ressonâncias e impulso viscerais, vivos e carnais nos atuantes e nos espectadores e nas diferentes áreas do saber. Artaud tinha a convicção de que a arte devia se desarticular dos modismos ocidentais do teatro de *boulevard* e retomar os ritos e se religar ao fluxo do cosmos, mediante a ação no mundo como ato estético, ético, político e ideológico, indo às fontes primitivas e autênticas do ser, em direção à ideia do homem e da humanidade, em permanente processo de reconstrução.

Imbuídos desse ideal artaudiano, cada estudante deveria escolher um texto dramático de seu interesse pessoal para construção do ritual cênico. Escolhi trabalhar com Os Sete Gatinhos, de Nelson Rodrigues; primeiro pelo desejo de conhecer o universo teatral do dramaturgo; e segundo, pela lembrança de ter assistido, na adolescência, ao filme nacional, homônimo, adaptado dessa obra, dirigido por Neville d'Almeida, e lançado em 1980. Embora eu não tenha, novamente, assistido ao filme, durante a matéria de Interpretação 3, reconheço que a memória das imagens fílmicas influenciou na criação cênica do trecho do espetáculo em que atuei. Dessa rememoração, concluo que o apreço, que mantenho hoje, por relacionar, nos processos de criação cênica, cinema e teatro, já se manifestava desde o período da graduação.

Os Setes Gatinhos conta a história de Noronha, funcionário público medíocre, de classe média baixa, que vive com sua esposa, a Gorda, e suas três filhas mais velhas, no Rio de Janeiro. Sua filha mais nova, Silene, tida, até então, como a virgem, pura, santa e inocente, é

expulsa do internato em que estudava, acusada de ter matado uma gata prenha a pauladas. O episódio acaba por revelar segredos sórdidos de prostituição, promiscuidade, depressão, loucura, fanatismo e, por fim, de morte, que circunda a história de toda a família.

Escolhi representar a personagem Silene, pelo desafio de compor e apresentar uma adolescente que se mostra aparentemente inocente, mas que no fundo é dissimulada. No exercício que foi descrito no diário, eu já havia lido o texto e já havia feito uma breve análise da personagem. A leitura da obra rodrigueana, alimentou a minha imaginação e possibilitou o entendimento de que a personagem Silene teria como característica principal: a dissimulação. Isto é, a capacidade de esconder sentimentos e intenções. Portanto, ela se mostraria tal como uma camaleoa, ora meiga e doce, ora feroz e cruel. Em função dessas características físicas, e, envolta pela proposta do ritual, tomei a liberdade de associar a figura da personagem Silene à imagem do Orixá feminino do Candomblé, Oxum, a deusa das águas doces, vista na mitologia africana como a representação de uma mulher sensual e dissimulada.

Diferentemente das matérias anteriores, em Interpretação 3, nós não precisávamos memorizar na íntegra o texto da peça para compor as ações físicas. O que nos foi solicitado é que imaginássemos e experimentássemos, a partir da noção de ritual, alguns elementos físicos e sensoriais que mantivessem relações, as mais diversas possíveis, com a obra dramática e com a personagem escolhida. Tínhamos, portanto, que criar um ritual que funcionasse como preparação física corporal e vocal para que nós (atrizes e atores) acessássemos as personagens representadas, e que, ao mesmo tempo, funcionasse também como espaço-cênico visual, onde acontecia o prólogo das cenas dos textos dramáticos escolhidos. Por isso, cada um dos rituais individuais continha ações, danças, cantos, bebida, comida, caracterização física e a utilização de objetos cênicos relacionados com a história representada.

Analisando, hoje, a experiência vivenciada nessa disciplina, constato que o ideário teatral ritualístico do transe e do êxtase corporal, que foi proposto como metodologia para criação cênica, é manifestado na obra de Artaud, de um certo modo, aparece no processo de criação da matéria de Interpretação 3, por meio da dança, da entonação de cantos e mantras e, também, pelo treinamento e repetição exaustiva de movimentos e/ou ações executadas durante o rito cênico.

Assim, verifico que a resultante da mistura de metodologias, aplicadas ao processo da encenação na matéria de Interpretação 3, mostrou para audiência, do ponto de vista da visualidade, um grande ritual cênico coletivo, no qual os espectadores tinham acesso às "metamorfoses" de caracterizações das personagens, realizadas, no palco, ao vivo, pelas atrizes e atores. Com relação à atuação, à construção de ações físicas, cenas e contracenas, foram compostas de forma relativamente assemelhada ao modelo de trabalho que é sugerido por Stanislavski, em sua obra *A criação de um papel*, como pode ser verificado no quadro comparativo a seguir.

Quadro 1 - Interpretação 3 - A criação de um papel, de Stanislavski.

Processo de construção da cena da matéria de Interpretação 3	**Trechos do livro *A criação de um papel*, de Stanislavski**
Cena do espaço íntimo da personagem Silene está no quarto do colégio interno, arrumando-se para voltar para casa, pois matou a gata prenha a pauladas, e por isso foi expulsa do internato. Durante toda a cena, Silene se recorda de seu amante, Bibelot, e, principalmente, do pai. **Sentidos:** Medo da rejeição, culpa por estar grávida do amante. Raiva por ser considerada a salvação da família, raiva de não ser mais menina virgem. **Ações:** Pentear os cabelos, passar batom cor de rosa, vestir a saia e a blusa, arrumar a mala. Pegar o álbum da família, vê as fotos das irmãs, da mãe, do pai - debochar do pai, mostrar a vagina para a foto do pai que esta no álbum. Fechar abruptamente o álbum abrir o envelope onde esta a foto de Bibelot, beijar a foto, esfregar a foto contra o peito, largar a foto no chão. Começar a dançar com se estivesse junto do Bibelot, beijá-lo imaginariamente, lembrar do dia em que perdeu a virgindade, colocar a mão na barriga, sentir que esta grávida, sentir ódio e revolta. Abaixar olhar pelos cantos do chão, começar a chamar a gata prenha, seduzi-la por meio de um gesto e um som que num ritmo crescente vão produzindo o ápice do ódio. Bater no ar exaustivamente como se estivesse matando a gata a pauladas. Estrangular nas mãos o cérebro da gata. Fim.	SUPLEMENTO PARA CRIAÇÃO DE UM PAPEL **Um plano de trabalho** 1. Descrevam o enredo (sem detalhes excessivos). 2. Representem o enredo exterior em termos de ações físicas. Por exemplo: entrem num quarto. Mas como não podem entrar, a menos que saibam de onde foi que vieram, para onde vão e porquê, procurem os fatos externos do enredo, a fim de que estes deem base para as ações físicas. Tudo isso dever ser feito a grosso modo, e constitui o esboço das circunstâncias determinadas (apenas toscas, exteriores). As ações são tiradas de fato da peça. O que faltar será inventado de acordo com o espírito da peça: que faria eu se aqui, hoje, neste mesmo instante, me visse em situação análoga a do enredo? (STANISLAVSKI, 2012, p. 295). **f**. Quero chegar de pressa à minha meta principal, ver Sofia, a querida amiga de minha infância, quase uma irmã. E agora, finalmente, ponho os olhos nela. Aqui, o meu primeiro objetivo - **A** - foi realizado, com o auxílio de toda uma série de pequenos objetivos quase exclusivamente físicos (sair da carruagem, tocar a campainha, correr escada acima, etc.). Um novo grande objetivo apossa-se agora naturalmente de mim: **B**. Quero saudar a querida amiga de minha infância, alguém que é para mim quase como uma irmã. Quero abraçá-la e trocar com ela sentimentos reprimidos. Isso, entretanto, não pode ser feito de uma só vez, com uma só ação interior. Deve haver toda uma série de pequenos objetivos, e ações que, reunidos, terão por soma o grande objetivo principal (STANISLAVSKI, 2012, p. 79-80).

Elaborado pela pesquisadora.

No Quadro 1, apresento o esboço do plano de cena que executei com base no enredo da peça Os Sete Gatinhos, de Nelson Rodrigues. Semelhante ao que é sugerido por Stanislavski, elaborei um esquema de trabalho, em que concebi a linha de ações físicas a partir das circunstâncias dadas na obra dramática, visando um objetivo maior (isto é, o Super Objetivo), que era o de mostrar a personagem Silene matando a pauladas a gata que estava prenha. Antes de executar diretamente a ação física do espancamento, estrangulamento e morte da gata, propus uma série de outras ações e objetivos secundários, exclusivamente físicos, que, igualmente, tinham por objetivo demonstrar sentidos mais sutis sobre a personagem, em particular, e sobre a obra como um todo, e, em função disso, (esses objetivos) potencializaram ainda mais ação na cena.

Olhando panoramicamente para a experiência de atuação e de encenação na matéria de Interpretação 3, constato duas coisas: a primeira delas é a importância da memória no processo da aquisição de conhecimento, pois foi a partir da lembrança da audiência do espetáculo *Cartaz de Rodez* (1998), que fizera parte de uma experiência estética de recepção passada, na qual tive acesso às ideias que Artaud mantinha sobre o teatro e a arte, é que pude compreender a sua proposição cênica. Esse acontecimento ilustra a força da memória e da experiência estética de recepção como fontes de conhecimento e de aperfeiçoamento da experiência de atuação. Ou seja, a associação feita entre recepção / experiência passada e experiência / ação presente foi fundamental para o que se sucedeu no processo de aprendizagem, de investigação, de treinamento corporal e de criação da personagem apresentada na matéria. Dessa maneira, a experiência estética de recepção funcionou como guia da experiência prática de criação.

Nesse contexto, há uma relação simbiótica entre o fazer (criar) e sofrer (padecer, receber, perceber). Sobre essa importância da experiência estética da recepção no processo do conhecimento e da criação artística, Dewey argumenta que: "[...] o homem talha, esculpe, canta, dança, gesticula, modela, desenha e pinta. O fazer ou obrar é artístico quando o resultado percebido é de tal natureza que suas qualidades enquanto percebidas controlam a produção (DEWEY, 2010, p. 99). Nesse sentido, verifica-se que "[...] O trabalho real de um artista é construir uma experiência coerente na percepção, ao mesmo tempo que um movimento acompanhado de mudança constante em seu desenvolvimento" (DEWEY, 2010, p. 99).

Nesse caso, Dewey refere-se à relação da interferência artística do fazer e do sofrer, do ato mesmo de percepção que envolve o trabalho imediato dos (as) artistas sobre suas obras. Com o intuito de expandir as ideias apresentadas por Dewey, proponho que essa relação artística simbiótica entre fazer / sofrer / criar / perceber envolve tanto os achados da percepção imediata da criação como também os achados e sentidos que foram recebidos anteriormente, que ficaram retidos na memória, e que, por questão de contiguidade, são recuperados durante o desenvolvimento de uma obra, auxiliando, interferindo e contribuindo, assim, com o resultado estético final. Essa relação constante e estreita entre o fazer e o perceber, foi o que norteou todo o processo de criação cênica da construção da personagem Silene.

A experiência vivenciada em Interpretação 3 foi, nesse sentido, importante e transformadora para o aperfeiçoamento do trabalho de atuação e de percepção cênica como um todo. A proposição pedagógica de entrecruzar as visões diferentes do teatro de Stanislavski e de Artaud culminaram em avanço do conhecimento cênico e crescimento artístico como atriz durante o período formativo. Apesar de não trabalhar, em minhas práticas docentes com a obra de Artaud, percebo a importância de se cotejar e confrontar suas ideias com as de Stanislavski, uma vez que o embate teve como efeito uma riqueza de conhecimentos cênicos.

Entendo que Artaud almejava um teatro que fosse mais ritualístico, ligado à linguagem física e capaz de atingir, pelo conjunto da encenação, tanto a compreensão mental quanto as sensações mais físicas e corporais dos espectadores. Stanislavski, por sua vez, embora tenha trabalhado sempre com o texto teatral e com proposições realistas ligadas ao modelo dramático, deixou para o teatro, como legado, se não propriamente uma metodologia, ao menos um conjunto objetivo de procedimentos técnicos de interpretação, que, ainda hoje, conferem autonomia de trabalho para atrizes e atores.

Nesse sentido, sinto que a experiência de criação coletiva na matéria de Interpretação 3 foi, de certo modo, a gênese de um percurso pedagógico de ensino e aprendizagem da atuação, que, por abarcar o pragmatismo e a intuição, e, ainda, ser calcado no entrecruzamento e na pluralidade metodológica, me parece ser menos pretenciosa, e, portanto, mais aberta às leis fundamentais do teatro, à troca de experiências e de saberes, que creio ser necessária e produtiva nos processos e percursos formativos de encenação.

Um dia de Festa: a experiência de atuação e encenação em uma proposição de Teatro Épico

Uma outra experiência marcante do período formativo que guardo na memória, se deu em um experimento com o Teatro Épico durante a criação e encenação do espetáculo *Um dia de Festa*, de autoria do professor Marcus Mota, e encenação do professor Jesus Vivas, ambos, na época, docentes do Curso de Artes Cênicas da UnB. A criação do espetáculo ocorreu durante o Projeto de Diplomação, realizado por mim em conjunto com mais cinco estudantes,[11] em 2003. A pesquisa cênico-pedagógica, que culminou em um espetáculo, foi realizada em duas matérias optativas no primeiro semestre de 2003: Corpo Trágico, orientada pelo professor Jesus Vivas; e Técnicas Experimentais em Artes Cênicas, orientada pelo professor Marcus Mota. No segundo semestre, foram incorporadas ao processo de criação do espetáculo as orientações do professor Cesário Augusto (preparação corporal) e da professora Sônia Paiva (cenografia e indumentária).

---

11 Ana Paula Barbosa, Fabyola Rebbeka Barbosa Del Aguila, Mariana Nunes Baeta Neves, Luciana Moura Barreto e Silvia Beatriz Paes Lima Rocha.

Assim, o espetáculo foi resultante da criação cênico-pedagógica coletiva, produzida com base nas memórias pessoais das estudantes e atrizes e de uma pesquisa de campo sobre o universo feminino do festejo popular *Festa da Caçada da Rainha*, em Colinas do Sul, entre a Chapada dos Veadeiros e o lago Serra da Mesa, ao norte do estado de Goiás.

Segundo a pesquisadora Noeci Carvalho Messias:

> Para demarcar a especificidade local, a origem da Festa da Caçada da Rainha em Colinas do Sul está associada à manifestação que celebra o Divino Espírito Santo e Nossa Senhora do Rosário, em uma homenagem à Princesa Isabel, por ter assinado a lei Áurea. Nessa narrativa, temendo represália do pai, D. Pedro II, a princesa Isabel teria se escondido no mato. Ao ter ciência do acontecimento, D. Pedro aprovou a atitude da filha, reconhecendo que deveria ter feito o mesmo, só não o teria feito até então, temendo a repressão dos agricultores e cafeicultores. Contudo, sabendo que a filha estava escondida, teria organizado uma comitiva para procurá-la. Ao terem conhecimento do desaparecimento da princesa, os escravos libertos preparam, em sinal de gratidão, uma festa, com congos, lundo e batuques, para recepcioná-la. Assim, o ritual da Caçada da Rainha consiste na representação dessa história, em que um grupo de cavaleiros sai à procura da rainha que se encontra escondida no mato; aquele que a encontra leva-a na garupa do cavalo, ao chegar à cidade, uma multidão a recepciona com arrojada festa (MESSIAS, 2012, p. 379).

A Caçada da Rainha, portanto, é um ritual festivo de cunho sagrado-profano e performativo espetacular, cujos artefatos (espaciais, visuais, musicais e culinários) constituintes do festejo são característicos de cortejos e / ou danças dramáticas populares[12] que também podem ser vistos pelo prisma de uma espécie de "encenação" cênico-ritualística. O rito é fundamentado na tradição oral, na afirmação das identidades negras e mestiças e no diálogo dos sujeitos sociais que vivem no campo com os tempos e histórias de outrora, no caso desse festejo, o período do Império no Brasil.

A peça *Um dia de Festa* foi inspirada no ritual da Caçada da Rainha de Colinas do Sul, mais especificamente no que concerne à performance e ao trabalho que é realizado pelas mulheres festeiras durante o preparo dos 'comes e bebes' servidos no festejo. Trata-se, portanto,

---

12 Reúno sob o nome genérico de "danças dramáticas" não só os bailados que desenvolvem uma ação dramática propriamente dita como também os bailados coletivos que têm um tema dado tradicional e caracterizador, respeitam o princípio formal da suíte, isto é, da obra musical constituída pela seriação de várias peças coreográficas (ANDRADE, Mario de *Danças Dramáticas do Brasil*. Edição Organizada por Oney da Alvarenga. 2ª ed. Belo Horizonte: Editora Itatiaia, 1982a, vol. 1, p. 71).

da produção de uma dramaturgia aberta e autoral, escrita coletivamente por meio do diálogo de criação entre as estudantes atrizes e os professores Marcus Mota e Jesus Vivas.

Para a criação do espetáculo, as estudantes atrizes participaram de uma residência de dez dias em Colinas do Sul, no mês de julho de 2003. A residência teve por objetivos a observação, a análise e a interação com as 'mulheres festeiras' que trabalhavam na produção culinária da festa e na celebração do ritual da Caçada da Rainha. Essas mulheres festeiras, tradicionalmente, além de preparar as comidas e bebidas servidas no festejo, realizam uma importante *performance* no cortejo. Vestidas com turbantes na cabeça e com grandes saias rodadas e floridas, cantam e dançam próximas aos músicos da orquestra de tambores que marcam o ritmo da festa. Enquanto cantam e dançam, girando o corpo em 360 graus, equilibram em suas cabeças garrafas de licores caseiros que, durante as pausas dos giros do corpo, vão servindo, gratuitamente, a toda a comunidade até o final do festejo. Além dessa coreografia, elas cantam e dançam levantando as saias como se colônias de formigas estivessem subindo pelas suas pernas. A música que é cantada e dançada tem o ritmo do bailado da Sússia[13] e a coreografia, um misto de deboche e sensualidade. Todos os elementos de canto, dança e coreografias observados coletivamente durante o Festejo da Caçada da Rainha, pelas estudantes atrizes, foram recuperados por meio da memória e transformados em materiais cênicos, inspirando a criação das personagens e o roteiro do espetáculo.

O interesse de pesquisar a cultura popular e as danças dramáticas sempre esteve fortemente presente na minha trajetória formativa. Isso se deve, em grande parte, ao fato de eu ter percebido na cultura popular a pujança de uma forma de teatralidade que se utiliza, a um só tempo, de todas as linguagens artísticas (dança, música, artes visuais, artes cênicas) vivenciadas em meio a um tipo de ritual cênico sagrado profano de celebração da vida. Nesse sentido, percebe-se o quanto a cultura popular é híbrida e polissêmica por natureza e o quanto ela recupera, em suas diversas manifestações artístico-culturais, um refinamento muito particular.

Alexandre Mate aborda, de modo singular, o tema que envolve a tessitura e a sofisticação estética das artes populares:

> No estético somos levados ao desconhecido, àquilo que não dominamos totalmente, por isso a arte é polissêmica. O maravilhoso está no seio popular – por isso a arte não nega nada e inclusive recebe esse maravilhoso e coloca em suas manifestações artísticas. Entretanto, por transitar com o maravilhoso, a arte popular vale-se do alegórico, isto é, organiza os símbolos de forma a serem entendidos por todas as

---

13 Bailado de origem nas culturas negras bastante tradicional da região do Goiás e Tocantins durante os festejos do Divino Espírito Santo e de Nossa Senhora do Rosário. Caracteriza-se pela música agitada, marcada pelo ritmo dos instrumentos musicais (viola, pandeiro, tambor, cuíca, entre outros).

> pessoas. O que não significa facilitação, mas sofisticação, pois este saber vem sendo transmitido oralmente por milênios (MATE *apud* ALVES, 2010 s/p)[14].

Eu já tinha essa percepção, de que nos fala Alexandre Mate, desde a época da graduação. Mantenho, nas práticas cênicas que oriento, o interesse de diálogo com as manifestações e/ou cortejos dramáticos populares. Estou convicta que a cultura popular carrega qualidade estética singular que nos aproxima de tradições culturais e artísticas milenares, e daquele sentido de resistência política e humano-social dos coros e das produções artístico-culturais que são feitas de forma colaborativa, fundamentais para a prática do teatro na contemporaneidade.

Assim, a proposição de aproximação entre os elementos da cultura popular presentes no cortejo da Caçada da Rainha e os elementos cênicos do Teatro Épico caracterizaram o espetáculo *Um dia de Festa* em uma espécie de musical épico ritualístico. No espetáculo, o público desfrutava, nos momentos de intervenção e quebra da estrutura ficcional, da vivência do preparo e da celebração de uma festa popular. Esses momentos eram conduzidos pelas estudantes atrizes, que interagiam diretamente com o público e promoviam a relação de jogo entre palco e público, servindo comidas e bebidas típicas, cantando, dançando e estimulando a interação coletiva com a formação de rodas e cirandas. Desse modo, talvez não seja possível de se afirmar categoricamente que essa encenação de *Um dia de Festa* seja de resultante cênica épico-dialética, nos termos de Bertolt Brecht; todavia, o espetáculo, em alto grau, apresentou alguns expedientes da estética brechtiana.

Esses traços do gênero épico (dialético) que perpassam esse espetáculo há muito foram observados. O filósofo grego Aristóteles delineou as características narrativas do gênero literário épico em sua *Arte Poética*:

> Na imitação em verso pelo gênero narrativo é mister que as fábulas sejam compostas num espírito dramático, e completa, com princípio, meio e fim, para que assemelhando-se a um organismo vivente, causem o prazer que lhes é próprio. Isto é óbvio. A combinação dos elementos não deve operar como nas histórias, nas quais é obrigatório mostrar não uma ação única, mas um período único, referindo todos os acontecimentos que nesse tempo acontecem a um ou mais homens, e cada um dos quais só está em relação fortuita com os restantes (ARISTÓTELES, 2004, cap. XXIII).

---

14 Palestra proferida por Alexandre Mate no evento I Encontro do Núcleo de Pesquisadores do Teatro Épico - Teatro de Rua e a Cidade. São Paulo, 2010. Transcrição realizada por Adailton Alves. Disponível em: <https://teatroderuaeacidade.blogspot.com/2010/02/relato-da-palestra-do-alexandre-mate.html>. Acesso em: 30 jun. 2019.

Aristóteles observa que o épico é um gênero cuja representação teatral estrutura-se por meio de narrativas em que são mostradas diversas personagens (vozes) em tempos e espaços múltiplos. Alexandre Mate detalha as observações feitas por Aristóteles acerca do tema:

> O épico vem de *epos*, aquilo que é exterior; diz respeito à história, por isso está em oposição à subjetividade do lírico. Em um teatro que se vale do épico, as ações apreendidas de uma personagem são aquelas exteriorizadas, daí a necessidade da mistura da *mimese* (o ator coloca-se no lugar da personagem de forma a confundir-se com ele) e da *diegese* (situação apresentada, narrada). Se no dramático a personagem é autônoma para contar a história, o épico vale-se do dialogismo (múltiplas vozes). Em teatro, dialogismo pressupõe teatralidade, uma das formas é o rompimento da quarta parede e a explicitação do jogo teatral (MATE *apud* ALVES, 2010, s/p).

Ressalta-se que o rompimento da quarta parede que sustenta a ilusão e a explicitação do jogo teatral, apontados por Mate, é muito presente nas proposições cênicas criadas por Bertolt Brecht. Também é marcante, ainda que de um modo diferente, no panorama da história teatral em outros gêneros espetaculares que se utilizavam de expedientes épicos em suas encenações. Brecht para explicar as especificidades do Épico Dialético observa que:

> O teatro antigo e o teatro medieval distanciavam suas personagens por meio de máscaras representando homens e animais; o teatro asiático ainda, hoje, utiliza efeitos de distanciamento de natureza musical e pantomímica. Tais efeitos de distanciamentos tornavam, sem dúvida, impossível a empatia, e, no entanto, a técnica que os permitia apoiava-se, ainda mais fortemente do que a técnica que permite a empatia, em recursos sugestivos de natureza hipnótica. Os objetivos sociais destes antigos efeitos eram absolutamente diversos dos nossos. [...] Os novos efeitos de distanciamento têm apenas como objetivo despojar os acontecimentos susceptíveis de serem influenciados socialmente no libelo de familiaridade que os resguarda, hoje, em dia, de qualquer intervenção (BRECHT, 1978, p. 116).

O Épico Dialético proposto por Brecht, assim, busca explicitar o jogo político, e não apenas os efeitos e recursos de distanciamentos de que se valeram os teatros mais remotos. Anatol Rosenfeld (1985) reitera o debate de Brecht em favor da presença das tendências épicas e dos efeitos e recursos de distanciamento nos teatros antigos europeus. Nessa perspectiva, Rosenfeld destaca, por exemplo, o uso das máscaras, marcantes nas tragédias e comédias gregas, assim como a presença de palcos simultâneos, e de elementos textuais muito peculiares nas obras dramáticas barrocas e renascentistas. Tais elementos e expedientes podem ser observados na função cênica do coro, prólogo e epílogo, nos palcos-cenários simultâneos da Idade Média e nos

recursos textuais estilísticos de elocuções intermediárias e didáticas dirigidas ao público, assim como o teatro como tema do teatro (metateatro).

Nesse sentido, na criação do espetáculo *Um dia de Festa*, trabalhamos com alguns recursos épicos. Entre eles, destacam-se: a música, as canções e os efeitos sonoros executados ao vivo, com a presença de uma pequena orquestra instalada no mezanino acima do palco. Na execução dos números de canto, nós estudantes atrizes mudávamos de posição, cantando ora em coro, ora em duetos, trios e solos. A música é um elemento importante nesse contexto. Brecht explicita seus objetivos com o uso da música em seu Teatro Épico: "[...] a inclusão da música serviu para romper o tradicional convencionalismo dramático; o drama ficou menos pesado, ou, como quem diz, mais elegante; a representação adquiriu um cunho artístico (BRECHT, 1978, p. 183). Nós trabalhamos a musicalidade no espetáculo visando justamente deixar o drama e os conflitos instaurados entre as personagens mais leves.

O texto da peça *Um dia de Festa* foi trabalhado a partir de procedimentos narrativos, baseados em versos que alternam métricas de rimas, com a ausência de rimas. Sobre o uso desse recurso, Brecht argumenta que, na forma épica de teatro, as cenas narram os acontecimentos ao invés de personificá-los. Os figurinos, acessórios e a maquiagem foram executados de forma estilizada com relação ao cotidiano das mulheres trabalhadoras do campo. Ou seja, a indumentária e a maquiagem desnaturalizavam as expectativas de autenticidade e realismo com relação ao universo imagético campestre.

Além das execuções musicais, quando nos colocávamos na função do coro, realizávamos, durante as mudanças dos episódios, proposições de jogo e intervenções na ficção, convidando o público para cantar e dançar, formando rodas e cirandas que uniam a plateia e o elenco de estudantes. Por fim, realizávamos intervenções de plena teatralidade na ficção para a degustação de bebidas e comidas típicas do Cortejo da Caçada da Rainha. Desse modo, o coro conduzia as canções no espetáculo causando estranhamento, pois as músicas não representavam exatamente as situações psicológicas. Ao contrário, elas narravam de forma parodística os acontecimentos entre as personagens e promoviam outra compreensão do texto, assumindo, assim, posições críticas em face dos conflitos presentes na narrativa.

Sobre a utilização da música como um recurso cênico épico de distanciamento e/ou de estranhamento da realidade e de quebra de ilusão, Brecht nos diz que:

> O absurdo, em ópera consiste em haver uma utilização de elementos racionais e uma aspiração de expressividade e de realismo que são, simultaneamente, anulados pela música. Um homem moribundo é real. Mas, se esse homem se puser a cantar, atinge-se a esfera do absurdo. (Coisa que não se sucederia se o ouvinte cantasse também, ao olhá-lo). Quanto mais imprecisa, mais irreal se torna a realidade, através da música – é uma terceira dimensão que surge, algo muito complexo, algo

> que é, por sua vez, plenamente real e de que se podem extrair efeitos plenamente reais (BRECHT, 1978, p. 14).

Pela fala do encenador alemão, vemos que a incursão do recurso musical do Teatro Épico no domínio da ópera, além de produzir o estranhamento, conduz, principalmente, a uma separação radical dos elementos cênicos, de forma que não há a primazia do texto sobre a música, nem vice-versa. Por isso, a música revela comportamentos e abre outras percepções críticas sobre a narrativa mostrada. No caso de *Um dia de Festa,* o estranhamento se dava no embate entre corpo, texto (letra da música), o ritmo, o canto e as danças executadas.

Como já colocado, para Stanislavski, a ação física é entendida como ação psicofísica, que é guiada pela imaginação, alavancada por um impulso, imbuída de objetivo e marcada pela repetição de ritmos diversos, que sofrem transformações no decorrer da *performance*. Já o gesto, segundo Brecht, é um elemento de ação muito específico no trabalho da atuação no contexto do teatro Épico Dialético. Segundo Brecht,

> Nem todos os gestos são "gestos sociais". A atitude de defesa perante uma mosca não é, em si própria, um gesto social, a atitude de defesa perante um cão pode ser um gesto social se através dessa atitude se exprimir, por exemplo, a luta que um homem andrajoso tem de travar com cães de guarda (BRECHT, 1978, p. 194).

Para Brecht, o gesto é uma espécie de signo social e/ou histórico-cultural que assume, em sua obra, principalmente, um contorno político. Portanto, na proposição cênica brechtiana, o gesto, dependendo de sua maneira de "mostração", pode se caracterizar como uma atitude de distanciamento, que intente uma interpretação histórico-crítica. De fato, a proposição de atuação em *Um dia de Festa* alcançava a dimensão épica, porém, não a dialética. Os recursos épicos mostrados na encenação apareceram, sobretudo, no que concerne à música e à forma como ela foi executada em cena e também na figura do coro que canta e dança, interagindo diretamente com a plateia, promovendo a dimensão do jogo e da festividade.

Além disso, o espetáculo contemplou a dimensão cênica do ritual popular e festivo, que é evidenciada na encenação no momento da degustação de comidas e bebidas e da celebração em torno das rodas e cirandas compartilhadas com o público. Nesse sentido, o processo de criação e o resultado do espetáculo foram estruturados com o uso de expedientes cênicos mais plurais, abarcando recursos do Teatro Épico, do ritual festivo e das teatralidades populares.

Ao longo de minha carreira como docente, revisito o espetáculo *Um dia de Festa* e percebo, retomando fios, as muitas marcas cênico-pedagógicas na minha trajetória profissional. Esses rastros e traços do Teatro Épico reaparecerão em outros trabalhos de encenação que coordenei na função de professora-encenadora, e, que será discutido no capítulo 3.

O experimentar-se encenadora: *Presépio de Hilaridades Humanas,* uma criação cênica colaborativa

Presépio de Hilaridades Humanas foi o título dado ao espetáculo adaptado por Marcus Vinícius de Almeida Filho, e codirigido por mim, durante o período de 2000 a 2004, em parceria com a encenadora e atriz Caísa Tibúrcio. O projeto de montagem teve início na UnB, durante as aulas de Introdução à Direção, ministradas pela professora Rita Castro. O trabalho foi apresentado ao ar livre, em frente ao prédio do Núcleo de Dança, no *campus* da UnB, em um local onde havia sete árvores dispostas em círculo. Utilizamos as árvores como estrutura cenográfica; penduramos nelas sete redes de dormir.

O trecho exibido do espetáculo foi muito bem recebido pelos colegas de turma e pelo público em geral. A professora Rita Castro, regente da matéria, incentivou-nos a darmos continuidade ao trabalho de encenação fora da universidade. Assim, um ano depois da estreia em âmbito acadêmico, ainda sem termos concluído a graduação, convidamos os colegas de turma que haviam cursado a matéria conosco e o ator e dramaturgo Marcus Vinícius para uma parceria de trabalho profissional. E, assim, depois de um longo processo de pesquisa, treinamentos e ensaios, apresentamos todo o espetáculo em âmbito comercial, realizando uma temporada de trinta dias no Espaço Cultural da 508 Sul, atualmente nomeado por Espaço Cultural Renato Russo. Diante do sucesso de público e da boa repercussão na cidade, fomos contemplados, posteriormente, com o prêmio de incentivo à circulação teatral do Fundo de Apoio à Arte e à Cultura – FAC-GDF 2002 e 2004, realizando, então, duas outras temporadas em Brasília, no Festival de Teatro de Curitiba – Mostra *Fringe* / 2003 e na Mostra de Teatro e Dança Palco Giratório – SESC-2004 (nas cidades de Florianópolis, Fortaleza, Recife, Caruaru, Arco Verde, Petrolina e Maceió).

O espetáculo é uma tragicomédia musical que conduz o público de forma hilariante a uma reflexão sobre a convivência humana e a morte. A adaptação final, escrita com base em uma espécie de bricolagem,[15] utilizou como matrizes o terceiro ato da peça *A pena e a Lei* (1959), um pequeno trecho da peça *O auto da compadecida* (1955), do Folheto XLIV (*A visagem da Moça Caetana*), do *Romance d'A pedra do reino* (1971), todos os textos de autoria de Ariano Suassuna. Além das peças e do romance, o texto cênico incorporou também cinco poemas do CD – *Poesia Viva, de Ariano Suassuna* (1998) e um curtíssimo texto do filme *Deus e o Diabo na Terra do Sol* (1964), de Glauber Rocha.

O objetivo da pesquisa cênica, desde a experiência em âmbito acadêmico, era o de estabelecer um diálogo de criação com a cultura popular e com diversificadas linguagens

15 Conceito amplamente discutido por Claude Lévi-Strauss (1962). No contexto da montagem teatral, refere-se ao procedimento de colagem (reunião) de materiais distintos (poesia, romance, drama, música, cinema), com a finalidade de construir um único e individualizado texto cênico.

artísticas e proposições cênicas. Para tanto, buscamos referências estéticas nas acrobacias solo e aéreas do circo, nas teatralidades, indumentárias e musicalidades das procissões católicas, dos cortejos e / ou danças dramáticas populares, como o maracatu e o bumba-meu-boi, e nos rituais religiosos afro-brasileiros. Da mesma forma, buscamos a aproximação com o estilo de representação épica, valorizando em cena as interrupções musicais dentro e fora da fábula, assim como a presença do coro musical, do prólogo e do epílogo, bem demarcados no texto cênico.

A experiência de montagem do Circo *Presépio de Hilaridades Humanas*,[16] além de promover uma pesquisa colaborativa sobre a obra de Ariano Suassuna, acabou por direcionar o meu interesse de estudo pelo ofício da encenação e pelas práticas cênicas nas quais podem ser encontrados intercâmbios entre linguagens artísticas. Nesse sentido, constato que essa experiência de direção, que teve início no âmbito formativo, e que se estendeu depois para o âmbito profissional, representa o marco de transição do meu trabalho de atriz para o de encenadora. Pois, essa experiência de encenação foi uma escola de aprendizagem prática em que eu dialoguei com outra parceira encenadora e com os(as) demais criadores(as) do grupo. Provavelmente seja em função desse aprendizado de encenação colaborativa que se deu tão intensamente na própria experiência e pragmatismo do fazer cênico, no entrechoque de desejos, ideias, conflitos e, principalmente, na troca de saberes, que eu defenda, hoje, a proposição da poética da encenação como uma pedagogia coletiva, que pressupõe, no processo da criação, a artesania, a pluralidade metodológica, os entrecruzamentos e deambulações de experiências que proporciona a troca de saberes no processo criativo.

Apesar de o processo de criação e encenação do espetáculo *Presépio de Hilaridades Humanas* não ter sido, na época, concebido diretamente a partir do diálogo, com as proposições cênicas de Meyerhold, percebi alguns anos mais tarde, quando já me tornara professora de teatro, o quanto a visão que tenho da obra teatral e da relação dela com o público mantém também afinidades com o pensamento meyerholdiano. De um certo modo, é possível dizer que a montagem do *Presépio de Hilaridades Humanas* flertou com a poética de Meyerhold.

Tal analogia pode ser inferida a partir dos escritos do encenador russo. Na estreia da Segunda Montagem de *A Morte de Tintagiles,* texto simbolista de Maurice Maeterlinck, encenada por Meyerhold, com o coletivo da Confraria do Drama Novo, em 1906, o encenador-pedagogo, assim, declara:

> Eu fiz um discurso antes do espetáculo. O público escutou a peça religiosamente, o primeiro ato o tocou de modo especial. Ele estava preparado por algumas observações para a novidade da encenação do espetáculo, mas o que ele viu estava além de todas as

16 Denominação dada pela crítica da Folha de São Paulo, durante a temporada do espetáculo na mostra *Fringe* do Festival de Teatro de Curitiba de 2003.

> suas expectativas. Montei todos os atos num quadro de tule esticado, atrás do qual se passava a ação. O quadro era feito de um tecido verde escuro. A partitura de Sats era interpretada ao piano no início e no fim de cada ato e, durante algumas pausas longas (por exemplo, durante a prece do primeiro ato, na cena do combate com os sonhos, no terceiro, e na cena do gemido, no quarto ato). Os figurinos eram coloridos como no Estúdio Arte, e a representação conseguiu evocar não o estilo dos primitivos, mas as tonalidades dos quadros de Bocklin. Bocklin era sugerido de forma tão precisa que todo mundo, sem exceção, percebeu. Não era o ideal para mim, mas tinha valor porque era homogêneo. Os atores não voltaram para agradecer nos entreatos. No fim, foram chamados à cena umas vinte vezes ou mais. Para mim, esse espetáculo é importante no plano psicológico. O trabalho está feito. Eu tive a possibilidade de verificar os acertos e os erros da minha encenação. E acho o seguinte: a peça pode ser contada em duas leituras completamente diferentes: a primeira – uma paisagem à *lá Bocklin* e poses *à la Botticelli*, e a segunda – o primitivismo das marionetes. Mas essas duas leituras devem, estou profundamente convencido disto, ser representadas por dois grupos de atores diferentes: para o espetáculo à *lá Bocklin,* aqueles que aturaram ontem, e para o espetáculo de estilo primitivo, outros atores completamente diferentes, e esse último espetáculo é que seria o ideal (MEYERHOLD *apud* PICON-VALLIN 2006, p. 17-18).

A fala de Meyerhold já deixa explícito as proposições cênicas que ele defendia para o novo teatro: o gestual rítmico extremamente preciso e plástico dos movimentos dos atores, os cenários inspirados em quadros e pinturas simbolistas e/ou renascentistas, que trazem ao palco uma cenografia não realista, e, portanto, mais metonímica, na qual a relação entre figura e fundo, tridimensionalidade e objetos cênicos, aliados ao jogo com a luz, projetavam no palco figuras simbólicas. Nesse espetáculo, com relação à música, Meyerhold propôs que ela fosse executada ao vivo por meio do uso do piano preparado, no qual peças (moedas, parafusos, tarraxas etc.) são postas entre as cordas do instrumento, ou até mesmo nos martelos ou abafadores, para se produzir efeitos sonoros. Portanto, a musicalidade na proposição meyerholdiana é entendida como um tema autônomo no todo da encenação. A música é pensada como um vetor de contraponto e de saturação da cena, que sobressalta uma pré-atuação executada. A pesquisadora Béatrice Picon-Vallin pontua, a partir do texto do encenador, o efeito que a música do compositor Ilya Sats trouxe para a encenação de *A Morte de Tintagiles*:

> [...] evocando a inutilidade dos esforços para encontrar o uníssono, na busca de apreender a impotência dos homens para salvar a vida da morte. Espetáculo que enerva, que mergulha a alma "na bruma de um horror místico", mas que permite uma interpretação política cuja pertinência Meyerhold sublinha, dirigindo-se diretamente ao público (2006, p. 16-17).

Da citação, compreende-se que as proposições meyerholdianas que começaram com os experimentos simbolistas, e caminharam, depois, na direção do teatro popular, denominado

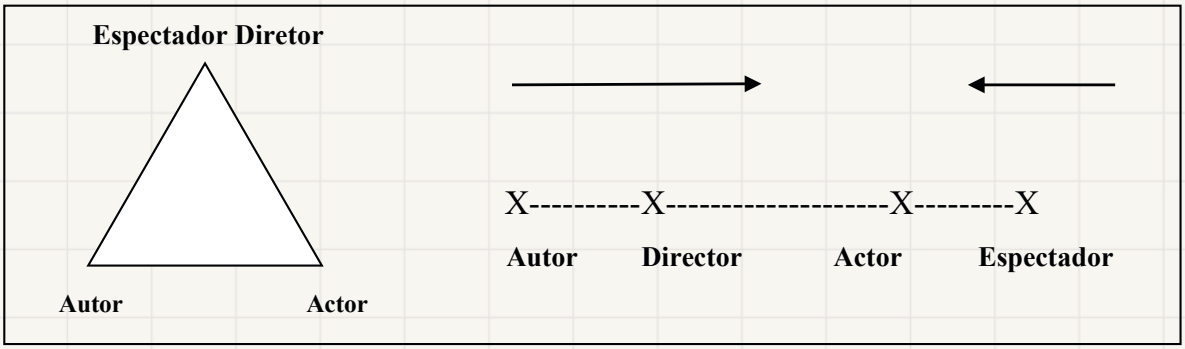
também por teatro de feira e/ou de convenção, marcam a instauração de um outro lugar de fala e de posicionamento da figura do encenador no processo de criação, assim como a instauração de uma forma de teatralidade que, embora extremamente plástica e estilizada, não deixava de sublinhar também a sua posição política. Sobre esses momentos de mudanças significativas na carreira do encenador russo, a professora encenadora Maria Thais diz que

> A Cia do Drama Novo permitiu a Meyerhold, além dos primeiros exercícios como encenador, um espaço de ampliação e organização de sua formação literária – das tradições russas às novas correntes europeias – o que facilitou seu deslocamento pelas mais diferentes escolas de literatura dramática nos anos posteriores (THAIS, 2009, p. 18).

Essa experiência relatada com a Cia do Drama Novo foi a primeira matriz do pensamento cênico de Meyerhold, que depois foi aperfeiçoado nos experimentos seguintes, já realizados na Cia da atriz Vera Komissarjévskaia. Esse período de associação do encenador com a atriz Vera Komissarjévskaia marca outro importante momento da carreira de Meyerhold, representando a mudança de paradigma da relação diretor e ator, tal como praticada por Stanislavski, para a relação do encenador-pedagogo-ator.

> Se entenderá que estos dos métodos represetan a los cuatro fundamentos del teatro (el autor, el diretor, el actor y el espectador) por el gráfico seguinte: 1º Un triángulo donde el vértice superior representa al director y los dos inferiores, al autor y al actor. El espectador percibe el arte de estos últimos a través del arte del director. Denominaremos a este método como "teatro-triangulo". 2º Una línea horizontal donde los cuatros fundamentos del teatro están representados por cuatro puntos de izquierda a derecha: el autor, el director, el actor e el espectador. Es un teatro de "línea-reta". El actor ha revelado libremente su alma al espectador, despúes de haber recibido el arte del director, como este había recebido del autor (MEYERHOLD, 1982, p. 47).

Quadro 2 – Comparação entre os métodos Teatro-Triángulo e Teatro Linha-Reta.



Elaborado pela pesquisadora.

> Como podemos apreender de seu artigo "Primeiras Tentativas de Criação de um Teatro de Convenções", há uma relação orgânica entre o processo de criação da cena e o ator. Ao propor uma nova prática como encenador, Meyerhold colocou-os sob a regência dos mesmos princípios. Refez uma hierarquia secular, que era baseada principalmente na figura do Dramaturgo. No seu projeto de um teatro de Convenções, Meyerhold propôs graficamente outra organização das funções na criação teatral: a linha reta horizontal. Criou uma estrutura em que todos são proponentes, em um processo de assimilação provocação contínuo: do autor para o encenador, deste para o ator e, finalmente, do ator para o espectador, acentuando assim a ação recíproca dos dois elementos fundamentais do teatro – comediante e espectador (THAIS, 2009, p. 39).

Pelas colocações de Maria Thais com relação às problematizações meyerholdianas, vemos que, ao estabelecer as bases do teatro de convenções, Meyerhold afasta-se da proposição do diretor(a) ligada à égide do autor(a) e alça a figura do encenador(a) ao papel de um criador(a) autônomo(a) no campo do teatro e da encenação. Meyerhold ressalta, porém, que o encenador(a), embora seja autônomo em seu trabalho criativo, dialoga perenemente de forma horizontalizada com atrizes e atores e com todos os demais criadores cênicos.

> El director revela suplan sobre la obra ao lo largo de una convesación con los actores. Confiere al conunto de la obra su própria concepcíon. Está enamorado de la obra, y su amor arrasta a los actores, les abre para su interpretación el alma del autor. Pero lá *conversacíon termina*, todos los artistas están libres para actuar a su modo. Más tarde, el director les reunirá de nuevo a fin de armonizar las diversas partes del espetáculo. Como? Limitándose a equeilibrar todo lo que han elaborado libremente los creadores de esta obra colectiva. Una vez estabelecida la armonia, sin la cual, el espetáculo es inconcebible, el director no tratará de que realicen exatamente su concepción. Este se limita a coordinar el conjunto, para evitar la disparidad de las diferentes aportaciones. El director esperará el isntante en el cual podrá retirarse a los bastidores, dispuesto a volver cuando se tenga necessidad de el (MEYERHOLD, 1982, p. 48-49).

Na fala de Meyerhold, vemos emergir, portanto, a figura do encenador(a) como o(a) profissional que, no percurso da encenação, mescla em seu ofício o trabalho da criação, da parteira, da curadoria, da mediação e da operacionalização de desejos, saberes, conflitos, egos, recursos financeiros, entre outras funções requeridas, conforme a especificidade da própria criação coletiva. Nessa perspectiva, o ato de encenar torna-se um exercício constante de apresentar proposições poéticas, de sugerir e agregar ideias, de ver, de ouvir, de afetar e de ser

afetado pelo conjunto dos criadores(as) da cena. Em perspectiva semelhante, vivenciamos, no processo da encenação do *Presépio de Hilaridades Humanas*, um caminho de pesquisa e criação que flertava com as proposições cênicas discutidas por Meyerhold. Principalmente, no que diz respeito à emergência de formas de teatro que se aproximassem das teatralidades populares, do grotesco, da comicidade e do simbólico mais que do realismo.

A repórter Pollyana Rosa manifesta-se do seguinte modo:

> Imagina uma peça de teatro toda encenada em cima de redes – aquelas de dormir – penduradas em forma de círculo, que você pode assistir sentado em almofadas no meio dos atores. Esta é apenas uma das ideias originais que marcam o espetáculo *Presépio de Hilaridades Humanas*, em cartaz a partir de hoje, dia 5, até o final de outubro, no teatro Galpão da 508 Sul. Jovens atores, músicos e duas diretoras, ligados à UnB oferecem ao público brasiliense uma inusitada e engraçada conversa sobre a vida e a morte. [...]. Desde o início de 2001, Bárbara Tavares e Caísa Tibúrcio trabalham arduamente para realizar este projeto. Mais pesquisas, mais dinheiro do próprio bolso. E muita, muita imaginação. [...] A ideia das redes ganhou força com a pesquisa sobre o purgatório como um espaço etéreo e de limbo. "Eu queria passar uma coisa de que eles já estivessem em outra dimensão, outro espaço físico outra densidade, que criassem uma outra movimentação, outra forma de relacionamento entre as personagens, já que eles não se tocam", argumenta Caísa Tibúrcio. E Bárbara Tavares completa: "A rede por ser muito utilizada no Nordeste para carregar os defuntos e por estar sempre suspensa tem essa conotação simbólica de passagem para o outro lado da vida". Os atores aprovaram a ideia e o desafio de criar seus personagens em espaço, teoricamente, limitado. "A rede acaba virando o corpo do ator", diz o ator Guilherme Carvalho, que participa da peça desde a primeira montagem. Embora alguns movimentos sejam repetidos por todos, cada ator buscou descobrir as sutilezas e particularidades de cada um dos personagens.
>
> "O negócio foi experimentar, movimentar o corpo da rede até achar uma partitura corporal que funcionasse para o personagem", afirma o outro ator Gustavo Araújo. O resultado disso são as mais diversas acrobacias criadas por eles. "Eu costumo brincar que a gente criou a modalidade da rede no circo", entusiasma-se Guilherme Carvalho.
>
> As sete redes são colocadas em um círculo-heptágono, formando o símbolo de uma mandala de energia. O público pode optar por assistir o espetáculo no meio da roda sentado em almofadas, ou em quadro arquibancadas externas. A iluminação é basicamente feita por pequeninas lâmpadas coloridas no teto e por tochas e velas, para criar o ambiente do purgatório. Há ainda dois enormes tecidos presos ao teto, onde outros dois atores acrobatas (Deus e a Morte) ficam pendurados até o final do espetáculo. A trilha sonora é assinada por Daniel Santiago, músico conhecido nas rodas de choro da cidade. Ele e mais cinco músicos tocam ao vivo durante a peça. "Eu quero mostrar com essa trilha os encantos sonoros da cultura nordestina". Inspirando no Movimento Armorial, que foi criado por Ariano Suassuna, Daniel

> mistura diversos ritmos nordestinos como ciranda, o xote, maracatu. E a variação não é só nos ritmos, ao logo da peça o espectador poderá ouvir violão, zabumba, triângulo, viola caipira, flauta, berrante, marimba sanfona (*Jornal Tribuna do Brasil*, Brasília, 5 de outubro de 2001, s/p).

O clima de encantamento e de estar diante de uma representação cênica inusitada, que é descrito na reportagem de Pollyana Rosa, era o que nós, um grupo teatro experimental, buscávamos levar à audiência. Uma das coisas que chamava muito a atenção no espetáculo *Presépio de Hilaridades Humanas,* tanto do público quanto da categoria teatral e artística em geral, era a cenografia. Para dar a dimensão do purgatório e para conseguir equilibrar os sete atores sobre as redes em movimento, construímos um cenário de aço, que pesava uma tonelada, em um formato de um círculo-heptagonal, com 4 metros de altura e 8 metros de diâmetro. Embora aquilo fosse de uma proporção gigantesca, como todo o cenário, era uma única estrutura pintada de preto, e os atores ficavam suspensos do chão. A cenografia dava a ver de forma tridimensional a dimensão imagética e simbólica de um mundo mítico-poético, medieval e barroco da obra de Suassuna, e que conferia à encenação como um todo uma ambientação extracotidiana.

Analisando, hoje, o percurso de criação e de encenação do *Presépio de Hilaridades Humanas*, vejo que o espetáculo, por sua arquitetura cenográfica inspirada no teatro popular, figurinos, maquiagem, iluminação e sonoridades estilizadas, aliadas aos movimentos e gestos, ritmicamente partiturizados das atrizes e atores, aproximava-se do ideário estético do *teatro de convenção,* proposto por Meyerhold. Segundo o autor,

> Las palabras no lo dicen todo. La verdad de las relaciones humanas está determinada por los gestos, las poses, las miradas, los sons, los silencios. Las palabras se dirigen al oído; la plástica, al ojo. Está, pues bajo un impulso de impresiones dobles, visuales y auditivas, que trabajan la imaginación del espectador. La diferencia entre el antiguo y nuevo teatro consiste en que, en el segundo, la plástica y la palabra están subordinadas cada una a su propio ritmo; los dos ritmos no coinciden siempre. Es necessário, pues, un diseño de los movimentos escénicos para situar al espectador en la situación que le concienta adivinar las emociones de los personajes. [...] En lugar de acumulacíon insensata requerida en la escenas naturalistas, el nuevo teatro exige una composición rigurosamente subordinada al movimiento rítmico de las líneas, a la consonancia musical de las manchas de color (MEYERHOLD, 1982, p. 52-53).

A proposição meyerholdiana de um novo teatro não estava apenas se contrapondo ao modelo naturalista, mas, acima de tudo, lançando uma proposta que recuperava a teatralidade ritualística e dionisíaco-popular que se aproximava mais do público. Nesse sentido, a audiência no teatro de convenção era colocada numa posição de jogo e de descoberta a fim de que pudesse

perceber e sentir desde o aroma dos incensos que queimavam no palco até as diferentes sutilezas do som de uma marimba e de um acordeom tocados em cena. Meyerhold propunha, portanto, em vez do psicologismo, ligado ao Realismo teatral, um novo princípio condutor da atuação, e, por extensão, também da encenação, que se propunha a ser mais plástica.

> "Se o novo teatro se torna dinâmico, então que ele o seja até o fim". O teatro deve desvelar definitivamente sua essência dinâmica; e assim deve deixar de ser "teatro" no sentido "espetáculo". Queremos nos reunir para criar para "agir" em conjunto, e não somente para contemplar (MEYERHOLD *apud* THAIS, 2009, p. 234).

E, foi justamente pautando-se pelo princípio dinâmico da plasticidade e do jogo que se aproximava mais do público, a fim de que esse intuísse e pressagiasse mais que apenas lesse a obra cênica, que nos guiamos na composição cênica do *Presépio de Hilaridades Humanas*. Além da referência medieval, a obra de Suassuna é, por conta da própria inspiração na cultura popular brasileira, fortemente influenciada pela imagem alegórica do Barroco, que subverte a lógica da fé *a priori.* O Barroco, conforme pontua Giulio Argan (2004), é a arte da persuasão, utiliza-se da alegoria, e, por vezes, do grotesco e com isso estende os braços para as antíteses e ambivalências. A imagem barroca opera plasticamente por meio do jogo ininterrupto de analogias, combinações e contaminações.

A obra de Suassuna carrega muito do Barroco e das formas grotescas, estranhas e bizarras, tal como a personagem da Moça Caetana, alegoria da morte descrita como um misto de mulher e onça que possui garras e presas e, em seu pescoço, enreda-se uma cobra coral. Três aves de rapina estão pousadas sobre os seus ombros. Curiosamente, embora monstruosa, a Moça Caetana é sensual e, sua imagem deixa a ver, por meio de uma metáfora grotesca a comicidade, a feiura, a beleza, o misterioso e fantástico da vida e da morte.

Nesse sentido, a obra de Suassuna vale-se do grotesco para rebaixar elementos sublimes e renovar elementos sacros. Por meio desse recurso, ele acaba instaurando em seus trabalhos um clima de sobrenatural, de exagero, de deboche e escracho que lhe possibilita exaltar tipos e comportamentos populares e criticar comicamente as mazelas sociais sertanejas, que são metáforas de um Brasil real, assolado pela pobreza, pelas desigualdades sociais, pelo descaso político dos gestores que o governam. O recurso ao grotesco, como um novo caminho de plasticidade cênica, é uma das referências que Meyerhold faz menção no teatro de convenções:

> En un dia otoño lluvioso, una procesión fúnebre se extiende a través de las calles. La actitud de los que acompañan el féretro revela su dolor. De pronto, el viento arrasta el sombrero de uno de los enlutados, se agacha a recogerlo, pero el viento arroja el sombrero de charco en charco. El afectado señor corre detrás y da saltos y hace muecas cómicas. Se diría que una mano diabólica ha imprimido al lúgubre cortejo un movimiento de festa. Ah! Si! se pudiera conseguir este efecto en la escena! [...] Lo grotesco permite abordar lo cotidiano, en un plano inédito. Lo

> profundiza hasta el punto de que el cotidiano deja de parecer natural. Más allá de lo que vemos, la existencia lleva en si un inmenso sector de misterio. Lo grotesco, busca lo supranatural, sintetiza la quintaesencia de los contrarios, crea la imagen de lo fenomenal. Tambíen, impulsa al espectador a intentar percibir el enigma de lo inconcebible (MEYERHOLD, 1982, p. 60-61).

A aproximação cênica que Meyerhold propõe com o grotesco insere-se no contexto de transição da ordem estética vigente, e de afirmação dos princípios de uma nova teatralidade. Nesse sentido, o encenador russo fez uma leitura muito pessoal do grotesco, não o reduzindo apenas a uma figura de estilo, mas, ao contrário, buscando integrar ao conceito todas as contradições estéticas e políticas associadas ao realismo-naturalismo teatral europeu. Tratava-se, portanto, de um recurso cênico que visava conectar, paradoxalmente, o erudito e o popular, o real e o ficcional, o feio e o belo, o cômico e o trágico. Então, com base nessa perspectiva da antítese, é difícil não entrever uma conexão com a dramaturgia de Ariano Suassuna, e, por extensão, com a pesquisa de criação realizada na experiência do *Presépio de Hilaridades Humanas*. O grotesco emerge da imagem paradoxalmente bela e monstruosa da hilária personagem da morte, a Moça Caetana.

Para demonstrar essa presença da teatralidade barroca e grotesca do espetáculo, apresento trechos de uma entrevista dada no dia 9 de junho de 2004 para o jornal *O Povo*, de Fortaleza (CE), durante a temporada do espetáculo na Mostra de Teatro SESC – Palco Giratório.

> **OP:** Em termos de interpretação como o texto foi tratado?
>
> **Caísa Tibúrcio:** A encenação vai influenciar muito na interpretação, porque a gente procurou fazer com que não fosse uma encenação naturalista. Todos eles estão nas redes e isso cria uma movimentação muito diferente. A rede é para que causasse a impressão mesmo de que estavam em outra dimensão, outro ambiente, já que os sete personagens estão mortos, embora não saibam disso, em um primeiro momento. Todos os personagens de Ariano são arquétipos da sociedade brasileira- o padre, a prostituta..., eles sintetizam as relações sociais brasileiras, é como se o microcosmo falasse do macrocosmo, da convivência humana, da vida e da morte, e isto vai para a interpretação.
>
> **Bárbara Tavares:** A interpretação tem haver também com a própria proposta estética do Ariano, e com a relação com o Teatro Medieval. Um clima de sagrado-profano, de dança dramática, de brincante, os personagens têm um pouco disso, estão maquiados como bonecos, em cima da rede, o que gera por si só uma aparência e uma movimentação estranha, anti convencional. Dessa forma, penso que o trabalho de interpretação é muito autoral, lançamos uma proposta arrojada e os atores desenvolveram uma interpretação que pudesse ser feita em cima da rede, um trabalho de desconstrução do cotidiano muito grande. Se um deles vier

a sistematizar isso, vai descobrir no próprio trabalho coisas muito interessantes, porque você tem que aprender a respirar, falar de cabeça para baixo. Não podemos dizer que existe uma unidade de interpretação, apesar de existirem movimentos que se repetem. Até porque, cada personagem em si representa um universo muito específico. Na verdade, a rede virou uma extensão do corpo deles, tem gente que faz em cena cada coisa que você não acredita.

OP: O que privilegiaram na adaptação do texto original?

Caísa Tibúrcio: O Marcus Vinícius teve muito cuidado em manter o texto na íntegra, o terceiro ato no caso. Depois, fomos sim enxertando coisas, como a Moça Caetana, que é a Morte, ela faz o prólogo, abrindo o espetáculo. A Morte começa falando da vida e depois a gente finaliza com uma outra personagem de grande importância no espetáculo. É a Cheirosa, uma mamulenga que cuida do mamulengo de *A pena e a Lei*, O Cheiroso. A Cheirosa, no nosso espetáculo, começa como uma palhaça, tem a função de narrar, distanciar o espetáculo. O Ariano tem muito isso nos espetáculos dele. Com o tempo, ela vai se transformando na Rainha do Meio-Dia, na Nossa Senhora Aparecida ou Nossa Senhora mesmo.

Bárbara Tavares: A Rainha do Meio-Dia é um mito muito utilizado dentro da obra de Ariano Suassuna, ele tirou isso da Bíblia e reinventou a partir da cultura popular.

OP: Vocês se valem de elementos circenses e atuam no limiar da trágio-comédia. Que tipo de riso buscam provocar?

Caísa Tibúrcio: O riso que faz refletir, não evasivo.

Bárbara Tavares: [...] No Romance d'a pedra do reino, Ariano faz por meio do riso e da palhaçaria uma referência à sua proposição de uma igreja católico-sertaneja na qual a Santíssima Trindade vira um quinteto: Pai, Filho, Espírito Santo, Mulher e o Diabo, porque segundo ele, a vida é sagrada e divina, e, é feita do bom comer, do bom viver, do bom beber e do bom foder. Esse é o riso que buscamos (*Jornal O Povo*, Fortaleza, 9 de julho de 2004, p. 4).

A análise da experiência de encenação do *Presépio de Hilaridades Humanas* conduz-me à conclusão de que seria praticamente impossível construir um espetáculo dessa dimensão e magnitude se não fosse erguido colaborativamente. A magia do teatro e da arte da encenação está na criação coletiva, na troca de saberes, afetos e na superação de conflitos. Caísa Tibúrcio e eu tínhamos um interesse cênico e um sonho de criação. Nós nos unimos a um dramaturgo e pesquisamos a obra de Ariano Suassuna, e nos apaixonamos pelo universo do circo, da cultura popular, do mamulengo, dos folguedos, cortejos e festejos dramáticos populares. A partir daí convidamos um grupo de atrizes, atores e músicos e apresentamos a nossa proposição poética de uma encenação trágico-cômica atravessada por recursos épicos e pela linguagem do circo, sobretudo a acrobacia aérea, pelo canto e pela festividade popular.

Após aberto e revirado o baú das memórias formativas, percebi o quão profundas são as marcas deixadas pelas obras de Stanislavski, Brecht e Meyerhold em minha história profissional. Desse entendimento, vejo que inúmeros foram (e são) os aprendizados colhidos das leituras desses três mestres do teatro. De Stanislavski, o ator passa a ser um sujeito de si, no que diz respeito à criação, passa até a justificar as escolhas que faz em cena, em detrimento de outras. Stanislavski, contudo, ligou-se a uma proposição hegemônica de teatro e defendeu o drama absoluto.

Vemos que, ao contrário do que muitas vezes é dito nas proposições de Brecht, a emoção precisa e deve ser experimentada no processo de ensaio, uma vez que ela não está apartada da razão. Emoção e razão estão sempre rigorosamente juntas. Ocorre que, segundo Brecht, no espetáculo, que é o fenômeno teatral por excelência, é a razão que precisa levar o conjunto de trabalhadores a um resultado, tendo em vista a função social do teatro, no sentido de ele ser um experimento estético histórico social. Claro que a emoção é importante, mas, ao lado da emoção, é preciso também provocar o(a) espectador(a) para que ele entenda que o todo daquilo que a obra apresenta é um conjunto de características e de circunstâncias que nunca é uma só. Assim sendo, nas proposições de Brecht, o sujeito tende a deliberar com maior clareza e segurança sobre seus arbítrios, refletindo que esse teria várias possibilidades de “escolhas”. Logo, ao optar por algo em detrimento de outras possibilidades, teria esse sujeito de ter clareza – em vários sentidos e direções – das motivações que o levaram a definir e a determinar algo. Do mesmo modo, e por uma questão dialética, assim como o realizado pelo(a) espectador(a) no teatro, quando as exposições podem, com variados graus de consciência, conduzi-lo(a) à condição de ajuizamento crítico, optar por algo pode implicar abandono e/ou postergação de outras coisas.

Meyerhold, tal como Brecht, também passou a acreditar que o teatro tinha outra função social. Ele percebe isso principalmente no momento de passagem da Rússia para União das Repúblicas Socialistas e Soviéticas. Evidentemente, nesse contexto, o teatro havia de ganhar uma função contra-hegemônica e auxiliar aquela população ágrafa, que nunca tinha tido acesso à escola, ao teatro, a compreender que, além de estética, a arte continha também uma função social de ajudar na construção de uma sociedade socialista. Assim sendo, Meyerhold vai buscar referências na base das formas da cultura e do teatro populares. Nesse momento histórico, ocorre na Rússia uma explosão da teatralidade. É um momento estético singular de passagem da função do diretor para a função do encenador.

Por isso, as proposições cênicas de Meyerhold, ainda que o termo não tivesse sido denominado, e seguindo uma antiquíssima e fundante característica das formas populares de teatro, já se poderia falar em ‘performatividade’. Além disso, a perspectiva de criação, proposta por Meyerhold, já se caracterizava de expedientes e práticas colaborativas. Então, pode-se depreender que a eclosão, impositivamente de qualquer conceito, e não apenas estético na

história, seja fruto de modismo. As bases do teatro de Meyerhold vieram do teatro popular. E, isso faz enorme sentido, pois, se, hoje, já vemos que a forma hegemônica do drama tem pouco assento na produção de teatro internacional, com seria isso em meio à eclosão das vanguardas artísticas, em meados do século 20. Ou seja, já naquela época, tratava-se de se pensar uma mudança social cujo conteúdo precisava ser levado para o teatro, e isso certamente demandou a constituição de uma nova forma teatral. Meyerhold vai buscar no teatro de feira, no circo, na *commedia dell'arte,* as referências para a constituição de seus princípios, que culminaram na explosão da teatralidade.

A grande diferença entre as proposições de Stanislavski, Brecht e Meyerhold encontra-se, fundamentalmente, no que concerne à função social do teatro e da arte que, para cada um deles, é distinta. O ponto principal, no entanto, unindo o trabalho dos três, é a relação com a pedagogia da encenação como um todo, sendo esse meu maior interesse de estudo. Nesse sentido, reafirmo a pedagogia vinculada a *práxis*, ou seja, a experiência que, dialeticamente, dá-se sempre na tensão entre ação e reflexão.

Assim sendo, apresento uma espécie de primeiro levantamento e / ou de mapa síntese em que aponto alguns rastros pedagógicos deixados dessas experiências de encenação formativas, assim como as inquietações decorrentes do percurso da pesquisa e das análises realizadas.

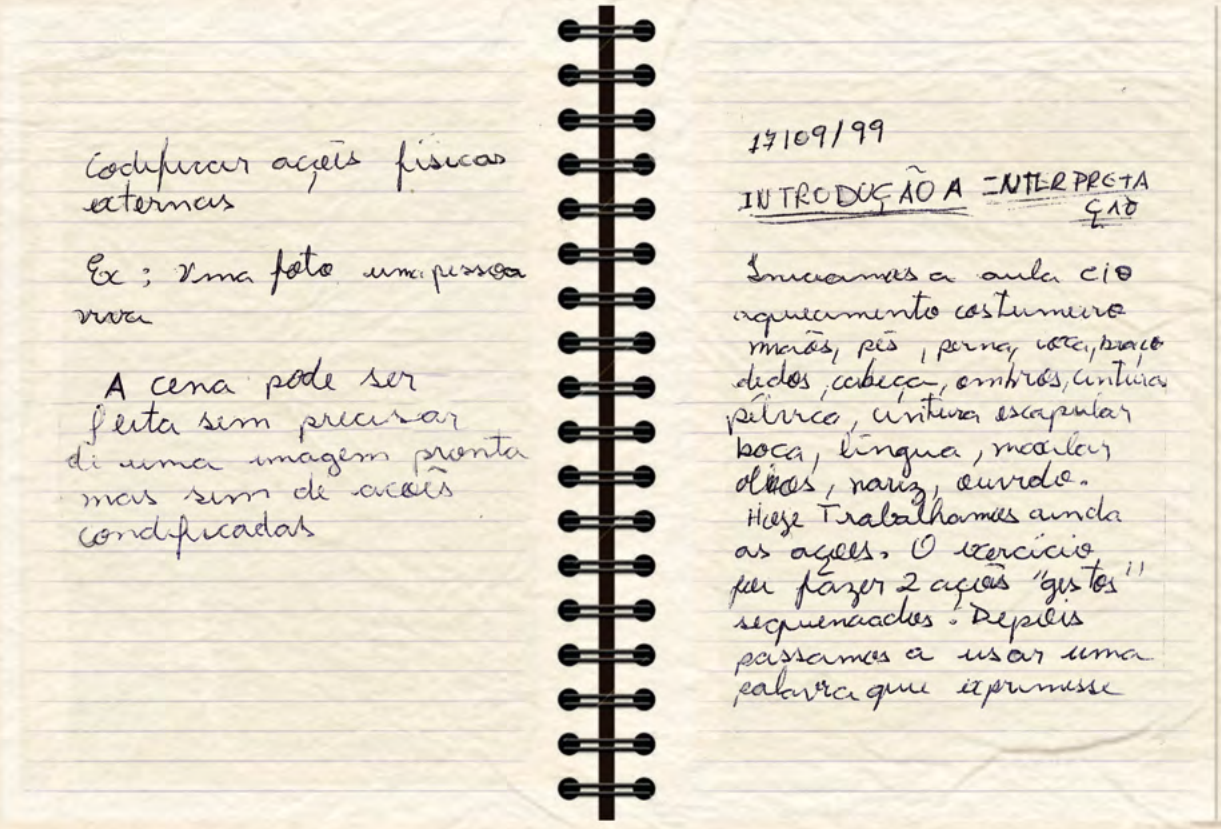
Das experiências cênicas mapeadas vejo que trago, ainda hoje, das obras e pressupostos teatrais de Stanislavski, Meyerhold e Brecht, nas práticas docentes que medeio, como rastros dos processos e saberes adquiridos, a forte relação com o texto teatral enquanto narrativa constituída com o trabalho em circunstâncias dadas, caracterização de personagens, composição de ações físicas e o perene estudo da palavra posta em cena. Do mesmo modo que, reporto-me com frequência, nos processos de criação cênicos coletivos, aos diálogos com os elementos presentes nas teatralidades populares, que se afirmam na linguagem cênica não realista e que reúnem, ordinariamente, a dança, a música e as artes plásticas, sobretudo no que diz respeito à relação mais estilizada com a cenografia, a customização de figurinos e adereços cênicos.

Percebo nos trabalhos de encenação que oriento, sempre que possível, o apreço pelo trabalho com o coro e com a música ao vivo, pensada como um tema autônomo ao texto teatral e que é capaz de instaurar na *performance* cênica efeitos de distanciamento, sobreposição, saturação e / ou esgarçamento de signos, ideias e sentidos.

Outro aspecto presente nas práticas cênicas sob minha orientação, é o autoexercício contínuo da escuta democrática e da dimensão da criação (co) participativa, preferencialmente, organizada a partir da distribuição de funções de dramaturgo, figurinista, cenógrafo, maquiador etc, buscando, assim, estimular e valorizar a troca de saberes entre os participantes envolvidos no processo da criação.

Diários de Bordo

Anotações dos processos de encenação formativos desenvolvidos na Universidade de Brasília (UnB), durante os períodos de 1999, 2000 e 2001.



Codificar ações físicas externas

Ex: uma foto uma pessoa viva

A cena pode ser feita sem precisar de uma imagem pronta mas sim de ações condificadas

17/09/99

INTRODUÇÃO A INTERPRETAÇÃO

Iniciamos a aula c/o aquecimento costumeiro mãos, pés, perna, coxa, braço dedos, cabeça, ombros, cintura pélvica, cintura escapular boca, língua, maxilar olhos, nariz, ouvido. Hoje Trabalhamos ainda as ações. O exercício foi fazer 2 ações "gestos" sequenciados. Depois passamos a usar uma palavra que expressasse

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

o que o gesto queria dizer alem disso, tivemos que repetir os gestos: 1, 2

1 2 2 1
↓ ↓ ↓ ↓
P P P P
L L L L
A A A A
N N N N
O O O O
B A A B
A L L A
I T T I
Z O O Z
O O
A A V
G G E
O O N
R R H
A A A
FIM CONCLUIDO

APÍCE ENERGICO

INÍCIO NORMAL

Obs: Eu achei o exercício super provitoso eu consegui fazer exatamente o que foi pedido e senti dificuldade de me concentrar, me imaginei tentando persuadir alguém.

O último exercício foi um diálogo entre 2 pessoas, no nosso caso três. Fizemos o diálogo experimentando várias possibilidades de interpretação (Desejo, malquice, raivo e por fim, fizemos uma na qual enfazia uma personagem c/ medo.

Obs: Foi interessante apesar da Ana ter atrapalhado o exercício quando ela riu. Eu fiz um personagem diferente p/ mim, por isso acho que não fiz bem tentei transmitir a

sdica de insegurança
no meu corpo nos meus
olhos e na minha voz
Eu sinto uma certa
dificuldade em criar um
contato p/ o que estou fazendo
porque milhões de idéias
circulam a minha cabeça
mas nem uma parece ficar
muito bem

Onde estou?
Porque estou?
O que penso?
Porque penso?
O que quero?
O que não quero?

20/09/99 e 22/09/99

Sinto que o aquecimento
funciona, mas poderia
ser um pouco mais
demorado, gostaria de experi
mentar um trabalho
vocal. Nosso Trabalho
continua na Ação
dramática e isso necessita
de concentração e de
muita memória da emoção
ou seja, para se estar
bem em cena é preciso
que sejamos um satélite
uma "máquina" com
muitas informações arma
zenadas

RAS DA PERSONAGEM
PARA TENTAR VER
A VISÃO DELA.

4º O TEXTO JÁ ESTA
DECORADO

5º ADEQUAR O MEU
CORPO E A MINHA VOZ
A FORMA QUE A PERSO-
NAGEM TOMOU, PARA
ISSO EU BUSCO INFOR
MAÇÕES DE PESQUISA
ESPECÍFICA. COMO VIVIA
OU VIVE AQUELA VIDA
PORQUE ELA ANDA ASSIM
OU ASSADO PORQUE
ELA GESTICULA OU PORQUE

INTERPRETAÇÃO 01

PROF. BIDO GALVÃO
REALISMO

MINHA TÉC PESSOAL

1º LEIO O TEXTO
2º CONTEXTUALIZO OS
SEUS ASPECTOS GERAIS:
a- personagem(s)
b- ESPAÇO CÊNICO
c- OS PENSAMENTOS
IDEAIS, OS MOTIVOS

FRAGMENTO AS PALA

6

ELA É GORDA, MAGRA
CORCUNDA OU PEITUDA

6º TENTAR AO MÁXIMA
APROXIMAR AS AÇOES
O ATOR DA REALI-
DADE DO PERSO
NAGEM

IMPROVIZAÇÕES
CEMITÉRIO
OBS: CENA Ñ CLARA
FALTA ELEMENTO CENTRAL
FOCO CONFUSO

Falta sensualidade

3º vez Ritual

Selene é filha de Oxum, gosta das águas doce bonita vaidosa, sensual intriguira, dissimulada uma menina mulher, gosta de brincar é leve. sua cor é amarelo dourado

O signo ainda não esta bem definido sei apenas que ela é de um signo de fogo, apesar das "Aguas" de Oxum.

4º vez Ritual

Hoje o ritual começou timidamente a funcionar. As informações sobre Oxum me ajudaram a buscar a leveza de Selene a capacidade

de se metamorpsear em vários estados. Curioso é que sendo filha de Oxum ela tem uma ligação direta c/ a água, e esta por sua vez se apresentando em vários estados físicos. A água é uma substância maleável permeável leve e ao mesmo tempo pode ser rígida e forte

Essas imagens de água e seus movimentos seus sons deram-me material corporal e sensorio para buscar Selem.

Ações:

Contato do rosto c/ a água os sons que podem sair desse encontro

Tem sido interessantes, eles me dão a sensação de estar

boiando.

Gostaria de estar toda imersa na água. Ações: Lavar o rosto as mãos brincar c/ a água levam a um estado de "ilusão" ou melhor de dimensão diferenciada de sentido. Sinto falta do fogo, mas parece que essa ausência prejudica, mais a mim do que propriamente a Silene.

As bolinhas de sabão dão um tom de brincadeira um ar de criança me lembra o sorriso a felicidade da infância (Gugu).

O vinho começou hoje a fazer sentido o gosto que é meio doce, meio amargo desperta a em mim a guriz da atriz e da personagem

aguçam o paladar,
desperta uma
onda suave quase
imperceptível da
embreagem.
Os movimentos
leves dos braços
e das pernas
lembram o movi-
mento das águas
despertam a
sensualidade e
ainda acalmam

A margem da vida,
de Tennessee Williams

Figura 01 - Matéria de Interpretação 1 (UnB). Processo de encenação (2000).
Personagens: Amanda, Laura, Tom e Jim. Elenco: Bárbara Tavares, Amara Hurtado, Carlos Ferreira e Marcelo Penoni.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Um dia de Festa,

de Marcus Mota

Figura 2 – Matéria Projeto de Diplomação (2004). Personagem Dona Nicomédia, Bárbara Tavares.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 3 - Cartaz de divulgação do Espetáculo Um dia de Festa.

Ficha Técnica:

Texto Final e Dramaturgia Musical:
Marcus Mota
Direção:
Jesus Vivas e Cesário Augusto
Direção Musical:
Janaína Sabino e Mariana Baeta
Cenografia:
Orientação: Sônia Paiva
Bruno Mendonça, Carmen Suehi, Fabiana Santos, Lilian Maria, Rosanna Viegas
Contra-regra:
Equipe de cenografia
Figurinos:
Orientação: Sônia Paiva
Chico Nunes, Mariana Botelho, Marta Aguiar, Raphael Balduzzi, Rosanna Viegas, Roustang Carrilho,Tatiana Carvalhêdo
Costureira:
Alda Viana de Queiroz
Fotografia:
Randal Andrade
Iluminação:
Moisés Vasconcellos
Maquiagem:
Jesus Vivas
Arranjos:
Janaína Sabino/ Colaboração: George Lacerda
Preparação Vocal:
Luciana Oliveira
Programação Visual:
Bruno Bazílio
Produção:
Bárbara Tavares, Mariana Botelho e Paula Barrenechea.

Apoio:
Patrocínio:

Um dia de festa
de Marcus Mota
Com
Bárbara Tavares
Luciana Barreto
Mariana Baeta
Paula Barrenechea
Rebbeka Del Aguila
Silvia Paes
Direção:
Jesus Vivas
e
Cesário Augusto
Musicistas:
Janaína Sabino e
Luciana Oliveira

Seis, Seis passará derradeira ficará
Bombocado, Bombocado você vai experimentar
Hoje é dia de Festa, você vai se encantar.

Essas são algumas imagens que compõem o saboroso espetáculo *Um Dia de Festa*. Uma feminina e intrigante fábula que alterna cenas de trabalho e cenas de festas.

Tudo começou com o enorme desejo de falar da mulher dentro do contexto da cultura popular brasileira. O elenco que compõe *Um Dia de Festa*, indubitavelmente, formou-se devido ao projeto de diplomação.

Éramos a princípio duas, depois três, quatro, cinco e seis. Fechamos em seis o número de mulheres, mães e atrizes, que, além de estarem se formando, tinham como objetivo em comum a pesquisa das crenças, músicas, danças, comidas e bebidas que fazem parte do cenário festivo do nosso país.

Elenco e personagens:
Bárbara Tavares (*Nicomédia*)
Luciana Barreto (*Rosário*)
Mariana Baeta (*Lina*)
Paula Barrenechea (*Noêmia*)
Rebbeka Del Aguila (*Anita*)
Silvia Paes (*Arminda*)

Músicas:
1- Seis, Seis Passará (grupo/domínio público)
2- Causo do Parto sem Medida (Marcus Mota)
3- Bombocado Original (Bárbara Tavares, Mariana Baeta e Silvia Paes/ Mariana Baeta)
4- Infâmia Cantoria (Marcus Mota/ domínio público)
5- Amai Sempre as Criancinhas (Marcus Mota)
6- Valsinha (Marcus Mota)
7- É só com Pé (grupo/domínio público)

O espetáculo *Um Dia de Festa* se originou de uma pesquisa sobre a cultura popular brasileira e da insatisfação das alunas frente ao tratamento da figura feminina em grande parte do repertório teatral.

Na peça, a partir de um cotidiano de trabalho na preparação de uma festa, as personagens estabelecem com o público um saboroso jogo de suspense e revelação: certas figuras e situações complexas, extraordinárias, extremamente atrativas são apresentadas em meio a narrativas, cantos, danças. A cada momento, novas, variadas e surpreendentes manifestações de um mundo em constante transformação.

Rosário: *Tudo acaba, tudo morre, tudo termina!*
Arminda: *Há serventia em costurar coisa que nunca se fecha...?*
Anita: *Quisera eu de mim mesma ser nascida...*
Nicomédia: *Não se esqueçam do ventre da vida...*
Lina: *Fico vestindo o vazio que não termina...*
Noêmia: *Desfiando um sabor sem justificativa...*

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Presépio de Hilaridades Humanas,

adaptação da obra de **Ariano Suassuna**

Figura 4 – Personagem o Retirante, Marcus Vinícius de Almeida Filho.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 5 – Personagem Benedito, Edson Duavy.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 6 – Personagens Benedito e Vicentão Borrote, Edson Duavy e Abaetê Queiroz.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 7 – A Morte, personagem Moça Caetana, Nara Faria.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

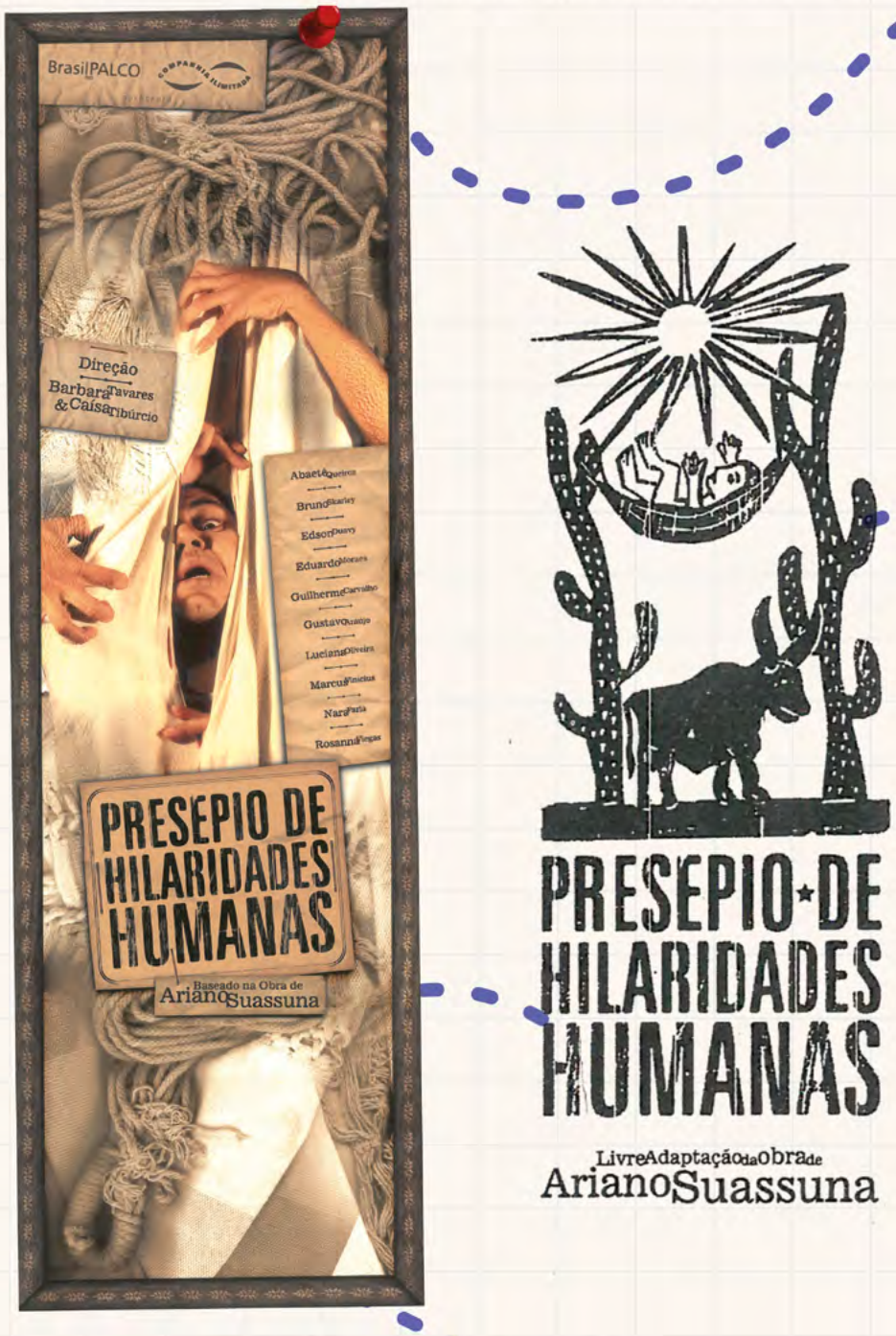
Figura 8 – Julgamento, personagens Deus e Morte, Nara Faria e William Lopes.

Figura 9 – A prostituta, personagem Marieta, Rosanna Viegas.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 10 - Cartaz de divulgação, espetáculo Presépio de Hilaridades Humanas.



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 11 - Folder de divulgação, espetáculo Presépio de Hilaridades Humanas.

Homem do povo, mestre de letras, cantor apaixonado do sertão e da cultura do Nordeste brasileiro, a palavra, hoje, é de Ariano Suassuna.

A vida, a morte, os pecados humanos e os prodígios divinos ganham tons quentes e aura sagrada em sua pena vigorosa.

Idealizador do Movimento Armorial,reuniu poetas, gravadores, músicos, bailarinos, ceramistas, e pintores unindo a cultura erudita à popular.

A idéia de encenar Suassuna surgiu na Universidade de Brasília, em uma disciplina de introdução à direção, oferecida pelo Departamento de Artes Cênicas. Nós trabalhamos o terceiro ato da peça A Pena e a Lei. Partindo desse texto, nosso amigo Marcus Vinícius compôs o texto final de Presépio de Hilaridades Humanas.

Apaixonados pela arte circense e pela cultura popular, convidamos a todos que quiserem sonhar junto conosco.

Sejam bem-vindos ao nosso circo espacial das hilaridades humanas.

Barbara Tavares & Caísa Tibúcio

elenco

Abaeté Queiroz • Vicentão
Bruno Skanley • Deus
Edson Duavy • Benedito
Eduardo Moraes • Padre Antônio
Guilherme Carvalho • Pedro
Gustavo Araújo • João
Luciana Oliveira • Cheirosa
Marcus Vinícius • Joaquim
Nara Faria • Moça Caetana
Rosanna Viegas • Marieta

direção
produção executiva
concepção cenográfica

Barbara Tavares & Caísa Tibúrcio

direção musical

George Lacerda

adaptação

Marcus Vinicius de Almeida

músicos

Cacai
George Lacerda
Milena Tibúrcio

produção
Brasil no Palco & Companhia Ilimitada
assistente de produção
Pedro Moreira
concepção musical
Daniel Santiago
criação e execução técnico cenográfica
Al Bano Dias & Lamartine Manssur
figurinos e adereços
Al bano Dias & Arlene Rezende
maquiagem
Jesus Vivas & Marcus Vinicius de Almeida
preparação corporal tecido
Daniel Lacourt & Luciana Guimarães
preparação vocal
Paula Vilas
iluminação e fotografia
Dalton Camargos
Operador de Luz
Lucas Tibúrcio
assessoria de imprensa
Versus Comunicação
design gráfico
Welder Rodrigues
efeitos especiais
Manuela Castelo Branco

letras de **Ariano Suassuna**
e músicas de **Daniel Santiago**

Agradecimentos
Aos atores e músicos, aos nossos familiares, Caio Tibúrcio, Jaime Correa de Sá, Sheila Santos e Helena Antunes, aos amigos, Lamartine Mansur, Dona Ana Rita Suassuna, Divino, Abdiel, Paula vilas, Departamento de Artes Cênicas da Unb - TUCAN e Credisutri

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 12 - Matérias de Jornais, espetáculo Presépio de Hilaridades Humanas.

26 Brasília, domingo, 30 de março de 2003 CORREIO BRAZILIENSE

METRÓPOLE

SAMANTA SALLUM

FESTIVAL DE TEATRO

Brasília é sensação em Curitiba

Sérgio Maggio
Enviado especial

Curitiba — A paranaense Andréa Mazza andava pelo centro da cidade quando encontrou um grupo de brasilienses distribuindo filipetas do espetáculo. Trocou idéias com os atores e achou o material de divulgação da peça um dos mais bonitos do 12º Festival de Teatro de Curitiba. Chegou em casa disposta a ver a montagem. Abriu o jornal e leu reportagem detalhada sobre a produção. Em meio a tantas coincidências, não restaram dúvidas. Seu destino na noite de sexta-feira era o Barracão da Faculdade de Artes do Paraná, onde alunos da Universidade de Brasília apresentam até hoje o *Presépio de Hilaridades Humanas*.

Na porta do espaço cultural, Andréa, que levou a mãe Sônia, professora municipal e estudante universitária, misturava-se a dezenas de pessoas que queriam assistir a um dos espetáculos mais badalados da reta final do festival. Na segunda noite de exibição, o burburinho em torno de *Presépio de Hilaridades Humanas* já tinha se espalhado pela cidade: "Fiquei surpreso porque eles se apropriam da linguagem de circo e não fazem virtuosismo", revelou o jornalista Valmir Santos, responsável pela cobertura de teatro da *Folha de S.Paulo*, um dos mais entusiasmados com a montagem dos universitários brasilienses.

Do lado de dentro, Bárbara Tavares, que concebeu e dirigiu o espetáculo em parceria com Caísa Tibúrcio, não escondia o misto de felicidade e tensão com a repercussão de *Presépio de Hilaridades Humanas*. Não era para menos. A produção ganhou visibilidade entre as 150 peças do Fringe, a mostra paralela do festival. Além disso, foi exibida no mesmo horário de montagens da mostra competitiva. "A gente não esperava, mas desejava muito", confessou Bárbara.

A essa altura, Andréa e Sônia estavam acomodadas nas almofadas localizadas no centro do palco, dentro de um amplo círculo formado por armação de aço. Ao seu redor, sete redes suspensas com atores que representam arquétipos do universo lírico e popular de Ariano Suassuna. No alto, outras armações de pano guardavam surpresas para o espectador. "Será que em cada uma delas tem um personagem?", especulava a professora.

Sônia tinha razão. Do teto do Barracão, a personagem da Morte desce anunciando que todos os presentes, inclusive a platéia, não pertencem mais ao mundo dos vivos. A partir daí, em velocidade contagiante, os personagens, um a um, saem das redes e revelam as delícias do texto adaptado pelo ator Marcus Vinícius de Almeida.

Na peça, ele vive um retirante que, acostumado à falta de comida, quase virou um mandacaru. Todo o espetáculo é ritmado pela música criada por George Lacerda, executada ao vivo. "É fantástico, dinâmico, excepcional", entusiasmava-se o *designer* Rafael Salles, brasiliense que mora em Curitiba.

Extasiadas, mãe e filha não se contentaram em ir embora com o público, que gritou, assobiou e aplaudiu de pé. Acabaram cumprimentando atores, músicos e equipe técnica do espetáculo. "É uma elegia à vida, mesmo falando sobre morte. Surpreendente", avaliou Sônia. "Sabia alguns detalhes do espetáculo, mas superou minhas expectativas. Convidei até o elenco para irmos juntos a um forró", revelou Andréa.

PRESÉPIO DE HILARIDADES HUMANAS. MONTAGEM ARROJADA DOS ALUNOS DA UNB DESTACA-SE NO FRINGE, BADALADA MOSTRA PARALELA DO FESTIVAL

Crítica elogia universo folclorista de *Cascudo*

Presépio de Hilaridades Humanas é o espetáculo brasiliense mais badalado no Festival de Teatro de Curitiba. Mas outras três montagens cumprem temporadas mais discretas no Fringe. *Cascudo*, de André Amaro, tem tido público para o ingrato horário de meio-dia e é visto com simpatia pela crítica. "É uma peça indicada aos interessados em apreciar uma experiência de teatro antropológico bem-sucedida", escreveu o jornalista Beto Lanza. O diretor André Amaro conseguiu levar ao palco o universo do folclorista Câmara Cascudo. Destaque para o trabalho gestual e a opção de envolver o espectador na criação das lendas brasileiras.

Pequena Existência — Uma Disputa de Merda, mais um trabalho criado por alunos da Universidade de Brasília, é apontado pelo público como espetáculo forte. Com nítidas influências setentistas, o autor e diretor Rodrigo Fischer desenvolveu trabalho experimental, que resulta em encenação datada, porém com trabalho de direção promissor.

Vindos do Gama, os atores Cleuberth Choi e Wagner Villela trouxeram *Festa à Fantasia*, inspirado em pesquisa sobre técnicas de palhaço. Tiveram pouco público na estréia e foram obrigados a transferir a sessão do palco para a rua. "Tivemos muitos problemas para chegar até aqui", lamentou Cleuberth, preocupado com o estado de saúde de Wagner, que até pouco antes do espetáculo estava com febre alta.

O JORNALISTA VIAJOU A CONVITE DA PRODUÇÃO DO FESTIVAL DE TEATRO DE CURITIBA.

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

96

GRUPO ORIUNDO DA UNB INTERPRETA A OBRA DE UM DOS MAIORES TEXTOS DA LITERATURA BRASILEIRA. PRESÉPIO DE HILARIEDADES ESTRÉIA HOJE NO TEATRO GALPÃO

Ariano Suassuna

O mestre visto pelos alunos

Pollyana Rosa

Imagine uma peça de teatro toda encenada em cima de redes – aquelas de dormir – penduradas em forma de círculo, que você pode assistir sentado em almofadas no meio dos atores. Esta é apenas uma das originais idéias que marcam o espetáculo "Presépio de Hilaridades Humanas", em cartaz a partir de hoje, dia 5, até o final de outubro, no Teatro Galpão da 508 Sul.

Jovens atores, músicos e diretoras, ligados à UnB, oferecem ao público brasiliense uma inusitada e engraçada conversa sobre a vida e a morte, baseada no terceiro ato da peça "A Pena e a Lei", de Ariano Suassuna – o mesmo autor de "O Auto da Compadecida", transformado em série pela Rede Globo e em grande sucesso de bilheteria nos cinemas brasileiros.

O espetáculo surgiu de uma disciplina do curso de artes cênicas da UnB chamada Introdução à Direção, ainda no ano passado. Mas o resultado e a repercussão no meio acadêmico foi tão boa que eles resolveram se lançar no mercado e "botar a cara no mundo", como diz Bárbara Tavares, uma das diretoras. Desde o início de 2001, Bárbara e Caísa Tibúrcio trabalham para realizar este projeto. Mais pesquisas, mais dinheiro do próprio bolso. E muita, muita imaginação.

Na peça, sete personagens típicos do universo de Suassuna – o padre, a prostituta, o caminhoneiro, o retirante, o vaqueiro, o fazendeiro e o poeta – passam por situações cotidianas e cômicas até que descobrem que estavam mortos e diante do julgamento de Deus. Para encenar apenas o terceiro ato de "A Pena e a Lei", o texto passou por uma adaptação, feita por Marcus Vinícius, ator e estudante de Letras. "Foram acrescentados 5 sonetos do Ariano e alguns textos que o Marcus colocou, amarrando as cenas", explica Caísa.

A idéia das redes ganhou força com as pesquisas sobre o purgatório. "Eu queria passar uma coisa de que eles já estivessem em outra dimensão, outro espaço físico, outra densidade, que criasse uma outra movimentação e outra forma de relacionamento entre os personagens, já que eles não se tocam", argumenta Caísa. E Bárbara completa: "A rede tem uma conotação de já ter passado pra outra vida, de não entrar em contato com a terra".

Os atores aprovaram a idéia e o desafio de criar seus personagens em espaço, teoricamente, limitado. "A rede acaba virando o corpo do ator", diz Guilherme Carvalho, na peça desde a primeira montagem. Embora alguns movimentos sejam repetidos por todos, cada ator buscou descobrir as sutilezas e particularidades de cada um dos personagens. "O negócio é experimentar", afirma Gustavo Araújo. O resultado disso são as mais diversas acrobacias criadas por eles. "Eu costumo brincar que a gente criou a modalidade da rede no circo!", entusiasma-se Guilherme.

As sete redes são colocadas em círculo, formando a simbólica mandala de energia. O público pode optar por assistir o espetáculo no meio da roda, sentado em almofadas, ou em quatro arquibancadas externas. A iluminação é basicamente feita por tochas e velas, pra criar o ambiente do purgatório. Há ainda dois enormes tecidos presos ao teto, onde outros dois atores-acrobatas ficarão pendurados parte do espetáculo.

A trilha sonora é assinada por Daniel Santiago, conhecido nas rodas de choro da cidade. Ele e mais cinco músicos tocam ao vivo durante a peça. "Eu quero mostrar com essa trilha os encantos da cultura nordestina". Inspirado no Movimento Armorial, criado por Ariano Suassuna, Daniel mistura diversos ritmos nordestinos, como a ciranda, o xote, o maracatu. "A onda é a gente variar bastante dentro do universo nordestino", acrescenta Amoy, percussionista. E a variação não é só nos ritmos: ao longo da peça o espectador poderá ouvir violão, zabumba, triângulo, viola, flauta, berrante...

O espetáculo fica em cartaz até dia 28 de outubro no Teatro Galpão do Espaço Cultural Renato Russo. Vale a pena conferir a inventividade da nova geração de atores, diretores e músicos da cidade. Além de muitas e agradáveis surpresas, as risadas são garantidas.

Serviço

- Presépio de Hilaridades Humanas
  Direção de Bárbara Tavares e Caísa Tibúrcio e direção musical de Daniel Santiago. Com Abaetê Queiroz, Edson Duavy, Eduardo Moraes, Guilherme Carvalho, Gustavo Araújo, Magno Assis, Marcus Vinícius, Nara Faria e Rosanna Viegas.
  De 5 a 28 de outubro, sextas e sábados as 21h e domingos as 20h.
  Teatro Galpão do Espaço Cultural Renato Russo, na 508 sul.
  Informações pelos telefones: 9986-5667 e 368-5333
  Ingressos: R$ 10,00 e R$ 5,00

97

A HILÁRIA MOÇA CAETANA

MATÉRIA DE CAPA] Música ao vivo. Dança. Poesia cantada. Pirotecnia. Elementos alusivos ao movimento armorial. *Presépio de Hilaridades Humanas* é dirigido por Caisa Tibúrcio e Bárbara Tavares, que conversaram com o V&A

CENA DO ESPETÁCULO *Presépio de Hilaridades Humanas*, cartaz do Palco Giratório este fim de semana: tragicomédia aérea

O POVO - Vocês compuseram uma livre adaptação do terceiro ato de *A Pena e a Lei*, de Ariano Suassuna. Como chegaram ao texto e o que permanece atual em uma peça de 1960?

Caisa Tibúrcio- Na primeira montagem, dentro da universidade, o espetáculo se resumia ao terceiro ato de *A Pena e a Lei*. Depois, a gente começou a agregar trechos de outras obras do Ariano, como *O Auto da Compadecida*, dos outros atos da Pena e a Lei, textos do próprio adaptador, poemas de Ariano. Também acrescentamos uma personagem que já existe no imaginário de Ariano Suassuna, a Moça Caetana, que representa a Morte. É um auto.

OP - O que interessa em Ariano Suassuna?

Caisa - Primeiro, ele é um dramaturgo brasileiro, superatuante e tem um compromisso com a cultura popular brasileira. Outro aspecto interessante, neste espetáculo, é que consegue fazer com que a gente reflita sobre a vida e a morte de uma forma engraçada. Trata de questões sérias, existenciais, mas a reflexão vem por meio do riso.

Bárbara Tavares- O que me atrai é a transversalidade que ele faz entre a cultura erudita - porque é um acadêmico, formado em Filosofia e com influência do Teatro Medieval e outras fontes ditas clássicas -, e o romanceiro popular, as danças dramáticas, o teatro de bonecos, os entremez. Especificamente, o que me atrai também é a preocupação que tem em falar sobre o preconceito racial no País: coloca em *O Auto da Compadecida* um Jesus Cristo negro; o Benedito, que é o personagem principal de *A Pena e a Lei* também é negro, além de ser um personagem de mamulengo. Ele na verdade valoriza os três troncos que dão origem à cultura brasileira de forma equiparada. No *Romance da Pedra do Reino*, o personagem principal, Quaderna, é um mestiço. Os coadjuvantes, digamos assim, Clemente e Samuel, um é o negro que defende a esquerda e o outro o branco que defende a direita. Ele junta os dois e ora enobrece o discurso de um, ora do outro.

OP - Em termos de interpretação, como o texto foi tratado?

Caisa - A encenação vai influenciar muito na interpretação, porque a gente procurou fazer com que não fosse uma encenação naturalista. Todos eles estão nas redes e isso cria uma movimentação diferente. A rede é para que causassem a impressão mesmo de que estavam em outra dimensão, outro ambiente, já que os sete personagens estão mortos, embora não saibam disso em um primeiro momento. Todos os personagens do Ariano são arquétipos da sociedade brasileira - o padre, a prostituta... -, eles sintetizam as relações sociais brasileiras, é como se o microcosmo falasse do macrocosmo, da convivência humana, da vida e da morte.

Bárbara - Tem a ver também com a proposta estética do Ariano, a relação com o teatro medieval. Há um clima de dança dramática, de brincante, os personagens têm um pouco disso, estão maquiados, em cima da rede, o que gera uma movimentação anticonvencional. Dessa forma, penso que o trabalho de interpretação é muito autoral, lançamos uma proposta arrojada e os atores desenvolveram uma interpretação que pudesse ser feita em cima da rede, um trabalho de desconstrução grande. Se um deles vier a sistematizar isso, vai descobrir no próprio trabalho coisas muito interessantes porque você tem que aprender a respirar, falar de cabeça pra baixo... Não podemos dizer que existe uma unidade de interpretação, apesar de existirem coisas que se repetem. Até porque cada personagem em si representa um universo. Na verdade, a rede virou uma extensão do corpo deles, tem gente que faz cada coisa que você não acredita.

Caisa - Os personagens, aliás, foram criados dentro da rede, não criamos personagens no chão, experimentamos movimentos dentro dela. E conectamos com essa tradição de enterrar mortos na rede, com o círculo...

OP - O que privilegiaram na adaptação do texto original?

Caisa - O Marcus Vinícius teve muito cuidado em manter o texto na íntegra, o terceiro ato. Fomos sim enxertando coisas, como a Moça Caetana, que é a Morte, e faz o prólogo, abrindo o espetáculo. A Morte começa falando da vida e depois a gente finaliza com uma outra personagem de grande importância no espetáculo.

Caisa - É a Cheirosa, uma mamulenga que cuida do mamulengo de *A Pena e a Lei*, o Cheiroso. A Cheirosa, no nosso espetáculo, começa como uma palhaça, tem a função de narrar, distanciar o espetáculo. O Ariano tem muito isso nos espetáculos dele. Com o tempo, ela vai se transformando na Rainha do Meio-Dia, na Nossa Senhora Aparecida ou Nossa Senhora.

Bárbara - A Rainha do Meio-Dia é um mito muito utilizado dentro da obra do Ariano Suassuna, ele tirou isso da bíblia e reinventou. Seria a mãe dos povos castanhos. É até uma coisa que ele revê hoje, esse negócio de povos castanhos, que é uma forma de mitificar o mestiço brasileiro. Outra coisa que acho fantástica nele: um homem no alto de seus 70 anos que faz uma revisão do que escreveu positivamente.

Caisa - A Rainha do Meio Dia é A Mulher Vestida de Sol, a Padroeira... Ariano fala que esse arquétipo feminino demonstra o peso e a importância da mulher na obra dele. Tem a Compadecida no purgatório. A Cheirosa se transforma nessa mulher compadecida. Pra isso, a gente usou um trecho de *O Auto da Compadecida*. Ela fala poemas. Começa como palhaça e termina como Nossa Senhora.

OP - Como a figura de Deus aparece em relação à Morte?

Bárbara - No meio, pendurados em tecidos, tem Deus e a Morte. Como a trama se refere a um momento em que estavam vivos, um vai narrando como se deu a morte do outro até que todos criem consciência da nova condição. É aí que surge Deus pra fazer o julgamento. No texto original, todo o julgamento é feito por Deus, mas como nós colocamos em cena a Moça Caetana, dividimos esse texto entre ele e a Morte, como se a morte fosse a extensão de Deus mesmo, como se fosse a energia feminina de Deus em ação na terra. Ela é quem faz o fio terra dos homens com Deus. O Ariano fala isso num poema, que através dela é que os homens chegarão a Deus. Então são três personagens divinos na peça: Deus, a Morte e Nossa Senhora. Nossa Senhora é a única que transita na Terra e pisa no chão. Porque ela é quem faz a intersecção, que vem muito próxima aos homens, caminha entre eles. Mas apesar de não estar pendurada em tecido, a gente concebeu um final em que ela toma uma dimensão divina. No final, ela alça vôo também, o público verá como.

OP - Em Ariano Suassuna, a fusão entre fábula, símbolo e realidade está nas linhas e entrelinhas. Como se dá essa equação no palco?

Bárbara - Todos os mitos que percorrem o universo de Ariano Suassuna vem um pouco de fábula com pêlos, ora bonita e sensual. Dentro dos diálogos, tem muita fábula também. E são vários símbolos em cena: a própria estrutura do espetáculo, um hexágono que forma um círculo e agrega a todos ali dentro...

Caisa - Fazem parte da obra dele essas contradições, que na verdade são opostos complementares: a comédia e o drama, a realidade e a fábula, a morte e a vida, o negro e o branco, o popular e erudito. Para justificar isso, Ariano cita o Barroco e a própria cultura brasileira, que é contraditória.

Bárbara - E ele não faz um apaziguamento das contradições. Muito antes pelo contrário. Puxa para um lado, puxa para o outro e equipara, dando as devidas proporções para todos esses opostos que fazem parte do Brasil.

OP - Qual o lugar da música no espetáculo?

Bárbara - A música é meio o coração do espetáculo. Todos os personagens, quando entram, são apresentados por uma música cuja letra está no texto original do Ariano. Nós só fizemos musicar. A obra dele pede isso. É característico do movimento armorial, que une teatro, dança, pintura, escultura, uma interdisciplinaridade das artes e a peça traz isso também. Temos estandartes em cena, música, pintura. E até fogo [illegible] espetáculo pede fogo m[illegible]o, por isso, a pirotecnia.

OP - Vocês se valem de elementos circenses e atuam no limiar da tragicomédia. Que tipo de riso buscam provocar?

Caisa - O riso que faz refletir, não o evasivo.

Bárbara - A gente busca isso, temos três atores do esp[illegible] que são os melhores cõn[illegible] Brasília, têm o feeling d[illegible] dia e, vez em quando, se[illegible] ciam desse riso. Os movi[illegible] cênicos são acrobáticos, [illegible] táculo é muito aéreo e t[illegible] cido, que é caracterís[illegible] circo tradicional mesm[illegible] falar que nosso Deus é n[illegible] lhaço, meio mágico, mei[illegible] nejo... Um Deus típico d[illegible] licismo sertanejo. O Ar[illegible] ferencia muito o catol[illegible] sertanejo do oficial. No [illegible] *ce da Pedra do Reino*, [illegible] permite o bom comer, [illegible] beber e o bom foder.

OP - Amém (*risos*).

3

ENCENAÇÃO: GENEALOGIAS, OFÍCIO E DESDOBRAMENTEOS PEDAGÓGICOS

3 – Encenação: Genealogias, Ofício e Desdobramentos Pedagógicos

> *A constituição e desenvolvimento de um processo em coletivo demanda novos e grandes desafios ao diretor(a) teatral e propõem uma relação intrínseca entre a direção teatral e a pedagogia, assim como uma relação maior entre a pesquisa cênica e outras áreas do conhecimento humano, como a literatura, a história, a sociologia, a política e a antropologia.*
>
> Cibele Forjas (Revista Subtexto, 2015).

Historicamente, pode-se dizer que, no Ocidente, a arte da encenação nasce com a própria instituição do teatro grego e com a realização das Grandes Dionisíacas Urbanas,[17] portanto, desde a antiguidade clássica, já havia uma pessoa que se encarregava de cuidar da organização material da representação teatral. Contudo, a noção de encenação tal como a entendemos, hoje, é um termo que data de aproximadamente 1880, e que já nasce atrelada ao conceito de encenador. Então, considerando a posição histórica desse fazer artístico e de suas características específicas, a encenação só se afirma como uma arte autônoma em uma época recente. Assim, há várias definições para o termo "encenação", a de Patrice Pavis se aproxima das minhas reflexões sobre o assunto:

> [...] uma representação feita sob a perspectiva de um sistema de sentido, controlado por um encenador ou por um coletivo. É uma noção abstrata e teórica, não concreta e empírica. É a regulagem do teatro para a necessidade do palco e do público. A encenação coloca o teatro em prática, porém de acordo com um sistema implícito de organização de sentido (PAVIS, 2013, p. 3).

---

17 Com origem na época de Péricles, as Grandes Dionisíacas Urbanas constituíam um ponto culminante e festivo na vida religiosa, intelectual e artística da Cidade-Estado de Atenas (pólis grega). Os preparativos dos concursos dramáticos eram de responsabilidade do arconte que, na condição de mais alto oficial do Estado, decidia tanto as questões artísticas quanto as organizacionais (BERTHOLD, Margot. *História mundial do teatro*, 2004. p. 113).

A fala de Pavis traz também o conceito de representação. Desse modo, é produtivo explicitar que: "[...] a representação é o objeto concreto, físico, empírico produzido pelos atores, encenadores e por sua equipe de criação. É também a ideia que a cena representa, ou seja, apresenta uma segunda vez e que torna presente aquilo que estava ausente" (2013, p. 3). Conforme o autor, a encenação é um fenômeno artesanal, abstrato, mutável e efêmero, resultante do trabalho conjunto de todas e todos os criadores do teatro.

Jean-Jacques Roubine (1998), por sua vez, afirma que o surgimento da encenação está ligado às transformações tecnológicas, à formulação de problemas decorrentes da atuação e das relações com o espaço e o tempo cênico e está ligado à invenção e à sistematização de técnicas e proposições de cena. Esses aspectos todos reunidos acarretaram profundas mudanças na constituição do público, que passou a "exigir" da figura do encenador(a) que as obras teatrais fossem adaptadas, tomando-se as novas proposições cênicas e exigências do palco. Portanto, é no mesmo contexto histórico de transição e de mudanças dos paradigmas teatrais do Romantismo para o Realismo, e, depois, para o Simbolismo, e demais vanguardas do século 20, que a arte da encenação ganha *status* e legitimidade, e com ela emerge também a figura e a função do encenador, que, mais adiante, vai se configurar como encenador(a)-pedagogo(a).

Sobre o encenador(a) (no francês *metteur en scène)*, conforme já mencionado, sabe-se, pelos estudos de Jean-Jacques Roubine (1998) e de Patrice Pavis (2013), que o conceito data do final do século 19, mais precisamente, no início do Realismo Naturalismo. Sobre sua origem exata, Patrice Pavis afirma que:

> É delicado estabelecer um estatuto definitivo sobre a oportunidade e a importância do encenador na criação teatral, pois, em última análise, os argumentos se reduzem a uma questão de gosto e de ideologia, e não a uma questão estética objetiva (PAVIS, 1999. p. 128).

Segundo o argumento do pesquisador, é complexo definir o estatuto do conceito, pois este se imbrica aos contextos de cada época e de cada fazer cênico. Sendo assim, ele constata apenas que uma figura semelhante àquela do profissional em epígrafe, (mesmo sem fazer qualquer menção ao teatro popular), sempre existiu no panorama da história teatral, e ele (em conjunto, ou não, com um grupo), é a pessoa encarregada da organização criação/concepção estética do espetáculo. Contudo, sobre as afirmativas de Pavis, é importante acrescentar que a dificuldade de definição da noção de encenador justapõe-se, hoje, muito mais com mutabilidade do próprio teatro contemporâneo (de natureza híbrida) e com uma perene reorganização dos papéis e funções dos artistas cênicos em cada processo de criação coletivo do que propriamente à questão de gosto. Jean-Jacques Roubine argumenta que:

> Nos últimos anos do século XIX ocorreram dois fenômenos, ambos resultantes da revolução tecnológica, de uma importância decisiva para evolução do espetáculo teatral, na medida em que contribuíram para aquilo que designamos como o surgimento do encenador. Em primeiro lugar, começou a se apagar a noção de fronteiras e, a seguir, a das distâncias. Em segundo, foram descobertos os recursos da iluminação elétrica (ROUBINE, 1998, p. 19).

Percebe-se tanto nos estudos de Roubine quanto no de Pavis que há uma convergência no que diz respeito ao surgimento da noção de encenador datar do final do século 19. Entretanto, os argumentos de Roubine são mais abrangentes que os de Pavis, pois ele esclarece que o surgimento do encenador moderno se dá a partir da repercussão de dois fenômenos sociais que impactaram profundamente o teatro: a diluição das fronteiras geográficas e políticas, possibilitando intercâmbios e entrecruzamentos artístico-culturais, e o surgimento da luz elétrica, redimensionando os usos do palco, da cenografia, dos adereços cênicos, figurinos e da disposição de atrizes e atores em cena.

Considerando uma síntese dos estudos dos dois pesquisadores teatrais referenciados, e, considerando o contexto do teatro contemporâneo, o termo encenador(a) passa a ser utilizado para identificar o(a) artista cênico criador(a) autônomo que trabalha no teatro em parceria com os demais criadores(as) da cena, aquele(a) que assume perante um coletivo a função artística de mediar, (co)criar e de (co)organizar o processo de composição, produção, apresentação e pós-produção de obras de arte cênicas. Dessa forma, compreende-se que, em seu trabalho diário, os encenadores(as) preferencialmente sugerem ideias, organizam processos de criação, propõem metodologias, promovem debates coletivos, fazem provocações aos atuantes e medeiam propostas referentes aos elementos que compõem a cena (atuação, cenografia, iluminação, maquiagem, figurinos, sonoplastia, e texto quando houver).

Embora ganhe no século 20 mais contorno técnico-artístico e visibilidade, a função do encenador(a) é, de fato, tão antiga, dinâmica e mutante como é a própria arte e o teatro. Então, ao longo da história teatral, essa função já recebeu algumas nomenclaturas e traduções que, por vezes, são semanticamente confundidas como sinônimos, mas que assumem sentidos diferentes, conforme o contexto estético-cultural, político-filosófico e tecnológico dos teatros de cada época.

Na antiguidade clássica, os poetas encenadores gregos já participavam ativamente da criação e da produção da obra dramática, trabalhando não apenas na escritura da tragédia, mas nas dimensões visuais, musicais e sonoras que envolvem a performatividade da palavra cantada e falada em cena. Da mesma forma, utilizavam-se de efeitos técnicos e maquinários (como elevadores e guindastes), máscaras, figurinos, entre outros recursos visuais e tecnológicos da época, que tinham por intuito potencializar a teatralidade e a espetacularidade do evento cênico, conforme pode ser visto:

> A antiga Vida de Ésquilo realça o poder de ekplexis, de 'impressionar' o público com efeitos visuais irresistíveis. Segundo se refere nesta obra, quando as Fúrias apareceram, nas Eumênides, houve desmaios de crianças e algumas mulheres abortaram. A veracidade da anedota é dúbia, mas reflete provavelmente o espírito da arte de Ésquilo. Os seus efeitos acústicos são igualmente poderosos: os uivos de terror das Danaides, nas Suplicantes, o misterioso otototototòi pòpoi dà opòllon opòllon de Cassandra, misto de pavor e profecia (Agamêmnon, 1072 seg.); os rosnados e murmúrios das Fúrias quando o fantasma de Clitemnestra as desperta, no início das Eumênides (119 segs.), logo seguido pelo seu terrível e envolvente canto contra a sua vítima (307-396); ou o a a e e de Io, cujo significado se desconhece, quando entra em cena perseguida por um moscardo (Prometeu Agrilhoado, 566) (SEGAL, 1994, p. 189-190).

O mesmo raciocínio acerca do papel de uma curadoria e orquestração do espetáculo na antiguidade clássica, pode também ser aplicado ao Teatro Medieval. Isso porque as cenas medievais são marcadas pela diversidade de características estético-visuais, advindas da mistura de elementos sacros (ligados à Igreja Católica) e de elementos da cultura popular (ligados às mais diversas manifestações culturais e artísticas), assim como são marcadas pela teatralidade épica dos palcos simultâneos e pela riqueza de recursos cenográficos, como podemos constatar a seguir na fala de Anatol Rosenfeld:

> Em qualquer história do teatro, encontra-se a descrição de como, a partir do século IX, se acrescentavam na Páscoa ao texto do evangelho de São Marcos certos "tropos" ou paráfrases que dramatizam o encontro das Santas Mulheres com o Anjo (ou Anjos), ao chegarem à sepultura de Jesus. Mas tarde esta pequena narração dramática, foi ampliada pela inserção de uma cena no mercado por onde passam as Santas Mulheres e onde compram os produtos para embalsamar o corpo de Jesus. No decurso dos séculos, esta ampliação chegou a ponto de a cena do mercado – bem popular, jocosa, cada vez mais enriquecida por novas personagens – ocupar mais tempo do que a cena fundamental que dera início ao desenvolvimento (ROSENFELD, 2008, p. 44).
>
> Existia na Idade Média uma espécie de palco sucessivo, constituído por série de carros, cada qual com cenários diversos que representavam lugares diferentes. Os carros sucediam-se, parando um depois do outro em pontos determinados para cada um ser apresentada uma das cenas da peça. Depois os carros seguiam, numa espécie de procissão dramática (ROSENFELD, 2008, p. 47).

Assim, provavelmente, a cena medieval contava (na organização de tantos detalhes cênicos) com uma figura ativa que coordenava o evento cênico-religioso assemelhando-se a uma espécie de ensaiador geral. Pavis pontua que "[...] na Idade Média, o *meneur de jeu* "condutor

do jogo" tinha a responsabilidade, ao mesmo tempo, estética e ideológica dos mistérios" (PAVIS, 1999, p. 128). Com relação ao teatro na Renascença, Pavis também comenta que: "[n]a época do Renascimento e do Barroco muitas vezes era o arquiteto ou cenógrafo que organizava e coordenava o espetáculo com as suas próprias perspectivas" (PAVIS, 1999, p. 128). Então, pela fala de Pavis, é possível inferir que a figura de um "ensaiador" esteve de fato presente no panorama da história e produção cênico-teatral.

De uma forma ampla, acerca da presença histórica do "ensaiador" cênico, Walter Lima Torres Neto (2009), professor de direção teatral da Universidade Federal do Paraná (UFPR), argumenta que, no Brasil, genericamente, o coordenador do espetáculo é chamado pelo termo diretor teatral. E que os termos diretor e encenador, por sua vez, normalmente também aparecem, em nossa cultura, como sinônimos empregados com o mesmo sentido. Então, percebendo esse fato, e com o intuito de colaborar com os estudos sobre a encenação, ele propõe, por meio de uma divisão histórica por períodos, uma nova classificação de perfis para o que usualmente chamamos de diretor, identificando-os pelos termos: ensaiador (repetidor), diretor (regente) e encenador (coreógrafo). No entanto, Torres Neto esclarece que, a classificação não tem pretensão dogmática, hierárquica ou de subalternidade e que, sobretudo, ele entende que o coordenador do espetáculo teatral reflete sempre "o espírito de seu tempo". Portanto, a divisão proposta por ele visa, principalmente, localizar os três perfis diante de algumas concepções de cena históricas, assim como argumentar que em maior ou menor intensidade a atuação desses perfis ainda, hoje, se justapõe e se mantém ativas em determinados contextos teatrais.

Assim, conforme a nomenclatura proposta, o ensaiador seria um agenciador do espetáculo dramático num período dito pré-moderno (séculos 16 a 19), o diretor teatral estaria associado à criação de cenas na fase moderna da nossa cultura e prática teatral ocidental (final do século 19, sobretudo, enquanto o texto dramático foi o centro do teatro) e o encenador teria o papel de criador da cena em tempos pós-modernos (século 20, vanguardas teatrais, estendendo-se até a contemporaneidade).

O ensaiador, nesse sentido, seria uma espécie de agenciador(a) cênico que tem por função olhar a cena de fora com o intuito de repetir e verificar a realização das marcações que foram criadas e codificadas pelos atuantes. Podemos, então, deduzir daí, que nesse contexto teatral, a função poderia ser exercida por um ator, por um autor dramático, por um músico e, até mesmo, por um mecenas e/ou empresário. Sendo assim, o ensaiador teria uma função de caráter mais técnico. Já o diretor(a) é um regente criador(a) com predisposição para sistematizar as práticas cênicas articuladas como um conjunto integrado de elementos que devem concorrer para a criação de uma obra coerente: a representação. Todavia, a figura do diretor(a), na proposição de Torres Neto, ainda estaria muito presa à égide do autor e do texto dramático. Ao encenador(a), portanto, é que caberia a função de coreógrafo(a) de partituras e de cenas que podem ser criadas por matrizes diversas: textos, músicas, pinturas, danças, ritos, entre outras. Nessa proposição, o

encenador(a) estaria mais interessado em trabalhar com os processos teatrais criativos mais horizontais.

A classificação dos perfiz proposta por Torres Neto, tem minha anuência, sobretudo, pelo fato dele frisar, que cada época e contexto histórico requer e apregoa um modelo de criador(a) para o teatro e para as artes em geral. Porém, acrescento à definição de Torres Neto a noção do encenador(a) também como coreógrafo(a) e/ou curador(a); multifacetada, portanto. O traço da curadoria, apesar de ser mais comumente empregado nas artes visuais, pode ser entendido e aplicado também ao teatro, pois o curador(a) tem um papel de zelar (cuidar) das criações dos(as) artistas envolvidos no processo da criação artística. Nesse sentido, entendo que o curador(a) pode trabalhar de maneira, fundamentalmente, coletiva, atuando por meio de outras formas de mediação que envolvem aspectos ligados à gestão, educação, tecnologias, e, sobretudo, à instauração de novas proposições e pesquisas cênicas, relacionadas de uma forma ampla, com outras linguagens artísticas e afins.

À luz da classificação de Torres Neto, é possível inferir reflexões sobre o trabalho e as práticas cênicas que foram desenvolvidas pelos grandes encenadores do século 20. Stanislavski, à exemplo, por sua forte ligação com o texto dramático e com a visão do autor como poeta da cena, provavelmente teria seu perfil muito afim ao da figura do diretor. Já Meyerhold e Brecht, por suas tendências de trabalhos mais coletivos e experimentais, e por suas práticas teatrais, ligadas à constituição de novas teorias e teatralidades, aproximar-se-iam mais da figura do encenador, como uma espécie de criador pedagógico e/ou de coreógrafo da encenação.

O trabalho de Stanislavski realmente está mais próximo da função do diretor, sobretudo, no que diz respeito à relação verticalizada no trabalho com atrizes e atores, como pode ser constatado no fragmento a seguir:

> Esse espetáculo me ensinou ainda o aspecto administrativo do trabalho de diretor de cena. Não é fácil subordinar um grupo de atores quando estão sob a tensão nervosa da criação. O nosso organismo é caprichoso, extravagante, e precisamos mantê-lo obediente. Faz-se necessário a autoridade do diretor de cena, que eu, então, ainda não tinha. Mas eu vencia os colegas com o meu amor fanático, minha capacidade de trabalho e minha rigorosíssima atitude em face ao trabalho e, antes de tudo, de mim mesmo (STANISLAVSKI, 1989, p. 184).

Contudo, é preciso também reconhecer o minucioso trabalho pedagógico de criação e sistematização de um “sistema de interpretação” teatral, que, embora pautado no texto e no modelo dramático, ainda assim consegue dialogar com outras formas de representação. Sendo, portanto, nesse caso, um trabalho de constituição de uma “teoria” e/ou de um sistema de interpretação teatral e, consequentemente, de desenvolvimento de uma prática pedagógica.

No entanto, pergunto: o que exatamente caracteriza o trabalho de um encenador(a)-pedagogo(a)? E o que o difere do diretor(a) teatral? Dessa feita, o diretor(a) atua como um regente criador, exercendo um domínio mais vertical sobre todos os elementos da cena. Já o encenador(a)-pedagogo(a) é um criador(a) que trabalha de uma forma mais horizontalizada e aspira que os atuantes e demais criadores cênicos trabalhem como colaboradores na criação de obras de arte. Além disso, o encenador(a)-pedagogo(a) toma para si a função pedagógica de desenvolver técnicas e teorias e de preparar e/ou treinar as atrizes e atores a fim de que eles possam dar conta dos ideários técnico-estéticos e das proposições cênicas criadas e desenvolvidas por ele(a). Portanto, trata-se da instauração de pedagogias da encenação que visam atender a determinados fins poéticos e estéticos de cada encenador(a)-pedagogo(a) e de seus respectivos coletivos de criadores. Nesse sentido, no que tange à docência da encenação, há um conjunto de diferenças fundamentais com relação à função e às práticas cênicas exercidas.

Docência da encenação, especificidades da função de professor(a)-encenador(a) no ensino superior

Conforme já mencionado na introdução, professor(a)-encenador(a) é o(a) docente que coordena o papel de professor(a), encenador(a) e pesquisador(a) e que trabalha, pontualmente, em ambientes de ensino de teatro, com processos de criação e encenação coletivos. Com essa delimitação conceitual, três questões centrais podem ser denotadas: 1) como trabalha um professor(a)-encenador(a)?; 2) quais são as características dessa função?; e 3) que aproximações e distanciamentos podem ser estabelecidos entre as práticas desses profissionais e dos encenadores(as)-pedagogos já abordados ao logo do texto?

Embora permanentemente ocupados com os aspectos pedagógicos da criação cênica, Stanislavski, Meyerhold e Brecht não trabalhavam em instituições formais de ensino de teatro. Portanto, são contextos diferentes de atuação. No caso desses três encenadores, os objetivos pedagógicos estavam ligados à constituição de coletivos que visavam fins artísticos e estético-teatrais, relacionados com a constituição de poéticas cênicas autorais e voltadas para um trabalho profissional com atrizes e atores.

Os professores(as)-encenadores(as) que atuam no ensino formal superior trabalham, fundamentalmente, com estudantes de teatro, principalmente em cursos de bacharelado e de licenciatura. É bastante comum que esses(as) profissionais atuem concomitantemente tanto na formação de artistas cênicos (atores, atrizes, cenógrafos entre outras funções) quanto de professores de teatro. Isso faz com que, no processo de trabalho dos professores(as)-encenadores(as) seja necessário coordenar, nas práticas de encenação formativas, o papel do(a) (docente) e de encenador(a), atuando, assim, numa espécie de *entre-lugar* das funções de ensinar e encenar.

Sendo assim, embora haja aproximações com o trabalho dos encenadores(as)-pedagogos(as), os fins estéticos desenvolvidos na educação superior diferem, geralmente, das encenações profissionais nos formatos dos processos de criação e também nos objetivos com os resultados cênicos. De todo modo, o trabalho dos professores(as)-encenadores(as) é tão ou até mais complexo que o dos encenadores(as) que trabalham com artistas e grupos de teatro profissionais.

Os estudantes de teatro do ensino superior, na licenciatura ou no bacharelado, estão (durante os processos de encenação) em meio ao reconhecimento e à aprendizagem da linguagem teatral e, ao mesmo tempo, têm de lidar com a composição de diversificadas teatralidades, partituras cênicas, personagens e/ou personas. Ao contrário do que ocorre com atrizes e atores profissionais, os estudantes de teatro ainda não dispõem de forma consolidada de um repertório vasto de técnicas expressivas, corporais e vocais, assim como não estão em profundidade familiarizados com os diferentes estilos e gêneros cênico-teatrais.

Isso faz com que nós, professores(as)-encenadores(as), tenhamos que fazer (no todo do processo da encenação) um movimento pedagógico de idas e vindas entre o ensino de princípios e de técnicas básicas de atuação e composição de cena, bem como uma perene (re) atualização do contexto estético, filosófico e poético da obra que está sendo coletivamente criada. Além disso, nós precisamos também nos provocar como (co)criadores e estimular a criação consciente e autoral por parte de todos(as) os(as) participantes envolvidos(as) no processo. Nesse contexto, o trabalho do professor(a)-encenador(a) envolve uma artesania ética, estética, política e pedagógica que, pela coordenação das funções educativas e artísticas, torna-se bastante complexo. Soma-se ainda a essa complexidade da coordenação dupla de funções, a necessidade de ter que lidar, durante a prática da encenação contemporânea, com a redefinição dos papéis dos criadores(as) da cena, com a irrupção de teatralidades miscigenadas, com as rupturas nos modos de construção narrativa e, consequentemente, com as rupturas no resultado da produção de sentido e de presença cênica.

No meu contexto de trabalho, no estado do Tocantins, tem-se ainda, no curso de licenciatura em teatro da UFT, a presença dos estudantes indígenas que nos apresentam suas culturas e que requerem também de nossa parte uma disponibilidade para compormos coletivamente formas mais interculturais de encenação. Assim, a docência da encenação, sobretudo, na UFT, pelas especificidades do curso de Teatro, que além da presença grande de estudantes indígenas é conjugado, até o quarto período, com o curso de Filosofia,e Filosofia, faz-se ainda mais emergente dialogar de forma constante com múltiplas lógicas, sentidos e culturas. Isso requer de nós professores(as)-encenadores(as) um olhar ampliado, generoso e plural sobre o mundo e sobre os modus operandi da encenação e do fazer teatral como um todo.

Ainda que eu tenha a consciência de que em meu ofício, como professora-encenadora, eu não alcance todas essas dimensões e particularidades, vislumbro, de uma forma ampla, que a

docência da encenação na contemporaneidade, solicite como proposição metodológica a abertura para realizar traduções interculturais e interdisciplinares. Da mesma forma que solicita também a disponibilidade de promover trânsitos estético-teatrais, que favorecem a emergência de poéticas da encenação dinâmicas. O que, em último instância, perpassa pelo exercício docente de fomentar a constituição coletiva de discursos teatrais que englobem, nas encenações, diferentes perspectivas culturais, sonhos, poéticas e utopias dos sujeitos envolvidos no processo criativo.

Nesse sentido, Ingrid Koudela e José Simões Junior afirmam que:

> O teatro contemporâneo, certamente, desdobra-se em vertentes múltiplas, mais ou menos descentradas de uma necessidade de visões globalizantes; no entanto, da mesma maneira, a emergência de formas novas não invalida a continuidade dos modelos anteriores de criação cênica. Obviamente nenhum modelo, seja ele oriundo da pré-modernidade, da modernidade ou da pós-modernidade teatral deve ser seguido cegamente. O que se deve garantir é o acesso, pelos sujeitos em formação, de possibilidades várias de expressão teatral, para que possam se posicionar frente a elas e fazer sua opção, que não tem que necessariamente ser apenas por única forma de manifestação cênica, podendo se configurar como uma interlocução entre concepções distintas do fazer e pensar teatral (KOUDELA; SIMÕES, 2015, p. 65).

Em consonância com a fala de Koudela e Simões, e considerando as especificidades da docência da encenação na educação superior, prevejo a emergência de se incluir nos processos de criação a pluralidade de proposições estético-metodológicas que trabalhem com base no manejo de recursos e expedientes teatrais que estejam entre a tradição e a vanguarda, e que promovam a troca de saberes entre os participantes do processo criativo.

Trouxe essa proposição, conforme já explicitado na apresentação deste livro, primeiro pela especificidade do curso de Licenciatura em Teatro da UFT, que mantém uma carga curricular menor de práticas cênicas ligadas à encenação, o que faz com que seja ainda mais importante (mesmo que em menor espaço de tempo) proporcionar acesso amplo a diversificadas formas de representações cênicas e teatrais. Depois, porque, recorrentemente, ouço no dia a dia de trabalho frases como: Por que fazer montagem de textos de Anton Tchekhov, de Nelson Rodrigues, de Jean Francesco Guarnieri? Esses autores e textos já não estão muito datado? Estamos no século 21, será que os estudantes de teatro ainda precisam trabalhar sobre esses cânones? Que coisa mais velha ensinar alguém a compor personagens relendo a obra de Stanislavski! Hoje trabalha-se muito mais com a performance, e com as dramaturgias abertas e escritas colaborativas. Qual o sentido de se voltar para essas tradições?

Essas questões, tomadas de modo dialético, implicam outros questionamentos: será que estamos fora do nosso tempo, ao estudarmos e buscarmos apreender os cânones?; será que inventaram um outro tipo de roda que só os mais jovens, na atualidade, puderam perceber?

Enfatizo não se tratar de mera oposição ao novo, ao contemporâneo dos dias atuais. Pelo contrário, entendo como fundamental, na formação de professores de teatro e de artistas cênicos, a importância de proporcionar o acesso e a experimentação de teatralidades diversas e miscigenadas, constituídas por meio de diálogos com a performance e com dramaturgias abertas e escritas colaborativas, que podem ou não serem trabalhadas de forma intertextual, ou mesmo baseadas em matrizes não literárias. Até porque, experiências nessa direção fizeram parte da minha formação cênica como atriz e foram de fato fecundas e produtivas, conforme já abordado nos processos de encenação dos espetáculos *Um dia de Festa* e *Presépio de Hilaridades Humanas*. Além disso, proposições cênico-pedagógicas pluralistas fazem parte dos trabalhos docentes que desenvolvo na UFT – na regência da matéria de Direção Teatral, por exemplo, proponho como trabalho final a composição de duas cenas, uma estruturada a partir de um texto dramático de livre escolha, e a outra desenvolvida a partir de quaisquer matrizes de criação que sejam de interesse pessoal dos discentes participantes da matéria. Ademais, durante a minha passagem pela coordenação do PIBID[18] Teatro, de 2014 a 2107, realizada em parceria com o professor Marcial Asevedo, também docente do curso de Teatro da UFT, desenvolvemos o projeto Teatralidades contemporâneas nas escolas: diálogos entre teatro, performance, cinema e formas animadas, também alicerçada no pluralismo metodológico.

Ingrid Koudela e José Simões argumentam também a favor do uso de proposições cênicas pluralistas no ofício dos professores(as)-encenadores(as).

> O Fazer teatral é, per se, multiplamente constituído, polifônico por excelência. Dá margem às mais diversas e inusitadas participações. Se tais caminhos diferenciados forem pensados pedagogicamente, delineia-se um "leque" multifacetado de oportunidades de ensinar e aprender teatro. Aqui se pode pensar, também, na relação do teatro com outras artes, visto ser em momentos de encenação, ou no conjunto processo/produto da criação cênica, que se encontra um terreno particularmente propício rico entre diferentes linguagens artísticas (artes visuais, audiovisuais, digitais, dança, música, literatura, etc.). Sem perder de vista seu eixo epistemológico (o teatro), o professor-encenador, ou coordenador de processos de encenação, pode abranger, artística e pedagogicamente, as interfaces que se colocam entre as artes, inclusive pensando essas interações como estratégias de conquista do estudante e de seu universo cultural (KOUDELA; SIMÕES, 2015, p. 65).

---

18 Programa Institucional de Bolsa de iniciação à Docência que tem por objetivo o incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento de processo de formação de docente para educação básica, vinculado à Diretoria de Educação Básica Presencial - DEB - da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior - CAPES.

Além dos dois autores acima, a pesquisadora Josette Féral sinaliza ainda, de forma polêmica, na entrevista *Teatro performativo e pedagogias* (2009), sobre a importância de se pensar na formação do artista cênico (e estendo aqui o mesmo pensamento para a formação do professor de teatro) não apenas pela perspectiva da vanguarda (no sentido daquilo que se faz hoje). Segundo ela, o momento é de visão plural. Então, não se trata de escolhas binárias, isto é, de se mergulhar num polo (por exemplo, o teatro performativo ou pós-dramático) para evitar o outro polo (por exemplo, a tradição ou comercial). A autora argumenta que os modelos de representação se misturam e se borram e que acabam por escoar um no outro impactando as diferentes práticas cênicas da *Broadway* ao *Cirque du Soleil,* passando pelos teatros mais tradicionais, e que isso (ao menos, na opinião dela) não devia ser desconsiderado na formação de artistas cênicos.

Argumentos como os de Ingrid Koudela, José Simões e Josette Féral promovem reflexões sobre a importância da diversidade de práticas cênicas no campo formativo do teatro. Nesse particular, as obras do grupo Théatre du Soleil e as proposições cênico-pedagógicas trabalhadas pela encenadora pedagoga Ariane Mnouchkine, por serem estruturadas numa perspectiva metodológica pluralista, talvez possam contribuir para repensarmos sobre a dinâmica tradição versus vanguarda no trabalho de professores(as)-encenadores(as) contemporâneos, assim como para reavaliarmos práticas de encenação desenvolvidas no âmbito formativo, nesse caso específico na educação superior.

A propósito da observância da obra de Mnouchkine, abro um parêntese, para agradecer a todas as mulheres professoras-encenadoras que imensamente acrescentam e contribuem com produção cênica nacional e internacional, pois a limitação de uma publicação, nos faz estabelecer novos recortes e (re)trilhar caminhos. Em meu doutorado, para além da análise de minhas práticas formativas e docentes, entrevistei as professoras-encenadoras Adriana Lodi (Brasília), Fran Teixeira (Fortaleza), Lúcia Romano (São Paulo) e Brígida Miranda (Florianópolis) – aqui deixo minha imensa admiração a essas mulheres criadoras, críveis entre outras artistas docentes, que me influenciaram como Cibele Forjaz, da Cia. Livre e Maria Thais, da Cia. Teatro Balagan. Interligada à questão do feminino, sobrevém a alteridade e a autopercepção do meu lugar de artista, mulher negra, mãe e professora. Do meu lugar mesmo de corifeia nesse coro maior de companheiras, vejo essas mulheres e reconheço os seus trabalhos absurdamente belos, sensíveis e poéticos no campo da encenação. Nesse sentido, é fundamental que nos questionemos sobre o espaço de atuação e o lugar de fala das mulheres encenadoras e professoras-encenadoras no panorama histórico teatral. Essas inquietações foram aguçadas em decorrência das análises das minhas experiências cênico-pedagógicas formativas, constatando de que as bases técnico-conceituais e as referências práticas que trago e mantenho acerca da pedagogia da encenação foram mais solidamente alicerçadas por meio de estudos e diálogos com as obras dos três pedagogos encenadores homens já recorrentemente mencionados no texto.

Nesse sentido, revirei o baú de memórias em busca de pegadas, rastro, traços e cicatrizes deixadas, em meu corpo-encenadora, pela obra de Ariane Mnouchkine, que apesar de não ser uma professora-encenadora, é uma artista e pedagoga da encenação de reconhecimento mundial. Soma-se a isso, também, principalmente, o fato de eu perceber nas práticas de encenação que são desenvolvidas por Ariane, com o grupo *Théâtre du Soleil*, um conjunto de pressupostos cênico-pedagógicos que, de um certo modo, aproximam-se das proposições éticas e estéticas que defendo sobre a poética da encenação.

A pedagogia da encenação de Ariane Mnouchkine: erguendo um monumento ao efêmero

A poética da encenação, como defendido até aqui, não é uma proposição metodológica, é um processo e uma pedagogia de trabalho cênica que pode ocorrer no encontro entre pedagogos(as)-encenadores(as) e/ou professores(as)-encenadores(as) e os demais artistas e estudantes criadores da obra teatral, sobretudo os que se colocam no papel de atrizes e atores. Nesse contexto, emoldura-se a definição de que a poética da encenação se configura como uma pedagogia coletiva *mutatis mutandis* que pressupõe a artesania no processo da criação cênica, as experiências, os entrecruzamentos e as deambulações que proporcionam trocas de saberes coletivos. Nesse caso, a artesania é entendida como aquilo que diz respeito às técnicas artesanais do fazer teatral. A experiência é compreendida como um atravessamento de conhecimentos (ao mesmo tempo, como um repertório de saberes) que vão se constituindo nas vivências cênicas que se dão na intuição, na memória, no acessar das linguagens ancestrais e no labor diário de uma determinada função artística.

Tomando-se essa definição, a poética da encenação é, fundamentalmente, compreendida como uma pedagogia cênica coletiva de qualidade mutável. Exatamente por isso é tão possível cotejar o trabalho de Ariane Mnouchkine, porque as poéticas da encenação por ela desenvolvidas de forma colaborativa com o *Théâtre du Soleil* parecem ser constituídas, em cada um dos processos criativos, de uma forma muito heterogênea e pluralista, motivo pelo qual a encenadora afirma que ela não desenvolveu até hoje nenhuma teoria específica de interpretação e/ou de direção conforme texto a seguir:

> Não sei se eu diria que não existe uma teoria da interpretação. Sei que eu não tenho nenhuma. Talvez porque ainda não esteja apta a elaborar uma; aliás, talvez nunca seja capaz de fazer isso, porque a concepção de uma teoria da interpretação pressupõe, na verdade, uma elaboração escrita da teoria e uma prática da interpretação. Digamos que nós diretores e atores, "nós praticamos a prática", e não a teoria (MNOUCHKINE, *apud* FERÁL, 2010, p. 67).

Meu primeiro encontro com a obra de Ariane Mnouchkine foi ainda no período da graduação na UnB, na matéria de Introdução à Direção, regida pela professora Rita Castro. Esse encontro se deu de uma forma tímida. No início da matéria, fizemos seminários sobre os principais nomes e referências da encenação no panorama europeu e brasileiro. Ariane Mnouchkine era o único nome feminino da lista. De todo modo, já na época da graduação, os pressupostos pedagógicos da encenadora francesa foram contemplados nas aulas de direção, sobretudo, por meio de jogos de improvisos com máscaras, conduzidos pela professora Rita Castro, que fizemos antes de dar início aos trabalhos de encenação, realizados em dupla.

Durante a pesquisa, a professora nos apresentou o trabalho com as máscaras, um dos pontos nevrálgicos de Mnouchkine:

> Não lhes darei as características das máscaras, se não as reduziria. Algumas têm nomes, outras não. Essa daqui, por exemplo, é Rajissan. Todas têm sua grandeza. Possuem uma alma completa. Não as desprezem. Não as caricaturem, mesmo que elas não tenham muita beleza (MNOUCHKINE, *apud* FERÁL, 2010, p. 56).

Dois aspectos nesse trecho da fala de Ariane, são passíveis de nota quanto ao jogo das máscaras: 1) elas têm uma carga semântica em si, mas que não as reduz, nem pelos seus nomes, nem pela falta de um nome; 2) elas possuem uma alma completa, portanto não devem ser desprezadas. Em poucas linhas, Mnouchkine conseguiu expressar um escopo imenso de possibilidades com o trabalho com as máscaras.

Recordo-me o quanto os improvisos com máscaras eram fascinantes e o quanto essas 'oficinas' nos tiravam da tal 'zona de conforto' no trabalho da atuação. Isso porque as máscaras não permitem a mentira, elas revelam algumas de nossas fraquezas, e entre as mais importantes, talvez estejam a nossa falta de imaginação, de presença cênica, de escuta e de diálogo com atrizes e atores companheiros de cena. Enfim, as máscaras deixam a ver se estamos ou não em estado de jogo teatral. Paradoxalmente, precisamos nos esconder por trás delas para nos revelar.

Nesse processo, apesar de ter sentido corporalmente a potência pedagógica da obra de Ariane, e o jogo com máscara na criação teatral, e, de ter também observado nos improvisos cênicos resultados muito plásticos, escolhi estar no grupo que apresentava a obra de Stanislavski, nos seminário sobre os pedagogo(as)-encenadores(as) que realizamos na matéria de Direção. Hoje, entendo que isso não foi por acaso, de fato, Stanislavski é a referência mais importante em minha formação como atriz. Naquele momento, a obra de Mnouchkine, com suas sutilezas e detalhes cênico-pedagógicos, passou-me de forma mais displicente.

Anos mais tarde, quando eu já era professora de Teatro da Faculdade Dulcina de Moraes, ministrei durante dois anos a matéria de Direção Teatral para os cursos de licenciatura e bacharelado. Foi nesse período que senti a necessidade de apresentar a obra de Ariane

Mnouchkine, desenvolvidas no *Théâtre du Soleil,* como uma importante referência feminina da encenação mundial. Em função dessa necessidade verificada na prática docente, debrucei-me em textos sobre a encenadora francesa e passei a assistir também a vídeos de espetáculos do grupo *Théâtre du Soleil*. Nesses estudos, pude olhar detalhadamente as obras teatrais sob direção de Ariane Mnouchkine e ler sobre os processos de encenação conduzidos por ela. Constatei, em tempo, que nas proposições pedagógicas da encenadora havia elementos de uma pedagogia cênica colaborativa e pluralista.

Nesse sentido, Ariane Mnouchkine forja, em seu labor, uma estética teatral baseada em longos processos criativos e assume o compromisso com princípios éticos socialistas e coletivos (incluindo a paridade de salários). A companhia, com isso, busca novas formas de trabalho que questionam práticas teatrais já estabelecidas. E, são justamente esses aspectos da criação colaborativa, da troca de saberes e do questionamento das formas pré-existentes de metodologias cênicas, os pontos que prevejo de aproximação da proposta defendia aqui no estudo, com a pedagogia cênica que é praticada por Mnouchkine.

Relendo o diário de bordo da matéria de Introdução à Direção, retomo algumas anotações de frases que foram registradas durante o seminário realizado sobre a obra de Ariane Mnouchkine:

> "A cena é um espaço de comunicação e de troca." "A roupa no improviso teatral não deve ser realista, não deve remeter a algo pronto." "Todo ator tem medo, o que ele não deve ter é o medo de ter medo." "O diretor é o que ajuda a dar à luz, é a parteira." "Teatro é um mistério é um jogo." "É preciso procurar o pequeno para achar o grande." "Os espectadores podem ver milhares de coisas, mas uma de cada vez" (Universidade de Brasília, *Diário de bordo* da pesquisadora, 2000).

As frases acima, escritas há quase vinte anos, revelam referências teatrais da encenadora francesa, pequenos traços estéticos das obras dirigidas por ela, pressupostos cênicos e o modo de trabalhar de Ariane. Percebo como a encenadora junta em suas práticas de encenação referências das obras de Stanislavski, Meyerhold, Brecht, entre outros artistas e encenadores do teatro mundial, constituindo, assim, uma mistura de referências e teorias teatrais ocidentais e orientais, com as proposições cênicas com as quais ela trabalha no *Théâtre du Soleil*.

Mnouchkine aponta algumas de suas referências no teatro:

> Esses teóricos estão entre os maiores, mas não houve apenas eles. Tivemos Stanislavski, evidentemente, Meyerhold... e outros. Na França, por exemplo, alguns escreveram coisas absolutamente fundamentais: Copeau, Dullin, Jouvet. Se você relê-los, perceberá que existem coisas nos escritos de Copeau que são encontradas em Zeami, e é isso que é interessante, tocante, não tranquilizador, mas

> "confortador". Vemos, então, que Copeau disse novamente do século XX o que foi dito no Japão do século XV, e que Brecht, por mais original e ideólogo que possa ser, em seus momentos menos legisladores, redescobre aspectos completamente tradicionais do teatro oriental (MNOUCHKINE, *apud* FERÁL, 2010, p. 68).

Contudo, Mnouchkine não faz das obras e dos autores estudados uma camisa de força, pelo contrário, ela mistura as ideias e as (re)emprega em suas práticas de encenação, trabalhando as leis essenciais do teatro e desenvolvendo colaborativamente, com o *Théâtre du Soleil*, a cada processo criativo, as poéticas de encenação constituídas. Sobre isso, ela diz que

> A expressão "teoria da interpretação" não me parece fundamentalmente falsa, mas me soa sempre um pouco imperialista e pretensiosa. Prefiro utilizar leis fundamentais que às vezes são conhecidas, mas se perdem e são esquecidas, porque é apenas a prática que, repentinamente, faz ressurgir a lei ou a tradição. Não direi, portanto, que não existe uma teoria da interpretação, e da direção, ao contrário, já houve muitas. Obviamente, o que me interessa nessas várias teorias são as leis essenciais que permeiam todos elas (MNOUCHKINE *apud* FERÁL, 2010, p. 68).

O que Ariane expõe em sua fala, é um modo de trabalho pedagógico pluralista, uma vez que a encenadora entende que o uso de apenas uma teoria da interpretação teatral indica um certo tipo de "colonialismo" e / ou domínio formal que é comumente exercido no processo de criação cênica e que ela não entende como produtivo. Além disso, ela afirma que o teatro é oriental e que nós ocidentais criamos apenas o realismo:

> As teorias orientais marcaram todas as pessoas de teatro. Impressionaram Artaud, Brecht e todos os outros, porque o Oriente é o berço do teatro. Então, fomos lá buscar o teatro, Artaud dizia: "O teatro é oriental." Essa reflexão vai mais além. Artaud não supõe que existiam teorias orientais interessantes para o teatro, ele afirma que "o teatro é oriental" [...] eu diria que o ator vai procurar tudo no Oriente: ao mesmo tempo mito, realidade, interioridade e exteriorização, aquelas famosas autópsias do coração por meio do corpo. Vamos lá buscar também o não realismo, a teatralidade. Ocidente criou apenas a *commedia dell'arte* – mas também ela vem da Ásia – e que tem certo realismo do qual escapam os grandes atores (MNOUCHKINE *apud* FERÁL, 2010, p. 80-81).

Nesse ponto, há o reconhecimento da influência das tradições do teatro oriental nas práticas cênicas ocidentais. Observo o apreço da encenadora pelos gêneros teatrais japoneses como o Kabuki, teatro que trabalha o drama de forma estilizada por meio da dança e de uma maquiagem muitíssimo elaborada. O Buranku, um tipo de teatro de boneco, onde os bonecos são vestidos de quimonos e desenvolvem, por meio da manipulação direta, movimentos precisos e

quase humanos. O Nô, outra forma de teatro japonês, conhecido também por teatro de máscaras, tamanha a importância desse adereço em seu universo cênico.

A influência do teatro japonês aparece nas obras do *Théâtre du Soleil*, no trabalho de interpretação, sobretudo, nos figurinos, maquiagens e nas máscaras usados nos espetáculos desde o ciclo de montagens das obras de Shakespeare, em que foram encenadas quatro tragédias históricas (Ricardo II, Henrique IV [parte I e II] e Henrique V) e duas comédias (Noite de Reis e Trabalhos de amor perdidos). Do mesmo modo, há também influências dos teatros asiáticos, como o Katakali, dança indiana que trabalha com movimentos leves, lentos e precisos, principalmente, dos olhos e dos pés dos dançarinos. Assim como o teatro balinês, de cunho mais ritualístico, que é cantado e dançado e que também utiliza máscaras.

Considerando as influências orientais e asiáticas marcantes no trabalho de Ariane Mnouchkine, vislumbro também, em suas proposições poético-pedagógicas, um certo princípio antropofágico. Ela, com o coletivo de artistas criadores do *Théâtre du Soleil,* estuda tradições teatrais arcaicas de culturas orientais, entre outros povos. Mnouchkine, então, realiza experimentos e improvisos cênicos dos quais emergem (re)empregos de técnicas, teorias e expedientes de criação que, por sua vez, foram anteriormente estudados, por exemplo, por Brecht e Meyerhold, e redimensionados, resultando em suas teorias teatrais.

Nesse sentido, questiono se o princípio antropofágico não está quase que intrínseco ao próprio labor da encenação e do teatro. Brecht, Meyerhold, Artaud, Ariane Mnouchkine e tantos outros criadores(as) cênicos, ao logo da história teatral, vêm, de certo modo, antropofagiando práticas e teorias cênicas tradicionais e milenares, e convertendo-as em suas proposições e poéticas teatrais. Nessa mesma perspectiva, prevejo que a antropofagia de métodos seja o caminho mais fecundo e democrático para o ensino e aprendizagem da encenação.

4

DEAMBULAÇÕES OU PROCESSOS DE EXPERIÊNCIAS CÊNICO-PEDAGÓGICAS (DES)CONVERGENTES: *NÓS AQUI (PALMAS)*

4 - Deambulações ou Processos de Experiências Cênico-Pedagógicas (Des)Convergentes: *Nós Aqui (Palmas)*

Tudo que sei sobre método é que quando não estou trabalhando penso, às vezes, saber algo, mas quando estou trabalhando fica bem claro que não sei nada.

John Cage.

Talvez o essencial do ofício do diretor de teatro seja dar espaço para a imaginação do ator. É preciso abrir-lhes o maior número possível de portas e, talvez, dar-lhes maior quantidade de alimento possível. Então, como procedo? Vou confessar-lhe que, para mim, é sempre difícil definir o que faço, porque não sei muito bem, e isso depende do momento. No trabalho com atores, trocamos muitas imagens. Eles me dão imagens por meio de suas ações, suas realizações no tapete de ensaio. Eu também lhes devolvo imagens. Proponho mundos. E, se isso não funciona, se não dá em nada, então, proponho outros. Além disso, às vezes, um ator me apresenta alguma coisa que eu vou na garupa. Então, tentamos galopar juntos.

Ariane Mnouchkine.
(Entrevista concedida a Josette Féral, 2010).

Apenas um método é suficiente para dar conta de um trabalho tão intenso e complexo, como o de atuação e de encenação? E os saberes adquiridos no processo formativo, como pode ocorrer essa passagem? Por quais caminhos e porque meio instrumental se pode forjar a experiência cênica? Pretendo, com reflexão desenvolvida neste capítulo, debater tais questionamentos. Para o início do debate, trago duas proposições: a primeira é a de que a aquisição do conhecimento cênico se dá na experiência; e a segunda é de que apenas um método de encenação não é suficiente para dar conta dos diferentes processos de criação cênica.

Nesse contexto, de um modo assemelhado ao que faz, por exemplo, a encenadora francesa Ariane Mnouchkine, reunindo em suas práticas cênicas proposições teatrais de diferentes

encenadores(as), pressupõe-se que, na poética dessa artista, ocorra, do ponto de vista da teatralidade, uma junção do realismo, naturalismo épico, icônico e dialético. Por esse artifício estético, Mnouchkine, ao imbricar uma pluralidade de proposições cênicas, confrontadas aos seus interesses e diferentes contextos de criação coletiva, acaba por caracterizar uma proposição poética a ser experimentada, entretanto, perenemente, ressignificada. Nesse sentido, percebo que a visão teatral de Mnouchkine, assim como práticas de encenação que ela vem desenvolvendo nos últimos trinta anos, com o coletivo *Théâtre du Soleil,* mostram-se, em termos metodológicos, mais plurais e por isso, talvez, sejam mais produtivas que práticas cênicas alicerçadas em métodos rígidos ou preestabelecidos.

As noções da antropofagia, (re)emprego e pluralidade ora trazidas ao debate estão inscritas, respectivamente, nas obras de Oswald de Andrade, Michel de Certeau e Paul Feyerabend. O manifesto antropofágico de Oswald de Andrade, de 1928, é uma crítica ao imperialismo cultural eurocêntrico (em suas proposições hegemônicas), que tinha, por meio da paródia, do exagero, do deboche, do choque, da exuberância e da alegoria, o objetivo da transfiguração de certa e canonizada cultura vigente, em perspectiva paradigmática hegemônica. Segundo Andrade (1928), "Só a Antropofagia nos une. Socialmente. Economicamente. Filosoficamente. Única lei do mundo. Expressão mascarada de todos os individualismos, de todos os coletivismos. De todas as religiões. De todos os tratados de paz". Entre os pressupostos estéticos do movimento, encontram-se, coligindo o intrinsecamente diverso, atos de assimilação, deglutição, ruminação e excreção. Tais repercussões e reverberações do movimento, que teve seu marco no final da década de 1920, mantêm-se vivas até hoje nos mais diversos campos da arte brasileira. Nesse sentido, vislumbro nos processos da encenação uma recorrência de movimentos e de práticas de criação antropofágicas.

Michel de Certeau foi um importante historiador francês que discorreu sobre os saberes (naturalizados e ideológicos) quanto às práticas, às crenças e às invenções cotidianas, frutos das transformações culturais, das crises institucionais e das tensões sociais. Em *Invenção do cotidiano 1*, Michel de Certeau trata do conceito de *re-emploi*: "Essas maneiras de se reapropriar do sistema produzido, que são criações de consumidores, visam uma *terapêutica de socialidades* deterioradas, e usam técnicas de onde se podem reconhecer os procedimentos das práticas cotidianas (1998, p. 52)".

Os usos e (re)empregos de que trata Certeau são, ao mesmo tempo, atos e retóricas alimentadas por saberes de tipo especial, tais como o senso de oportunidade e a capacidade de improvisação, que estão na base de todas as criações. Segundo De Certeau, trata-se do reaproveitamento de experiências presentes e passadas que, em função disso, revelam-se como uma invenção de memória. Sobre a prática do *re-emploi,* no teatro, vislumbro que princípios técnicos, procedimentos e expedientes de criação forjam um rol de práticas cênicas que, por meio da artesania, e, da memória, ao longo da história teatral, são reempregadas.

Paul Feyerabend é um filósofo austríaco, autor de *Contra o método* (1977), que defende a teoria de que a ciência é um empreendimento essencialmente anárquico, pois, para ele, o anarquismo teorético é mais humanitário e mais suscetível de estimular o progresso do que suas alternativas representadas por ordem e lei. Feyerabend recusa a existência de preceitos universais e defende a quebra das regras metodológicas. Segundo o autor,

> "As condições externas", escreve Einstein,"de que os fatos da experiência colocam [diante do cientista] não lhe permitem, ao erigir seu mundo conceptual, que ele se prenda em demasia a um dado sistema epistemológico. Em conseqüência, o cientista aparecerá, aos olhos do epistemologista, que se prende a um sistema, como um oportunista inescrupuloso...". Um meio complexo, onde há elementos surpreendentes e imprevistos, reclama procedimentos complexos e desafia uma análise apoiada em regras que foram estabelecidas de antemão e sem levar em conta as sempre cambiantes condições da História (FEYERABEND, 1977, p. 20).

Em suma, Feyerabend é um anarquista. Segundo ele, o que temos de fato nas ciências é apenas um processo de investigação, e, paralelamente, toda uma série de métodos práticos que se adaptam à situação em presença. Portanto, na perspectiva de Feyerabend, os "métodos" são criados e/ou desenvolvidos nos experimentos científicos, isto é, na experiência da pesquisa em andamentos, e são eles que podem nos ajudar na tentativa de aprofundar esse processo.

Trago ao debate o pensamento de Feyerabend, que é estruturado de preceitos da filosofia, da lógica e da ciência, com o objetivo de estabelecer um diálogo das proposições dele com o teatro, mais especificamente com a encenação, naquilo que diz respeito à pujança da experiência na constituição da diversidade de métodos no processo de criação artística. Contudo, reforço que, a despeito de considerar as noções de antropofagia, (re)emprego e pluralidade metodológica, não se trata aqui da negação do método, mas, sim, de se pensar em pressupostos e caminhos de criação e de ensino e aprendizagem da encenação que fomentem a diversidade de poéticas cênicas, que relacionem passado (tradição) e presente (contemporaneidade), com vistas a pensar o futuro. Por isso, foi necessário tomar "uns métodos" tanto no trabalho formativo como atriz quanto, posteriormente, no trabalho de docência da encenação.

Macondo, Uma cidade Perdida no tempo: um experimento cênico-pedagógico que misturou linguagens e viajou o Tocantins

O PIBID

é uma iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que incentiva a formação de docentes para a educação básica por meio de sua participação efetiva em sala de aula, conjugando a teoria acadêmica

> e a prática escolar através da participação das Instituições de Educação Superior (IES) e parcerias com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Na Universidade Federal do Tocantins (UFT), campus Palmas, os professores do Curso de Licenciatura em Teatro, Bárbara Tavares e Marcial de Asevedo coordenam o PIBID de Teatro 2014 em parceria com três escolas. [...] Entre as metodologias que estão sendo trabalhadas nas ações pedagógicas de 2015 estão a *performance art* e o teatro de formas animadas. Para que uníssemos de forma integral às duas metodologias, a professora Bárbara Tavares sugeriu como atividade norteadora do projeto anual a montagem teatral do romance *Cem anos de solidão,* do escritor Gabriel García Márquez. Pois o realismo fantástico no romance contido enseja a presença da linguagem performática e de objetos e bonecos em cena. Com nossa anuência, o livro foi adaptado pelo professor Marcial de Asevedo, e começamos os trabalhos (QUEIROZ, 2015, p. 107).

Dou início a narrativa da experiência cênico-pedagógica do espetáculo *Macondo, uma cidade Perdida no tempo* a partir da voz do estudante Vasni Ferreira Queiroz (já egresso do curso), porque ele foi um dos bolsistas do PIBID – TEATRO UFT, que, além de ter participado de todas as atividades desenvolvidas ao longo do projeto de 2014 a 2017, era um dos mais ativos e dedicados estudantes, não apenas com as atividades de práticas cênicas como também com estudos teóricos. Em função desse gosto pela reflexão escrita, Queiroz foi o bolsista que escreveu e publicou resumos expandidos e relatos de experiências sobre os projetos desenvolvidos e partilhados no PIBID.

O trecho apresentado faz parte do artigo *A "solidão" no ensino aprendizagem de teatro: uma reflexão sobre a alteridade*, onde o estudante narra e discute, a partir do pano de fundo da encenação do espetáculo *Macondo, uma cidade Perdida no tempo,* as dificuldades de transposição dos saberes teatrais adquiridos no processo formativo, na UFT, para a iniciação da prática docente, realizada nas escolas-campo da Educação Básica. Na conclusão de seu texto, Queiroz (2015) afirma que não há experiência sem uma marca consciente de autorreflexão e que o conhecimento se processa no encontro de si mesmo com o outro. Dessa maneira, posto que, no estudo, eu busco tecer e entrecruzar experiências cênico-pedagógicas a partir da autorreflexão da prática docente e da alteridade, na análise da experiência de encenação partilhada no PIBID, não poderia haver um encontro de vozes mais propício do que esse que passo a travar com o pensamento de Vasni Queiroz.

A criação do Espetáculo *Macondo, uma cidade Perdida no tempo* partiu de um interesse pelas questões relativas à encenação contemporânea em ambientes de ensino de teatro. O desejo de realizarmos o espetáculo com os bolsistas do PIBID surgiu durante as atividades docentes desenvolvidas em parceria com o professor Marcial Asevedo, de 2014 a 2017, na coordenação de área do subprojeto *Teatralidades Contemporâneas na Escola*: diálogos entre

teatro, cinema, animação e performance. A proposta pedagógica tinha o objetivo de possibilitar aos discentes participantes a aprendizagem e a articulação teórica e prática dos elementos do teatro, cinema, animação e *performance*.

Nosso intuito pedagógico era o de nos aproximarmos das práticas cênicas contemporâneas, buscando a aderência às novas teatralidades, sobretudo a *performance*, mas sem perder de vista a relação com as teatralidades mais arcaicas. Tal perspectiva partiu do entendimento de que o teatro na contemporaneidade sofre continuamente transformações estéticas, tecnológicas e histórico-culturais que o tornam contemporâneo, ainda assim, ele mantém a relação com as bases cênicas que o edificaram num passado remoto. Buscando, então, o diálogo entre tradição e contemporaneidade, o processo da encenação de *Macondo...* contou com a atuação em média de 23 bolsistas, que participaram da estreia do espetáculo, em 2015. Em função da grande empatia que o público teve com o trabalho, realizamos, entre 2016 e 2017, aproximadamente vinte apresentações. A maior parte dessas apresentações foi em escolas públicas da Educação Básica da cidade de Palmas. Em função de convites recebidos do Instituto Federal do Tocantins IFTO, de outros *campis* da UFT e de instituições de ensino privado, viajamos com os estudantes pelo estado do Tocantins, apresentando o espetáculo nas cidades de Porto Nacional, Gurupi e Paraíso.

O romance que deu origem ao espetáculo foi *Cem Anos de Solidão*, de Gabriel Garcia Márquez, que conta a história de *José Arcadio Buendía* e de *Úrsula Iguarán*. Um casal de primos que se casaram assustados pelo mito de que o casamento entre familiares poderia gerar filhos com rabos de porco. Esse temor cria situações divertidas e também trágicas, no início do relacionamento do casal, com uma hipótese de que o temor seria a causa da mudança deles para fundar a cidade fantástica de *Macondo*, onde se desenrola toda a trama e a saga da família Buendía.

A escolha de trabalhar com o romance como matéria-prima para a criação cênica deve-se à própria estrutura romanesca repleta de idas e vindas a diversos planos espaciais e temporais, cujo teor imagético é paradoxal, contraditório e conflituoso, que por si só já contribui para a produção de um trabalho cênico aberto às tendências e poéticas contemporâneas.

Jean-Pierre Sarrazac (2002, p. 49) afirma que "o romance é o estado original de uma peça, o seu material ou, se quisermos, a sua fábula desenvolvida". Sarrazac ainda complementa: "[...] porque o romance não tem qualquer cânone! Ele é acanônico por natureza. Por isso é a mais ágil das formas literárias. É um gênero que se busca a si mesmo eternamente, que se analisa, que reconsidera todas as suas formas adquiridas [...]" (p. 50). Isso caracteriza o romance como um dos gêneros literários mais passíveis de hibridizações.

A princípio, nosso intuito era construir uma representação cênica a partir da mistura de algumas linguagens artísticas. Entretanto, à medida que improvisávamos as cenas, percebíamos que, no processo da criação de personagens, os estudantes estavam muito presos a referenciais do Realismo teatral. Uma vez identificada essa dificuldade na atuação, o professor Marcial

Asevedo sugeriu que trabalhássemos a preparação corporal dos estudantes por meio de técnicas de análise do movimento de Rudolf Laban e da experimentação das máscaras da *commedia dell'arte*. A intenção pedagógica era propiciar que o corpo dos atuantes alcançassem um registro e uma corporabilidade que fugisse ao naturalismo e se aproxima mais do realismo fantástico. O que de fato ocorreu no processo, conforme podemos constatar na fala do estudante Vasni Queiroz:

> Finalmente eu havia descoberto que o texto dramático só ganha vida, só se torna presente, isto é, ação cênica, no corpo e na imaginação do ator em estado de representação. E uma vez descoberto isso, meu problema com a memorização das falas desapareceu. Agora as falas estavam presente no meu corpo, em cada gesto, movimento e olhar que eu fazia, porque elas formavam um todo, um conjunto. Estabeleceu-se, então, um jogo muito rico. Ora a fala prevalecia, destacando algo importante, ora um gesto 'gritava mais do que a fala' e ela apenas conduzia narrativamente a história; em outros momentos os dois estavam presentes em uníssono nesse jogo cúmplice, potente, cujo resultado trazia uma estranha e fortíssima 'naturalidade' para mim que representava. E, tendo a preparação do elenco sido feita com base na commedia dell'arte, o espetáculo conseguiu fugir de uma representação naturalista, aproximando-se de uma estética mais cômica e farsesca. Das improvisações criadas resultou em um texto cênico cheio de velocidade e jogo entre as personagens, aproximando-se muito do improviso da commedia Dell'arte (QUEIROZ, 2018, p. 27).

Ao chegarmos nessa etapa do processo de criação, a fim de tiramos maior proveito de nossos interesses e habilidades de trabalho no campo da encenação, o professor Marcial Asevedo e eu decidimos dividir as funções relativas à coordenação do espetáculo: fiquei responsável pela encenação geral e o professor Marcial pelo treinamento corporal e pela direção das atrizes e dos atores estudantes.

No ano de 2014, já havíamos trabalhado no PIBID com o Teatro de Formas Animadas, especificamente com bonecos de manipulação direta. No primeiro semestre de 2015, antes de iniciarmos os improvisos e ensaios do espetáculo, trabalhamos também com a dança e com a execução de eventos e tarefa abertas, que são mais próprias da prática da *performance*. De início, não experimentamos essas linguagens pensando exatamente em uma montagem cênica, mas, sim, na aquisição de um repertório técnico de recursos e metodologias teatrais que contemplassem pesquisas desenvolvidas pelos coordenadores de área e que pudessem ser trabalhadas nas escolas-campo, conforme as realidades encontradas e as necessidades dos projetos desenvolvidos por cada grupo de bolsistas.

Assim, a partir do domínio básico de elementos da dança, da *performance*, da *commedia dell'arte* e de um pequeno roteiro adaptado do romance *Cem Anos de Solidão*, partimos, efetivamente, para os ensaios que deram origem ao espetáculo. É importante esclarecer

que a encenação não se estruturou rigidamente em nenhuma dessas técnicas, logo manteve apenas relações de aproximação e afinidade com essas linguagens.

Queiroz (2015) aponta que o espetáculo,

> por meio da preparação corporal, das improvisações e da adaptação da obra de Garcia Márquez – "Macondo: uma cidade perdida no tempo", trouxe em seu espírito alguns elementos e aspectos da *commedia dell'arte,* e levou ao palco um espetáculo que fugia do estilo naturalista, criando uma correspondência entre linguagens, permitindo que a cena se embebesse do Realismo Fantástico (QUEIROZ, 2018, p. 28).

Nessa etapa do processo, em diálogo com o professor Marcial Asevedo, sugeri ao grupo que retomássemos na encenação o trabalho que havíamos realizado com as formas animadas, manipulando marionetes de luva, panos e utensílios de cozinha. Queiroz descreve esse detalhe:

> Bárbara Tavares Santos, que ficou responsável pela encenação do espetáculo, sugeriu a utilização em cena de objetos de manipulação, como, por exemplo, as duas marionetes de galos de briga, na cena de rinha de galos, entre outros objetos, cênicos e signicos usados, e também uma parte mais performática ao final do espetáculo. Todos esses elementos conjuntamente ajudaram a criar esse universo mágico, extracotidiano (QUEIROZ, 2018, p. 28).

Ressalto que o trabalho com a animação, apesar de não ter sido estruturado formalmente a partir da técnica do mamulengo,[19] inspirou-se nesse gênero dramático, trazendo à cena o aspecto da oralidade popular e da comicidade verbal e grotesca, dos chistes, piadas e diálogos presentes nos solilóquios entoados pelos artistas mamulengueiros. Nesse sentido, houve um casamento fecundo e produtivo entre as linguagens experimentadas. Isso porque, tanto a *comédia dell'arte* quanto a animação inspirada no mamulengo são de origem popular e de tradição oral, lidam, em cena, com a técnica da triangulação, um recurso de comunicação em palavras, gestos e movimentos que tem por finalidade manter a relação atores/personagens e plateia. Trata-se, portanto, de um jogo de falar e conversar, desenvolvendo uma lógica lúdica – razão da grande empatia do público com o espetáculo.

---

19 Forma popular e tradicional do teatro de bonecos no Brasil encontrada principalmente na zona da mata no Estado do Pernambuco. O Mamulengo também é chamado de brinquedo, assim como o conjunto de equipamentos e bonecos de que dispõe um mamulengueiro. Uma apresentação de Mamulengo pode denominar-se brincadeira e o ator-manipulador, por extensão, brincante. CARRICO, André. A poética cômica do mamulengo: aspectos de uma comicidade brincante. [Revista Moringa] - Artes do Espetáculo, João Pessoa, UFPB, v. 6 n. 2, jul./dez. 2015, p. 63-78.

Ademais, como a adaptação do romance feita pelo professor Asevedo era dividida em episódios e estruturada a partir da narrativa, sugeri investirmos em uma encenação com características multirreferencializadas, valorizando as figuras do narrador e do coro, que são elementos narrativos presentes no teatro desde a tragédia grega, conforme observa Rosenfeld:

> Coro, prólogo e epílogo são, no contexto do drama, como sistema fechado elementos épicos, por se manifestar, através deles o autor, assumindo função lírico-narrativa. Dispersão em espaço e tempo – suspendendo a rigorosa sucessão, continuidade, causalidade e unidade – faz pressupor igualmente o narrador que monta as cenas a serem apresentadas, como se ilustrasse um evento maior com cenas selecionadas. Um intervalo temporal entre duas cenas ou deslocamento espacial entre uma cena e outra sugerem um mediador que omite certo espaço de tempo (como se dissesse: "agora fazemos um salto de três anos") ou que manipule os saltos espaciais ("agora vamos transferir-nos da sala do tribunal para o aposento do conde"). E, mais ainda, revelam a intervenção do narrador cenas episódicas, na medida em que interrompem a unidade de ação e não se afiguram necessárias ao envolver casual da fábula principal (ROSENFELD, 2008, p. 33).

Em *Macondo...* trabalhamos, na encenação, o coro de forma estilizada como uma espécie de comentadores internos dos acontecimentos mostrados nas cenas. O coro, então, não se dirigia diretamente à plateia, mas tecia críticas por meio de ações, paródias, falas, chistes e piadas sobre as situações e conflitos relacionados com as personagens principais do romance. Trabalhamos ainda com a figura de três narradoras, revezando-se em cena durante as mudanças de episódios, dirigindo-se, ora diretamente, à plateia, ora aos atores e atrizes no palco, e interrompendo e suspendendo a unidade de ação, mas também representando de forma alternada outras personagens do romance. Por fim, as personagens principais foram inspiradas nas máscaras da *commedia dell 'art*e e trabalhadas a partir de recursos literários exacerbadamente cômicos, levados por vezes ao paradoxal. Visto que, para se produzir o riso é necessário distanciar-se da situação que o promoveu, de um certo modo, conforme apontando por Rosenfeld (2008), o trabalho cênico manteve aproximações com elementos do teatro épico.

Da mesma forma que manteve a aproximação com elementos performativos, mostrados, sobretudo, na última cena do espetáculo, em que ocorre uma quebra e uma suspensão brusca da fábula e das ações executadas pelos atores e atrizes. Em função disso, no final do espetáculo, não há um desfecho da narrativa. Os atores simplesmente param o espetáculo e realizam um conjunto de ações e partituras corporais coreografadas, ao modo de uma dança teatro, e saem caminhando em direção à plateia até que todos se dispersem em meio aos espectadores.

Nesse sentido, a principal característica de *Macondo...* é a conjunção de uma pluralidade de poéticas cênicas numa mesma encenação. Queiroz (2015) toma isso para refletir sobre o processo de criação cênico-pedagógico:

> Refletindo, hoje, sobre a experiência de montagem *em Macondo: uma cidade perdida no tempo*, noto que outros elementos além do trabalho do ator contribuíam para formar a cena. A aproximação com certos elementos do Teatro Épico, como narradores, a narração e a fábula do drama contada de forma episódica. A presença da animação e de bonecos manipulados pelos atores/atrizes em cena. A utilização de procedimentos como o congelamento de imagem, a aceleração, o *stop motions* e da *perfomance-art* no sentido de criar uma performatividade visual. Tudo isso colocou o espetáculo inserido em uma cena contemporânea. Penso, então, que esse conceito de cena que abarca diferentes concepções poéticas, pode ter sua relação com o ensino e o próprio fazer teatral aprofundada por uma definição mais ampla que tome emprestada o próprio conceito de Teatro. Em sua origem grega, a palavra *theatron*, "[...] designa o lugar de onde se vê o espetáculo, o espaço dos espectadores [...]" (PAVIS, 2008, p. 409), instituindo, assim, uma relação espacial e visual para esse fenômeno. É nessa perspectiva que penso a cena no ensino de teatro como uma experiência de visão e de lugares. O lugar de onde se vê a si mesmo e ao outro e a compreensão do(s) lugar(es) em que se está, e de outros lugares que podem ser criados por meio de processos estéticos (QUEIROZ, 2018, p. 39).

Algumas conclusões podem ser levantadas sobre o processo de encenação que deu origem ao espetáculo. A primeira: verifico novamente uma relação estreita entre os saberes adquiridos no processo formativo e os usos de metodologias empregadas na prática docente, nesse caso, o apreço pela composição cênica a partir da pluralidade de linguagens teatrais, sobretudo os procedimentos e expedientes de criação relacionados à cultura popular e ao teatro épico. Por exemplo, os recursos do coro, do narrador, da estrutura literária episódica, dos diálogos com o *mamulengo* e com *a commedia dell'arte*. De um modo mais amplo, relacionado também a diálogos com o cinema (uso de recurso de montagem fílmica: congelamento de imagem, aceleração, *stop motions)* e às práticas cênicas mais performativas, ligadas à *performance,* no sentido de ações que são mais presentificada que representadas ou interpretadas. Assim, percebo no trabalho cênico-pedagógico a coerência com a proposição defendida da arte teatral e/ou da pedagogia da encenação estar situada na relação entre tradição e vanguarda.

Com relação a essa proposição pedagógica, verifico, na fala de Queiroz, algumas ressonâncias e entendimentos de aprendizagem acerca da relação entre encenação e as novas teatralidades, principalmente no que concerne ao reconhecimento de que o teatro contemporâneo caminha de braços dados com a *performance*. Em outras palavras, isso quer dizer que podemos trabalhar as criações cênico-pedagógicas a partir do jogo com rituais, com autobiografias, com fluxos gestuais de vivência no palco e, do mesmo modo, com ações artísticas filiadas à *performance art*, ao *happening* e às intervenções urbanas, mas sem ter por isso que perder de vista o diálogo com as práticas cênicas tradicionais de cunho mais arcaicos e populares.

Essa proposição metodológica forneceria, então, pistas e ampliaria práticas e pesquisas sobre como vem se dando nos processos cênico-pedagógicos educativos as relações de criação com categorias como memória, corpo, espaço e presença, que pertencem tanto ao teatro quanto à *performance*.

Além disso, constato, por meio dessa proposição pedagógica, que a hipótese defendida sobre a prática de encenação ser estruturada a partir do entrechoque de linguagens artísticas e afins, pode ser muito fértil e produtivo como um importante elemento norteador para se pensar o trabalho de professores(as)-encenadores(as). Ressalto isso na fala do próprio discente Vasni Queiroz que, após a sua passagem pelo PIBID e a sua vivência pessoal de um processo de encenação calcado na pluralidade de poética cênica chegou a essa conclusão. Também verifico que Queiroz (2015) não apenas percebeu a potência e a amplitude pedagógica de uma vivência da encenação baseada no pluralismo metodológico como também redimensionou a experiência pessoal, apontando em seu Trabalho de Conclusão de Curso uma proposição pedagógica para pensar sobre sua própria prática docente e, assim, pensar a prática de outros professores(as) de teatro. Queiroz reafirma a cena como um lugar de autorreflexão, de alteridade. Um lugar de múltiplas visões que podem ser elaboradas a partir do fazer estético teatral. Como a cena nada mais é do que um microcosmo da encenação, ele conclui a sua proposição, afirmando que,

> [...] embora a pedagogia da encenação não se resuma ao ensino de teatro por meio da atuação, ela tem, na cena, quer seja como lugar de improvisação, construção da encenação, apresentação, ou na leitura, teoria, crítica e fruição (de espetáculos e cenas ao vivo, gravadas em vídeo, ou dos próprios alunos) a unidade do que seja o fenômeno teatral e, por isso mesmo, como o lugar privilegiado da fruição, da crítica e do fazer teatral (QUEIROZ, 2018, p. 29).

Aproveito o ensejo da fala de Vasni Queiroz, para concluir a análise da experiência de encenação de *Macondo...,* reafirmando uma das considerações já apresentada aqui. O trabalho de condução da encenação realizado em parceria é um exercício de aprendizado humano-pedagógico e profissional de uma riqueza afetiva, técnica e estética incomensurável. Se estou a defender que a poética da encenação se perfaz nas deambulações, nos entrecruzamentos, nas experiências e nas trocas de saberes, diante de uma parceira de trabalho, como a estabelecida com o professor Marcial Asevedo, todos esses elementos se potencializam.

Na dinâmica do trabalho pedagógico da encenação experienciada no PIBID, em nossa parceria docente, criamos juntos, entre nós e com os discentes. Negociamos e misturamos afetos, ideias, desejos, técnicas e metodologias. Passamos por inúmeros debates e vivenciamos outros tantos conflitos, afinal, como já dito, eles fazem parte da vida.

O professor Marcial Asevedo tem um grande apreço pela escrita e pelo o diálogo poético. Ao lhe perguntar sobre o que tinha sido mais marcante no nosso encontro cênico-pedagógico de trabalho docente, ele respondeu assim:

> **Relato [1]**
>
> Na Natureza nada se cria, nada se perde, tudo se transforma.
>
> Na Arte, também.
>
> Ao trabalhar com outra artista na encenação, tive a curiosidade de ver como as poéticas iam dialogar. O que se ganharia, se perderia. Onde ceder, em que se afirmar.
>
> E no fim descubro que realmente nada se perde. Na verdade, o que muda são os contextos. As técnicas e os elementos são os mesmos, só mudam os lugares onde vão ser colocados. A paisagem parece diferente, mas usando dos mesmos vales-dúvidas e das mesmas montanhas-desejos.
>
> O Ator, a Atriz continua a doar sua subjetividade complexa e desenfreada, sempre respaldado(a) por técnicas que lhe dão bastantes fios para colorir os inúmeros caminhos dessa complexidade mutável chamada alma (***Relato de experiência***, ASEVEDO, 2019).

Um grito parado no ar: os desafios da metalinguagem e da interculturalidade em tempos de crise política

> Se nessa peça vemos "apenas" um grupo de teatro que ensaia um espetáculo, o importante na verdade é compreender o significado das dificuldades que o grupo enfrenta. São terríveis aqueles inimigos invisíveis que retiram do palco as condições materiais para realização do espetáculo. Mesmo assim, o grupo resiste e se propõem a estrear a peça na data marcada. Quer dizer, por um lado, *Um grito parado no ar* investiga o teatro por dentro, aponta as dificuldades inerentes à própria prática teatral, refletindo inclusive sobre o trabalho do ator e do diretor; por outro lado, é um protesto vigoroso, dirigido a todos os inimigos do teatro, aos que amordaçaram, impedindo que seu grito de revolta ecoasse livremente pelo país (FARIA, 1998, p. 168).

O processo de encenação do espetáculo *Um grito parado no ar* ocorreu em 2015, ano em que o país vivia uma crise de instituições, iniciada em 2013. O clima, basicamente, pode ser resumido, por insegurança e medo. O estado de bem-estar social, apregoado pela Constituição Federal/88, estava sendo posto à prova. Diante dessa nova versão *laissez-faire* destrutiva e devastadora do neoliberalismo mundial, não podíamos (e não podemos hoje) silenciar. Era, e, é preciso deixar um grito ecoando pelo ar. A demanda dos estudantes formandos do oitavo período

do curso de licenciatura da UFT, que me convidaram para coordenar e dirigir o processo de encenação da matéria de Montagem Teatral, era para encenarmos "um texto teatral brasileiro" que trouxesse para cena, de forma vigorosa, uma discussão política. Sugeri, então, para a turma, que fizesse, no período de férias, a leitura dos textos *O rei da vela*, de Oswald de Andrade, e *Um grito parado no ar*, de Gianfrancesco Guarnieri. Quando retornamos do recesso, o texto de Guarnieri ganhou em votos e iniciamos o processo de criação.

Um dos maiores desafios enfrentados foi o trabalho com o texto e com a metalinguagem. Em *Um grito parado no ar,* teatro "narra" o próprio teatro. São seis personagens ensaiando um espetáculo diante de uma série de conflitos humanos. A turma de formandos tinha dezesseis estudantes e todos desejavam atuar. Tive que adaptar o texto. Escrevi um novo roteiro, mantendo a estrutura principal e utilizando também trechos da peça *O Exercício*, de Lewis John Carlino, e do texto *Parem o mundo*, do professor Marcial Asevedo. Acrescentei ainda dez personagens, representando também atores e atrizes que faziam parte do grupo de teatro que ensaia a peça narrada no texto de Guarnieri.

O objetivo pedagógico no processo de encenação foi o de propiciar que os(as) estudantes entendessem a metalinguagem, os conflitos interpessoais vivenciados na peça, assim como o pano de fundo da trama, um manifesto político contra a Ditadura Militar no Brasil. O texto teatral é de 1973. A partir da clareza desse momento político-social, propus que trabalhássemos a encenação por três caminhos simultâneos: 1) análise de texto, leituras dramáticas e debates sobre questões relativas à contemporaneidade; 2) trabalho de construção de personagens; e 3) jogos de improvisos e marcações de cenas.

Essa turma, especificamente, havia passado pela experiência, ao longo do curso, de um número maior de processos criativos mais voltados para a prática da *performance* e/ou processos de atuação, construídos a partir de dramaturgias e partituras cênicas abertas, trabalhadas sob a perspectiva da performatividade. Assim, a maior parte do grupo não estava muito habituada a trabalhar o processo de criação de personagens por meio de um texto dramático e da ideia de representação. Entender, processar, memorizar e falar o texto da peça foram tarefas bastante áridas.

> Ontem na avaliação da matéria, eu não consegui pensar nas palavras-chave do nosso processo de montagem teatral, mas, hoje, eu resolvi gravar um áudio. As palavras são garra, determinação e superação. Eu escolhi garra porque de todas as coisas que eu já passei nesse curso eu nunca pensei que fosse pegar um texto com muitas falas, uma personagem tão difícil e desafiadora. E quando a professora Bárbara deixou toda a turma escolher os papéis e eu fiquei quieto no canto e não escolhi nenhum, e ao final da aula ela falou: "Você podia fazer o Euzébio, que tal rapaz? Pega esse personagem vamos?" Falou com aquela força dela que a gente fica sem jeito de não aceitar. Mas eu enfrentei, eu tive garra e aceitei o desafio dela! Mas não foi fácil, vocês sabem que o trabalho de atuação foi difícil para todos nós, e para mim mais

> ainda. Vocês sabem o quanto tenho dificuldade em falar rápido. Mas cada puxão de orelha que a Bárbara me deu, era um estímulo para eu persistir, para eu continuar e acreditar em mim. Eu consegui um resultado que eu mesmo não acreditava alcançar. A determinação foi algo que também me marcou muito no processo de trabalho, algo que eu apreendi com vocês todos e com a professora Bárbara, e que pretendo levar comigo sempre. Que é de ter metas claras para alcançar um objetivo. Eu foquei muito no estudo do texto e na construção da personagem. A minha maior superação foi eu ter conseguido falar rápido, falar claro e falar certo o português. E eu queria dizer isso a você professora Bárbara, que você contribuiu muito com o meu crescimento e com o meu desenvolvimento, não só na peça como ator, mas na vida. Para nós que somos indígenas, a língua é um impasse. A língua é a nossa forma de ver e de viver o mundo. E, ao falar outra língua, estamos a todo tempo traduzindo tudo para nós mesmos. Imagina, então, ter que traduzir o texto da peça e falar ele em cena... falar e ser compreendido... Então, eu sou muito grato a todos vocês da turma e à professora Bárbara, pela paciência, e a nós pela nossa garra, pela nossa determinação e superação (***Relato de experiência[áudio]*** *Avaliação final da Matéria de Montagem Teatral*, MATUSCA, 2017).

A fala do estudante Matusca traz a dimensão da complexidade que foi o trabalho com o texto dramático, sobretudo, no caso específico dele, indígena, levando para o processo da criação uma reflexão sobre a interculturalidade. Nessa experiência de criação, passei a questionar como poderíamos estabelecer uma interação entre culturas diferentes de uma forma que as relações de troca fossem recíprocas, que houvesse, de fato, o enriquecimento e a integração mútua, respeitando a diversidade. Eu observava, ao longo dos ensaios, que o estudante Matusca tinha, como ele mesmo relata, muita dificuldade de falar o texto da peça, não apenas por conta da língua portuguesa, mas, principalmente, porque o seu tempo e o seu modo de conversar são mais lentos do que os nossos modos não indígenas. A personagem que o estudante Matusca representava era uma figura de personalidade tranquila, porém o falar rápido e de forma agressiva, também, eram exigidos. Pois, Euzébio (a personagem), além de desempenhar a função de um dos atores do grupo, assumia, durante as cenas, o papel de "pau pra toda obra", expressão popular que é muito falada no texto. Ele era o responsável, na trama, em atender a todos credores que batiam na porta do teatro cobrando pagamentos de figurinos, cenários e objetos de cena, confiscando materiais de ensaio e tentando impedir que o grupo estreasse o espetáculo. Euzébio representava o ápice da crise financeira na qual o grupo de teatro, em cena, estava atolado. Por isso, em muitos momentos, a personagem precisava ser ríspida e agressiva, e esse tipo de comportamento era um grande impasse de trabalho para o estudante Matusca, que é uma figura de personalidade muito tranquila e gentil.

A situação se agravou ainda mais numa cena em que Euzébio interpreta um delegado de polícia extremamente agressivo e violento. O delegado prende, injustamente, numa Estação de ônibus, um rapaz de nome Justino. Um pedreiro semianalfabeto que acabara de chegar a São

Paulo para procurar emprego. Justino é acusado pelo delegado de ter roubado um bolsa. O delegado interroga o rapaz de forma agressiva, violenta. A cena mostra um abuso de poder por parte da polícia, por meio da tortura física, como mecanismo de obtenção de uma confissão. Propus, então, ao estudante alguns exercícios. Observamos imagens de vídeos de violência e abuso de poder por parte da polícia, depois trabalhamos com um jogo do Teatro do Oprimido, onde os jogadores se colocam em cena, representando, alternadamente, durante um diálogo, representando personagens opressoras e oprimidas. Trabalhamos também com pequenos exercícios de lutas marciais a fim de que Matusca entrasse em contato, por meio da respiração, com um estado interior de ira e de agressividade. Mas nenhum desses exercícios surtia o efeito do ponto de vista físico-corporal, sobretudo, porque, além de ser uma pessoa doce, ele falava muito baixo e de forma lenta. Então, propus que ele traduzisse o texto para a sua língua materna, de origem étnica Xerente, e realizasse a cena do delegado torturador em seu próprio idioma.

Essa estratégia de criação funcionou tanto do ponto de vista pedagógico quanto estético. A cena ganhou ritmo e ficou orgânica. Há nesse trecho da peça um jogo de contracena entre a personagem Euzébio, que representa o delgado torturador, e a personagem Augusto, que está representando o pedreiro Justino. No texto de Guarnieri, Augusto constantemente ia para o ensaio com piadas e chacotas com o companheiro de profissão Euzébio, afirmando que ele é um péssimo ator, um artista de circo, e não do teatro e que não sabe improvisar personagens e cenas.

Como trouxemos os fatos da ficção para o contexto pessoal da vida de Matusca, começou a surgir, durante a realização da cena, um jogo espontâneo de interação entre os dois estudantes. Eles foram encontrando sozinhos (e entre eles) um conjunto de falas e expressões corporais provocativas, feitas de maneira recíproca, por exemplo: “esse rapaz aqui não é ator não, ele é um índio, tem que viver pelado lá no meio mata junto com as sucuris, com jacarés e com as onças, não tem que estar aqui fazendo teatro, não sabe nem dar o texto”. Frases provocativas, como essas, feitas dentro no próprio contexto da cena teatral, deixaram o estudante Matusca irado e agressivo, de forma que ele conseguiu interpretar a personagem do delegado violento e torturador. Assim, ao final das provocações, feitas pelo personagem Augusto, Euzébio respondia agressivamente ao parceiro de palco, falando apenas na língua Xerente. Contudo, ao perceber que Augusto não conseguia mais contracenar com ele, Euzébio concluía a cena em português dizendo: “Eu falo a sua língua, seu moleque, e posso contracenar contigo. E você, fala a minha? ”.

Dessa experiência de criação partilhada com o estudante indígena Matusca, compreendi na prática, o que sabia na teoria, que a nossa língua materna é capaz de nos fazer acessar estados psicofísicos e emocionais que não somos capazes de acionar quando falamos um outro idioma. A tradução é um ato vivo de recriar sentidos, signos e sensações. Traduzir é um desafio comunicativo de transposição, exigindo o contato de duas instâncias: a linguística e a histórico-cultural. E isso vale tanto para língua de onde partimos como para a língua de chegada. Então, a função do tradutor é criar pontes, intermediar encontros, nuances, sutilezas, diferenças comunicativas. Penso que eu, o estudante Matusca, todos(as) juntos(as) docente e discentes,

conseguimos recriar a obra de Guarnieri e estabelecer uma integração mútua entre línguas e culturas e uma relação de troca de saberes verdadeiramente frutífera.

Todavia, é preciso dizer que esse trabalho de tradução foi longo e complexo. Trabalhamos exaustivamente até mais do que eu pensava ser necessário, com leituras circulares realizadas em voz alta, assim como com exercícios vocais de dicção e projeção da voz em alta intensidade. E, ao mesmo tempo, iniciamos os improvisos de cenas e de construção das personagens a partir do estudo de elementos do sistema de interpretação de Stanislavski, conforme narrado por uma estudante da turma:

> Patrícia está no último semestre do curso de licenciatura em Teatro, neste semestre, participará de uma montagem, cuja professora diretora responsável é a mestra Bárbara Tavares. A noite já caíra completamente quando ela caminhava para o ensaio da montagem. Chega à sala, que por sinal está vazia, chão sujo, resolve sentar-se no meio da sala, observa o quadro rabiscado com atividades de outro curso. Sala completamente fria. Em seguida, surge a professora diretora Bárbara. Patrícia percebe que sua professora diretora está frustrada com a ausência dos demais alunos. Seus lábios finos e sua expressão facial demonstram certa preocupação com a montagem. Os alunos foram chegando aos poucos. Os primeiros que chegam mexem no celular, outros lêem livros. Patrícia olha para o lado de fora, por sorte a sala tem uma enorme janela de ponta a ponta. E acredite, a sala é enorme. A professora diretora começa explicando um pouco sobre o texto que havíamos escolhido trabalhar: *Um grito parado no ar* (1973), do autor e dramaturgo Gianfrancesco Guarnieri. Peça do chamado "teatro de resistência", onde consegue furar a censura ao se valer de uma linguagem metafórica para discutir conflitos, humanos e sociais. O espetáculo traz à tona as dificuldades do fazer teatral em tempos de repressão, ao tratar, de modo metalinguístico, do processo de trabalho e das dificuldades de um grupo de teatro. Com isso iremos explorar a metalinguagem teatral. Patrícia fica admirada, seus olhos arregalam como se fossem sair. Bárbara Tavares começa explicando que ter um texto em mãos e começar a decorá-lo a fim de tê-lo vivo em sua mente é a pior coisa que um ator pode fazer imediatamente – o trabalho dos atores é de criar a partir do texto que tem em mãos, a vida de outra pessoa em todas as suas variações. Este trabalho inventivo compõe o que denominamos improvisação teatral. No decorrer da explicação da professora diretora a improvisação vai se desenhando como um dos recursos mais utilizados no fazer cênico. Após alguns exercícios de treinamento corporal /vocal, Bárbara pede que o grupo caminhe ocupando o espaço da grande sala como se fosse uma personagem. Antes da caminhada, ela explica o conceito o "se mágico" de Stanislavski.
>
> Este conceito consiste na busca que o ator faz em se colocar no lugar da personagem, analisando as circunstâncias dadas no texto. Entretanto, neste caso, utilizamos o "se" como processo de criação para construção das personagens, ou seja, o ator deve se colocar no lugar da personagem e se perguntar como agiria em determinada situação.

> Nesse sentido, Stanislavski ressalta que: Nossa arte requer que a natureza inteira do ator esteja envolvida, que ele se entregue ao papel, tanto de corpo como de espírito. Deve sentir o desafio da á ação, tanto física quanto intelectualmente, porque a imaginação, carecendo de substancia ou corpo, é capaz de afetar, por reflexo, a nossa natureza física, fazendo-a agir (STANISLAVSKI, 2009 p. 103).

> Partimos para os improvisos. A caminhada começa e logo se percebe os corpos transformando-se nas personagens da peça. Quando todos já estão prontos, Bárbara, depressa, pede para que cada um mostre seu personagem, como se fosse outra pessoa. As apresentações começam – como vou falar? Que gestos usar? E agora? Patrícia questiona com os olhos cheios de dúvidas. A primeira personagem a se apresentar no centro de uma roda é Nathalia – Sou atriz das antigas, canastrona, fui vedete do teatro de revista. Na sequência a personagem Flora –Sou a mais velha do grupo, canto bem, grande atriz. A vez da Patrícia se aproximava, suas mãos estavam inquietas e geladas, seus lábios estavam trêmulos e olhos arregalados. A personagem que Amanda interpreta se dirige ao centro da roda. – Sou uma boa atriz, vim do teatro de rua, sou casada com o nosso diretor, e vou logo avisando que estou com um problema nas cordas vocais. Amanda saiu da roda satisfeita e ao mesmo tempo pensativa (SÁ, 2016, p. 20-21).

A estudante Patrícia Sá realizou um trabalho de estudo teórico e de atuação muito belo e intenso, que ocorreu concomitantemente ao percurso de montagem do espetáculo. Em função disso, as reflexões apontadas por ela em seu TCC são transversais ao próprio processo da encenação que estávamos vivenciando. Nesse sentido, a fala de Patrícia mostra não apenas a sua investigação pessoal sobre a construção da personagem Amanda, que a estudante representava na peça, como também proporciona uma leitura do processo coletivo da criação teatral, sobretudo dos procedimentos pedagógicos que foram adotados por mim, que estava exercendo no processo criativo a função de professora-encenadora.

Então, conforme mencionou Patrícia, optei por trabalhar a partir da obra de Stanislavski. Fiz essa escolha por julgar ser importante para o grupo concluir o curso de Teatro tendo vivenciado, pelo menos, uma experiência de criação a partir de diálogos com algumas das proposições stanilavskianas. Essa opção me ocorreu também em função de o texto nos possibilitar a reflexão que Guarniere, por meio da metalinguagem e de um certo tipo de narrativa – nesse caso, da metáfora velada para poder gritar para mundo sobre a Ditadura – que estava trazendo à tona uma discussão muito maior sobre técnicas de atuação e de encenação, sobre suas aplicabilidades, sua importância e eficácia nos modos de representação teatral daquela época. Certamente, essa reflexão remete ao sistema de interpretação de Stanislavski, que propõe um "método" para a construção da personagem.

Contudo, ressalto que o processo da encenação não foi apenas stanislavskiano. Trabalhamos com alguns elementos do sistema, principalmente aqueles ligados à construção e

caracterização das personagens. Do ponto de vista da criação de cenas, propus que trabalhássemos a partir do uso de imagens, gravações de áudios e músicas. Apresentei para o grupo um roteiro adaptado, dividido em 24 cenas, o mesmo que Stanislavski chama de divisão da peça em unidades menores de ação dramática. Cada cena continha um título-chave, por exemplo: Cena 1– Histriônico, Cena 10 – O interrogatório, Cena 21 – A oficial de Justiça. Então, antes de improvisarmos as situações e os acontecimentos da peça, sugeri que olhássemos algumas imagens, podiam ser fotografias, recortes de jornais ou mesmo pinturas. Essas imagens funcionavam como elementos e/ou matrizes inspiradoras alimentando os improvisos das cenas e a construção de ações físicas e partituras corporais.

Como o texto original de Guarnieri já sugere o uso de entrevistas gravadas, trazendo, assim, para o palco a voz / força do povo nas ruas, utilizamos, nos improvisos, áudios de gravações realizadas com professores, com artistas, com profissionais liberais e com operários. Trabalhamos também com um conjunto de músicas, duas delas cantadas ao vivo e em coro. As músicas funcionavam como disparadores de ações físicas trabalhadas nas cenas. Uma das músicas fazia parte de uma coreografia que os(as) estudantes gostavam de dançar e já dominavam corporalmente, porque haviam trabalhado em outra encenação com o professor Marcial Asevedo. A coreografia foi apresentada na penúltima cena do espetáculo, onde uma das estudantes rompe com a quarta parede e interrompe a estrutura da ficção, narrando um pequeno trecho de sua história pessoal (vinda de uma família pobre do interior) e de sua conquista de conclusão em um curso superior de teatro. A cena foi construída como uma paródia ao musical *A Noviça Rebelde,* de 1965, dirigido por Robert Wise. Os estudantes gostavam muito de fazer essa cena, e o espetáculo terminava com um clima de prazer e euforia.

Analisando retrospectivamente o processo de *Um grito parado no ar*, o trabalho pedagógico da encenação foi estruturado a partir de um conjunto de elementos recorrentes em minha trajetória como professora-encenadora. Entre eles, destaco a relação com o texto dramático e com a adaptação e a intertextualidade, o uso do jogo teatral como um elemento de suporte para a criação de cenas e para o treinamento das atrizes e dos atores e a construção de personagens a partir do sistema de Stanislavski.

De modo geral, o processo de trabalho foi muito belo, intenso, mas, ao mesmo tempo, árido. Embora, desde o primeiro dia de aula, eu contasse com o apoio incondicional de uma estudante e um estudante com vastas experiências com teatro e que fizeram, ao longo do processo, a assistência de direção de espetáculo, tivemos momentos de conflitos interpessoais difíceis. Diante dos novos desafios, tomei uma postura pedagógica diferente do que já havia feito em outras circunstâncias semelhantes. Optei por sair de cena. Afastei-me do conflito e deleguei a responsabilidade da solução para o coletivo. O grupo precisava resolver os impasses estéticos, as divergências e as intrigas interpessoais instauradas, pois, do contrário, nós não conseguiríamos concluir o processo da encenação.

Essa postura pedagógica surtiu um efeito produtivo, os estudantes se mobilizaram e se organizaram internamente entre eles(as). As divergências interpessoais foram superadas e houve um trabalho de força-tarefa no sentido de produzir toda a cenografia utilizada no espetáculo e de trabalhar verdadeiramente em equipe até o dia da estreia. Ao concluir o trabalho cênico-pedagógico, vislumbrei interiormente uma mudança pessoal de ponto de vista sobre a encenação e sobre a função da professora-encenadora. Percebi que o meu papel no processo da criação coletiva é o de mediar os saberes individuais e de promover trocas de conhecimentos, porque a encenação não pertence a mim (professora-encenadora), nem ao outro (estudante ator, atriz); ela pertence a uma instância sistêmica que é muito maior. Então, " [...] refazendo tudo, refazenda, refazenda toda"[20], as palavras do estudante Matusca, *Um grito parado no ar* foi um processo cênico-pedagógico de garra, de determinação e de superação do "eu" em direção ao "nós".

Espetáculo *Atrás da porta*: a força do coro em cena e o paradoxo da função da professora-encenadora

Atrás da porta é o título que demos ao espetáculo encenado na matéria de Interpretação Teatral, desenvolvida com estudantes do 5º semestre do curso de Teatro da UFT. A princípio, não há nessa matéria a obrigatoriedade de se realizar uma encenação. A ementa prevê apenas o desenvolvimento de processos de atuação autorais. Contudo, como dispomos de poucas matérias voltadas às práticas cênicas, os estudantes chegam quase à metade do curso ávidos por experienciarem um processo integral de criação e apresentação de espetáculo. Então, quando estive na regência dessa matéria, trabalhei a prática da interpretação atrelada ao processo da criação de um espetáculo.

No primeiro dia de aula, conversando com a turma, informei que eles poderiam escolher trabalhar a partir de dramaturgia aberta ou fechada, mas que precisávamos definir isso até a aula seguinte. Um estudante apresentou uma proposta de trabalho com vídeo, voltada para a interpretação para o cinema. Achei a ideia muito interessante, pois aprecio os experimentos que envolvem teatro e cinema. Contudo, a proposta não teve eco na turma. Solicitei, então, que "todos" expusessem os seus interesses de estudo e de criação. A maior parte da turma manifestou o desejo de trabalhar com textos que haviam estudado no semestre anterior na matéria de Literatura Dramática. Entre os textos mencionados estavam *O beijo no asfalto*, de Nelson Rodrigues, *A gaivota*, de Anton Tchekhov, *O abajur lilás* e *Navalha na carne*, ambos de Plínio Marcos.

---

20 Música *Refazenda*, autoria Gilberto Gil, 1975.

Em um primeiro momento, pensei em sugerir que escolhêssemos apenas um dos textos para trabalhar coletivamente, mas, logo em seguida, refleti que cada estudante havia sugerido uma obra dramática, em função de um desejo pessoal de criação. Por isso, ficou acordado com a turma que trabalharíamos simultaneamente com todos os textos. O desafio imediato que se impôs ao processo era o de como reunir em um mesmo espetáculo todos os textos que haviam sido escolhidos. Então, sugeri trabalhar com a construção de cenas isoladas, com monólogos que seriam entrecortados por intervenções realizadas por um coro. Teríamos dois trabalhos simultâneos. O da construção individual das personagens e dos monólogos e o da criação de um coro, responsável por ligar todas as cenas, constituindo, assim, um texto cênico maior, de cunho híbrido, porém, como uma unidade integradora entre todas as obras.

Os estudantes gostaram da proposta e se dispuseram a experimentar. A partir daí, apresentei um planejamento de curso dividido em duas etapas: 1) construção de personagens e de monólogos, a partir do estudo da ação física na obra de Stanislavski; e 2) adaptação e criação de um roteiro de cenas e de partituras cênicas representadas pelo coro.

Como a matéria é ministrada somente uma vez por semana, tanto as leituras teóricas quanto a prática cênica são realizadas de uma forma condensada. Ou seja, em função da carga horária reduzida de aulas não é possível realizar um estudo verticalizado sobre atuação. Em razão disso, fizemos leituras e debates panorâmicos de trechos de textos das obras *A preparação do ator*, de Stanislavski, e das obras: *O ator compositor*, de Matteo Bonfitto, e *A arte de ator: da técnica à representação*, de Luís Otávio Burnier, ambos comentadores e estudiosos da ação física.

Na primeira etapa da criação, além das leituras e dos debates, trabalhamos com algumas técnicas no sentido de treinamento para a atuação. Realizamos exercícios de percepção e movimento corporal, explorando a voz, as articulações, as relações do corpo com a gravidade, com saltos e quedas, formas diferentes de andar e correr e qualidade e ritmos distintos de movimentos de expansão, contração e explosão. Fizemos também pequenos improvisos cênicos desenvolvidos a partir de temas e/ou perguntas que eu propunha para os estudantes com um elemento disparador de ações físicas, por exemplo: como foi o dia mais feliz da sua vida?; o que tem dentro da caixa que você está vendendo? Os improvisos eram realizados explorando diferentes planos espaciais e distintas qualidades de movimento e ritmos. O intuito era o de construirmos um conjunto de ações físicas e de partituras corporais para ser acessadas em outros momentos da criação. Por fim, trabalhamos com a composição de pequenas cenas individuais de cunho mítico e autobiográfico, onde os estudantes, necessariamente, precisavam criar a indumentária, a cenografia/objetos cênicos e as músicas/sons utilizados em cena.

Ressalto que esses exercícios, desenvolvidos na matéria de Interpretação, foram adaptações, colagens e recriações, feitas de procedimentos já consagrados de criação cênica, tais como a *dança das energias*, o *jogo com pergunta e resposta em forma de ação física* e o

levantamento da mitologia pessoal. As referidas técnicas e/ou metodologias de criação estão inscritas em práticas cênicas, desenvolvidas por artistas e grupos renomados do teatro contemporâneo, por exemplo, o Teatro Lume de Campinas, o Teatro Wuppertal, grupo alemão que foi dirigido por Pina Bausch, o Tan Teatro, do interior de São Paulo, dirigido por Maura Baiocchi, entre outros(as) não mencionados que também se utilizam dessas técnicas. Contudo, acredito que esses expedientes de criação biográficos façam parte de um rol de técnicas cênicas há muito tempo preexistentes e praticadas ao longo da história do teatro. Nesse sentido, infiro que tais metodologias, em sua maior parte, se constituem, quase sempre, a partir de mecanismos práticos e teóricos 'antropofágicos' e de reemprego (*re-emploi),* conferindo às técnicas uma "nova roupagem". Por isso, explicito que os procedimentos de criação experienciados na matéria de Interpretação não foram aplicados *ipsis litteris,* tais quais as proposições desenvolvidas pelos artistas e grupos mencionados.

Em verdade, as práticas realizadas fazem parte de um conjunto de repertórios, de saberes e de experiências cênicas pessoais minhas (professora-encenadora), que foram adquiridas por meio de entrecruzamentos de técnicas apreendidas em aulas, em *workshops,* em audiências de espetáculos, palestras, nas leituras de livros e na produção de espetáculos partilhados com os(as) professores(as), artistas, companheiros(as) de profissão e estudantes de teatro, com os quais eu me encontrei (e me encontro) ao longo da minha trajetória. Reflito, então, que essas metodologias não são absolutamente fechadas, pelo contrário, elas estão sempre em movimento e são redimensionadas e reempregadas coletivamente nos processos de encenação. Ao mesmo tempo, elas permitem o acesso a princípios básicos, por exemplo, a ação física. Pode-se constatar na avaliação escrita de uma das estudantes:

> Esta disciplina foi um divisor de águas. Apenas no quinto período do curso, eu tive um contato com o teatro que considero de fato verdadeiro e que eu espero fazer e praticar no futuro. Aprendi no processo das aulas que a ação física não implica estar em um movimento aparente, que também pode significar um trabalho interno como um olhar fixo para um determinado ponto. Um movimento, um gesto se realizado com uma intenção precisa pode ser considerado uma ação física. Acredito que a disciplina foi muito importante, e você professora Bárbara nos ajudou a sair da zona de conforto. Esse é a meu ver o verdadeiro papel do diretor teatral (***Avaliação escrita*** do processo da matéria de Interpretação Teatral, MERILYN, 2017).

Merilyn demonstra ter compreendido a função e a aplicabilidade da ação física no trabalho de atuação. Esse era um dos objetivos pedagógicos que intencionei com a proposta de curso apresentada no início da matéria. Considero que houve um resultado satisfatório do ponto de vista do ensino-aprendizagem de técnicas de atuação. Entretanto, a estudante aponta também outro aspecto ligado ao papel da diretora (encenadora) como sendo a figura que empreende, no processo da encenação, uma condução cênico-pedagógica que desestabiliza as tais 'zonas de

conforto' dos(as) estudantes. Merilyn expressa não ter visto a postura provocadora como algo que perturbasse o seu processo pessoal da criação. Ao contrário, ela afirma que a desestabilização das zonas de conforto (práticas e técnicas já conhecidas) é produtiva para o crescimento dela própria como atriz. Portanto, houve uma equidade por parte da estudante com relação ao percurso metodológico da criação cênico-pedagógica.

Passada essa primeira etapa de treinamentos corporais e vocais, de estudo e produção de ações físicas, os estudantes já tinham alcançado domínio maior da expressão corporal e da qualidade de movimentos. Informei a eles(as) que a criação dos monólogos individuais seguiria os mesmos princípios e procedimentos já utilizados no improviso da cena biográfica. Expliquei ainda que, na proposta de criação apresentada, os monólogos seriam pequenos microcosmos da encenação. Assim, cada estudante ficou responsável por compor as ações físicas e o roteiro de seu monólogo, bem como, a paisagem sonora, os figurinos e os adereços cênicos que seriam usados nas cenas individuais.

O meu intuito pedagógico com o referido expediente de criação era o de oportunizar que a construção dos monólogos fosse feita de forma autônoma e autoral por cada um dos estudantes. Meu papel nessa etapa seria o de mediar o processo, fazer sugestões e provocações e de apresentar possibilidades e caminhos de composição das cenas. Para tanto, pedi que todos(as) escolhessem a personagem do texto que tivessem o interesse de representar. Feito isso, solicitei que escrevessem um texto-resumo, na 3º pessoa, de no máximo dois parágrafos, descrevendo a história da trama e da personagem. E um outro texto pequeno, escrito na 1º pessoa, no formato de carta, endereçada à personagem, onde deveria dizer, sem o menor escrúpulo e/ou pudor, tudo o que pensava.

Esses dois textos produzidos pelos(as) estudantes foram lidos e discutidos em sala de aula. O objetivo pedagógico com essas tarefas era, primeiro, de que eles criassem um texto cênico mais aberto e que norteasse o processo individual de construção dos monólogos; segundo, de que, por meio das leituras e debates dos textos, nós estabelecêssemos algumas conexões entre os diferentes roteiros dramáticos para criarmos um elo que pudesse permear a criação do coro. No debate, chegamos a um consenso de que a ligação entre as histórias e as personagens teria de ser feita com a ideia de que a convivência com o outro era insuportável.

Na aula seguinte, apresentei um pequeno trecho do texto de Jean Paul Sartre e discutimos a noção de que é pelo olhar do outro que reconhecemos a nós mesmos, com erros e acertos. Contudo, a convivência expõe as entranhas das nossas fraquezas. Para Sartre: "o inferno são os outros". Em função disso, sugeri que trabalhássemos a criação do coro a partir dessa proposição. Portanto, não tínhamos a criação do coro de um texto fechado, e sim um tema que funcionava como norteador de ações físicas. Esse processo de compor ações e partituras corporais para um coro é bastante complexo, cheio de idas e vindas, envolvendo uma dimensão da coreografia de partituras corporais e de vocalidade de múltiplas vozes (polifonia), que ora falam

de modo uníssono, ora em dupla, em trios, ora simultaneamente em dois tons diferentes. E todos esses elementos de cena são construídos coletivamente, por meio de experimentos, que geram acertos, erros, equívocos de pronúncias de falas e, consequentemente, de ações e movimentos – porque em teatro, afirma-se, também, que voz é corpo e corpo é voz.

Essa foi uma etapa do processo de criação árida. Alguns estudantes se incomodavam com os improvisos e com as repetições realizadas nos ensaios, conforme pode ser verificado nesta avaliação:

> A disciplina de Interpretação acredito que (terá sido) um grande marco na minha vida, pois, antes dessa matéria, não me sentia nem um pouco preparado para encarar um palco, ou uma plateia. Os textos do Stanislavski que foram discutidos durante o percurso foram bastante facilitadores e me fizeram entender a minha própria capacidade de construir uma personagem. Os improvisos e exercícios trabalhados pela professora em sala de aula, tanto os de preparação de ator, quanto de construção de personagens foram muito úteis, e a cada aula eu me sentia com mais e mais vontade de continuar e de descobrir minhas próprias habilidades. O único ponto "negativo", a meu ver, foi o fato de que a professora, por ser muito criativa, espontânea e perfeccionista, sempre sugeria e adicionava, a cada ensaio, novos elementos entre as cenas. Não acho que essa atitude tenha prejudicado o processo. Na verdade, alcançamos um resultado que achei impressionante, mas o excesso de informações durante os ensaios muitas vezes me deixava confuso, isso interferia na minha concentração me deixando com um sentimento de frustração. Talvez o problema é que essa foi a minha primeira experiência como ator e não estou acostumado a ser dirigido, mas desde o início eu tinha notado que a professora tem também uma forte postura de diretora. Por fim, entendi que a ação física é a essência do trabalho do ator. Todos os outros elementos discutidos por Stanislavski giram em torno da ação física. Aprendi que teatro é corpo em ação, e que as ações contam a história. A ação física é o que dá vida à personagem e transforma o texto em cena (***Avaliação escrita*** do processo da matéria de Interpretação Teatral, VELUNDO, 2017).

A avaliação do processo apresentada pelo estudante aponta a compreensão da ação física como um elemento fundante do sistema de interpretação desenvolvido por Stanislavski. Também demonstra a aquisição de habilidades e competências pessoais para construir e compor personagens e cenas. Todavia, há no relato a crítica quanto à constante inserção de elementos cênicos nas cenas por parte da professora-encenadora. Essa crítica, por sua vez, possibilita pensar sobre o paradoxo da função dupla (por vezes, dúbia) de professora-encenadora. Assim, do ponto de vista da pedagogia do teatro, o trabalho da encenação inclui tanto a perspectiva da *mediação* técnica e estética da produção de cena, que se dá por meio da função do encenador(a), quanto implica as relações de poder que se estabelece no bojo de um processo de criação cênica.

Nesse sentido, é importante explicitar que o(a) professor(a)-encenador(a) é também um(a) dos(as) criadores(as) da cena que exerce o seu trabalho coordenando os papéis de docente e artista, tanto quanto os estudantes criadores que estão envolvidos no processo da encenação. Trata-se, portanto, de um exercício de diálogo constante em que ambas as partes necessitam do dialogismo. Todos(as) os envolvidos na criação almejam colocar em cena os seus desejos, seus sonhos e as suas poéticas. O paradoxo da função de professor(a)-encenador(a) está justamente na habilidade de manter, durante o processo da criação, um olhar integrador que dê conta do conjunto das individualidades e que, ao mesmo tempo, favoreça as singularidades dos diferentes percursos de encenação coletivos.

A conclusão que chego, após as análises das seis trajetórias de criação cênico-pedagógicas partilhadas em Palmas na função de professora-encenadora, é a de que não há uma "receita" e/ou um método pronto para se aplicar na encenação, nem para ensinarmos a encenação. O trabalho de condução que é feito pelo(a) encenador(a) ou pelo(a) professor(a)-encenador(a) é algo que passa pelo domínio da linguagem, pela artesania (em perspectiva de revisitação e reinvenção), pela técnica, pela prática da coisa em si mesma, e passa, também, pela intuição. Então, do ponto de vista do método me parece ser algo, por suas características fundantes e práxicas, mais anárquico, mais pluralista. Ao mesmo tempo também é algo, por suas características fundantes e práxicas, que passa pela maiêutica, por excelência, e cria um sistema polifônico, de modo divergente e convergente, caracterizando a encenação. De certo modo, essa proposição se afina com os dizeres de Ariane Mnouchkine:

> Não acredito que haja uma técnica. É provável que existam métodos, e acho que cada diretor tem o seu, talvez inconscientemente. Eu tenho, um sem dúvida, mão não o conheço. A última palavra que você disse é muito importante, "escuta". Acho que sei fazer isso bem. Não chegaria a afirmar que sei, mas gosto de escutar e gosto de olhar os atores. Gosto disso apaixonadamente. Isso já é uma maneira de ajudá-los. Eles sabem que não deixo de escutá-los, de olhá-los. Mas como exatamente eu os ajudo, nem imagino (MNOUCHKINE, *apud* FERÁL, 2010, p. 76).

> Sou como uma parteira. Eu ajudo a dar à luz. A parteira não cria o bebê. Não cria a mulher e não é o marido. Mas, se ela não estiver ali, o bebê corre sério perigo e pode não nascer. Acho que um bom diretor é isso. Vamos dizer que sou boa diretora quando não falho em sê-la. Uma parteira não é alguém que apenas observa o bebê sair facilmente. Ás vezes diz: "Empurre". Às vezes diz: "Cale a boca". Algumas vezes diz: "Respire". Algumas vezes diz; "Não faça isso". Algumas vezes diz: "Tudo certo. Tudo está certo. Vamos! Vamos!" (MNOUCHKINE, *apud* HERITAGE 1999, p. 387).

Corroboro com o que é dito por Mnouchkine, e acrescento ainda que o processo da maiêutica vai construindo, durante o percurso da encenação, um sistema maior e polifônico, que

é a obra de arte coletiva. Por isso, defendo a tese da poética da encenação como uma pedagogia cênica coletiva, dialógica, mutante, experimental e incentiva.

Manifesto – O embrião na vida psíquica do adulto: uma metáfora para a docência da encenação na contemporaneidade

Concluindo o capítulo, eu gostaria de trazer uma breve reflexão em forma de um pequeno manifesto sobre ser professora-encenadora na contemporaneidade. Alguns questionamentos circundam esse assunto e até norteiam a discussão. Como isso se dá? Será que para exercer essa função nos dias de hoje é preciso negar o passado? Ou, reformulando melhor a questão, será que nós professores(as)-encenadores(as), de fato, conseguimos estar aderidos ao nosso tempo presente?

Em uma de suas obras, publicada em 2009, Giorgio Agamben questiona o que vem a ser o contemporâneo, nos trazendo algumas reflexões sobre como sermos contemporâneos de textos, práticas e ideias passadas de artistas e pensadores que estudamos no presente. Caminhando na esteira dos estudos de Nietzsche, que afirmava ser o contemporâneo intempestivo, Agamben formula uma primeira proposição, a partir da visão nietzschiana, propondo, então, que o intempestivo é o inatual, e, por isso, "[...] pertence ao seu tempo aquele que não coincide perfeitamente com este e nem está adequado as suas pretensões" (2009, p. 58). Nessa proposição de Agamben, o contemporâneo é o anacrônico. Mas, não se trata simplesmente de vivermos em outro tempo, nem de ser "um nostálgico que se sente em casa mais na Atena de Péricles, ou na Paris de Robespierre e do marquês de Sade, do que na cidade e no tempo em que lhe foi dado viver" (AGAMBEN, 2009, p. 59). De certo modo, podemos até odiar o nosso próprio tempo, mas sabemos que não há como fugir dele.

Numa segunda incursão analítica, Agamben dialoga com a poesia de Osip Mendel Stam para falar da relação do poeta contemporâneo com o seu tempo. Com isso, o filósofo italiano nos instiga a ver com relevância as fraturas do tempo para alcançarmos as sutilezas da poesia. "O poeta contemporâneo é essa fratura, é aquilo que impede o tempo de compor-se e, ao mesmo tempo, o sangue que deve suturar a quebra" (AGAMBEN, 2009, p. 61).

Os argumentos de Agamben beiram a um manifesto lírico em que o poeta é visto como um ser capaz de interromper a experiência de tempo linear e cronológico, em função de um tempo mais metafórico (tempo do presente, tempo de Kairós) no qual é possível o encontro de gerações. Assim, na relação entre o tempo e o poeta, ele (o poeta) é capaz de olhar para o que está atrás (o passado), e para o que ainda não viveu (o futuro), estando no momento obscuro em que vive (o presente).

> É por isso que ser contemporâneo é, antes de tudo, uma questão de coragem: porque significa ser capaz não apenas de manter fixo o olhar no escuro da época,

> mas também de perceber nesse escuro uma luz que dirigida para nós, distancia-se infinitamente de nós (AGAMBEN, 2009, p. 65).

De um certo modo, Agamben está dizendo que a contemporaneidade se escreve no presente, assinalando-o como arcaico e, ao mesmo tempo, apontando-o como uma seta para o futuro. Proponho aproximarmos a imagem que Agamben traz do poeta (sujeito contemporâneo) à imagem dos professores(as)-encenadores(as) para pensarmos sobre o olhar que (nós docentes da encenação) podemos projetar para a contemporaneidade. Por exemplo, como ser contemporânea de Constantin Stanislavski (1863 a 1938), Vsévoldo Meyerhold (1874 a 1940) e Bertolt Brecht (1898 1956). Como voltar o pensamento às metodologias desses artistas teatrais que foram tão fundamentais para o teatro do século 20, olhando-os pelo viés do presente?

Analisando as obras de Stanislavski, Meyerhold e Brecht por um prisma assemelhado ao discutido por Agamben, percebo que as proposições teatrais desses encenadores-pedagogos nos são tão contemporâneas quanto o foram no passado. Stanislavski propôs um sistema de trabalho técnico para atores que independe da época, da estética e do gênero teatral trabalhado. O mesmo é possível ser dito das obras de Meyerhod e de Brecht. Ou seja, eles são, via de regra, atemporais.

Ocupando-se mais com os movimentos dos atores no palco, com a precisão entre o ritmo da palavra falada e a ritmo das ações e gestos do corpo – e, se inspirando no teatro popular – Meyerhold desenvolveu suas teorias. É verdade que ele não nos deixou propriamente um "sistema" de atuação – como o fez Stanislavski – por outro lado, Meyerhold nos apontou uma concepção construtivista e horizontal da atuação e da encenação como um todo.

Brecht, por sua vez, ao fazer uma crítica ao modelo dramático-aristotélico teatral, de um certo modo, remontou (dentro do contexto político de sua época) o épico-narrativo, e nos deixou como legado estético uma visão dialética do mundo e do teatro. Ele propôs para o teatro um ponto de vista estético que coloca o contexto das obras em sua perspectiva histórica, provocando, com isso, a leitura crítica da contemporaneidade.

Em síntese, esses três pedagogos-encenadores modernos, assim como outros(as) não mencionados neste livro, viveram cada qual o seu tempo, trabalhando sobre os alicerces deixados por artistas que os precederam, buscando enxergar o teatro no obscuro de suas épocas, mas dirigindo sempre o olhar para o futuro. Stanislavski, Meyerhold e Brecht mantinham certos ideários comuns, por exemplo, é possível verificar que, para além de preocupações de cunho estético, os três artistas tinham principalmente preocupações didáticas. Ou seja, embora por caminhos distintos, eles refletiam no sentido de conceber a encenação (tanto no processo de criação quanto no resultado da obra) a partir de uma articulação estético-conceitual sofisticada entre vida e arte, dramaturgia e contexto histórico, político-filosófico, atuação, visualidades, sonoridades e recepção. Assim, cada um a seu modo reflete:

> Aconteceu que em 1917 explodiu a Revolução de Fevereiro e em seguida a Revolução de Outubro. O Teatro recebeu uma nova missão: devia abrir as suas portas às mais amplas camadas de espectadores, àqueles milhões que até então não tiveram a oportunidade de usufruir dos prazeres culturais. Como na peça de Andrêiev O anátema, multidões afluíam para o bondoso Leizer exigindo pão e este se apavorara por não se sentir em condições de, apesar de sua riqueza, alimentar milhões de pessoas, nós também nos vimos em estado de impotência diante da quantidade de pessoas que chegam a teatro. Mas o coração batia ansioso e radiante, consciente da imensa importância da missão que recaía sobre nós (STANISLAVSKI, 2011, p. 496).

> Camaradas, exponemos aqui el problema de la acción ejercida por el teatro sobre el espctador; lo exponemos em um momento em el cual la cuestión de saber lo que debe ser el teatro revolucionário no siempre está resuelta por los organizadores. [...] El papel de las imágenes y de las situaciones escénicas es levar al espectador a reflexionar sobre los mismos temas que se debaten el las reuniones. Estimulando la actividad cerebral del público, le forzamos a pensar y a discutir. Este es um aspecto del teatro. Pero hay outro, que llama a la sensibilidad. Bajo la acción del espetáculo, la sala debe pasar por todo um laberinto de emociones. El teatro no actúa solamente sobre el cérebro sino también sobre el sentimento (MAYERHOLD, 1982, p. 94-95).

> O fato de o "conteúdo", de um ponto de vista técnico, ter-se tornado – pela renúncia à ilusão em favor de uma virtualidade polêmica – uma parte integrante autônoma, em função da qual o texto, a música e a imagem assumem determinados "comportamentos", e o fato de o espectador, em vez de gozar da possibilidade de experimentar uma vivência, ter, a bem dizer, de se sintonizar, e, em vez de imiscuir na ação, ter de descobrir soluções, deram início a uma transformação que excede, de longe, uma mera questão formal. Principia-se, sobretudo, a conceber a função própria do teatro, a função social (BRECHT, p. 1978, 19).

Assim sendo, o trabalho exercido por cada um desses encenadores, embora por caminhos distintos, contém, em suas práticas teatrais, o aspecto profundamente ético, estético-político que me parece ser intrínseco ao modelo pedagógico-transformador do Teatro. Reflito sobre o quanto a prática de encenação envolve habilidades pedagógicas de mediar, conduzir, estimular e provocar os criadores cênicos, além da habilidade de se pensar a criação artística a partir de um ponto de vista profundo sobre o tempo presente e sobre a humanidade.

Talvez uma forma de sermos contemporâneos desses pedagogos-encenadores é nos apropriarmos de suas ideias não como modelos a serem rigorosamente seguidos, mas, tomando-as com a dissociação e o anacronismo necessários, para enxergarmos, nas Ações Físicas, propostas por Stanislavski, no Construtivismo, de Meyerhold, e no Épico-dialético, de Brecht, uma pulsão estético-político-pedagógica ainda pungente, e que seja, ao mesmo tempo, capaz de nutrir as nossas práticas cênicas contemporâneas, mas que também nos dê um discernimento e um

distanciamento necessários para neutralizarmos a ideia de que, ao excluí-los das práticas de encenação contemporâneas, estejamos, hoje, reinventando a roda.

Assim, penso que ser professora-encenadora contemporânea requer que não estejamos arraigados e aderidos ao nosso próprio tempo, mas que saibamos ter um olhar de fora que, embora externo ao próprio entorno, não seja alheio a ele. Ser contemporâneo é entendermos que, quando dividimos e interpolamos o tempo, nós o colocamos em relação com outros tempos; leia-se com outras histórias.

A metáfora no pensamento de Agamben, do embrião criança que atua nos tecidos adultos e maduros, funciona não como uma certeza ou uma conclusão, mas, antes, como uma imagem, ou talvez como indagação. Essa ideia lança uma (auto)instigação para, quem sabe, instigar também outros(as) professores(as)-encenadores(as) a lançarem um olhar que se volta à história, não como uma camisa de força, mas como um possível guia crítico para nos locomovermos no presente, com bastante disposição para imaginarmos e projetarmos o futuro.

Nos passos de Agamben, sugiro, então, olharmos para o contemporâneo com a consciência de que estamos sempre em um limiar entre um "ainda não" e "um não mais", "pois, assim como a infância se faz presente e atuante na vida adulta e o embrião age nos tecidos maduros, o passado – a origem – permanece ligado ao caminho da história *ao seu devir* e agindo sobre ele".[21]

---

21 ORRICO, Bianca. *O que é o contemporâneo?* [E outros ensaios]. [Resenha] In: GITS Grupo de Pesquisa em Interações, Tecnologias Digitais e Sociedade (GITS) - Comunicação e Cultura Contemporânea (PÓSCOM)/UFBA. Disponível em: <http://gitsufba.net/o-que-e-o-contemporaneo-e-outros-ensaios-o-que-e-contemporaneo-2/>. Acesso em: 26 maio 2018.

Macondo, uma cidade perdida no tempo

Figura 13 - Livre adaptação da obra Cem anos de Solidão de Gabriel Garcia Márquez, Projeto PIBID - Teatro/UFT, 2015.

Fotógrafa: Graciele Arsego.

Figura 14 – Personagens: Jose Arcádio Buendía, Úrsula Iguaran e Prudêncio. Elenco: Marcial Asevedo, Vasni Queiroz e Miriam Paola.

Fotógrafa: Laiza Souza.

Figura 15 – Personagens: José Arcádio Buendía e Prudêncio. Elenco: Marcial Asevedo e Vasni Queiroz.

Fotógrafa: Graciele Arsego.

Um Grito Parado no Ar

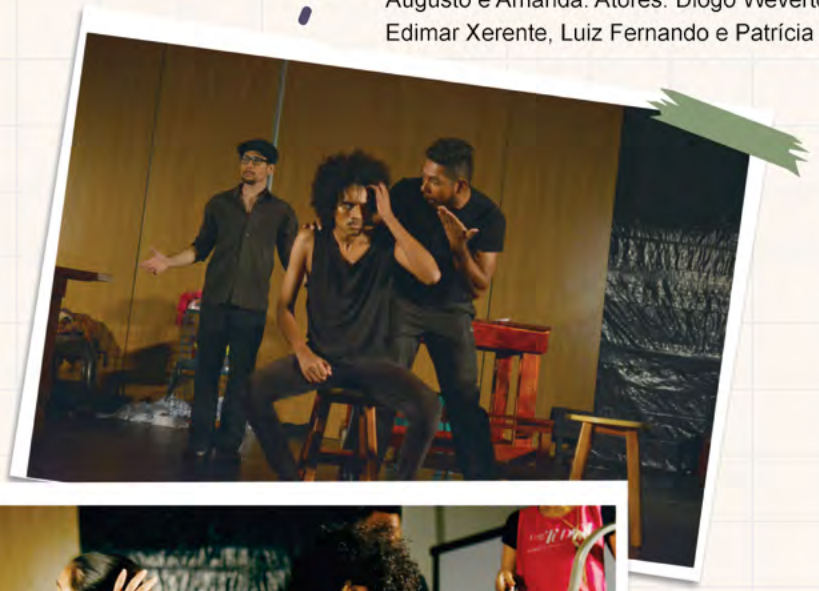
Figura 16 - Espetáculo Um grito para no ar. Montagem de Diplomação em Teatro, 2016.

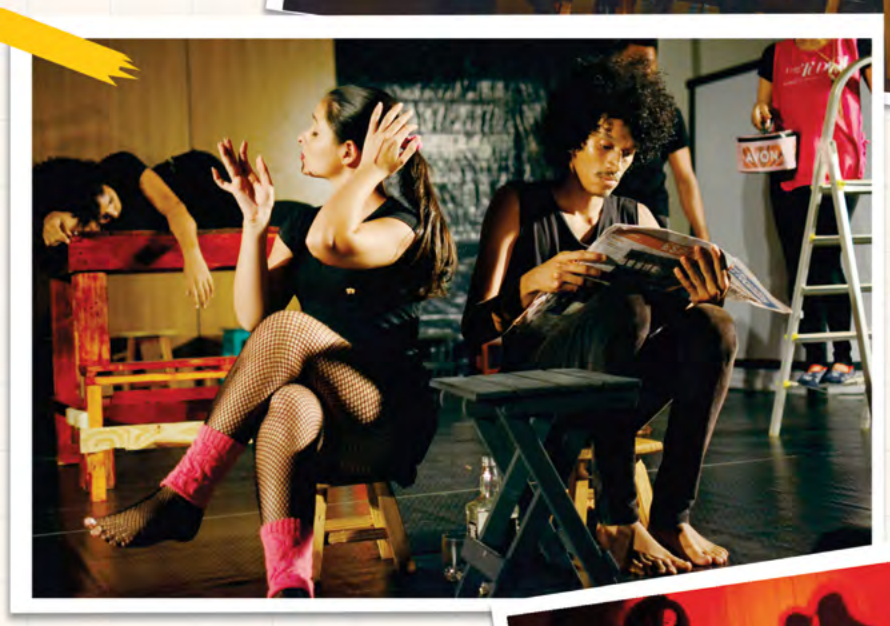
Fotógrafa: Graciele Arsego.

Figura 17 – Cenas de ensaio do espetáculo Um Grito Parado no Ar.

Fotografias acervo da pesquisadora.

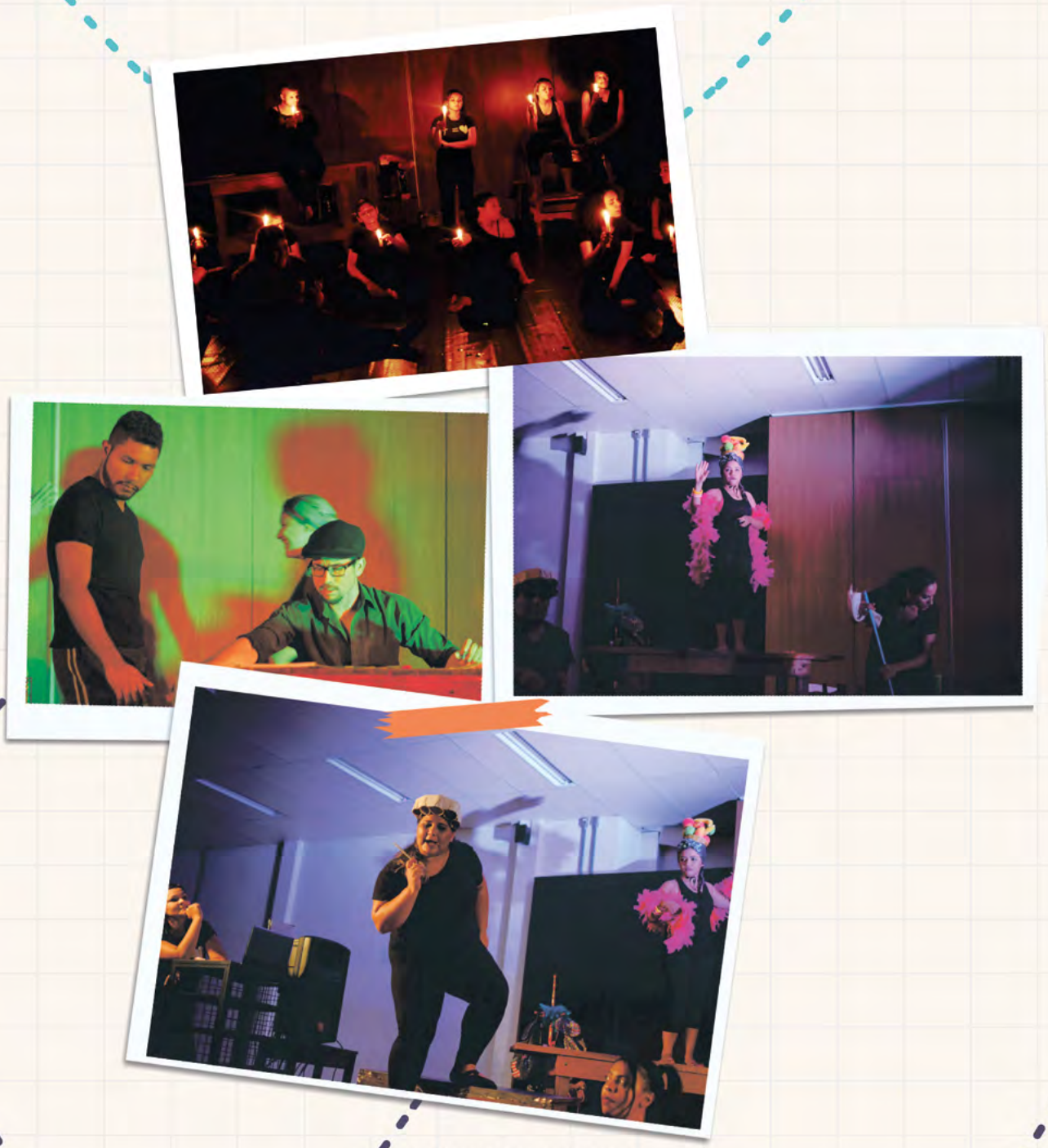
Figura 18 – Personagens Fernando, Euzébio, Augusto e Amanda. Atores: Diogo Weverton, Edimar Xerente, Luiz Fernando e Patrícia Sá.





Fotógrafa: Graciele Arsego.

Figura 19 – Personagens: Amanda, Augusto, Beti, Bruna, Cesário, Diana, Euzébio, Fernando, Flora, Nara, Nathalia, Remédios, Sheila, Silvia, Mulher Oficial da Justiça, Estudante formanda no curso de Teatro da UFT.



Fotógrafa: Graciele Arsego.

Figura 20 – Elenco: Adriana Chaves, Amanda Diniz, Ana Karoliny Jardim, Diogo Weverton, Doriene Silva, Edimar Xerente, Kelcy Ermericht, Lucas Justino, Luís Fernando, Luzia Rodrigues, Maria Naiane, Marina Coimbra, Mayara Carvalho, Natália Rodrigues, Patrícia Sá, Raianne Carita, Ravena Eline.

Fotógrafa: Graciele Arsego.

Atrás da porta

Figura 21 - Espetáculo Atrás da porta, livre adaptação das obras: A gaivota de Anton Tchekhov, O beijo no asfalto e a Mulher sem pecado de Nelson Rodrigues, Abajur lilás e Navalha na carme de Plínio Marcos.

Fotógrafa: Graciele Arsego.

Figura 23 – Elenco: Abrão de Souza, Dalila Cristiny, Danilo Brian, Diogo Pereira, Jéssica Villalon, Talita Oliveira, Welyda Souza.

Figura 22 – Personagens: A gaivota (Arkádina), O beijo no Asfalto (Aprígio e Dália), A mulher sem pecado (Lídia), Abajur lilás (Dilma e Giro), Navalha na carne (Vado).

Fotógrafa: Graciele Arsego.

Fotógrafa: Graciele Arsego.

EPÍLOGO

Epílogo

Hoje, após dezoito anos de carreira, percebo que os processos de encenação coletivos que coordenei e que coordeno, na função de professora-encenadora, são atravessados por três instâncias de ação: mimetismo, caos e carnavalização. O mimetismo é o processo da adaptação pelo qual um ser se ajusta a uma nova situação. Esse é o primeiro lugar de partida da criação. Nós apreendemos as coisas e o mundo pela imitação. Assim, no início dos processos de encenação, mimetizamos e copiamos os(as) mestres(as) que nos influenciaram e que tivemos a oportunidade de partilhar processos criativos. No estado de mimese e/ou de mímica, copiamos técnicas, procedimentos e expedientes de atuação e de composição de cenas, já consagrados. Munidos desse arsenal, concernente a práxis teatrais diferenciadas, traçamos um roteiro de trabalho e chegamos às salas de ensaio com ideias e metodologias prontas a fim de coordenarmos e conduzirmos o processo da encenação. No entanto, no devir da construção mesma do teatro, em um piscar de olhos, passamos da mímica para o caos.

O caos é o estado geral desordenado e indiferenciado de elementos que antecede a intervenção demiúrgica. É a etapa intermediária da criação. Na sala de aula, nos deparamos com o coletivo de estudantes, ou seja, com a dimensão do outro em todas as suas multiplicidades, belezas, feiuras e poesias. Assim, estupefato diante do acontecimento da aula, e diante do processo da criação, permeado por tantos saberes, desejos e sonhos, somos lançados e absorvidos pelo caos. Não é algo ruim, pelo contrário, o caos nos impulsiona ao diálogo, à dialética da (re) construção. Em meio ao caos, apreendemos a dialogar livres de certos 'egocentrismos' em uma relação de alteridade. Nesse processo caótico da criação coletiva, quando estamos no centro do "olho do furacão", podemos até perder as referências e descobrirmos que não temos um método, tampouco uma carta mágica para tirarmos da manga. A partir desse momento, passamos coletivamente a deambular por diversos caminhos de criação, entrecruzando experiências, "devorando" e "digerindo" princípios, expedientes, teoria e práticas cênicas. Chegamos, então, ao estágio de criação do carnaval, da carnavalização.

O estágio da carnavalização pode ser sentido quando a unidade coletiva se constitui pela dissolução das identidades individuais. O indivíduo deixa, até certo ponto, de ser ele mesmo, e se une ao coletivo, ao travestir-se por meio da fantasia e da máscara. Segundo Mikhail Bakhtin (1987, p. 6), "[...] o carnaval possui um caráter universal. Ele é um estado peculiar de mundo: o seu renascimento e sua renovação, dos quais participa cada indivíduo. Essa é a própria essência do carnaval, e os que participam dos festejos sentem-no intensamente". Portanto, o carnaval constitui-se em rito coletivo único onde as hierarquias são rompidas, originando uma linguagem

própria de grande riqueza, capaz de expressar uma percepção carnavalesca de mundo que se caracteriza, principalmente, pela lógica original das coisas “ao avesso”, “ao contrário”, pelas diversas formas de paródias e profanações.

Em síntese, vislumbro esses três referenciais: mimetismo, caos e carnavalização como sendo estágios da criação correlatos e/ou análogos à dialética da composição que permeia o processo de construção coletiva das poéticas da encenação.

Assim, essa pesquisa constitui-se fundamentalmente em investigar e problematizar o campo e a prática da docência da encenação no ensino superior tomando como referência a experiência pessoal da pesquisadora, permanentemente vivida de modo social e partilhada coletivamente.

Ao longo da pesquisa três grandes questionamentos foram trazidos. O primeiro deles indaga se encenação de fato pode ser ensinada. A conclusão a que cheguei é que, por ser uma área do fazer teatral extremamente pragmática, e fundamentalmente por ser, um ofício intrinsicamente ligado à experimentação, a encenação, é um labor técnico artístico no qual mais se aprende do que se ensina. Nesse sentido, penso que apreensão do conhecimento da encenação forja-se na experiência que, por sua vez, é tudo aquilo que nos passa, que nos atravessa e que se torna repertório de saberes e de vida. Mas, a experiência é uma noção complexíssima de ser compreendida e explicada, ainda mais por meio de uma única definição, isso porque ela tem uma linguagem muito particular que parece situar-se em um entre lugar da prática, da técnica, da artesania, da memória e da intuição.

Em função dessa complexidade conceitual é que eu trouxe como proposição a ideia de que a experiência talvez possa se dar na gravitação de forças que são contrárias, como o pragmatismo de John Dewey, a intuição metafísica de Henri Bergson e a memória e a linguagem do materialismo histórico de Walter Benjamim. Então, penso que efetivamente aquilo que nós docentes podemos fazer quanto ao ensino-aprendizagem da encenação é proporcionar aos estudantes, durante a formação profissional, uma pluralidade de experiências cênicas e um repasse, sobretudo, práxico, de princípios e de expedientes de atuação e/ou interpretação e composição de cenas que os auxiliem, de forma muito ampla, a se guiarem no percurso de criação cênica. Entre esses princípios pontuo que a encenação é uma arte coletiva da ordem da síntese, da organização estético imagético de narrativas, de ideias, textos, imagens, ações físicas, movimentos, gestos, e, sobretudo, ela é a arte da aglutinação de desejos e de sonhos que se constituem como uma obra de arte.

A encenação requer posicionamento estético e político por parte de quem coordena o processo da criação e, ao mesmo tempo, requer a habilidade de mediar e desfazer conflitos e de liderar coletivos. Nessa direção, nós docentes podemos instigar nos(as) estudantes de teatro que se interessam pela prática da encenação, o apreço por assistir com frequência a espetáculos,

filmes óperas, circo, performances, assim como a ler textos de assuntos os mais diversos possíveis e a observar atenta e detalhadamente, a natureza, o mundo e as relações humanas. Assim como podemos incentivar que os discentes vivenciem processos criativos assumindo a função do encenador(a) alternando-a com a função de ator / atriz. Por fim, penso que é também função da docência da encenação incentivar e propiciar, por meio de experimentações feitas em sala de aula, que os(as) estudantes eduquem as suas sensibilidades e agucem as suas percepções estéticas sobre os movimentos corporais dos atuantes, sobre as relações entre espaços, planos, volumes, cores, texturas, sobre as variações de ritmos da cena e sobre as articulações do teatro com outras áreas e / ou linguagens afins.

Sobre os métodos de que dispomos e utilizamos para ensinar encenação, creio que eles já estão postos, são legados técnicos históricos e princípios de interpretação, repassados de geração em geração, advindos de práticas cênicas arcaicas, contidas em obras e teorias de artistas e pensadores do teatro Oriental e Ocidental. Portanto, de uma certa forma, eu penso que não se inventam mais métodos novos de interpretação ou de encenação. O que me parece é que as metodologias já existentes são(re)descobertas, (re)empregadas e (re)criadas– e tudo isso faz parte, ou ao menos deveria fazer, de um processo amplo e constante de ressignificação de metodologias. Então o que eu noto é que encenadoras(es) e professoras(es)-encenadoras(es) exercitam nas práticas cênicas é uma mistura de técnicas, expedientes e procedimentos de criação já existentes, dando a eles novas denominações e novas roupagens conforme o trabalho desenvolvido, os interesses e as necessidades de cada processo criativo e de cada coletivo de estudantes e de artistas da cena. Entendo que o que efetivamente é da ordem da invenção e da mudança é a própria poética, e o percurso da encenação em si mesmo, que é um processo dialético e polifônico de feitura da obra de arte coletiva.

Ao longo dessa viagem de estudo e reminiscências, percebi que os percursos de encenações os quais eu trilhei em minha formação e carreira docente, me proporcionaram a escuta de diferentes e múltiplos pontos de vista sobre a constituição da cena, tanto na perspectiva da pesquisadora quanto na perspectiva dos discentes colaboradores parceiros de criação. Essa dialética da troca de criações mostrou-se profícua, pois instigou o porvir do ensino da encenação que, penso, cada vez mais se dará na fronteira da Arte com outras linguagens e tecnologias, e na redimensão do papel e da função do(as) criadores da cena.

Atentei nesta pesquisa a contar histórias, tecer experiências, vasculhar memórias minhas e dos estudantes egressos de teatro na tentativa de melhor traçar o meu perfil de professora e de provocar mais questionamentos que respostas. Intentei um olhar para o passado que visou repensar o presente das práticas docentes, buscando o discernimento para imaginar e, talvez, (re) projetar o futuro. Concluo a pesquisa com algumas inquietações e com apenas uma certeza: sem o diálogo, não há encenação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Referências Bibliográficas

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** [E outros ensaios]. Chapecó (SC): Argos, 2009.

ALVES. Adailton. I Encontro do Núcleo de Pesquisadores do Teatro Épico. In: **Bog Spot (on line)**. Disponível em: <https://teatroderuaeacidade.blogspot.com/2010/02/relato-da-palestra-do-alexandre-mate.html>. Acesso em: 30 jun. 2019.

ARGAN, Giulio Carlo. **Imagem e persuasão:** ensaios sobre o barroco. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

ARISTÓTELES. **A arte poética**. Texto Integral. São Paulo: Martin Claret, 2004.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovtch. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento:** o contexto de François Rabelais. São Paulo: Hucitec. [Brasília]: Editora da Universidade de Brasília, 1987.

BECHARA, Evanildo. **Minidicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BENJAMIN, Walter. **Origem do drama Barroco Alemão**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

_____. Escavando e recordando. In: BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única**. Tradução Rubens R. T. Filho e José Carlos M. Barbosa. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 239-240. (Obras Escolhidas, v. II).

_____. **Magia e técnica, arte e política** (OE, v.1). São Paulo: Brasiliense, 1994.

BERGSON. Henri. **Duração e simultaneidade**. Tradução Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BERGSON. Henri. **O pensamento e o movente:** ensaios e conferências. Tradução Bento Prado Neto. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BERGSON. Henri. **Matéria e memória:** ensaios sobre a relação do corpo com o espírito Tradução Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BERTHOLD. Margot. **História Mundial Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

BONFITTO, Matteo. **O ator compositor**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BRECHT. Bertolt. **Estudos sobre teatro**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.

CERTEAU, Michel de. **A artes de fazer invenção do contidiano**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1998.

CUNHA, Antônio Geraldo. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

DELEUZE, Gilles. **Bergsonismo**. Tradução de Luiz. B. L. Orlandi. São Paulo: Ed. 34, 1999.

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

FARIA, João Roberto. **O teatro na estante**. São Paulo: Ateliê Editorial, 1998.

FERÁL, Josette. **Encontros com Ariane Mnouchkine**: erguendo um monumento ao efêmero. São Paulo, Editora SESC, 2010.

FERÁL, Jostté. **Teatro performativo e pedagogias.** Entrevista [Sala Preta] – Revista de Artes Cênicas/ Departamento de Artes Cênicas da Escola de Comunicação e Artes USP/São Paulo: v. 9, 2009.

FERRACINI, Renato. **Os pais-mestres do ator criador**. Revista do [Lume] Unicamp - Campinas Nucleo Interdisciplinar de Pesquisas Teatrais COCEN - UNICAMP, nº 2, Agosto, 1999.

FERRAROTTI. Franco. Sobre autonomia do método biográfico. In: FINGER, Matias; NÓVOA, Antônio. **O método autobiográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010.

FERREIRA. Renata. **Mimagens da Docência**. [Tese de Doutorado em Educação/2016. 237f.]. Faculdade de Educação, Universidade de Santa Catarina.

FEYERABEND, Paul. **Contra o método**. Tradução de Octanny S. da Mata e Leonidas Hegenberg. Rio de Janeiro: F Alves, 1977.

FREDERIC, Ewen. **Bertolt Brecht:** sua vida, sua arte, seu tempo. São Paulo. Editora Globo, 1991.

GAGNEBIN. Jeanne Marie. **Lembrar, escrever e esquecer**. São Paulo: Editora 34, 2006.

HALBWACHS, Mourice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice Editora, 1990.

HERITAGE. Paul. **Diálogos do palco**: 26 diretores falam sobre teatro. Rio de Janeiro: Edição Maria M. Delgado e Paul Heritage, 1999.

HUSSON, Léon. **L'intellectualisme de Bergson:** genèse et développement de la notion bergsonienned'intuition. Paris: PressesUniversitaires de France, 1947. (Texto original, Livre Tradução). Disponível em: <https://www.persee.fr/doc/phlou_0035-3841_1949_num_47_16_4218_t1_0527_0000_4>. Acesso em: 5 jan. 2019.

JORNAL O POVO. **A hilária Moça Caetana** [Materia de Capa], Fortaleza, 9 de julho, 2004. Caderno Vida & Arte, p. 4.

JOSSO, Marie-Christine. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida**. Revista Educação. Porto Alegre/RS, n. 3 v. 63, p. 413-438, set./dez. 2007.

KOUDELA, Ingrid. **Brecht:** um jogo de aprendizagem. São Paulo. Perspectiva, 2010.

KOUDELA, Ingrid; SIMÕES, José. **Léxico de Pedagogia do Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

MACHADO, Leonardo Maia Bastos. **Experiência e metafísica em Bergson**. Especiaria - Cadernos de Ciências Humanas. v. 13, n. 24, jan./jun. 2013, p. 85-101.

MATE, Alexandre. **Realinhamentos na história do teatro de grupo como espaço para a criação partilhada**. Revista [Rebento] Artes do Espetáculo. São Paulo, n. 5, p. 17-31, julho de 2015.

MESSIAS. Noeci. Caçada da Rainha: devoção fé e sociabilidade na Festa de Nossa Senhora do Rosário em Monte do Carmo, estado de Tocantins. In: **As artes populares no Brasil central**: performance e patrimônio (Org.) TEIXEIRA, João Gabriel; VIANNA, Letícia. Brasília: Idade da Pedra, 2012.

MEYERHOLD. Vsevolod. **Teoría Teatral**. Madrid: Editorial Fundamentos, 1982.

MOTA. Marcus. **Teatro e audiovisualidade:** a dramaturgia musical em Ésquilo. Revista Ouvirouver, UFU, Uberlância, n. 1, 2015.

MOTA, Marcus. Dramaturgia musical e cultura popular. In: TEIXEIRA, João; MARCUS, Garcia; GUSMÃO, Rita (Orgs.). **Patrimônio Imaterial, Performance Cultural e (Re)tradicionalização**. Brasília, Ed. UnB, 2008.

NÓVOA, Antônio. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. In: FINGER, Matias; NÓVOA, Antônio. **O método autobiográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. SP: Perspectiva, 1999.

_____. **A encenação contemporânea:** [origens, tendências e perspectivas]. São Paulo: Perspectiva, 2013.

PICON-VALLIN, BEATRICE. **A arte do teatro entre tradição e vanguarda:** Meyerhold e a cena contemporânea. Rio de Janeiro: Teatro do Pequeno Gesto, 2006.

PIRES, Eloiza Gurgel. **Experiência e linguagem em Walter Benjamin**. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 40, n. 3, p. 813-828, jul./set. 2014.

ROSA, Pollyana. **Ariano Suassuna o mestre visto pelos alunos**. Jornal Tribuna do Brasil, Brasília, 5 de outubro, 2001. Caderno Cidade, p. B7.

ROSENFELD. Anatol. **O teatro Épico**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

ROUBINE, Jean-Jacques. **Linguagem da encenação teatral**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

SÁ, Patrícia Pereira de. **Memória e ficção**: autobiografia da construção de uma personagem. [Monografia de Graduação - Universidade Federal do Tocantins - Campus Universitário Palmas - Curso de Artes Cênicas/2016/37 .f].Curso de Artes Cênicas, Palmas, 2016.

SANTOS, Bárbara Tavares. **Das ações físicas ao distanciamento:** uma trajetória de composição do papel Nicomédia. [Monografia de Graduação - Universidade de Brasília – UnB, Instituto de Artes - Curso de Artes Cênicas/2003/38.f.], Departamento de Teatro, 2003.

SANTOS, Bárbara T.; Carvalho, Francis W. **Rastro como presença de uma ausência**: Sete Movimentos dos corpos de encenadore(a)s. [Revista Rascunhos] Caminhos Da Pesquisa em Artes Cênicas, v. 6 n. 2a, 4 de abril de 2019.

SANTOS, Maria Thaís Lima. **O encenador como pedagogo**. [Tese de Doutorado em Teatro/2002.159 f.]. Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo – USP, 2002.

SEGAL, Charles. O ouvinte e o espectador. In: VERNANT, Jean-Pierre (Org.). **O homem grego**. Lisboa: Editorial Presença, 1994.

SOUZA, Elizeu Clementino. (Auto) Biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, AD; HETKOWSKI, TM. (Orgs.). **Memória e formação de professores** [online]. Salvador: EDUFBA, 2007. 310 p. ISBN 978-85-232-0484-6. Available from Sielo Books.

SPOLIN. Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

_____. **O jogo teatral no livro do diretor**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

STANISLAVSKI. Constantin. **A preparação do ator**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

_____. **Manual do ator**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **A construção da personagem**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

_____. **A criação de um papel**. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2012.

_____. **Minha vida na arte**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

THAIS, Maria. **Na cena do Dr. Dapertutto:** poética e pedagogia em V.E. Meyerhold: 1911 a 1916. São Paulo: Perspectiva, 2009.

TORRES NETO, W. L. **Os diferentes processos de encenação e as diferentes acepções do encenador.** In: Repertório. PPGAC/UFBA. nº 13. Ano 12. 2009.2.

VASNI, Ferreira Queiroz. **A"solidão" no ensino aprendizagem de teatro:** uma reflexão sobre alteridade. In: AIRES; FREIRE, BISPO, PADOVAN E SILVA (Orgs.). Relatos de experiência em iniciação à docência PIBID/UFT. Tocantins: EDUFT, 2015.

_____.**A Cena e a aula um diálogo interior**. [Monografia de Graduação - Universidade Federal do Tocantins - Campus Universitário Palmas - Curso de Artes Cênicas/2018/45 .f]. Curso de Artes Cênicas, Palmas, 2018.

AMAZONAS
Rio das Amazonas
Rio Purus
Rio Jacapa
Rio Jamari
Madeira
Brazil
brasilia
Palmas