



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

Bárbara Tavares dos Santos

POÉTICAS DA ENCENAÇÃO:
tessituras de experiências cênicas em abordagem feminina sobre a
docência da encenação no ensino superior

São Paulo

2019

Bárbara Tavares dos Santos

POÉTICAS DA ENCENAÇÃO:
tessituras de experiências cênicas em abordagem feminina sobre a
docência da encenação no ensino superior

Tese apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Artes, junto ao Programa de Pós-Graduação em Artes do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *campus* São Paulo.

Área de concentração: Artes Cênicas

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Luiz Mate

São Paulo
Instituto de Artes da UNESP
2019

Ficha catalográfica preparada pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da Unesp

S237p	<p>Santos, Bárbara Tavares dos, 1974-</p> <p>Poéticas da encenação : tessituras de experiências cênicas em abordagem feminina sobre a docência da encenação no ensino superior / Bárbara Tavares dos Santos. - São Paulo, 2019.</p> <p>302 f. : il.</p> <p>Orientador: Prof. Dr. Alexandre Luiz Mate Tese (Doutorado Dinter em Artes) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes e Universidade Federal do Tocantins</p> <p>1. Representação teatral - Estudo e ensino. 2. Professores de representação teatral. 3. Artes cênicas. 4. Criação (Literária, artística, etc.). I. Mate, Alexandre Luiz. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Universidade Federal do Tocantins. IV. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 792.028</p>
-------	--

(Laura Mariane de Andrade - CRB 8/8666)

Bárbara Tavares dos Santos. *Poéticas da encenação*: tessituras de experiências cênicas em abordagem feminina sobre docência da encenação no ensino superior

Tese apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Artes, junto ao Programa de Pós-Graduação em Artes do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, *campus* São Paulo.

Área de concentração: Artes Cênicas

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Luiz Mate

Aprovada pela banca examinadora constituída pelos professores:

Prof. Dr. Alexandre Luiz Mate
Instituto de Artes/UNESP – Orientador

Prof^a. Dr^a. Carminda Mendes André
Instituto de Artes/UNESP – Examinadora

Prof^a. Dr^a. Rita de Cássia de Almeida Castro
Universidade de Brasília/UNB – Examinadora

Prof^a. Dr^a. Meran Muniz da Costa Vargens
Universidade Federal da Bahia/UFBA – Examinadora

Prof. Dr. Ricardo Carvalho Figueiredo
Escola de Belas Artes/UFMG - Examinador

Prof. Dr. Agnaldo Valente Gemano
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UNESP

São Paulo, 16 de setembro de 2019.

Para todas as mulheres, mães, artistas e professoras.

AGRADECIMENTOS

À Vitória, minha borboletinha guerreira e linda por ensinar a mamãe a percorrer 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, à minha irmã, Janaina, e ao meu irmão, Leonardo, por vocês me incentivarem a ir cada vez mais longe e a descobrir o que há de melhor em mim.

Ao professor 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 em todos os momentos, instigando a produção de uma reflexão autônoma. Viva, mestre, o seu amor-provocador pelo teatro!

Ao Francis Wilker, meu amigo e parceiro de profissão, pelo afeto, pelas incansáveis conversas e trocas, por me receber na sua casa em Fortaleza, durante a pesquisa de campo, e por todas as críticas e melhorias sugeridas ao trabalho. Obrigada mais uma vez pela sua incondicional habilidade de parceiro e pela sua arte de se doar.

À Renata Patrícia, minha amiga e companheira de doutorado, por trilharmos juntas essa aventura de estudos, nos apoiando mutuamente nos momentos de êxtase e nos momentos de abismos.

Às companheiras de doutorado, 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.

Às amigas Luciana Oliveira e Daniela Rosante, por hospedar a mim e a minha filha, Vitória, durante as idas a São Paulo e a Florianópolis.

À Renata Ferreira, pela amizade e pelos aprendizados colhidos com o projeto *Duas professoras, uma atriz, uma encenadora e um solo*.

Ao Ricardo Malveira pelo seu carinho, pela suas palavras de força e de incentivo, pelo trabalho realizado na coordenação do Curso de Teatro da UFT durante o nosso afastamento, e pelo empréstimo da filmadora que possibilitou a realização das entrevistas.

Ao Marcial Asevedo, parceiro de PIBID, por me fazer rir de mim mesma, pela sua alegria de viver e pelos quatro anos teatrando juntos.

Ao Alan C. Valente, pela leitura e revisão deste trabalho, pela sua leveza e poesia, pela sua música e pelo sopro de vida na reta final.

À Carmina André e à Karylleila Andrade, pela primorosa coordenação e gestão do Dinter.

Às atrizes e aos atores, professoras e professores de teatro que atuaram nos espetáculos exibidos no vídeo documentário, que possibilitaram apreender um pouco mais sobre a arte da encenação.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento xxx".

Por fim, agradeço a tudo e a todos o 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!

Donde no puedas amar no te demores.

(Frida Kahlo)

RESUMO

Esta pesquisa trata de uma investigação sobre o campo da docência da encenação no ensino superior exercida por mulheres, tomando como referência fundante a experiência pessoal, permanentemente vivida de modo social e coletivo. Os objetivos do estudo foram os de(re)experienciar e discutir, de modo crítico, práticas cênico-pedagógicas da pesquisadora, mapear princípios, metodologias, expedientes de criação, cotejar e defender a noção de poética da encenação, bem como estabelecer diálogos temporais com quatro outras docentes de teatro e com estudantes egressos da Licenciatura em Teatro da UFT. Nesse sentido, este estudo, reflete e problematiza o papel de professores(as)-encenadores(as) na contemporaneidade e o ensino e a aprendizagem da encenação. Para tanto, a pesquisa tomou como referência interlocutores do Teatro, da Filosofia, da História e da Educação, principalmente Constantin Stanislavski, Vsevolod Meyerhold, Bertolt Brecht, Ariane Mnouchkine, Ingrid Dormien Koudela, Walter Benjamin, Henri Bergson, John Dewey, António Nóvoa entre outros. Os dados analisados foram coletados a partir de diários de bordo da pesquisadora, matérias de jornais, relatos de experiências cênicas, avaliações de aulas e entrevistas semiestruturadas. Assim, à guisa de poéticas da encenação – constituídas coletivamente por meio da artesanaria, da experiência, dos entrecruzamentos e das deambulações – vislumbram-se caminhos para as criações cênicas e para a reflexão de aspectos metodológicos e epistêmicos do processo de ensino e aprendizagem da encenação na educação superior de teatro.

Palavras-chave: teatro; poéticas da encenação; professoras-encenadoras; docência da encenação no ensino superior; processos de criação cênico-pedagógicos.

ABSTRACT

This research investigates the field of staging teaching in higher education performed by women, taking as basic reference the personal experience, permanently lived in a social and collective way. The objectives of the study aimed at critically re-experience and discuss the researcher's scenic-pedagogical practices, map principles, methodologies, creation expedients, collate and defend the notion of poetics of staging, as well as to establish dialogues with four other drama teachers and students from the Theater/Drama undergraduate program at the Universidade Federal do Tocantins, in Brazil. Thus, this study reflects and problematizes the role of drama staging teachers in contemporary times and the teaching and learning processes. To this end, this research took as reference interlocutors of drama, Philosophy, History and Education, especially Constantin Stanislavski, Vsevolod Meyerhold, Bertolt Brecht, Ariane Mnouchkine, Ingrid Dormien Koudela, Walter Benjamin, Henri Bergson, and John Dewey. The data analyzed were collected from the researcher's logbooks, newspaper articles, experience reports, class evaluations and semi-structured interviews with fellow drama teachers. The results shows the poetics of staging –collectively constituted through craftsmanship, within the experience of multidisciplinary intersections – are envisioned for scenic and staging creations and for the reflection on methodological and epistemic aspects of the process of teaching and learning of staging in higher education of theater.

Keywords: theater; poetics of staging; women staging teachers; teaching of Staging in higher education; scenic pedagogical creation processes.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Interpretação 3 e <i>A criação de um papel</i> , de Stanislavski	96
Quadro 2 - Quadro comparativo entre os métodos <i>Teatro-Triângulo</i> e <i>Teatro-Linha-Reta</i>	117

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Localização das cidades de Brasília e de Palmas.....	19
---	----

SUMÁRIO

MEMORIAL DE FORMAÇÃO	14
APRESENTAÇÃO	21
1 ANTECEDENTES E MATRIZES OPERACIONAIS DA PESQUISA: AUTOBIOGRAFIA, MEMÓRIA E EXPERIÊNCIA	26
2 QUESTÃO [IN]SOLÚVEL QUANTO ÀS DIFICULDADES NA PASSAGEM DO SABERES ADQUIRIDOS OU UM MÉTODO SÓ NÃO CABE: ELXS LÁ = NÓS AQUI	52
2.1 Stanislavski, Meyerhold e Brecht	55
2.2 O experimentar-se atriz	61
2.3 <i>Um dia de Festa</i>: a experiência de atuação e encenação em uma proposição de Teatro Épico	100
2.4 O experimentar-se encenadora: <i>Presépio de Hilaridades Humanas</i> uma criação cênica colaborativa	113
3 DEAMBULAÇÕES OU PROCESSOS DE EXPERIÊNCIAS CÊNICO-PEDAGÓGICAS (DES)CONVERGENTES: NÓS AQUI (PALMAS) = NÓS LÁ (BRASÍLIA)	133
3.1 Alguns apontamentos sobre a arte da encenação	133
3.2 O ofício de encenador(a), do encenador(a)-pedagogo(a) e as diferentes acepções e processos ao longo da história	134
3.3 Docência da encenação, especificidades da função de professor(a) encenador(a) no ensino superior	140
3.4 A pedagogia da encenação de Ariane Mnouchkine: erguendo um monumento ao efêmero	145
3.4.1 <i>Das aproximações do Théâtre du Soleil com as obras de Brecht, Meyerhold e Stanislavski</i>	151
3.5 Memórias de experiências cênico-pedagógicas (des)convergentes: nós aqui (Palmas), nós lá (Brasília)	159
3.5.1 <i>Brasília – 2005 a 2007</i>	160
3.5.2 <i>Palmas – 2013 a 2017</i>	183
3.6 Manifesto – O embrião na vida psíquica do adulto: uma metáfora para a docência da encenação na contemporaneidade	218
4 REVISITAÇÃO DE SI EM SITUAÇÃO DE ALTERIDADE: UM CORO DE CINCO PROFESSORAS DE TEATRO CONVERSAM SOBRE POÉTICAS DA ENCENAÇÃO	223

CONSIDERAÇÕES FINAIS	255
REFERÊNCIAS	261
APÊNDICE	266
ANEXOS.....	281

MEMORIAL DE FORMAÇÃO

A vida de uma pessoa não é o que lhe acontece, mas aquilo que recorda e a maneira como o recorda.

Gabriel Garcia Márquez

Meu nome é Bárbara Tavares dos Santos, mulher, carioca de ancestralidade negra e lusitana, professora, atriz, encenadora e mãe. Nasci no Rio de Janeiro, em 1974, durante uma tempestade torrencial que alagou toda a cidade. E, segundo conta minha mãe, a escolha do meu nome ocorreu em função de uma promessa feita, simultaneamente, à Iansã e à Santa Bárbara,¹ no momento exato em que minha mãe entrou em trabalho de parto, quando a bolsa d'água estourou. Esse sincretismo, isto é, essa síntese de elementos díspares originários de diferentes visões de mundo e/ou teorias filosóficas, que permeou desde o meu nascimento à escolha do meu nome, está muito presente em minha subjetividade e, por conseguinte, em minha trajetória de formação.

Assim, muito embora eu seja natural do Rio de Janeiro e nutra um grande afeto pela cidade e pelos aprendizados adquiridos durante o mestrado realizado em terra carioca, minha história de vida e profissional na chamada Cidade Maravilhosa é de passagem. Isso porque eu cresci em Brasília, a cidade da profecia de Dom Bosco, dos sonhos de Juscelino Kubitschek, dos desenhos e maquetes de Oscar Niemeyer e de Lúcio Costa. Na minha ótica de menina ingênua, Brasília é uma pérola do cerrado, esculpida à mão pelos artistas operários da construção civil – candangos de todas as partes do país, que juntos fizeram emergir do suor, do sangue, das lágrimas, do cimento e dos tijolos a cidade de mármore e luzes, de retas e de planos, de árvores e flores exuberantes. Uma cidade de cores, sabores e etnias tão vastos quanto vasto é o Brasil.

Na minha ótica de mulher madura, Brasília é uma cidade moderna forjada à força política e marcada pela corrupção que corre nos três poderes públicos, por desigualdades sociais e por intervenções de diversos grupos de poder econômico que arbitrariamente tentam determinar o que deve ou não ser configurado como identidade brasiliense.

¹ Iansã ou Oyá é um Orixá feminino do Candomblé, que se caracteriza em religião animista, originária da África na região da Nigéria e Benin, que foi trazida para o Brasil por povos africanos escravizados. A Orixá rege os ventos, os raios e as tempestades é sincretizada com a imagem de Santa Bárbara, santa da igreja católica, virgem e mártir do século 3, que foi degolada por questionar o paganismo e por profetizar a nova fé cristã.

Fui educada e trilhei os primeiros passos formativos em meio a esse clima de cidade moderna, planejada sem esquinas e que já nasceu suntuosa com a intenção de representar a racionalidade, a democracia, a nação, a aspiração de igualdade, mas que é também marcada pelos mitos de alienação, autoritarismo, misticismo, encastelamento, entre outros.

Vivi uma infância tranquila e abastada junto aos meus pais, uma irmã e um irmão. Nessa fase da vida me lembro que gostava muito de cantar e dançar. Creio que isso em grande parte advenha do fato de eu ouvir e assistir, com frequência, na casa de minha família a muitos e diferentes ensaios musicais. Isso porque a minha avó materna é acordeonista e coralista, minha mãe é cantora profissional e o meu pai, muito embora fosse advogado e funcionário público, tinha por *hobby* tocar violão. Lembro-me também que, na infância, eu gostava muitíssimo de brincar de ser outra pessoa e de conversar com personagens invisíveis. O meu universo infantil, como o da maior parte das crianças, era deveras povoado por seres inventados, lendas e alegorias. Minha mãe conta que eu me fantasiava frequentemente e que, por vezes, ela chegava quase a acreditar que havia ao meu lado algumas personagens heroicas e/ ou folclóricas, por conta da minha capacidade de imaginar, interagir e de acreditar naquilo que não se vê.

Minha educação infantil se deu em Brasília, no colégio particular de freiras Coração de Jesus – Corjésus (1979 a 1980). Desse período escolar, recordo-me pouco, mas, entre as reminiscências, que de tempos em tempos vem à tona, está o dia da primeira festa junina. Lembro-me, principalmente, de percorrer os jogos de pescaria, de ganhar prendas, de comer canjicão e de dançar quadrilha com vestido de chitão estampado, chapéu de palha e trança.

Do primeiro seguimento do ensino fundamental (que compreende da primeira à quarta série), tenho muitas lembranças. Mudanças, transferência inesperada de trabalho do meu pai e, conseqüentemente, a transferência de residência de toda a família, marcaram minha entrada na alfabetização. Por isso, acabei realizando o ensino fundamental, em São Paulo, no colégio particular Cristo Rei (1981), localizado no bairro de Vila Mariana.

Desse colégio, trago a imagem vivida de um espetáculo apresentado no Auditório do Cristo Rei por estudantes da oitava série do ensino fundamental, no final do ano letivo, que tinha com tema a ecologia. Rememorando as imagens do espetáculo, com os olhos de hoje, tenho a impressão de que, talvez, o texto da peça tenha se inspirado no romance *Alice no país das maravilhas*, de Lewis Carroll. Fiquei muito entusiasmada com o palco iluminado com cores quentes, com o universo cênico do realismo fantástico, repleto de personagens muito

bem caracterizados de animais da floresta, bruxas, fadas, árvores e flores. Ainda, hoje, lembro-me da euforia com a aparição das duas bruxas, uma muito alta (provavelmente sobre uma perna-de-pau) que cuidava de todos os seres do planeta e estava vestida de branco; e a outra bem pequena que destruía tudo por onde passava, vestia-se de vermelho e roxo. Também guardo desse período a lembrança de ter feito com a minha turma escolar um passeio pela cidade de São Paulo, onde visitamos o Monumento do Ipiranga, dedicado à Independência do Brasil, impressionou-me, na época, as dimensões e o realismo das esculturas, assim como a beleza dos jardins que circundam o complexo monumental. Por fim, lembro de, aos finais de semana, brincar de pique-esconde com meus irmãos e amigos no parque público urbano do Ibirapuera. A estada da minha família na cidade de São Paulo durou apenas um ano.

Em 1982, retornamos à cidade dos candangos onde eu cursei e concluí todo o primeiro segmento do ensino fundamental na Escola Normal de Brasília. Desse tempo, tenho lembranças saudosas de professores, de colegas de classe, do cheiro da merenda escolar e, em especial, das aulas de teatro, de música e de dança, realizadas uma vez por semana na Escola Parque² da Quadra 308 Sul.

A Escola Parque era um verdadeiro paraíso, para nós crianças. Além do parquinho de areia e das frondosas árvores que circundavam o edifício escolar, durante um dia inteiro tínhamos apenas aulas de Artes e de Educação Física. Aprendíamos a nadar, a tocar flauta e percussão, a cantar, dançar e representar, a desenhar, pintar e esculpir. Os saraus e as apresentações abertas à comunidade escolar eram os momentos realmente esperados por todas as crianças. Isso se dava no final dos bimestres, durante a mostra dos trabalhos desenvolvidos em sala de aula.

Eu gostava de participar das apresentações de todas as linguagens artísticas, em especial, das apresentações de teatro e de dança. Isso porque, além de serem realizadas em um

² Projeto idealizado e implantado em Salvador (BA), por Anísio Teixeira, quando ocupava a Secretaria de Educação do Estado (1947-1951), no Governo de Otávio Mangabeira. A Escola Parque fazia parte de um projeto de reformulação do ensino brasileiro, que tinha por objetivo fornecer à criança educação integral. Sob a influência das ideias pragmatistas de John Dewey, a proposta era destinada ao nível primário, e os centros educacionais eram compostos de quatro escolas classes e uma escola parque, que tinha como proposta alternar atividades intelectuais com atividades práticas como artes aplicadas, industriais e plásticas, além de jogos, recreação, ginástica, teatro, música e dança distribuídas ao longo de todo o dia. Em Brasília, o projeto da Escola Parque, ainda sob a responsabilidade de Anísio Teixeira, foi elaborado sob o título “Plano de Construções Escolares de Brasília” (1961, p. 195-198), e foi submetido ao Ministro da Educação e Cultura, Clóvis Salgado, que o aprovou e o encaminhou à Comissão Urbanizadora da Nova Capital (NOVACAP) para execução. O projeto do plano educacional estabelecido para Brasília previa a construção de 28 escolas e estabelecia que os alunos frequentassem diariamente a “escola-parque” e a “escola-classe”, em turnos diferentes, passando quatro horas nas classes de educação intelectual e outras quatro em atividades lúdicas, esportivas e artísticas. Contudo, em função da descontinuidade de modelos de políticas públicas de ensino no país, aliado ao imprevisto aumento da população de Brasília, o que acabou criando uma demanda escolar muito acima do esperado na época da criação das Escolas Parques, o projeto, que já sofreu inúmeras mudanças de gestão educacional desde a década de 60, conta, hoje, com somente 7 escolas que atendem apenas a 5% dos estudantes do primeiro segmento do Ensino Fundamental do Distrito Federal (PEREIRA; ROCHA, 2018).

palco italiano, com uma iluminação sempre poética, dispúnhamos de um acervo de figurinos, fantasias e maquiagens. Esse foi um tempo deveras produtivo e prazeroso de contato com as artes na escola. Refazendo, hoje, o meu percurso formativo, repleto de alegrias, e pelo fato de minha mãe ser artista, e de eu ter escutado, ao longo da vida, ela dizer que sobreviver da arte não era algo fácil, principalmente no Brasil, acabei me distanciando do fazer artístico e encobrinando a lembrança prazerosa do tempo da Escola Parque.

Provavelmente devido a isso, no segundo segmento do ensino fundamental, e no ensino médio, muito embora em ambas as escolas eu tivesse aulas de Artes Visuais e participasse dos festivais escolares de cultura e música, meus interesses de estudo nesses períodos não estavam mais focados nas artes, mas nas ciências.

Por isso, a minha história profissional não começa em Artes, mas em Química. Antes de me tornar atriz e professora, cursei mais da metade do curso de Química na Universidade de Brasília (1993-1996). Lembro com entusiasmo das aulas de Analítica, em que ficávamos nos laboratórios centrifugando e analisando substâncias em tubos de ensaio, e das aulas de Química Orgânica e Bioquímica, em que estudávamos a estrutura molecular de hidrocarbonetos, álcoois, lipídios, ácidos nucléicos, entre outras substâncias.

Apesar de paradoxal, foi ainda no Curso de Química que (re)descobri o teatro. Como era pré-requisito no currículo conhecer outros cursos, comecei despretensiosamente a fazer algumas matérias de Módulo Livre, no Departamento de Teatro do Instituto de Artes da Universidade de Brasília, depois, já não tão por acaso, passei a integrar como atriz o grupo de teatro da escola pública, Setor Oeste 912/913 Sul, onde trabalhava também como professora temporária de Química. Por fim, acabei trocando os laboratórios científicos pela subjetividade e criação dos laboratórios cênicos. Dessa passagem do curso de Química ao curso de Teatro, o que mantive comigo foi o gosto pelo ofício de ser professora, e o apreço pelos laboratórios e experimentos da criação.

Conclusão dessa história, graduei-me em Interpretação Teatral pela Universidade de Brasília em 2003 e depois me tornei mestra em Artes Cênicas, pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro em 2010, e, doutorei-me pelo Programa de Pós-graduação do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho em 2019.

Oficialmente, considero que iniciei minha carreira no campo da Arte em 1998, trabalhando como auxiliar da gerência de Artes Cênicas da Secretaria de Estado de Cultura do Distrito Federal. Durante esse período de trabalho, aprendi sobre processos e pareceres na área das artes cênicas, sobre a elaboração, publicação e seleção de editais de incentivo à arte e à cultura, assim como sobre a concessão de pautas para espetáculos e/ou eventos artísticos em

teatros públicos da cidade. Tive também a oportunidade de trabalhar por três anos nos bastidores da produção do Festival de Cinema de Brasília.

Posteriormente, após ter concluído a graduação, sai da Secretaria de Cultura e passei a lecionar Teatro para a Educação Básica em escolas públicas e privadas da cidade; e a lecionar na Fundação Brasileira de Teatro, mantenedora da Faculdade de Artes Dulcina de Moraes. Dirigi espetáculos tanto em âmbito acadêmico formativo como profissional. Como atriz, fui integrante do grupo de artistas negros Cabeça Feita (2000-2004).

Como encenadora, participei da Mostra *Fringe* do Festival Internacional de Teatro de Curitiba (2003), do Projeto SESC – Palco Giratório (2004) e do projeto de re-inauguração (Pós-Guerra Civil) do Cine-Teatro Nacional da Associação Chá de Caxinde, em Luanda, Angola (2004). Ainda no percurso relacionado à prática docente, fui diretora artística de quatro Edições do Festival de Teatro na Escola (2005-2008), projeto da Fundação Athos Bulcão e do Centro Cultural do Banco do Brasil, voltado para a formação de público, educação estética e aperfeiçoamento técnico artístico de professores de Artes das escolas públicas de Brasília.

Percebo, mais ainda agora enquanto escrevo, que todas essas experiências são importantes em minha formação como professora, atriz e encenadora, pois elas me possibilitaram conhecer e aprender diferentes *modus operandi* de gestão e de atuação profissional na área cultural pública e privada, assim como os diferentes processos e práticas de criação e produção artística no campo das artes cênicas e do cinema.

Nesse sentido, não hesitei em olhar no doutorado para o percurso de formação artística e de prática docente trilhados em Brasília. Da mesma forma que, não pude nem poderia deixar de considerar as experiências docentes trilhadas, mais recentemente, na cidade de Palmas, TO.

Palmas, assim como Brasília é uma cidade forjada à força política e à custa do suor de muitos trabalhadores e, da mesma forma que a capital do Brasil, a capital do estado do Tocantins também carrega em sua formação a pluralidade humana e uma série de mitos fundadores e de tradições inventadas que imputam sentidos à cidade.

Resido em Palmas desde 2013; tornei-me professora assistente do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Tocantins (UFT), ministro principalmente as matérias de Direção Teatral e História Mundial do Teatro.

De 2013 a dezembro de 2017, realizei, em Palmas, dois projetos de extensão e participei de dois outros. Entre os projetos realizados estão: “Teatrar”, curso livre de iniciação a linguagem, aberto a estudantes de graduação, professores do ensino básico, participantes de movimentos sociais e demais interessados da comunidade em

geral (2014); projeto “Roda Que Roda PIBID nas Escolas”, que é uma mostra teatral de cunho artístico pedagógico com o intuito de promover a circulação e a exibição na comunidade escolar (estadual e municipal) da cidade de Palmas dos trabalhos cênicos que estão sendo desenvolvidos pelo Programa Institucional de Iniciação a Docência em Teatro (PIBID) (2016-2017). Como colaboradora direta atuei no projeto: “Revisitando a praça” exibição pública gratuita de vídeos de espetáculos contemporâneos de teatro e dança nas praças da cidade de Palmas (2013); projeto “Ô de Casa!”, intercâmbio de saberes, culturas populares, memória e histórias de vida dos estudantes dos *campi* da UFT, que abrigam os cursos de Educação do Campo e Licenciatura em Teatro da UFT (2014).

Orientando Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) e viajando pelo interior do Tocantins, conheci um pouco do patrimônio imaterial do Estado, por meio das festas populares da Caçada da Rainha, do município de Monte do Carmo, e da festa do Divino Espírito Santo e da Padroeira Santa Ana, do município de Chapada da Natividade³ Passado esses seis anos de convivências tocantinenses, percebi o quanto a jovem cidade Palmas, com os seus 29 anos, ainda não contempla a vasta cultura do Tocantins.

Figura 1 - Localização das cidades de Brasília e de Palmas



Fonte: < <https://store.mapsofindia.com/digital-maps/portuguese/brazil-map-1-2>>

³ Para mais informações sobre trabalhos de conclusão de curso (TCC) orientandos, consultar as publicações: “A teatralidade no festejo popular do Divino Espírito do Santo da Chapada da Natividade, no Estado do Tocantins”, (*Anais II Congressos Internacionais de Educação do Campo da UFT* edição 2018. Disponíveis em: <<https://congressouft.wixsite.com/ciedoc2018>>. Acesso em: 04/07/2019.

Assim, foi trabalhando em Palmas como docente na UFT, que me reconheci em uma realidade universitária muito peculiar. Primeiro, por ser um curso unificado do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais–Reuni⁴, – de Teatro-Filosofia, o que por si só, torna-o diferente dos cursos de formação em Teatro atualmente vigentes no país. Depois, pela comunidade acadêmica ser permeada por discentes, docentes e técnicos administrativos, oriundos de comunidades indígenas e/ou quilombolas, entre outras comunidades da região Norte, desconhecidas por mim, e que compõem as plurais etnias e culturas que movem as tradições artístico culturais que resistem, no Tocantins.

Olhando, então, para minha trajetória profissional, percebi que essas realidades geográficas, sociais e étnico-culturais tocantinenses e, mais especificamente, a realidade vivenciada no Curso de Teatro da UFT, na cidade de Palmas, proporcionaram, ao longo desses seis anos de trabalho, experiência docente muito singular e bastante diferenciada de tudo o que havia feito na docência em Brasília.

Apesar de jamais ter me desocupado da potência política da da arte, consigo distinguir dois momentos específicos em minha trajetória profissional. O primeiro marcadamente pela juventude quando a professora-encenadora⁵ de Brasília buscava delinear o seu espaço de ação e de atuação no teatro e estava mais preocupada com os aspectos estéticos da encenação e do trabalho da encenadora. O segundo, em que a professora-encenadora de hoje no Tocantins, em razão da experiência profissional e de sua consciência da função pública que exercesse apesar de reconhecer que estamos a todo tempo a desenvolver novas estéticas e a buscar outros espaços de ação na arte, no teatro e na vida, – está mais ocupada com os aspectos pedagógicos da arte da encenação e do trabalho de mulheres docentes de teatro na educação superior.

Isto posto, sobretudo com relação às considerações finais, no próximo capítulo, e, evidentemente, de modos diferenciados, busco imbricar as duas profissionais, cidadãs, mulher artista e professora que têm habitado em mim.

⁴ Programa do Governo Federal instituído pelo decreto Presidencial Nº 6.096, de 24 de abril de 2007, no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, na Gestão do Ministro da Educação: Fernando Haddad, do Secretário Executivo do MEC: José Henrique Paim Fernandes, do Secretário de Educação Superior: Ronaldo Mota e da Diretora do Departamento de Desenvolvimento da Educação Superior: Maria Ieda da Costa Diniz. O objetivo do programa foi o de reunir cursos de graduação e dotar as universidades federais das condições necessárias para a ampliação do acesso e permanência na educação superior.

⁵ Professora-encenadora, ou coordenadora de processos de encenação é a docente, pesquisadora e encenadora que trabalha em âmbito educativo articulando as dimensões artísticas e pedagógicas.

APRESENTAÇÃO

Caro(a) leitor(a), seja bem-vindo(a) às páginas que compõem esta pesquisa. O estudo em questão foi nomeado de *Poéticas na encenação*: tessituras de experiências cênicas em abordagem feminina sobre a docência da encenação no ensino superior.

Este texto é, portanto, uma investigação sobre o campo da docência da encenação, com base em uma abordagem feminina, tomando como referência a experiência pessoal de um ser social: atento e vivo, que foi se transformando e se revisitando ao longo do tempo. Assim, além das experiências formativas e docentes da pesquisadora, são cotejados um pequeno conjunto de diálogos temporais travados com estudantes egressos dos cursos de Teatro da UFT e com quatro outras professoras de teatro que atuam (ou já atuaram) na educação superior, nas cidades de: Brasília (professora Me. Adriana Ferreira Coelho Lodi, da Faculdade de Artes Dulcina de Moraes – FADM); Florianópolis (professora Dra. Maria Brígida de Miranda, da Universidade do Estado de Santa Catarina – Udesc); Fortaleza (professora Dra. Francimara Nogueira Teixeira, do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE); e São Paulo (professora Dra. Lúcia Regina Vieira Romano da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Unesp).

Portanto, entre um conjunto diverso de intuítos, mas que se complementam, o objetivo deste estudo é (re)experienciar e entrecruzar de modo crítico trajetórias cênico-pedagógicas pessoais (sempre compreendidas e atravessadas historicamente e coletivamente), buscando discutir e mapear princípios, expedientes e procedimentos de encenação, cotejar diferentes poéticas relativas à certas linhas da pedagogia da encenação e apresentar expedientes de criação em âmbito da formação em teatro. Mesmo tendo a consciência de que não se trata de criar uma proposição epistêmico-metodológica pessoal, a reflexão intentada visa, por meio de poéticas da encenação analisadas, descortinar e apresentar táticas e estratégias estéticas fundamentais à criação cênica coletiva, desenvolvida tanto no âmbito da formação de docentes de teatro (licenciatura) como naquele concernente à formação do artista cênico (bacharelado). Trata-se de um exercício de reflexão pessoal, mas que espera expandir as fronteiras da auto análise e contribuir para o ensino e aprendizagem da encenação contemporânea.

Nesse sentido, pretendo demonstrar que a prática da encenação no campo da docência – em perspectiva progressista e libertária – não se sustenta reproduzindo, métodos e/ou modelos pré-estabelecidos, mas por meio de poéticas cênico-pedagógicas construídas

coletivamente, que configuram-se como arcabouços práticos mais abrangentes, sintonizados à realidade histórico-estético-social do contexto em que se opera, portanto mais permeáveis e flexíveis. Sendo assim, defendo a tese de que a poética da encenação se configura como uma pedagogia coletiva *mutatis mutandis*, que pressupõe, no processo da criação, a ‘artesanaria’, pluralidade metodológica, experiências passadas e novas, os entrecruzamentos e as deambulações que proporcionam a troca de saberes coletivos.

Portanto, e à luz do até aqui exposto, a epistemologia adotada na pesquisa é praxica, realizada por meio de relato e análise de experiências cênico-pedagógicas com processo de cotejamento documental visual (fotos, vídeos), matérias de jornais, observações e análises de aulas e entrevistas semiestruturadas especialmente desenvolvidas tendo em vista o escopo da pesquisa. A teoria, que transpassa o estudo é convocada, portanto, para pensar um arcabouço, uma história relacional de vida fundamentada numa experiência pessoal (vivida e partilhada socialmente), nesse caso, para ajudar a própria dialética da experiência.

Na pesquisa, à luz das obras de pensadores da Educação e da Filosofia como Antônio Nóvoa, Elizeu Clementino de Sousa, Marie-Christine Josso, Walter Benjamin, Henri Bergson e John Dewey trago os conceitos autobiografia, memória e experiência como arcabouços metodológicos para reflexão e análise da formação e da prática docente. Isso porque, conforme pontua Antônio Nóvoa e Mathias Finger, na obra *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, 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). Nesse sentido, ressalto que os referidos arcabouços conceituais, pela própria materialidade da pesquisa, são transversais ao discurso.

Então, nesse quesito, o que, fundamentalmente, se investiga e se coloca em discussão na pesquisa é o trabalho de professoras-encenadoras, assim como o aparecimento e as contribuições da figura do(a) encenador(a)-pedagogo(a)⁶ no contexto histórico teatral recortado e decorrente do lócus deste projeto e reflexão. Por isso, no primeiro momento do estudo, a partir da análise das experiências formativas enfatizo as obras e os legados de

⁶ Artista criador e pesquisador autônomo que trabalha no teatro junto a um coletivo de artistas cênicos profissionais e que assume a função pedagógica de treinar as atrizes e os atores para criações específicas e para o desenvolvimento de poéticas cênicas que visem atender aos fins estéticos específicos daquele(a) determinado encenador(a) e de seu respectivo coletivo teatral.

Constantin Stanislavski, Vsevolod Meyerhold e Bertolt Brecht. No segundo momento, analiso as experiências docentes e apresento o trabalho da pedagoga encenadora Ariane Mnouchkine, discutindo as contribuições de suas práticas cênicas para o teatro contemporâneo, articulado às problemáticas quanto “ao papel” e à importância das mulheres encenadoras e professoras encenadoras no contexto histórico teatral da atualidade.

Ressalto que a escolha pelos três referidos pedagogos encenadores e da pedagoga encenadora francesa como referências de estudo ocorreu, primeiro, por afinidade ética, estética, política e pedagógica, e pelo fato de Stanislavski, Meyerhold, Brecht e Mnouchkine serem criadores teatrais cujas proposições cênicas se tornaram paradigmas fundamentais para o teatro da contemporaneidade.

Com relação específica a Ariane Mnouchkine, a escolha por dialogar com o pensamento da artista ocorre em razão de ela afirmar que os processos de criação (embasados na pluralidade de procedimento, percursos, técnicas e metodologias cênicas), realizados com o grupo *Théâtre du Soleil* – o qual a encenadora fundou e dirige desde 1964 – são entendidos e trabalhados, prioritariamente, como eventos singulares e efêmeros que vão se constituindo no próprio processo da criação.

Quando apresento uma proposta de espetáculo em reunião com atores e técnicos do *Théâtre du Soleil*, não tenho a menor ideia do que será. Tenho um coração que pulsa, um desconforto, uma espécie de amor pela obra ou pelo conjunto das obras ou temas sobre os quais falo ao atores. Algumas vezes, no caso das peças que foram escritas por Hélène Cixous, nem sequer as havia lido. Quando as propus aos atores, tinha apenas o tema. Existe, então, uma espécie de amor à primeira vista. É como um continente a ser descoberto. Há pessoas que se lançaram ao mar dizendo que iam descobrir um continente e depois, em vez de encontrarem a Índia, descobriram a América. Tenho a impressão de que, quando partimos para uma obra, partimos conjuntamente para uma aventura. Mas o continente que acreditamos descobrir não é aquele aonde chegaremos. (MNOUCHKINE *apud* FÉRAL, 2010, p.88)

Sobre a efemeridade e a volatilidade das leis do teatro no plano do jogo e dos improvisos de criação, Ariane ainda acrescenta: “[...] eu as descubro uma noite e depois, de manhã, preciso procurá-las de novo, pois elas desaparecem” (MNOUCHKINE *apud* FÉRAL, 2010, p.19).

Desse modo, considerando as práticas cênicas da encenadora francesa e a tese defendida por Alexandre Mate – proposições com as quais corroboro –, entendo que o trabalho criativo do sujeito histórico ‘teatro de grupo’ é sempre o fruto da artesanaria e da experientiação coletiva, que, por suas singularidades, podem se constituir – se o interesse se encaminhar nessa direção e propósito, e a cada processo, em diferentes poéticas da encenação.

No sentido de evitar ruídos conceituais, entende-se aqui que o conceito de poética, desde a Antiguidade clássica grega – *poêin* –, concerne a artesanaria e arcabouço técnico.

Este texto, assim, divide-se em quatro capítulos, além do memorial formativo, um capítulo metodológico e Apresentação nesta seção introdutória. No segundo capítulo, analiso cinco experiências cênicas formativas, realizadas na Universidade de Brasília (UnB), no período de 1998 a 2003, entrecruzadas aos estudos teatrais dos pedagogos encenadores Constantin Stanislávski, Vsévolod Meyerhold e Bertolt Brecht. No processo analítico, busco contrapor, a partir do século 20, por ângulos semelhantes e relativamente antagônicos, as visões das referências que fundamentam esta reflexão quanto aos campos da interpretação e da encenação. Nessa análise, procuro, com as práxis dos três artistas em epígrafe, enfatizar a consciência quanto à importância que as questões pedagógicas passam a representar no processo de criação e composição em teatro. Ainda neste capítulo, abordo as experiências cênico-pedagógicas formativas ora descrevendo, ora analisando, para verificar como ocorreram. Ou seja, que artistas, obras, metodologias e docentes de teatro influenciaram esta pesquisadora nos pensamentos relacionados à encenação, interpretação e ao ensino do teatro. E de que modo e porque a atriz vai se tornando encenadora e, posteriormente, professora encenadora.

No terceiro capítulo, com base, principalmente, nas obras de Jean-Jacques Roubine, Patrice Pavis, Walter Lima Torres, Ingrid Dormien Koudela e Ariane Mnouchkine contextualizo os conceitos de encenação, encenador(a), encenador(a) pedagogo(a) e professor(a) encenador(a), bem como discuto e problematizo, em linhas mais gerais, a função desses profissionais nas práticas cênicas contemporâneas, bem como apontando a punição das mulheres encenadoras. Em seguida, analiso os trabalhos docentes realizados no ensino superior.

Assim, primeiro retomo três encenações coletivas, decorrentes das experiências de criação partilhadas em Brasília, na Faculdade de Artes Dulcina de Moraes, no período de 2005 a 2007. Depois, analiso três experiências cênicas docentes, vivenciadas em Palmas, na Universidade Federal do Tocantins, no período de 2013 a 2017. O intuito do capítulo é o de investigar quais as bases conceituais e pedagógicas de teatro, decorrentes da formação acadêmica que, de modos diferentes, permaneceram nas práticas docentes da pesquisadora quais vestígios, procedimentos, valores éticos, estéticos e pedagógicos ficaram da formação acadêmica na prática docente; o que foi redimensionado, o que foi criado de estratégia e tática para ensinar a arte da encenação, ao mesmo tempo em que se encena coletivamente uma obra teatral. Portanto, olho para o passado com vistas a pensar o presente e articular o futuro.

No quarto capítulo, tomo como material de análise documental as observações de aulas e as entrevistas desenvolvidas com as docentes que colaboraram com esta pesquisa, durante deambulações pelas cidades de Brasília, Florianópolis, Fortaleza e São Paulo. Por meio de narrativas efabulatório-dialógicas, busco estabelecer um entrecruzamento de poéticas defendendo a pluralidade metodológica na docência da encenação, o empoderamento das mulheres encenadoras e professoras-encenadoras, bem como apresto diferentes artesanias, procedimentos, expedientes e modos de encenar e ensinar a encenação.

Então, assumo neste texto, além das análises, em diferentes aspectos, o papel de uma rapsoda⁷ 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 egressos do curso de Teatro da UFT e das quatro docentes de teatro que colaboraram com a pesquisa.

Por fim, destaco que as entrevistas realizadas foram editadas em um vídeo documentário que está em mídia (*memory stick*), e que consta no texto da tese como material documental para apreciação e consulta. O material videográfico divide-se em três partes: 1) Apresentação; 2) Entrevistas; 3) Trabalhos cênico-pedagógicos da pesquisadora.

⁷ De acordo com Bechara (2009), rapsodo(a) do grego (*rhapsôidós*) concebido, fundamentalmente, como escritor(a) lírico, poeta/poetisa. Ou ainda, nome dado a um(a) artista popular ou cantor(a) que, na Antiguidade clássica grega, deambulava de cidade em cidade recitando poemas (principalmente epopeias).

1 ANTECEDENTES E MATRIZES OPERACIONAIS DA PESQUISA: AUTOBIOGRAFIA, MEMÓRIA E EXPERIÊNCIA

Apresentada a estrutura do texto, parto para uma segunda etapa de dissertação em que discorro sobre antecedentes, motivações, hipóteses, pressupostos conceituais e metodológicos que nortearam o estudo. Começo salientando que, apesar da abordagem feminina adotada na pesquisa, não me abstive de estudar e de analisar as contribuições desenvolvidas, no campo da encenação, por encenadores homens, em especial, por Constantin Stanislavski, Vsevolod Meyerhold Bertolt Brecht. Isso porque, no século 20, esses três encenadores caracterizaram-se em marcos estéticos e políticos e referências fundamentais quando se pensa em pedagogias da encenação e, do mesmo modo, no que concerne à noção de encenador(a) pedagogo(a). Além disso, pesa também outro fator, o de que a pesquisadora e provavelmente a maior parte dos artistas cênicos e professores de teatro do Brasil (e quiçá do mundo, referindo-me aos processos (im)postos por instituições de formação tanto em cursos técnicos como universitários) foram formados a partir de ideias e preceitos teórico-teatrais desenvolvidos e divulgados, em uma escala muito maior, por encenadores⁸ Ou seja, as mulheres, historicamente, no âmbito do teatro erudito, tiveram um espaço mais tolhido de atuação. Segundo Mate:

De volta ao foco que aqui interessa, homens e mulheres, no teatro erudito, e até determinado momento histórico, foram concebidos de modos diferentes, legitimando, também nesse universo, as tantas distinções assemelhadas àquelas da vida social. Homens sempre puderam quase tudo no concernente ao tratamento social, e mulheres sempre foram refreadas em muitos de seus desejos. Por exemplo, mulheres, até determinado momento histórico, e como já apresentado, não podiam ser atrizes; eram obrigadas a assistir tragédias, mas impedidas de assistir às comédias (durante a Antiguidade clássica grega). (MATE, 2015, p.19)

Entretanto, apesar da constatação de que trata Alexandre Mate, formei-me em um departamento de teatro no qual predominava um número maior de professoras, que atuavam tanto no campo da interpretação quanto no da encenação. Todavia, talvez, em decorrência do espaço de atuação dado aos professores encenadores ser maior, as vozes masculinas detêm a hegemonia. Assim, com o intuito de problematizar essa realidade histórica, o estudo assumiu

⁸ Ressalta-se que a palavra diretor, prioritariamente, e, de forma bem menos frequente que a palavra encenador, aparece no gênero masculino em quase todas as obras teatrais consultadas. Assim, será mantida na íntegra a grafia no masculino, conforme os textos de referência. Contudo, no que concerne à voz da pesquisadora, será sempre empregada a flexão da palavra também no gênero feminino quando for o caso, em função da posição político-discursiva afirmativa sobre a importância da presença das mulheres no campo da encenação.

também uma abordagem feminina. Portanto, advém dessa constatação histórica da maior invisibilidade do trabalho da mulher no campo da encenação a intencionalidade em conferir voz a um coro de mulheres docentes de teatro.

Nesse sentido, é importante mencionar no contexto europeu, para além da obra de Ariane Mnouchkine, a precursora russa Maria Knebel, que deixou contribuições singulares no campo da encenação, e, principalmente no campo da pedagogia da atuação, cujos detalhes podem ser conferidos nos livros *Análise-ação: práticas das ideias teatrais de Stanislavski* organizado por Anatoli Vassáliev e no livro *Maria Knebel: uma vida para o teatro no tempo de Stanislavski e Stálin* de Gerard Abensour.

No âmbito do teatro brasileiro, da mesma forma, é importante ressaltar as trajetórias artísticas e contribuições de algumas mulheres pioneiras, como Dulcina de Moraes e Bibi Ferreira que além de atrizes, atuam também no campo da encenação, mas que não foram tão reconhecidas como encenadoras. Nesse sentido, o artigo *(In)visibilidades e empoderamento das encenadoras no teatro brasileiro* de Letícia Mendes de Oliveira e o livro organizado pelas pesquisadoras Ana Lúcia Vieira de Andrade e Ana Maria de B. Carvalho, intitulado *A mulher e o teatro brasileiro do século XX*, apresenta um quadro minucioso de atrizes, dramaturgas, diretoras e agitadoras culturais, que contribuíram para a afirmação da cena brasileira moderna e contemporânea.

Então, nessa perspectiva de valorização do trabalho das mulheres no campo da encenação, a pesquisa contou com a colaboração de quatro docentes. A escolha de observar o trabalho delas ocorreu, em grande parte, por elos afetivos, estético-pedagógicos e por admiração profissional, sobretudo entre caminhar e descaminhar que circundam o próprio percurso de pesquisa.

O meu primeiro intuito foi o de descentralizar o olhar sobre a região Sudeste do país, local em que há um número maior de encenadoras e professoras-encenadoras já reconhecidas e consagradas em âmbito nacional, por exemplo, os reconhecidos trabalhos das professoras-encenadoras de São Paulo, Cibele Forjaz e Maria Thaís, ambas da Universidade de São Paulo (USP), e os de Verônica Fabrini, da Universidade de Campinas (Unicamp), bem como os das professoras que atuam no Rio de Janeiro, Adriana Schnider e Alessandra Vannuci, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), e as professoras Cida Falabela e Ana Carneiro, que atuam em Minas Gerais, na (UFMG). A pesquisa emergiu, portanto, dessa proposição de buscar e de priorizar o diálogo com professoras de teatro que atuam em outras regiões do país.

No caso específico das professoras Maria Brígida de Miranda e Adriana Lodi, ressalto que ambas formaram-se na Universidade de Brasília (UNB), e, por isso, fizeram também parte da minha trajetória formativa. Considero que as práticas cênicas e poéticas de encenação desenvolvidas e fomentadas por essas professoras são referências femininas importantes em meu trabalho.

Meu primeiro encontro com professora Brígida ocorreu em uma matéria no início da graduação na UnB, em 1998. Foi um encontro muito breve de apenas dois meses, pois ela exonerou-se do cargo de docente para buscar o doutoramento fora do país. Embora breve, nosso encontro profissional deixou rastros significativos e um profundo desejo de conhecer melhor as práticas cênico-pedagógicas por ela desenvolvidas. Além disso, Brígida é professora-encenadora e trabalha atualmente na região Sul do país, onde eu também mantinha interesse de pesquisa. Somou-se a isso o fato de, nos últimos quinze anos, ela ter se dedicado à pesquisa de certos aspectos do teatro feminista.

O encontro com a professora Adriana Lodi ocorreu quando eu ainda era estudante na graduação, e ela atriz formada. Trabalhamos juntas no Espaço Cultural Renato Russo 508 Sul, em Brasília, de 1998 a 2000. Eu exercia uma função técnico-administrativa na área de gestão em Artes Cênicas, e ela trabalhava no Espaço como professora-encenadora voluntária, ministrando um curso de iniciação à linguagem teatral. Apesar das diferenças de função que exercíamos, pude acompanhar de perto o trabalho de Adriana e percebo, hoje, como as poéticas de encenação e as proposições pedagógicas praticadas por ela, junto aos coletivos que participavam das oficinas teatrais gratuitas, influenciaram as minhas práticas docentes.

Posteriormente, tivemos um segundo encontro de trabalho na Faculdade de Artes Dulcina de Moraes, entre 2005 e 2006. Naquele momento, eu já estava formada e, dessa vez, dividimos a sala das professoras. Trocamos ideias sobre o teatro, encenação e o trabalho de atuação. Foi um período em que debatemos e pensamos com outros docentes sobre procedimentos, técnicas e recursos de criação cênica, bem como um novo currículo para formação de atores e de professores de teatro da Faculdade de Artes Dulcina de Moraes. Considero que esse foi um momento de aprendizado muito fecundo trilhado junto a outros profissionais de teatro que socializavam com os mais jovens sua experiência na área do ensino do teatro.

Esclareço, todavia, que a professora Adriana Lodi é funcionária pública efetiva e, atualmente, trabalha na área de gestão de Projetos Educacionais em Artes para a Educação Básica na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Portanto, ela não está mais lecionando no ensino superior e, em função disso apenas uma entrevista filmada foi realizada

com ela. No que concerne à análise das práticas cênicas docentes de Adriana, no ensino superior, reporte-me ao período em que ela lecionou na Faculdade de Artes Dulcina de Moraes, entre 2003 e 2006.

A aproximação e o diálogo com a professora Francimara Teixeira ocorreu em virtude do evento: I Seminário Artes da Cena: Criação, Pesquisa e Ensino da Universidade Federal do Ceará (UFC), no espaço Cultural Porto Iracema das Artes, em 2017, no qual participei da mesa de debate intitulada: O Ensino da Direção Teatral nas Licenciaturas. Durante o evento, em diálogo com alguns professores de teatro, pude conhecer o trabalho da professora Francimara, suas práticas e pesquisas cênicas que se estruturavam no modelo do Teatro Épico de Bertolt Brecht. Assim, como eu já nutria substancial interesse de pesquisa pelo tema, decidi dialogar com uma docente que atuasse, no campo da encenação, na região Nordeste do país, considerando também o fato de a professora ser estudiosa e especialista no Teatro Épico. Em razão disso, fiz o convite para contar com a colaboração dela em minha pesquisa.

O encontro com a professora Lúcia Romano ocorreu pelos caminhos e descaminhos da pesquisa. Inicialmente, na primeira proposição da tese, pretendia dialogar com três mulheres professoras de teatro que atuassem no campo da pedagogia da encenação e/ou pedagogia da atuação teatral que mantivessem, em suas trajetórias profissionais, práticas cênicas e estudos mais ligados às obras de Stanislavski, Meyerhold e Brecht. Daí ter cogitado os nomes das professoras Cibele Forjaz, Maria Thais e Lúcia Romano. Contudo, conforme já apontado, posteriormente reavaliei a importância de descentralizar a pesquisa.

Mas mantive o diálogo com a professora Lúcia Romano, pois além de ela atuar na região Sudeste do país e, principalmente, de manifestar-se com disponibilidade para colaborar com a pesquisa de campo no período em que eu podia realizá-la, entre as professoras elencadas, é a única que trabalhava especificamente no campo da pedagogia da atuação teatral. Confesso que, no momento dessa decisão, não me dei conta da reflexão que ora trago. Todavia, hoje, vejo o quanto o fato de Lúcia trabalhar no campo da atuação contribuiu com o debate. Primeiro, porque, historicamente, ao longo do século 20, todas as teorias da encenação estão profundamente atreladas às práticas e pedagogias da atuação. Ou seja, não há como tratar de encenação sem fazê-lo também com relação à atuação. Além disso, a interpretação teatral caracteriza-se em minha habilitação formativa. Parafraseando a atriz e encenadora Thiche Viana (2015): “[...] sou uma professora-encenadora que tem formação de atriz, mas, que escolheu, ainda no início da formação acadêmica, ser encenadora. Isso significa que não

decidi me tornar encenadora enquanto aprendia a atuar, ao contrário, continuei estudar atuação para aprender a encenar”.

Meu corpo apreendeu o que é – e como é – ser atriz, como ocorre esse jogo de narrar histórias, desenhar, esculpir no espaço ações, palavras, sons, imagens e sensações. No entanto, esse jogo só é possível de ocorrer com o público, com esse “outro” que nos olha, e que, em seu olhar, manifesta o que vê e o que não vê em cena. Sinto que o meu anseio por compreender a arte da encenação emergiu daí, desse envolvimento da atriz que se coloca na condição de público. Isto é, no lugar daqueles que olham o palco e que buscam nele respostas para a vida. O lugar de quem se posiciona fora, de quem observa, estimula e provoca a criação da cena. Enfim, o lugar do encenador(a) e do professor(a)-encenador(a). Então, posso afirmar que o eu atriz, ao longo de sua trajetória formativa, foi se tornando e se forjando uma encenadora e, posteriormente, professora-encenadora. Nesse processo metamórfico essencial, tive de compatibilizar tanto as relações entre atuação e encenação quanto com as relações de poder estabelecidas entre todos os artistas cênicos, em ato/atuação.

Em função disso, hoje, percebo que as observações das aulas da professora Lúcia Romano, bem como a entrevista realizada com ela, provocaram, por assim dizer, curtos-circuitos de pensamentos, de análises e de reflexões profundamente inquietantes e produtivas acerca da relação entre as pedagogias da encenação e da atuação e as relações de subordinação e poder entre atores/atrizes e encenadores(as).

Fechando a apresentação das colaboradoras da pesquisa, esclareço também que, muito embora eu não tenha incluído no texto de forma sistematizada o estudo do trabalho das mulheres docentes de teatro da UnB que fizeram parte da minha trajetória formativa, guardo com muito carinho as experiências e aprendizados trilhados junto das professoras Rita Castro, Bido Galvão, Márcia Duarte, Simone Reis, Felícia Johanson, Marcela Holanda, Sônia Paiva e Silvia Davini. Cada uma dessas mulheres deixou rastros de suas práticas e poéticas cênicas em meu corpo e e em minha mente. São legados preciosos, principalmente relacionados ao campo da interpretação/atuação, treinamento de atores / atrizes, trabalho de corpo e voz, teoria teatral, cenografia e indumentária e sobre a potência transformadora da arte cênica em nossas vidas.

Percebo, hoje, que o meu trabalho docente carrega, na sua ancestralidade, muito da poética de cada uma dessas mulheres, que, de diferentes modos, contribuíram com a minha formação. São marcas e vestígios que estão registrados nos conteúdos dos chamados “diários de bordo” e fotos de ensaio rememorados do período da graduação, que, recorrentemente, são retomados e (re)atualizados em minhas atuais práticas cênicas.

Contudo, apesar da ênfase dada às vozes femininas do teatro, conforme já apontado, a motivação primeira para a realização desta pesquisa não parte inicialmente do debate em torno do gênero, mas, sim, do interesse pelas questões relativas à encenação contemporânea, em especial àquelas relacionadas com processos de criação realizados em ambientes formativos da educação superior de teatro. No concernente à palavra-conceito, de acordo com ROUBINE (1998) e TORRES (2009). *Metteur en scène, directeur, régisseur, directeur de escena, encenador*, embora sejam escritas de formas diferentes e possam ser utilizadas em contextos distintos, no Brasil, as palavras diretor/encenador aparecem com frequência empregadas como sinônimos quase sempre procurando abarcar o mesmo uso pragmático e espectro de função. Todavia, optei por priorizar neste texto o uso dos termos encenador / encenação, que datam do final do século 19 (ROUBINE, 1998). Explicito que entendo por encenador(a) o(a) artista criador(a) cênico que trabalha no teatro em parceria com os demais criadores(as) da cena, 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 cênica.

Destaco que as inquietações e questões que ora trago ao debate foram sendo forjadas durante as práticas docentes experienciadas desde 2013 no Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Tocantins (UFT), principalmente com as matérias de Direção e Montagem Teatral.

O Curso de Licenciatura em Teatro da UFT, iniciado em 2009, realiza-se durante todo o primeiro ciclo acadêmico em uma associação com o Curso de Licenciatura em Filosofia, o que corresponde aos três primeiros semestres letivos. Em função dessa associação entre os dois cursos, os conteúdos técnicos ligados às práticas cênicas iniciam-se apenas no quarto semestre, o que acarreta no processo de formação acadêmica, uma carga menor de conteúdos curriculares relacionados com as linguagens teatrais⁹. No caso da matéria intitulada de Direção Teatral, no currículo ainda vigente até 2019, além de optativa, ela se desenvolvia de forma muito condensada, pois continha uma carga de 32 horas, que equivale a oito encontros. Em virtude do curto tempo da matéria, a experiência relativa à prática da encenação acaba sendo menos verticalizada.

⁹ O texto da reforma do atual Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Teatro da UFT foi concluído em abril de 2018 e já foi aprovado nas instâncias competentes da UFT e do Ministério da Educação, e passará a vigorar a partir de 2020. O texto altera o atual currículo, ampliando as cargas de práticas cênicas para 780 horas e as práticas pedagógicas para 400 horas. Ressalte-se que, no novo currículo, a matéria de Direção passa a ser nomeada por Encenação.

A matéria Montagem Teatral, por sua vez, no currículo vigente até 2018, não existia formalmente. Tratava-se de um arranjo feito pela junção de quatro matérias¹⁰ que constavam no currículo vigente, e que, por meio de um acordo feito pelo conjunto de docentes do Colegiado de Teatro, essas passaram a ser ofertadas conjuntamente por um único docente, com o intuito de conferir oportunidade, na diplomação discente, de participação e vivência de 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 encenadores(as), o desejo de se apropriarem de uma espécie de método que possa funcionar quase como uma “receita”, que garanta 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, durante o processo de criação cênica, uma dificuldade em 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 criativos, 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 das duas matérias mencionadas.

Soma-se a isso o fato de a cidade de Palmas ser jovem e ainda não ter tradição de teatro local consolidada que possa contribuir de forma mais efetiva, tanto por meio da recepção de espetáculos como por meio de projetos teatrais educativos, com a formação cênica dos estudantes da Educação Básica, e até mesmo do público de forma ampla¹¹.

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

¹⁰ Título das matérias conforme consta no PPC-UFT, em vigor de 2009 a 2018: Seminário Interdisciplinar VI, Teatro de Rua e Carnavalização, Poéticas Teatrais, Identidade e Narrativa Oral.

¹¹ Ressalta-se que a cidade de Palmas conta com duas sedes do Serviço Social do Comércio (SESC) que recebem anualmente diversas atividades artísticas e educativas teatrais, advindas dos projetos Palco Giratório e Amazônia das Artes. Contudo, essas ofertas ainda não atingiram o quantitativo de estudantes da Educação Básica, nem o grande público da cidade, que ainda é mais adepto das mídias televisiva e/ou do cinema comercial.

arte e de manifestar 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, podemos considerar o tempo de diálogo e de tradução¹² bilateral de conceitos teatrais e de formas de se fazer arte, mais especificamente, o teatro.

Tais percepções trouxeram à tona algumas questões 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, em vez 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? Por fim, questiono se devemos chamar os procedimentos e expedientes de criação cênica que são usuais na formação em teatro de métodos de encenação?

Tais perguntas constantemente ricocheteiam em mim, em razão de estar permanentemente a repensar minha trajetória de dezesseis anos como professora encenadora. Assim, sem considerar apenas minha experiência pessoal, não consigo e muito provavelmente não queira perceber/trabalhar com “um” método/modelo específico de encenação. Ao contrário, o que vivo/experiencio em minha prática docente são multiplicidades de apontamentos, procedimentos e caminhos para criações coletivas, muito mais do que propriamente um método específico de encenação.

Contudo, mesmo problematizando a noção de método, eu continuava percebendo que a estudantada espera obter de nós docentes de teatro uma espécie de compêndio de técnicas de encenação. Então, após algum tempo maturando tais questões, levantei duas hipóteses de pesquisa que mantêm relações entre si, que talvez possam contribuir com a área da docência da encenação na educação superior de Teatro.

A primeira hipótese é a de que a produção ou mesmo o fenômeno teatral, em suas articulações e complexidades estéticas, históricas e políticas, talvez seja compreendido em maior profundidade quando se exercita a prática da encenação colocando-se na função do

¹² 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.

encenador(a). Isso porque, apesar de tal função já ter sofrido, ao longo da história do teatro, uma série de mudanças, pode-se afirmar que o encenador(a) configura-se como um(a) profissional que, em tese, dispõe de uma visão integradora do fenômeno teatral. Muito embora, no campo do ensino da encenação, o papel do professor(a) encenador(a) presente, na prática, peculiaridades que o difere do trabalho com atores e atrizes profissionais; para um entendimento do que se propõe discutir, tive de debruçar-me sobre o conceito de encenação e sobre o papel histórico do sujeito encenador(a).

Patrice Pavis observa que o encenador, de acordo com a concepção hegemônica, é chamado na Inglaterra de *director*, na França, *metteur en scène*, na Alemanha, *Regisseur* 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 dos *modus operandi* de produção do teatro contemporâneo, o papel e/ou a função da encenação vem 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. Considerando as diversas posições, será feita ao longo do texto a atualização do conceito de encenação. Sendo assim, recorri a tal definição porque ela riguarda o sentido organizacional da criação, produção e apresentação do evento cênico, que de um certo modo, permeia a prática da encenação e o ofício daqueles(as) que se colocam na função de encenador(a).

Nesse sentido, percebo que a 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 muito preciso, e, sobretudo também, 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.

A segunda hipótese é a de que não existe um método específico para encenar e, conseqüentemente, para ensinar encenação, pois isso 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 tese, os métodos de encenação (de cada processo cênico, incluindo aí os processos formativos) são fenômenos estéticos singulares, por isso, não podem ser absolutamente reproduzidos e recolocados em 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 contrários a processos de criação autônomos e singulares.

Por outro lado, e conforme afirmado, 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. Antônio da Cunha afirma que o conceito de técnico/técnica/tecnologia 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, mas deve ser contextualizado às diversas realidades e reinventado com base nas necessidades locais, estéticas e sociais dos sujeitos em processo de criação.

Em função disso, proponho olhar para o conjunto de práticas que podem compor o processo da encenação, para além de algo que seja pronto, fixo e passível de ser reproduzindo *ipsis litteris*. Isto é, olharmos procedimentos e percursos da arte da encenação e, como consequência, olhar para o que usualmente se costuma tratar por método como algo que seja movente plural, mutante e que seja fruto de formação específica e das experiências singulares partilhadas com coletivos na função de encenadores(as) e de professores(as) encenadores(as).

Nesse sentido, não se trata aqui de um interesse na noção de um método propriamente dito, mas, em 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 artesanaria, aparece sempre articulado a *logeion* (que concerne à razão) e à *fantasia*, que concerne 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 tecitura 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 reinventá-los, 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. Mesmo já tendo feito algumas ressalvas, em Palmas, cidade nova e com relativa tradição cultural, outros contextos, necessidades e questões étnicas precisam ser consideradas e serem levadas para a cena. Desse modo, Stanislavski, Brecht, Meyerhold, Mnochkine, entre outras(os) artistas, têm sido lidos, pesquisados e ‘antropofagizados’.

Assim, ao tratar da práxis pressuposta pelas poéticas 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 artesanaria 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 experiências sedimentadas e estimular, sobretudo, pelo arcabouço estético-histórico, a investigação nem tanto de novas formas mas da readequação àquilo constituído.

É importante frisar novamente que a mim me interessa olhar e refletir sobre aos procedimentos concernentes à artesanaria da encenação. Portanto, estou considerando a

encenação como o processo precípua da criação cênica de 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 cênica coletivos (em nível de formação teatral superior) em que há uma coordenação entre os papéis de professora e de encenadora. Creio que tal proposição dialoga com os apontamentos apresentados por Ingrid Koudela e José Simões Júnior, na obra *Léxico de pedagogia do Teatro*, quando os autores 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 delinea 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 conta do 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.)

Em concordância ao apresentado por Koudela e Simões, penso que, na prática docente 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, principalmente, porque creio 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.

Em decorrência disso, na análise das diferentes poéticas apresentadas, propus coligar os procedimentos concernentes à práxis pessoal (e acúmulos de experiências), revisitadas e reinstituídas na prática docente e, do mesmo modo, os arcabouços de que se

lançam mão para atingir os resultados cênicos vislumbrados em cada contexto de criação. Sobretudo com relação ao teatro da contemporaneidade, que se liga ao sujeito histórico teatro de grupo de forma a transformar a experiência estudantil em uma prática democrática, coletiva e permanentemente atenta às (re)experimentações – ou mais propriamente de acordo com Viola Spolin, em *Improvisação para o teatro* (2010), em *experienciações* individuais e coletivas.

Para tanto, a pesquisa apoiou-se nos instrumentais metodológicos do tripé autobiografia, memória e experiência. Julguei pertinente discutir a importância da autobiografia e da memória na formação de professores e no processo histórico social e coletivo, porque a memória, os diários de bordo do período de formação acadêmica e das práticas docentes de encenação da pesquisadora foram objeto de análise dos percursos e das experiências cênico-pedagógicas realizadas. Assim, o estudo analisou tais materiais mnêmicos, tomando o pressuposto segundo o qual nós até podemos nos lembrar sozinhos do que quer que seja, mas tudo o que se lembra (o lembrado) é sempre, rigorosamente, histórico-social. Por fim, de forma mais verticalizada, trouxe ao debate o despertar de novos sentidos pela ênfase dada à experiência como caminho de conhecimento e aperfeiçoamento profissional.

Sendo assim, a apropriação do método biográfico no percurso da pesquisa se deu por dois ângulos. No que concerne às experiências formativas e docentes da pesquisadora, trata-se de narrativas (auto)biográficas. Nesse caso, a análise da própria práxis da pesquisadora torna-se simultaneamente sujeito-objeto de pesquisa. Quanto à análise das experiências das quatro docentes que integram a pesquisa, há outro nível de relação com o método, quer seja: de contraposição, justaposição ou sobreposição. De fato, no papel de entrevistadora e observadora das práticas docentes das colaboradoras, também estou implicada no campo do meu objeto. Ou seja, há uma imbricação recíproca entre observador e observado. Até porque “[...] o entrevistador nunca está ausente, mesmo o que se finja ausente” (FERRAROTI, 2010, p. 47). Trata-se de um olhar de fora do processo, mas que, ainda assim, busca se colocar durante a observação como sujeito da pesquisa e procura restituir “[...] a narrativa biográfica à plenitude de sua natureza relacional e de sua intencionalidade comunicativa” (FERRAROTI, 2010, p. 47).

Ressalto a autonomia epistêmica do método biográfico no campo das Ciências Humanas e na Arte, principalmente, nas pesquisas relacionadas à formação de professores, o que é o caso deste estudo. Isso porque, coloco-me na pesquisa 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 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 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)¹³

Em sintonia com o apresentado por Ferreira, creio que, ao tratar de formação, seja produtivo reportar-me à (auto)biografia e, por conseguinte, às memórias e experiências de encenação. 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” (FERRAROTTI; NÓVOA; FINGER (Org.), 2010, p. 45).

Abordar a autobiografia, a experiência, a práxis individual é transitar por entre os escaninhos da memória e de sua recuperação, em direção à coisa pública. Trata-se, pois, da memória, essa entidade e/ou faculdade com a qual nos deparamos a todo tempo, de modo intermitente mesmo. Nos lembramos de escovar os dentes, de pentear os cabelos, do primeiro beijo, do abraço da avó, do amor perdido, do perfume da rosa, da cólica intestinal e do tempo da infância. Enfim, a lembrança nos mantém vivos.

Por outro lado, também esquecemos. Esquecemos de ir ao banco, do aniversário da amiga querida e, com Alzheimer,¹⁴ esquecemo-nos de quem somos e – sem conseguir ponderar, se bom ou não –, às vezes até esquecemos de certas dores, certas cicatrizes e de todas as violências que não necessariamente mereceriam ser esquecidas. Então, sobre a memória, bem sabemos que não há precisão, linearidade ou continuidade das quais possamos

¹³ FERREIRA, Renata; SANTOS, Bárbara. *Ensinar a cena é possível*, 2016, (no prelo).

¹⁴ O Alzheimer é uma doença neuro-degenerativa que provoca o declínio das funções cognitivas, reduzindo as capacidades de trabalho e de relação social dos indivíduos, interferindo no comportamento e na personalidade. O indivíduo acometido pela doença inicialmente perde a memória mais recente. Pode até lembrar com precisão de acontecimentos de anos atrás, mas esquece que acabou de realizar uma refeição.

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 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, em boa parte dos casos, 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.

A memória aparece em primeiro plano na narrativa biográfica porque ela é a guia-chave da escrita, uma vez que os achados e sentidos estão sendo elaborados após os estudos das experiências pessoais formativas e docentes, e após as experiências de observações de aulas e de entrevistas realizadas com as docentes que colaboraram com a pesquisa.

Por isso, neste estudo mnêmico, senti também a necessidade de debruçar-me sobre a importância da memória na formação de professores. Marie-Christine Josso argumenta a favor das narrativas de histórias de vida centradas na formação ao longo da carreira docente, como 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” (2007, p. 63-64).

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 tudo o que nos permite apropriarmos do curso das coisas vividas, por um lado, e resignarmos com seus respectivos esquecimentos. Para Benjamim, 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” (BENJAMIM, 1994, p. 212). Enfim, a memória “[...] tece a rede que em última instância todas as histórias constituem entre si” (*Idem*, p. 211).

Maurice Halbwachs, outro estudioso da memória, pontua que a lembrança necessita de afetos comuns, 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, percebemos 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, que foram 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 interprete 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)

Em síntese, não estamos sozinhos diante de nossas memórias. 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 seja possível extrair da memória tanto a análise de uma história individual quanto a análise da história coletiva.

Nesse sentido, entendo que, ao recuperar, por meio da memória, a minha formação acadêmica, assim como a formação acadêmica de quatro outras docentes que

colaboram coma pesquisa – e um incontável número de sujeitos com os quais me relacionei nos processos, como estudante 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 artistas do teatro que fizeram parte de minhas histórias formativas e profissionais. Eu e as quatro docentes entrevistadas somos de gerações temporais que atravessam o período formativo em teatro durante as décadas de 1980, 1990 e 2000, e, ainda que (três de nós) tenhamos sido formadas na mesma instituição de ensino superior, cursamos a graduação em períodos temporais históricos distintos, concluímos habilitações de trabalho diferentes no do campo do teatro: bacharelado em Interpretação Teatral, licenciatura em Educação Artística, licenciatura em Artes Cênicas, bacharelado em Teoria Teatral e bacharelado em Psicologia. Da mesma forma, também fomos conduzidas em nossas formações cênicas por mestres(as) do teatro que adotaram diversificadas referências pedagógicas e técnico-teatrais, conforme o momento histórico e tendências de cada época. Por fim, vivemos, hoje, cada uma de nós em diferentes regiões geográficas do país. Em função disso, dialogamos com públicos de estudantes acadêmicos e/ou coletivos teatrais que, embora estejam todos em meio a processos de criações formativos teatrais, são contextos diferentes uns dos outros.

Desse modo, por meio das biografias e das memórias das experiências cênico-pedagógicas elencadas na pesquisa, ainda que reflita um pequeno universo que contempla a práxis pessoal de cinco artistas e professoras de teatro (incluindo a pesquisadora), foi possível esboçar e apontar alguns aspectos histórico-estético-pedagógicos relevantes da formação superior em teatro nas últimas três décadas no Brasil.

Ressalto que, na proposição metodológica assumida na pesquisa, experiência e memória estão colocadas em paralelo. 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; e é isso 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. Todavia, ainda não explicitarei exatamente o que estou delimitando por experiência.

Nesse contexto, 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, em tese, 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 voltamos 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 um 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", porque, 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 ao pensamento dele 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 sustenta que, na experiência, cada parte sucessiva flui livremente, sem "junturas" nem vazios, para aquilo que vem a seguir. 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. Contudo, é necessário pontuar que a experiência na obra de Dewey é relacional, pois sua tese suscita reflexões pontuais sobre fazer e/ou o obrar da prática artística. É nessa direção da relação entre o artista e a obra que pretendo dialogar mais diretamente com o pensamento desse filósofo.

Outro aspecto importante a ser esclarecido é que a experiência discutida por Dewey, 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 em 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 deu 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.

Então, uma vez que a experiência é, pois, o ponto-chave dos argumentos que empreendo em minha discussão ao longo deste texto, 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.

Nessa direção, além de Dewey e de Benjamin, outros autores tornam-se referência quanto ao entendimento e da conceptualização da experiência, nesse particular, a escolha da obra do filósofo francês Henri Bergson (1859-1941), por exemplo, é pungente. Ele trata da memória, da intuição e da experiência, entre outras matérias importantes para o pensamento moderno, as quais, por uma questão de recorte temático, não serão aprofundadas neste texto. Contudo, não se pode deixar de notar que o pensamento de Bergson, por sua complexidade e profundidade, consolidou-se como uma visão crítica da metafísica tradicional. Em função disso, uma breve digressão acerca de alguns conceitos estruturais do seu pensamento na voz de dois de seus contemporâneos se fez 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 de fato esse percurso discursivo citando 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 um 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)

Bergson aponta, portanto, 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 em Bergson também é complexa, pois o pensamento dele 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), ele cria direções contínuas e diferentes. A memória, por sua vez, integra esses diferentes momentos da duração e de sua virtualidade. 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.

Outro ponto de vista importante sobre o pensamento de Bergson é apontado pelo filósofo contemporâneo francês Gilles Deleuze. Ele observou que tais noções bergsonianas 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 e 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). Vale destacar que os conceitos acima referidos são discutidos por Bergson com base em um entendimento do tempo que se afasta do tempo tradicional da ciência. Na visão do filósofo, 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 confunde-se 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 escoar 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)

Do enunciado entendemos que o tempo para Bergson 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 percebida 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, em tese, 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 sentidos em 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, aquilo 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 de idade. 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, de uma pessoa de 50 anos, 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 de interpretação, Deleuze sugere que, para compreender a transitoriedade Bergson precisou recorrer a noção da diferença e, ao mesmo tempo, da continuidade, que é a própria duração. No sentido de coligar 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. Ele tem suas regras estritas que constituem o que Bergson chama de "precisão" em filosofia. É verdade que Bergson insite nisso: a intuição tal como ele a entende metodicamente, já supõe a duração. [...] Curiosamente, poder-se-ia dizer que a duração permaneceria tão-só intuitiva, no sentido ordinário dessa palavra, se não houvesse precisamente a intuição como método, no sentido propriamente bergsonianano. O fato é que Bergson contava com o método da intuição para estabelecer a filosofia como disciplina absolutamente "precisa", tão precisa em seu domínio quanto a ciência no seu, tão prolongável e transmissível quanto a própria ciência. Do ponto de vista do conhecimento, as próprias relações entre Duração, Memória e Impulso vital permaneceriam indeterminadas sem o fio metódico da intuição. (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 mesmo, 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. Ela 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 é 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 aceções, pontos de vista múltiplos irreduzíveis” (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 simpatia¹⁵. Trata-se de estados e sentidos, situados na oposição ao método científico analítico.

Sabe-se que 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 homogeneiza 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

¹⁵ HUSSON, Léon. *L'intellectualisme de Bergson: genèse et développement de la notion bergsonienne d'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: 05/01/2019.

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. De qualquer maneira, pode-se questionar se não estaria Bergson, ao colocar a intuição de um lado e a inteligência do outro, instaurando uma outra forma de dualismo? E, 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 a essas questões acerca da obra de Bergson, 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 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.

No que concerne a uma segunda questão, 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, da proposição de Deleuze, 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 das considerações apresentadas por Deleuze, pode-se entender que a própria experiência integral das coisas, nelas mesmas, que ocorre na intuição, conferiria um conhecimento real, o que decorre daí, portanto, 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)

Sendo assim, decorrente da exposição bergsoniana, talvez seja possível entender que a experiência integral é uma forma metafísica e 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 fluídos 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 que estabeleci um diálogo com Bergson (que é um apologista a certa metafísica), por entender que o pensamento dele, com diversas diferenças do de Benjamim (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.

Por fim, o interesse de reunir essas três proposições filosóficas tão díspares ocorreu 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 nas práticas docentes cênico-pedagógicos partilhados coletivamente. Segundo, por perceber que a experiência é uma noção complexa de ser compreendida e explicada por meio de um único pensamento. Isso porque, a experiência tem uma linguagem muito particular que me parece estar num entre lugar da prática, da técnica, da artesanaria e da intuição. Assim, trago como proposição a ideia de que a experiência talvez possa se dar na gravitação de forças que são contrárias.

2 QUESTÃO [IN]SOLÚVEL QUANTO' ÀS DIFICULDADES NA PASSAGEM DO SABERES ADQUIRIDOS OU UM MÉTODO SÓ NÃO CABE: ELXS LÁ = NÓS AQUI

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

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 por meio de que instrumentais pode-se forjar a experiência cênica? Por meio da reflexão desenvolvida neste capítulo, pretende-se passar e debater tais questões. Para tanto, foram analisadas cinco experiências cênicas da pesquisadora, vivenciadas no período formativo do Curso de Bacharelado em Artes Cênicas, realizado na Universidade de Brasília (UnB), de 1998 a 2003, coligindo-as às diferentes visões sobre a prática da atuação e da encenação sistematizadas por Constantin Stanislavski, Vsévolod Meyerhold e Bertolt Brecht.

Por meio de narrativas de memórias, fotografias, matérias de jornais e análise de fragmentos de textos do diário de bordo da graduação e do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), procurei debater duas proposições. A primeira é 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 experienciados ao longo do período formativo.

Nesse contexto, de um modo assemelhado ao que faz, por exemplo, a encenadora francesa Ariane Mnouchkine, que reuni em suas práticas cênicas proposições teatrais dos três referidos encenadores, entre outros não mencionados, 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, 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 antropofágicas e produtivas que práticas cênicas que são alicerçadas em métodos rígidos ou pré-estabelecidos.

As noções da antropofagia, (re)emprego e pluralidade ora trazidas ao debate estão inscritas, respectivamente, entre tantos outros, nas obras de Oswald de Andrade, Michel de Certeau e Paul Feyerabend. O manifesto antropofágico de Oswald de Andrade, publicado em 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, como já apontado, em perspectiva paradigmática hegemônica. Segundo Oswald de 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 antropofágico, 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 ecenação uma recorrência de movimentos e de práticas de criação antropofágicas.

Michel de Certeau foi um importante historiador francês que discorreu sobre desconhecimentos e saberes (naturalizados e ideológicos) quanto as práticas, as crenças e as 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 arte, e ao longo da história teatral, são reempregadas.

Paul Feyerabend é um filósofo austríaco, autor de *Contra o método* (1997), que defende a teoria de que a ciência é um empreendimento essencialmente anárquico, pois, para

ele, o anarquismo teórico é mais humanitário e mais suscetível de estimular o progresso do que suas alternativas representadas por ordem e lei. Paul 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 andamento, 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 a pujança da experiência na constituição da diversidade de métodos no processo de criação artística. Contudo, reforço que, a despeito de considerar as noções 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 cênica 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.

Nesse contexto, no que diz respeito específico à pedagogia da encenação, e que de uma certa forma pode ser estendido também para a docência da encenação, é possível verificar que foi apenas a partir do século 20 que potencialmente tal campo ganhou 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, pode-se notar um aprofundamento no estudo do fazer teatral e na sistematização de um arcabouço técnico-estético, que possibilitou registros de propostas metodológicas. Nesse contexto vanguardista é que emergem as proposições teóricas e as práticas cênicas de Constantin Stanislavski, Vsévolod Meyerhold e Bertolt Brecht.

2.1 Stanislavski, Meyerhold e Brecht

Constantin Stanislavski foi um ator e diretor 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; segundo ele narra em seu livro autobiográfico *Minha Vida na Arte* (1983), isso se deu no momento histórico limiar entre duas épocas. Portanto, Stanislavski viveu o período de declínio da servidão agrária na Rússia e viu emergir a nova a República Soviética, que foi 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. Essas tecnologias de fato trouxeram o progresso tecnológico, mas também geraram a corrupção e a profunda desigualdade social no país, que, posteriormente, culminou em revoltas populares e na revolução socialista.

Filho de um rico industrial que era 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 de uma forma ampla. Ele teve uma vida abastada, estudou em bons colégios, conviveu intensamente com uma ampla 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 ativamente 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 opõem 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. No caso específico de minha trajetória formativa e docente, eu já tinha certa dimensão da influência da obra de Stanislavski em minha arte de trabalho, mas, no exercício de rememorar as experiências cênicas passadas, de reler os diários de bordo da graduação e de analisar as encenações coletivas em que, na função de docente, medie processos criativos, percebi o quão profundas são as marcas que as proposições cênicas e o sistema de interpretação stanislavskiano deixaram na minha trajetória. Por isso, concordo com o que afirma Renato Ferracini 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 circundava o ofício da atuação no teatro durante o período do Romantismo.

Stanislavski foi, portanto – e até onde se sabe, com relação a acesso documental – o primeiro 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 o processo da 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 que nasceu em uma família luterana, na cidade Penza, em 1874. Entre 1940 e 1942, não há informação

histórica exata do ano, 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 e 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 onde foi aluno de Nemiróvitch Dântchenko e Constantin Stanislavski. Foi nesse teatro, que é considerado o primeiro teatro de encenadores na Rússia, caracterizado por ser um teatro de arte e de equipe, que ele se contrapôs ao modelo do ator vedete do século 19, foi onde ele começou sua carreira como ator. Sua estada no Teatro Arte de Moscou durou até 1902, ano em que, após divergências estéticas com Stanislavski, ele deixa o núcleo do Teatro Arte para fundar sua própria companhia teatral, chamada Confraria do Drama.

A Confraria do Drama dura três anos apenas, encerrando as atividades em 1905. Neste mesmo ano, Stanislavski convida Meyerhold para dirigir o Teatro Estúdio, que era um espaço de extensão experimental do Teatro Arte de Moscou. Embora não tenha durado muito tempo, nem tenha chegado de fato a abrir as portas ao grande público, foi no Teatro Estúdio que Meyerhold começou os seus experimentos cênicos, inicialmente ligados ao Simbolismo e à música e, depois, ao Expressionismo, à dança e ao teatro popular, que culminaram mais tarde com a proposição cênica da *biomecânica*, desenvolvida por ele, que é 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, Meyerhold trabalha a partir do texto teatral realista e do modelo dramático, ao longo de sua trajetória profissional, ele 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.

Em síntese, a base do teatro de Meyerhold não está centrada na palavra, nem no retrato mimético do cotidiana, 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 atores.

O terceiro dos mestres em destaque neste texto é Bertolt Brecht, que foi poeta, dramaturgo e pedagogo encenador que nasceu na Alemanha, em Augsburg, centro da Baviera, no ano de 1898. Assim como Meyerhold, Brecht era filho de uma família luterana e estudou música ainda jovem. 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, durante o regime Nazista alemão, tendo de viver 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, especificamente, pelo Naturalismo, pelo Simbolismo e Expressionismo, que estavam em voga nos teatros da Europa. Para Brecht, fundamentalmente, o teatro era uma arte revolucionária capaz de transformar o meio social. Nesse sentido, seus poemas, espetáculos e textos dramáticos sempre se mantiveram em torno da produção de um teatro político e dialético, como pode ser verificado a seguir um de seus poemas.

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)

Tomando como mote o poema, 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 pela primeira vez entre 1963-1964. O período de grande produção cênico-teatral de sua carreira ocorreu no final da Segunda Guerra Mundial, quando ele 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 do Berliner Ensemble, Brecht desenvolve significativos experimentos teatrais e aperfeiçoa a sua proposição cênica do Teatro Épico, que se encontrava em processo de estruturação desde, principalmente, seu exílio, tendo sido mediado, grandemente, 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 quarta parede de ilusão¹⁶.

Ao olhar para minha trajetória profissional, percebo que as obras e ideias de Stanislavski, Meyerhold e Brecht, de forma mais direta ou indireta, são as principais referências cênicas apreendidas no processo formativo como atriz, que mantenho ainda o interesse de estudo e diálogo. Então, considerando as obras destes encenadores, passo efetivamente às análises das experiências cênicas vivenciadas no período da graduação, demonstrando e verificando como os princípios, expedientes e metodologias foram discutidos por eles:

- Stanislavski–atínente, principalmente, ao realismo ilusionista e a uma interpretação rigorosamente psicológica, por meio de textos tidos e categorizados como clássicos. Em tese, objetivando, de modo insistente, a identificação emocional com as personagens e os temas escolhidos para a montagem da obra. Em tese, e de modo absolutamente redutor, o texto dramático sempre tomado como ponto de partida e de chegada em espetáculo, cuja partitura fechada, configurava-se na inexorabilidade (e impossibilidade de mudanças durante a apresentação da obra).

¹⁶ “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).

- Brecht – trânsito majoritário com uma mediação teatralista e rigorosamente racional por meio de um conjunto articulado de expedientes de natureza épica. Nessa perspectiva, o objetivo do teatro épico-dialético, ao inventariar o mundo perverso, objetiva o despertar da consciência crítica, mas não apartada de certa identificação sensível. Em tese, e de modo, novamente redutor, o processo de criação se constituía por permanente processo de troca coletiva, e a obra, no geral, tendia a apresentar, por meio de narrativas, os pontos de vista da personagem e do intérprete.
- Meyerhold – cujos propósitos artísticos, fundamentalmente, buscaram o primado da diversão, inocente na aparência, mas grandemente guiada pelos acúmulos de “enfrentamentos” e resistências de matrizes originais, mediadas, de diferentes modos, pela sabedoria e acúmulo das experiências e sapiências populares. Nessa proposição, e a partir de um conjunto “heteróclito” das mais diferenciadas influências, a obra final tendia a constituir-se em organismo vivo e preche de possibilidades de troca, mesmo durante a apresentação do espetáculo.

De diferentes formas, portanto, e por caminhos, quase sempre antropofágicos – guiados pelas necessidades objetivas e subjetivas de cada momento e grupos de trabalho –, porque é disso que se trata, acima de tudo o processo educacional, as influências, dependendo dos alvos e vislumbres objetivados, gravitavam por uma e por outra proposição estético-metodológica. Convém destacar ainda que, outras tantas vezes, não foram poucos os “embaralhamentos” entre duas ou as três proposições coligidas.

Esclareço que os trechos dos textos que foram transcritos e analisados no presente capítulo, estão registrados nos diários de bordo com anotações do período da graduação em Artes Cênicas, de 1998 a 2003, durante as matérias de Introdução à Interpretação, Interpretação 1 e Interpretação 3. São fragmentos de memórias e narrativas não lineares de experiências cênicas escolhidas em função da relação de proximidade que os conteúdos estabeleciam com a estética do Realismo teatral e, por conseguinte, com a obra de Constantin Stanislavski.

Os diários de bordo foram originalmente escritos a lápis, em pequenos cadernos de anotações, e os textos estavam parcialmente apagados quando foram retomados na pesquisa. Foi, portanto, necessário (re)cobrir as letras com caneta, e, em função de não ser um diário de bordo linear, e de alguns trechos estarem por vezes ilegíveis, mas tendo ainda o intento de tornar o conteúdo e o sentido do texto coeso, reescrevi e reorganizei ideias,

afirmativas e proposições. Esse ato da rescrita me possibilitou a (re)experenciamento e o (re)aprendizado de técnicas, procedimentos e expedientes de composição de personagens e descrição de cenas que foram, e ainda o são, pedagógica e esteticamente potentes em minha trajetória artística.

Nesse sentido, aquilo que está em jogo no debate que empreendo neste texto dissertativo não é a absoluta precisão dos conteúdos dos diários de bordo da graduação e das narrativas de experiência cênicas docentes, mas, sim, e fundamentalmente, o entrecruzar das memórias de criação passadas à luz das práticas cênicas do presente. Contudo, para fins de verificação de documentos originais, as cópias dos trechos dos diários de bordo, assim como as fotografias e matérias de jornais que foram analisadas na pesquisa encontram-se disponíveis nos Apendices e nos Anexos. Por fim, explico que nas análises dos diários de bordo, por se tratar de reflexões críticas de cunho pessoal, optei por suprir no texto o nome dos(as) docentes regentes, em razão de tais profissionais não terem sido consultados quanto a isso.

2.2 O experimentar-se atriz

Relendo os meus diários de bordo, voltei a 1999 e revivi os entusiasmos da jovem mulher aprendiz de teatro. Para quem vinha de um curso superior de Química e, desde os tempos da infância, na Escola Parque, estivera afastada dos palcos e do êxtase da criação cênica, a aula de teatro na (UnB) era quase um encontro com o oráculo. Afinal de contas, era durante as aulas que eu aprendia e realizava os exercícios cênicos, que interagia com os colegas de turma e com os(as) docentes; e que eu conhecia os princípios, as condutas e os mitos que circundavam as artes cênicas e que permeavam o processo de formação de atrizes e atores.

Entre as condutas que aprendi, inicialmente de forma oral, ainda no primeiro semestre do curso, é a de que o trabalho de atuação começa e termina sempre no corpo. Trata-se de um exercício profundo e contínuo de autoconhecimento. Trabalhamos exaustivamente sobre o nosso corpo-voz afim de que ele esteja atento para a vida e aparatado para a cena. Aprendemos também que é imprescindível às atrizes e aos atores o exercício perene da observação, da atenção plena e da imaginação ativa. Aprendemos que o teatro é uma arte

rigorosamente coletiva, que nele o tempo é precioso, que urge a cada segundo e que vamos estar sempre envoltos aos improvisos cênicos.

Foi também ainda nas primeiras aulas que tomei conhecimento de dois mitos comentados em 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. Até hoje guardo comigo os princípios e as condutas cênicas que me foram apresentadas no início do curso de teatro. Quanto aos mitos? Bem, repondo que eles são mitos, que a mentira não faz parte do teatro, porque buscamos a todo tempo, em nosso labor, a “verdade cênica”, cujos expedientes pressupõem transitar com a sinceridade da representação, a precisão e a poesia de cada ação realizada pelo corpo-voz em cena. E, por fim, digo também que (atrizes e atores) não são nem mais nem menos dotados do que quaisquer outros seres humanos. Nesse particular, Manfred Wekwerth, Augusto Boal e tantos outros mestres afirmam que somos todos intérpretes, alguns e algumas serão atores e atrizes por profissão. Somos trabalhadoras(es) que exercitamos o corpo-voz diariamente, que escolhemos fazer do teatro a nossa profissão, a nossa forma de estar no mundo e de colaborar com a sociedade. À luz dessa noção de trabalhadoras(es) do teatro que passo efetivamente a analisar os diários de bordo do período da graduação.

Matéria - Introdução a 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? Porque estou fazendo isso? O que eu penso? O que quero? O que não quero?*

(Universidade de Brasília, *Diário de Bordo* da pesquisadora, 17/09/1999)

O momento acima descrito, ocorreu no terceiro semestre do curso de Artes Cênicas. Já havíamos passado por duas outras matérias introdutórias (Oficina Básica de Artes Cênicas I e II) nas quais tínhamos apreendido as informações referentes às condutas de atuação que mencionei anteriormente, assim como tínhamos aprendido a realizar aquecimentos corporais, exercícios para atenção e concentração, jogos dramáticos e jogos teatrais. Ressalto que, segundo Ingrid Koudela, há uma diferença fundamental entre o jogo dramático e o jogo teatral:

A diferença estabelecida entre play e game propõe a inserção de regra no conceito de jogo. Consequentemente, o *jogo teatral* não pode ser confundido com o jogo dramático, à medida que o jogo teatral pressupõe um conjunto de princípios pedagógicos que constituem um sistema de trabalho. O jogo teatral tampouco pode ser classificado como uma estrutura dentro da evolução genética do jogo da criança. Deve ser compreendido antes como um "jogo de construção" que se desenvolverá no sentido de uma linguagem artística (teatro). Em oposição aos processos de identificação e memória afetiva que caracteriza, o jogo dramático, a regra, que delimita o campo da atuação, gera contato com o ambiente e os parceiros de jogo. 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)

Apesar de não termos estudado, teoricamente, a diferença entre os dois tipos de jogos mencionados, como já dito, tivemos, nas matérias introdutórias, de uma forma mesclada, o contato com as duas modalidades de jogo. Nesse sentido, os jogos dramáticos nos aproximavam mais de nossas memórias afetivas e os jogos teatrais impunham regras que levavam o jogo para o campo mais socializado e menos subjetivo.

No trecho do diário, descrevo as atividades feitas em aula de Introdução à Interpretação, ao mesmo tempo em que trazia à tona, durante a narrativa, as minhas dúvidas, inquietações, aprendizados e conclusões sobre o vivido em sala de aula. Ressalto também que, do mesmo modo que ocorrerá com os jogos dramáticos e teatrais, nós não tínhamos estudado formalmente os conceitos apresentados e discutidos por Stanislavski em suas obras. Tratava-se, portanto, de um contato fundamentalmente prático 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 – também no desenvolvimento desta pesquisa – a busca da interpretação verdadeira, que tenha a “verdade” revelada nos meus gestos, no meu corpo. Nessa busca do diário autocritiquei a mim mesma por não ter conseguido que meu corpo em cena expressasse a “verdade” da personagem proposta.

Ao final das anotações, aparecem inquietações/questionamentos, que carregam duas leituras: 1) sobre os objetivos de ações, contexto e “circunstâncias dadas” em aula para serem executadas em cena; 2) sobre o que eu (a atriz) penso, quero e/ou não quero de minha própria atuação. Ora vejo que tais questões são possíveis de se alinhar 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 nas palavras, termos e proposições tais como ação, concentração, imaginação, circunstâncias dadas e atuação não verdadeira, que são, exatamente, nomeadas e discutidas por Stanislavski ao longo de toda a sua obra. Por isso, em *A preparação do Ator*, podemos observar seus pensamentos sobre o atuar e sobre a encenação, através das vozes das personagens da ficção:

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

Em cena, vocês tem 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 brinquedo. Não seria melhor desenvolver uma imaginação sua mesmo? (STANISLAVSKI, 1996, p.84)

O que lhes disse nas aulas precedentes, sobre a atenção exterior, aplica-se, no mesmo grau, à atenção interior. A atenção interior tem importância especial para o ator porque uma tão grande parte da sua vida se desenvolve no reino das circunstâncias imaginárias. Além do trabalho no teatro, vocês têm de continuar o treinamento em suas vidas quotidianas. Para isto podem utilizar os exercícios que elaboramos para imaginação, pois têm a mesma eficácia quando se trata de concentrar a atenção. À noite, quando estiverem deitados, com a luz apagada, treinem-se na recordação de todo o seu dia, buscando incluir todos os detalhes concretos que puderem. Se evocarem um refeição, não se lembrem só da comida, mas visualizem os pratos em que foi servida e a sua disposição geral. (STANISLAVSKI, 1996, p. 114)

"Pode-se representar bem e pode-se representar mal. O importante é representar verdadeiramente", escreveu Shchepkin ao seu discípulo Shumski.¹⁷ Representar

¹⁷ Mikhail Shchepkin é um ator russo do século 19 que foi uma importante referência nacional de atuação no Realismo. Sergey Shumsky é um ator e diretor teatral russo também do século 19 que atuou no *Teatro Mali*.

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 um existência de "faz-de-conta". (STANISLAVSKI, 1996, p. 96)

Nos enunciados apresentados, vemos que, por meio de um artifício de escrita ficcional, cuja história se passa em uma escola de arte dramática, que tem 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, trazendo conselhos 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, que é na ficção o diretor da escola de arte (que representa no livro o autêrego do próprio Stanislavski), vai tornando as experiências de aprendizados e avaliações cênicas mais compreensíveis, didáticas e interessantes de serem lidas e entendidas por artistas das artes da representação, e até mesmo por profissionais de outras áreas.

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 sobre os músculos – o que nada mais é do que uma preparação constante do corpo-voz para que ele esteja disposto, atento e aparatado para dar vida cênica aos diferentes papéis que criamos na função de atrizes e atores. 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. Ou seja, 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.

Analisando o diário de bordo, é possível perceber que as reflexões e dúvidas contidas no trecho transcrito, elas tratam de proposições cênicas semelhantes às que são discutidas por Stanislavski em sua obra. O que de fato confirma a minha proposição de uma

relação prévia das experiências cênicas práticas, realizadas na matéria de Introdução à Interpretação, com os conteúdos teóricos apresentados nas obras de Stanislavski.

Outro aspecto que trago ao debate, com a análise do trecho do diário de bordo, é o de que a aquisição do conhecimento acerca dos exercícios trabalhados nas aulas ocorreram tanto por meio das reflexões que foram escritas *a posteriori* no diário de bordo 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, memorização e reescrita do que foi vivenciado pelo corpo durante a(s) aula(s). Mas também se deu no ato 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 recordar 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 a essa pode ser apreendida, com diferenças evidentes, dos pensamentos de Bergson, Dewey e Benjamin, transcritos a seguir.

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, afim 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 lembrar, não há brechas, juntas 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)

Nesse contexto, considerando as citações acima, 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 que envolvem ação prática, técnica e intuição bem próximas do que rezam essas referências citadas. A começar dessa proposição, vislumbro que a aquisição do conhecimento completa-se no contato de forças diferentes que se dão na experiência.

Desse modo, o que proponho aqui é uma expansão da noção de experiência, tal como observam e postulam Bergson, Dewey e Benjamim, sugerindo que a experiência integral é um tipo de fenômeno social 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.

Sobre isso, Dewey traz a experiência para o plano concreto da interação e da ação prática de um agente sobre o objeto. Para ele, 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, que é 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 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, igualmente, 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 nos lembrar de ações, percebemos que a experiência prática de lidar com as coisas nelas mesmas ensina e, com isso, podemos transformar tais experiências em conceitos, técnicas, pensamentos e ideias que podem permitir o trabalho com experiências cada vez mais sofisticadas.

Benjamin, por sua vez, entende 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, Benjamim traz, via 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 possível que seja por isso que, para Benjamin, uma experiência possa produzir conhecimento mesmo quando não representada por meio de conceitos. Isso porque, segundo o que Benjamin 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, nas 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)

Benjamin está afirmando que a linguagem escrita e falada, com todas as suas sutilezas e semelhanças, completa-se no transcorrer do tempo histórico. De fato, com relação aos conhecimentos cênicos, sobretudo no que diz respeito às condutas de atuação, os códigos e as formas de interpretar textos dramáticos, as estratégias de diálogo com o público que são acessados por atrizes e atores do teatro popular fazem parte de um arsenal de tradições ancestrais que são, oralmente, e ao longo da história, reempregadas como estratégias de comunicação e sobrevivência nos coletivos teatrais.

Talvez seja em virtude dessa ancestralidade da linguagem cênica acessada oralmente pelas atrizes e atores, sobretudo no teatro popular, que na matéria de Introdução à Interpretação, mesmo sem o estudo formalizado de conceitos, como ação, imaginação e concentração, que são discutidos por Stanislavski, nós estudantes já estávamos, por meio da experiência cênica, repassada 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.

O que Stanislavski fez realmente de novo em sua obra foi organizar os conceitos ao ato de encenar e atuar, de uma forma bastante prática e didática para que atrizes e atores pudessem ter autonomia em sua criação. Retomando Benjamin, penso que a experiência seja de fato atravessada pela ancestralidade, que, em última instância, é linguagem e é também técnica, além, e como apresentado anteriormente, infinda capacidade para fantasiar e ficcionalizar o real por meio do trânsito com símbolos e personagens.

No entanto, por uma outra perspectiva teórica, que se contrapõe ao materialismo histórico, vejo também na experiência imediata das coisas, nelas mesmas, uma possibilidade da conexão com o pensamento de Bergson que, ao contrário de Benjamin e de Dewey, é um metafísico. Na medida em que para Bergson, o tempo é duração e simultaneidade, a experiência integral das coisas nelas mesmas ocorreria na intuição, fundamentalmente, no que concerne à duração. Para Bergson, a intuição faz voltar a consciência para a duração interior de cada indivíduo e 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, portanto, 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, conseqüentemente, com o átimo da intuição, valho-me aqui de um trecho da experiência cênica descrita no diário de bordo:

O exercício foi fazer duas ações, e/ou “gestos” sequenciados. Depois passamos a usar uma palavra que exprimisse o que a 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.

(Universidade de Brasília, *Diário de Bordo* da pesquisadora, 17/09/1999)

Relendo, hoje, o trecho e rememorando a sensação vivida no exercício, 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 micro impulsos que são acionados pela nossa voz interior. Nesse particular, vejo que a intuição se dá no instantâneo da realização das ações em cena. Então, 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 do diário de bordo, esses impulsos acionados pela intuição, pareceram-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, conseqüentemente, escolha de um sentido mais amplo para o todo das ações cênicas que estavam sendo executadas.

Ressalto que percepções físicas e sentidos sutis sobre a execução de ações realizadas pelo corpo de atrizes e de atores, que passam pela intuição, e que podem possibilitar a experiência integral das coisas nelas mesmas, foram também discutidas 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 também instância 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 com 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. Nascem intuitivamente. Em seguida, são pesados 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 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 (BONFITO, 2002).

Até este ponto, referia-me apenas à 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 diário de bordo analisado, o que por si só se justifica, não tínhamos ainda na matéria de

Introdução à Interpretação o estudo formal da obra stanislavskiana; o segundo motivo é porque, no início de seus estudos, Stanislavski define aquilo que os atores fazem em cena, apenas com a palavra ação, “Em cena, vocês têm sempre de por alguma coisa em ação. A ação, o movimento, é a base da arte que o ator persegue” (STANISLAVSKI, 1996, p. 64).

Mas com o passar de seus laboratórios 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 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, conseqüentemente, 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)

A ação física, portanto, que é o conceito primordial do pensamento de Stanislavski, passa a ser entendida, por ele, como ação psicofísica. Matteo Bonfitto nos esclarece sobre o conceito 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)

Essa síntese apresentada por Bonfitto, e o entendimento da ação física como catalisadora de processos criativos dos atores, retoma o tema da intuição, justificando que, no trabalho de atuação, ela também possibilita a aquisição do conhecimento. Afirmando isso, reiterando que entendo a intuição como uma forma de experiência integral das coisas. Tal proposição da intuição como conhecimento pode ser depreendida também de outro trecho do diário de bordo a seguir:

Matéria – Introdução à Interpretação

*Iniciamos a aula novamente pelo aquecimento costumeiro, sinto que o aquecimento funciona para preparar o meu corpo, mas poderia ser um pouco mais demorado e gostaria de experimentar também um **exercício vocal**. Nosso trabalho em aula continua na **Ação Dramática** e essa necessita de concentração e de muita memória, ou seja, para se estar bem em cena é preciso que sejamos um satélite, uma espécie de máquina com diversas informações já armazenadas, mas*

*que é capaz de captar todos estímulos novos externos e processá-los rapidamente. Começamos a ler as peças curtas (de um Ato), do livro Teatro a Vapor de Artur Azevedo, buscando compreender a história e as personagens. Fizemos também mais uma vez um exercício de **imaginação** com alguns **limites e regras**. Nós estávamos em uma Ilha tentando estabelecer contato com um ser não civilizado e deveríamos passar para o público a informação de nosso diálogo com esse ser, por meio apenas do corpo, e, em no máximo um minuto. Nos instantes que antecederam a minha vez de fazer o exercício fiquei muito nervosa. Eu pensei em mil e um tipos de personagens e situações vistas em filmes, até que de repente **me veio a intuição de não fazer uma personagem mas de simplesmente representar a mim mesma como naufraga em uma ilha. Só que tive muita dificuldade de demonstrar no meu corpo a sensações de tensão, ansiedade e medo que estavam na minha cabeça**. No início do exercício tentei contorcer meus pés no intuito de demonstrar que estava oprimida e sufocada, foi horrível essa tentativa!!!. Senti como se estivesse mentindo para mim e para o público. Nada daquilo que fazia em cena tinha um real sentido para mim. Então, ouvimos um comando de mudança. Guiados pela voz do professor, deveríamos **subir a ação que estávamos executando, para a parte de cima do tronco e demonstrar as sensações imaginadas usando também a fala**. Achei mais fácil essa segunda parte do exercício, pois os braços podiam ir no movimento conjunto com a cabeça, os pés e as palavras. **As vezes sinto que nos exercícios cênicos estou fazendo sempre as mesmas coisas é como se eu não pudesse puxar da memória outras formas de vida**. Fim da aula, algumas questões: **Imaginação - Leva a Ação - É necessário agir como se fosse a personagem**.*

(Universidade de Brasília, *Diário de Bordo* da pesquisadora, 20/09/1999)

Conforme a narrativa, trabalhávamos durante a aula com a criação cênica de personagens por meio de um jogo teatral, que é uma das metodologias de aprendizagem cênica que sofre influência da obra de Stanislavski. Essa relação entre o jogo teatral e a obra stanislavskiana é um tema discutido pela encenadora estadunidense Viola Spolin:

O jogo teatral são técnicas do diretor. Cada jogo, quase sem exceção, foi desenvolvido com o propósito de fazer com que alguma coisa aconteça no palco. Eles solucionam problemas com marcação, personagens, emoção, tempo e as relações dos atores com a platéia. Cada jogo teatral é uma varinha de condão e, como tal, desperta o intuitivo, produzindo uma transformação não apenas no ator/jogador como também no diretor/instrutor. (SPOLIN, 2001, p.18-19)

No sentido da afirmação de Spolin, pode-se entender que, no jogo teatral, o intuito do diretor(a) professor(a) é o de possibilitar que os atuantes compreendam a linguagem cênica e tenham um melhor manejo, no trabalho de atuação e criação, dos elementos intuitivos, e da articulação destes elementos como a fisicalização¹⁸ de ações realizadas em cena. Assim, com os aprendizados extraídos da experiência com jogo teatral, tornamo-nos, naquele momento, mais aptos para a criação cênica realizada por meio de textos dramáticos. Por isso, ao reler o

¹⁸ Ato de demonstrar corporalmente uma sensação, sentimento ou ideia por meio de gestos, movimentos e ações.

trecho do diário, percebi que objetivo da aula já não era mais apenas o de improvisar situações e ações cênicas com os temas abertos e livres, como vínhamos fazendo até então. Naquele momento tínhamos de construir personagens em um contexto dramático específico.

Esse novo objetivo deu início ao trabalho cênico, a começar pelo aquecimento corporal. Isto é, pela ativação e movimentação dos músculos e das articulações, afim de que o corpo estivesse desperto e apto para a criação. Contudo, há, no trecho do diário, uma afirmativa feita acerca do desejo de que o aquecimento corporal fosse mais longo, e de que fizéssemos exercícios específicos voltados para a voz. De fato, essa necessidade de aquecimentos corporais que durassem mais tempo e que trabalhassem, concomitantemente, corpo e voz, tratava-se de uma questão que me atravessou durante a graduação e que está também presente até hoje em minhas reflexões e práticas cênicas, exercidas na função de docente. Por essa constatação, verifico o quanto o entremear da intuição (*logeion*, tomando-se intuição por cognição) e da linguagem técnica (*poiêin*) articularam-se no processo de aprendizagem da atuação e da criação cênica como um todo (cujo trânsito se faz, enormemente, com a capacidade de fantasiar).

Como um exemplo da relação entre técnica e intuição, lembro-me de que sempre questionava, no início de alguns aulas mais introdutórias o porquê de trabalharmos o corpo primeiro e, depois, a voz. Isso porque, já naquela época, eu intuía o corpo-voz como uma unidade. Essa mesma percepção da unidade corpo-voz foi-me ensinada em uma etapa à frente do curso de teatro. Contudo, naquele momento inicial, em uma matéria ainda introdutória, porém, trabalhávamos mais enfaticamente apenas o corpo. Essa separação entre trabalho corporal e, em seguida, o trabalho vocal despertou a minha voz interior e me inquietou bastante. Na época, eu falava ainda mais rápido do que falo hoje. Esse mal hábito, fazia com que a respiração ficasse muito mais curta do que o necessário, provocando menos oxigenação das células, sobrecargando as pregas vocais e, conseqüentemente, a perda da voz. De fato, naquela época, eu perdia a voz com muita frequência. Penso, pois, que isso quer dizer que, em um processo primeiramente intuitivo de percepção dos meus limites vocais, também de revisão da experiência vivenciada em aula, manifestei no diário de bordo a necessidade de trabalhar mais profundamente a voz antes de efetivamente passar para os improvisos de cenas e personagens.

Posteriormente, em outras matérias dedicadas especificamente ao estudo da voz, tive, por meio da leitura da obra de Stanislavski, o acesso ao conhecimento técnico e pude compreender a importância da vocalidade para a cena. Segundo Stanislavski,

A fala é música. O texto de um papel ou de uma peça é uma melodia, uma ópera ou uma sinfonia. [...] Quando um ator de voz bem trabalhada e magnífica técnica vocal diz as palavras de seu papel, sou completamente transportado por sua suprema arte. Se ele for rítmico, sou involuntariamente envolvido pelo ritmo e tom de sua fala, ela me comove. Se ele próprio penetra fundo na alma das palavras do seu papel, carrega-me com ele a lugares secretos da composição do dramaturgo, bem como aos da sua própria alma. (STANISLAVSKI, 2011, p. 128)

Como é que os atores podem deixar de perceber toda uma orquestra numa única frase, até mesmo uma frase simples, de sete palavras, como, por exemplo, Volte! Eu não posso viver sem você! De quantos modos diferentes essa frase pode ser cantada e cada vez de um novo jeito! Quantas variedades de sentidos podemos atribuir-lhes! Que quantidade de variados estados de espírito! Experimente trocar o lugar das pausas e das acentuações e conseguirá um número cada vez maior de significações. Volte – (*pausa*) – Eu (*respiração*) não posso... (*respiração profunda*)... viver sem você! (STANISLAVSKI, 2011, p. 129)

Nesses excertos, as proposições de Stanislavski para o trabalho vocal já são, por si só, didáticas e objetivas. Contudo, tive acesso, durante a graduação, a uma outra técnica vocal, desenvolvida pela professora Silvia Davini, durante a sua pesquisa de doutoramento, que é baseada no princípio dinâmico dos três apoios e que me possibilitou um entendimento prático e teórico ainda mais apurado sobre o treinamento vocal para cena. De acordo com Davini,

[...] sempre que alguém produz voz e palavra em altas intensidades, transitando em toda a extensão do registro e conseguindo alguma flexibilidade tímbrica, ativa e coordena simultaneamente três regiões de apoio: do corpo sobre uma superfície de sustentação, do ar sobre a região pélvica e das vogais sobre a região da epiglote. Observei também que quando as altas intensidades se produzem prescindindo da atividade coordenada desses três apoios, ativa-se alguns mecanismos de compensação postural e muscular em relação a esse princípio. (DAVINI, 2002, p.69)

Sintetizando a fala de Davini, a técnica consiste em três processos simultâneos e dinâmicos que são: apoiar os pés no chão, com o peso do corpo deslocado ligeiramente para frente; apoiar o ar sobre a pelve, mantendo o tônus muscular na região abdominal e dorsal; e apoiar o ar sobre a epiglote, deixando nuca e ombros relaxados.

Noto, hoje, que a leitura da obra de Stanislavski, aliada ao aprendizado da técnica vocal dos três apoios, realmente possibilitou uma autonomia de criação nos meus trabalhos com o texto dramático, conseqüentemente, um melhor domínio da voz em cena.

Entretanto, percebo que a compreensão integral sobre a importância do trabalho vocal adveio da primeira intuição, imediata, quanto a minha fragilidade no uso inadequado da voz em cena e só posteriormente é que foi aliada ao estudo técnico da voz e da dimensão estética da vocalidade. Vejo daí, portanto, no processo formativo, o entremear paulatino da intuição com a técnica.

Seguindo pelas anotações do diário, noto que a expressão “Ação Dramática” surge no texto. Ligo isso ao que Stanislavski nos diz: “[...] em cena, não corram por correr, nem sofram por sofrer. Não autuem de um modo geral pela ação simplesmente, atuem sempre com um objetivo” (1996, p. 67). Em outras palavras, ele diz que, para agir em cena, atrizes e atores precisam estudar a Ação Dramática. Isto é, precisam delimitar objetivos, que são os modos como vão contar, por meio das personagens e das ações físicas, o conflito básico da situação cênica mostrada. Para a realização de tal análise, segundo Stanislavski, é preciso estudar o como, o quê, quem, onde e quando de cada situação cênica – ou seja, o contexto de produção do discurso. Segundo ele, apenas após esse estudo, a informação objetiva da Ação Dramática realçaria. Por isso Stanislavski adverte que,

Se pronunciarem alguma fala ou fizerem alguma coisa mecanicamente, sem compreender plenamente quem são, de onde vieram, por quê, o que querem, para onde vão e que farão quando chegarem lá, estarão representando sem imaginação. Esse período, quer seja curto, quer longo, será irreal e vocês não passarão de autômatos, de máquinas às quais se deu corda. (STANISLAVSKI, 1996, p. 96-97)

Muito embora na matéria de Introdução à Interpretação ainda não tivéssemos o estudo formal da obra de Stanislavski, por essa citação, entrevejo um motivo pelo qual possivelmente o conceito pressuposto de Ação Dramática aparece, nesse trecho do diário de bordo, relacionado com ideia de que, no trabalho de atuação, o corpo deve funcionar como um satélite. Em outras palavras, o corpo é uma espécie de “máquina” que traz consigo já armazenada uma série de informações, mas que deve se manter predisposta para assimilar e processar novos estímulos. Embora, hoje, façamos inúmeras críticas e tenhamos continuamente buscado superar a noção do corpo como máquina, essa ideia que aparece no trabalho de Stanislavski esteve presente no meu vocabulário no início da graduação. Não obstante, o que Stanislavski diz acerca do corpo é que

As pessoas em geral não sabem como utilizar o aparelho físico com que a natureza as dotou – disse Tortsov. Não sabemos como desenvolver esses instrumentos nem como mantê-los em ordem. Músculos flácidos, má postura, peito encovado são coisas que vemos continuamente à nossa volta. Demonstrem insuficiência de treino e inépcia no uso desse aparato físico. [...] Os exercícios diários, regulares começaram a desemperrar não só os músculos e as juntas que vocês utilizaram na vida normal mas também outros de cuja existência vocês nem sabiam. Sem exercício todos os músculos definham, e reavivando as suas funções, revigorando-os, chegamos a fazer novos movimentos, a experimentar novas sensações, a criar possibilidades sutis de ação e expressão. Os exercícios contribuem para tornar a nossa aparelhagem física mais móvel, flexível, expressiva e até sensível. (STANISLAVSKI, 2011, p. 70-71)

Note-se a referência ao corpo como aparelhagem e/ou como aparelho físico. Dessas expressões utilizadas por Stanislavski, é possível realmente depreender uma noção do corpo como aparelho e/ou máquina. Reflito que tal proposição, ainda que indiretamente, pode ter relação com o pensamento cartesiano de Descartes, cujas bases impregnaram, no passado, e, por vezes, ainda impregnam uma ampla gama de estudos das ciências das humanidades. A visão do corpo como uma máquina está no centro do projeto cartesiano:

Eu suponho que o corpo nada mais seja do que uma estátua, ou máquina de terra que Deus formou deliberadamente, para torná-la o mais possível semelhante a nós: de modo que ele lhe dá não só a cor e a forma de todos os nossos membros, como também insere todas as peças que são necessárias para fazer que ela caminhe, coma, respire, enfim, imite todas as nossas funções. (DESCARTES, 1993, p. 140)

Portanto, em perspectivas de pesquisas que sofrem influência do cartesianismo de Descartes, é comum emergir uma aceção de corpo enquanto organismo biológico, comparando-o ao corpo mecânico e vendo-o como uma máquina. Stanislavski tendo vivido o período de estudos tecnicistas pode ter sofrido influência desse pensamento.

Assim, as proposições de Stanislavski estariam relacionadas com a noção de corpo como instrumento de trabalho, e não do corpo entendido como atravessamento de forças que se faz no processo do próprio viver. É preciso esclarecer, porém, que Stanislavski, por meio do trabalho corporal, visava, prioritariamente, que atrizes e atores fugissem do espontaneísmo e dos clichês que permeavam as atuações que eram mostradas, em sua época, nos teatros da Europa. Por meio dos exercícios compilados e sugeridos, Stanislavski realmente propõe, de forma objetiva, uma auto observação do corpo, dos movimentos e ações executados em cena, para que atrizes e atores alcançassem um domínio corporal. Que adquirissem tónus e percepções aguçadas sobre certas alterações musculares que possibilitassem, durante os treinamentos, a consciência dos processos interiores intuitivos e, por conseguinte, a capacidade de aplicar tais percepções corporais, durante na execução das ações físicas realizadas em cena. Para tal intento, Stanislavski propôs um pluralidade de exercícios corporais de diferentes naturezas e técnicas, como pode ser visto nas citações a seguir:

Tórtsov trouxe, hoje, à nossa aula de ginástica um célebre palhaço de circo. Ao saudá-lo, disse: hoje acrescentaremos a cambalhota às nossas atividades. Embora possa parecer estranho, isto auxilia o ator nos seus grandes momentos de máxima exaltação e contribui para a sua inspiração criadora. É espantoso? O motivo é que acrobacia ajuda a desenvolver a qualidade de decisão. (STANISLAVSKI, 2011, p. 73)

Este fato, entretanto, não diminui a grande importância que Tórtsov atribui à dança como auxiliar do desenvolvimento físico. Serve não só para tornar mais ereto o corpo como também abre os movimentos, alarga-os, dá-lhes definição e acabamento, o que é muito importante, porque um gesto picado, cortado a serrote, não serve para o palco. (STANISLAVSKI, 2011, p. 75)

Os exercícios de balé na barra são um esplêndido corretivo para estes defeitos. As pernas voltam para o exercício, à altura dos quadris, colocando-as no ângulo certo. Isso lhes dá uma aparência mais esbelta. A posição correta das pernas junto aos quadris produz efeito nos pés, nos calcanhars. Tudo entra na linha e os artemhos apontam para fora, como devem fazer quando as pernas se mantêm como devem. (STANISLAVSKI, 2011, p. 76)

De uma maneira assemelhada ao que Stanislavski sugere para o trabalho de corpo, lembro-me que tivemos, durante todo o curso de Artes Cênica, uma base diversificada de metodologias de trabalhos corporais. Ao longo de sete disciplinas,¹⁹ aprendemos técnicas, procedimentos e expedientes corporais que passaram pelo balé clássico, pela dança contemporânea, pela acrobacia solo, pela antiginástica e pelo sistema Rudolf Laban de Análise do Movimento²⁰. O acesso e a aprendizagem de todas essas metodologias de trabalhos corporais proporcionaram um arcabouço teórico e prático bastante plural sobre o corpo no trabalho de atuação. No momento introdutório do curso, todavia, eu ainda não conseguia fazer todas as conexões necessárias entre os aprendizados intuitivos sobre o corpo, nem as técnicas de interpretação teatral ensinadas. É provável que seja esse o motivo deste pequeno trecho do diário:

No início do exercício tentei contorcer meus pés no intuito de demonstrar que estava oprimida e sufocada, foi horrível essa tentativa! Senti como se estivesse mentindo para mim e para o público. Nada daquilo que fazia em cena tinha um real sentido para mim. Então, ouvimos um comando de mudança. Guiados pela voz do professor, deveríamos subir a ação que estávamos executando para a parte de cima do tronco e demonstrar as sensações imaginadas usando também a fala. Achei mais fácil essa segunda parte do exercício, pois os braços podiam ir no movimento conjunto com a cabeça, os pés e as palavras.

(Universidade de Brasília, *Diário de bordo* da pesquisadora, 20/09/1999)

Na narrativa do diário, descrevo de maneira um tanto tosca que realizei a ação de contorcer os pés no intuito de mostrar um sentido e/ou um sentimento. Ou seja, no intuito demonstrar a imagem de angústia que uma naufraga em uma ilha deserta poderia sentir. Lembro-me de que nesse exercício, para além da autocrítica, que já é muito presente no

¹⁹ Corpo 1, Corpo 2, Corpo 3, Expressão corporal 1, Expressão Corporal 2, Expressão Corporal 3, Expressão Corporal 4, nomes das disciplinas do currículo do curso de Bacharelado em Interpretação Teatral da Universidade de Brasília, que esteve em vigor durante o período de 1998 a 2003.

²⁰ Cf. BERTHERAT, Thérèse. *O Corpo tem suas razões: antiginástica e consciência de si*. São Paulo: Martins Fontes, 1986; LABAN, Rudolf. *Domínio do movimento*. São Paulo: Summus, 2005.

trabalho de atuação, principalmente no momento do processo formativo, eu ainda estava nervosa em cena.

Além disso, lembro-me que tinha uma imagem pronta na cabeça, sobre os pés de uma pessoa que está em um momento de tensão, de limite físico e psíquico. Embora eu estivesse trabalhando no sentido de tentar trazer para o corpo um emoção análoga ao que poderia sentir uma pessoa náufraga, a imagem que eu mostrei em cena ainda não era, propriamente, uma ação física. Isso porque ela ainda estava muito mais no plano mental do que de fato fisicalizada em meu corpo.

Posso dizer até que a ação por mim mostrada durante o exercício aproximava-se mais de uma imagem externa idealizada de uma personagem náufraga em um ilha deserta, semelhante às imagens que são exibidas em filmes comerciais de aventura, do que propriamente a execução de uma ação física. Talvez tenha sido por isso que eu tenha dito no trecho do diário que havia sentido que estava mentindo durante a cena. Ou seja, a ação que eu executara era ainda uma interpretação clichê. Muito embora eu estivesse trabalhando durante a aula, pelas proposições técnicas e expedientes semelhantes aos que são sugeridos por Stanislavski, tais como ativação da imaginação e do mágico, eu me sentia perdida durante a cena. Questão semelhante a essa é discutida por Stanislavski:

Esquisito! Eu só pisara no palco uma vez, e, no entanto, achava muito mais fácil sentar-me ali com afetação do que com naturalidade. Não conseguia pensar no que devia fazer. Disseram-me os outros, depois, que eu lhes parecera, sucessivamente, estúpido, engraçado, encabulado, culpado e como pedindo desculpas. (STANISLAVSKI, 1996, p. 62-63)

Tal como a personagem de Stanislavski, também senti, durante o jogo teatral, que estava confusa e agindo com afetação. Contudo, na descrição da continuidade do exercício, explico que com um novo comando de ação sugerido pelo(a) docente, no qual podíamos utilizar, durante a cena, a voz e a parte superior do tronco, a ação que realizei pareceu-me ser mais fácil do que na primeira vez em que eu não pude utilizar a palavra falada.

Realmente, o ato de falar em cena, para quem está iniciando no teatro, parece ser mais fácil, pois, quando ainda somos imaturos no trabalho de atuação, temos uma crença equivocada de que a palavra falada, por si só, irá cumprir o papel que a ação realizada pelo corpo não está conseguindo demonstrar em cena. Stanislavski diz o contrário:

Ao invés de responder com palavras, ergueu-se rápido, caminhou despachadamente até o palco e sentou-se com todo o seu peso numa poltrona, para descansar, como se estivesse em casa. Não fez nem tentou fazer coisa alguma e, entretanto, a sua simples postura, sentada, impressionava-nos. (STANISLAVSKI, 1996, p. 63)

Da fala de Stanislavski, entendemos que uma ação física, ainda que seja a de ficar parado no palco sem falar nenhuma palavra, quando estudada e justificada com objetivos coerentes com o contexto da narrativa mostrada, muito provavelmente será mais orgânica, plasticamente mais limpa, em termos de movimento corporal. Será também mais instigante para a audiência. Entretanto, como já colocado, naquele momento, eu não detinha as habilidades e competências plenas, requeridas para a criação de um papel. Em verdade, eu atuava intuitivamente seguindo apenas as proposições dos exercícios de corpo e dos jogos teatrais que eram sugeridos pelo(a) docente durante a aula.

Analisando, hoje, a experiência do processo formativo, vejo que essa proposição pedagógica, que me pareceu ser, por essas lembranças e pelos textos do diário de bordo, inicialmente mais apartada do estudo formal das teorias de interpretação. Talvez tivesse por objetivo inicial nos lançar de forma intuitiva no fenômeno do teatro. 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, pequenos expedientes de atuação de que atrizes e atores precisam dispor para a execução do ato cênico. Lembro-me também que a sentença que mais ouvíamos na época era: “Entre em cena e faça!” “Aja, perceba e sinta corporalmente!” Depois, ao término dos exercícios e dos improvisos, nós vamos teorizar, discutir e explicar as percepções e os sentidos experienciados no corpo. Vejo que tal proposição cênico-pedagógica, além de ter sido marcante em minha formação, de certa forma se mantém em minhas práticas docentes, uma vez que, entendo a intuição como aquisição de conhecimento e experiência integral das coisas.

Entretanto, olhando no sentido de uma reavaliação crítica da experiência formativa passada, à luz da prática docente exercida no presente, embora eu reconheça que as referências cênicas do período formativo permaneceram no meu trabalho profissional, nas atuais práticas docente que oriento, começo de uma proposição cênico-pedagógica que visa unir, desde o início das aulas, intuição e teoria nas aulas que conduzo na UFT, principalmente, por se tratar de um curso de Licenciatura, e não de Bacharelado. O curso é para a formação de professores, que, teoricamente, irão trabalhar na educação formal e/ou informal com não atores. No que tange, especificamente, as experimentações cênicas em contextos práticos de interpretação e/ou de encenação, que, por meio do debate e escolha coletiva estejam ligados ao Realismo, eu procuro trabalhar desde o início com os jogos teatrais de Viola Spolin, para estimular o conhecimento espontâneo e intuitivo, mas já relacionando-os com as proposições mais técnicas e teóricas da obra de Stanislavski.

Aplico esse procedimento primeiro porque no currículo do curso de Teatro da UFT ainda estava vigente apenas uma matéria de Interpretação Teatral. Então, penso que nessa única matéria seja fundamental estimular a experiência espontânea e intuitiva, mas também penso que seja igualmente importante discutir e demonstrar para os estudantes (que serão os futuros professores de teatro) as relações existentes entre as metodologias de ensino e aprendizagem da linguagem teatral, bem como as proposições técnicas de importantes pedagogos encenadores do século 20 – entre eles, principalmente, Brecht e Stanislavski.

O outro motivo é porque os procedimentos e expedientes dos jogos teatrais utilizados por Viola Spolin em seus trabalhos de criação e encenação coletivos, muito embora não sejam as únicas metodologias de que dispomos para a introdução à linguagem teatral, são sínteses e readaptações de proposições cênicas discutidas por Stanislavski. Ingrid Koudela aponta tal entendimento:

Se existe no sistema de jogos teatrais de Spolin uma influência direta de Stanislavski, que pode ser comprovada, ela deve ser buscada no instrumento de *physicalization* (físicação). No processo de ensino, a abordagem intelectual ou psicológica é substituída pelo plano da corporeidade. O material do teatro, gestos e atitudes, é experimentado concretamente no jogo, sendo que a conquista gradativa de expressão física nasce da relação que deve ser estabelecida com a sensorialidade. Dessa forma, no correr do processo educacional, é atingido uma “objetividade” que almeja eliminar o mau hábito de utilizar o teatro como um instrumento de “acrobacia sentimental”. Através da físicação, a realidade cênica adquire textura e substância. É preciso ressaltar que esse procedimento nasce da forma do teatro improvisacional, que utiliza pouco ou quase nenhum material de cena, figurinos ou cenário, prescindindo também do texto literário. (KOUDELA, 2010, p. 130)

Koudela identifica nos jogos teatrais de Spolin, pela correlação feita entre sensorialidade e físicação, a relação estreita com a obra de Stanislavski. Nesse sentido, a partir do entendimento semelhante, busco, hoje, nas práticas de encenação e interpretação conduzidas na UFT, aliar o trabalho com os jogos teatrais ao estudo das proposições teóricas de Stanislavski. Ressalto, no entanto, que o intuito nesta pesquisa não é a crítica dos procedimentos cênico-pedagógicos adotados pelos(as) docentes que contribuíram com minha formação acadêmica, mas o de verificar como os ensinamentos do período formativo foram apreendidos, reelaborados e como eles repercutem, até hoje, em minhas práticas docentes.

Assim, olho agora para dois outros trechos referentes às experiências cênico-pedagógicas vivenciadas nas matérias de Interpretação 1 e Interpretação 3, que sucederam, do ponto de vista curricular, a matéria que foi anteriormente analisada. O meu objetivo de análise é observar e discutir como se deu a passagem dos aprendizados e dos conhecimentos de 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).*

O trecho do texto acima refere-se à primeira aula da matéria de Interpretação 1. Lembro-me de que fizemos uma leitura e um debate da ementa do curso, seguido de apresentações individuais dos estudantes. Fomos informados de que iríamos estudar pela primeira vez, de forma sistematizada, o livro *A preparação do Ator*, de Constantin Stanislavski. Conversamos de maneira panorâmica sobre a vida desse ator e diretor de teatro russo, cuja obra e metodologias são marcos históricos para o teatro no século 20. Combinamos de ler os cinco primeiros capítulos do livro e de pesquisar e trazer para a aula seguinte informações mais detalhadas sobre a vida de Stanislavski. Fechamos o encontro com um breve debate sobre o Realismo teatral no panorama brasileiro e europeu. Lembro de ter feito poucas anotações durante a aula, e que sai com muitas dúvidas, acho que porque, ao contrário de alguns colegas de turma, eu nunca tinha lido Stanislavski e não o associava ainda ao contexto do Realismo teatral. Para mim todas as informações eram novas. De todo modo, ficou combinado de apresentarmos, por escrito, na aula seguinte, como víamos a nossa técnica pessoal de criarmos e compormos uma personagem.

No final da aula, embora eu já estivesse no terceiro semestre do curso, sai da sala com a sensação de nada saber sobre o teatro, nem dispor de técnicas. Mas, mesmo envolta às dúvidas escrevi uma proposição de trabalho que julgava ser a minha técnica pessoal, para apresentar na aula seguinte, a qual está transcrita no texto.

Curiosamente, ao reler o trecho do diário para a escrita desta tese, imediatamente me reporte à matéria anterior, pois, apesar de não termos estudado Stanislavski formalmente em Introdução à Interpretação, foi por conta dos aprendizados práticos anteriormente adquiridos que consegui estruturar e apresentar, já no início da matéria seguinte, de Interpretação 1, uma proposição de análise de texto teatral e de criação de personagem.

Na matéria de Introdução à Interpretação, vale notar, tivemos a experiência prática de construir personagens tendo como referência as peças curtas da obra *Teatro a Vapor*, de Artur Azevedo. O grupo de trabalho do qual fiz parte escolheu encenar uma das peças curtas de Azevedo, intitulada “A casa de Suzana”. Trata-se de uma comédia de costumes que reflete a importância sócio-histórica e cultural da Capital da República, na época a cidade do Rio de Janeiro, para a consolidação da sociedade brasileira do período que abrange o final do século 19 e início do século 20. Marcada pela comicidade e repleta de diálogos ágeis e irônicos, a narrativa conta a história de Dona Suzana, uma jovem mulher da alta sociedade carioca, casada com um homem bem mais velho. D. Suzana representa a classe aristocrática do Rio de Janeiro, vive em uma confortável casa no centro da cidade, com seu marido e com uma mucama negra, que faz todo o serviço doméstico e que ainda acoberta os encontros da patroa com o jovem amante.

Na ocasião, escolhi trabalhar com a personagem da mucama, porque achei o papel desafiador. Primeiro porque as falas da personagem eram engraçadas; e segundo, por se tratar da representação cênica de uma empregada doméstica negra. Ambas as questões me instigaram, tanto do ponto de vista da construção da comicidade quanto da elaboração de um subtexto da personagem, que refletisse as reivindicações sociais de uma empregada negra no final do século 19.

Assim, sob a orientação do docente, 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, 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. Tivemos muitas aulas dedicadas apenas aos ensaios de cenas. Ao término desse processo, em função das inúmeras repetições das ações e diálogos das personagens, realizadas durante os ensaios na sala de aula, acabei por decorar na íntegra não só as falas da personagem que interpretava, como também o texto de toda a peça teatral. Desse modo, com essa experiência prática, acessamos o conhecimento de certos elementos teóricos que estão contidos nas proposições da análise ativa textual que é discutida por Stanislavski, conforme pode ser verificado no fragmento a seguir:

Esse papel do conhecimento pelo sentimento, ou análise, é ainda mais importante no processo criador, porque só com o auxílio dele é que se pode penetrar no reino do subconsciente, que constitui nove décimos da vida de uma pessoa ou de uma personagem, sua parte mais valiosa.

Os propósitos criadores de uma análise são:

1. o estudo da obra do dramaturgo;
 2. a procura de material espiritual ou de outro tipo concreto, para utilização no trabalho criador, o que quer que haja na peça, ou em nosso papel;
 3. a procura do mesmo tipo de material no próprio ator (auto-avalize). O material aqui considerado consiste de lembranças vivas, pessoais, relacionadas com os cinco sentidos, armazenadas na memória afetiva do ator, ou adquiridas por meio de estudos e preservadas em sua memória intelectual, e análogas aos sentimentos do seu papel;
 4. a preparação na alma do ator para a concepção de emoções inconscientes;
 5. a busca de estímulos criadores que forneçam impulsos de excitação sempre renovados, porções sempre novas de material vivo para o espírito do papel, nos pontos que não adquiriram vida logo ao primeiro contato com a peça.
- (STANISLAVSKI, 2012, p.26-27)

De fato, apesar de o texto de Stanislavski ainda mencionar os termos ‘memória afetiva’ e ‘inconsciente criador’, que foram mais tarde, por ele mesmo, modificados para as noções de memória corporal e ação física, as afirmações do encenador russo deixam explícito a importância da análise ativa textual para o processo cênico-criador de atrizes e atores. De uma forma objetiva, a análise possibilita um estudo das circunstâncias externas da obra, a avaliação dos acontecimentos e ações que ocorrem na narrativa que permeiam a vida e as ações das personagens. Esses dados, uma vez conhecidos, segundo Stanislavski, possibilitariam que atrizes, atores imaginassem e acionassem em seus corpos ações físicas que ajudariam a erguer os papéis e a compor a encenação como um todo.

Então, no sentido do que foi dito por Stanislavski e retomando a análise, percebo, hoje, que não se tratava, conforme a descrição feita no diário de bordo, da apresentação da minha técnica pessoal de interpretação, mas, sim, de uma apropriação técnica da análise ativa que fora, de forma prática, apreendida anteriormente na matéria de Introdução à Interpretação, e que eu estava reelaborando para o trabalho de atuação na disciplina subsequente, a de Interpretação 1.

Nesse contexto, muito embora eu não tivesse conhecimento teórico da análise ativa, já sabia como identificar no texto teatral a ‘Ação Dramática’, como estudar a personagem e como fisicalizá-la em meu corpo por meio de ações. Todo esse trabalho de estudo de Stanislavski foi muito gratificante, pois proporcionou conhecer um pouco sobre o procedimento da análise ativa e ampliar nossos horizontes.

Por meio do debate coletivo, durante toda a matéria de Interpretação 1, tivemos um entendimento maior de conceitos e de procedimentos de composição de personagens e de cenas que anteriormente acessávamos de uma forma intuitiva. Além disso, adquirimos o

conhecimento dos elementos interiores do estado de criação, conforme discutidos por Stanislavski, que são, a saber: o mágico se, as circunstâncias dadas, a imaginação, a concentração da atenção, a memória emotiva, os objetivos e as unidades, a adaptação, a comunhão, a fé e o sentimento de verdade.

No sentido da progressão do conhecimento, por meio da análise do diário de bordo, verifico o progresso efetivo de aprendizado de uma matéria introdutória para outra, assim como percebo os passos dados na linha do conhecimento, pois 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.

Entretanto, só alcancei o entendimento um pouco mais pleno do “método” das ações físicas ao final da graduação, mais especificamente durante o projeto de diplomação. Então, na disciplina de Interpretação 1, trabalhamos apenas dentro da primeira estrutura do sistema de atuação proposto por Stanislavski. Ou seja, utilizamos novamente o procedimento da análise ativa textual como o guia chave para a composição de ações físicas.

Compreendo, hoje, melhor o trabalho das ações físicas, e o porquê da metodologia proposta por Stanislavski estar dividida em duas partes, em que uma é condição para outra. Sobre essa questão, Matteo Bonfitto observa que os elementos do “estado interior de criação”, nomeados por Stanislavski, são alguns dos elementos constitutivos da ação física. Portanto, “A partir do trabalho com as ações físicas tal percurso se modifica, não mais partindo somente de processos mentais que devem produzir ações. [...] A execução e a repetição das ações adquirem a função de resgate das circunstâncias ficcionais e de seu sentido” (BONFITTO, 2002, p. 31).

Trata-se, pois, de um “método” de criação cênico de mão dupla. Assim o trabalho de composição de personagens e cenas pode começar pela tanto da análise do texto dramático e/ou de expedientes técnicos mentais como também da proposição de ações físicas que recuperem, por si só, as circunstâncias ficcionais da obra que está sendo encenada.

No caso de Interpretação 1, o processo de criação cênico iniciou-se novamente, com a análise do texto dramático, porém, naquele momento, tínhamos como diferencial técnico a nosso favor, além do conhecimento prático já adquirido, o conhecimento teórico dos elementos, que foram nomeados por Stanislavski de “estados interiores de criação”.

Os textos teatrais trabalhados em Interpretação 1 foram *A Margem da Vida* e *Um bonde chamado desejo*, ambos do dramaturgo estadunidense Tennessee Williams. Fiz parte de um grupo que escolheu trabalhar com o texto *A margem da vida*. A peça conta a história de Amanda, uma mulher de meia idade, que foi há muito tempo abandonada pelo marido e que,

por isso, acabou criando os dois filhos sozinha. Laura, sua filha caçula tem um defeito físico de nascença, uma perna mais curta que a outra, por isso manca, vivendo à sombra da mãe. Tom, o filho mais velho, estuda e trabalha para ajudar a família, mas, ao longo da narrativa, ele vai se revelando contrário às ideias de Amanda. Ele vai percebendo que sua mãe se tornou um pessoa amargurada, extremamente frívola, que se faz de sonsa para viver e que mantém como o único desejo fixo de vida casar a filha com um jovem de família mais abastada para que, assim, todos possam ascender socialmente. Em resumo, trata-se de um drama sobre o universo decadente da família burguesa na década de 1960.

Fiz a escolha de trabalhar com a criação da personagem Amanda, porque vi como um desafio de trabalho o exercício de compor a figura de uma mulher que se mostra frívola e sonsa, que mente para todos, inclusive para si mesma, e que tem como único desejo de vida ascender social e financeiramente. Ou seja, uma personagem que expressa o que se nomeia atualmente como alpinista social e que, na época, pareceu-me jogar cenicamente ainda mais com a demonstração de dois textos. O texto que ela fala e o subtexto que ela, como num jogo sutil, brinca de esconder e mostrar a cada uma das palavras que profere em cena. Sem tentar me ater novamente no debate sobre a análise ativa do texto dramático, que, conforme dito, norteou também o processo de criação das personagens durante a matéria de Interpretação 1. Especificamente, voltarei ao debate em torno do trabalho de caracterização da personagem, pois isso foi o ponto mais relevante na matéria que, aliás, possibilitou compor e representar o papel escolhido.

De acordo com Stanislavski, “A caracterização é uma coisa extraordinária quando vem acompanhada por uma verdadeira transposição, uma espécie de reencarnação” (1997, p. 42-43). A caracterização a qual me referi possibilitou acessar fisicamente, e de uma forma orgânica, a personagem a ser mostrada. De certo modo, pode-se dizer que houve “uma espécie de transposição”, nos termos do autor.

Após a leitura de *Margem da vida*, antes mesmo de iniciarmos o trabalho de levantar ações físicas já havia, na época, inquietado-me a questão de como a personagem iria parecer. Durante duas aulas, estive a questionar a mim mesma sobre o modo com que eu poderia demonstrar corporalmente a imagem de uma falsa leveza física que deveria compor a personagem para transportá-la à cena. Eu sentia (e ainda sinto hoje) que o meu corpo e o meu modo de andar são pesados e mais atrelados ao chão; portanto, contrários à imagem da leveza de que a personagem demandava. Essa inquietação levou-nos ambas a mim e a personagem a um dos primeiros exercícios intuitivos que culminou em uma ação externa que transformou o meu corpo e a minha fisionomia, e que nos ajudou a suavizar o modo de caminhar e os

trejeitos corporais, para que a personagem tomasse sentido mas próximo de seu universo de representação.

Para isso, comecei a caminhar na ponta dos pés. Todo o tempo livre que tinha em casa, no trabalho e na sala de aula, eu caminhava apenas com a parte da frente do pé. Esse exercício de modificação do apoio do eixo corporal, da forma de caminhar, do movimento do quadril, do tronco e dos braços tornou todo o corpo mais lento, fluido, leve, o que de fato era o objetivo final para a composição da personagem.

Talvez pareça contraditório começar a construção de uma personagem com um movimento externo. Isto é, começando de uma ação que vise primeiro a “caracterização física” externa para depois chegar ao sentido mais interno, mais íntimo da personagem. No entanto, no trabalho de atuação essas duas instâncias – externo e interno – são duas faces da mesma moeda, que funcionam por meio de ação e reação. Desse modo, no estudo de uma obra teatral, de um romance, de uma pintura, de um conto ou de uma música, acionamos externamente em nossos corpos algo que tenha como referência personagens, imagens e / ou sons estudados, em seguida sobrevém também uma reação interna. Stanislavski chama a atenção para isso:

Vocês sabem que, se um papel não consegue formar-se espontaneamente dentro do ator, este não tem outro recurso senão abordá-lo de maneira inversa, partindo dos aspectos exteriores para dentro. É isso que eu faço. Vocês não sentiam seus papéis intuitivamente, e, portanto, eu comecei pela parte física desses papéis. Esta é uma coisa material, tangível, atende às ordens, aos hábitos, à disciplina, ao exercício, é mais fácil de manejar do que o esquivo, efêmero e caprichoso sentimento, que nos foge. Mas não é só isso. Há fatores mais importantes escondidos em meu método: o espírito não pode deixar de reagir às ações do corpo, desde que – evidentemente – estas sejam autênticas, tenham um propósito e sejam produtivas. Esse estado de coisas é particularmente importante no palco porque um papel – mais do que uma ação na vida real – precisa juntar as duas linhas (a da ação externa e a da ação interna), num esforço mútuo para atingir um determinado fim. [...] As duas naturezas de um papel, a física e a espiritual, fundem-se uma na outra. A ação exterior adquire significado e calor interiores, graças ao sentimento interior, e este último encontra sua expressão em termos físicos, a encanação externa. (STANISLAVSKI, 2012, p.183-184)

Esse modo de trabalhar o externo e o interno, as feições físicas e espirituais, a que o autor se refere, produziu na ação de andar na ponta dos pés um significado que provocou um calor interior, uma mudança nos meus trejeitos corporais, que possibilitou “reencarnar”, ou mesmo dar à luz a personagem Amanda.

A questão durante as aulas, então, era trabalhar as proposições de cenas realistas em um jantar com as personagens Amanda, Tom, Laura e Jim (um amigo de Tom). A personagem de Jim era o alvo de Amanda para uma tentativa de que ele se interessasse por

sua filha Laura. Essa perspectiva realista, apesar das poucas condições materiais improvisadas de que dispúnhamos nesse processo de aprendizagem teatral, no que tange à cenografia, por exemplo, trabalhamos a cena utilizando uma mesa de jantar, cadeiras, pratos, talheres e demais objetos presentes em uma sala de jantar de uma casa. Buscamos também nos figurinos uma caracterização compatível com as vestimentas da década de 1960. Em função dessas escolhas estéticas, percebi que não fazia sentido caminhar na ponta dos pés durante a cena, pois o caminhar soaria menos natural, logo fugiria da proposição realista. Então, para manter a mesma sensação de leveza que a caminhada na ponta dos pés conferia a mim corporalmente, decidi adotar para o figurino da Amanda um sapato de salto alto de quinze centímetros, que proporcionou a mesma sensação física da caminhada na ponta dos pés.

Além do salto alto, antes da apresentação pública do trabalho cênico desenvolvido na matéria, decidi adotar para o figurino um grande busto postiço, que também ajudou a alterar a minha postura. Embora o busto fosse leve, feito de espuma e arame, a sua presença presa ao meu tronco era um ponto constante de tensão. Portanto, ele também contribuía para que eu mantivesse uma postura mais ereta, mais ativa, que eu julgava, na época, ser importante para a construção da personagem.

Note-se que lembrança de todos esses detalhes, fatos e imagens cênicas vividas provoca, hoje, o riso, não mais a tensão, a ânsia que havia para que as personagens emergissem e fossem 'verdadeiras'. Constato que os processos de criação e de aprendizagem da atuação e da encenação teatral são ora divertidos, ora toscos, muitas vezes assertivos e, algumas outras vezes, até mesmo equivocados. Reflito que, com base nos conhecimentos de que disponho, hoje, sobre o trabalho de atuação, eu poderia ter prescindido dos sapatos da caracterização física e da indumentária externa da personagem, e simplesmente ter trabalhado a criação do papel focando apenas nas ações físicas. Todavia, naquele momento, a caracterização foi importante no sentido do ganho da autonomia pessoal no trabalho de atuação.

Além disso, vejo que os processos de ensino e aprendizagem da atuação são entremeados por descobertas intuitivas que vão se configurando como experiência de vida e como experiência profissional e, de como vamos, posteriormente, conectando e somando esses aprendizados práticos e intuitivos com os estudos teóricos e técnicos mais aprofundados da arte da atuação. Percebo como todos esses conhecimentos e saberes cênicos, que são, ao mesmo tempo, individuais e coletivos, vão sendo lapidados ao longo de uma carreira de trabalho, e como são (re)forjados a cada processo de criação coletivo de diferentes poéticas cênicas.

Uma segunda questão que reflito com essas reminiscências da matéria de Interpretação 1 é que, já no início do curso de teatro, interessei-me também pelo estudo não só da atuação, mas, principalmente, da caracterização física e da articulação entre os demais elementos da cena. Hoje aprecio e valorizo em minhas práticas docentes o trabalho que se estende da atuação em direção aos demais elementos da encenação mais relacionados com a indumentária, a maquiagem, a cenografia, a iluminação, a sonoplastia e/ou a paisagem sonora de obra posta em cena.

Desse modo, a memória do processo da criação e de encenação de *A margem da vida* aponta o quanto a experiência deve ser valorizada nos processos de criação cênico-pedagógicos, no processo de ensino e aprendizagem. A matéria de Introdução à Interpretação foi bastante efetiva nesse sentido. Posteriormente, em Interpretação 1, novas informações teóricas e técnicas somaram-se aos conhecimentos intuitivos e possibilitaram a (re)elaboração da experiência adquirida, transformando-a em nova experiência, mais aperfeiçoada.

Nesse sentido, a experiência não apenas no teatro como nos diferentes campos de conhecimento é um processo contínuo que emerge da vivência das coisas nelas mesmas, caracteriza-se e forma-se por meio da consciência acumulativa. Que é ora sentimento, sentido e intuição, ora percepção, teoria, técnica e razão. Pode se realizar tanto no ato mesmo da memória, no inefável e no inexprimível, quanto na concretude da matéria e da ciência. Em suma, experiência é conhecimento inconstante e heterogêneo.

Nesse contexto, Bergson e Dewey discorrem amplamente sobre o tema:

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. (BERGSON, 2006, p. 247)

A experiência, como o respirar, é um ritmo de inspirações e expirações. Sua sucessão é pontilhada e tornada um ritmo pela existência de intervalos, pontos nos quais uma fase cessa e a outra está latente e em preparação. William James comparou apropriadamente o curso de um experiência consciente com os voos e pousos alternados de um pássaro. Os voos e pousos estão intimamente conectados um com o outro; não são descansos desconexos seguidos de voos igualmente desconexos. Cada lugar de descanso na experiência é um padecer em que são absorvidos e abrigadas as consequências de um fazer anterior, e, a menos que o fazer seja o do total capricho ou da rotina pura, cada fazer traz em si próprio um significado que foi extraído e conservado. Como no avanço de um exército, todos os ganhos já efetuados são periodicamente consolidados, e sempre em vista do que se fará depois. (DEWEY, 2010, p.105)

Nos textos acima, a partir da análise do pensamento de William James, que foi um psicólogo e filósofo estadunidense do final do século 19, que trouxe para o estudo da psicologia a noção de que a consciência é um exame contínuo de objetos e relacionamentos,

Bergson coloca a experiência como um o conhecimento associativo e coerente das coisas vivenciadas em si mesmas. Dewey, por sua vez, também dialogando como pensamento de James, aponta que a experiência é um ritmo contínuo e acumulativo de saberes que avançam e retrocedem, que ora pausam, e que se dão em todos os âmbitos da vida.

Walter Benjamin, por outro lado, aponta certa divergência do modo de entender a experiência tal como é delineado na metafísica bergsoniana. Segundo Benjamin,

Bergson não tem, por certo, qualquer intenção de especificar historicamente a memória, ao contrário, rejeita qualquer determinação histórica da experiência, evitando com isto, acima de tudo, se aproximar daquela experiência da qual se originou sua própria filosofia, ou melhor, contra a qual ela foi remetida. É a experiência inóspita, ofuscante da época da industrialização em grande escala. Os olhos se fecham diante dessa experiência, confrontam outra de natureza complementar na forma, por assim dizer, de sua natureza espontânea. (BENJAMIN, 1997, p.105)

Benjamin completa ainda que “Cada uma de nossas experiências possui efetivamente conteúdo. Nós mesmos conferimos-lhe conteúdo a partir do nosso espírito (BENJAMIN, 2009b, p. 23 *apud* PIRES, 2014, p.818). Benjamin parece estar também dizendo que nós conferimos conteúdo à experiência que se dá em nosso espírito. Dessa feita, ainda que no entender de Benjamin não seja a intuição a apreensão espontânea e metafísica do absoluto, tal como defende Bergson. Isso porque para Benjamin a experiência é fruto de um processo de conhecimento histórico acumulado. Mas, de todo modo, ele também enfatiza que a quantidade de vivências não determina a qualidade das experiências:

A pessoa irrefletida acomoda-se no erro. ‘Nunca encontrarás a verdade’, brada ela àquele que busca e pesquisa, ‘eu já vivenciei isso tudo’. Para o pesquisador, contudo, o erro é apenas um novo alento para a busca da verdade (Espinosa). A experiência é carente de sentido e espírito apenas para aquele já desprovido de espírito. (BENJAMIN, 2009b, p. 23 *apud* PIRES, 2014, p. 818)

O comentário da pesquisadora Eloiza G. Pires diz sobre essa conceptualização benjaminiana é bastante eloquente:

O posicionamento crítico da juventude é, na verdade, um alerta contra o empobrecimento da experiência e do vazio que se forma no cotidiano daqueles que se consideram mais vividos. É também uma forma de ação recordatória, retroativa, que busca retomar por intermédio da memória as potencialidades do passado. O texto *Erfahrung* constitui esse primeiro momento no qual o filósofo se contrapõe ao conformismo e à indiferença que caracterizaria a idade adulta em relação aos descaminhos da história, a toda sorte de catástrofes que esse tipo de conduta permitiu realizar. (PIRES, 2014, p.818)

Nesse sentido, como pontua Pires (2014), a memória é também para Benjamin, tal como para Bergson e Dewey, conhecimento e experiência. Contudo, a experiência para Benjamin sofre modificações ao longo da escrita de seus textos. Daí, portanto, em outro momento, ele passar a discutir a pobreza da experiência na modernidade:

Pobreza de experiência: não se deve imaginar que os homens aspirem a novas experiências. Não, eles aspiram a libertar-se de toda experiência, aspiram a um mundo em que possam ostentar tão pura e tão claramente sua pobreza externa e interna, que algo de descente possa resultar disso. Nem sempre eles são ignorantes ou inexperientes. Muitas vezes, podemos afirmar o oposto: eles “devoraram” tudo, a “cultura” e os “homens”, e ficaram saciados e exaustos. (BENJAMIN, 1994, p. 118)

Posteriormente, ao analisar a obra de Charles Baudelaire, Benjamin expande o conceito mais uma vez, separando a experiência (*Erfahrung*), rica em tradição, da experiência pobre da modernidade, chamada agora de vivência (*Erlebnis*).

Na verdade, a experiência é matéria da tradição, tanto na vida privada quanto na coletiva. Forma-se menos com dados isolados e rigorosamente fixados na memória, do que com dados acumulados, e com frequência inconscientes, que afluem à memória. (BENJAMIM, 1997, p. 105)

Ao analisar escritos de Benjamin em diferentes momentos, é possível perceber que há mudanças significativas acerca do conceito de experiência. No sentido benjaminiano, a experiência e a existência são em si mesmas transbordamentos de coisas, de acontecimentos e de vivências que guardam uma linguagem muito particular. Logo a experiência parece escapar de qualquer determinismo, e isso me faz pensar que talvez conceituá-la de forma absoluta seja realmente muito difícil, contraproducente ou mesmo até um equívoco.

No entanto, o intuito deste texto não é o de apontar um conceito de experiência mais adequado ao contexto das práticas cênicas formativas e docentes, mas de considerar três proposições filosóficas diferenciadas sobre a ideia de que o conhecimento pode se dar de diferentes formas com e na experiência das coisas vivenciadas nelas mesmas, assim como considerar que as diversas experiências cênico-pedagógicas coletivas podem configurar-se em poéticas da encenação.

Para concluir a análise do diário de bordo, trago à baila uma última experiência vivida na matéria de Interpretação 3. A proposta cênico-pedagógica que nos foi apresentada à época era experimental e tinha por objetivo estudar e entrecruzar, de forma teórica e prática, na produção de uma obra teatral coletiva, as proposições cênicas de Stanislavski e de Antonin Artaud.

A proposição do diálogo entre as práticas de Stanislavski e Artaud foi apresentada no primeiro dia de aula, pelo docente; acatamos, de pronto, o desafio da experiência de criação. Fomos informados que trabalharíamos com uma proposição cênica denominada “ritual de incorporação da personagem”, no qual o processo de criação seria norteadado por textos dramáticos, pela composição de personagens com base no modelo de análise ativa de Stanislavski, e, simultaneamente, com a composição das ações físicas, bem como a visualidade das cenas estruturadas à luz das noções de rito e de transe apresentadas e discutidas por Artaud.

A matéria de Interpretação 3 fazia parte do quinto semestre do curso, nesse ponto já conhecia um pouco melhor a obra de Stanislavski: *A preparação do ator; A construção da personagem*; e parte de *A Criação de um papel*. Restava, então, o estudo de Artaud *O teatro e o seu duplo*. Em um primeiro momento, o texto de Artaud apresentou grande dificuldade de entendimento sobre que ele propunha com sua crítica manifesto teatral. Naquela época, aquilo parecia confuso e demasiadamente metafórico, pois, ao contrário da obra de Stanislavski, em que via uma proposição técnica objetiva que podia ser aplicada e verificada na criação de um papel, nos escritos de Artaud eu não via uma técnica específica. Absorvi desse estudo um conjunto de proposições imagéticas e uma espécie de ideário e/ou utopia teatral que era conclamado por ele. Segundo Artaud:

Se o teatro essencial é como a peste, não é por ser contagioso, mas porque, como a peste, ele é a revelação, a afirmação, a exteriorização de um fundo de crueldade latente através do qual se localiza no indivíduo ou num povo todas as possibilidades perversas do espírito. (ARTAUD, 1993, p. 24)

Na época, as dúvidas sobre o que aquilo representava eram inevitáveis: “como assim, como executar de forma prática um teatro que tenha a crueldade, a pujança e a potência cênica semelhante a instaurada a partir da Peste Negra, que assolou a cidade de Cagliari, na Sardenha em 1720?”. Enfim, não conseguia divisar um caminho cênico objetivo para realizar o que Artaud proclama em seu manifesto.

A leitura de *O teatro e seu duplo* foi feita individualmente e, durante as duas primeiras semanas de aula, realizamos debates sobre os principais temas discutidos por Artaud, porém esses debates não foram suficientes para sanar as dúvidas. Em seguida, veio a primeira etapa de estudos teóricos, foi quando dois acontecimentos modificaram o entendimento que tive dos escritos de Artaud. Especificamente, foram três lembranças: a participação no Encontro Mundial de Artes Cênicas (ECUM), em Belo Horizonte (2000) onde

pude assistir a encenação *Carta de Rodez*, da Cia. Amok Teatro (RJ), seguida da palestra da diretora do espetáculo Ana Teixeira.

Carta de Rodez é um monólogo sobre a vida de Artaud, mais especificamente sobre as cartas que ele escreveu para o seu médico psiquiatra quando esteve internado no manicômio de Rodez, de 1943 a 1946. A peça foi encenada pelo ator Stephane Brodt, sob a direção de Ana Teixeira. Recordei-me que durante a audiência do espetáculo, tive a sensação de estar assistindo a uma espécie de rito de transe cênico. Lembrança, que de certa forma, minimizou o estranhamento que a primeira leitura da obra de Artaud tinha causado.

A palestra da diretora Ana Teixeira elucidou que o trabalho de interpretação do espetáculo *Cartas de Rodez* havia sido estruturado a partir de uma pesquisa rigorosa sobre o corpo, pesquisa essa que foi baseada nos estudos de Antonin Artaud e de Etienne Decroux. Segundo a diretora, para Decroux, inicialmente, o trabalho de ator deveria ser apenas corporal, com ausência de palavras, pois o fundamento do teatro deveria ser o movimento do corpo. De certo modo, seria um corpo que aprende a se desfazer, ou a se neutralizar, para depois, durante o processo de criação cênica, refazer-se e reencontrar-se. Ela apontou também que, para Artaud, o teatro representava um espaço para a cura da dor, um espaço onde é (ou seria) possível refazer a vida. As palavras de Ana Teixeira foram extraídas das anotações pessoais feitas no diário de bordo anexos ao capítulo.

Atualmente, por meio das (re)leituras das obras de Artaud e Decroux, tenho melhor entendimento das proposições cênicas desses artistas. Muito embora explicito que em minhas práticas cênicas eu não me debruce nos estudos desenvolvidos por eles, reconheço as contribuições singulares de seus trabalhos para o teatro, especificamente para o trabalho de atuação. Nesse sentido, compreendo melhor, hoje, do que no período da graduação a estética do espetáculo *Cartas de Rodez* (1998), assim como a fala da diretora Ana Teixeira sobre a pujança do teatro calcado na linguagem física, na proposição cênica das noções de transe e de rito.

Retomando a experiência vivida na matéria de Interpretação 3, percebo que as lembranças da recepção do espetáculo *Cartas de Rodez* (1998) e da palestra da diretora Ana Teixeira, talvez mais até que a leitura do livro *O teatro e seu duplo*, possibilitaram, na época, a compreensão prática de um outro modo de se fazer teatro. Em função disso, em Interpretação 3, o meu desejo de realizar a experimentação de novas metodologias de atuação foi aguçado.

Contudo, se por um lado, não é possível afirmar que, durante a experiência de atuação em Interpretação 3, vivenciamos em profundidade vertical um processo cênico-

pedagógico pautado nos pressupostos teatrais de Artaud, (pois trabalhamos também com as proposições cênicas de Stanislavski), ao menos posso afirmar que o processo de criação de personagens e de cenas diferiu significativamente das duas experiências anteriores, conforme os apontamentos 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).

Nos trechos acima, narro as sensações corporais experienciadas no exercício do ritual de composição da personagem executado em Interpretação 3. A proposição cênico-pedagógica da matéria alicerçou-se na noção de “ritual de incorporação da personagem”. Para tanto, cada estudante podia escolher um texto dramático de seu interesse pessoal.

Dessa feita, escolhi trabalhar com a obra *Os Sete Gatinhos*, de Nelson Rodrigues; primeiro pelo desejo de conhecer o universo teatral do dramaturgo brasileiro; e segundo porque mantinha a lembrança de ter assistido, na adolescência, o filme nacional, homônimo, adaptado da obra de Nelson Rodrigues, que foi dirigido por Neville d'Almeida, e lançado em 1980. Embora eu não tenha assistido o filme novamente durante a matéria de Interpretação 3, reconheço que a memória das imagens fílmicas influenciaram na criação cênica como um todo. Dessa lembrança, concluo que o apreço por relacionar, nos processos de criação cênica, cinema e teatro, já se manifesta desde a graduação.

Os Sete gatinhos conta a história de Noronha, um funcionário público medíocre, de classe média baixa, que vive com sua esposa, a Gorda, e suas três filhas mais velhas na cidade do 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 um gata preta 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 descrito acima, eu já havia lido o texto e já havia feito uma breve análise da personagem. A leitura da obra 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 e envolta pela proposta do ritual, tomei a liberdade de associar a figura da personagem Silene à imagem do Orixá feminino do Candomblé, Oxum, que representa a deusa das águas doces e que é vista na mitologia africana como a representação de uma mulher sensual, dissimulada e intrigueira.

Diferentemente das matérias anteriores, em Interpretação 3, nós não precisávamos, memorizar o texto da peça para compor as ações físicas. O que nos foi proposto 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.

Ressalto que os rituais são caracterizados por configurações de espaço e tempo específicas, que podem se relacionar com diversas manifestações, sócio-culturais, artísticas e religiosas, e que, geralmente, utilizam música, dança, canto, comida, bebida e gestual expressivo. Além disso, os rituais, de uma forma muito ampla, podem utilizar objetos e elementos ligados à água, ao fogo, à terra e ao ar.

No caso da matéria de Interpretação 3, tínhamos de 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 em que acontecia o prólogo das cenas dos textos dramáticos escolhidos. Por isso, os rituais continham ações, danças, cantos, bebida, comida, paramentação e a utilização de objetos cênicos relacionados com a obra dramática.

No trecho do diário de bordo, comento sobre a minha dificuldade, durante a execução do ritual, de fisicalizar e de mostrar no corpo ações condizentes com as da personagem representada. Comento também sobre a ausência de ‘fé cênica’, expressão utilizada por Stanislavski para definir a falta de crença ficcional por parte dos(as) atuantes. Durante a narrativa, reflito que preciso: “Observar o efeito que o ritual causa em mim, e não procurar o que parece estético”. Ainda reflito que é preciso: “pensar em movimentos, gestos sons que me ajudem corporalmente”. Logo, em vez de experimentar o efeito imediato psicofísico que o ritual poderia causar em meu corpo, eu estava, antecipadamente, estetizando e/ou ficcionalizando as ações executadas.

Após essas reflexões sobre as dificuldades encontradas na primeira experiência do ritual de construção da personagem Silene, procurei, nas aulas seguintes, experimentar a fisicalização de sensações por meio do trabalho da entonação de cantos e mantras que mobilizassem sentidos corporais que pudessem ajudar no processo de criação com um todo. Passei também a experimentar o uso de alguns objetos cênicos e indumentárias, assim como o uso da água em diferentes estados físicos, uso de bolhas de sabão e o consumo de vinho do Porto. Ressalto que utilizei a água no ritual porque vi nesse elemento, tanto uma potência sígnica visual que poderia relacionar-se, esteticamente, com as características da sensualidade e da infantilidade da personagem, quanto também um meio físico material capaz de afetar

diretamente o meu corpo (através da temperatura, da densidade, da textura sólida, líquida ou vapor) e de acionar, assim, outras percepções e sentido corporais. O consumo do vinho tinha por finalidade causar, corporalmente, durante o ritual, a sensação de embriaguez que eu julgava ser importante e compatível com o sentimento em questão e/ou a pulsão de delírio e morte gerados durante o ato de matar a pauladas uma gata prena.

Analisando, hoje, a experiência vivenciada nesse percurso criativo, constato que o ideário teatral ritualístico do transe e do êxtase corporal que é anunciado na obra de Artaud aparece, de um certo modo, no processo de criação da matéria de Interpretação 3, por meio da dança, da entonação de cantos e mantras e pelo treinamento da repetição exaustiva de movimentos e/ou ações executadas durante o rito cênico. Embora a proposição cênico-pedagógica tenha sido mais norteadada pela prática do ritual, e não apenas diretamente pela análise do texto dramático, vejo que a proposição ritualística visava também a criação de ações físicas compatíveis com o contexto da obra encenada. Além disso, as cenas foram criadas por meio da adaptação dos textos dramáticos originais escolhidos por nós mesmos estudantes.

No processo, tínhamos plena autonomia para construir o ritual, as falas e os diálogos. Os rituais eram realizados coletivamente e eles funcionavam como o prólogo das cenas individuais e coletivas. As cenas foram estruturadas a começar por um roteiro semi aberto, semelhante ao *canovaccio* da *Commediadell' Arte*, que possibilita o improviso de ações e de falas. Assim, visualmente, a encenação apresentada em Interpretação 3 mostrava para a audiência uma espécie de grande ritual cênico coletivo, no qual os espectadores tinham acesso às “metamorfoses” de caracterizações das personagens, que eram realizadas ao vivo pelas atrizes e atores. Entretanto, os processos individuais e coletivos de construção de cenas e contracenas foram estruturados de uma forma relativamente assemelhada ao modelo de trabalho que é sugerido por Stanislavski, em *A criação de um papel*, como pode ser verificado no quadro comparativo a seguir.

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

Processo de construção da cena da matéria de Interpretação 3	Trechos do livro <i>A criação de um papel</i> de Stanislavski
<p>Cena do espaço íntimo da personagem Silene está no quarto do colégio interno, arrumando-se para voltar para casa, pois matou a gata prena a pauladas, e por isso foi expulsa do internato. Durante toda a cena, Silene se recorda de seu amante, Bibelot, e principalmente do pai.</p>	<p>SUPELENTO PARA CRIAÇÃO DE UM PAPEL Um plano de trabalho 1. Contém 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,</p>

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.

para onde vão e porquê, procurem os fatos externos do enredo, afim de que estes deem base para as ações físicas. Tudo isso deve 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, o Quadro apresenta 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 que, em função disso, esses objetivos potencializaram a ação maior da cena.

Olhando panoramicamente para a experiência de atuação e de encenação na matéria de Interpretação 3, constato algumas coisas: a primeira delas é a importância da memória no processo da experiência, pois foi a partir da lembrança da audiência do espetáculo *Cartaz de Rodez* (1998), que fizera parte de uma experiência estética de recepção passada, acerca as ideias que Artaud tinha sobre o teatro e a arte, é que pude compreender a sua proposição cênica. Segundo a visão de Artaud sobre o teatro, o espetáculo havia perdido sua essência e isso precisava ser recuperado:

O teatro só poderá voltar a ser ele mesmo, isto é, voltar a constituir um meio de ilusão verdadeira, se fornecer ao espectador verdadeiros precipitados de sonhos, onde seu gosto pelo crime, suas obsessões eróticas, sua selvageria, suas quimeras, seu sentido utópico de vida e das coisas, seu canibalismo mesmo se expandam, num plano não suposto, mas interior. Em outras palavras, o teatro deve procurar, por todos os meios, recolocar em questão não apenas todos os aspectos do mundo objetivo e descritivo externo, mas também do mundo interno, ou seja, do homem considerado metafisicamente. Só assim, acreditamos, poderemos voltar a falar, no teatro, dos direitos da imaginação. Nem o Humor, nem a Poesia nem a Imaginação significam qualquer coisa se, por uma destruição anárquica, produtora de uma prodigiosa profusão de formas que serão todo o espetáculo, não conseguem questionar organicamente o homem, suas ideias sobre a realidade e seu lugar poético na realidade. (ARTAUD, 1993, p. 88)

Note-se que Artaud propunha um teatro que atingisse orgânica e visceralmente os sentidos do espectador. Por meio dessa compreensão, penso que apenas a leitura de *O teatro e o seu duplo*, sem as reminiscências do espetáculo *Cartas de Rodez* (1998), provavelmente eu não teria conferido a compreensão teórica dos ideários artaudianos. Assim como, não teria esclarecido de forma prática como o teatro pode ser extremamente físico e menos centrado na palavra, e de como a cena pode se constituir fortemente do rito, do corpo, do canto, da dança, dos gestos e da voz. Esse acontecimento ilustra a força da memória e da experiência estética de recepção como duas fontes de conhecimento e de aperfeiçoamento da experiência de atuação.

Bergson aprofunda ainda mais sobre a potência associativa da memória. De acordo com ele,

[...] compreendemos porque as leis da associação são a semelhança e a contiguidade, e não outras leis, e porque a memória escolhe, entre as lembranças semelhantes ou contíguas, certas imagens em vez de outras, e, enfim, como se formam, pelo trabalho combinado do corpo e do espírito, as primeiras noções gerais. O interesse 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 da sua experiência passada. (BERGSON, 2010, p. 283)

De uma maneira semelhante ao que observa Bergson, meu conhecimento cênico sobreveio da associação feita via memória de uma experiência passada que se relacionava com uma situação presente. A lembrança do espetáculo *Cartas de Rodez*, veio à tona, porque havia uma contiguidade de memórias e sensações entre as situações vividas. Havia a aproximação entre a experiência vertiginosa da leitura de *O teatro e o seu duplo*, de Artaud, e a experiência estética da audiência de uma obra cênica que produzira, anteriormente, a sensação e a percepção de transe e de vertigem. Essa associação feita entre experiência passada e experiência presente foram fundamentais para o que se sucedeu no processo de aprendizagem, investigação, treinamento corporal e criação da personagem e da cena

apresentada em Interpretação 3. 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). [...] 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”.

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. Expandindo 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 um 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 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. Apesar de não trabalhar no dia a dia de docente 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, apesar de ter trabalhado sempre com o texto teatral e das suas proposições realistas ligadas ao modelo dramático, deixou para o teatro como legado, se não propriamente uma metodologia, ao menos um conjunto objetivo de expedientes, proposições e técnicas para o trabalho de atuação, que, ainda hoje, conferem autonomia de trabalho para atrizes e atores. Portanto, sinto que a experiência cênica da matéria de Interpretação 3 foi, de certo modo, a gênese de um percurso pedagógico de ensino

e aprendizagem da atuação e da encenação, que, por ser calcado no entrecruzamento e na pluralidade de proposições cênicas e de expedientes de criação, parecem ser mais produtivos no sentido da apreensão do conhecimento.

A próxima seção tratará da continuidade da análise das experiências formativas e de como ocorreu a passagem dos saberes adquiridos, bem como dos rastros deixados por essas práticas no trabalho docente. Dessa feita, terá como foco as experiências cênico-pedagógicas desenvolvidas nas matérias Projeto de Diplomação e Direção Teatral.

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

Uma das experiências marcantes com o Teatro Épico que tenho do período formativo se deu com o processo de criação e encenação do espetáculo *Um dia de Festa*, de autoria do professor Marcus Mota, e encenação do professor Jesus Vivas, ambos docentes do Curso de Artes Cênicas da UnB. A criação do espetáculo ocorreu durante o Projeto de Diplomação, que foi realizado pela pesquisadora em conjunto com mais cinco estudantes,²¹ em 2003. A pesquisa cênico-pedagógica que culminou em um espetáculo foi realizada em duas matérias optativas no primeiro semestre de 2003, a saber: Corpo Trágico, orientada pelo professor Jesus Vivas; e Técnicas Experimentais em Artes Cênicas, orientada pelo professor Marcus Mota. No segundo semestre de 2003, foram incorporadas ao processo de criação do espetáculo as orientações do professor Cesário Augusto (preparação corporal) e da professora Sônia Paiva (cenografia e indumentária).

Um dia Festa foi o espetáculo 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*, da cidade de Colinas do Sul, localizada 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

²¹ Ana Paula Barbosa, Fabyola Rebbeka Barbosa Del Aguila, Mariana Nunes Baeta Neves, Luciana Moura Barreto e Silvia Beatriz Paes Lima Rocha.

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 prepararam, 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 populares²² 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 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, da produção de uma dramaturgia aberta e autoral que foi escrita coletivamente por meio do diálogo de criação entre as estudantes atrizes e os professores Marcus Mota e Jesus Vivas. A narrativa que foi criada conta a história de seis personagens mulheres de uma mesma família que vivem em uma fazenda afastada da cidade. Nicomédia, Arminda e Lina são as três irmãs mais velhas, que, durante a juventude, viveram profundas decepções amorosas. Em função disso, elas pararam no tempo, passaram a viver reclusas, e a impor a Noêmia, Rosário e Anita, as três personagens jovens da família, o celibato e a vivência de uma vida pacata do campo. Excetuando os aniversários e as festividades religiosas, as três personagens mais velhas vivem suas vidas de forma isolada do mundo. Lina é a personagem mais velha entre as irmãs, ela foi abandonada pelo marido e pelos filhos e sofre de esclerose. Nicomédia, é viúva e contadora de causos, vê e conversa com espíritos. Ela é mãe de Rosário e de Noêmia. Arminda trabalha como parteira e é a personagem mais amarga e carrancuda da família. Ela

²² 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).

guarda consigo um segredo que é revelado no decorrer da trama. Anita é criada como agregada da casa, mas, na verdade, é filha de Arminda com um rico fazendeiro da região.

As três personagens jovens embora dupliquem as personalidades das personagens mais velhas, têm ambições diferentes. Elas almejam conhecer a cidade, namorar, casar e viver uma vida festeira e urbana. Apesar das intrigas interpessoais que marcam as personagens de forma individualizada, o enredo como um todo apresenta mais de um conflito e / ou clímax central. A narrativa é episódica, apresenta, durante o desenrolar das cenas, reflexões críticas acerca do embate entre os arquétipos femininos de mulheres velhas, eremitas e celibatárias *versus* mulheres jovens que anseiam o cosmopolitismo e a sexualidade. Todos os acontecimentos cênicos misturam-se ao devir de uma festa que está sendo preparada, mas que não chega de fato a se realizar. A encenação, portanto, tem como pano de fundo da trama o transcorrer de um dia de trabalho e de produção de uma festa. O espetáculo é todo marcado pela presença da música ao vivo, cantada e dançada pelas estudantes atrizes que, além de representarem as personagens, compõem um coro de mulheres que faz intervenções cênicas com a plateia, interrompendo, assim, a estrutura ficcional.

Para a criação do espetáculo, as estudantes atrizes participaram de uma residência de dez dias na cidade de 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 da Caçada da Rainha nos dias da festa. Vestidas com turbantes na cabeça e com grandes saias rodadas e floridas, elas 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, elas equilibram em suas cabeças garrafas de licores caseiros que, durante as pausas dos giros do corpo, elas vão servindo, gratuitamente, a toda a comunidade até o final do festejo. Além dessa coreografia, as mulheres 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 Sússia²³ e a coreografia é um misto de deboche e sensualidade. Todos os elementos de canto, dança e coreografias que foram observados coletivamente durante o Festejo da Caçada da Rainha, pelas estudantes atrizes, foram recuperados por meio da memória e transformados em materiais cênicos que inspiraram a criação das personagens e o roteiro do espetáculo.

²³ 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).

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 pelo 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 pessoas. O que não significa facilitação, mas sofisticação, pois este saber vem sendo transmitido oralmente por milênios. (MATE *apud* ALVES, 2010 s/p)²⁴.

Eu já tinha essa percepção de que nos fala Alexandre Mate desde a época da graduação. E, até hoje mantenho nas práticas cênicas que oriento o interesse de diálogo com as manifestações e / ou cortejos dramáticos populares. Tenho convicção de que a cultura popular carrega qualidade estética singular que nos aproxima de tradições culturais e artísticas milenares, e daquele sentido de resistência político e humano-social dos coros e das produções artístico-culturais que são feitas de forma colaborativa, que são 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 interagem diretamente com 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, embora não seja possível de se afirmar categoricamente que a encenação de *Um dia de Festa* seja uma

²⁴ 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://teatroderuaecidade.blogspot.com/2010/02/relato-da-palestra-do-alexandre-mate.html>>. Acesso em: 30/06/2019.

resultante cênica épico-dialética, nos termos de Bertolt Brecht; todavia, o espetáculo, em alto grau, apresentou um certo conjunto de expedientes que permeiam a estética brechtiana.

Esses traços do gênero épico (dialético) que perpassam o espetáculo ora em questão 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 esta em relação fortuita com os restantes. (ARISTÓTELES, 2004, cap. XXIII).

Aristóteles observa que o épico é um gênero cuja a 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" e a explicitação do jogo teatral, apontados por Mate, é muito presente nas proposições cênicas discutidas 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, que são 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 elocuições 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 Teatral Épico. 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 em vez de personificá-los. Os figurinos, acessórios e a maquiagem foram trabalhados de forma estilizada com relação ao cotidiano das mulheres trabalhadoras do campo. Ou seja, a indumentária e a maquiagem desnaturalizava as expectativas de autenticidade e realismo com relação ao universo imagético campestre. Além das execuções musicais, quando nos colocávamos na função do coro, nós realizávamos, durante as mudança dos episódios, proposições de jogo e intervenções e pausas na ficção, convidando o público para cantar e dançar, formando rodas e cirandas, que eram vivenciadas com o elenco de

estudantes-atrizes. Por fim, as intervenções de plena teatralidade na ficção para a degustação de bebidas e comidas típicas do Cortejo da Caçada da Rainha.

Os elementos épicos no espetáculo impactaram profundamente o processo da atuação, que foi o objeto de estudo do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) desta pesquisadora.²⁵ Nesse TCC, discuti uma proposta de mediação entre as teorias aplicadas aos atores do Teatro Épico de Bertolt Brecht e o sistema de composição do papel desenvolvido por Constantin Stanislavski. O intuito de análise nesta pesquisa não é o de detalhar a proposição temática do TCC, mas, sim, o de tomar alguns trechos do texto original, discutir os recursos e expedientes épicos que foram adotados no espetáculo *Um dia de Festa* como meio de se verificar a relevância dos saberes apreendidos naquela experiência formativa. Há, pois, nesta pesquisa que ora toma forma um percurso sinuoso entre as lembranças que (res)significam as experiências diversas.

Assim, durante o processo de criação de *Um dia de Festa*, a música funcionava como um pulso marcador da narrativa. Executada ao vivo, ora por meio de instrumentos harmônicos como teclado e violão, ora por meio de instrumentos percussivos, tambores e utensílios, como talheres, panelas, garrafas e mangueiras de acrílico. A música conduzia, então, o ritmo da performance cênica, e ainda, hoje, funciona como fio condutor das lembranças. Marcus Mota, um dos autores de *Um dia de Festa*, discorre sobre a musicalidade no espetáculo:

Os materiais sonoros ouvidos harmonicamente eram simples baseados em reiterados horizontes de tensão e relaxamento que dividiam o texto musical. [...] Dentro desses arcos de tensão e relaxamento temos instrumentação. Em simultaneidade ou não com o canto, o acompanhamento atravessa a performance e a instrumentação, a escolha de seus materiais determina o que se representa. Principalmente o sistema percussivo. Os instrumentos escolhidos, combinados, interpretam e especificam mais que o caráter da música, são referências tanto para o universo imaginativo concretizado quanto para os movimentos articuladores das cenas. A dança e o canto valem-se desses padrões para elaborar sua coreografia e seleção vocabular. (MOTA, 2008, p. 208, In: (Orgs), TEIXEIRA; GARCIA; GUSMÃ, 2008)

Mota pontua que o binarismo musical tensão e relaxamento presente na musicalidade do espetáculo é perenemente reiterado nos materiais sonoros, principalmente, nos percussivos, nos cantos e nas danças. Isso acarretou um princípio da repetição como um fator estruturante da *performance* das estudantes atrizes. O autor explicita que a música, as cantigas e a instrumentação, executadas ao vivo, funcionavam como marcadores e contra-marcadores rítmicos das ações e das cenas. Além disso, a forma como o coro conduzia as

²⁵ *Das ações físicas ao distanciamento: uma trajetória de composição do papel Nicomédia*, Monografia 45 p. Brasília (UnB), 2003.

canções no espetáculo causavam 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 satíricas e 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 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 o texto (letra da música), o ritmo, o canto e as danças executadas. Esse embate entre os elementos textuais, palavras cantadas, sonoridades e melodias pode ser observado, por exemplo, na cena em que o coro de estudantes atrizes conta (portanto, tratamento épico, por excelência) cantando a história da vida da personagem Arminda, com a música *Canção do Parto sem Medida*, cuja letra da é de Marcus Mota (2003):

(Ritmo Coco)

É famosa essa história
Que se conta por aí
Dona Arminda está de prova
E não vai me desmentir
Ela mesma é personagem
Do que a gente vai ouvir
As galinhas seus pintinhos
Os peixinhos lá no rio
As cabritas e as jumentas
Os cachorros e os colibris
E os Deuses lá de cima
Oh! cuidem de mim

(Ritmo Ciranda)

Era um dia festa
Todos vieram a pé
Caminhos cheios de pedras
Caminhos cheios de fé
Chegaram de manhazinha

Logo tomaram café
 Na mata, então, gemia
 Moça virando mulher!

Por viver em um povoado rural ainda muito conservador e por ter engravidado de um fazendeiro casado, Arminda esconde da família e da comunidade a gravidez. Inevitavelmente, em um dia de festa na fazenda, é chegada a hora de seu parto. Ela corre para a mata fechada para ter o bebê, mas o desespero de estar sozinha foi tanto que comunidade ouviu, ao longe, os gritos e gemidos do parto. Arminda teve a sua filha sozinha. Mas, a partir desse acontecimento, para ajudar outras mulheres, ela se torna a parteira da região. Muito embora a cena que é narrada mostre, *a posteriori*, em *flash back*, uma situação tensa e dramática, a letra e a melodia da música, que é cantada e dançada em cena, paradoxalmente é bastante festiva e alegre. A sonoridade traz o ritmo que alterna o coco e a ciranda aliados à uma coreografia que marca com os movimentos do corpo e as batidas dos pés no chão a força da mulheres parteiras.

O roteiro da peça escrito em verso que alterna métricas de rimas com a ausência de rimas contém uma dupla instância de enunciação: a narrativa e a lírica que caracteriza um texto épico.²⁶ Em função disso, as falas das personagens foram trabalhadas tomando-se expedientes narrativos e a própria musicalidade dos versos, que acarretavam, de um certo modo, um estranhamento tanto para as atrizes quanto para a audiência.

Mota argumenta sobre a escolha dos versos e os seus efeitos no espetáculo *Um dia de Festa*:

A utilização de um verso contínuo com terminações soantes e outras não marcadas para um drama em verso apresentou-se como uma solução para uma cultura prosaica ou de neutralização aural (auditiva) que engloba tanto as atrizes como a audiência. Então, tanto para quem ouve quanto para quem atua, o uso de organizações rítmico-sonoras é um obstáculo. A prevalência de esquemas actanciais veiculados em prosa incentiva a adoção de uma fala plena homóloga de uma unificação dos níveis de realidade do espetáculo. Já com versos, há os constrangimentos sintáticos, semânticos, vocabulares e referenciais que a seleção e a combinação das palavras efetiva. Quem atua e quem participa do espetáculo vê-se confrontado com materialidades organizadas com as quais terão de contracenar para pode interagir com o que é representado. Há a necessidade de um esforço, de um impulso para além de uma "normalidade" comunicativa. A dramaturgia musical vale-se de

²⁶ Após dimensionar a questão da permanência do gênero épico através de reflexões sobre a teoria épica do discurso e sobre a importância das visões de Aristóteles, Bowra, Staiger, Pollmann e Hight Silva (1987) observaram que a partir de *Os Lusíadas* algumas mudanças relacionadas à formação da matéria épica e ao perfil do herói determinaram uma inadequação entre a proposta de Aristóteles e os poemas que estavam sendo produzidos. Em função dessa conclusão (SILVA, 1987) buscou na proposição Aristotélica, e em estudos subsequentes, os elementos básicos inerentes à natureza épica do discurso, e a partir daí procurou-se estabelecer mudanças gerais pela influência de novas concepções literárias. Então, de forma bem simples, a partir dessa proposta, identifica-se como poema épico ou epopeia todo o poema que desenvolve uma matéria épica por meio de uma dupla instância de enunciação lírica e narrativa. Christina Ramalho. *Estratégias para leitura da poesia épica*. Revista Interdisciplinar • Ano IX, v.21, jul./dez. 2014 Itabaiana/SE | ISSN 1980-8879 | p. 35-48.

padrões rítmicos e sonoros para modificar a situação do interprete. A motivação dessa escolha pelo verso se deu em razão da busca por desenvolver uma dramaturgia que impusesse seus padrões rítmicos por meio de sua concepção e estrutura musical e não por meio da transposição de padrões já tão reconhecidos. [...] Dessa maneira, os procedimentos de metrificação não se reduzem a expedientes de ornamentação. Nessa peça, a adoção de um verso contínuo com constrangimentos rítmicos e sonoros procura interpretar de forma aural (auditiva) o movimento de aproximação e estranhamento que perpassa tanto as situações representadas quanto o evento mesmo de um drama musical. (MOTA, 2008, p. 210-211 In: (Orgs.) TEIXEIRA; GARCIA; GUSMÃ, 2008)

De fato, tal como aponta Mota, a metrificação dos versos do texto continham constrangimentos rítmicos e sonoros que causavam estranhamento na audiência e nas estudantes atrizes. Falar os versos do texto da personagem Nicomédia foi para mim um grande desafio de atuação. Durante os laboratórios de criação, sobrevinha o questionamento de como equacionar, na atuação executada, a musicalidade da métrica versificada que o texto conduzia com a carga de emoção contida na situação que estava sendo narrada. E, ao mesmo tempo, como dar conta do distanciamento requerido numa proposição cênica que mantinha aproximações com a narrativa épica.

A seguir apresento, a título de exemplificação, dois fragmentos de dois momentos distintos das etapas de criação do papel: um trecho do texto da personagem Nicomédia e outro do texto do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

[1]
(Nicomédia contando a história do nascimento do mundo)
 A terra era sem forma escura e vazia.
 Nosso Senhor, em sua sabedoria
 Colocou Eva bem no centro do mundo
 A gerar sem descanso noite e dia
 Folhas, grãos, bichos todas as coisas vivas
 E, então, de seu pequeno e único ventre
 A cada instante o invisível nascia

[2]
 A narrativa da personagem Nicomédia não se tratava de uma simples acomodação de ações e gestos às palavras proferidas. A junção de cada palavra do texto, com seus tempos, respirações e imagens, gerava, por si mesma, outras ações. Ações estas, que, às vezes, mantinham uma correlação com a sequência prévia de movimentos que eu havia criado a partir da imaginação de uma velha contadora de causos. Mas que, em outras vezes, não se encaixava aos versos. Como, então, conciliar esses dois percursos de partituras corporais criadas? Será que, de fato, seja possível conciliá-los? Como fazer? Devo sintetizar os movimentos e ações criadas previamente de forma que elas possam caber no texto? Ou devo aboli-las, em detrimento das ações que são geradas pelas próprias palavras do texto? Não adiantava; quanto mais eu me questionava, mais dúvidas apareciam. (SANTOS, 2003, p. 31)

A experiência de cotejar dois fragmentos de texto de momentos singulares de minha formação como acadêmica, encenadora e atriz, de certa forma, elucida o rito de passagem que embasa a dificuldade de composição de uma *performance* corporal para a

representação de uma personagem. De fato, o roteiro escrito em verso causou estranhamento e questionamentos durante o laboratório de composição da personagem Nicomédia. Percebo, nos dois trechos acima, que está implícito um debate em torno das noções de ação física, gesto e da relação que esses materiais assumem no contexto de criação das partituras corporais que foram elaboradas no processo criativo.

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 o 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. Nessa perspectiva, a dialética possibilita à audiência o estranhamento do gesto em face do acontecimento narrado em cena.

Então, retomando a análise do texto da peça e do TCC, aliado à reminiscência da experiência de atuação, percebo que, embora o contexto do espetáculo e o próprio texto da peça *Um dia de festa*, contivesse proposições épicas, no laboratório de criação da personagem Nicomédia nós não estudamos a proposição do gesto dialético, tal como explicita Brecht. O trabalho de criação começou, de fato, a partir da troca de memórias pessoais daquilo que cada uma de nós guardávamos de nossas histórias de vida e das histórias que trouxemos da observação e vivência do festejo da Caçada da Rainha.

Inicialmente, interrogamos nossas memórias, pois a maioria dos membros envolvidos no processo de criação é de uma primeira geração urbana. Parentes, agregados, conhecidos, entre outros, foram sendo narrados e analisados. Gestos, modos de vestir, falar, olhar, ouvir, responder, corpos inteiros, multidimensionais, em nexos e atos. Esses quadros sem moldura foram dissecados. Sem trauma algum, eles impunham, por meio do conjunto das narrativas, amplitude e atratividade. (MOTA, 2008, p. 210-211 In: (org) TEIXEIRA; GARCIA; GUSMÃ, 2008)

Assim, todas as histórias e memórias foram sendo socializadas coletivamente entre os grupo de criadoras(es). Nos dez dias de pesquisa e de residência na Cidade de Colinas do Sul, convivemos com muitas mulheres festeiras. Durante a observação do trabalho de preparo das comidas e bebidas, registrei na memória a expressão facial e os gestos corporais, principalmente dos braços, de uma senhora mais velha, que contava muitas histórias engraçadas enquanto estava preparando os licores caseiros para a festa. Aliei essa imagem / memória outra imagem que tenho guardada de uma tia-avó, já falecida, cujo o nome era Nicomédia.

Essa tia-avó era muito feia e séria. Ela praticamente não enxergava de um dos olhos, por isso usava um tampão que ressaltava ainda mais a imagem da figura caolha. Dona Nicomédia usava sempre um lenço colorido, falava alto e era uma grande contadora de histórias. Dessa mistura das lembranças pessoais da tia-avó Nicomédia com a imagem que eu guardara na memória da senhora festeiras da Caçada da Rainha, imaginei a figura de um mulher velha contadora de causos que mexia muito um dos braços e caminhava movendo o pescoço como fazem as galinhas. Esse material deu início à construção da sequência de ações físicas que, ao serem repetidas nos improvisos de cenas, culminaram numa partitura corporal que ficou registrada. Tudo isso foi feito em diálogo com todo o grupo de criadoras(es) do espetáculo. Posteriormente, ao término desses laboratórios iniciais de criação, que foram mais livres, o professor Marcus Mota, apresentou uma primeira versão do texto *Um dia de festa*. Até o final do processo de criação esse texto sofreu adaptações, fez parte, assim, de um diálogo coletivo entre as estudantes atrizes e os professores orientadores.

A dificuldade no trabalho de atuação que relato no trecho do TCC, porém, deu-se porque tentei “aplicar” ao texto (escrito em verso) da personagem Nicomédia a primeira partitura corporal que eu havia criado e registrado nos laboratórios de improvisos iniciais. Por isso a afirmativa feita de que as ações físicas criadas não se encaixavam. Porque, de fato, o texto escrito em verso traz um ritmo e uma sonoridade muito peculiares que já geram, por si só, imagens e ações físicas.

Para tentar solucionar esse conflito, ou melhor exprimindo: contradição de atuação, trabalhei primeiro diretamente com as palavras do texto, procurando, por meio da fala, seguir a sonoridade original que os versos conduziam. Num segundo momento, passei a improvisar o texto de forma oral e corporal, narrando-o em diferentes ritmos, alturas, intensidades, e também valorizando sonoramente algumas palavras e inflexões das frases com tons graves, médios e agudos. Esse exercício de improviso gerou um conjunto de ações que culminaram em uma partitura corporal mais condizente com o texto em verso.

Então, de posse dessa segunda partitura corporal que era mais coerente com o contexto narrado, consegui, posteriormente, agregar ao trabalho de atuação da personagem Nicomédia, outras pequenas ações da partitura corporal que eu havia criado nos primeiros improvisos de cena. Um desses elementos primários era o uso de um pano de prato que ficava sobre os ombros da personagem (velha) e contadora de causos, que ela usava a todo tempo, e movimentava, em volta do próprio corpo, utilizando-o como se ele fosse uma espécie anteparo imagético e / ou um tipo de amuleto que a auxiliava a contar as histórias.

Já quase ao final do processo de criação, passei a refletir também criticamente sobre o contexto católico religioso que envolve os festejos do Divino Espírito Santo e da Caçada da Rainha. Em função dessa reflexão, busquei trazer para a narrativa da personagem Nicomédia, por meio de gestos de defesa e ataque em função da figura de Deus, uma proposição cênica dialética. Meu intuito era o de alcançar, pelo gesto, o caráter de um debate mais histórico. Isso porque entendo que a narrativa bíblica da Gênese apresenta a personagem Eva como a figura da mulher desobediente, que foi criada de uma costela do homem, Adão, o que, de um certo modo, a coloca numa posição subjugada / subalterna em relação ao homem como o progenitor.

Muito embora, no texto que é narrado pela Nicomédia, a personagem da Eva se revele como a mãe criadora do universo, ainda assim, ela teria sido “colocada” nessa função por uma determinação divina de Deus, como pode ser verificado no trecho do texto a seguir: “Nosso Senhor, em sua sabedoria / Colocou Eva bem no centro do mundo / A gerar sem descanso noite e dia” (MOTA, 2003). Em uma tentativa de contrapor a ambivalência da própria narrativa utilizei, durante a fala da personagem Nicomédia, o recurso do gesto de defesa e ataque em virtude da figura de Deus com o intuito de suplantar a posição subsidiária que o elemento feminino sofre no contexto histórico.

Entretanto, na apresentação do TCC, defendi uma proposição de diálogo entre o método das ações físicas de Stanislavski e os procedimentos de distanciamento épico sugeridos por Brecht. Na defesa da proposta, fui interpelada pela banca de avaliação, que me alertou para o fato de que a proposição dialética intentada por meio do gesto de defesa, não havia se efetivado na cena em questão. Portanto, não ficou nítido para a audiência, durante a narrativa de Nicomédia, a proposição crítica dialética.

Entendi que as considerações que foram feitas na avaliação do TCC eram pertinentes. A proposição de atuação do espetáculo alcançava a dimensão épica, porém, não a dialética. Os procedimentos e 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 pausas na ficção e pontencializando 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, que abarcaram recursos do Teatro Épico, do ritual festivo e das teatralidades populares.

Em conclusão, ainda que no momento de experimentação com o épico ele não tenha se consubstanciado em proposição dialética, ao longo de minha carreira como docente, revisito o espetáculo *Um dia festa* e percebo, retomando fios, as muitas marcas cênico-pedagógicas na minha trajetória profissional. Esses traços reaparecerão em alguns trabalhos de encenação, discutidos no capítulo seguinte.

2.4 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 pela autora, 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 apresentado 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 estréia 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 um 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, em Brasília, chamado de Espaço Cultural Renato Russo.

Diante do sucesso de público que tivemos e da boa repercussão do espetáculo 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 foi escrita com base em uma espécie de bricolagem,²⁷ que 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 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*,²⁸ 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

²⁷ 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.

²⁸ 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.

para o âmbito profissional, representa o marco de transição do meu trabalho de atriz para o de encenadora.

O processo de composição do espetáculo, como já dito, teve início na criação colaborativa, realizada por meio de um perene diálogo entre duas encenadoras, um dramaturgo, um diretor musical, quatro músicos, dez atores, dois iluminadores, um cenotécnico e uma pirotécnica. 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 do fazer cênico, no entrelaço de desejos, ideias, conflitos e, principalmente, na troca de saberes, que eu defenda, hoje, a proposição de que a poética da encenação é uma pedagogia dialógica.

Apesar de o processo de criação e encenação do espetáculo *Presépio de Hilaridades Humanas* não ter sido, na época, concebido diretamente 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, penso que a montagem do *Presépio de Hilaridades Humanas* flertou com a poética de Meyerhold.

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 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 uma 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, que eram: 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.

Com relação à música, Meyerhold propôs, nesse espetáculo, 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-actuação executada Béatrice Picon-Vallin, pontua, tomando-se 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 compreendemos que as proposições meyerholdiana 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.

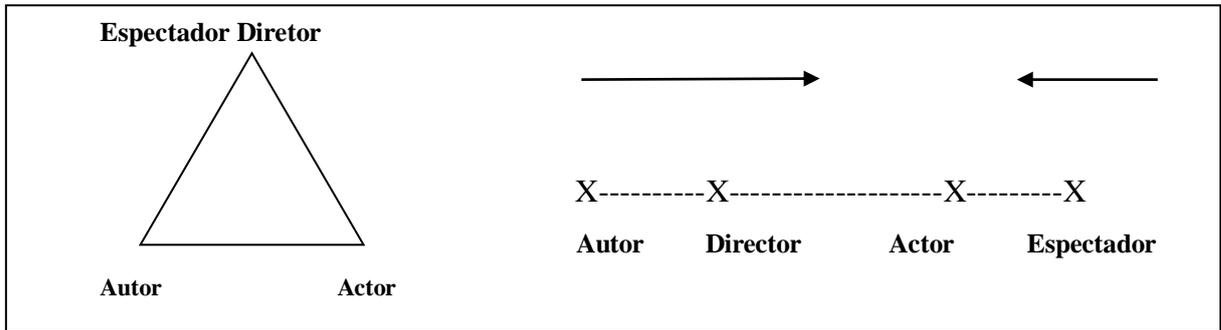
Sobre esses momentos de mudanças significativas na carreira do encenador russo, a professora encenadora Maria Thais diz que

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 por ele na Cia da Atriz Vera Komissarijévskaja. Esse período de associação do encenador com a atriz Vera Komissarijévkaia marca outro importante momento da carreira de Meyerhold, representado a mudança de paradigma da relação diretor e ator (tradicional), tal como praticada por Stanislavski, para a relação do encenador-pedagogo-ator (crítico) proposto por Meyerhold.

Se entenderá que estos dos métodos representan a los cuatro fundamentos del teatro (el autor, el director el actor y el espectador) por el gráfico siguiente: 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-triángulo". 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, después de haber recibido el arte del director, como este había recibido del autor. (MEYERHOLD, 1982, p.47)

Quadro 2 - Comparação entre os métodos *Teatro-Triângulo* (tradicional) e *Teatro Linha-Reta* (crítico.)



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 su plan sobre la obra ao lo largo de una convesación con los actores. Confiere al conunto de la obra su própria concepción. Está enamordo de la obra, y su amor arrasta a los actores, les abre para su interpretación el alma del autor. Pero lá *conversación 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 equilibrar todo lo que han elaborado libremente los creadores de esta obra colectiva. Una vez establecida 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 necesidad 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, de saberes, de conflitos, de egos, de recursos financeiros, entre outras funções que são requeridas, conforme a especificidade da própria criação coletivo. 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.

No processo da encenação do *Presépio de Hilaridades Humanas*, vivenciamos 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.

Caísa Tibúrcio e eu, ao ingressamos juntas na matéria de Introdução à Direção, aproximamo-nos, porque tínhamos o desejo em comum de pesquisar e encenar obras teatrais brasileiras que tivessem por referência a cultura popular. Já havíamos passado por experiências singulares nas matérias de Interpretação, em que conhecemos um pouco da dramaturgia do panorama europeu e estudamos com mais ênfase o Realismo e obra de Stanislavski. Por isso, tínhamos o desejo de estudar referências de dramaturgias brasileiras e processos de criação cênicos que dialogassem com outros modos de se fazer teatro.

Sobre o interesse de pesquisa pelas teatralidade populares no teatro universitário, Marcus Mota argumenta que,

Predominantemente, tanto teorias de interpretação quanto o repertório ensinado nos cursos de graduação em teatro repercutem em identidades e conceitos baseados em processos criativos cuja intelectualização seleciona enfoques desprovidos da consideração de teatralidades tradicionais. Exemplificando, em Teoria da Interpretação, uma abordagem mais stanislavskiana centra-se em uma situação isolada do ator, reproduzindo o individualismo ocidental europeu. No forte contexto antinaturalista que se seguiu após, temos uma negatividade mais radical, preponderando dissociações, fragmentações e uma notável recusa da mímese. (MOTA, 2008, p. 203. In: TEIXEIRA; GARCIA; GUSMÃ, 2008)

Mota aponta em seu texto uma questão que já era relevante na época da graduação na UnB, em 2003, e que ainda, hoje, fomenta debates. Contudo, preciso explicitar que não se tratava na época da matéria de Introdução à Direção, nem se trata, hoje, de uma posição de apego a um dos extremos de arco cênico realismo / não realismo. Pelo contrário, a posição defendida é a da emergência da pluralidade teorizações e metodologias no campo da docência da encenação. Entretanto, naquele momento da graduação, eu e Caísa Tibúrcio realmente tínhamos essa urgência pelo conhecimento das teatralidades tradicionais e pela experimentação de proposições cênicas menos realistas.

Importante ressaltar também que a experiência de encenação vivenciada na matéria de Introdução à Direção foi extremamente produtiva e plural. A professora Rita Castro, que orientou o percurso de estudo, acolheu as diversas propostas de encenação que foram apresentadas pelos estudantes, oportunizando um amplo debate e estimulando a mostra de pequenas cenas prévias, até que, por votação, o coletivo escolhesse os textos teatrais que seriam trabalhados no semestre. Para minha sorte e da Caísa Tibúrcio, entre as obras escolhidas, estava *A Pena e a Lei*, de Ariano Suassuna.

A escolha por essa peça em específico, deu-se por uma coincidência. Não queríamos montar a peça *O auto da Compadecida*, porque a obra já era bastante conhecida do público e já havia diversas montagens e versões para o cinema, televisão e teatro. Então, fizemos uma proposta de ler, individualmente, todas as peças de Suassuna a fim de encontrarmos uma que nos instigasse. Após uma semana de leituras individuais, Caísa e eu nos encontramos para apresentarmos uma para outra as obras de Suassuna que nos despertaram interesse. *A pena é a lei* era o texto que, coincidentemente, cogitamos encenar. Daí em diante, nossa parceria foi forjada pelo universo e, seis meses depois de concluída a matéria, nós nos agregamos a outros(as) criadores(as), que, colaborativamente, ergueram conosco, no ano seguinte, o espetáculo *Presépio de Hilaridades Humanas*.

Seguramente afirmo que essa experiência foi muitíssimo produtiva, repleta de aprendizados teóricos e práticos sobre encenação, descobertas cênicas, superação de conflitos e concretização de amizades sólidas que se perpetuaram em nossas vidas. Apesar de não

estarmos mais trabalhando juntas, pois moramos em cidades diferentes, eu segui o caminho da docência e ela o da atuação. Ainda compartilhamos a vida privada, nossos trabalhos teatrais, desejos, conquistas e inquietações profissionais.

Na intenção de rememorar essa experiência colaborativa da criação do *Presépio de Hilaridades Humanas* com distanciamento, vou fazer uso, concomitantemente, da narrativa memorialística intercalada a trechos de matérias de jornais e entrevistas dadas sobre a criação e apresentação do espetáculo. A ideia é de trazer ao debate outras vozes, além da minha e da Caísa, que possam ser acessadas e recuperadas nas matérias de jornais, e, assim, na análise do percurso da criação e do resultado cênico do espetáculo.

Esclareço que nossa participação em grande parte das matérias jornalísticas não é exatamente o ideal, uma vez que as atrizes e os atores, que são o principal elemento do teatro, e que compuseram conosco o espetáculo, não estão na maior parte dessas matérias se pronunciando diretamente sobre o processo, e sim de forma mais pontual Caísa Tibúrcio e eu. Essa realidade é uma questão que veio à tona na entrevista que fiz com uma das professoras colaboradora da pesquisa, Lúcia Romano, em que ela declara que as falas das atrizes e atores em muitos processos de encenação colaborativos ainda, hoje, são pouco autônomas em relação ao espaço midiático que é dado aos encenadores(as). De fato, é uma questão relevante e provocativa no contexto da pesquisa, que me afetou profundamente no percurso de estudo, e a qual retomo no terceiro capítulo.

Levando-se em conta que o foco da análise empreendida é a retrospectiva da formação teatral com vistas a se repensar a docência da encenação no presente, embora eu reconheça que, sem a fala direta das atrizes e dos atores, a noção da criação colaborativa fica parcializada; ademais, de fato não havia tempo hábil para que eu produzisse entrevistas com o grupo de atuantes. Então, trabalhei apenas com os documentos originais que já dispunha do período de criação do espetáculo.

Além disso, reforço novamente que a relação com a obra de Meyerhold, que vislumbro no percurso da criação do *Presépio de Hilaridades Humanas*, é uma proposição que trago agora ao debate. Até porque tratava-se de um percurso de experimentos teatrais e de descobertas colaborativas pautadas na polissemia da cultura popular e na experimentação mais livre, e não propriamente já consolidada e chancelada por uma visão cênica específica ligada a um determinado encenador(a) e / ou método de encenação. Dessa forma, considerando as matérias de jornais, passo às análises do processo de criação e do resultado cênico do espetáculo.

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 brasileiro 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 o para 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, 05 outubro de 2001, s/p.)

O clima de encantamento e de estar diante de uma representação cênica inusitada, que é descrito na reportagem da jornalista Pollyana Rosa, era o que nós enquanto um grupo teatro experimental buscávamos levar à audiência. Uma das coisas que chamavam 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, tivemos de construir 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 extra-cotidiana.

O cenário foi construído a partir da planta de desenho feito pelo arquiteto Silvio Domingos, com recursos financeiros pessoais, principalmente da direção, mas também do núcleo de atores do grupo. A execução técnico-cenográfica foi realizada por Lamartine Manssur, com o apoio que tivemos de comerciantes serralheiros de Brasília. A maquiagem foi criada pelo ator Marcus Vinícius, com assessoria do professor Jesus Vivas, bastante estilizada pelos efeitos esfumados trabalhados em tons de vermelho, branco, preto, marrom, cinza e dourado; isso remetia à imagem de rostos de bonecos de *mamulengo*, muito presentes no universo dramático de Suassuna, mesmo na própria peça *A pena e a Lei*. Os figurinos criados por Al Bano Dias e Arlene Resende passaram por dois tratamentos. Primeiro foram confeccionados com tecido de chita. Posteriormente, as indumentárias foram customizados em malhas e rendas coloridas, com detalhes pintados a mão e com pequenos detalhes bordados que realçavam características específicas de cada uma das personagens. A iluminação, que foi feita inicialmente com velas, tochas de fogo e arcos de lâmpadas coloridas no teto, semelhante as que são utilizadas em festejos juninos, projetava mais as sombras que as formas reais, o que distorcia um pouco as imagens dos rostos dos atores. Mais tarde, com o aprofundamento da pesquisa cênica e com a colaboração do iluminador Dalton Camargo e, depois, do iluminador Moisés Vasconcelos, diminuímos o uso das tochas e velas e acrescentamos o recurso da fumaça de gelo seco, aliado a uma iluminação artificial colorida que deixava a ver melhor os figurinos, as maquiagens e os rostos dos atores, mas que, ainda assim, era usada em uma dinamização baixa para proporcionar o clima sombrio do purgatório.

A música original composta e dirigida primeiro por Daniel Santiago, e depois por George Lacerda, era tocada e cantada pelo coro de músicos, que utilizava máscaras de couro, e que participava como atores do prólogo e do epílogo da peça. A personagem Nossa Senhora, que foi representada pela atriz e cantora Luciana Oliveira, era uma espécie de ‘corifeia’ das musicistas que cantava junto ao coro dos músicos, mas que também se deslocava para as cenas junto aos atores nas redes.

Na primeira montagem, sob direção musical de Daniel Santiago, tínhamos sete musicistas posicionadas em um palco ao lado do cenário. Na segunda temporada, já sob a direção musical de George Lacerda, passamos a ter somente quatro musicistas em cena, e, para além dos recursos dos instrumentos harmônicos, passamos a utilizar também os recursos de estalinhos e fogos de artifício *indoor*. Os fogos, além de ajudar a compor a trilha sonora se misturaram à visualidade do espetáculo. Isso porque eles desenhavam formas no teto, e, ao

mesmo tempo, traziam o clima da festa e da celebração de passagem do ritual da vida para a morte.

A utilização dos fogos de artifício foi sugerida pela atriz, palhaça e pirotécnica, Manuela Castelo Branco que, ao assistir o espetáculo, encantou-se com a proposta de encenação e nos sugeriu o uso dos fogos de artifício *indoor*, o que nós todos do elenco e da direção prontamente concordamos, e, assim, Manuela passou a integrar também o grupo.

Analisando, hoje, o percurso de criação e de encenação do *Presépio de Hilaridades Humanas*, vejo que o espetáculo, por sua arquitetura cenográfica inspirada do 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 necesario, pues, un diseño de los movimientos escénicos para situar al espectador en la situación que le concienta adivinar las emociones de los personajes. [...] En lugar de acumulación 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 meyerholdina 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 teclado tocados em cena. Meyerhold propunha, portanto, em vez do psicologismo que era 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 torna-se 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*.

Brasília é sensação em Curitiba

Repórter: Sérgio Maggio

Curitiba- A paranaense Andréa Mazza andava pelo centro da cidade quando encontrou um grupo de brasilienses distribuindo filipetas de um espetáculo. Trocou ideia 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 a 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, misturavam-se a dezenas de pessoas que queriam assistir a um dos espetáculos mais badalados da reta final do Festival. [...] Ao final os comentários do público: "*Fiquei surpreso porque eles se apropriaram da linguagem do circo, e não fazem virtuosismo*", revelou o **jornalista Valmir Santos**, responsável pela cobertura de teatro da Folha de São Paulo, um dos mais entusiasmados com a montagem dos universitários brasilienses. Extasiadas, mãe e filha não se contentaram em ir embora com o público, que gritou, assobiou e aplaudiu de pé. Acabaram cumprimentado aos músicos e toda a equipe técnica do espetáculo. "*É uma elegia à vida, mesmo, falando sobre a morte*". Surpreendente!!!, avaliou a professora Sônia Mazza. (*Jornal Correio Brasiliense*, Brasília, 30 de março de 2003, p.26)

De fato, tal como foi descrito pelo público entrevistado na matéria do jornal *Correio Brasiliense*, a encenação foi criada com base nas referências do circo popular, do grotesco, do alegórico, da festividade e da celebração da vida, mesmo em face da finitude com a morte. Nesse sentido, o espetáculo configurou-se como um tipo de poema épico musical.

Um outro aspecto que também se relacionava diretamente com espectadores era o fato de que, por conta da arquitetura cenográfica, o público podia assistir à encenação sentado em almofadas que ficavam localizadas na parte no centro do cenário, que era um círculo-heptágono, ou mesmo fora dele, sentado em arquibancadas laterais. Nesse sentido, a audiência tinha a opção de experimentar, durante a sessão, uma das duas formas de visão cênica. Alguns espectadores visualizavam a encenação abaixo do nível dos atores e dos objetos cênicos, tal como ocorre no plano visão do cinema *contra plongée*, isto é, de baixo para cima. Outros espectadores assistiam ao espetáculo tendo a visão do círculo-heptágono em *plongée* de cima para baixo. A intenção cênica com as duas possibilidades de visão era tanto a alusão ao céu como metáfora do infinito, do divino e daquilo que dá acesso a ver as figuras de Deus e da Morte em ascensão, quanto a visão de cima para baixo, representando a imagem do purgatório

como o espaço intermediário entre o céu e a terra. Ambas proposições visuais estão inscritas na própria obra de Suassuna, fortemente influenciada pelo Teatro Medieval.

Contudo, 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, que se utiliza 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. E a obra de Ariano carrega muito do Barroco e das formas grotescas, estranhas e bizarras, tal como a personagem da Moça Caetana, que é a alegoria da morte descrita na obra de Suassuna 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 Ariano Suassuna vale-se do grotesco para rebaixar elementos sublimes e renovar elementos sacros. Por meio desse recurso, Suassuna acaba instaurando em seus trabalhos um clima de sobrenatural, de exagero, de deboche e escracho que o 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, pela corrupção e pelo descaso político dos gestores que governam o país.

Uma das referências que Meyerhold faz menção no teatro de convenções é o recurso ao grotesco como um novo caminho de plasticidade cênica.

En un día 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 lo 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. También, 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 reduzindo-o 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*. Até porque o recurso ao Grotesco está muito presente nos elementos da encenação. 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, seguimos a narrativa, trazendo 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. O título da matéria é: “A Hilária Moça Caetana - Música ao vivo. Dança, Poesia cantada. Pirotecnia. Elementos Alusivos ao Movimento Armorial”. *Presépio de Hilaridades Humanas* é dirigido por Bárbara Tavares e Caísa Tibúrcio que conversam com V&A.

OP: O que interessa em Ariano Suassuna?

Caísa Tibúrcio: Primeiro, ele é um dramaturgo brasileiro, super atuante e tem um compromisso com a cultura popular. Outro aspecto interessante, nesse espetáculo, é que ele consegue fazer com que a gente reflita sobre a vida e a morte de uma forma engraçada. Trata de questões sérias existenciais, mais a reflexão vem por meio do riso.

Bárbara Tavares: O que me atrai é a transversalidade que Ariano faz entre a cultura erudita - porque ele é um acadêmico, formado em filosofia e com muita influência do Teatro Medieval e outras fontes literárias clássicas - e o romancista popular, as danças dramáticas, o teatro de bonecos e o entremez.

OP: Em termo 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 um 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 um 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 trágico-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 um 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 improvável 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 juntamos a um dramaturgo e pesquisamos juntos 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 atravessada pela acrobacia aérea.

Uma vez feita a proposta, promovemos pesquisas e estudos por meio de leituras das obras de Suassuna, artigos e livros de pesquisadores da cultura popular e também por meio da audiência dos filmes do Glauber Rocha. Isso porque, Caísa, Marcus Vinícius, que era o dramaturgo, e eu vislumbramos na obra de Glauber o retrato Barraco do universo sertanejo que nos interessava misturar ao texto de Suassuna. Então, a direção, o elenco e o dramaturgo analisamos juntaram-se para analisar as obras e os filmes e, ao término desses estudos, Marcus Vinícius nos apresentou um texto poético do *Presépio de Hilaridades Humanas*.

Essa primeira etapa da criação cênica durou cerca de três meses. Na segunda etapa, deixamos os seis atores e uma das atrizes livres para experimentar suas movimentações

corporais na rede, uma vez que se tratava da descoberta de ações, movimentos e gestos que eram muito peculiares e individuais para cada um deles. A atriz e o ator que representavam, respectivamente, a Morte e Deus, e que atuavam sob tecidos aéreos que ficavam pendurados a oito metros de altura, também fizeram diariamente, durante os três meses, aulas particulares de tecido com um casal de profissionais circenses, Daniel Lacourt e Luciana Guimarães, especialistas nessa técnica acrobática. Nesse sentido, as partituras corporais são criações muito autorais de cada uma das atrizes e atores. Apenas depois de passado o período de experimentações na rede é que Caísa e eu, com a assessoria da professora Paula Vilas, passamos a trabalhar com cada uma das atrizes e atores o texto, a voz, a respiração e a fixação das partituras corporais.

O mesmo processo ocorreu com a criação sonora. O diretor musical Daniel Santiago dialogou bastante com direção, com as atrizes e atores e com os demais musicistas que foram agregando-se ao processo criativo; entre eles, o próprio músico George Lacerda, que assumiu, posteriormente, a direção musical do espetáculo e que fez contribuições importantes. Nesse sentido, a trilha sonora tem também uma assinatura muito colaborativa. Dessa feita, percebo, hoje, que foi muito em função da troca de saberes que se deu no processo de criação que o espetáculo configurou-se visualmente e sonoramente tão plástico, tão poético, sensível e emocionante.

Vejo, portanto, que às encenadoras coube a precisa e delicada função de co-criar o *Presépio de Hilaridades Humanas* de modo colaborativo, de imaginar e de organizar as criações e as imaginações, de fomentar os saberes, as habilidades, de fazer escolhas, de solucionar conflitos, até mesmo entre nós duas. A criação em parceria é, pois, um diálogo, e os diálogos são também feitos de antíteses. Afinal, o que seria da vida, das relações humanas, do teatro, sobretudo da arte da encenação se não houvesse a riqueza e a pluralidade de visões.

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. Esse foi o principal embate entre ele, Brecht e Meyerhold. A grande diferença entre as proposições de Stanislavski, Brecht e Meyerhold, portanto, está na função social do teatro e da arte, que, para cada um deles, eram diametralmente opostas. 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 dividir 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. Galileu Galilei é um dos exemplos mais vibrantes nesse particular. Coligindo medo pessoal e necessidade de estudar e pesquisar (para escrever os *Discorsi*), Galileu abjura por si mesmo e pela ciência.

Meyrhold, 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 tinha de ganhar um 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 tinha também uma função social de ajudar na construção de uma sociedade socialista. Tratava-se, assim, da passagem da Rússia rural, em que as condições da maior parte da população eram precárias, analfabetismo, falta de saneamento, entre outras coisas, que mantinha os privilégios de uma casta da população aristocrática e / ou burguesa, para uma República que deveria ser construída baseada em ideais utópicos de igualdade. Logo, o teatro precisava ser repensado. Assim sendo, Meyrhold vai buscar referências na base das formas da cultura e do teatro populares. Nesse momento histórico, ocorre na Rússia um explosão da teatralidade. É um momento estético singular de passagem da função do diretor para o função do encenador.

Stanislavski, por sua vez, era um diretor e ator textocentrista, que seguia rigorosamente o texto, visando aos melhores caminhos para que o intérprete pudesse apresentar o drama de acordo com o que estava criado e configurado anteriormente a existência deles todos. Para Stanislavski, o caminho estava na palavra.

Já em Meyerhold, essa visão se modifica, pois ele repensa as funções sociais do teatro, no sentido de que homens e mulheres pudessem criar juntos um mundo mais justo. A explosão da teatralidade, dessa maneira, tem nas suas proposições a determinação fundamental. E vemos que, na teatralidade, uma partitura cênica nunca é fechada de modo absoluto. A partitura caracteriza-se sempre de forma aberta lacunar, posto que o que interessa é a relação que se estabelece durante o espetáculo, ou seja, a relação cena e espectador.

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 dessa observação 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. Em função disso, 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.

Então, me parece que 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 diferente. O ponto principal, no entanto, que une o trabalho dos três é a relação com a pedagogia da encenação como um todo, e esse é o meu maior interesse de estudo de suas reflexões. 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 a partir das circunstâncias dadas na fábula, a caracterização de personagens a partir do trabalho com ações físicas e o perene estudo da palavra falada 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, e que haja o interesse da turma de estudantes, 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 auto-exercício da escuta democrática e da dimensão da criação colaborativa, não necessariamente no sentido da divisão e delimitação das funções do dramaturgo, figurinista, cenógrafo, maquiador etc., mas, principalmente, no estímulo e na troca de saberes entre os participantes durante os processos de criação.

Por outro lado, das inquietações deixadas em decorrência das análises das experiências cênico-pedagógicas formativas e do percurso de pesquisa, marcaram-me profundamente a constatação 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 os três pedagogos encenadores homens já recorrentemente mencionados. Isso gerou questionamentos sobre o espaço de atuação e o lugar de fala das mulheres encenadoras e professoras-encenadoras no panorama histórico teatral.

Enfim, toda pesquisa é realmente feita de caminhos e de descaminhos. E essa percepção da maior invisibilidade das mulheres no campo da encenação e da docência da encenação modificou o curso desta pesquisa. Nesse sentido, além de mapear, criticar, problematizar e rever as práticas docentes e as referências que me constituíram primeiro como atriz, depois como encenadora, e, por fim como professora-encenadora. Essa mirada paradigmática posiciona meu olhar para o trabalho cênico-pedagógico de outras mulheres, entre elas Ariane Mnouchkine e quatro professoras colaboradoras da pesquisa, vislumbrando agregar mais ainda ao escopo das minhas experiências. Nesse sentido o objetivo do estudo passou a ser também o de deambular e entrecruzar vozes e visões sobre as poéticas de encenação, verificando o que as profissionais pensam sobre suas experiências, referências teatrais e sobre a prática, o ensino e a aprendizagem da encenação, a fim de que, refletindo

juntas, possamos talvez contribuir com os estudos no campo da docência da encenação e, dialeticamente, ampliar a visibilidade sobre as mulheres que atuam nesse universo.

Primeiro ato.

3 DEAMBULAÇÕES OU PROCESSOS DE EXPERIÊNCIAS CÊNICO-PEDAGÓGICAS (DES)CONVERGENTES: NÓS AQUI (PALMAS) = NÓS LÁ (BRASÍLIA)

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)

A constituição e desenvolvimento de um processo em coletivo demanda novos e grandes desafios ao diretor 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)

3.1 Alguns apontamentos sobre a arte da encenação

De um certo modo, 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,²⁹ 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

²⁹ 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. 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).

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”, Patrice Pavis, um dos estudiosos do tema, afirma sobre o assunto que:

[...] 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)

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-Jaques 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 ligada à invenção e à sistematização de técnicas e proposições. 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).

3.2 O ofício de encenador(a), do encenador(a)-pedagogo(a) e as diferentes acepções e processos ao longo da história

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 também 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) 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 imbrica-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 gosto.

Sobre esse tema, 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)

Percebemos 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 – o que possibilitou intercâmbios e entrecruzamentos artístico-culturais –, e o surgimento da luz elétrica – que redimensionou 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 e 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 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.

Posto isso, 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 que eles também se utilizavam 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 no texto a seguir:

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 *ototototòì 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, nos 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 da época), 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 e 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 assemelhando-se ao uma espécie de ensaiador geral. Sobre esse tema 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). Dessa mesma forma, acerca do teatro na Renascença, Pavis também comenta que: “(...) na 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, particularmente, no Brasil, 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 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, 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 um 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 a por matrizes diversas: textos, músicas, pinturas danças, ritos, entre outras. Nessa proposição, o encenador(a) estaria mais interessado em trabalhar com os processos teatrais mais horizontais.

Estou de acordo com a classificação dos perfiz proposto por Torres Neto, sobretudo, por entender realmente que cada época e contexto histórico requer e apregoa um modelo de criador(a) para o teatro e para as artes em geral. Nesse sentido, identifico-me com o perfil da encenadora, entretanto, acrescento também à definição de Torres Neto, a noção do encenador(a) como curador(a); multifacetada, portanto. O traço da curadoria, apesar de ser mais comumente empregado nas artes visuais, pode objetivamente se entender e se aplicar também ao teatro, pois o curador(a) tem um papel de zelar (cuidar) das criações dos(as) artistas envolvidos no processo criação artística. E por entender 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, sobretudo, à

instauração de novas proposições e pesquisas cênicas, relacionadas de uma forma ampla, com outras linguagens artísticas e afins.

Então, de um certo modo, vejo a classificação de perfis que é sugerida por Walter Torres Neto de forma produtiva. Principalmente, para refletirmos sobre o trabalho e as práticas cênicas que foram desenvolvidas pelos grandes encenadores do século 20.

Nesse sentido, Stanislavski, 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, aproximariam-se mais da figura do encenador, como uma espécie de criador pedagógico e / ou de coreógrafo da encenação.

No entanto, pondero sobre isso. 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, conseqüentemente, de desenvolvimento de uma prática pedagógica.

No entanto, caberia perguntar: 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, que exerce 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 que 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, como será discutido no tópico a seguir.

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

Conforme explicitado na introdução deste trabalho, o professor(a)-encenador(a) é o(a) docente que coordena o papel de professor(a), encenador(a) e pesquisador(a) e que trabalham, pontualmente, em ambientes de ensino de teatro, com processos de criação e encenação coletivos; no caso específico desta pesquisa, 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 usar a nomenclatura professor(a) por entender que tanto o termo quanto a profissão são ainda vistas 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. Com essa delimitação conceitual, três questões centrais podem ser denotadas neste trabalho: 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 vistos neste trabalho?

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 muito 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 resultados cênicos. De todo modo, o trabalho dos professores(as)-encenadores(as) é tão complexo quanto o dos encenadores(as) que trabalham com artistas 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 teatralidade, 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 processo da encenação) um movimento pedagógico de idas e vindas entre o ensino de princípios e de técnicas básicas de atuação e de encenação e 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 cocriadores 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 artesanaria 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 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, conseqüentemente, com as rupturas no resultado da produção de sentido e de presença cênica.

No contexto de trabalho desta pesquisadora, 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, aliado ao de 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 a disponibilidade de promover trânsitos estético-teatrais, que favorecem a emergência de poéticas da encenação dinâmicas. O que, em último caso, 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 José 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, que promovam a troca de saberes entre os participantes do processo criativo.

Trago essa proposição, conforme já explicitado na introdução deste trabalho, primeiro pela especificidade do curso de Licenciatura em Teatro da UFT, que tem 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? Isso tudo já não é 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 de 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, estudando o tentando apreender os cânones?; será que inventaram um outro tipo de roda que só os mais jovens, na atualidade, puderam perceber?

Enfatizo que isso não se trata 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 teatralidade 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 fecundas e produtivas, conforme já mencionado 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 de quaisquer matrizes de criação que sejam de interesse pessoal dos discentes participantes da matéria. Além disso, durante a minha passagem pela coordenação do PIBID³⁰ Teatro, de 2014 a 2017, realizada em parceria com o professor Marcial Asevedo, docente do curso de Teatro da UFT, desenvolvemos o projeto *Teatralidades contemporâneas nas escolas: diálogos entre teatro, performance, cinema e formas animadas*, que também era alicerçada no pluralismo metodológico.

Para fechar a reflexão, esclareço que não apenas as práticas pedagógicas como também as pesquisas em que me envolvo estão em consonância com a proposição estética de

³⁰ 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 a Diretoria de Educação Básica Presencial - DEB - da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior - CAPES.

diálogos teatrais mais pluralistas. No mestrado, desenvolvi um estudo sobre a *mise-en-scène* da microssérie de TV *A pedra do reino* (2007), do romance de Ariano Suassuna, dirigida por Luiz Fernando de Carvalho. A pesquisa focou o audiovisual, argumentando que a estética apresentada na microssérie foi constituída da mistura de elementos das linguagens do cinema, da pintura, do teatro épico, do circo, da ópera, de cortejo dramáticos populares, como o Cavalo Marinho e a Cavalhada,³¹ sobretudo, da linguagem da animação fílmica.

Do mesmo modo que desenvolvi de 2015 a 2017, em parceria com a professora Renata Ferreira, que também é docente do curso de Teatro da UFT, um projeto de pesquisa intitulado *Duas professoras, uma atriz e uma encenadora e um solo*. O projeto tratou de um encontro de criação cênica no qual duas professoras, uma delas a atriz e a outra a encenadora, juntaram-se para pensar a educação e a licenciatura do ponto de vista da cena, da encenação e do treinamento de atrizes / atores. No processo de pesquisa, tomamos muitas fontes e matrizes de criação: memória, mímica, metalinguagem e também diálogos intertextuais com poemas de Clarice Lispector, Cora Coralina, trechos de textos da tragédia *Antígona*, de Eurípidés, e da comédia contemporânea *A Casa da minha alma*, da escritora baiana Aninha Franco.

O resultado da pesquisa colaborativa culminou na produção de um solo intitulado *Mimagens* que, desde 2017, vem sendo apresentado conjuntamente com uma palestra-debate sobre o processo de criação do espetáculo e sobre a pujança da educação articulada com base em pesquisas baseadas em artes. Portanto, entendo que não se trata da defesa de uma proposta cênico-pedagógica ancorada em uma das extremidades do polo tradição (antigo) ou contemporaneidade (novo), mas, sim, da proposição de trabalhos cênicos que busquem, no exercício da docência da encenação, a coordenação entre ambas as dimensões.

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, delinea-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

³¹ A Cavalhada é um folguedo popular brasileiro de origem nos torneios de cavaleiros da Idade Média. A celebração chegou ao Brasil vinda de Portugal, e consiste em uma teatralização ao ar livre de uma batalha entre cavaleiros cristãos, representantes do cordão azul e os cavaleiros pagãos (Mouros), representantes do cordão (encarnado ou vermelho). O Cavalo Marinho também é um folguedo popular muito presente nos estados do Nordeste brasileiro, principalmente, em Pernambuco. Caracterizado como uma representação de um auto cênico, o folguedo conta com 76 personagens, divididas em máscaras humanas, fantásticas e de animais.

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)

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 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 *Théâtre 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 o trabalho de professores(as)-encenadores(as) contemporâneos, assim como para reavaliarmos práticas de encenação desenvolvidas no âmbito formativo, nesse caso específico na educação superior.

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

Transcorrido o percurso de revisitação das experiências cênicas formativas e de delimitação de um *corpus* conceitual, que por meio da (auto)biografia atravessou as obras de Stanislavski, Meyerhold e Brecht e delineou as noções de encenação, encenador(a)-pedagogo(a) e professor(a)-encenador(a), identifiquei uma lacuna da presença feminina no campo da encenação e da docência da encenação. Isso é tanto que as mulheres artistas

encenadoras pedagogas não figuram em destaque nas experiências teatrais formativas descritas na primeira parte deste trabalho.

Anteriormente, a intenção com este capítulo era apenas o de verificar, à luz do *corpus* conceitual estabelecido e das análises realizadas como têm se dado as práticas docentes da pesquisadora no campo da encenação. Contudo, em função de perceber a emergência de contribuir com a visibilidade das mulheres encenadoras-pedagogas e professoras-encenadoras na história teatral mais recente, redimensionei a pesquisa, com vias à possibilidade de apresentar e discutir, pelo olhar feminino, outros modos e práticas de encenação.

O desejo era o de contemplar no trabalho um número maior de referências de encenadoras-pedagogas e professoras-encenadoras, sobretudo no Brasil, por exemplo, as professoras-encenadoras Cibele Forjaz, da Cia. Livre e Maria Thais, da Cia. Teatro Balagan, porém, o tempo e o espaço do estudo requerem recorte e objetividade. Optei por focar na obra de Ariane Mnouchkine, que apesar de não ser uma professora-encenadora, é artista e pedagoga de reconhecimento mundial. Soma-se a isso, 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 da proposição que é defendida neste texto sobre a poética da encenação.

Nesse sentido, esclareço e reafirmo que a poética da encenação não é uma proposição metodológica, é antes 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 configura-se como uma pedagogia coletiva *mutatis mutandis* que pressupõe a artesanaria no processo da criação cênica, as experiências, os entrecruzamentos e as deambulações que proporcionam trocas de saberes coletivos. Nesse caso, a artesanaria 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.

As deambulações são entendidas neste texto como passeios livres (são os atos do caminhar, do processo); o entrecruzamento como o efeito de entrecruzar experiências, que torna possível a troca de saberes entre os participantes do processo de criação cênica.

Tomando-se essa definição, a poética da encenação é, fundamentalmente, compreendida como uma pedagogia cênica coletiva de qualidade mutante. 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 heterogênia e pluralista – motivo pelo qual a encenadora afirma que ela não desenvolveu até hoje nenhuma teoria específica de interpretação e / ou de direção:

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, que foi 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, que realizamos 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 pontos nesse trecho 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 elas 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, as mais importantes, talvez: 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 máscara para a criação teatral, e de ter observado nos improvisos cênicos resultados muito plásticos, escolhi estar no grupo que apresentava a obra de Stanislavski nos seminários 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 as obras 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 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 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 defendida neste texto com a pedagogia cênica praticada por Mnouchkine.

Relendo o diário o 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.” “O espectadores podem ver milhares de coisas, mas uma de cada vez.” (Universidade de Brasília, *Diário do 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, com a mistura de referências e teorias teatrais, as proposições cênicas com que ela trabalha no *Théâtre du Soleil*.

Mnouchkine aponta algumas referências no teatro universais:

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 seu momentos menos legisladores, redescobre aspectos completamente tradicionais do teatro oriental. (MNOUCHKINE, *apud* FERÁL, 2010, p. 68)

No entanto, Mnouchkine não faz de nenhuma 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. 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 as 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 todas elas. (MNOUCHKINE, *apud* FERÁL, 2010, p. 68)

Isso que ela diz expõe o seu 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 nos 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 contém um certo tipo de 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, que é um tipo de teatro de boneco, em que 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 nos usos das 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. E 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. Brecht, Meyerhold, Artaud, Ariane Mnouchkine e tantos outros criadores 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.

3.4.1 *Das aproximações do Théâtre du Soleil com as obras de Brecht, Meyerhold e Stanislavski*

Em *Estudos sobre teatro*, Bertolt Brecht descreve os efeitos de distanciamento observados por ele no trabalho de atuação da arte dramática chinesa e compara isso com o modo de atuação europeu:

Primeiro, o artista chinês não representa como se além das três paredes que o rodeiam existisse, ainda, uma, quarta. *Manifesta saber que estão assistindo ao que ele faz*. Tal circunstância afasta, desde logo, a possibilidade de vir a produzir um determinado gênero de ilusão característico dos palcos europeus. O público já não pode ter, assim, a ilusão de ser espectador impresentido de um acontecimento em curso. E, desta feita, torna-se uma técnica supérflua toda uma técnica prolixamente desenvolvida nos palcos europeus; permite a referida técnica ocultar que as cenas estão montadas de forma que possam ser reconhecidas pelo público sem um mínimo esforço. Tal como os acrobatas, os atores escolhem bem a vista de todos, as posições que melhor os expõem ao público. Outra medida técnica: *o artista é um espectador de si mesmo*. Ao representar, por exemplo, uma nuvem, o seu surto imprevisto, o seu decurso suave e violento, a sua transformação rápida, e no entanto gradual, o artista olha, por vezes, para o espectador como se quisesse dizer-lhes: “Não é assim mesmo?” Mas olha também para os seus próprios braços e para as suas pernas, guiando-os, examinando-os e, acaso, elogiando-os, até, no fim. [...] A auto-observação praticada pelo artista, um ato artificial de auto-distanciamento, de natureza artística, não permite ao espectador uma empatia total que acaba por se transformar em autêntica auto-renúncia; cria muito pelo contrário, uma distância magnífica em relação aos acontecimentos. (BRECHT, 1978, p. 56-57)

A analogia apontada quanto às instâncias de interpretação distintas entre o artista oriental e o europeu foi desenvolvida por Brecht, com base na observação do teatro chinês, do circo e de outras práticas e teorias teatrais. Com tais observações e estudos estéticos e político-filosóficos, ele estrutura a sua teoria do teatro épico que tomam princípios narrativos e dialéticos que, ao serem trabalhados na interpretação, causam o efeito do distanciamento, que confere às atuações brechtianas um *status* de 'acontecimento histórico'. Segundo ele,

O ator deve representar os acontecimentos, dando-lhes o caráter de acontecimentos históricos. Os acontecimentos históricos são únicos, transitórios, vinculados a épocas determinadas. O comportamento das personagens dentro destes acontecimentos não é, puro e simplesmente, um comportamento humano e imutável, reveste-se de determinadas particularidades, apresenta, no decurso da história, formas ultrapassadas e ultrapassáveis e está sempre sujeito à crítica da época

subsequente, crítica feita segundo as perspectivas desta. Esta evolução permanente distancia-nos do comportamento dos nossos predecessores. (BRECHT, 1978, p. 84)

A ênfase dada à representação como acontecimento histórico, de certo modo, aponta que Brecht tem a preocupação de que os artistas entendam suas contingências e agenciamentos políticos, filosóficos e históricos. Em outras palavras, o que o ator representa é um ato estético-político em uma instância histórico-filosófica.

De modo assemelhado, ao que propõe Brecht, a interpretação no *Théâtre du Soleil* também é trabalhada pelos princípios narrativos que visam alcançar uma certa dimensão histórica. Ariane, ao conduzir os processos cênicos de interpretação, evita, na construção de personagens, a leitura e análise exaustiva dos textos dramáticos e o estudo teatral a partir da perspectiva da psicologia e do realismo mais naturalista – ainda que haja diferenças significativas com relação aos resultados da atuação do modelo brechtiano, uma vez que Ariane Mnouchkine não trabalha exatamente pela via da dialética. Ainda assim, verifico, no modo de conduzir o processo de criação das personagens no *Théâtre du Soleil*, algumas aproximações com a forma de trabalhar a atuação tal como sugere Brecht.

A segunda pergunta que me fez diz respeito à maneira como abordamos uma personagem, sem psicologia. Se eu lhe perguntasse o que existe como indicação psicológica num texto para definir Agamêmnon, acho que a deixaria confusa. Quero dizer, quando tentamos construir Agamêmnon, Ifigênia ou Clitemnestra, buscando a psicologia das personagens, somos obrigados a inventar, de ponta a ponta, essa psicologia. Porque há somente paixão no texto. Há apenas objetivos e paixão. Isso é típico de Eurípidés, do qual os professores dizem que se trata de um autor psicológico. Finalmente, à exceção da personagem Aquiles, a única noção psicológica que se pode ter de uma personagem é quando Clitemnestra diz que Agamêmnon: “É um homem covarde, tem medo demais do exército”. Se houvéssemos unicamente trabalhado Agamêmnon como “um homem covarde”, teríamos chegado a um resultado estranho (Risos). No entanto, é perfeitamente verdade. Agamêmnon tem certo tipo de covardia, a covardia dos heróis, dos chefes guerreiros, quer dizer, ele tem medo de perder sua popularidade. Mas será que isso é realmente psicológico? E, ainda, será que são personagens? [...]. Dizemos: uma personagem é aquela que não tem isso ou aquilo. Mas não sabemos. E, conseqüentemente restringimos a noção. Tenho a impressão de que, em uma grande obra, cada personagem contém quase todas as outras. (MNOUCHKINE, apud FERÁL, 2010, p. 80-81)

Pode-se depreender da fala de Ariane a ideia de que um certo efeito de distanciamento que é alcançado no trabalho de interpretação do *Théâtre du Soleil* ocorre porque, de uma forma próxima ao que sugere Brecht, por exemplo, no texto citado acima, as personagens são entendidas e trabalhadas como mensageiras de uma narrativa. E, nesse caso, são abordadas (do ponto de vista do estudo da interpretação) como personagens tipos, como categorias sociais. Em função dessa abordagem, o comportamento das personagens não pode ser analisado apenas sob um ângulo psicológico. Ao contrário, ele precisa ser estudado e

interpretado em função do caráter de mutabilidade que possibilita, no trabalho de atuação, o distanciamento e a crítica histórica.

Essa forma de conduzir e trabalhar a interpretação no *Théâtre du Soleil* faz com que as atrizes e atores precisem encontrar a situação cênica verdadeira no processo de criação das personagens, que é antes um estado, e não exatamente uma emoção. Por sua vez, a própria busca pela situação verdadeira, que não é necessariamente realista, requer que os atuantes trabalhem exaustivamente o detalhe dos movimentos do corpo e dos gestos. Por isso é que Ariane conduz a composição das ações corporais de forma precisa e minimalista. Segundo ela explica,

[...] é exatamente isso, a emoção vem do reconhecimento do fato da situação que é verdadeira. Esse reconhecimento não é somente o do conteúdo, do que se diz, da vida que ali esta interpretada; é o reconhecimento da precisão do que acontece em cena, percebida na atuação do ator. É isso que fascina no *Théâtre du Soleil*, muitas vezes, não direi o tempo todo, mas na maior parte do tempo, os atores tornam-se precisos. Há em seus gestos algo que revela a necessidade do momento, da urgência. Há também a eficácia que dizemos que é o único gesto que o ator podia fazer naquele momento com tamanha precisão é exatamente o que ele executou, e o que vimos. Isso nos leva a uma das leis que você abordava agora há pouco. Você disse que o ator deve estar no presente. (MNOUCHKINE, *apud* FERÁL, 2010, p. 75)

Por essa afirmativa de que a presença e a precisão dos movimentos no trabalho cênico advêm muito mais da ação corporal e daquilo que acontece em cena, e não somente do conteúdo do que é dito, vislumbro também, na pedagogia de encenação da encenadora, a aproximação com a obra de Meyerhold, sobretudo no que concerne às afirmativas que o encenador russo fez acerca da importância dos movimentos cênicos, das técnicas dramáticas orientais e da *commedia dell'arte* como referências fundamentais para o trabalho de atuação.

Programa Del Estudio Meyerhold (1914 -1915)

1º Clase de recitación musical del drama (Gnesine)

2º Clase de procedimientos en la *commedia dell'arte*, aplicándolos al Arlequin cortes para el amor, de Marivaux, y a La Cueva de Salamanca, de Cervantes (Vlad. Soloviev).

3º Clase de Meyerhold.

Los movimientos escénicos.

Ejercicios ex improviso: el cuerpo humano en el espacio, el gesto - impulso hacia la vida - determinado exclusivamente por um movimiento corporal.

Los movimientos del nuevo actor están emparentados con los de actores de la *commedia dell'arte*. (MEYERHOLD, 1982, p.71)

El movimiento está subordinado a las leyes de la forma artística. En una representación, es el medio más poderoso. El papel del movimiento escénico es más importante que cualquiera de los otros elementos teatrales. Privado de palabra, de vestuaria, de candilejas, de bambalinas, del edificio, el teatro, con el actor y su arte de movimientos, los gestos y las interpretaciones fisionómicas del actor son quienes informan al espectador sobre sus pensamientos y sus impulsos; ele actor puede transformar en teatro cualquier tablado, no importa dónde ni cómo, absteniéndose de

los servicios de un constructor y confiando em su propia habilidad (leed los textos sobre las compañías ambulantes chinas). (MEYERHOLD, 1982, p. 75)

Percebe-se, assim, que Meyerhold enfatiza em seu texto a predominância da linguagem corporal no trabalho da atuação. Por isso, ele sugere para a formação dos atores o estudo aprofundado da *commedia dell'arte*, da pantomima, das técnicas acrobáticas do circo e das formas teatrais do Oriente. Com isso, Meyerhold lança os pilares de um novo teatro e anuncia as teatralidades populares e orientais como os exemplares do jogo teatral que exige dos atuantes novas aptidões e habilidades para composição de cenas e personagens, mas que, ao mesmo tempo, confere às atrizes e aos atores mais autonomia no trabalho de atuação.

De uma forma aproximada ao que sugere Meyerhold, Ariane também conduz os improvisos e processos de criação de cenas e personagens via suas referências da *commedia dell'arte* e do jogo com as máscaras. Josette Feral, ao observar o trabalho de Mnouchkine em um dos estágios de treinamento de atores jovens no *Soleil*, observa que:

Fica claro, ao longo deste estágio, que a máscara contribui para a formação essencial do ator, porque ela não permite a mentira e revela todas as suas fraquezas [...]. Alguns conselhos que Ariane dá ao atores acabarão tendo a força de máximas: descobrir o pequeno detalhe verdadeiro e preciso; buscar o pequeno para encontrar o grande; não confundir movimento com expressão, irritação com dinamismo, lentidão com profundidade, recusar o movimento pelo movimento, não atuar em contramáscara; aceitar a versatilidade durante a improvisação e saber renunciar ao que foi previsto para assumir aquilo que se apresenta. (FÉRAL, 2010, p. 64-65)

Além dos improvisos com as máscaras, Mnouchkine trabalha exaustivamente o domínio da linguagem corporal, que requer dos atuantes extrema atenção e precisão de movimentos, conforme pode ser verificado a seguir, respectivamente, nas falas dos atores Simon Abkarian e Nirupama Nitynandan, ambos trabalhadores do *Théâtre du Soleil*:

Há um instinto animal no ator e no diretor que se encontram. Cria-se uma cumplicidade. Há momentos em que basta um olhar para que a gente compreenda. Isso acontece rapidamente porque estamos a todo tempo em ação. Nosso trabalho com Ariane é sempre pautado na ação e na confiança; portanto, no perigo, já que nos abrimos uns para os outros. (ABKARIAN, *apud* FÉRAL, 2010, p. 126)

Gostaria de acrescentar uma coisa. Quando se trabalha com Ariane e ela nos dá uma instrução, é preciso ter a coragem de levá-la ao pé da letra, de fazer exatamente o movimento que ela pede, e não outra coisa. Isso quer dizer que, quando ela diz “O velho entra no palácio”, ele entra, ele não faz outra coisa. É tão simples que às vezes se torna assustador. Muitas vezes, tem-se a impressão de que Ariane joga quando ela nos dá uma instrução. É como se todos os poros de nosso corpo estivessem abertos e atentos a ela e aos outros atores. (NITYANANDAN, *apud* FÉRAL, 2010, p.127)

Na fala dos atores do *Théâtre du Soleil* e da estudiosa Josette Féral, constato realmente as afinidades estreitas com o pensamento de Meyerhold. Primeiro, porque o

encenador russo compreendia o teatro e as relações entre atores e encenadores de uma forma colaborativa. E depois, porque ele ancorou as suas práticas e, por conseguinte, a constituição de suas teorias, de atuação e de encenação, com base no trabalho preciso sobre o movimento do corpo. Meyerhold estava interessado em um teatro mais estilizado, e não realista. Portanto, para ele, era fundamental que as atrizes e os atores soubessem cantar, dançar e fazer malabarismos como os artistas da *commedia dell'arte*. Para isso, ele foi buscar inspiração nas teatralidades populares no oriente. Ariane, conforme já demonstrado, também busca referências cênicas interculturais e o não realismo marcante na *commedia dell'arte*, como caminhos metodológicos para a constituição das poéticas de encenação coletivas.

No entanto, por essa perspectiva de que as poéticas cênicas do *Théâtre du Soleil* se distanciam do realismo e / ou do naturalismo mais clássico, poderia se pensar, então, que Ariane Mnouchkine não traz em suas práticas de encenação rastros da teoria teatral de Constantin Stanislavski. Apesar do enfoque no trabalho corporal e na precisão dos movimentos cênicos mais do que na análise do texto dramático, Ariane, não nega a presença do pensamento de Stanislavski em suas poéticas de encenação, conforme pode ser visto na comparação feita a seguir. De acordo com Stanislavski,

O bom convencionalismo deve ser belo. Mas ser belo não significa ofuscar e aturdir teatralmente o espectador. Belo é o que eleva no palco e do palco a vida do espírito humano, ou seja, os sentimentos e ideias dos artistas e espectadores. Não importa que a montagem do diretor de cena e a interpretação dos atores sejam realistas convencionais, impressionistas, ou futuristas, contanto que sejam convincentes, isto é, verdadeiras ou verossímeis, bonitas e artísticas, elevadas, e transmitam a vida autêntica do espírito humano, sem o qual não existe arte. (STANISLAVSKI, 1989, p. 431)

Todos dizem o que têm vontade, mas Stanislavski não é naturalismo. Se você ler Stanislavski com cuidado, vai perceber que, de certa maneira, ele sabe o que está dizendo. Ele não está dizendo o que estão colocando em sua boca. Embora mesmo que, às vezes, você pense: “Ora o que é isso?” O que ele diz é temos que ser verdadeiros. Ele sempre diz isso. Tem que ser verdadeiro. Ele não diz que tem que ser real, o que é diferente. (MNOUCHKINE, *apud* HERITAGE, 1999, p. 391)

Conforme observa Mnouchkine, é possível verificar em muitas falas de Stanislavski a importância da verdade cênica para o trabalho de atuação, que, segundo o encenador russo, independe do gênero e do estilo teatral. Para Stanislavski, a verdade é o que confere pujança, poesia e beleza na arte cênica. Ao que parece, Mnouchkine soube capturar as sutilezas do pensamento do mestre russo, soube também redimensioná-las e incorporá-las de forma produtiva, conforme as necessidades técnicas e pessoais do trabalho de criação no *Théâtre du Soleil*.

Se vocês pronunciarem alguma fala ou fizerem alguma coisa mecanicamente, sem compreender plenamente quem são, de onde vieram, por quê, o que querem, para onde vão e o que farão quando chegarem lá, estarão representando sem imaginação. Esse período é muito precioso, quer seja curto, quer seja longo, será irreal e vocês não passarão de autômatos, de máquinas às quais se deu corda. (STANISLAVSKI, 1996, p. 97)

Para que haja teatro, vocês têm apenas um segundo. Quando vocês entram em cena, a história já começa a ser contada. Quero ver uma personagem imediatamente. Onde ela está? Por que ela está ali? Os espectadores pagaram, portanto, vocês não vão lhes dizer: esperem, estou me preparando. Nós, o público, estamos aqui, e elas, as personagens, sabem que estamos aqui. E vocês sabem que eu sei que vocês sabem que... estamos aqui, e estamos aqui para elas, para as personagens. Isso é o mais difícil. (MNOUCHKINE, *apud* FÉRAL, 2010, p. 58)

Comparando os dois fragmentos, podemos verificar que Mnouchkine, de uma forma relativamente assemelhada ao que fazia Stanislavski, na condução pedagógica das atrizes e atores, também trabalha intensamente no detalhe das circunstâncias dadas no texto e / ou no evento cênico. Todavia, para que isso efetivamente funcione em cena, ela joga com a marcação rigorosa do movimento corporal e do tempo da ação, com o intuito de que os intérpretes não se percam demasiadamente no labirinto de intrigas da narrativa e da história das personagens. Além disso, tal como alertava Stanislavski, a encenadora francesa perenemente enfatiza que o principal músculo a ser desenvolvido pelas atrizes e atores é a imaginação. De acordo com ela,

É preciso também ter imaginação e segredos. Será que vocês têm segredos? (Risos). É visível que, neste estágio, não há segredos. É preciso aprender sobre a paciência e a humildade do mistério. Não busquem ser originais a qualquer custo. Não estou nem aí para originalidade. Aprendam com os outros. Quando alguém faz algo bom, tomem isso para si e levem-no adiante. Evitem cair na ideia, busquem o verdadeiro, não o realista. O verdadeiro não é o realista. Entrar em cena já é entrar num lugar simbólico, onde tudo é musical, poético. (MNOUCHKINE, *apud* FÉRAL, 2010, p. 61)

A imaginação cria coisas que podem existir ou acontecer. [...] Cada momento que vocês fizerem em cena, cada palavra que disserem, será resultado da vitalidade de sua imaginação. O processo criador começa com a invenção fecunda e original de um poeta, um escritor, do diretor da peça, do ator, do cenógrafo e de outras pessoas envolvidas com a produção. A posição principal deve, então, ser ocupada pela imaginação. [...] A observação da natureza das pessoas talentosas nos indica, de fato, uma forma de controlar a emoção necessária para um papel. Essa forma se dá através da ação da imaginação que é sujeita em alto grau, ao efeito da vontade consciente. (STANISLAVSKI, 1997, p. 107-108)

Mnouchkine tem, portanto, em seu labor cênico, apreço pedagógico pelo processo de criação que começa, preferencialmente, da ação e dos improvisos cênicos no tablado, e não da leitura nem da análise textual detalhada da obra dramática, o que poderia configurar também outro distanciamento das práticas de interpretação conduzidas por Stanislavski. Segundo ela,

Esse mecanismo é realmente muito particular no *Théâtre du Soleil*. Quando afirmamos "é preciso estar no presente", tenho realmente a impressão de que é uma lei realmente fundamental do teatro, mas, quando dizemos "No *Théâtre du Soleil* não se faz quinze dias de trabalho de mesa", isso não é uma regra. Por que não o fazemos? Porque isso me enfastia. O trabalho de mesa me entendia. E depois não estou segura se o diretor ou dramaturgo deve se transformar durante quinze dias em professor de civilização teatral.[...]. Mas não é porque renunciamos o trabalho de mesa que não tentamos compreender aquilo que estamos fazendo. Tentamos compreendê-lo no tablado, no tapete. (MNOUCHKINE, *apud* FÉRAL, 2010, p. 92)

No entanto, Stanislavski, ao final de sua carreira, em meados da década de 1920, já havia percebido a extrema importância de se começar na criação cênica de improvisos teatrais para depois retornar ao texto dramático. Ele mesmo confirma isso:

Quando o ensino se volta para um objetivo prático e até mesmo interessante, é mais fácil convencer e influenciar os estudantes. [...] Ao treinar os atores, nosso ponto de partida é fazer com que aprendam através da atuação [improvisações]. [...] É impossível ficar anos ensinando numa sala de aula, e só no fim pedir a um estudante que represente. Nesse ínterim, ele terá perdido todas as suas faculdades criadoras. [...] A criatividade tem de ser um processo contínuo; nossa única preocupação deve ser a escolha do material em que fundamentá-la. Em nosso tipo de atuação, costumamos usar amplamente as improvisações [...]. Tal tipo de criatividade quebra a monotonia das aulas e põe os estudantes em contato direto com a representação. (STANISLAVSKI, 1997, p. 111)

Essas comparações denotam as aproximações, bem como as distâncias, entre o trabalho de Stanislavski, Brecht, Meyerhold e Mnouchkine, a começar pela cultura e pelo tempo de cada um deles três e dela, pois a época, o momento histórico de cada um, é o elemento determinante na constituição dos modos de se fazer teatro e arte. Afinal de contas, cada artista realmente reflete e descreve o mundo atual, uma vez que todas as formas de descrição e reflexão coexistem na memória, na história e no fazer e elas são sempre passíveis de mudanças e de (re)dimensões.

Nesse contexto, o trabalho de encenação mediado por Mnouchkine é um processo de assimilação, ruminação, "excreção" e de reemprego não só das teorias de Stanislavski, Brecht e Meyerhold como também de referências teatrais de outros pensadores e de outras formas artísticas e culturais. Por isso é que também percebo no trabalho dela uma posição ética, estética, política e afetiva quando se trata de encenação e do ofício da encenadora. Essa identificação aproxima a encenadora de ideais libertários: "Talvez o essencial do ofício de 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 a maior quantidade de alimento possível (MNOUCHKINE, *apud* FÉRAL, 2010, p. 87). Essa liberdade apregoada pela encenadora é reafirmada em outras passagens, é parte do que ela espera na construção das personagens e do espetáculo, da verdade das personagens em cena:

Sim, mas, finalmente, será que é grave que você tenha ouvido dizer que, primeiro, era um espetáculo meu? Será que o que conta é isso ou o espetáculo? E depois vou lhe dizer: o que acho mais importante é que o público vá ao teatro. E, que, efetivamente, quando ele for, ele não veja simplesmente uma direção de Ariane Mnouchkine, mas que ele veja realmente *Ifigênia, Agamêmnon, As Coéforas ou Eumênides*. (MNOUCHKINE, *apud* FÉRAL, 2010, p. 154-155)

Esse fragmento traz um questionamento importante sobre a espinha dorsal do trabalho de Mnouchkine. Ela traduz a sua paixão pelo teatro e de seu entendimento dele como um fenômeno comunal. Assim, não é a encenadora(o), não são as atrizes nem os atores que devem ser vistos como o epicentro em um espetáculo; é o teatro que deve surgir aos olhos do espectador; são as personagens que se mantêm vividas e reluzentes nos diferentes palcos há quase três mil anos.

Ainda nesse contexto, é preciso distinguir pelo menos um ponto sobre o trabalho de Mnouchkine como encenadora-pedagoga e o desta pesquisadora, professora-encenadora. Enquanto aquela trata das experiências de trabalho de um coletivo de artistas profissionais da atuação, que tem por objetivo a criação, a manutenção e a fruição de obras de arte que possibilitem a sobrevivência de todos os trabalhadores do *Théâtre du Soleil*; eu narra a realidade e as experiências de uma professora-encenadora que também trabalha com coletivos de teatro, mas, sendo nesse caso, estudantes de teatro da licenciatura. Então, o foco do trabalho e educativo voltado para a formação humana e profissional.

Ainda assim, a voz de Mnouchkine merece ser destacada, por ser uma mulher encenadora e pedagoga que conta com a admiração desta pesquisadora, por sua conduta pessoal e pela importância do seu trabalho artístico. Além disso, suas práticas cênicas são subsídios bastante relevantes para se repensar, por meio do diálogo e da relação entre tradição e contemporaneidade, as práticas docentes no campo da encenação.

Concordo com Mnouchkine em relação ao que ela pensa sobre o trabalho da encenação ser uma arte pedagógica que só pode se dar efetivamente por meio de trocas colaborativas. Nesse contexto, a função de encenadoras(es) e de professoras(es)-encenadoras(es) é a de trabalhar pedagogicamente para deixar a imagem passar. Essas duas noções, a da função pedagógica e a da troca colaborativa, permeia a análise dos processos de encenação vivenciados ao longo da carreira docente.

3.5 Memórias de experiências cênico-pedagógicas (des)convergentes: nós aqui (Palmas), nós lá (Brasília)

O propósito deste trabalho como um todo é de discutir o par experiência e memória como arcabouços e matérias de conhecimento humano e de reflexão sobre as nossas histórias formativas e profissionais, sobre os lugares de fala, crenças, condutas e pertencimentos no campo do teatro. No primeiro capítulo, apresento as experiências e os aprendizados da atriz que vai se constituindo encenadora ao longo da sua formação. Nesse tópico, a memória traz à tona as experiências e os aprendizados da encenadora que se forjou professora ao longo de suas práticas cênicas.

O resultado disso, até os dias atuais, é uma professora-encenadora dinâmica, isto é, em formação, em diálogo contínuo com suas experiências, com sua memória. A projeção para o futuro também é dinâmica e visa, nesse sentido, poder contribuir com as práticas docentes de outras(os) professoras(es) de teatro.

A educação tem essa permeabilidade, essa relação com o conhecimento que permite à pessoa recriar, expandir e multiplicar o seu saber. A ideia é de compreender como foram os encontros cênico-pedagógicos da prática docente passada e recente, verificando quais os momentos marcantes, os aprendizados, os acertos e os equívocos que fizeram parte da trajetória profissional trilhada.

Nesse sentido, são narrativas de dois percursos de trabalho não convergentes, narrados ora de forma mais longa, ora de forma mais breve. Começo a análise pelas experiências docentes de encenação, no início da carreira, em Brasília. Em seguida, trato da narrativa das experiências docentes de encenação compartilhadas em Palmas, no estado de Tocantins. Conforme já mencionado na apresentação, são dois momentos muito peculiares e diferentes de minha carreira em que percebo, no trabalho docente, conflitos interpessoais com os estudantes e particularidades institucionais. Assim como, percebo certas rupturas de pensamentos, de prioridades artístico-pedagógicas e de posicionamentos de vida em função do trabalho na educação.

Assim sendo, o meu intuito é o de mapear traços e/ou rastros estético-teatrais e pedagógicos que foram apreendidos no período formativo, verificando se esses traços reaparecem nas práticas docentes e o como eles foram/são (ou não) (re)dimensionados e (re)empregados nos processos de criação. Além disso, eu pretendo também apontar as proposições cênico-metodológicas que foram mapeadas, elencando-as, não com a finalidade

de propor um método, mas de identificar as diferenças e potencialidades de cada poética da encenação.

Nesse sentido, a professora se posiciona como uma aprendiz que está trilhando a sua autoformação, como dito, dinâmica e dialética, quer investigar os processos cênico-pedagógicos para extrair deles aprendizados que possibilitem compreender a prática docente sob a tensão entre reflexão e intervenção.

3.5.1 Brasília – 2005 a 2007

Recém formada, bacharel em interpretação teatral pela UnB, e já tendo uma certa experiência como encenadora, fui convidada para trabalhar na Faculdade Dulcina de Moraes em Brasília. A princípio, para ministrar a matéria de Montagem Teatral 1, no curso de Licenciatura em Teatro. Embora minha experiência de trabalho como encenadora tivesse sido, até então, partilhada com atores companheiros de formação, ou mesmo com atrizes e atores profissionais, eu acabara também de concluir o curso de complementação pedagógica em licenciatura em teatro. Além disso, já estava ministrando na cidade, no âmbito do ensino informal, cursos livres de montagem teatral e trabalhando com diretora artística do Projeto Festival de Teatro na Escola. Também já acumulará experiência com docência e o traquejo com a sala de aula, durante os três anos em que trabalhei na Educação Básica como professora de Química.

Contudo, o contexto de trabalho na faculdade era muito diferente. Não se tratava mais de vivências e experimentações introdutórias com a linguagem teatral como ocorria nos cursos livres, ou mesmo na Educação Básica. O desafio era maior, pois tratava-se da formação de outros professores de teatro e da regência de um processo educativo de encenação que tinha por objetivo final a produção e a apresentação pública de espetáculos na Mostra Semestral de Teatro Dulcina de Moraes.

Assim sendo, o meu grande desafio de trabalho naquele momento era o de descobrir como conciliar a professora com a encenadora, uma vez que se tratava de uma matéria curricular de um curso superior de formação profissional em teatro que requeria da profissional, ao mesmo tempo, o olhar pedagógico e o olhar estético sobre processo da encenação. Num primeiro momento, isso foi bastante difícil de conciliar. Considero essa como a primeira grande ruptura de pensamento e de posicionamento profissional. Minha

cabeça, até então, funcionava como a de uma atriz-encenadora, e não como a de uma professora-encenadora.

No âmbito profissional do teatro, as pessoas se aglomeram em coletivos, ou mesmo em função de um determinado projeto teatral que pode surgir de um desejo coletivo pela pesquisa e criação de determinadas obras, ou mesmo em decorrência do ganho de um edital público e de um prêmio financeiro que subsidie a montagem e a circulação da obra teatral. Entretanto, esse era um outro contexto de trabalho. Eu precisava não apenas mediar um processo de encenação como também possibilitar que os estudantes de teatro extraíssem dessa criação coletiva uma espécie de “modelo” de trabalho que fornecesse a eles alguns caminhos básicos para a criação e coordenação de encenações em âmbito educativo. Isso para que os estudantes tivessem também parâmetros de comparação com outras experiências de encenação já vivenciadas e pudessem (re)organizar metodologicamente os aprendizados em suas futuras práticas como professores de teatro.

A literatura que eu conhecia naquela época sobre a pedagogia teatral era apenas a obra de Viola Spolin. Assim, coordenei o processo de criação com base nos Jogos Teatrais como um caminho para o efeito da criação. Ressalto que, hoje, muito embora ainda trabalhe nas práticas docentes com os Jogos Teatrais, tenho críticas à metodologia, sobretudo no que concerne a uma certa diretividade excessiva de alguns exercícios, técnicas e proposições que são sugeridas por Spolin.

Nesse sentido, em minhas práticas docentes atuais sempre pontuo que o Jogo Teatral é uma entre um leque amplo de metodologias existentes, que precisa ser lido e compreendido não como uma fórmula fechada e pronta, mas como um guia de consulta e auxílio para estruturarmos alguns caminhos para a criação cênica.

Nessa linha, os indicadores de (um) caminho para a criação cênico-pedagógica dos Jogos Teatrais de Viola Spolin, de forma ampla e geral, seguem um percurso que passa pelas técnicas teatrais de aquecimentos e treinamentos corporais e vocais, voltadas ao trabalho de atuação, pela escolha do tema de trabalho, romance, peça, música, enfim, pela escolha da matriz que dará a origem à criação artística coletiva. Passa ainda, pelos objetivos do diretor(a) / encenador(a) / professor(a) / instrutor, que é a pessoa responsável pela coordenação da encenação, pelo fomento da espontaneidade e autonomia dos criadores(as) cênicos, pelo processo dos ensaios e marcações de cenas, pela apresentação pública da obra artística e, por fim, pela perene avaliação de todo o percurso de criação antes, durante e depois do trabalho concluído.

Sobre a metodologia dos Jogos Teatrais Spolin afirma que

A necessidade de criar parceria e, ao mesmo tempo, de assegurar o toque do diretor sobre a produção exige uma abordagem não autoritária. Durante o jogo teatral, todos se encontram no tempo presente, envolvidos uns com os outros, prontos para livre relação, comunicação, resposta, experimentação, experimentação e fluência para novos horizontes de eu. A direção não vem de fora, mas das necessidades dos jogadores e das necessidades teatrais do momento. (SPOLIN, 2001, p. 19)

Buscando me pautar exatamente por uma abordagem não autoritária, e tendo por intuito deixar que as necessidades do próprio processo criativo fluíssem, iniciei com os estudantes de teatro o trabalho de criação cênica, tomando primeiramente os indicadores mais gerais do Jogos Teatrais. Contudo, observando criticamente, hoje, a experiência docente, percebo que já naquela época o trabalho contava com proposições metodológicas mais pluralistas. Ou seja, eu não seguia apenas as instruções sugeridas por Spolin, ao contrário, misturava-as também com outras metodologias cênicas que emergiam das necessidades no próprio processo da encenação.

Arlequim e a estalajadeira, quiproquós amorosos em casa, de Goldoni: um pouquinho de carnaval e de commedia dell'arte em quatro palcos simultâneos

No meu primeiro encontro com os estudantes da matéria de Montagem Teatral 1, da Faculdade de Artes Dulcina de Moraes, a ementa do curso não estava fechada. A informação dada pela coordenação do curso de licenciatura era de que, no currículo vigente, havia duas matérias de montagem teatral e que nessa teríamos mais liberdade de criação. E, exatamente por ser o meu *début* no ensino superior como professora-encenadora, antes de fechar a ementa da matéria, intuí a necessidade de conhecer os estudantes, e de ouvir quais eram os seus interesses e desejos pessoais diante de um projeto de encenação formativo. Essa é uma prática que mantive, pois julgo ser importante que professores(as)-encenadores(as) desenvolvam a habilidade da escuta aguçada durante todo o processo de criação coletiva.

Então, na primeira aula, todos se apresentaram e começamos uma conversa de aproximação. Durante quase quatro horas, os estudantes se expressaram. Enquanto eu os escutava, observava como interagiam entre si, se havia uma separação de grupos menores na turma, se havia indícios de dificuldades de relacionamentos entre eles. Esse também é um outro hábito que eu ainda cultivo, porque tenho a convicção de que o trabalho docente, de uma forma geral, mais ainda no teatro, e com os processos de encenação coletivos, a prática perpassa pela capacidade de instaurar elos afetivos e de mediar conflitos.

Assim, deixei que a conversa fluísse e que os estudantes fizessem as perguntas que tinham curiosidade de saber sobre a minha pessoa, sobre a minha trajetória profissional e sobre o que eu estava pensando em propor para a montagem. Eu disse para a turma que gostaria de trabalhar, na encenação, com elementos do carnaval brasileiro, sobretudo, dos blocos de rua e dos bailes de máscaras. Informei ainda que eu me interessava pelo circo, pela cultura popular de uma forma ampla, e que gostaria de trabalhar com um texto teatral. Notei que eles ficaram muitíssimo interessados pelo que eu havia mencionado como possibilidade para a criação cênica. Sugeri, então, para a aula seguinte, que eles trouxessem textos de seus interesses para que lêssemos juntos e depois fizéssemos uma votação para escolher a obra teatral a ser trabalhada no semestre.

A segunda aula, ao contrário da primeira que havia deixado no ar um clima de expectativa e desejo, foi extremamente desgastante, exaustiva e entediante. Os estudantes trouxeram três textos dramáticos como proposta para montagem. Nós fizemos o levantamento de forma circular, com leitura detalhada dos três textos. Essa atividade consumiu as quatro horas de aula. Ao final das leituras, quando nos reunimos em círculo para votarmos em um dos três textos, discutimos exaustivamente, mas não chegamos ao consenso.

Desse encontro eu extraí um aprendizado que guardo sempre comigo. Sob o pretexto de trabalhar a educação de modo mais democrático possível, incorri em um equívoco: apresentei para a turma um conjunto de elementos que eu tinha em mente como possibilidades e materiais para trabalhar uma criação cênica coletiva, mas deixei que a proposta do roteiro cênico ficasse somente a critério deles. Isso, de certa forma, é um procedimento pedagógico aberto, frouxo e até escorregadio, como o foi. De fato eram (e são) diversos os interesses textuais, mais ainda as possibilidades de obras relacionadas com a cultura popular, cujos temas são dignos de abordagem. Os estudantes não estavam prontos para essa escolha.

Então, desse ocorrido em sala de aula, aprendi que o professor(a)-encenador(a) deve deixar que os estudantes façam suas sugestões cênicas, mas é preciso também apresentar uma proposta clara e objetiva para a criação, apontar um norte. Porque daí em diante, na base do diálogo acerca das sugestões de todas as partes, haveria acordos de trabalho; haveria parcerias para a concepção do trabalho.

Na terceira aula, apresentei uma proposta para leitura coletiva, dois textos do escritor Carlo Goldoni: *Arlequim o servidor de dois patrões* e *A estalajadeira*. Expliquei ao grupo que havia proposto esses dois textos, primeiro porque eu vislumbrava neles possibilidades de diálogos com o universo carnavalesco brasileiro; e, embora fossem textos

clássicos, eles mantinham relação estreita com o teatro popular, sobretudo, com a *commedia dell'arte*. Por fim, expliquei que escolhera dois textos, porque todos os estudantes tinham manifestado, na aula anterior, o interesse de atuar, e como na turma havia 23 pessoas matriculadas, com apenas um dos textos não teríamos personagens suficiente para encaixar todos os estudantes.

Posto isso, fizemos uma leitura circular dos dois textos de Goldoni. A atividade fluiu rapidamente, porque todos riam e se divertiam com o contexto das histórias e com as falas das personagens. Ao final da aula, após todos votarem e concordarem em montar o texto, fiz uma breve contextualização sobre a vida e a obra de Carlo Goldoni e sobre alguns detalhes específicos das duas peças. Informe também que aproximadamente duzentos anos separavam a referência histórica que marcava o início da *commedia dell'arte* italiana (1545) da escritura de *O Teatro Cômico* (1750), peça manifesto de Carlo Goldoni (1707-1793), que caracterizava uma espécie de poética da nova comédia italiana.

Em síntese, eu expliquei que a obra de Goldoni mantinha uma relação estreita com a *commedia dell'arte*, mas que era um texto teatral clássico, com uma estrutura fechada, diferente dos *canovaccios*, que eram roteiros cênicos abertos, usados em seus espetáculos itinerantes pela Europa. A matéria de Montagem Teatral 1 era ministrada apenas duas vezes por semana, em função disso não havia tempo hábil para o estudo aprofundado das obras de Goldoni. Assim sendo, tomamos a lição de Stanislavski sobre o que seria mais produtivo para atrizes, atores e encenadoras(es), buscamos compreender a obra dramática não por meio de longos processos de análise do texto teatral, mas diretamente por meio dos improvisos cênicos no tablado. Assim, o fizemos. Após duas leituras das duas peças de Goldoni e assistir ao filme *A viagem do capitão tornado* (1990), que trata do declínio da *commedia dell'arte* na Europa, iniciamos efetivamente os improvisos de cena.

O período de improvisos durou oito aulas, aproximadamente dois meses de trabalho. Durante esses encontros, trabalhamos com alguns jogos teatrais e treinamentos corporais e vocais pertinentes ao contexto da criação. Então, em função do interesse de diálogo com elementos do carnaval brasileiro e do circo, conduzi aquecimentos vocais, solicitando que todos fizessem exercícios de vocalise, extensão e projeção sonora e terminassem a atividade cantando e dançando músicas do repertório carnavalesco brasileiro, como as marchinhas: *Ô Abre Alas*, de Chiquinha Gonzaga, e *Máscara negra*, de autoria de Zé Kéti e Pereira Matos. Também propus um circuito de exercícios de corrida, jogos com bolas grandes e pula cordas. Solicitei ainda que os participantes, mesmo sem termos determinado quem representaria cada personagem, repetissem, aleatoriamente, enquanto corriam, jogavam

as bolas e pulavam as cordas, frases marcantes que haviam sido memorizadas durante as leituras das obras de Goldoni.

Todos os exercícios teatrais sugeridos eram executados com a minha participação. Este é um hábito que mantenho ainda hoje. Eu conduzo e participo dos aquecimentos e treinamentos corporais nos processos de encenação, porque tenho uma necessidade física de me mover quando estou criando. Só me posiciono mais distanciada do jogo quando é chegado o momento das marcações de cenas. Além disso, friso que procuro sugerir sempre aquecimentos, treinamentos e improvisos teatrais que tenham relação direta com a proposição do espetáculo.

Nesse particular, noto que Viola Spolin e Ariane Mnouchkine, cada qual no seu contexto de atuação, indicam também que as técnicas, aquecimentos e treinamento teatrais devem ser sugeridos de acordo com as necessidades do processo da encenação. A seguir dois trechos com os seus posicionamentos sobre a questão.

As técnicas teatrais estão longe de serem sagradas. Os estilos do teatro mudam radicalmente com o passar dos anos. A realidade da comunicação é muito mais importante do que o método usado. Os métodos se alternam para atender às necessidades de tempo e lugar. Uma técnica teatral ou convenção de palco torna-se inútil quando se transforma em um ritual e quando a razão para a sua inclusão na lista de habilidades dos atores estiver perdida. Estabelece-se uma barreira artificial quando as técnicas estão separadas da experiência direta. Ninguém separa o chute na bola do jogo em si mesmo. (SPOLIN, 2001, p. 20)

Quero dizer que cada espetáculo tem seu tipo de aquecimento. Vou dizer, por exemplo, que, para *Les Atrides*, antes da dança havia um aquecimento que era específico para que os atores simplesmente não sofressem um estiramento. [...] Aprendemos, porém, que é preciso que os atores sintam a ligação entre o que fazem e o espetáculo. Se os exercícios que fazem forem muito interessantes, muito úteis, mas não tiverem uma ligação evidente com o espetáculo, os atores se estendem rapidamente. Então, presto a atenção para que a associação com o espetáculo seja o mais evidente possível. (MNOUCHKINE, *apud* FÉRAL, 2010, p. 149 -150)

O que Spolin e Mnouchkine estão dizendo é que cada processo de criação e cada espetáculo vai requerer um determinado conjunto de técnicas que vão sendo estabelecidas e criadas conforme as necessidades do jogo de criação. Ou seja, cada processo cênico-pedagógico vai se constituir, coletivamente, em uma dada poética de encenação, que não poderá jamais ser repetida como uma fórmula, porque ocorreu em virtude das experiências, dos entrecruzamentos e das deambulações que foram partilhadas coletivamente naquele determinado processo de trabalho.

Nessa perspectiva de entrecruzamentos e de deambulações, durante os exercícios de improvisos, os estudantes começaram a expor as suas habilidades pessoais, suas experiências teatrais anteriores e seus desejos de trabalho no do processo da encenação. Foi aí

que constatei que se tratava de um grupo bastante unido e heterogêneo, em virtude do meu temperamento fechado e esquivo, demoramos um pouco para nos afinarmos no processo de trabalho.

Parte do grupo era formado por estudantes mais velhos, que já tinham muitas experiências com atuação, até profissionalmente, e que almejavam, na maturidade, a formação teatral acadêmica. Um outro grupo era de estudantes mais jovens, que tiveram diversificadas experiências teatrais no Ensino Médio e que participaram ativamente do Festival de Teatro na Escola, Projeto de teatro educação realizado pela Fundação Athos Bulcão em parceria com o Centro Cultural Banco do Brasil. Além disso, havia também professores de teatro que ministravam, no ensino informal, cursos livres, e que almejavam aperfeiçoar o trabalho pedagógico teatral por meio da formação na licenciatura.

Ao constatar essas características e peculiaridades da turma, já estávamos afetivamente próximos e já havíamos estabelecido uma parceria de trabalho. Um dos estudantes, que era professor de um curso livre de circo, passou a me ajudar nos aquecimentos e treinamentos corporais acrescentado aos jogos que eu já havia proposto, exercícios de malabarismos com claves, bolas de tênis e exercícios de acrobacia solo. Outra estudante, que era costureira profissional e se interessou por fazer teatro porque desejava ser figurinista, propôs trabalhar mais diretamente comigo no desenho e confecção de todos os figurinos. Percebi também que havia quatro outros estudantes que cantavam muito bem e tocavam instrumentos de forma mais livre e amadora. Perguntei a eles se poderiam tocar ao vivo no espetáculo os instrumentos de percussão, como pandeiro, bumbo, zabumba, triângulo e cuícas. Disse a eles que meu intuito cênico era o de formar uma espécie de cortejo e / ou bloco carnavalesco que faria o prólogo do espetáculo. Os quatro estudantes não só se disponibilizaram a cantar e a tocar como também orquestraram o cortejo carnavalesco de abertura do espetáculo, e, ainda conseguiram emprestado os instrumentos que usamos nos ensaios e nas apresentações.

Comuniquei também à turma que tinha o intuito de que trabalhássemos o corpo e as personagens com as máscaras da *commedia dell'arte*, mas que eu não dominava a técnica e que eu procuraria na cidade um(a) profissional que pudesse nos auxiliar nessa empreitada. Foi quando uma estudante, mencionou que havia feito recentemente um *workshop* com um ator que se chamava Pedro Lobo. Ele havia cursado um treinamento de técnicas de *commedia dell'arte* com a atriz e encenadora Thiche Viana. Então, consegui o contato o ator Pedro Lobo e perguntei a ele se poderia nos ajudar no espetáculo na preparação corporal dos tipos da

commedia dell'arte; ele prontamente aceitou o convite e trabalhou conosco durante quatro aulas consecutivas.

Nessas quatro aulas, ministradas por Pedro Lobo, eu e os estudantes aprendemos a caminhar, a posicionar a coluna, a mover os braços, a compor gestos e a trabalhar as máscaras faciais, conforme os tipos da *commedia dell'arte*, que são: pantalone, doutor, capitão, arlequins (criado bobo) ou *zanes* (criado esperto) e enamorados. Cada uma das máscaras têm suas particularidades físicas e comportamentais. Portanto, nós estudamos detalhadamente todas as características físicas durante as dezesseis horas de trabalho em que tivemos o auxílio do ator Pedro Lobo. Posteriormente, os estudantes passaram a treinar individualmente, durante os aquecimentos que antecediam os improvisos e marcações de cenas com cada uma das máscaras.

Em função disso, a escolha das personagens acabou acontecendo de forma fluida. Logo depois que aprendemos as técnicas corporais, os estudantes demonstraram os seus interesses e habilidades pessoais em compor uma determinada máscara, por exemplo, o Arlequin. Então, com as habilidades desenvolvidas e as devidas identificações pessoais, eles fizeram as suas escolhas e passaram a construir e a compor, conforme a máscara da *commedia dell'arte* escolhida, as personagens das peças de Goldoni que estávamos encenando.

Nessa etapa do processo, já havíamos começado a marcar as cenas e trabalhar o texto dramático. Em *Arlequim servidor de dois patrões*, a personagem principal é o Arlequin, que representa um servo; que utiliza-se de todas as artimanhas possíveis para resolver problemas “matrimoniais”, por assim dizer, em que dois casais se encontram cercados de acordos e desacordos que envolvem as famílias dos envolvidos. E como é de praxe do papel o qual lhe é atribuído, o criado se vê na obrigação de “comandar” por meio de suas malandragens o destino de seus patrões.

A *estalajadeira*, por sua vez, reflete a nova ideologia teatral que Goldoni apresenta em suas comédias. A trama mostra um esquema tradicional da “comédia de pretendentes” que retrata a história de uma estalajadeira, Mirandolina, que faz todos os hóspedes caírem de amor por si. As figuras mais importantes são o Conde, o Marquês e, posteriormente, o Cavaleiro. No fundo, esta comédia satiriza um problema social em que a burguesa Mirandolina representa um estrato da sociedade que precisa se afirmar e se impor socialmente. Assim, a comédia mostra um retrato fiel da nova burguesia emergente.

Com o intuito de colocar todos os 23 estudantes em cena, fiz uma adaptação, utilizando um recurso de intertexto entre as duas peças de Goldoni, de forma que algumas das personagens da obra *Arlequim servidor de dois patrões* encontravam-se secretamente na

hospedaria da personagem Mirandolina, da obra *A estalajadeira*. As duas peças de Goldoni são divididas em cenas, e não em atos. Na adaptação que propus, cortei várias cenas das duas obras e reagrubei apenas as cenas que escolhemos para trabalhar, transformando-as em um novo texto, que era dividido em roteiros de ação, semelhante a um *canovaccio*. Isso ajudou os estudantes a compreender melhor a adaptação e a estrutura da peça, a memorizar mais facilmente as entradas e saídas de cena, bem como facilitou que decorassem rapidamente as falas individuais e os diálogos.

Como quatro estudantes da turma, duas mulheres e dois homens, manifestaram o desejo e o interesse de representar a personagem do Arlequim, sugeri que compuséssemos, os papéis com a técnica do *coringamento*,³² trabalhando, assim, com dois casais de personagens servos (um Arlequim e uma Colombina), que dividiram entre si todas as falas e diálogos, contidos no texto original, da personagem Arlequim. Solicitei também que todos os integrantes do grupo falassem o texto da peça da forma como conseguiam memorizar, não necessariamente como estava escrito no original.

Com relação mais específica aos dois casais de servos, Arlequim e Colombina, passei a trabalhar com eles corporalmente com o exercício teatral que joga com a técnica da imagem espelhada (invertida), de forma que, quando um estudante-ator movia o braço direito o outro mexia o braço esquerdo, e o mesmo acontecia com as estudantes atrizes. Além disso, trabalhamos também, simultaneamente, com os dois casais o exercício de mimese, em que um ator caminha e outro se posiciona exatamente atrás dele imitando o seu modo de caminhar e os seus gestos como se fosse uma sombra. Trabalhamos esses dois exercícios teatrais exaustivamente até que o efeito de espelhamento e de sombra ficassem mais imediatos, espontâneos e orgânicos para que os dois casais pudessem jogar (brincar) com essas habilidades técnicas durante a marcação das cenas.

Depois que todos os estudantes alcançaram o domínio corporal das máscaras da *commedia dell'arte*, e após já termos feito as marcações das cenas, eu propus para turma que trabalhássemos utilizando pequenos objetos e adereços cênicos muito grandes e coloridos, e que trabalhássemos as cenas, simultaneamente, em quatro pequenos palcos sem coxia estilo tablados móveis. Sugeri também que durante as trocas das cenas, que seriam feitas diante do público, as atrizes e atores que não estivessem no palco atuando, ficariam sentados em bancos de madeira, junto ao público, assistindo e comentando discretamente as situações e cenas que transcorriam, simultaneamente, nos quatro palcos.

³² O sistema coringa ou coringamento é uma forma de montagem cênica na qual as atrizes e os atores do elenco revezam entre si as personagens de uma peça. No Brasil, a técnica está entrelaçada com a história do Grupo Teatro Arena, fundado em 1953, por José Renato Pécora.

Ressalto que a produção e capitação de recurso para confecção de figurinos e adereços de cena, foi custeada por mim e pelos estudantes. Os demais elementos cenográficos foram disponibilizados pela Faculdade e reaproveitados pela turma, conforme as nossas necessidades cênicas.

Findada essa primeira parte de criação, expliquei para a turma que o meu intuito geral com a proposta cênico-pedagógica era o de que estabelecemos um certo diálogo de aproximação com alguns pequenos elementos da *commedia dell'arte* e do teatro épico. Todavia, esclareci que não se tratava do épico brechtiano, uma vez que nós não havíamos trabalhado a dialética, técnica que eu não dominava para a atuação, por isso, não teria condições didático-pedagógicas de experienciar com eles.

A adaptação que realizei dos dois textos de Goldoni teve como objetivo deixá-los próximos a um *canovaccio*, de modo que os estudantes se sentissem mais livres com relação ao texto original e investissem na criação de um repertório próprio de palavras e ações que fossem mais peculiares de cada atriz e ator e que pudessem ser utilizadas livremente em cena.

Flaminio Scala comenta exatamente sobre a ausência do texto escrito nos espetáculos da *commedia dell'arte* e sobre como esse aspecto possibilitava o desenvolvimento das habilidades individuais dos atores:

Se de um lado de fato os atores da *commedia dell'arte* não possuíam um texto escrito a ser decorado, cada ator ia se especializando mais e mais num tipo, num personagem, e ia compilando uma série de materiais por escrito, um digamos assim, “repertório próprio”, para ser utilizado em cena, conforme o momento e a repetição das situações o permitissem. (SCALA, 2003, p. 28)

No que tange ao recurso épico com o qual trabalhamos no espetáculo, expliquei para a turma que a minha intenção com uso de quatro palcos simultâneos, foi a de compor um arranjo cênico-cenográfico visual (arcaico) que exigisse a movimentação cênica diferente dos atores e, de certa forma, também do público, mas que, ao mesmo tempo, fosse capaz de instaurar um sistema de imagens simultâneas que é um elemento muito recorrente no teatro contemporâneo.

Rosenfeld (2008) comenta sobre o uso do palco simultâneo como um recurso épico medieval arcaico que é (re)empregado contemporaneamente, por exemplo, na obra de Bertolt Brecht:

Mas a grande invenção do teatro medieval foi a cena simultânea, usada a partir do século XII. Somente na época de Corneille (1606 -1684) este palco foi definitivamente extinto, para ser restaurado – embora de forma bem diversa – nos nossos tempos. Consistia essa invenção em colocar antecipadamente, lado a lado, todos os cenários requeridos uma série de “mansões” ou casas, ao longo de estrados separados do público por uma barreira. Todos os elementos da cenografia – o

crucifixo, o túmulo, a cadeia, o trono de Pilatos, a Galiléia, o céu, o inferno, etc. – encontravam desse modo de antemão justapostos e os personagens iam se deslocando durante o espetáculo de um lugar a outro, segundo as necessidades da sequência cênica. Quanto ao público, acompanhavam o espetáculo deslocando-se com os atores em ação (os outros mantinham-se geralmente à vista do público, descansando, à semelhança do que foi recomendado por Brecht para as encenações de algumas de suas peças). (ROSENFELD, 2008, p. 47-48)

A colocação de Rosenfeld é bastante pertinente quanto ao uso da cena simultânea, se colocado no momento da criação passada, essa concatenação das ideias e essa proposição de diálogo cênico-pedagógico entre tradição e contemporaneidade (que discuto agora), não era tão nítido quanto é hoje. Na época da criação descritas pelo autor, medieval e moderna em Brecht, a proposta / concepção estética do espetáculo emergia como uma espécie de lampejo de criação que se constituiu a partir dos conhecimentos técnicos e históricos acumulados, e também a partir das trocas de saberes, e da própria vivência prática da encenação em si mesma. Assim como se constituiu também, na interação entre a intuição, a memória e a linguagem ancestral, que nada mais são do que própria experiência. Do mesmo modo, ainda hoje na contemporaneidade, tal como ocorreu durante o processo cênico-pedagógico da montagem do *Arlequim* eu confirmo na autoanálise da prática docente passada, a proposição que foi defendida na introdução desta pesquisa com base no cotejo das obras de Benjamin, Bergson e Dewey, de que grande parte de nossos conhecimentos cênicos advém da experiência que atravessa por instâncias práticas, intuitivas e instâncias ligadas à linguagem histórica e à ancestralidade.

De semelhante modo, reflito também que nas práticas docentes experienciadas, com essa turma da licenciatura, reapareceu de forma marcante o (re)emprego de um conjunto de elementos teatrais, procedimentos, expedientes e recursos cênicos que foram apreendidos no processo formativo como atriz, a saber: o trabalho de intertexto na adaptação da obra teatral, a relação estética com elementos da cultura popular, o diálogo com recursos épicos e também com técnicas circenses.

Assim sendo, deixo registrado que a montagem do espetáculo *Arlequim e a estalajadeira: quiproquós amorosos em casa de Goldoni*, foi a minha primeira experiência como professora encenadora no ensino superior. Nesse processo, uma vez lançada as proposições cênicas, o trabalho de encenação com esse grupo de estudantes da licenciatura fluiu do ponto de vista ético, estético, pedagógico e afetivo de forma colaborativa e extremamente prazerosa.

As propostas que eu apresentei para construção do espetáculo foram coletivamente apreendidas, estudadas, trabalhadas e (re)dimensionadas pela turma toda de uma

forma tão acolhedora, tão generosa e bonita que eu sou profundamente grata pelas trocas e aprendizados partilhados e por essa poética da encenação que construímos juntos, de modo que, hoje, sinto uma imensa saudade desse grande encontro cênico-pedagógico.

As cadeiras, o experimentalismo do Absurdo: um passo cênico-pedagógico maior que as próprias pernas

Depois das apresentações bem-sucedidas na Mostra de Teatro Dulcina de Moraes, do espetáculo *Arlequim e a estalajadeira: quiproquós amorosos em casa de Goldoni*, fui convidada pela coordenação geral da Faculdade Dulcina e pelos diretores-professores Adriano e Fernando Guimarães (irmãos), que eram os coordenadores do curso de bacharelado, para assumir a regência da Matéria de Montagem 3. Na época, o currículo do curso de bacharelado era estruturado apenas com as matérias de encenação e montagem teatral em que eram trabalhadas, alternadamente, obras literárias da antiguidade clássica, medieval, moderna e contemporânea. Assim, durante os quatro anos de formação, os estudantes tinham cinco experiências de montagem teatral, e a cada semestre uma temática nova e um professor(a)-encenador(a) diferente. A matéria era ministrada seis vezes por semana. Três aulas com o professor(a)-encenador(a), duas aulas com os professores de preparação corporal e vocal, e uma aula com o professor(a) de teoria teatral. Portanto, o projeto pedagógico do curso de bacharelado da Faculdade Dulcina era interdisciplinar e envolvia quatro professores em uma mesma montagem cênica. No semestre em que eu ingressei como docente do bacharelado, porém, a professora de Teoria Teatral havia se afastado do cargo. Eu tive de assumir e acumular duas funções: a teoria e a prática cênica. E isso foi o primeiro passo maior do que as minhas pernas alcançavam naquele momento.

Apesar de gostar de ministrar aulas de teoria e história teatral, o acúmulo dessas duas funções pedagógicas, sobrecarregou-me de forma que não consegui dar a atenção devida para a prática cênica como eu havia feito na experiência de montagem com os estudantes da licenciatura. Isso impactou sobremaneira no resultado estético final do espetáculo e também marcou outro momento de ruptura profissional. Com a experiência da montagem anterior, eu precisei desconstruir a ideia da formação de atrizes e atores e estabelecer novas estratégias pedagógicas que contribuíssem com a formação de professores(as) de teatro. Nessa nova experiência, foi necessário repensar procedimentos didáticos que favorecessem, principalmente, o trabalho de interpretação.

Tendo em mente a proposição da formação de artistas cênicos, e sabendo que teria de trabalhar com uma obra do modernismo teatral europeu, estruturei a matéria deixando um período de dois meses para trabalharmos de forma mais vertical as técnicas de atuação, preparação corporal e vocal. Do mesmo modo como eu havia feito na turma da licenciatura, não fechei de imediato a ementa da matéria, para que em conjunto chegássemos a um acordo sobre o que iríamos encenar.

No primeiro dia de aula, verifiquei que se tratava de uma turma grande com dezoito estudantes, nove mulheres e nove homens. Na conversa de apresentação, percebi que a turma era essencialmente formada por jovens que tinham poucas experiências com a atuação. Informei que teríamos que realizar uma montagem com uma obra literária do período teatral modernista do panorama europeu. Sugeri trabalharmos com textos de Bertolt Brecht, Samuel Beckett ou Eugène Ionesco. A turma, por unanimidade, votou pelo dramaturgo Eugène Ionesco. Na aula seguinte, fizemos uma leitura corrida de partes das obras *O Rinoceronte*, *A cantora careca* e *As cadeiras*. Após a leitura, fizemos a votação do texto que seria encenado. Metade da turma votou em *A cantora careca*, e a outra, em *As cadeiras*. Coube a mim o desempate, o voto de Minerva. Expliquei que eu também tinha predileção por *As cadeiras*, mas que seria muito difícil montá-la e que teríamos de trabalhar com *coringamento*, porque a turma tinha dezoito estudantes, e a peça tem, efetivamente, somente dois personagens.

Além disso, expliquei que teríamos muito trabalho na construção física, porque as personagens são um casal de idosos, e que isso demandaria um exaustivo trabalho corporal. A turma argumentou que era exatamente um trabalho corporal arrojado e de mimeses que eles queriam vivenciar naquele semestre. Confesso que me vi diante de um precipício, mais um dilema para a professora-encenadora. Primeiro porque não dominava em profundidade a teoria do Teatro do Absurdo, no qual Ionesco é um dos maiores expoentes, teria, pois, de estudar muitíssimo para ministrar as aulas teóricas, além de estudar para as aulas práticas. Depois porque eu não vislumbrava com bons olhos a possibilidade de um grupo de jovens estudantes de 18 a 25 anos representarem um casal de velhos. Tinha comigo um pressentimento de que a atuação e a encenação poderiam ficar caricatas demais. No entanto, a turma insistiu com veemência... e eu também gosto de desafios, aceitei a empreitada de montar *As cadeiras* com os dezoito estudantes iniciantes de teatro.

Uma vez escolhido o texto, estabeleci um planejamento de curso com oito aulas teóricas sobre o Teatro do Absurdo e oito aulas práticas de técnicas de atuação. Nas aulas teóricas, estudamos o contexto histórico e filosófico do Teatro do Absurdo e da vida e obra de

Eugène Ionesco. Nas aulas práticas de atuação, experimentamos trabalhar com a técnica de atuação da *mimese corpórea*³³.

Nos estudos teóricos, nos debruçamos na leitura do livro do Martin Esslin, sobre o Teatro do Absurdo; e fizemos cinco leituras da peça *As cadeiras*. Portanto, ao contrário do que eu havia feito na experiência com a turma da licenciatura, nessa nova proposição cênico-pedagógica, senti a necessidade de um trabalho de análise do texto dramático. O Teatro do Absurdo é um desafio. Ele faz parte de um movimento teatral vanguardista de meados do século 20 que, além de ser, de um certo modo, “anti literário”, foi estruturado em meio aos “anos de terror” da ocupação nazista na Europa. Nesse sentido, as dramaturgias do Absurdo retratam e dissecam as incoerências da vida e das relações humanas, a alienação do homem em coisa, a solidão, a incomunicabilidade da linguagem e a inexistência de um senso de humanidade, que o pós-guerra instaurou no mundo todo. Então, julguei que seria importante que aqueles estudantes jovens compreendessem esse contexto de escrita das obras de Ionesco, antes de mergulharmos nos processos de composição dos personagens e das cenas.

Com relação específica à obra *As cadeiras*, Martin Esslin (1968) cita o próprio Ionesco:

Para descobrir o problema fundamental comum a toda a humanidade, tenho de indagar qual é o meu problema fundamental, qual o meu medo mais inerradicável. Poderei, então, com certeza, identificar aí os problemas e os medos de todas as pessoas, sem exceção. (IONESCO 1958, *apud* ESSLIN, 1968, p. 115)

Isso nos ajudou bastante a conceber a encenação e a entender mais sobre as bases do Absurdo e o efeito de estranhamento que a ironia de se dizer uma coisa e acontecer outra no palco produz. Ainda segundo Esslin (1968),

O Teatro do Absurdo, por outro lado, tende para uma desvalorização radical da linguagem, para a poesia que deve emergir das imagens concretas e objetivas do próprio palco. O elemento da linguagem ainda desempenha papel importante nessa concepção, mas o que acontece no palco transcende, e muitas vezes contradiz, as palavras ditas pelas personagens. Por exemplo, em *As cadeiras*, de Ionesco, o conteúdo poético de uma peça extraordinariamente poética não reside nas palavras banais que são ditas, mas no fato das mesmas serem dirigidas a um número sempre crescente de cadeiras vazias. (ESSLIN, 1968, p. 22)

Nas cinco leituras que fizemos da peça, todos nós fomos compreendendo paulatinamente a força da imagem do texto de Ionesco, que é, por vezes, mais intensa que as palavras, e que, portanto, a encenação prescindia de uma potência imagética. A linguagem em

³³ Técnica teatral trabalhada pelo grupo teatral Lume/Unicamp/Campinas, que consiste na codificação de ações físicas e vocais do cotidiano, obtidas pelo ator / atriz por meio de sua observação e posterior imitação.

Ionesco, principalmente em *As Cadeiras*, opera na superfície verbal. As duas personagens (um casal de velhos) falam ciclicamente por meio de sucessivas repetições *ad absurdum*, por meio de sílabas desconexas, deformações linguísticas e gramáticas, por meio de clichês e de piadas sem graça; isso tudo torna o texto um agregado de “mal entendidos” e de questões filosóficas que são muito difíceis de serem apreendidas apenas pela força da palavra falada.

Em função disso, propus à turma uma encenação muito pesada. Com uma iluminação intensa em diferentes tons de azul e verde. Propus também uma cenografia realista, imponente e suntuosa, mas, ao mesmo tempo, metafórica. E uma maquiagem densa que, além de retirar da cena todo o naturalismo e de causar efeito de envelhecimento artificial, conferiria aos rostos dos estudantes o aspecto surrealista que o acontecimento demandava.

Na atuação, trabalhamos com a imagem do ‘medo inevitável e constante’ que nos assola e que Ionesco menciona muitas em suas falas. A agonia de viver, a sede de infinito e de absoluto que circunda a humanidade. O medo da solidão, da tristeza, o medo da morte. Debatesmos exaustivamente todos esse temas durante as aulas e decidimos, coletivamente, que a imagem do medo seria a nossa motriz imagética e geradora para a criação e composição das personagens.

Assim, o processo de encenação do espetáculo *As cadeiras*, do ponto de vista pedagógico, fluiu de forma extremamente colaborativa e prazerosa. Para arrecadar os fundos que custearam a produção do cenário, figurinos e adereços de cena, realizamos duas grandes festas, com venda de ingresso e música ao vivo. Os estudantes também, por conta própria, escreveram um projeto e captaram recursos financeiros na iniciativa privada. A união em torno da produção cênica foi tanta que, além dos seis dias de aula de segunda a sábado, nós nos encontrávamos e trabalhávamos intensamente aos domingos, a tal ponto que estabeleci com muitos dos estudantes elos de amizade que se perpetuam até os dias atuais.

Contudo, do ponto de vista estético, o espetáculo não atingiu o público. Muito embora na temporada de oito apresentações, realizadas na Mostra de Teatro Dulcina de Moraes, a sala estivesse sempre lotada, ao final do espetáculo os aplausos eram frios. O público demonstrava estar estupefato pelas imagens que produzimos no palco, mas, ao mesmo tempo, sem compreender o que a encenação de fato queria dizer.

Avaliando a trajetória cênico-pedagógica, penso que espetáculo não atingiu o público como esperávamos por um conjunto de equívocos de minha parte, relacionados com a inexperiência da jovem professora-encenadora que deu alguns passos muito maiores do que as próprias pernas podiam alcançar.

Por exemplo, o trabalho de atuação com a *mimese corpórea* não poderia ter sido realizado em apenas dois meses. Para trabalharmos a composição do corpo do casal de personagens idosos, visitamos, aos domingos, durante um mês um asilo que fica no Bairro de Sobradinho, próximo ao centro de Brasília. Passávamos o dia inteiro no asilo, conversando, observando e interagindo com os idosos. Depois, durante a semana, os estudantes experimentavam imitar em seus corpos os gestos, feições e trejeitos desses idosos com os quais eles haviam se identificado na visita ao asilo.

Mesmo tendo feito um *Workshop* com a atriz Raquel Scotti Hirson, que é integrante do Grupo Lume, e que trabalha com a técnica de *mimese corpórea*, eu não dominava em profundidade a técnica para mim mesma como atriz. Por isso, não tive a maturidade suficiente para encampar e experienciar a metodologia com os estudantes. Em consequência, eu também não pude auxiliá-los de forma mais precisa no processo de transpor as matérias e as imagens observadas no asilo para o próprio corpo.

Apesar de ter mantido um diálogo constante com a professora de corpo e com o professor de voz, nós não conseguimos auxiliar o grupo no processo de construção das personagens. Tanto a professora de corpo quanto o professor de voz já haviam alertado sobre isso: “Esse experimento vai ser uma loucura! Os estudantes são muito jovens e imaturos, isso vai ser um trabalho de Hércules! Nós não vamos dar conta em quatro meses que eles consigam alcançar o naturalismo da velhice no corpo e na voz”. Mas, como eu sou obstinada, persisti trabalhando com a *mimese corpórea* de forma mais individualizada, até quase um pouco antes das apresentações finais.

O resultado alcançado na atuação, salvo as atuações de duas atrizes, foi uma interpretação caricata da velhice. A conclusão a que chego sobre esse fato, primeiro, que os estudantes não dominaram a técnica da *mimese corpórea*, segundo, mesmo com o estudo intenso e produtivo sobre a teoria Teatro do Absurdo, a real compreensão do texto dramático não foi suficiente para que a maior parte das atrizes e atores estudantes entendessem as nuances de melancolia no contexto de comicidade das frases de Ionesco.

A obra *As cadeiras* tem uma narrativa que mistura o humor irônico, a tristeza e a melancolia que mostram uma profunda incomunicabilidade humana, um forte medo da vida e, ao mesmo tempo, uma pulsão de morte. Essas nuances e entrelinhas da linguagem de Ionesco, por mais que eu trabalhasse o texto individualmente, em função da pouca maturidade da turma, não foi compreendido em profundidade.

Outro equívoco de encenação que percebi foi o jogo com o *coringamento*. O sistema não funcionou em cena, porque não conseguimos uma unidade corporal de

representação dos casais de idosos. Como nas cenas da peça os casais de atrizes e atores se alternavam e se revezavam o tempo todo, a discrepância de atuação de uma dupla para outra era muito grande.

Avaliando o espetáculo, nos dias de hoje, penso que ele precisava ser mais intimista, quase como uma imagem que vemos pelo olho da fechadura de uma porta. Talvez em um pequeno palco de semiarena com as atrizes e atores muito mais próximos do público. No entanto, propus a encenação em um palco italiano, com grande profundidade e com o cenário posicionado no fundo, encostado na rotunda do teatro, muito distante da plateia. Além disso, embora fosse muito impactante, belo e plástico, o cenário era gigantesco. Ele reproduzia uma torre de cinco metros de altura sob uma ilha deserta quase toda submersa no mar; essa grande imagem cenográfica colocada no fundo palco chamava mais atenção em cena do que as próprias atrizes e atores.

Um aprendizado que eu extraio, hoje, dessa experiência é que, quando a encenação é muito pesada e exagerada, ela pode se torna maior que as atrizes e os atores no palco, e, com isso, ela pode engolir o trabalho de atuação e o conteúdo, a poesia do texto, as palavras e o corpo se esvanecem em cena. Outro aprendizado, diz respeito ao fato de eu ter trabalhado com uma técnica de atuação que eu não dominava muito bem – a *mimese corpórea*. Fiz uma opção por me afastar das matrizes e recursos teatrais que eu tinha apreendido na graduação e que eu dominava um pouco melhor. Acabei por fazer um trabalho bastante experimental, o que é extremamente válido em processos de criação mais abertos. Contudo, no campo do ensino do teatro, penso que seja importante refletir sobre o tempo que se tem para o efetivo trabalho de encenação com os estudantes, assim como refletir sobre a maturidade da turma para realizar um proposta teatral experimental.

A professora e encenadora Maria Thais (2009), da USP discute uma questão que é mais voltada até para o contexto do trabalho de encenação profissional, mas que penso ser pertinente para a reflexão sobre a presença ou não de linguagens muito experimentais nos processos formativos em teatro. Maria Thais diz que o trabalho do encenador(a) pode ser de caça ou de colheita. O trabalho de caça é sempre demasiadamente experimental, demorado, por isso, quem estiver na coordenação do processo de criação passará por período maior de perda do domínio do resultado cênico, o que representa um grande risco da encenação não funcionar. Já no trabalho da colheita, o encenador(a) planta sementes as quais ele(a) já sabe como cultivá-las, assim, o processo de criação é mais rápido e objetivo. De todo modo, a criação cênico-pedagógica é sempre processual, mutante e construída nos encontros coletivos. Além disso, caçar ou colher implicam trabalho árduo. Cabe, portanto, a nós professores-

encenadores escolhermos qual será o risco que vale a pena correr no processo pedagógico da encenação.

Por fim, o último e mais importante aprendizado que adquiri da experiência cênico-pedagógica de montagem da obra *As cadeiras*, é que, em um curso de interpretação teatral, em meio ao processo de encenação, principalmente em âmbito educativo, rigorosamente, o mais importante não é a cenografia, nem a indumentária, nem a iluminação, nem a maquiagem, nem a trilha sonora. Todos esses elementos são preciosíssimos para o todo da construção cênica, contudo, é preciso que as atrizes e atores estudantes – que são os que de fato estão no palco em cena diante público – estejam absolutamente inteiros e imersos da cabeça aos pés na obra que está sendo encenada. Isso lembra e confere a “verdade no palco”, elemento que Stanislavski apregoava recorrentemente em suas obras.

Curiosa e paradoxalmente, muito embora a minha formação seja de atriz, em que o foco é atuação, na experiência de encenação de *As Cadeiras*, a jovem encenadora sofreu de um grande deslumbre cênico e, de um certo modo, colocou de lado a jovem professora. Hoje em dia, quando eu me vejo diante de um processo de criação e montagem teatral em âmbito educativo, essa experiência profissional me faz repensar e coordenar os papéis de professora e de encenadora. É por isso que, hoje, grifo e reafirmo que sou uma **professora-encenadora**.

Perdoa-me por me traíres - uma tragédia carioca rodriguiana: quando a turma é experiente e os egos se exacerbam

Na segunda experiência de montagem teatral no curso de bacharelado da Faculdade Dulcina, que ocorreu também na matéria de Montagem 3, deparei-me com um turma de doze estudantes do terceiro semestre do curso. Diferentemente da turma que montara *As cadeiras*, dessa vez a turma era formada por jovens que já tinham experiências teatrais adquiridas em cursos livres de teatro feitos em Brasília, e em outros Estados do país. Alguns deles tinham experiências desde a infância, em virtude de pertencerem à família de artistas cênicos. Em função disso, quase a turma toda já dispunha de um certo repertório de técnicas teatrais: como cantar, tocar instrumentos musicais, dançar e tinham muito traquejo com a interpretação.

Após essa constatação, e tendo sido informada pela coordenação que teria de montar um obra teatral do panorama brasileiro, embora eu não tivesse conversado formalmente com a turma, nem tivesse fechado a ementa da matéria, levei isso como se fosse uma sugestão, e no segundo dia de aula, a proposta de montar uma obra do dramaturgo

Nelson Rodrigues. Minha sugestão foi *Otto Lara Resende ou Bonitinha, Mas Ordinária*. Escolhi essa peça porque eu achava desafiador trazer para o contexto da cena contemporânea, que estávamos, o debate sobre a imolação da pureza diante de um mundo absolutamente corrompido. Além disso, argumentei que via no texto uma discussão racial muito potente e intrigante, em função do fetiche que a personagem Maria Cecília tem de ser currada por cinco homens negros. Os estudantes gostaram da ideia de montar uma obra de Nelson Rodrigues e de discutirmos questões como racismo, aborto e sexualidade. Combinamos de ler o texto durante a aula seguinte.

Uma semana depois, quando cheguei na sala para ministrar a terceira aula, a turma já estava fazendo uma leitura dramática da peça *Perdoa-me por me traíres*. E como o grupo todo era muito bom de interpretação, eu simplesmente sentei-me no círculo que já estava formado e solicitei que eles continuassem fazendo a leitura. À medida que eu ia ouvindo as falas e os diálogos do texto, mesmo ainda sem as inflexões e o entendimento mais profundo da obra, eu me espantei com o alto nível de desempenho do grupo. Então, quando eles terminaram a leitura dramática, reapresentei a minha proposta do texto *Otto Lara Resende ou bonita, mas ordinária*, e disse a eles que se fosse um consenso da turma montar o texto *Perdoa-me por me traíres*, eu acataria sem nenhum problema. Os estudantes se entre olharam, sem acreditar que eu não iria impor a minha primeira ‘sugestão’. Reflito, hoje, que isso talvez tenha ocorrido porque o grupo estava mais habituado a trabalhar com direções teatrais mais impositivas e, ao contrário disso, muito embora eu seja exigente, perfeccionista e enérgica, não me considero autoritária.

No entanto, o que de início pareceu ser a atitude mais acertada, uma vez que eu primo muitíssimo pelo diálogo democrático no processo de criação cênica, para aquela turma, especificamente, a medida pedagógica que eu tomara não foi a mais acertada e produtiva. Os estudantes não compreenderam a minha postura e a minha atitude como um ato de liderança democrática, mas, ao contrário, como um ato de fraqueza diante deles. Em função disso, a turma passou a desafiar e a testar meus conhecimentos e atitudes constantemente. Em função desse comportamento, até o meio do processo, o que mais fiz no trabalho pedagógico da encenação foi mediar conflitos e acalmar os egos que a toda hora se exaltavam uns com outros.

Por vezes, eu tive de conter os ataques verbais das estudantes atrizes, que, por muito pouco não chegaram às vias de fato, o que seria inadmissível num ambiente universitário. Em outros momentos, apesar de não gostar de entrar em cena para demonstrar como poderia ser a atuação de uma determinada personagem em um trecho da peça, tive de

fazê-lo, porque o grupo questionava o tempo todo se eu saberia fazer a cena conforme as sugestões que eu estava apontando. Enfim, esse foi um processo de trabalho bastante desgastante do ponto de vista emocional.

Em virtude disso, depois de aproximadamente dois meses e meio de aulas, diante de tantos e recorrentes conflitos interpessoais, parei os improvisos de cena que estávamos fazendo para aparmos as arestas. Fiz um desabafo grande na frente de todos os estudantes. Disse ao grupo que eu não era inimiga deles, e que eu não estava ali para dirigir um espetáculo profissional, que eu era professora de teatro, e que nós estávamos em uma montagem cênica formativa e, por mais que eles tivessem experiências teatrais anteriores, eles precisavam respeitar a minha experiência e a minha pessoa. Por fim, disse a eles que o ensinar e o aprender são processos de trocas de saberes que são muito distintos a cada momento e a cada encontro entre docente e discentes, e que se alguém já estivesse se sentido tão apto a coordenar o processo da encenação que assumisse naquele momento o trabalho que eu iria assistir a aula.

Ao terminar a minha fala, todos os estudantes ficaram em silêncio por alguns minutos, que me pareceram uma eternidade. Aos poucos, eles foram falando individualmente. Na fala de cada um(a), fui percebendo as entrelinhas, uma mesma explicação: “professora, Bárbara, você é muito exigente, muito perfeccionista e dura. Nós temos medo de você!”. Depois de ouvir tudo o que eles queriam protestar, respondi à turma que eu de fato era muito dura e exigente com o trabalho cênico, mas que eles não precisavam ter medo de mim, nem em função disso tentar me intimidar verbalmente. Até porque, eu os tratava com o respeito devido. Concluí a minha fala afirmando que aquilo que realmente nós estávamos precisando era darmos as mãos e confiarmos uns nos outros, para que concluíssemos a experiência de encenação. No jargão dos espetáculos: “o ensaio o *show* não podia parar”. Depois dessa aula, embora o processo da criação ainda tenha sido bastante árido em relação às turmas anteriores, ao menos do ponto de vista do trabalho pedagógico, o processo fluiu sem mais intimidações verbais.

Essa foi uma experiência cênico-pedagógica de profundo aprendizado pessoal e profissional. Depois disso, não só passei a realizar uma avaliação coletiva ao final de cada aula como também passei a propor, ao final dos semestres letivos, uma avaliação escrita individual pela qual os discentes têm a possibilidade de fazer críticas ao processo de encenação como um todo, assim como ao trabalho da professora-encenadora.

Do ponto de vista mais técnico e estético da linguagem teatral, na montagem de *Perdoa-me por me traíres*, trabalhamos a construção das personagens focando Stanislavski,

sobretudo em *A criação do papel*, no qual o encenador sugere um suplemento de um plano de trabalho para a criação de um papel que fosse bastante objetivo. Novamente, uma boa teoria sempre ratifica uma boa prática.

Quando encenamos a peça, fizemos apenas uma pequena série de cortes de falas para tornar a encenação mais ágil. Naquele momento, sugeri a inserção de um pequeno prólogo e de um epílogo, bem como de dois outros interstícios entre os três atos da peça, que foram todos representados por um pequeno coro de três atrizes estudantes.

Nessa encenação, propus que trabalhássemos com a sustentação da ‘quarta parede’,³⁴. Contudo, a minha intenção com o uso do recurso do coro foi a de instaurar pequenas fissuras na estrutura dramática com o intuito de conseguir, por meio das nossas vozes como (co)autores cênicos contemporâneos de Nelson Rodrigues, um efeito mais crítico do texto / contexto.

Esse recurso é de origem grega, como analisa Rosenfeld (2008), sobre os efeitos do coro na cena:

A tragédia e a comédia gregas conservaram sempre o coro, conquanto a sua função pouco a pouco se reduzisse. No coro, por mais que se lhe atribuem funções dramáticas, prepondera certo cunho fortemente expressivo (lírico) e épico (narrativo). Através do coro, parece manifestar-se, de algum modo, o “autor”, interrompendo o diálogo das personagens e a ação dramática, já que em geral não lhe cabem funções ativas, mas apenas contemplativas de comentário e reflexão. (ROSENFELD, 2008, p. 40)

Esse recurso do coro julguei ser bastante pertinente, uma vez que a peça *Perdoa-me por me traíres*, é uma das tragédias cariocas de Nelson Rodrigues que mantém relação estreita com a estrutura da tragédia grega, além disso o recurso deu uma atmosfera poética à encenação.

A construção das personagens apoiou-se nos delírios expressionistas típicos dos heróis e heroínas das tragédias rodrigueínas. Colocamos uma carga, porém, no ideário feminista. Entendemos que, quando a personagem Gilberto pede perdão à mulher por ela traí-lo, ele desconcerta e coloca em cheque todo o machismo enraizado na cultura brasileira. Ele revela, talvez inconscientemente, uma postura feminista ao reconhecer suas falhas e sua ausência como homem e como companheiro, justificando, assim, as insatisfações da sua esposa Judite, por extensão, de tantas outras mulheres que vivem casamentos infelizes.

Nessa experiência específica, consegui trabalhar de forma muito integrada com o professor de voz e com a professora de corpo. Do ponto de vista vocal, a força da palavra

³⁴ O termo é utilizado no teatro para definir uma parede imaginária situada na frente do palco do teatro, através da qual a platéia assiste passiva as ações do mundo encenado.

falada em cena foi exaustivamente trabalhada com as duplas de estudantes. O trabalho corporal que foi realizado em conjunto com a professora de corpo também teve um resultado bastante orgânico, de forma que, tanto as atrizes quanto os atores estudantes, ficaram confiantes, empoderados e muito presentes fisicamente em cena.

Como três estudantes da turma tocavam piano muito bem e praticamente todos os demais cantavam, trabalhamos a trilha sonora da peça alternando gravações em *off*, com pequenos trechos de músicas cantadas e tocadas ao vivo. Propus também novamente o sistema de *coringamento*, que dessa vez funcionou muito bem. A técnica favoreceu o trabalho de leituras mais plurais de uma mesma personagem, situações e cenas. Havia, nesse sentido, o entendimento profundo do texto de Nelson Rodrigues. Os papéis estavam bem desenhados e construídos. Tivemos, assim, a alternância de dois elencos nas apresentações do espetáculo. Duas atrizes diferentes representavam a personagem Glorinha, duas revezavam a representação das personagens Ceci e Nair, e duas outras faziam a personagem louca da Tia Odete. Essas mesmas atrizes também se revezavam no coro e na representação de personagens que apareciam apenas uma vez, por exemplo, a enfermeira, na cena em que a personagem Nair morre ao fazer um aborto clandestino.

Propus que a encenação fosse realizada num espaço alternativo, em duas galerias que ficam no subsolo do teatro Dulcina de Moraes, de forma que os espectadores tinham que caminhar pelos espaços enquanto as cenas iam ocorrendo. Os estudantes gostaram muito dessa ideia e trabalharam arduamente na preparação cênica do espaço.

A cenografia, dividida em quatro ambientes, foi toda desenhada e trabalhada pelo grupo de estudantes, numa proposição que eu sugeri do jogo de contraste entre as cores branco, vermelha e preta. Isso tanto nas paredes quanto nos objetos de cena. Mesmo com mobiliários realistas que tomamos emprestados de um antiquário e com as indumentárias de forma a reportar as vestimentas da década de 1960, o cenário e o figurino revelaram uma leitura simbolista da obra *Perdoa-me por me Traíres*.

Analisando o processo pedagógico da encenação, percebo que o maior desafio nessa montagem foi compreender que, quando as relações interpessoais tornam-se insustentáveis, é preciso parar tudo, acalmar os ânimos, conversar, negociar, seduzir, reconquistar e restabelecer novas metas de trabalho. Assim sendo, o momento de crise pedagógica precisa ser encarado como uma oportunidade para uma (re)conexão dos elos afetivos que são necessários ao trabalho na docência da encenação.

Com relação ao elementos teatrais que reaparecem na prática docente, pude constatar que algumas técnicas e recursos cênicos muito marcantes no processo formativo

foram retomados nessa experiência de encenação, sobretudo na a condução do trabalho de atuação segundo Stanislavski e no “método” das ações físicas. O diálogo cênico com o recurso do coro também foi um dos elementos épico-teatrais marcantes no processo formativo de aprendizagem apreendido da encenação, realizada na graduação do espetáculo *Um dia de Festa*, que foi retomado na prática docente.

Nesse contexto, verifico que minhas práticas docentes tendem à forma pluralista, isto é, na fronteira entre modelos cênicos, estilos e proposições teatrais. Há um elo muito estreito entre tudo aquilo que nos forja enquanto artistas e criadores e as nossas efetivas práticas artísticas posteriores. Não afirmo isso no sentido de que nós simplesmente repetimos o que aprendemos, mas no sentido de que a compreensão das nossas vivências e os contextos sociais, culturais e institucionais são fundamentais para percebermos os nossos processos formativos. A partir dessa tomada de consciência, podemos avaliar as nossas práticas docentes e as nossas atitudes em face a profissão de formador(a). E, quem sabe?, nessa direção autoavaliativa possamos atingir um paradigma educativo significativo.

Fecho a retrospectiva de análise das práticas docentes realizadas em Brasília, compreendendo que o período de trabalho na Faculdade de Artes Dulcina de Moraes foi uma grande escola sobre a encenação teatral e sobre os meandros da relação entre docente e discente. Pude experimentar e redimensionar intensamente as linguagens teatrais que, até então, havia visto somente na graduação. Tive de aprender (de forma prática) a lidar com espaços de trabalho cênico alternativos. Isso agregou muito ao meu olhar de encenadora. Hoje, sempre que observo um espaço, ainda que seja uma pequena sala de aula, já imagino nele inúmeras possibilidades para encenação. Da mesma forma que, hoje, trabalho muito melhor com a linguagem da iluminação, porque, naquela época, eu tive de conceber projetos de luz que fossem funcionais, eficientes e, ao mesmo tempo poéticos, dispendo de poucos recursos técnicos e financeiros e trabalhando com muitos materiais luminosos alternativos.

Para concluir a reflexão, na Faculdade Dulcina, aprendi a lidar com a pressão da relação produção e processo de criação *versus* o resultado da obra artística. Devo dizer que a instituição tinha uma espécie grife que funcionava como *merchandising*. “A Mostra de Teatro Dulcina” era naquela época um evento bianual já bastante conhecido em Brasília, abarcava um grande público e contribuía para divulgar e manter a instituição de ensino, que é particular. Esse *status* de espetacularidade e de vitrine era transferido aos trabalhos cênico-pedagógicos da faculdade. Aprendi a lidar com isso na docência da encenação, com o curto prazo de trabalho e a estabelecer objetivos e metas, para que alcançássemos o resultado

estético interessante de ser apreciado, mas sem esquecermos também da prerrogativa principal do trabalho que era (e, que é) de cunho educativo.

Todos esses aspectos foram muito importantes para eu me estabelecer como professora-encenadora. Reconheço que aquele foi um momento de afirmação estético-profissional, mas, ao mesmo tempo, eu não queria a responsabilidade de ter de fechar em definitivo um estilo cênico de trabalho. Meu desejo era o de experimentar.

Hoje, constato que eu era uma professora-encenadora de modo operante extremamente enérgico. Reflito que isso se deve em parte ao fato de eu ter sido influenciada como encenadora, durante a graduação, pelo professor e diretor teatral: Hugo Rodas, a quem eu tenho uma profunda admiração e respeito, mas cuja forma de trabalho era muito autoritária, diretiva e centralizadora, e a qual, naquele época, não pude me desvencilhar.

Entretanto, como em qualquer perspectiva progressista, e parafraseando o grande poeta português Luís Vaz de Camões: “Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades / Tudo é composto por mudanças, tomando sempre novas qualidades”. Desse modo, aquilo que eventualmente possa parecer alguma confusão e / ou “embrulhamento” é a dialética e o empoderamento de uma vida que prossegue e que revisita tantos e díspares acontecidos com o intuito de olhar adiante.

3.5.2 Palmas – 2013 a 2017

Prestes a completar nove anos de carreira docente, dos quais três no ensino superior na Faculdade Dulcina de Moraes em Brasília, tornei-me, em 2013, professora do Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Tocantins – UFT, cujo campus é localizado na cidade de Palmas. Foi um período de grande mudança pessoal, não apenas de Estado como também de posicionamento profissional. Até então, estivera mais envolvida com a formação de artistas cênicos, no caso, atrizes e atores. Então, se nas práticas docentes realizadas em Brasília, eu me ocupava mais com os aspectos estéticos do campo da encenação, em Palmas, levando em conta que se tratava do contexto da formação de professores(as) de Teatro, interessei-me mais por olhar para o processo pedagógico das criações cênico-coletivas mediadas por professoras-encenadoras, que atuam na formação teatral na educação superior. Do mesmo modo que também interessei-me por compreender, do ponto de vista metodológico, o trabalho da encenação, buscando mapear princípios, procedimentos,

expedientes e recursos cênicos que possam ser mais produtivos para a formação de professores de teatro.

Assim sendo, havia uma questão institucional (que hoje ocorre em menor grau, pois já houve uma reformulação do currículo que está sendo paulatinamente implantada) mas que, na época, era bastante pungente no contexto do trabalho. Conforme já mencionado na apresentação, o curso de Licenciatura em Teatro da UFT, por ser unido até o terceiro semestre com o curso de Licenciatura em Filosofia, não dispunha de carga horária curricular satisfatória para as práticas cênicas, que são, em meu entendimento, as bases fundamentais para a formação de professores de Teatro.

Dessa forma, foi preciso criar na estrutura que o curso oferecia na época um conjunto de estratégias educacionais que pudessem ser significativas nos aspectos estético-teatrais e, ao mesmo tempo, pedagogicamente satisfatórias para o ensino e aprendizagem do campo da encenação. Nesse contexto, emergiram as propostas e as práticas de encenação que foram realizadas no PIBID Teatro, nas matérias curriculares agrupadas com a finalidade de possibilitar ao discentes a experiência de encenação, bem como na matéria optativa de Direção Teatral.

Pequenos diálogos temporais sobre a arte da encenação com discentes egressos da matéria de Direção Teatral

Grande parte desta pesquisa se deve às inquietações e reflexões surgidas durante a regência da matéria de Direção Teatral na UFT, realizadas entre os anos de 2013 e 2016. Foi durante as aulas de Direção que eu comecei a questionar e a estudar de forma sistematizada as nomenclaturas de direção e encenação, compreendi com isso, conforme já apresentado, que, embora não se trate de uma definição rígida, a noção de direção está mais atrelada ao um modo de fazer teatro mais diretivo e verticalizado; já a encenação está mais relacionada com processos de criação colaborativos e horizontais.

Foi também nesse mesmo contexto de reflexões que passei a questionar o modo de se ensinar encenação: que professora-encenadora eu me tornara, hoje?; que tipo de professores(as)-encenadores(as) eu poderia ajudar a formar? Nesse sentido, a intenção primeira não é de responder de forma absoluta a todas essas questões. Os objetivos aqui são bem mais modestos. Reconheço, porém, que esses inquietantes todos estão entranhados na minha competência mesma de ser professora-encenadora.

Assim, pretendo neste tópico explorar alguns possíveis entendimentos sobre a arte da encenação e sobre o ofício de encenadores(as) contidos em relatos de experiências cênico-pedagógicas vivenciadas por discentes que são egressos do curso de Teatro da UFT.

Busco, assim, estabelecer diálogos temporais entre o pensamento dos estudantes e o meu, a fim de encontrar possíveis apontamentos para as questões que deixei abertas até então. Esclareço que os relatos de experiências transcritos fazem parte dos itens avaliativos que foram aplicados nas matérias de Direção, Interpretação e Montagem Teatral que estiveram sob minha regência, e que os nomes dos estudantes participantes foram trocados por pseudônimos fictícios para que fossem preservadas as suas identidades. Esclareço ainda que, embora todos os(as) estudantes utilizem em seus relatos os termos direção e diretor(a), no que concerne à minha análise optei por utilizar os termos encenação e encenador(a).

A seguir os relatos dos participantes e as respectivas análises que os acompanham.

Relato [1]

Antes de começar a relatar como foram os meus processos de criação e montagem, quero antes fazer um breve comentário como foi minha experiência com a disciplina de Direção Teatral. À princípio, eu tinha em mente que seria algo mais teorizado, estudos voltados para a construção da cena de maneira analítica, por assim dizer o entendimento da cena no que concerne a sua análise estética. Todavia, fui pego de surpresa, pois toda a disciplina é de cunho prático, é a direção teatral no aprender fazendo, o que eu particularmente gostei, por ser um processo dinâmico e prático e ao mesmo tempo não perder em seu conteúdo teórico, já que os referenciais de criação de cenas de teatro são a todo tempo mencionados nos improvisos e práticas cênicas que vivenciamos. Outro ponto bastante relevante é o fato de nós estudantes sermos os diretores nos exercícios de cena, a criação se torna mais aberta às perspectivas e estilo teatrais que cada estudante é mais familiarizado. (*Relato de experiência*. Matéria de Direção Teatral, Romeu, 2014)

Ao elaborar a ementa da matéria de Direção Teatral, meu principal objetivo era o de conseguir trabalhar de forma concomitante a teoria e a prática cênica. Além disso, julguei ser importante para os estudantes exercitarem o olhar sobre a encenação a partir de diferentes matrizes criadoras. Sabendo, então, que teríamos um total de oito encontros de trabalho, elaborei as atividades pedagógicas de forma que, no primeiro dia de aula, discutíamos panoramicamente algumas concepções de direção / encenação teatral do início e do final do século 20. A partir da segunda aula, já passávamos efetivamente para as atividades práticas, dividindo a turma em dois grupos – A e B – que se revezavam nas funções de intérpretes teatrais e encenadores(as).

Assim, já na segunda aula, realizamos, coletivamente, um conjunto de improvisos cênicos nos quais eu apontava algumas questões que são pertinentes ao trabalho e ao olhar do encenador(a) tais como: observar nas cenas o jogo com metáforas, metonímias e ressignificações; observar as mensagens subliminares, contidas nos textos, ações e falas das

atrizes e dos atores; experimentar nos improvisos o uso de recursos como o sistema de *coringamento*, o uso do coro e de efeitos de estranhamento. Discutíamos também sobre as intensidades das cenas (forte, fraca), sobre o ritmo das ações, gestos e movimentos realizados pelos atores (lento, normal e rápido) e sobre os usos de planos espaciais (baixo, médio e alto), assim como usos de espaços alternativos para as encenações. Experimentávamos ainda diferentes opções de entradas, saídas e posicionamentos dos atuantes no palco. Por fim, trabalhávamos com experimentações de figurinos e de iluminação a fim de observarmos relações entre cores e texturas e seus efeitos na encenação.

As seis aulas subsequentes foram destinadas exclusivamente para os trabalhos de encenação individuais ou em dupla. Os estudantes apresentavam duas propostas de cenas curtas de, no máximo, dez minutos cada. Uma das cenas era composta a partir da perspectiva *textocêntrica* (ligada à literatura); a outra, *cenocêntrica* (ligada diretamente a cena e às matrizes geradoras mais abertas).

Em função da matéria ser muitíssimo compacta e de a carga horária de 32 horas ser insuficiente para o efetivo ensino e aprendizagem da encenação, acordamos, coletivamente, desde o primeiro dia de aula, que os estudantes fariam ensaios extraclasse com os seus respectivos núcleos de atrizes, atores e demais criadores das cenas. Em função desse curto tempo, os estudantes apresentavam via Moodle (Sistema de gerenciamento de aulas *online*) os dois pré-projetos de encenação. Eu li e avaliei cada projeto antes da terceira aula. A partir das escolhas que haviam sido feitas, eu direcionava alguns estudos teóricos mais específicos.

Nesse momento do curso, os improvisos e ensaios de cenas já estavam sob a regência dos próprios estudantes, que se colocavam na função de encenadores(as). Durante esses ensaios abertos, eu problematizava os processos de criação e as cenas mostradas e, conforme o andamento das criações e interesses pessoais, eu sugeria soluções e / ou referências de estudos que pudessem contribuir com o trabalho da encenação. Assim, nos quatro ensaios abertos, trabalhávamos concomitantemente a teoria e a prática, deixando as duas últimas aulas para as apresentações públicas dos resultados cênicos alcançados.

Os objetivos pedagógicos com essa metodologia de trabalho visavam, primeiro, otimizar e aproveitar ao máximo o curto tempo que dispúnhamos em sala de aula; depois, conseguir, ao longo do processo, apresentar, discutir e experimentar coletivamente, de forma prática, um conjunto de elementos técnicos e de recursos cênicos que possibilitassem aos estudantes adquirirem um repertório mínimo de trabalho como encenadores(as).

Conduzi as aulas dessa forma, por entender que, a partir do domínio de um conjunto de expedientes e procedimentos básicos de encenação, os estudantes teriam mais autonomia em seus processos pessoais de trabalho com os seus núcleos de criadores cênicos e poderiam, assim, compor e apresentar as cenas finais conforme suas intenções estéticas, seus planejamentos de trabalho coletivos e seus desejos pessoais de criação.

Ressalto, todavia, que o processo de trabalho dessa matéria chega a ser quase um contrassenso, uma vez que temos apenas oito encontros no semestre para efetivamente ensinarmos encenação para turmas que têm, em média, quinze estudantes matriculados. O estudo da encenação, muito embora abarque atividades práticas e teóricas, poderia ser mais aprofundado se a matéria não fosse optativa, e se não tivesse carga horária tão reduzida. Em função disso, muitos elementos da encenação são estudados de forma panorâmica, e isso afeta principalmente os processo de mediação e condução do trabalho realizado estudante-encenador(a) junto às atrizes e dos atores.

Nessa realidade de trabalho pedagógico de que dispomos em sala de aula, considero excepcional os resultados cênicos alcançados. Além disso, resslato também que esses resultados só ocorreram satisfatoriamente, do ponto de vista estético, porque os estudantes realizam a matéria de Direção teatral no 7º período letivo, quando já compreendem um escopo maior de conhecimentos teatrais. Do contrário, seria inviável realizar esse trabalho.

De todo modo, a fala do estudante Romeu, embora seja uma voz num coro maior de discentes, não deixa de ser também um indicativo de que parte dos meus intentos pedagógicos foram, na época da regência dessa matéria, alcançados por meio da proposição metodológica empregada.

Relato [2]

O texto que escolhi para trabalhar na cena fechada foi “Eles não usam Black-tie”, de Gianfrancesco Guarnieri. Inicialmente tinha decidido fazer a cena em que acontece o diálogo de Romana e Maria, onde a personagem Maria revela a sua gravidez para Romana. No entanto, no ensaio aberto para turma a professora Bárbara argumentou que talvez essa não fosse a melhor cena a ser feita em um experimento cênico de cinco a dez minutos, pois esse trecho não alcançava exatamente o contexto maior da peça, já que o tema chave da trama não era a gravidez de Maria, e sim a escolha da personagem Tião em furar a greve, gerando, assim, o grande conflito da obra. Por isso, resolvi aceitar a sugestão da professora e voltei a trabalhar no texto. Li a peça novamente e decidi fazer uma adaptação da obra, mas ainda assim utilizando das mesmas personagens (Romana e Maria). Um dos meus motivos foi o de aproveitar o material de trabalho humano que já tinha disponível. Além disso, gosto muito das duas personagens, principalmente da Romana. Queria trazer para adaptação um olhar feminino diante dos conflitos da greve e da discussão sobre a frágil condição humana que está presente na peça. Para facilitar o processo, devido ao pouquíssimo

tempo que tínhamos na disciplina de Direção, apostei em uma cena pequena dividida em três partes: A primeira seria Romana lavando roupas. Nessa primeira parte, eu pedi às atrizes que trouxessem os principais conflitos da peça, onde Romana fala do noivado de Tião, da greve, da perda da filha, da preocupação com o marido e com os filhos. Na segunda parte, o foco estaria com a personagem Maria, onde ela refletiria sobre a sua relação com o Tião, revelando sua gravidez e demonstrando preocupação com o noivo. Na terceira e última parte, propositalmente quis trazer novamente Romana para cena, só que agora de modo mais cômico, mais leve, dando assim um desfecho para encenação. (*Relato de experiência*. Matéria de Direção Teatral, Electra, 2014, *in memoriam*)

Algumas das questões colocadas que me levaram a instigar essas avaliações são: qual o meu papel na formação de outros professores encenadores?; de que modo posso contribuir com a formação dos estudantes sem impor a minha visão do teatro, mas ao mesmo tempo, apontando o que percebo de fragilidade na cena que eles estão conduzindo e encenando?

No sentido de compreender tais questões, noto que minha intenção, ao provocar a estudante Electra, foi de estimulá-la a reler a obra que ela mesma havia escolhido encenar para que ela e as demais atrizes criadoras compreendessem em profundidade os sentidos do texto e pudessem, assim, confrontá-los com seus intentos de encenação. Isso, nada mais é do que ler a obra teatral, procurando abarcar as suas nuances e contradições, buscando os significados e significantes estéticos, sociais, culturais e humanas da obra. Ao mesmo tempo, Electra precisava perceber o que que ela enquanto discente que se coloca na função de encenadora pode potencializar, discutir, ou mesmo, contrapor da obra teatral no trabalho da atuação e no jogo com os elementos plástico-visuais e sonoros da encenação.

Nesse sentido, penso que a provocação tenha sido produtiva, uma vez que a estudante que foi a coordenadora do processo não só releu a obra teatral como adaptou o texto e extraiu dele o seu sentido estético e político para compor a cena, em conjunto com as atrizes criadoras, mantendo as proposições feministas que haviam intencionado apresentar desde o início do processo de criação. Em síntese, ela manteve a consciência, a autonomia e o domínio dos meios de produção técnico e artístico teatrais e, ao mesmo tempo, propiciou que fosse impresso à encenação as ‘autoridades’ de todos os envolvidos no processo da criação cênica.

Relato [3]

Na apresentação da cena fechada, tentei trazer para as atrizes perguntas para que elas pudessem me dar um retorno. Como você pensa a cena? O que você achou da proposta apresentada pela direção? Tentei ao máximo não fazer com que o roteiro mental que eu tinha de cenas pudesse influenciar absolutamente na atuação delas. Mas, sim, conciliar o que eu tinha em mente como o que as atrizes podiam criar a partir do roteiro de ações que eu havia apresentado. Em nenhum momento quis

demonstrar a imagem da diretora como a centralizadora do processo de criação, porque de fato não acredito que a direção consiga trabalhar desse modo. (*Relato de experiência*. Matéria de Direção Teatral, Medéia, 2016)

Relato [4]

O que ficou para mim da experiência de dirigir é que é preciso deixar o ator criar também, nessa disciplina eu tive a oportunidade de atuar em todas as outras cenas dos meu colegas de turma, e cheguei à conclusão de que o diretor precisa descobrir junto com os atores o desenrolar da cena que está em processo e, principalmente, precisa descobrir quais são pontos fortes dos atores e usar isso a favor deles. (*Relato de experiência*. Matéria de Direção Teatral, estudante Desdêmona, 2015)

Na mediação da matéria de Direção Teatral, procuro estimular o empoderamento dos sujeitos(as) estudantes que se colocam como encenadores(as), de modo que eles(as) compreendam que essa função está atrelada ao papel de liderança e coordenação. Contudo, enfatizo sempre que a prática da encenação não se efetiva por meio de posturas centralizadoras e autoritárias. Isso pode ser percebido na fala da estudante Medéia: “Tentei ao máximo não fazer com que o roteiro mental que eu tinha de cenas pudesse influenciar absolutamente na atuação delas. Mas, sim, conciliar o que eu tinha em mente como o que as atrizes podiam criar a partir do roteiro de ações que eu havia apresentado”. Nesse sentido, afirmo que o trabalho de encenadores(as) só se perfaz no perene diálogo com os demais criadores(as) cênicos, sobretudo com atrizes e atores. Da mesma forma, a estudante Desdêmona afirma que: “(..) cheguei à conclusão de que o diretor precisa descobrir junto com os atores o desenrolar da cena que está em processo e, principalmente, precisa descobrir quais são pontos fortes dos atores e usar isso a favor deles.”

Esse cuidado de abrir o canal de voz com os envolvidos na encenação é permanente nas minhas aulas, tanto que pode ser percebido no eco nos relatos e das avaliações das estudantes participantes da matéria. Elas mesmas internalizaram que o teatro é uma experiência estética em que se tem pelo menos uma mensagem, um emissor e um receptor, e que cabe aos que se colocam no papel de encenadores(as) o olhar externo de coordenar o todo da mensagem que está sendo mostrada. No entanto, a cena, quando de seu acontecimento ao vivo, é a arte de atrizes e atores, pois são eles os atuantes que guiam a aventura narrativa e audiovisual diante dos espectadores. É por isso que o trabalho de encenadores(as) deve ocorrer, fundamentalmente, em processo e em diálogo com as atrizes e atores.

Então, quando os estudantes me perguntam: qual é o nosso papel na função de encenadores(as) e / ou de professores-encenadores(as)? Eu respondo que somos provocadores(as) e espectadores(as) natos(as). Somos a primeira e constante audiência da

cena, os(as) que olham as ações que as atrizes e atores executam no palco e imaginam com eles(as) possibilidades de cores, sons, figurinos, luzes e ações acerca da história que está sendo contada.

Por exemplo, em um dado momento de improvisos cênicos livres, olhamos no tablado para um grupo de atrizes improvisando e ouvimos os sons de risadas e das batidas que os pés delas provocam ao dançar e correr pelo palco. De repente, perguntamos ao grupo: o que são essas ações e esses sons?; e o que isso lembra a vocês? Ao escutar das atrizes a resposta: “são brincadeiras da infância”, a encenadora, em seguida, talvez possa dizer: “perfeito! Sigam por esse caminho de criação e mantenham a atenção física. Ouçam com os pés, com os olhos, com a espinha, com a cabeça, com todo o seu corpo. O som é seu parceiro de jogo. Dê a ele o seu lugar no espaço, porque daí nós, espectadores, também veremos e ouviremos com vocês os sons e as imagens de suas infâncias”.

E, assim, desse modo, por meio de trabalhos e diálogos, vamos criando e tecendo em parceria com as atrizes e atores a grande teia de afetos, sentidos e signos que vão se constituindo nas poéticas da encenação.

Relato [5]

Escolhi a obra a ser montada e comecei então a pensar na cena e na atriz que faria “a minha Ofélia”. Convidei minha amiga Aline, por sua disponibilidade e sua entrega em cena. Marquei três ensaios divididos em: 1) Conhecendo o texto; 2) Construindo uma partitura; 3) Acabamento da Cena [...]. Sobre a apresentação final desta cena, apesar do tempo de ensaio ter sido muito curto, conseguimos realizar tudo o que foi planejado. Gostaria de trabalhar e aprimorar esta cena mais e mais. Dirigir, mesmo que como um breve exercício acadêmico, nos faz chegar em um outro lugar. Não é somente estudar um obra ou praticar técnicas teatrais. Direção é um exercício complexo que exige generosidade e uma visão geral. Digo isso porque tudo o que eu apreendi durante o meu processo formativo até agora, de certa forma, foi determinante para a realização das duas cenas que tive que montar na matéria de Direção Teatral. (*Relato de experiência*. Matéria de Direção Teatral, Julieta, 2015)

O Relato [5] mostra que, quando nos colocamos na função de encenadoras(es), vamos constituindo coletivamente poéticas cênicas singulares. O diálogo com as atrizes e atores faz emergir metodologias e procedimentos de criação. Por exemplo, a estudante Julieta diante do pouco tempo de ensaio para compor e apresentar um cena na matéria de Direção Teatral, sistematizou o seu próprio caminho de trabalho para que pudesse conduzir a atriz no processo da criação. Não se trata de uma metodologia inédita, pelo contrário, Julieta simplesmente reelaborou uma pequena síntese de outros estudos e metodologias já existentes no teatro. Segundo ela descreve, o primeiro passo da criação é conhecer o texto teatral; depois, desenvolver partituras; e, por fim, realizar os acabamentos e as marcações de cenas.

Um caminho de criação em três etapas, disposto de forma simples, objetiva, prática e eficiente para um trabalho cênico com pouquíssimo tempo para ser feito.

Nessa proposição metodológica de Julieta, percebo a ressonância com a ideia defendida no texto de que não existe um método específico para encenar, conseqüentemente, para ensinar encenação, pois a encenação se caracteriza em uma prática que se efetiva e que se concretiza a partir do encontro e das trocas de experiências cênicas que são partilhadas em contextos muito específicos de criação e trabalho coletivo.

Ao reler o relato, Julieta vem à minha memória, simultaneamente, como uma joven estudante e ao mesmo tempo, como uma encenadora, ambos papéis que ela já exercia muito bem na época de sua graduação. Julieta e sua amiga atriz apresentaram um pequeno trecho da personagem Ofélia no resultado da matéria de Direção. Lembro-me de que a cena era muito forte, bela e plástica. A primeira imagem que víamos era da personagem Ofélia de costas, vestida de noiva no centro do palco. Ao virar-se para o público, segurando um buque de flores, a personagem nos olhava diretamente nos olhos como se pedisse a nossa ajuda para não se afogar. A calda de seu vestido de renda branco e preto era tão grande que circundava todo o palco. Ofélia nos falava das dores de sermos mulheres, de sermos mães e filhas. Das dores de tantas meninas que amaram e tiveram suas vidas ceifadas pelo amor. Essa cena tinha sido construída a partir de uma proposição dramática em que a atriz rompia com a "quarta parede" e trazia a todos nós espectadores para junto dela no palco colocando-nos como coparticipantes, de certo modo, cúmplices do drama que ora vem à tona. Assim, à medida que Ofélia narrava a sua história, paulatinamente diante dos nossos olhos ela ia transformando e (re)significando a calda de seu vestido de noiva. Primeiro a calda vira um capote de toureiro, depois uma cama, uma forca, até que finalmente a calda se transformava em um mar de água, de terra e de lama em que Ofélia, sozinha e desesperada, sucumbe afogada diante da nossa incapacidade de ajudá-la. Uma cena que foi ao mesmo tempo póstica e política.

O relato de Julieta aponta uma outra ressonância de sua voz, com a hipótese de que levantei na introdução do texto sobre o entendimento do fenômeno teatral, em suas articulações e complexidades estéticas, históricas e políticas ser compreendido com mais profundidade quando exercitamos a prática da encenação com a função de encenadoras(es). Afirmo isso não por entender que a função de encenador(a) seja superior às outras na criação da cena, mas porque ela requer que se tenha visão ampla do fenômeno teatral. Assim, quando os encenadores(as) se reúnem com os seus coletivos de trabalho eles(as) não estão ali porque sabem tudo, ou mesmo para fornecer as respostas e soluções cênicas, mas para estimular a pesquisa coletiva, a reflexão, a dúvida e a permanente inquietação e questionamento em face a

bora e a vida. Portanto, essa função requer uma visão de conjunto e um perene diálogo com os(as) criadores(as) do processo e com campos diversos do saber. Provavelmente em virtude disso é que a estudante Julieta afirma que: “Dirigir, mesmo que como um breve exercício acadêmico, nos faz chegar em um outro lugar. Não é somente estudar um obra ou praticar técnicas teatrais. Direção é um exercício complexo que exige generosidade e uma visão geral”.

Mesmo quando a estudante diz estar procurando a atriz que possa interpretar a “sua Ofélia”, ela faz a referência no texto, colocando aspas na expressão, porque sabe que tudo aquilo que efetivamente é mostrado na cena foi construído em parceria. É por isso que Julieta diz ter convidado sua amiga Alline, pela disponibilidade e entrega da jovem atriz para realizar a cena. Porque, acima de tudo, a relação entre encenadores(as) atores e atrizes precisa ser de entrega e de confiança mútua.

Relato [6]

Ensaio 2 - No segundo ensaio nós mantemos o aquecimento, trabalhamos com os atores a partir do estudo do movimento de Laban, trabalhamos com a alternância de momentos fortes e o leves, incluindo ações como flutuar, empurrar, espanar. Deixamos que eles criassem movimentos a partir dessas improvisações. Nesse dia estavam um pouco dispersos, no meio do ensaio tivemos que aplicar um jogo de contato e improvisação em que nós as diretoras, fazíamos o exercício individual com eles, até chegar o momento em que eles se encontravam e começavam entre eles os movimentos, acredito que fluiu um pouco. (*Relato de experiência*. Matéria de Direção Teatral, Margarida, 2015)

Nosso trabalho como encenadoras(es) é um perene exercício de apresentar proposições cênicas, de fazer observações e análises sobre as ações dos atuantes e sobre o que esta ocorrendo em cena. Estamos, portanto, a todo tempo refletindo acerca das alternativas, soluções, mudanças e acabamentos dos materiais cênicos. Em função disso, conforme Margarida aponta, algumas vezes precisamos intervir na cena para conduzir as atrizes e atores não apenas com palavras e olhares mas também como o nosso próprio corpo. Sim, o nosso próprio corpo. Nós encenadoras(es) deixamos rastros de nossos corpos nos espetáculos que encenamos coletivamente.

No desenvolvimento de um processo de criação cênica, o trabalho de encenadoras(es), que colocam à disposição seus corpos ao ato criativo é movido constantemente por fluxos de intencionalidades signicas, tecendo, forjando, compondo com os corpos de atrizes e de atores, esses, sim, os seres sempre vistos em cena. Nessa feitura, nós encenadoras(es) lidamos com as dimensões invisíveis da memória, da intuição, do acaso, do acidental e daquilo que nos escapa e que involuntariamente torna-se rastro, marca, vestígio, cicatriz. Nesses exercícios,

nossos corpos se colocam na sala de ensaios, muitas vezes fisicamente, experimentando, potencializando, investigando, a partir da ação poética, e redimensionando com os atuantes o tempo e o espaço da encenação. Isso porque a encenação é um ato relacional e nossas ações de encenadoras(es) interferem e *afetam* os corpos dos demais criadores, bem como nossos corpos também são simultaneamente *afetados* pelo agir dos demais envolvidos no processo da criação. (SANTOS; CARVALHO, 2019, p.67 -68).

Relato [7]

Na proposta de cena fechada escolhemos como matriz de criação o texto da mitologia grega A caixa de Pandora. Sentei com meu colega para pensarmos na construção da cena, analisamos vários momentos da fábula e optamos por trabalhar com a parte em que pandora desse do templo Olimpo até o momento em que ela abre a caixa libertando os “males” no mundo. Foi muito difícil trabalhar a direção desta cena em dupla, pois eu e meu colega de turma tínhamos opiniões muito diferentes. Houve momentos na cena em que eu queria a atriz com o olhar fixo em algo, enquanto o colega de direção Wilson queria que ela olhasse para várias direções. Então experimentamos os dois modos de olhar e os gestos que eu havia sugerido e depois os que ele havia sugerido para que pudéssemos escolher o melhor resultado. Quanto as características da personagem desta cena, o colega entendia que tinha que ser uma mulher imponente com um pequeno toque de sedução, já eu queria um mulher forte mais com o olhar ingênuo. Para que a cena tivesse andamento, optamos por ouvir a atriz e mesclar as ideias que nós três tínhamos da cena. (*Relato de experiência*. Matéria de Direção Teatral, Yago, 2014)

Relato [8]

O que resulta do encontro entre ator e diretor não é a expressão individual de um ou de outro, mas uma terceira visão que contém em si caminhos percorridos durante as investigações, experimentações e vivências. (*Relato de experiência*. Matéria de Direção Teatral, Hamlet, 2015)

Nas falas dos estudantes Yago e Hamlet, de um certo modo, penso que esteja contido a ideia trazida ao longo do texto de que a poética da encenação é a resultante das trocas de saberes, das deambulações e dos entrecruzamentos de experiências que são partilhadas nos processos criativos. Segundo Hamlet, “o resultado do encontro entre atriz, ator encenador(a) não é a expressão individual de um ou de outro, mas uma terceira visão que emerge, ou seja, um híbrido.”

É por isso também que, de um outro modo, Yago pontua que é mais complexo dirigir em dupla, pois, quando a encenação se perfaz coordenada por duas cabeças se instala no processo criativo uma intrincada diáde de condução dos criadores cênicos. Em função disso, a todo tempo estamos ainda mais mesclando ideias, metodologia, interpretações soluções e desejos. Na encenação conduzida em dupla, há circulação maior das informações, mas há também momentos de embates, de discordâncias e de ter de lidar com as frustrações pessoais.

Vivenciei alguns experimentos cênico-pedagógicos realizados em dupla. Desses que sempre foram muito fecundos e produtivos, aprendi primeiro que duas cabeças pensam

melhor que uma, mas que é realmente preciso que elas pensem em conjunto para alcançar o resultado pretendido. Além disso, é importante dividir as funções para o fluir do processo. Podemos e devemos apostar nas diferenças de habilidades e, nesse contexto, os conflitos são bem-vindos. O conflito é o elemento central de qualquer enredo. Se não há conflitos, não há drama, nem história para contar. Ademais, uma história (e / ou uma encenação) sem conflitos, sem dramas, não desperta interesse nenhum.

Em suma, ao longo de seis semestres regendo a matéria de Direção Teatral, fui notando que, na função de mediadora das encenações conduzidas pelos discentes, é o lugar em que eu realmente consigo desapegar de minhas próprias criações cênicas. Consigo manter o distanciamento e a calma que são produtivos para olhar, analisar e problematizar as contradições das cenas, as atuações, os usos de espaços, de iluminação, de cenografia, de maquiagens e de leituras releituras de textos quando esses se fazem presentes na encenação. Percebi que é essa matéria que dá oportunidade à professora-encenadora de ser muito mais provocadora que condutora de tarefas como ocorre, por exemplo, na matéria de Montagem Teatral. Descobri o quanto aprecio olhar para o trabalho de encenação dos estudantes e o quanto consigo vibrar com o resultado que eles(as) conseguem atingir em tão pouco tempo de experimentos em sala de aula.

Em termos metodológicos, percebi que estruturei a matéria de forma que os estudantes se sentem livres para experimentar as suas escolhas cênicas, ao mesmo tempo, eu os coloco em situações limites, nas quais eles(as) descubrem junto aos seus coletivos de criadores as respostas e soluções para as questões da encenação relacionadas à ética, estética, história, política, e mesmo de cunho interpessoal, que se fazem presentes nos processos da criação teatral.

Nesse sentido, o trabalho docente é conduzido de forma muito mais a mostrar possibilidades e poéticas de encenações do que propriamente definindo ou elegendo determinados referenciais e / ou modelos teatrais a serem rigorosamente seguidos pelos estudantes. Tenho com isso buscado trabalhar a partir da pluralidade metodológica e interessa-me ver e entender o vasto leque de poéticas da encenação que os(as) estudantes apresentam nas aulas de Direção Teatral.

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 por 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)

Iniciei a narrativa da experiência cênico-pedagógica do espetáculo *Mancondo, um cidade perdia 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, Vasni foi o bolsista que escreveu e publicou resumos expandidos e relatos de experiências sobre os projetos desenvolvidos e partilhadas no PIBID, entre esses, o projeto de encenação que ora trago à baila.

O trecho do texto apresentado faz parte do artigo intitulado *A “solidão” no ensino aprendizagem de teatro: uma reflexão sobre a alteridade*, no qual o estudante narra e discute, a partir do pano de fundo da encenação do espetáculo *Mancondo, um cidade perdia 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 *Teatralidade 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 teatralidade 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, e que 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 de 23 bolsistas, teve início em 2015 e término no final desse mesmo ano, com o espetáculo. Embora mudássemos anualmente as ações pedagógicas trabalhadas no PIBID, em função da grande empatia que o público teve com o trabalho, realizamos, entre 2016 e 2017, aproximadamente vinte apresentações desse espetáculo. A maior parte dessas apresentações foram feitas em escolas públicas da Educação Básica da cidade de Palmas. E também em função de convites recebidos do Instituto Federal do Tocantins IFTO, de outros *campis* da UFT e de instituições de ensino privado, nós viajamos com os estudantes pelo estado de Tocantins, apresentando o espetáculo nas cidades de Porto Nacional, Gurupi e Paraíso.

O romance que deu origem ao espetáculo foi adaptado da obra *Cem anos de Solidão*, de Gabriel Garcia Márquez, e 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 no início do relacionamento do casal, também situações trágicas. Uma perspectiva sobre esse temor é a causa da mudança do casal de primos 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.

Aproveitando, então, da natureza híbrida da própria obra romanesca, assim como do realismo fantástico de Gabriel Garcia Márquez, iniciamos a criação do espetáculo, com os bolsistas, por meio de improvisos corporais e da manipulação de objetos.

A princípio, nosso intuito era o 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 atores alcançassem um registro e uma corporalidade que fugisse ao naturalismo e se aproxima-se mais do realismo fantástico. O que de fato ocorreu no processo, conforme podemos constatar na fala a seguir 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 improvisado da *commedia Dell'arte*. (QUEIROZ, 2018, p. 27)

Ao chegarmos nessa etapa do processo de criação, a fim de tirarmos 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. Assim, eu 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.

A fala de Queiroz (2015) confirma e 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, 28)

Nessa etapa do processo, em diálogo com o professor Marcial Asevedo, sugeri ao grupo de bolsistas 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 cenas de rinha de galos, entre outros objetos, cênicos e signícos 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 no espetáculo, apesar de não ter sido estruturado formalmente a partir da técnica do mamulengo,³⁵ inspirou-se nesse gênero dramático, trazendo para a cena o aspecto da improvisação e 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 muito fecundo e produtivo entre as linguagens experimentadas nas cena. Isso porque tanto a *commeédia dell'arte* quanto a animação inspirada no mamulengo são de origem popular e de tradição oral, lidam, em cena, com a técnica da triangulação, que é um recurso de comunicação em palavras, gestos e movimentos que tem por finalidade manter a relação entre atores / personagens e plateia. Trata-se, portanto, de um jogo de falar e conversar que desenvolve uma lógica lúdica – razão da grande empatia do público com espetáculo.

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 em cena 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 um espécie de comentadores internos dos acontecimentos mostrados nas cena. 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 da trama.

³⁵ Forma popular e tradicional do teatro de bonecos no Brasil encontrada principalmente do 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 a 78.

Trabalhamos ainda com a figura de três narradoras que se revezavam em cena durante as mudanças de episódios, dirigindo-se, diretamente, à plateia, 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'arte* 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, tal 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 da 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, 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 *performance-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)

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 que 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.

Algumas conclusões podem ser levantadas sobre o processo de encenação que deu origem a esse espetáculo. A primeira delas é que 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 com a cultura popular e com o 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, como: congelamento de imagem, a aceleração, o *stop motions*) e com práticas cênicas mais performativas, ligadas à *performance*. Nesse sentido, 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.

Essas proposições metodológicas forneceriam, então, pistas e ampliariam 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 entrelaçamento 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.

Nesse sentido, 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) como 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 ao longo do texto. O trabalho de condução da encenação realizado em parceria é um exercício de aprendizado humano-pedagógico e profissional e de uma riqueza afetiva, técnica e estética incomensurável. Se estou a defender que a poética da encenação se perfaz nas deambulações, nos entrecruzamentos, nas trocas de experiências e de saberes, diante de uma parceira de trabalho todos esses elementos se potencializam.

Na dinâmica do trabalho pedagógico da encenação experienciada no PIBID, em nossa parceria docente nos 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. Enfim, funcionamos como um só corpo: eu fui a cabeça e ele o coração.

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

Relato [9]

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 texto acima de Roberto Faria, nos possibilita refletir o quanto a história pode ser espiral, e o quanto fatos políticos remtos, embora não absolutamente idênticos, podem reincidir no tempo. O processo de encenação do espetáculo *Um grito parado no ar* ocorreu em 2015, em meio à crise política instaurada no país pelo Golpe de Estado que gerou o processo ilegítimo de *impeachment* contra a presidenta da república Dilma Rousseff, e que culminou com o seu afastamento do cargo. Desde esse ocorrido, houve no país um cenário de retrocessos e de retomadas de forças neoliberais ligadas a reformas econômicas e políticas que visam à desmoralização das políticas de esquerda, bem como aniquilação da soberania e o desmonte do Estado nacional. Diante dessa nova versão *laissez-faire* destrutiva e devastadora do capitalismo mundial, não podíamos (e não podemos hoje) silenciar. Era, e, é preciso deixar um grito ecoando pelo ar.

Assim, nesse mesmo ano, quando os estudantes formandos do oitavo período do curso de licenciatura da UFT me convidaram para coordenar e dirigir o processo de encenação da matéria de Montagem Teatral, comuniquei ao grupo que aceitaria o trabalho caso todos concordassem em encenarmos um texto teatral brasileiro que trouxe para cena, de forma vigorosa, uma discussão política. Como o convite havia sido feito antes do semestre começar, sugeri 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, a maior parte do grupo votou no texto de Guarnieri, e iniciamos o processo de criação.

Um dos maiores desafios que enfrentamos foi o trabalho com o texto e com a metalinguagem. Em o *Um grito parado no ar*, teatro "narra" o próprio teatro. A peça mostra seis personagens ensaiando um espetáculo diante de uma série de conflitos humanos. A turma de formandos tinha dezesseis estudantes e todos desejavam atuar. Em função disso, tive de

adaptar o texto. Escrevi um novo roteiro, mantendo a estrutura principal da trama 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 que representavam também atores e atrizes que faziam parte do grupo de teatro que ensaia a peça narrada no texto de Guarnieri.

O objetivo pedagógico naquele 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, como um manifesto político contra a Ditadura Militar no Brasil.

O texto teatral é de 1973, mas nós estávamos, em 2015, diante de um nova crise política e social. Dessa forma, era importante perceber o nosso contexto de vida, que a História gira em ciclos e que o *impeachment* da presidenta Dilma Roussef havia instaurado no país uma “luta” entre força políticas reacionárias e conservadoras e forças progressistas e libertárias, e, sobretudo que podíamos e devíamos nos manifestar.

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. Em virtude disso, a maior parte do grupo não estava muito habituado a trabalhar o processo de criação de personagens por meio de um texto dramático realista e da ideia de representação. Nesse sentido, 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 indígenas, a língua é um desafio. 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 que é indígena, porque trouxe 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 e que a diversidade fosse respeitada.

Ao longo dos ensaios, eu observava que o estudante Matusca tinha, como ele mesmo relata, muita dificuldade de falar o texto da peça, não apenas por conta do idioma 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 na peça era uma figura de personalidade tranquila, mas havia momentos em que o falar rápido e de forma agressiva eram também exigido.

Euzébio, além de desempenhar na peça a função de um dos atores do grupo, assumia, durante as cenas, o papel de “pau pra toda obra”, para utilizar um expressão popular que é muito falada no texto. A ele era dada na trama a função de atender a todos credores que batiam na porta do teatro fazendo cobranças dos 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 em que o grupo de teatro representado 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 tranqüila 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 semi analfabeto que acabara de chegar à cidade de São Paulo para procurar emprego. Justino é acusado pelo delegado de ter roubado um bolsa na estação. O delegado interroga o rapaz de forma agressiva, violenta. A

cena mostra um abuso de poder por parte da polícia realizada por meio da tortura física como mecanismo de obtenção de uma confissão.

Para fazer essa cena, propus ao estudante Matusca que realizasse alguns exercícios. Solicitei que ele observasse imagens de vídeos de violência e abuso de poder por parte da polícia, depois trabalhamos com um jogo do Teatro do Oprimido, em que os jogadores se colocam em cena, representando, alternadamente, durante um diálogo, personagens opressoras e oprimidas. Trabalhamos também com alguns pequenos exercícios de lutas marciais afim de que Matusca entrasse em contato, por meio da respiração e do corpo com um estado interior de ira e de agressividade. Mas nenhum desses exercícios surtia o efeito do ponto de vista físico-corporal, sobretudo, porque o estudante, além de ser uma pessoa doce, falava muito baixo e de forma lenta. Então, propus que ele traduzisse o texto da personagem Euzébio para o seu idioma materna, de origem étnica Xerente, e que realizasse a cena do delegado torturador falando 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 delegado torturador, e a personagem Augusto, que está representando o pedreiro Justino. No texto original de Guarnieri, a personagem Augusto constantemente para o ensaio com piadas e chacotas com o companheiro de profissão Euzébio, afirmando que ele é um péssimo ator, que é 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 improvisando e encontrando sozinhos (e entre eles) um conjunto de falas e expressões corporais provocativas que eram feitas de maneira recíproca, por exemplo: “esse rapaz aqui não é ator não, ele um índio, tem que viver pelado lá no meio mata junto com as sucuris, com jacarés e com as onças, ele 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 que eram 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, pude compreender 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 que exige 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 de criar pontes, de intermediar encontros, nuances, sutilezas e diferenças comunicativas. Penso que eu e o estudante Matusca, e que nós todos(as) juntos(as) docente e discentes, conseguimos recriar a obra de Guarnieri e estabelecer uma integração mútua entre idiomas e culturas e uma relação de troca de saberes verdadeiramente frutífera para ambas as partes.

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 a seguir por uma da 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.

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 ação, tanto física quanto intelectualmente, porque a imaginação, carecendo de substância 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 pela professora-encenadora.

Então, conforme mencionou Patrícia, optei por trabalhar a criação a partir do estudo da obra de Stanislavski. E fiz essa escolha, primeiro por julgar que seria 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 stanislavskianas. Além disso, Essa opção me ocorreu também em função de que o texto de Guarnieri nos possibilita a reflexão que o autor, por meio da metalinguagem e de um certo tipo de narrativa – que é da metáfora velada para poder gritar para mundo sobre a Ditadura – 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 da dramaturgia

brasileira. Certamente, essa reflexão remete ao sistema de interpretação de Stanislavski, que propõe um “sistema” laboratorial de improvisos 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 também a partir do uso de imagens, gravações de áudios e músicas.

Para isso, 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. Assim, 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, eu sugeria para a turma que olhasse para algumas imagens, que podiam ser fotografias, recortes de jornais ou mesmo pinturas. Essas imagens funcionavam como elementos e/ ou matrizes inspiradoras que alimentavam 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 da internet que foram 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 que eram trabalhadas nas cenas. Uma das músicas utilizadas fazia parte de uma coreografia que os(as) estudantes gostavam de dançar e que já dominavam corporalmente, porque haviam trabalhado, no 5º semestre do curso, em outra encenação dirigida pelo professor Marcial Asevedo.

A coreografia foi apresentada na penúltima cena do espetáculo, em que 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 do país) e de sua conquista de conclusão de 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 que são 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 ações físicas de Stanislavski. Nessa encenação, propus também que trabalhássemos com improvisos, partindo de gravações e imagens, e que fizéssemos, durante a coreografia final, o uso de um pequeno recurso de quebra da "quarta parede", proporcionando, assim, um efeito de distanciamento na estrutura ficcional.

De modo geral, o processo de trabalho foi muito belo, intenso, mas, ao mesmo tempo, árido. Embora, desde o primeiro dia de aula, eu tivesse contado com o apoio incondicional de uma estudante e um estudante que já tinham vastas experiências com teatro e que fizeram, ao longo do processo, a assistência de direção de espetáculo, tivemos momentos de conflitos interpessoais difíceis. Diante desses novos desafios interpessoais de trabalho, tomei uma postura pedagógica diferente do que já havia feito no passado 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 no trabalho, 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, de um certo modo, 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”³⁶, 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”.

³⁶ Musica *Refazenda*, autoria Gilberto Gil, 1975.

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

Atrás da porta foi 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 no currículo de poucas matérias voltadas para as práticas cênicas, os estudantes chegam quase à metade do curso ávidos por experienciarem um processo integral de criação e apresentação de um 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 que seria voltada para a interpretação para o cinema. Achei a ideia muito interessante, principalmente, porque 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 eles haviam estudado no semestre anterior na matéria de Literatura Dramática I. 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.

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.

Como eu havia proposto de realizarmos uma encenação, o desafio imediato que se impôs ao processo era o de como reunir em um mesmo espetáculo todos os textos que haviam sido escolhidos pelos(as) estudantes. Sugeri trabalhar com a construção de cenas isoladas, com monólogos que seriam entrecortados por intervenções realizadas por um coro.

Desse modo, teríamos dois trabalhos simultâneos. O da construção individual das personagens e dos monólogos e o da criação de um coro que ficaria 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 para a turma 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 de aulas não é possível realizar um estudo verticalizado sobre atuação. Em função 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, que são 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: “conte como foi o dia mais feliz da sua vida; o que tem dentro dessa caixa que você está vendendo?”

Os improvisos eram realizados, explorando diferentes planos espaciais, e distintas qualidades de movimento e ritmos. O intuito com os improvisos era o de construirmos um conjunto de ações físicas e de partituras corporais que pudessem ser acessadas em outros momentos da criação. Por fim, trabalhamos com a composição de pequenas cenas individuais de cunho mítico e autobiográfico, em que os estudantes necessariamente precisavam criar para a apresentação a indumentária, a cenografia / objetos cênicos e as músicas ou sons utilizados em cena.

Ressalto que esses exercícios que foram desenvolvidos na matéria de Interpretação foram adaptações, colagens e recriações, feitas de procedimentos, tais como a *dança das energias*, o *jogo com pergunta e resposta ação* 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 (SP), o Teatro Wuppertal, grupo alemão que foi dirigido Pina Bausch, o Tan Teatro, do interior de São Paulo, que é dirigido por Maura Baiocchi, entre outros(as) artistas não mencionados que também fazem uso dessas técnicas. Contudo, acredito que esses expedientes de criação biográficos façam parte de um rol de técnicas cênicas há muito tempo pré-existent 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*) que confere 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 da pesquisadora, que foram adquiridos 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 carreira.

Nessa perspectiva, reflito que essas metodologias não são absolutamente fechadas, pelo contrário, elas estão sempre em movimento e são redimensionadas e reempregadas coletivamente no contexto dos processos de encenação. Ao mesmo tempo, elas permitem também o acesso a princípios básicos, por exemplo, a ação física. Isso pode ser constatado na avaliação escrita de uma das estudantes da matéria:

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, Marilyn, 2017)

Marilyn 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.

Dessa forma, Marilyn 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 (ou seja, das práticas e técnicas que a estudante já conhece e domina) 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 que foram 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 de compor as ações físicas e o roteiro de seu monólogo, bem como de compor 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 foi 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 dramático que tivessem o interesse de representar. Feito isso, solicitei que escrevessem um texto resumo, na 3ª pessoa, de no máximo dois parágrafos, que descrevesse a história da trama e da personagem. E um outro texto pequeno, escrito na 1ª pessoa, no formato de carta, endereçada à personagem, em que o(a) estudante deveria dizer, sem o menor escrúpulo e/ou pudor tudo o que ele(a) pensava sobre a personagem a ser representada.

Esses os dois textos produzidos pelos(as) estudantes foram lidos e discutidos em sala de aula. O objetivo pedagógico com essas tarefas foi, primeiro, de que eles criassem um texto cênico mais aberto e que norteasse o processo individual de construção dos monólogos; segundo, foi o 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 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. A convivência, porém, expõe as entranhas das nossas fraquezas, segundo Sartre: “o inferno são outros” – daí a origem da célebre frase do pensador francês. Sugeri que trabalhássemos a criação do coro a partir dessa proposição. Portanto, não tínhamos, desse modo, 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, e envolve 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, conseqüentemente, 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 árido. Alguns estudantes se incomodavam com os improvisos e com as repetições realizadas nos ensaios, conforme pode ser verificado na avaliação a seguir:

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, Veludo, 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 pedagógicos de encenação coletivos.

A conclusão que chego, após as análises das seis trajetórias de criação cênico-pedagógicas partilhadas em Brasília e 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 artesanaria, artesanaria, 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 que passa pela maiêutica, por excelência e que cria um sistema polifônico, de modo divergente e convergente, caracterizando a encenação. De um certo modo, essa proposição se afina com o que é dito por Ariane Monouchkine:

Não acredito que haja um 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 uma 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. Às 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 esta certo. Vamos! Vamos!”. (MNOUCHKINE, *apud* HERITAGE 1999, p. 387)

Corroboro com o que é dito por Monouchkine, e acrescento ainda que o processo da maiêutica vai construindo, durante o processo da encenação, um sistema maior e polifônico, que é a obra de arte coletiva. Por isso, é que defendo a tese da poética da encenação como um pedagogia cênica coletiva, dialógica, mutante, experimental e inventiva.

Hoje, após, dezesseis 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, nos primeiros processos de encenação, nós 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, nós copiamos técnicas, procedimentos e expedientes de atuação e de composição de cenas que já são consagrados. Munidos desse arsenal, concernente à práxis teatrais diferenciadas, traçamos um roteiro de trabalho e chegamos as sala 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, feiúras e poesias. Assim, estupefato diante do acontecimento da aula, e diante do processo da criação, permeado por tantas 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 descobriremos que não temos um método,

tampouco um 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, (re)empregando técnicas, expedientes, teoria e práticas cênicas.

Esse já é o estágio de criação do carnaval, da carnavalização. Quando a unidade coletiva constitui-se 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:

Na verdade, o carnaval ignora toda distinção entre atores e espectadores. Também ignora o palco, mesmo na sua forma embrionária. Pois o palco teria destruído o carnaval (e inversamente, a destruição do palco teria destruído o espetáculo teatral). Os espectadores não assistem o carnaval, eles o vivem, uma vez que pela sua própria natureza, o carnaval existe para todo o povo. Enquanto dura o carnaval, não se conhece outra vida senão a do carnaval. Impossível escapar a ela, pois o carnaval não tem nenhuma fronteira espacial. Durante a realização da Festa só se pode viver de acordo com as suas leis, isto é, as leis da liberdade. O carnaval possui uma 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. (1987, p.6)

Analogia do carnaval com as relações entre os(as) artistas criadores(as) no processo de encenação se perfaz, porque o carnaval constitui-se em rito coletivo único em que as hierarquias são rompidas, originando uma linguagem própria de grande riqueza, e capaz de expressar uma percepção carnavalesca de mundo que se caracteriza, principalmente, pela lógica original e libertária das coisas “ao avesso”, “ao contrário”, pelas permutações e 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.

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

Concluindo o capítulo, eu gostaria 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, será que nós professores(as)-encenadores(as), de fato, conseguimos estar aderidos ao nosso tempo presente? Em uma de suas obras publicada pela primeira vez em 2006, Giorgio Agamben questiona o que vem a ser o contemporâneo, com isso ele nos traz 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, Agamben fórmula uma primeira proposição. Segundo ele, Nietzsche afirmava que o contemporâneo é o intempestivo. A partir dessa proposição nietzscheana, Agamben propõe 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 (o tempo do presente, o tempo de Kairós) em que 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). Segundo ele,

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.

As reflexões de Agamben instigam a pensar, por exemplo, sobre como ser contemporânea de Constantin Stanislavski (1863 a 1938), Vsévolod 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 “método” de atuação – como o fez Stanislavski – por outro lado, Meyerhold nos apontou uma concepção construtivista 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 estudo, 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. Cada um a seu modo:

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 Andréiev *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. (SATANISLAVSKI, 2011, p. 496)

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

O fato de o “conteúdo”, de um ponto de vista técnico, se ter 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 deles, embora por caminhos distintos, contém em suas práticas teatrais o aspecto profundamente ético, político e pedagógico que me parece ser intrínseco ao modelo pedagógico de se fazer teatro que cada um deles apresenta como proposta. 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 encenadores pedagogos 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 para neutralizarmos a ideia de que, ao excluí-los das práticas de encenação contemporâneas, estejamos, hoje, reinventando a roda. Em suma, neutralizar o brilho intenso e ofuscante que emite tudo aquilo que é muito novo.

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 cai bem neste fechamento, a do embrião criança que atua nos tecidos adultos e maduros, não como uma certeza ou uma conclusão, mas, antes, como uma imagem, ou talvez como indagação. Essa ideia lança a autoinstigação para, quem sabe, instigar também outros(as) professores(as)-encenadores(as) a lançar um olhar que de 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”.³⁷

Segundo ato.

37 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 de maio de 2018.

4 REVISITAÇÃO DE SI EM SITUAÇÃO DE ALTERIDADE: UM CORO DE CINCO PROFESSORAS DE TEATRO CONVERSAM SOBRE POÉTICAS DA ENCENAÇÃO

CORO DE MULHERES: Por mim, nunca me cansarei de dançar em louvor de minhas camaradas. Meus joelhos jamais se curvarão ao peso da fadiga. E eu enfrentarei a tudo e todos, junto a minhas irmãs, sobre quem a natureza generosa derramou a virtude que emociona, a graça que encanta, a inteligência que convence.

Lisístrata, Aristófanos

Ao iniciar esta pesquisa, eu não intencionava fazer propriamente um recorte de gênero, isso ocorreu em função do próprio percurso do estudo. Após revisitar a trajetória formativa, pude identificar que, na grande parte das referências bibliográficas que eu havia me debruçado na graduação, as mulheres não eram vistas e / ou não tinham visibilidade. Comecei a perceber que essas artistas criadoras não estavam marcadamente presentes na historiografia dos estudos da pedagogia da atuação e da encenação no Ocidente. Isso passou a me inquietar profundamente e despertou também o interesse de investigar a questão.

Somou-se a essa constatação a evidência que ocasionalmente encontrei num livro que ganhei de presente de um amigo, o *Diálogos no palco: 26 diretores falam sobre o teatro*, de autoria do professor Paul Heritage. Ao abrir o sumário desse livro, verifiquei que das mulheres brasileiras entrevistadas o único nome que aparecia na lista era da diretora Bia Lessa; ainda assim, a entrevista dela foi dividida com o diretor Eduardo Tolentino. No panorama estrangeiro, somente dois nomes constavam no livro: Ariane Mnouchkine e Maria Irene Fornes. Em suma, nessa pesquisa sobre a arte e o ofício da direção teatral contemporânea, das 26 entrevistas realizadas, apenas três foram dedicadas a diretoras mulheres. Essa constatação causou-me refletir que, se as grandes encenadoras contemporâneas de renome mundial têm os seus trabalhos artísticos pouco reconhecidos – mesmo pela crítica especializada –, as professoras-encenadoras, sobretudo as que trabalham não regiões, do ponto de vista histórico, menos centrais do país, têm as chances ainda mais minguadas de visibilidade.

Interligada a essa questão sobrevém a alteridade, 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. Mas não tenho a pretensão nem poderia ter diante da estrutura e do escopo desta pesquisa de esboçar um estudo historiográfico sobre as encenadoras contemporâneas. Trago tão somente alguns pequenos apontamentos para discutir a invisibilidade das mulheres no campo encenação, deslocando o debate para campo da docência da encenação exercida por mulheres no ensino superior.

Nesse sentido, o estudo da pesquisadora Letícia Mendes de Oliveira foi a principal referência de diálogo na pesquisa. Em seu artigo *(In)visibilidades e empoderamento das encenadoras no teatro brasileiro*, essa autora defende a urgência de se inserir na história teatral brasileira os nomes de mulheres precursoras no campo da encenação no século 20 e 21. O texto problematiza e aponta possíveis causas para o pouco reconhecimento do trabalho das mulheres no campo da encenação, bem como apresenta as trajetórias artísticas das diretoras brasileiras Bibi Ferreira, Dulcina de Moraes, Henriette Morrineau, Lúcia Coelho, Bia Lessa, Maria Thais, Daniela Thomas, Cibele Forjaz, Christiane Jatahy, entre outras. O principal argumento da pesquisadora é de que essas mulheres assumiram, para além da função da encenação, diversas atividades, tais como: atuação, gestão, pesquisa, direção visual, sobretudo a tarefa de construção de uma poética da encenação brasileira.

Muito se diz que a invisibilidade das mulheres no campo da encenação se deve ao fato de a direção ser considerada uma posição de comando e de liderança que historicamente é espaço de atuação negado à mulher. Sobre essa questão, Letícia Oliveira aborda o tema com base em estudos de gênero da filósofa Judith Butler, argumentando que a identidade feminina é um constructo, por isso não pode ser mais vista como naturalizada. Sendo assim, o intuito dela com o debate é o de colaborar com as discussões atuais de visibilidade da mulher na arte, ou seja, ela aponta um olhar horizontal nas relações de gênero. Segundo Oliveira (2018, p. 160), “É necessário dessacralizar uma tendência redutora e preconceituosa, imposta à artista, de que as funções de autoridade, técnica e coordenação no teatro não são destinadas à mulher”.

Nesse perspectiva, a autora assinala o trabalho de artistas brasileiras precursoras no campo da encenação:

Filha da atriz cubana Conchita Bernard Vallina, Dulcina de Moraes (1908-1996), esposa de Odilon Azevedo, criou em 1934 a Companhia Dulcina-Odilon, e fez sua carreira como uma grande empresária e comediantes de *vaudevilles* e comédias parisienses. Seu legado inclui a profissionalização de seu elenco, a abertura de temas femininos para o grande público, além das montagens de dramaturgos modernos estrangeiros como Bernard Shaw, Giraudoux, Somerset e García Lorca, que a tornam uma mulher de teatro reconhecida nos anos 1940, por sua vertente de renovação intensa, produtividade e rigor no fazer cênico. Outra artista que contribuiu

decisivamente para a profissionalização das mulheres nos anos 1940 e em todo século XX foi Bibi Ferreira. Atriz, empresária, diretora fervorosa dos grandes musicais, Abigail Izquierdo Ferreira (1922-) criou sua primeira companhia em 1944, com apenas vinte e dois anos, com o apoio do pai, Procópio Ferreira, a chamada Companhia de Comédias Bibi Ferreira, onde Henriette Morineau se juntou em 1945. Anos mais tarde, em 1948, sua personalidade marcante aliada à maturidade conquistada, dirigiu Procópio Ferreira em *Divórcio*, pela companhia do pai. Esta peça a projetou como uma diretora respeitável, devido a alguns fatores: primeiro, o desafio de dirigir seu pai em um drama, já que Procópio era uma comediante clássico, segundo, a tarefa de conduzir atores experientes (Alma Flora, Darci Cazarré, Palmerim Silva e Belmira de Almeida) na companhia do pai, e terceiro, por ser uma jovem mulher de vinte e seis anos, que buscava o reconhecimento de sua profissão. (OLIVEIRA, 2018, p. 165)

O estudo de Oliveira (2018) mostra que Dulcina de Moraes e Bibi Ferreira foram “atrizes-encenadoras”, e não apenas empresárias ou “ensaiadoras” de suas companhias. É importante reconhecer e valorizar esse lugar de criadoras que ambas artistas tiveram na história teatral brasileira.

Com relação às práticas cênicas de professoras-encenadoras, Oliveira destaca os trabalhos de Maria Thais e Cibele Forjáz como duas referências femininas tanto na formação de artistas cênicos como no campo da encenação contemporânea. Segundo a autora, essas profissionais se destacaram com suas práticas cênicas estruturadas pelo hibridismo e pelo experimentalismo:

Dentro do panorama de mulheres relacionadas à formação de atores e de uma visão social de teatro, é inegável a contribuição na atualidade da diretora, pesquisadora, coreógrafa, preparadora corporal Maria Thais para uma noção expandida de encenação e pedagogia, consolidada na contemporaneidade. Professora da Universidade de São Paulo e fundadora da Companhia de Teatro Balagan, Maria Thais Lima Santos (1960-) tem uma longa trajetória como diretora, pesquisadora e professora em São Paulo. Foi diretora do TUSP (Teatro da Universidade de São Paulo), entre 2007 e 2010 e, pela Companhia de Teatro Balagan, dirigiu: *Recusa*, de 2012, *Prometheus*, a *tragédia do fogo*, de 2011, *Západ*, a *Tragédia do Poder*, de 2006, *Tauromaquia*, de 2004, *A Besta na Lua*, de 2003, e *Sacromaquia*, de 2000. Colaborou entre os anos de 1999 e 2006 como diretora-pedagoga com a Moscow Theatre, pela Scholl of Dramatic Art, em Moscou e foi coreógrafa do espetáculo *Ilíada*, dirigido por Anatoli Vassiliev. Autora do livro *Na Cena do Dr. Dapertutto: Poética e Pedagogia em V. E. Meierhold* (2010), a diretora criou metodologias de trabalho inovadoras para a atuação, pois confrontou os procedimentos do encenador russo às práticas brasileiras como a capoeira, danças africanas e trabalhos corporais com a máscara neutra. (OLIVEIRA, 2018, 166 -167)

Falando de hibridismo, uma outra professora encenadora que vem trabalhando na fronteira entre a luz e a direção é a paulista Cibele Forjaz. Formada em direção pela Escola de Comunicação e Artes da USP, Cibele Forjaz Simões (1966) é diretora e iluminadora integrada às mais inquietas correntes de pesquisas cênicas coletivas e colaborativas a partir da década 1980, e mais intensamente na década 1990. Sua formação passa pelo Centro de Pesquisa Teatral (CPT), de Antunes Filho e pelo curso de Direção Teatral da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP), onde atualmente é professora de iluminação. [...] Nos

últimos anos, Cibele Forjaz vem dirigindo incansavelmente como diretora convidada de grupo paulistas contemporâneos. Esteve à frente da direção de *O Idiota*, de 2010, adaptação teatral da obra de Dostoievski, onde dirigiu para um grupo grande de atores, *a Mundana Companhia*, advindos de diversas outras companhias teatrais: Teatro Oficina, Teatro da Vertigem, Cia. Livre e Cia. da Mentira, de São Paulo. A ousada montagem que levou dois anos para ser finalizada e durava quase sete horas de apresentação foi um experimento incansável de ocupação e comunhão com o espectador. (OLIVEIRA, 2018, 169 -170)

Os estudos de Leticia Oliveira (2018) somaram-se às minhas inquietações quanto o espaço histórico que é dado às mulheres encenadoras e professoras-encenadoras. Nesse sentido, o destaque das memórias e das poéticas cênicas de encenadoras que marcaram no passado e que marcam contemporaneamente o teatro, sobretudo o teatro brasileiro, possibilitam ampliar os limites de nossas reflexões, para, quem sabe?, impactar também a prática de outras futuras artistas encenadoras e professoras de teatro.

Entretanto, eu não teria como discutir apenas nesse estudo o fazer artístico pedagógico de tantas companheiras de profissão atuantes do Brasil. Então, conforme já explicitado na apresentação, escolhi dialogar na pesquisa com um grupo de quatro professoras mulheres que, de diferentes modos, afetaram meu trabalho profissional e mesmo no decorrer desta pesquisa.

Assim, busquei investigar como essas quatro professoras de teatro trabalham as suas práticas docentes, como vêm os processos de encenação cênico-pedagógicos, como foram as suas formações técnico-artísticas, que mestras e mestres do teatro as influenciaram (e influenciam) e como elas veem a formação de outros(as) professores(as)-encenadores(as).

Meu intuito com essa investigação é de verificar de que forma as práticas docentes, as histórias e as memórias delas, assim como suas trajetórias e percursos cênico-pedagógicos trilhados, poderiam contribuir para eu que eu pudesse pensar sobre a poética da encenação.

Esclareço que essa etapa da pesquisa de campo foi denominada de “Visitas Técnicas”, nas quais visitei as cidades onde as quatro docentes moram e trabalham para observar suas aulas e realizar entrevistas em vídeos.

Com relação às entrevistas, explicito que elas foram estruturadas de forma semiaberta, com um roteiro de dez perguntas, assumindo também a liberdade para acrescentar e ajustar ao longo das conversas outras questões que possibilitassem sondar razões, motivos e ampliar esclarecimentos de aspectos que surgiam nos diálogos. Conforme já mencionado, as entrevistas constam na íntegra em um vídeo documentário anexo. Contudo, para efeito de análise do roteiro das dez perguntas realizadas foram avaliadas seis delas.

Quanto às observações de aula, realizei uma média de quatro encontros com cada uma das docentes. Os dados recolhidos foram transformados em percepções que, posteriormente, foram confrontadas com a análise geral das entrevistas. Ressalto que trata-se, pois, de um conjunto de apreensões parciais. Nesse sentido, as minhas observações refletem sobre fragmentos das práticas docentes dessas quatro mulheres, que fazem parte de um percurso de trabalho que é muito mais estendido no tempo e no espaço. Portanto, é importante frisar que o que será apontado e observado nessa análise não pode, em absoluto, ser tomado como uma totalidade fechada dos modos de concepções teatrais e cênico-pedagógicas dessas quatro artistas

Assim a análise deste capítulo foi dividida em duas partes: 1) Pequenas impressões das aulas observadas; e 2) Entrevistas / Conversas sobre poéticas da encenação.

1) Pequenas impressões de aulas observadas

São Paulo, março e maio de 2018.

As quatro aulas observadas das matérias de Performance I, Interpretação e de Improvisação Teatral, ministradas pela professora Lúcia Romano, foram realizadas no Instituto de Artes da Unesp, no Curso de Teatro. As turmas eram do bacharelado, respectivamente do 5º e do 1º semestre, e tinham uma média de 20 a 30 discentes matriculados.

Com relação aos estudantes, notei que eram todos muito jovens, entre 18 e 25 anos de idade, e que a maioria já tinha experiências anteriores com teatro, advindas de práticas cênicas realizadas no Ensino Médio e em cursos livres. Ambas as turmas foram muito gentis e atenciosas comigo. Notei também que havia uma relação de confiança entre os estudantes e a docente.

Em uma das aulas observadas, um acontecimento me chamou a atenção por isso eu o destaco. Uma estudante chegou muito assustada e chorando. A professora Lúcia indagou em particular o que havia ocorrido. A jovem contou que sofrerá assédio sexual no transporte público quando estava vindo para a universidade. Lúcia a abraçou e conversou com a jovem, e perguntou se ela gostaria de contar o que havia ocorrido para a turma. A estudante concordou, e Lúcia deu seguimento à aula, com um debate sobre o tema do assédio e da violência contra a mulher, orientando os(as) estudantes que devemos denunciar esses fatos e buscar todas as formas de auxílio na justiça. Esse ocorrido, me possibilitou olhar para além das práticas artísticas e pedagógica de Lúcia Romano e entrever, também, a mulher, a mãe e a cidadã que

se colocou, ali naquele momento em sala de aula, muito mais ocupada com sororidade feminina e com a formação humna e sensível dos enducandos que estava matriculadas na matéria que com o trabalho de formação técnica de atores e atrizes. E penso que isso se faz pungente na formação de outras artistas e de outras professoras de teatro,

Retornando as considerações sobre as observações das aulas, de um modo geral, percebei que a docente iniciava as práticas teatrais com o grupo posicionado em círculo. Notei também que ela estruturava as atividades cênico-pedagógicas por meio de leituras e debates de textos teatrais, seguidos de jogos lúdicos e exercícios de improvisação. Lúcia teorizava a partir de atividades práticas, buscando extrair dos exercícios e das cenas apresentadas pelos estudantes um conjunto de elementos técnicos e teóricos (por exemplo, a prática da triangulação e as noções de ação dramática e circunstâncias dadas) que eram retomados e debatidos ao final de cada aula.

Observei ainda que a docente trabalhava com aquecimentos corporais longos, conduzidos por meio de música e que oportunizavam aos estudantes imersão e contato individual profundo com o próprio corpo, a fim de que eles autoinvestigassem e percebessem suas possibilidades e limites expressivos. Ela trabalhava também com sequências de jogos e improvisos cênicos, utilizando diferentes metodologias teatrais, por exemplo, exercícios do Teatro do Oprimido e Jogos teatrais de Viola Spolin.

Nas aulas de Interpretação, a professora Lúcia promovia debates de trechos dos livros de Stanislavski, discutindo e esclarecendo os principais elementos do sistema de interpretação desenvolvidos pelo encenador. Ao mesmo tempo, ela realizava algumas práticas de construção de personagens, criação e apresentação de cenas curtas.

Do ponto de vista cênico-pedagógico, observei que a professora Lúcia trabalhava muito mais como um facilitadora de processos de aprendizagem técnico-teatrais de atuação do que propriamente como uma coordenadora de experimentos de encenação. Nesse sentido, notei que não havia uma preocupação sistematizada com elementos da indumentária, cenografia, maquiagem e iluminação, mas, sim, com constituição da autonomia e do domínio dos meios de criação dos interpretes teatrais. Em suma, Lúcia se colocava em sala de aula como uma pedagoga da atuação e / ou uma atriz-professora.

A partir desse posicionamento da docente, é possível inferir que o seu trabalho cênico-pedagógico mantenha afinidades com práticas cênicas mais ligadas essencialmente a

atuação, por exemplo, o Teatro Pobre de Jersey Grotowski³⁸ Todavia, posteriormente, na entrevista realizada, Lúcia contesta a relação de dependência que as pedagogias da atuação têm com as praticas cênicas desenvolvidas pelos grandes pedagogos-encenadores do século 20. Então, esse tema será retomado na análise da entrevista.

Um outra questão que foi abordada pela professora Lúcia durante uma das aulas e que me chamou a atenção foi a seguinte: “Como pensar o ‘método’ de Stanislavski para o momento de hoje, em que estamos tão imersos em tempos simultâneos e em pensamentos em rede?” Chamou minha atenção justamente porque não sei se consigo apontar uma resposta precisa para essa questão. De fato, quando Stanislavski desenvolveu o seu sistema de interpretação, ele o fez a partir da noção de presença cênica como uma estrutura mais estável e ligada à representação de personagens. Então, como vivemos, hoje, um contexto de tempos e espaços virtuais, assim como uma relação maior de presentificação cênica, talvez uma forma produtiva de diálogo com a obra dele tivesse a ver com a apropriação do princípio fundamental de seu “sistema teatral”, que é ação física, de forma a trabalhar a atuação e a encenação a partir de presenças cênicas que são mais transitórias, nas quais oscilam momentos de representação e de performatividades.

Um outro aspecto que me parece também implicado nesta mesma indagação feita pela professora é o fato de que as proposições cênicas de Stanislavski foram estruturadas em meio ao Realismo- Naturalismo teatral, em um momento histórico-social em que as noções de identidades eram mais rígidas. Hoje vivemos a ebulição das questões relacionadas aos (trans)gêneros e às identidades híbridas. Certamente, todas essas mudanças culturais e humano-sociais afetam os nossos modos de fazer teatro, ainda assim, parece que os princípios técnicos de atuação que são discutidos por Stanislavski (por exemplo, foco, imaginação, concentração, fé cênica) são flexíveis e permeáveis o bastante para funcionar também diante dessas novas constituições de identidades híbridas.

Florianópolis, abril de 2018.

As observações das aulas da professora Brígida Miranda ocorreram na Udesc, no Curso de Licenciatura em Teatro, na matéria de Interpretação I. Pude assistir a duas aulas de uma turma do 1º semestre, que contava com 40 discentes, entre 17 e 25 anos de idade. Fui recebida de forma acolhedora e carinhosa tanto por Brígida quanto pelos estudantes.

³⁸ Termo forjado por Grotowski (1971) para qualificar o seu estilo de encenação baseado numa extrema economia de recursos cênicos (cenários, acessórios, figurinos) em que esse vazio é preenchido por uma grande intensidade de atuação e um aprofundamento da relação ator/espectador. (PAVIS, 1999, p. 393)

Em função do número grande de discentes, a turma foi dividida em dois grupos. Então, para fins administrativos na universidade, tratava-se de um única turma. Contudo, em termos práticos, a professora regia dois grupos de estudantes em dias alternados da semana. Ambas as turmas estavam trabalhando com a montagem do espetáculo de dramaturgia feminista *Quarança fábrica de poesia mística sobre uma sociedade matriarcal*, da autora Luciana Lyra. O texto traz o cenário e a paisagem árida e infértil da vila de Alareda, uma terra subjugada pelo masculino em sua forma mais violenta. Segundo Miranda (2017),

A autora Luciana Lyra segue o caminho estabelecido por outras autoras contemporâneas que escrevem peças feministas em países como Inglaterra, Estados Unidos e Austrália, ao optar por uma estratégia brechtiana. A estrutura dramática de *Quarança* distancia espectadorxs ou leitorxs da identificação imediata com a história e suas personagens, para conduzi-lxs a um espaço-tempo mítico e figuras f(r)iccionais. (MIRANDA (Prefácio), In: Lyra, 2017, p.70)

Embora fosse uma matéria de Interpretação do primeiro período do curso, em que, geralmente, a proposição pedagógica não precisa ser a produção de um espetáculo, Brígida se colocava em sala de aula como professora-encenadora, e efetivamente trabalhava a partir da encenação.

Do ponto de vista das relações interpessoais, no momento observado, pareceu-me que o diálogo entre a professora e os estudantes era estabelecido na base da confiança e do no respeito mútuo. Ao final da primeira aula, durante a avaliação do ensaio, houve um momento em que os estudantes se queixaram com relação a um aspecto estético da cena que a Brígida havia determinado na aula da semana anterior com o qual a turma não concordava. Não consegui identificar exatamente qual foi o motivo da divergência de opiniões, sei que tinha a ver com a estética de uma cena.

Observei que a professora Brígida pediu desculpas e reconheceu que, de fato, ela havia sido impositiva quanto ao ponto de vista estético da cena. Na sequência da aula, a docente concluiu as atividades agradecendo a todos pela conversa e pelos esclarecimentos. Ela explicou que muitas vezes nos equivocamos ao impor nossos anseios estéticos, que as divergências e conflitos permeiam o processo da criação, e que o importante era o grupo manter o diálogo.

Um outro detalhe que também me chamou a atenção no primeiro dia de observação foi que Brígida trabalhava com a porta da sala de aula aberta e, antes dos estudantes entrarem, ela acendia incensos pela sala para recebê-los. A professora também utilizava um pequeno sino PI harmonizador de ambientes para dar início à aula, para guiar os jogos e improvisos de cena e para fechar o ensaio e concluir as atividades.

Observei que ela conduzia as aulas dividindo-as em três partes. Um primeiro momento de aquecimentos corporais, seguido por atividades de jogos e improvisos e a última parte destinada aos ensaios e marcações de cenas da peça. Os aquecimentos corporais era trabalhados a partir do alinhamento do eixo do corpo e da base das pernas semelhante as posturas físicas das artes marciais. Brígida também propunha movimentos de equilíbrio e desequilíbrio corporal e exercícios de respiração e voz. O aquecimento era conduzido em conjunto com um estudante monitor da matéria.

Sobre o momento da aula destinado aos jogos, observei que Brígida propunha uma sequência de exercício e jogos inspirados na metodologia de Viola Spolin, mas já adaptados para contexto da peça que estava sendo trabalhada. Por exemplo, como a proposição cênica do espetáculo era de um musical estruturado a partir do coro, Brígida propôs um jogo improvisacional que o grupo denominava de *mandala de objetos*.

O jogo consistia de os estudantes ficarem sentados reunidos em círculo, cantando e tocando um instrumento musical, que podia ser desde um pequeno chocalho até um violão. Todo o grupo tocava e cantava com uma música que pareceu ser uma melodia de criação coletiva do grupo. Esse exercício instaurava um clima de ritual cênico. No centro do círculo era colocado um conjunto de objetos e de figurinos diversos e aleatório. A cada momento que Brígida tocava o sino PI, os estudantes caminhavam de forma livre e espontânea até o centro do círculo e faziam uso dos objetos e dos figurinos e, ao mesmo tempo, experimentavam representar qualquer uma das personagens da peça. Assim, a improvisação e a criação das personagens era livre, tanto estudantes mulheres podiam representar personagens masculinos como estudantes homens podiam representar personagens femininas. E, do mesmo modo, estudantes transexuais podiam representar quaisquer personagens mulheres, homens, crianças e idosos.

Ao observar esse improviso cênico, percebi que a própria execução do jogo teatral aplicado já propiciava o trabalho de atuação e de levantamento de personagens e de cenas da peça. Além disso, notei que, diante do círculo e em meio a música que estava sendo cantada e tocada, os(as) estudantes se sentiam muito à vontade para experimentar e criar as personagens e cenas. De certo, o clima de ritual instaurado com jogo da *mandala de objetos* potencializava a concentração, proporcionava a harmonização do trabalho de grupo e favorecia o processo criação de personagens e do coro.

A partir das observações feitas naquele momento, constatei que, na prática de encenação da professora Brígida Miranda, havia um olhar minucioso sobre todos os elementos da encenação: atuação, cenários, figurinos e adereços de cena. E, do mesmo modo

havia também uma preocupação com a presença cênica dos estudantes no tablado, com a paisagem sonora do espetáculo, sobretudo havia o cuidado da docente em instaurar um ambiência de jogo teatral e de estado extra-cotidiano de criação que favorecesse e contribuísse com o todo do processo da encenação.

Fortaleza, maio de 2018.

As quatro aulas observadas da professora Fran Teixeira fora realizadas no IFCE, no Curso de Licenciatura em Teatro. Acompanhei a penúltima semana de ensaios do trabalho de Montagem Teatral da 26ª turma de formandos, composta por 19 estudantes. O espetáculo chamava-se *Abatidos na saída de Incêndio* e era uma encenação que misturava elementos do Teatro Épico Dialético com os do Teatro do Absurdo. A encenação era muito simples do ponto de vista visual e marcada pela presença do coro e da potência dialética do discurso político.

Ambientada em um restaurante, a encenação apresenta de forma *nonsense* fregueses e funcionários se movimentando como frangos. A origem desse comportamento é obscura. Uma situação foge do controle, desencadeando uma histeria coletiva. Apesar dos esforços do dono do lugar em dizer que isso era um caso isolado, os frangos nunca mais voltariam a serem os mesmos. O roteiro é uma adaptação inusitada escrita no formato de colagem de trechos de textos de Julio Cortázar e de Peter Handke.

A encenação foi trabalhada em palco italiano, com a participação de uma banda musical composta por integrantes da turma que cantavam e tocavam música ao vivo. Duas estudantes, além de atuarem na encenação, faziam assistência de direção ao lado da professora Fran Teixeira. Um dos estudantes, que era músico profissional, assumiu a direção musical do espetáculo. A professora explicou que trabalhava nas montagens teatrais incentivando que os estudantes assumissem, no campo da encenação, as funções de seus interesses pessoais. Portanto, todos atuavam no espetáculo, mas as funções eram divididas de forma que havia estudantes responsáveis pela cenografia e pelo figurino, outros que cuidavam da preparação corporal e vocal do grupo. Havia ainda os estudantes que se dedicavam mais diretamente à produção executiva do espetáculo.

Uma das coisas que me marcou no primeiro dia de encontro foi a grande receptividade que senti por parte de todo o grupo. Ao final do primeiro ensaio, depois que a professora Fran Teixeira me apresentou formalmente para a turma, nós nos sentamos em círculo para que ela fizesse a avaliação do trabalho. Após suas considerações, os estudantes

comentaram que, como eu também era professora-encenadora, eles queriam muito ouvir as minhas observações sobre o espetáculo e que sugestões eu teria para apontar para o grupo.

Nesse sentido, notei que, naquele momento, a turma demonstrava abertura e disponibilidade para ouvir as minhas críticas e considerações que contribuíssem com a melhoria do trabalho cênico; notei também que eles estavam confiantes na encenação que vinham construindo coletivamente.

Um *post* de divulgação do espetáculo feito na rede social *Facebook* pelo estudante Gedson Oliveira, em nome de toda a turma, dias antes da estreia, mostra o protagonismo e o empoderamento do coletivo, assim como a força política que grupo estava buscando imprimir à encenação.

No *post* lê-se:

[Sobre o nosso espetáculo:] Não é mais uma representação sem clímax. É um estopim de avaliação que desbrava outras reflexões sociais. Ser frango é mostrar-se frágil. Ser frango é ser irracional e temeroso com o gás que inflama a sociedade. 'Aqui somos frangos abatidos na saída de um incêndio!' De todo modo se questiona... Sempre temos sido frangos? (OLIVEIRA, 2018. Disponível em: <<https://www.facebook.com/events/185633865402214/>>)

O *post* já trazia uma sinopse do espetáculo, colocando em evidência o conteúdo metafórico e os questionamentos de cunho mais políticos sobre a representação. Essa foi uma iniciativa dos próprios alunos, que tomaram as funções de produção e divulgação do evento.

Durante os ensaios, percebi que a professora Fran Teixeira quando indagada sobre algum aspecto da encenação, por exemplo, um figurino que ela ainda não estava absolutamente certa se a indumentária se adequava exatamente à cena, ela não hesitava em dizer para o grupo que estava refletindo (em processo) sobre todos os aspectos da encenação e que ainda não tinha, com relação àquele figurino, uma posição definitiva.

A forma como a professora falava aos estudantes não deixava margens para ruídos. Ao contrário, ela demonstrava com segurança e tranquilidade que a dúvida não representa uma fraqueza de comando por parte da professora-encenadora, e que os ajustes e mudanças de ideias durante a encenação fazem parte do próprio processo da criação artística. Por fim, notei que a professora Fran se dirigia os estudantes de forma muito próxima e afetiva e que eles formavam um grupo coeso, que estavam felizes e eufóricos com a estreia do espetáculo.

Com relação à prática cênico-pedagógica da professora Fran Teixeira, no momento do percurso de aula, pude ver uma professora-encenadora que abria um grande espaço em seu trabalho de criação individual e que procurava agenciar a participação

protagonista dos estudantes no processo da encenação. Isso me levou a refletir que, na montagem desse espetáculo, a docente trabalhou de forma colaborativa e que se colocou disponível e aberta às trocas de saberes.

A seguir, apresento as transcrições das entrevistas, das perguntas e das repostas dadas por cada uma das participantes sobre as poéticas da encenação.

2) Entrevistas – Conversas sobre Poéticas da encenação

Como foi o primeiro encontro com o teatro?

Adriana Lodi começou a fazer teatro na adolescência em Brasília em 1984, aos 13 anos de idade. Ela ingressou em uma oficina de iniciação teatral que foi realizada no antigo Espaço público de criatividade, que se transformou, anos depois, no Espaço Cultural Renato Russo na 508 Sul. A oficina era ofertada por um professor da Antiga Fundação Cultural, onde hoje opera a Secretaria de Educação do Distrito Federal.

A partir desses três primeiros intensos anos que eu fico lá eu consolido um grupo de teatro que chamava Bem-Te-Vi Arco-íris onde a gente tinha um dispositivo de montagem de peças já prontas, uma das mais importantes foi Que-pê-co-poi-sa-pá, do Pernambuco de Oliveira, e com esse grupo a gente se apresenta nas escolas públicas do Distrito Federal e a gente participa de festivais de teatro amador em Brasília.

(**Entrevista** concedida a pesquisadora, Brasília, maio de 2018)

Brígida Miranda é de uma cidade do interior do Estado de Minas Gerais chamada Pitangui, que tem 302 anos. Essa cidade teve no século 19 uma produção artística cultural intensa, chegando a ter casas de espetáculos de teatros com produções de peças e de textos teatrais criados por artistas locais e / ou mesmo trazidos de fora. A cidade entrou em processo de decadência, com o domínio de uma elite muito avessa a qualquer tipo de atividade cultural, aos poucos ela foi perdendo os bens artísticos e, quando Brígida nasceu, 1970, a cidade já não tinha mais salas de espetáculos, nem registros dessas peças e partitura teatrais.

Brígida conta que isso não foi um fator limitante para que ela fizesse teatro desde a infância. Segundo ela:

Eu nasci em uma família de operários. Meus pais trabalharam durante muitos anos em fábrica, e mesmo lá na fábrica eles já faziam teatro do jeito deles. E, eu sou a caçula de nove irmãos, então e quando eu nasci os meus irmãos e irmãs

também já faziam teatro todos dias. Que teatro era essa que eles faziam? Um ideia, uma proposta, um jogo improvisacional como, por exemplo, pegar um pano colocar na cabeça e começar a imitar a Madre Tereza de Calcutar. Então, eu vejo como essas experiências familiares em termos de formação pessoal me dão uma dinâmica na minha vida formal de teatro de trabalhar com qualquer coisa, qualquer objeto, qualquer pessoa pode virar uma situação teatral, geralmente cômica.

(Entrevista concedia a pesquisadora, Florianópolis, abril de 2018)

Lúcia Romano nasceu em uma família de profissionais liberais, o pai era advogado a mãe é bancária, portanto, eram pessoas que, a princípio, não tinham absolutamente nada a haver com artes.

Mas eu fiz uma escola experimental da Universidade de São Paulo, que se chama escola de Aplicação. E daí lá a gente tinha muita relação com todos as áreas de artes. Então, eu tive um professor de teatro que era um diretor teatral e ele foi a pessoa que me introduziu no teatro. Foi na escola que eu comecei a fazer teatro. A gente fazia teatro amador na escola. Nessa escola eu fiz grupo de amigos que são hoje artistas e parceiros de profissão. Da escola de Aplicação saíram muitas atores, atrizes, diretores e diretoras. Esse foi meu primeiro contato com o teatro. Nem tanto com espectadora, só depois que eu entrei nessa escola e que eu passei a fazer e assistir teatro junto que com esse professor e com esse grupo de amigos(as). Eu penso que isso foi uma sorte, porque talvez o teatro não tivesse sido a minha trajetória de vida se eu não tivesse estudado nesse escola. Digo que foi uma sorte, porque é uma escola pública de referência e então do mesmo jeito que tem todas as coisa bacanas da pública, como a convivência com muita gente, como a ideia de democracia no ensino, também é uma escola com ênfase nessas outras áreas de artes que escapam as vezes até de escolas que são privadas e que custam muito caro.

(Entrevista concedia a pesquisadora, São Paulo, maio de 2018)

Fran Teixeira começou a se interessar por teatro no final do Ensino Médio, por volta dos 17 anos de idade; ela conta que, naquela época, não havia muitos cursos de teatro na cidade de Fortaleza:

E, além da escassez de cursos de teatro, tinha toda uma grande pressão familiar. Então eu fui fazer Psicologia, não era bem o curso que eu queria, mas na Psicologia eu procurava acompanhar tudo que acontecia de teatro em Fortaleza, que naquela época não era muita coisa. Nos últimos 15 anos a cidade mudou muito, teve uma grande ebulição teatral, mas naquela época tinha pouca coisa para eu ver. E, os poucos curso de teatro que tinham eram muito voltados para formação de atrizes e atores, e eu tentei, mas não era bem isso o que eu queria fazer no teatro. Então, fiquei nesse movimento de estudar teatro do meu jeito enquanto eu fazia Psicologia.

(Entrevista concedia a pesquisadora, Fortaleza, maio de 2018)

É interessante observar como os caminhos de encontros com a arte e com o teatro, sobretudo aqui no Brasil, são, por vezes, realizados em instituições públicas educativas. Adriana Lodi e Lúcia Romano tiveram oportunidade de iniciarem, ainda na adolescência, as suas práticas teatrais, mediadas por professores-encenadores que realizavam os seus trabalhos cênico-pedagógicos em escola pública e / ou em espaços culturais públicos.

Duas reflexões sobre isso: a primeira é que a escola pública, assim como os centros de criatividade públicos, funcionam como um pulso, um coração do projeto democrático de sociedade. Daí o motivo da Lúcia afirmar que ela teve a sorte de ter estudado na Escola de Aplicação, uma escola pública, porque essa vivência, essas experiências artísticas e cênico-pedagógicas realizadas com um professor de teatro e com um grupo de colegas criadores foram constituindo a cidadã, a artista e atriz que ela se tornou.

O mesmo ocorre com Adriana Lodi Ela teve acesso ao teatro em um centro de criatividade público. Nesse espaço ocorre o encontro com um professor-encenador que oportuniza a ela e a outras(os) jovens a experiência da formação de teatro de grupo, a vivência da encenação, da apresentação pública e da circulação de espetáculos. Isso tudo contribui para forjar a atriz, a professora e a diretora que Adriana Lodi se tornou.

Anos mais tarde, quando já estava formada em teatro, Adriana trabalhou como professora-encenadora no mesmo Espaço Cultural público em que ela iniciou o seu trabalho com o teatro. E ela permanece por treze anos nessa instituição cultural, ministrando oficinas teatrais abertas à comunidade e realizando mostras de espetáculos. A segunda reflexão que faço é a de que esse trabalho pedagógico de criação coletiva que é desenvolvido por professores(as)-encenadores(as), sobretudo no âmbito da educação básica, é um processo cíclico e contínuo de formação humana sensível e até mesmo de uma pré-formação técnica e poética de novos(as) artistas e professores(as).

Brígida Miranda, por sua vez, começou o seu fazer teatral no núcleo familiar. Seu pais eram operários e faziam teatro na fábrica onde trabalhavam antes do seu nascimento. Assim, ela não teve o primeiro encontro com a arte e com o teatro na escola pública. Brígida seguiu um caminho pragmático um pouco diferente das outras, mas que, de um modo semelhante, foi forjando a artista que ela se transformou. Esse teatro que Brígida praticava era uma forma espontânea e lúdica de jogo cênico estimulado e realizado pela família em casa.

Além disso, em sua história de vida, entretanto, ela carrega a herança de um certo tipo de Teatro Proletariado feito à moda da cidade de interior mineira. Esse estilo teatral tem suas origens nos estudos e no fazer artístico de Erwin Piscator: “O teatro proletariado de

Piscator era um instrumento da luta de classes. Dirigia-se à inteligência dos espectadores com argumentação política, econômica e social” (BERTHOLD, 2004, p. 500). Portanto, esse fazer teatral não é o teatro do *glamour* dos grandes artistas vedetes. O Teatro Proletariado de Piscator, acima de tudo, propunha-se a ser um experimento e uma experiência teatral política e educativa:

A técnica de Piscator, livre de considerações estruturais, de martelar o *leitmotiv* político constantemente repetido como uma saraivada de exemplos, era conhecida como 'ação direta', palavra muito em voga na época. (BERTHOLD, 2004, p. 500)

Nas fábricas os atores e espectadores formam uma assembleia muito ativa. E as personagens representadas não são os heróis e heroínas das tragédias gregas, chorando seus destinos, mas, sim, um coro de trabalhadoras(es) se articulando e entendendo o mundo e as relações de classe por meio da arte e do jogo teatral. Então, o sentido político pedagógico do teatro, assim como o sentido democrático do jogo improvisacional, tudo isso, aparece na base da formação estética da professora Brígida. É em função dessas experiências formativas realizadas no seio familiar que ela afirma ter em sua prática profissional a disponibilidade para realizar teatro com qualquer pessoa, em qualquer espaço e a partir de qualquer situação.

Fran Teixeira tem uma história muito peculiar de encontro com o teatro. Ela vem de um processo de busca pessoal que, inicialmente, é autodidata. A aprendizagem do fazer teatral dela se perfaz nas experiências de recepção de espetáculos, na leitura de peças dramáticas, na observação atenta do mundo e do trabalho de atrizes, atores e encenadores(as). A trajetória da professora Fran remete aos estudos sobre a pedagogia do espectador de Flávio Desgranges:

A conquista da linguagem teatral pelo espectador implica o desenvolvimento de um senso estético e um olhar crítico - olhar armado, exigente, atento à qualidade do espetáculo, que reflete sobre os fatos apresentados e não se contenta em ser apenas o receptor de um discurso monológico, que impõem um silêncio passivo. A aquisição da linguagem teatral capacita o espectador a interpretar a obra, desempenhando uma afetiva participação no fato artístico e assumindo a autoria narrativa apresentada, mantendo viva a sua possibilidade de construção e reconstrução da história. (DEGRANGES, 2010, 172)

De fato a experiência de recepção é um caminho pedagógico de aprendizagem muito potente em que o espectador se torna o protagonista do seu conhecimento. A audiência frequente de espetáculos é capaz de causar mudanças de pensamento, aberturas de sensibilidade e a compreensão sógnica da linguagem teatral. Então, o fenômeno de apreciação de obras de arte é um processo educativo e até mesmo formador de um olhar mais técnico.

Isso pode ser constatado na própria história de vida da professora Fran Teixeira. As experiências frequentes de recepção, aliada às leituras sobre teoria teatral, realizadas durante o curso de Psicologia, forjaram a artista que a Fran se torna.

Nesse sentido, vejo na trajetória dela um caminho de apreensão do conhecimento cênico que se dá no revés da história das outras três professoras. Um caminho que vai da teoria para experiência prática e que, inicialmente, foi feito de forma mais solitária e mais apartada do encontro com o pragmatismo da arte. A professora Fran trilhou um caminho de experiência que é carregado pela teoria, mas que é também profundamente conduzido pelas instâncias da intuição e da linguagem acessada na ancestralidade.

Desse modo, olhando para a história de vida dessas quatro professoras de teatro, ao mesmo tempo, olhando para minha história pessoal, rememoro o encontro com a arte e com o teatro na Escola Parque e chego à conclusão de que as experiências artísticas e teatrais, sejam as pragmáticas realizadas na escola e nos espaços de criatividade, sejam na fruição de obras de arte, assim como as experiências estéticas intuitivas, deixam profundos rastros em nossas estruturas sensíveis de base. Ademais, essas experiências contribuem com a nossa formação como artista e como educadores, ao mesmo tempo, esses vestígios dos primeiros encontros com arte reaparecem em nossas histórias de vida e em nossas práticas profissionais, principalmente, nas práticas ligadas à docência da encenação.

Como foi a sua formação em teatro?

Lúcia Romano: *A minha formação em teatro já tem haver com a minha profissionalização. Eu estudei na Escola de Comunicação e Arte da USP e também na Escola de Artes Dramáticas EAD. A minha turma era muito ativa. Eu sou da turma do Antônio Araújo, da Cibele Forjaz, do Emílio de Mello e do Vanderlei Bernardino que são ainda hoje meus parceiros de profissão. Eu tive a sorte de ter na universidade amigos que são artistas e criadores.*

(Entrevista concedida a pesquisadora, São Paulo, maio de 2018)

Adriana Lodi contou que após o fechamento do Espaço Cultural 508 Sul o grupo de teatro amador que ela integrava se desfaz e ela passou a estudar teatro em parceria com uma amiga que é bailarina. Juntas elas começaram um projeto de pesquisa e experimentações com dança-teatro, já com o foco de entrarem na universidade e de cursarem a formação superior em Teatro.

1992 eu ingresso no curso de Artes Cênicas da UnB e a partir daí eu já estava inserida no meio e no mercado teatral. Brasília, em 1990, tinha um espaço efervescente de produção, com alguns núcleos de incentivo teatral a artistas

*iniciantes, como *Jogo de Cena* e o *Festival de Cenas Curtas* do restaurante *Chez Michou*. E, também o próprio espaço da UnB que nos incentivava a prática de pesquisa. Eu fiz PIBIC³⁹ durante quatro anos em um projeto de pesquisa chamado *O Lugar da Oralidade no Teatro: Narrativa e Discurso*. Todos esses processos formativos foram muito potentes. Eu tive grandes mestras e mestres, e tive oportunidade junto com esse grupo de pesquisa de pensar, de discutir e de investigar processos de criação a partir de materiais livres da literatura, do cinema, das *Cartas de São Paulo*, o *Apóstolo*, *Das Mil e Um Noites*, diversos materiais narrativos, prosa, poesias literatura de todas as instâncias e tive a oportunidade de formação muito diversificada, principalmente no que diz respeito aos processos de uma atriz criadora.*

(Entrevista concedida a pesquisadora, Brasília, maio de 2019)

Fran Teixeira começou a se aprofundar no estudo do teatro quando ainda cursava Psicologia.

No início da graduação eu fiz uma viagem para São Paulo, porque nesse período eu já queria acompanhar o trabalho dos grandes encenadores brasileiros Zé Celso, Antunes Filho, Gerald Thomas, Gabriel Vilella. Essa experiência da viagem foi muito bacana por poder assistir as peças desses artistas e visitar os espaços culturais. Mas tudo isso foi feito por minha própria conta, porque eu queria assistir espetáculos de teatro, muito sem entender ainda que eu iria ser uma diretora teatral.

(Entrevista concedida a pesquisadora, Fortaleza, abril de 2019)

No curso de Psicologia em Fortaleza, Fran teve bons professores de psicanálise que promoviam muitas leituras de tragédias e discussões sobre o teatro grego ligado às teorias psicanalistas:

E eu sempre curti mais ler as dramaturgias do que estudar as teorias psicanalíticas. Então, eu conheci um professor de literatura grega que era muito disponível, e que foi meu orientador no trabalho de TCC. E daí, a partir da metade do curso de Psicologia, eu decido encaminhar todos estudos que podia fazer na faculdade ligados a teoria teatral.

(Entrevista concedida a pesquisadora, Fortaleza, abril de 2019)

Como Fran Teixeira já estudava línguas e compreendia bem o alemão, no final do curso de Psicologia, ela se matriculou em uma matéria mais avançada de alemão instrumental. Nessa matéria, ela teve a oportunidade de ler e conhecer a obra do Bertolt Brecht na língua original. Encantada pela poética do encenador alemão, ela passa também a estudar o Teatro Épico Dialético.

³⁹ Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica.

Brígida Miranda manteve desde de infância o interesse pelas artes, sobretudo pela dança. Então, no ensino médio, quando já morava em Brasília, ela presta o vestibular na UnB para o curso de Educação Artística. De início, ela fica um pouco desapontada porque seu interesse maior era a dança, mas, após o primeiro semestre, ela foi se inteirando melhor sobre o curso e passou a gostar dele:

Eu fui entendendo que o curso recebia pessoas para trabalhar educação artística e que eu estaria fazendo um conjunto abrangentes de disciplinas ligadas as todas as artes e a outras áreas, e que mais a frente eu poderia optar por fazer Artes Plásticas ou Artes Cênicas. Eu fiz as matérias dos dois cursos, e tudo me encantava. Hoje, olhando para aquela época, eu vejo que estudar na UnB foi incrível! Porque o sistema dos cursos na UnB eram semi-seriados. Nós não ficávamos com apenas uma turma. Nós transitávamos por outros departamentos fazendo disciplinas na Psicologia, Antropologia, na Música, na Filosofia e na Sociologia. E, os professores dessas matérias sabiam que nas turmas havia estudantes de diversos cursos, e, em função disso eles não direcionavam necessariamente o estudo para as suas áreas de formação. Eram disciplinas mais abrangentes e introdutórias. E, eu acho que isso foi incrível, porque nós tira de um nicho ligado somente ao teatro e nos de fornece um leque mais amplo de conhecimentos e de visão de mundo.

(Entrevista concedida a pesquisadora, Florianópolis, abril de 2019)

No que concerne à formação artística das quatro professoras, destaco o espaço da universidade pública gratuita como o elemento principal que possibilitou o acesso ao conhecimento e à constituição técnica e estética dessas profissionais. Para além das peculiaridades de cada trajetória formativa, percebo também nos seus discursos relações estreitas com as dimensões da alteridade, coletividade, deambulações, entrecruzamentos e trocas de saberes.

Adriana teve experiência de pesquisa científica durante os quatro anos da graduação. Ela comenta sobre a importância desse grupo de estudos na sua constituição como atriz. No campo da arte, a pesquisa de grupo é um locus de debate coletivo que, além de possibilitar o aprofundamento de conhecimentos teóricos e de experimentações práticas de diversas técnicas artísticas, o grupo propicia intensa troca de saberes entre docentes e discentes. Portanto, vejo na história formativa da Adriana as instâncias da coletividade, da criação em grupo e da troca de conhecimentos.

A professora Brígida pontua em sua fala a importância que foi em sua formação poder transitar por outros campos de conhecimento como Filosofia, Antropologia, Música e as Artes Plásticas. Para ela, ter acesso às informações de uma forma mais universal e integradora e poder interagir com estudantes e professores de outras áreas do saber foi

produtivo e fecundo em sua formação técnica. Percebo que essa forte relação com outras áreas de conhecimento reaparece na trajetória da professora Brígida, no mestrado e no doutorado, por meio das pesquisas desenvolvidas a partir das relações com os Estudos Culturais, Sociologia, História, sobretudo ligadas ao Pós-colonialismo, às questões de Gênero e de Interculturalidade. Nesse sentido, as práticas cênicas desenvolvidas por Brígida, refletem fortemente os transitos interdisciplinares que foram vivenciados em sua formação artístico-pedagógica.

Lúcia, por sua vez, aponta como elemento mais significativo de sua formação o encontro com outros(as) artistas criadores(as) que são, até hoje, seus parceiros de trabalho. Também é recorrente na fala da professora Lúcia essa instância e entrecruzamento com outros artistas de qualidades artísticas muito diferentes.

Fran Teixeira passou por um processo formativo transversal. No curso de Psicologia, ela teve acesso ao teatro e às dramaturgias durante as aulas de psicanálise. O Teatro representa a vida e a Psicologia tem no comportamento humano o seu objeto de estudo. A professora Fran dialoga com esses dois territórios de saber durante o seu processo de formação. Além disso, ela realiza viagens para audiência de espetáculos teatrais em outras cidades. Ou seja, na base da sua formação estão fortemente as dimensões de deambulação, de passeios e de viagens e entrecruzamentos.

Em síntese, há muito em comum no movimento de aprendizagem das quatro professoras, uma instância de abertura para outro. Esse “outro” podem ser as diferentes áreas de conhecimento que fornecem novos pontos de vista e ferramentas de trabalho; podem ser os encontros e as trocas com os mestres colegas de profissão, ou ainda a própria experiência estética da arte que nos captura, e nos faz querer seguir por esse caminho de estudo e de vida.

Quem são as artistas mestras e mestres que te marcaram?

Adriana Lodi: *Antes de entrar na UnB; lá na formação de teatro amador, acho que a minha grande referência era, foi e continua sendo depois da minha pesquisa de mestrado, o Augusto Boal. A minha constituição de entendimento de coletividade, de espaço político da arte e de ser político no mundo, eu fui constituída pela obra desse homem. E, na questão ética, muito também pelo teatro do Stanislavski. A minha formação enquanto referencial técnico de atriz, ela permeia essa mistura bem abrasileirada. E como não podia deixar de ser também cooptadas por interferências de Peter Brook, de Brecht, de Artaud. Eu acho que era uma grande sopa de letrinhas. E, eu tive muitos mestres e mestras na UnB, os professores Fernando Vilar e Hugo Rodas são duas referências importantes para mim. A pesquisa da professora Silvia Davini que trazia muito essa referência da organicidade fônica, do lugar da potência sonora do ator através das nossas dilatações. Eu não saberia dizer eu sou uma atriz assim ou sou*

uma atriz assada. O meu ser se confunde entre atriz, professora, diretora de teatro, atriz de cinema, criadora, esses papéis se fundem com as leituras conceituais, com as leituras artísticas e com os mestres diretores e os colegas de trabalho que fizeram parte da minha formação. Tive a oportunidade de ter da minha formação a presença de muitos bailarinos da Companhia Endança que foram nossos professores no começo do curso. Eu tive essa referência da estrutura do corpo, do lugar do discurso através do movimento. Da narrativa não estar única exclusivamente centrada na palavra. Dela ser composta pela ação física, pelo encontro com o outro, com o silêncio, com a pausa, com o vazio.

(Entrevista concedida a pesquisadora, Brasília, maior de 2019)

Brígida Miranda: *Na graduação, por exemplo, eu tive aula com o professor João Antônio, e ele tinha uma metodologia maravilhosa. Eu lembro das aulas do João como muito carinho, e eu aprendi muitíssimo com ele. O tipo de estrutura de aula que ele dava em termos de conteúdo eram stanislavskiano, mas a relação que ele estabelecia conosco era muito dialógica, respeitosa e muito relacionada com a Viola Spolin e com Boal. Isso é a leitura que eu faço hoje das aulas dele. E, o Hugo Rodas também foi muito marcante porque ele tinha uma performance de beleza e de agressividade e uma violência verbal muito forte. Erwin Piscator e Bertolt Brecht são outras dois pensadores do teatro político que me marcaram, mas nem tanto no período da graduação na UNB, e sim muito mais durante o mestrado. Uma outra referência importante que eu tive foi o Eugênio Barba, que, aliás não tinha absolutamente nada sobre uma discussão de teatro político. Tem uma crítica forte na Europa sobre Eugênio Barba como uma pessoa que trabalho num lugar de apropriação cultural e de definição de um corpo universal, neutro e essencial que é regido por princípios. E, esses princípios não seriam afetados pela política e pelas condições sócio-culturais desses corpos. E nem pelas condições de prática sagradas eu ou profanas. Então, no mestrado eu tive um professor de teatro que me abriu os olhos sobre essa questão. Muito embora eu tivesse um fascínio pela ideia de treinamento corporal, pela qualidade desses corpos treinados, porque eu cheguei a ver demonstrações dos trabalhos de Eugênio Barba e do grupo Odin Teatret, é era um trabalho muito preciso, e muito belo. Mas, essas questões das políticas do corpo começaram a me chamar a atenção. Então, quando eu acesse novamente no mestrado as obras desses grandes encenadores do século 20: Stanislavski, Meyerhold, Barba, Grotowski, ainda com o reconhecimento desses trabalhos absurdamente fantástico que eles fizeram, mas situando isso em seus contextos históricos e problematizando a visão que muitos desse treinamentos trazem de um corpo neutro. E foi daí que eu comecei a puxar a questão de gênero.*

(Entrevista concedida a pesquisadora, Florianópolis, abril de 2019)

Fran Teixeira tem como referência de mestre teatral em sua formação como encenadora Bertolt Brecht. No mestrado, ela estudou a teoria do Teatro Épico Dialético para investigar na obra do encenador alemão a relação entre reflexão, prazer e diversão. No doutorado, Fran se debruça no estudo das Peças Didáticas. “*Esses textos realmente me impressionaram, eu fiquei muito encantada por esse tipo de dramaturgia mais curta e bem forte que tem uma questão de aprendizagem muito específica para tratar.*”

Lúcia Romano: *Quando eu entrei na ECA a gente era muito crítico com os nossos mestres. Isso até foi um longo processo meu de compreender a atividade pedagógica sendo que eu era tão crítica como aqueles que eram os meus professores. Eu entrei na ECA num momento em que ela não tinha exatamente uma vivência prática. Acho que mudou muito o perfil dos professores da ECA. Então, meu mestre é o Jacó Guinsburg. Meu mestre não é uma pessoa da prática, é uma pessoa da teoria. Hoje eu considero mais afetivamente alguns mestres, o Vendramini é um mestre me dirigiu na escola. Hoje eu entendo o lugar do artista que Vendramini ocupa, mas eu não entendia isso na época. Eu achava que ele não era um mestre tão interessante porque ele não tinha uma atividade artística. O que acontecia ali com os mestres, com os professores é que eles estavam distantes da prática cênica. Quando eu passei a ter contato com alguns criadores de teatro que também eram pedagogos, como, por exemplo, o Márcio Aurélio, eu passei a reconhecer nessas pessoas mestres, embora eles não fossem meus professores formais. E quanto as grandes encenadores de reconhecimento mundial, eu acho que hoje eu reconheço muito mais do que no período da graduação essas leituras que são nutrientes para gente. Então, eu acho que o Stanislavski, o Brecht e Meyerhold talvez sejam as minhas principais referências. (Entrevista concedida a pesquisadora, São Paulo, maio de 2019)*

Sobre os(as) mestres(as) do teatro que marcaram a formação artística das quatro professoras um aspecto em comum que percebo na fala da Adriana, da Brígida e da Lúcia é que elas não mencionam como referência apenas uma figura marcante. As três docentes apontam um conjunto professores(as), colegas e artistas, pensadores(as) do teatro que as influenciaram e / ou as influenciam até hoje. Apenas Fran Teixeira cita como a sua referência principal Bertolt Brecht, mas ela não o faz afirmando que ele seja a única figura.

A partir dessa constatação, eu analiso a fala das quatro professoras observando alguns pontos de contato. Primeiro, verifico como os(as) mestres(as) que foram marcantes nos processos formativos reaparecem nas trajetórias profissionais delas. Nesse sentido, observo as relações de proximidades e distanciamentos críticos. Ou seja, como as referências desses(as) criadores(as) foram “devoradas”, “digeridas” de um ponto de vista estético-pedagógico e transformadas nas práticas cênicas das quatro professoras. E, por fim, procuro compreender a dinâmica dessas metodologias nos processos de constituição da poética de encenação.

Desse modo, Adriana Lodi aponta o Augusto Boal e o Constantin Stanislavski como duas referências marcantes. Percebo de forma miscigenada traços das obras e ideias desses dois artistas nas práticas cênicas desenvolvidas por ela. Por exemplo, a dimensão política, educativa e democrática da arte que é trazida para os processo de encenação que ela coordena. A proposição da criação coletiva como o elemento pedagógico norteador do trabalho. E, do mesmo modo, com relação à ética no ofício da atuação percebo nas suas

práticas cênico-pedagógicas o compromisso com o teatro, com os(as) companheiros(as) de profissão, o rigor no treinamento corporal e vocal, na pontualidade dos ensaios, na busca do aperfeiçoamento técnico, que são dimensões que aparecem no trabalho dela.

A Adriana também aponta outras interferências artísticas e conceituais, como Peter Brook, Brecht Artaud, assim como os aprendizados partilhados com os professores(as) do departamento de Teatro, com os colegas de turma e com outros artistas criadores. Por isso ela diz: “Eu acho que era uma grande sopa de letrinhas”. Ou dito de uma outra forma menos metafórica:

Na minha formação, no Departamento de Artes Cênicas da UnB, havia sim, o estudo das teorias, da dramaturgia, da história e dos mestres teatrais estabelecidos, e, na maioria das vezes, identificávamos as inúmeras referências que cada trabalho abarcava, mas essa identificação não era o foco principal. O foco estava sempre na criação, que partia de uma investigação e criava espaço para inventar com autonomia e pôr a prova diante de colegas e professores. (LODI, 2016 p. 20)

A Adriana e eu estudamos na UnB em período distintos. Ela concluiu a graduação em 1998 e eu em 2003. Temos, portanto, um interstício histórico de cinco anos entre as nossas trajetórias. Percebo, porém, que em muitos dos seus apontamentos ela apresenta aspectos que também fizeram parte da minha experiência formativa. Nesse sentido, vejo que em nossas formações nos foi oportunizado uma pluralidade de referências teatrais, mas, ao mesmo tempo, havia também uma forte intencionalidade pedagógica para ‘borrar’ as fronteiras entre os saberes, entre as disciplinas para potencializar a autonomia dos(as) criadores(as). Talvez essa seja uma chave para entender o porquê de, hoje em dia, em nossas práticas docentes, nós também apostarmos no trabalho pedagógico a partir de metodologias pluralistas e de pedagogias da alteridade.

Brígida Miranda também estudou na UnB. Ela se formou em 1993, portanto, dez anos antes de eu concluir o curso e cinco anos antes da Adriana Lodi. Observando nossas trajetórias pessoais é possível entrever um pequeno panorama da história do curso de Artes Cênicas da UnB, sobretudo, porque eu e Adriana somos formadas em bacharelado em Interpretação Teatral, e Brígida é formada em Licenciatura em Educação Artística. Então, por meio de nossas histórias formativas, tem-se aí um vislumbre do curso no momento em que ele era voltado para a formação de professores de Artes, na perspectiva pedagógica e curricular polivalente, e um outro paradigma em que o objetivo passou a ser também a formação de atrizes e atores.

Foi interessante perceber as referências de professores(as), de obras e de artistas que são comuns em nossas trajetórias. Perceber também as diferenças de apreensões de

metodologias, as redimensões das experiências partilhadas e dos conteúdos teóricos apreendidos, ao longo do curso, por cada uma de nós.

Sobre os mestres(as) que marcaram a sua formação, Brígida aponta de uma forma muito afetiva os aprendizados partilhados na UnB com a professora Helena Barcelos e com os professores João Antônio e Hugo Rodas. Para além destes, ela destaca também três referências de encenadores do panorama do teatro europeu: Piscator, Brecht e Eugênio Barba.

Brígida mantém em suas práticas cênicas forte aproximação com as referências estéticas do teatro político, mas ela também deixa a ver em seu discurso uma espécie de facínio que ela nutriu pelo trabalho de Eugênio Barba, principalmente pelas práticas de treinamentos corporais para atuação, discutidas nas obras dele. E, durante a formação do mestrado, Brígida teve a oportunidade de se aprofundar mais no estudo das obras dos grandes pedagogos encenadores do século 20, entando entre eles, Stanislavski, Meyerhold, Grotowski, Jacques Lecoq, Étinne Decroux, principalmente, Eugênio Barba.

Nesse sentido, o mestrado proporcionou a Brígida a percepção crítica da Antropologia Teatral como um lugar de apropriação cultural e da constituição de princípios de atuação, baseados na ideia de corpo neutro e universal. Dessa constatação crítica, emerge a percepção e o entendimento de que os corpos atuantes são heterogêneos e influenciados perenemente pelas condições sociais, culturais, pelos diferentes treinamentos físicos e por práticas religiosas. Então, mesmo reconhecendo os legados técnicos e estéticos deixado por Barba e pelos outros pedagogos encenadores europeus que marcaram o teatro no século 20, Brígida incorpora em seus estudos sobre a atuação as questões do gênero, passando a problematizar a visão que esses pensadores tinham sobre o corpo feminino. Nesse sentido, a questão do gênero se torna um eixo estruturador do seu trabalho artístico, e esse posicionamento se reflete fortemente em sua poética e nas práticas cênico-pedagógicas que ela partilha com os(as) estudantes.

Lúcia Romano afirma que o seu mestre de teatro mais importantes do período formativo foi Jaco Guinsburg, um homem ligado à teoria. Ao acompanhar as aulas ministradas por ela, percebi que Lúcia procura a todo tempo praticar a teoria e trazer, para processos de construção cênica, reflexões sobre como esses grandes mestres do teatro, por exemplo, Stanislavski, Meyerhold e Brecht, que são três referências mais importantes para ela, podem ser lidos e redimensionados no contexto da criação cênica contemporânea.

Fran Teixeira, ao contrário das outras três professoras, não teve formação técnica pluralista e abrangente do ponto de vista de metodologias e de técnicas teatrais. Então, em suas buscas pessoais e em seu estudos autodidata, ela aponta como o seu principal mestre de

teatro Bertolt Brecht. Nesse sentido, as práticas cênico-pedagógicas desenvolvidas por Fran Teixeira mantêm diálogos mais estreitos com as proposições do Teatro Épico dialético, mas sem perder de vista outras referências estéticas e metodológicas, ligadas à escrita de dramaturgias colaborativas e híbridas.

Um das proposições que eu trago no texto é a de que não existe um método específico para encenar e, conseqüentemente, para ensinar encenação. Nesse sentido, eu me apoio na ideia da pluralidade metodológica como caminho pedagógico de trabalho cênico, que eu penso estar presente tanto no processo formativo quanto nas práticas docentes. De um certo modo, há nessa mesma direção de pensamento consonância com as falas dessas quatro professoras.

Afirmo isso, porque pude perceber que todas as docentes desenvolvem seus trabalhos cênico-pedagógicos a partir de metodologias pluralistas. Percebi também que, embora elas tenham em suas poéticas pessoais rastros das referências dos(as) mestres e mestras do teatro que marcaram as suas trajetórias formativas, elas estabelecem diálogos a partir de mecanismos críticos. Há, assim, no jeito e na forma como elas lidam com essas referências, técnicas e conceitos do movimento dialético de aproximação e distanciamento que faz com que as obras e as ideias desses mestres(as) sejam constantemente relidas, renovadas e reempregadas, conforme as necessidades de cada coletivo teatral e de cada processo criativo entendido como um acontecimento único e efêmero.

Em qual área de atuação, você se identifica mais no teatro?

Adrina Lodi: *Eu sou uma atriz, professora e diretora. Eu acho que eu sou um tripé. As três coisas para mim são fundamentais. Quando eu não estou essas coisas, eu não estou inteira.*

Lúcia Romano: *Eu sou uma atriz. E meu interesse no teatro tem a ver com processos autorais.*

Brígida Miranda: *Eu me considero uma atriz, mas eu sou fascinada pela direção. E quando eu estou dando aula, eu estou dirigindo. Além do aspecto pedagógico, eu me coloco como diretora. Eu não me nomeio para os estudantes, dizendo “eu sou a diretora de vocês”, mas sinto que a minha relação com eles é mais de diretora do que de facilitadora ou de estimuladora como era, por exemplo, a do professor João Antônio da UnB.*

Fran Teixeira: *Tem uma peça didática do Brecht que eu li e fiquei muito impactada. É um texto pouco conhecido, chama-se “Quanto custa o ferro”. A primeira vez que eu li eu já vi como a peça podia ser levantada. E daí eu inventei de fazer isso. Convidei um grupo de artistas iniciantes e comecei a dirigir, sem muita pretensão de produzir um espetáculo, era mais como uma experimentação entre nós mesmos. Mas, daí tem um encontro com a escola pública. Um amigo me*

ofereceu uma vaga de professora temporária de Artes, porque ele não podia pegar o trabalho. Era em um Centro de Educação de Jovens e Adultos, e era muito legal, porque eu não ministrava uma disciplina rígida, as aulas eram mais como projetos livres. Daí eu fui me aproximando pelos estudantes e comecei a fazer pequenas encenações na escola.

A resposta das quatro professoras me leva a refletir sobre como elas percebem em suas práticas teatrais a coordenação das dimensões da função de artista e de professora. Adriana é a que mais explicita em sua fala o seu envolvimento artístico e pedagógico simultâneo com trabalho da atuação, da direção e da docência. A fala da Brígida traz uma identificação maior com a função de diretora do que propriamente com a função da professora e / ou da facilitadora de processos de ensino aprendizagem de teatro. Lúcia é muito assertiva ao dizer que é atriz e que a atuação autoral é o seu campo de interesse na Arte. Fran Teixeira, embora não tenha respondido diretamente a pergunta, sugere, ao longo da entrevista, que se identifica igualmente com a função de professora e de encenadora.

Eu penso que a análise mais profunda dessa questão imbrica-se com o conflito que permeia a relação dual do ser artista com o ser docente. Algo como um receio profundamente contido de que, ao se tornar docente, a pessoa deixa de lado o ser artista.

Eu não vivencio esse conflito, porque me tornei artista depois que já era professora; então eu apenas uni as duas coisas. Além disso, eu penso que a Arte tem o poder de sensibilizar o espírito, de fazer aflorar os sentidos e de ajudar a forjar seres humanos mais sensíveis, mulheres e homens que carregam consigo a possibilidade (em certos casos, a responsabilidade, a tarefa, a missão) de mudar e de melhorar o mundo. Esse papel, que é o de liderar, de guiar, de provocar, de incentivar, que as pessoas eduquem a suas sensibilidades, que descubram os seus potenciais e que deixem para o mundo o melhor de si, tangencia tanto o papel do(a) docente quanto do(a) encenador(a).

Como você vê a formação das encenadoras(es) e das professoras(es)-encenadoras(es) na contemporaneidade?

Fran Teixeira: *Eu acho que a formação de um encenador é bem ampla. A formação do artista, em geral, a gente não tem como garantir no ensino superior a formação de um ator, a formação de um encenador. A gente vai dar caminhos, vai abrir caminhos. Mas eu realmente não acredito. Eu adoraria ter feito direção teatral, adoraria. Mas eu acho que apenas ter feito um curso de direção não me tornaria uma diretora, não é só isso. Eu acho que a formação de um artista, em geral, precisa ser muito ampla. Ele precisa estar no mundo, viajar, ver tudo que é possível, ler bastante. E, pelo menos para mim, tem sido muito interessante questões postas por outras áreas: pela Filosofia, pela política, pela Sociologia, tanto quanto as teorias do teatro, porque as teorias do teatro que a gente vai ler*

são teorias e poéticas daqueles artistas. Elas têm um enorme sentido para aqueles artistas. A gente consegue entender um pouco. O próprio Brecht e a teoria do Teatro Épico, que faz um super sentido naquele contexto histórico da Alemanha, mas não é uma coisa que você possa simplesmente transpor e dizer, agora eu vou fazer esse teatro. Mas isso precisa de maturidade, de formação longa e de uma série de outras coisas. Então, não é uma formação de quatro anos que vai garantir o surgimento de um diretor, de um ator e nem de artista algum. A formação universitária é uma via importantíssima, também pelo encontro com outros artistas, com outros criadores, com os professores.

Corroboro a reflexão feita por Fran Teixeira e acrescento que o trabalho do(a) encenador(a) requer um “sentido teatral” que não pode ser, exatamente ensinado, mas que pode ser adquirido, na experiência, assistindo e fazendo teatro.

Por meio da prática constante da encenação, na função do encenador(a) e/ou de professor(a)-encenador(a) (isso é no lugar do primeiro(a) espectador(a) da cena), é possível desenvolver, aguçar e aperfeiçoar uma percepção mais apurada sobre os movimentos corporais dos atuantes, sobre as articulações entre planos, volumes, cores, texturas, sobre as variações de ritmos de cena e sobre as articulações do teatro com outras áreas e / ou linguagens afins. Assim como é possível trabalhar a capacidade de articulação entre a prática da criação cênica e a reflexão crítico-teórico, visando um questionamento dos próprios meios expressivos e especulativos, bem como dos procedimentos metodológicos empregados. Do mesmo modo, é possível compreender o espetáculo e as demais manifestações cênicas como experimentos estético-histórico-sociais.

Então, o ofício do encenador(a) tanto quanto do professor(a)-encenador(a) vai demandar o domínio de conjunto de técnicas que compreende a artesanaria, mas penso que a apreensão do conhecimento cênico e do labor de encenação é realmente forjado na prática cênica, na experiência e no permanente processo de revisitação / reconsideração e (re)emprego dos caminhos em percursos metodológicos de criação.

Brígida Miranda: *Eu penso que precisa ser uma formação, por exemplo, muito diferente da que temos na Udesc. O curso de Teatro aqui é um curso fechado nas disciplinas feitas pelos professores do departamento, que têm as suas formações em Teatro. Então, não tem uma disciplina de Filosofia, Antropologia não tem uma disciplina de Literatura. É tudo muito específico e já feito a partir de uma formação focada em Teatro. E, eu acho que isso é uma pena.*

Compreendo a consideração feita por Brígida, porque, assim como ela, eu também me formei na UnB no sistema semi-seriado de ensino. Então, tive o contato mais amplo com outros campos de conhecimento: Psicologia, Filosofia, Comunicação, Artes Visuais e Música.

Esse sistema seriado, que prioriza maior flexibilidade e “autonomia” na escolha e matrícula de disciplinas, propicia, de fato, a formação mais universal da estudentanda, com visão e capacitação multidisciplinar. E isso para o trabalho no teatro tanto no ofício do artista cênico quanto do professor é fundamental, exatamente porque possibilita a compreensão do teatro como um campo de estudo e de criação que pode ser amplo e que, em maior ou menor grau, pode integrar outras linguagens afins, produzindo teatralidades situadas em territórios miscigenados.

Entretanto, e conforme já explicitado ao longo do texto, um currículo de formação com carga muito reduzida de práticas cênicas tal o qual vivenciamos na UFT, também não propicia o aprofundamento e a verticalização na pluralidade do fazer teatral e, conseqüentemente, não possibilita o acúmulo diversificado de experiências cênicas, fundamental para a apreensão do fenômeno do teatro. Talvez um equilíbrio entre as duas dimensões seja um caminho mais produtivo para isso.

Adriana Lodi: *A direção para mim está muito umbilicada com a pedagogia. Eu entendo que, mesmo quando estamos dirigindo um grupo de atores profissionais, temos a responsabilidade pedagógica de constituição dos meios. Estabelecer uma prática diária de treinamento para aquele determinado grupo. Estabelecer um método de investigação, os referenciais de pesquisa que vão introjetar aquele grupo, e às vezes dar unidade. Às vezes, você trabalha com pessoas que não pertencem a um grupo, que se juntam e se umbilicam ali para aquele trabalho. E, às vezes, tem-se até um grupo, mas que ainda não tem uma pesquisa de linguagem estruturadamente consolidada. Então, ser diretor, diretora, estar na direção é um procedimento pedagógico.*

Concordo integralmente com a fala da Adriana.

Lúcia Romano: *Eu trabalho na Unesp há cinco anos. E eu entrei na universidade após algumas reflexões sobre o que significa a formação dos atores e atrizes, e sempre com muitas dúvidas da formação desses artistas da interpretação ser tão dependente da experiência com diretores. Então, se eu fosse te dizer uma leitura que eu gosto hoje. Eu adoro ler a Maria Kenebel. Eu adoro ler aquelas que são formadoras de atores e atrizes e não são encenadores(as). Então, eu questiono bastante a importância da encenação para a formação de atores e atrizes.*

Os questionamentos trazidos no discurso da Lúcia provocam curtos circuitos no meu pensamento. Maria Kenebel, de fato, foi uma grande (se não talvez a mais importante) pedagoga da atuação a que temos acesso aos trabalhos, mas, por ser uma mulher, ela não tem o seu nome devidamente reconhecido na história do teatro. Certamente, os estudos desenvolvidos por Kenebel contribuíram, ampliaram e aprofundaram imensamente o sistema

de interpretação desenvolvido por Stanislavski, especialmente com relação ao *étude*, que é a própria metodologia de aperfeiçoamento das habilidades técnicas dos(as) atores e das atrizes. Entretanto, o Estúdio Operístico-Dramático em que Kenebel lecionou durante anos a convite de Stanislavski, assim como os demais Estúdios criados pelo encenador russo, tinha como base primordial a experimentação e o estudo sobre o trabalho de ator e de atrizes. Ao que parece, sempre houve, por parte de Stanislavski (que era ator e encenador), um perene cuidado e uma incansável dedicação técnica e artística para com o trabalho da atuação.

Lúcia se questiona sobre a importância da encenação para a formação de atrizes e atores. Eu me questiono se essas duas coisas – atuação e encenação – estão absolutamente separadas. Também entendo ser fundamental no processo da encenação a autonomia do trabalho de atrizes e atores. Isso é o que procuro colocar em prática nos processo de criação que partilho e medeio com os estudantes. Então, meu intuito não é o de trazer uma afirmativa absoluta para questão, mas de pensar com os(as) atuantes. Busco o caminho da troca de saberes e de afetos. Acredito que a relação entre atores / atrizes e encenadores(as) não é da ordem de uma disputa, nem de dependência. Ela é da ordem do encontro entre criadores(as), da parceria, do diálogo e da amizade com um intuito maior que é o de construir coletivamente uma obra de arte.

Fran Teixeira: *A formação mais importante que eu tive de diretora, que eu consegui abrigar como formação impactante, foi um encontro que tive com um diretor argentino, o Guilherme Cacace, que foi imersivo e profundo. Ele é um diretor de ator, uma coisa que eu não sou. Eu sou mais um diretora de cena. Observar o jeito de trabalhar dele me ajudou muito, hoje, a olhar para o grupo Teatro Máquina e para os estudantes de um jeito mais ampliado. Não ficar tão preocupada com a criação da cena, entender a importância daquelas pessoas estarem ali no palco inteiras, completas, presentes. Grande parte disso tem muito a ver com o encontro com esse diretor argentino. O que eu acho que isso é constante. Outros encontros e aprendizados com outros diretores, com outros atores criadores. Então, isso tem a ver com viagens, com encontros.*

A fala da Fran Teixeira vai exatamente ao encontro do argumento que defendo sobre o processo de encenação como um sistema dialético composição no qual a poética vai sendo construída dialogicamente, nas trocas de experiências. A poética da encenação é um fenômeno que se dá por meio das deambulações, pelas teorias, pelas técnicas e metodologias teatrais, dá-se nos entrecruzamentos com outros(as) artistas criadores(as), na troca de saberes e de experiências partilhadas por um grupo de artistas. Fran Teixeira (professora-encenadora atuante na cidade de Fortaleza, no Brasil) encontrou-se com Guilherme Cacace (encenador atuante na cidade Bueno Aires, na Argentina), ambos se encontram com o grupo de atrizes,

atores e músicos do Grupo Teatro Máquina que vieram de minicípios diferentes do Ceará. Desse fecundo e produtivo encontro de artistas criadores(as) emergiram diálogos e muitas trocas de saberes que resultaram em aprendizados e em experiências cênicas que foram (e que vão) desenhando e bordando as poéticas da encenação.

Lúcia Romano: *Eu fico pensando nessas coisas todas quando eu estou dando aula de interpretação onde eu sou colocada no lugar da encenadora. E eu tenho feito o contrário, eu fico insistindo na permanência do processo. Eu tenho optado por não dirigir. Agora eu sempre penso a interpretação, e acho que isso é a grande chave para estudar o Stanislavski, é a gente pensar que ele foi o inventor da profissão de direção. Talvez mais do que inventor do ofício ou da ciência da atuação, ele é o inventor da relação entre direção e interpretação. Por isso, eu sempre fico imaginando essa questão. Eu parto do princípio de quais eram os problemas que Stanislavski tinha como diretor para inventar a sua teoria da atuação. Então, quando eu estou dando aula, a gente refaz o processo do Stanislavski. Porque eu acho que esses dois aspectos da encenação e da interpretação são os fundamentos das teorias autorais do século 20. Daí porque eu estou com vontade de estudar pedagogias dissidentes da interpretação, porque tem algum lugar que escapa a isso. Esse lugar eu acho que são os estados cênicos que escapam das metodologias dos grandes pedagogos encenadores do século 20. Eu penso que entrem aí as mulheres, outras culturas (ameríndias, por exemplo), o trabalho com não atores e os estados alterados, afazias, sofrimentos psíquicos.*

Penso que é importantíssimo esses estudos que Lúcia vem fazendo sobre pedagogias dissidentes da interpretação, porque o caminho de investigação que ela tem trilhado abre espaço no campo de teatro para as mulheres, os indígenas, os portadores de sofrimentos psíquicos os não-atores e as não-atrizes que são vozes esquecidas e silenciadas da história. Esse movimento de investigar e de descobrir outros modos de se pensar a relação entre a interpretação e a encenação, problematizando as teorias e as práticas dos grandes pedagogos-encenadores do século 20, de um certo modo, conversa com proposição que defendo na tese. A ideia que eu trago sobre esse viés não é a da encenação como o território de domínio do encenador(a), mas como lugar de experimentação coletiva da linguagem. Então, quanto mais linguagens, quanto mais poéticas e metodologias dissidentes da interpretação e da encenação houver, tanto maior será a beleza e a riqueza desse fenômeno de encontro entre criadores(as).

De todo modo, compreendo o manifesto que Lúcia faz em sua fala no sentido de dizer que as atrizes e os atores, na maior parte da vezes, não são os detentores dos seus meios de produção, porque, diante de uma criação que é dita coletiva e / ou colaborativa, muitas vezes quem aparece midiaticamente são os encenadores(as) e os dramaturgos(as). A voz dela traz um alerta no sentido de refletirmos sobre as relações de poder no âmbito da encenação e

refletirmos também que os processos colaborativos de criação talvez não sejam tão horizontais quanto eles apregoam ser.

Ainda nesse contexto, entendo que são pertinentes os questionamentos apontados por ela, assim como penso que a função do encenador(a) vem se transformando conforme a história, o tempo e o grupo de criadores. Esse lugar de quem está fora da cena, esse olho externo que organiza os materiais da criação em muitos grupos de teatro ou mesmo no caso de artistas independentes, por exemplo, como o grupo de atores brasileiros radicados na França *Dosadeux* e a atriz Denise Stoklos, todos filmam os processos de criação e depois assistem os resultados, comentam e debatem com o intuito de aperfeiçoar e dar uma forma cênica para a matéria que será apresentada em cena. Então, me parece que esse olhar de fora, independente ou não da figura e da presença física do encenador(a), é fundamental para produção da obra que será exibida ao público.

Contudo, eu vejo que todas essas questões que Lúcia aborda em sua fala me parecem estar mais diretamente implicadas com o trabalho do(a) encenador(a) do que com o trabalho do(a) professor(a)-encenador. Porque no campo da Educação, e mais especificamente na docência da encenação, percebo que essa função passa necessariamente pela instância do ensino, da provocação dos(as) criadores(as) e, principalmente, passa pela organização e pela síntese de ideia e de materiais que são produzidos no processo da encenação. Não se trata de uma síntese cênica que tem por intuito impor sentidos e verdades absolutas e rígidas, mas, sim, a síntese que apresenta possibilidades, caminhos formas e molduras para a encenação.

Para concluir eu tenho certa discordância do pensamento da Lúcia com relação ao Stanislavski. Não creio que ele tenha sido o inventor da profissão da direção. O Stanislavski, acima de tudo, sempre foi um ator, ele pisou no palco pela primeira vez quando ainda era criança e dedicou uma vida inteira de estudos ao trabalho de ator. Muito antes dele se colocar na função de diretor, ela já nutria inúmeras inquietações sobre os experimentos e os estudos da arte da atuação, como pode se constatado a seguir:

Meu Deus! Que tortura ser um ator! Assim, a arte me parecia ora fácil, ora difícil, ora encantadora, ora insuportável ora radiante, ora angustiante. E naquele momento eu não me esquivava. Não há alegria maior do que sentir-se em casa no palco, e não há nada pior do que sentir-se hóspede nele. Nada há de mais angustiante que a obrigação de encarnar o estranho, o vago, o que está fora da gente. Essas condições até hoje ora me alegam, ora me atormentam. (STANISLAVSKI, 1989, p. 60)

Como é que pode? Quando a gente se sente bem no palco, ninguém elogia, quando se sente mal, aprovam! Que história é essa? Que divergência é essa entre a nossa própria maneira de sentir-se em cena e as impressões do público? (STANISLAVSKI, 1989, p. 63)

Os questionamentos que Stanislavski mantinha diziam respeito a relação entre ator/atriz e público, ou dito de uma forma mais técnica: entre mensagem, emissor e receptor. Os seus estudos e suas proposições de interpretação tinham por intuito auxiliar atores e atrizes de forma que eles fossem criadores autônomos que pudessem atuar com ou sem a presença de um(a) diretor(a) encenador(a). Então, tornar-se diretor foi uma contingência da própria prática do teatro que, conforme já dito, necessita de um olhar externo que sintetize a obra de arte que será apresentada ao público. Como ele próprio coloca, às vezes somos compelidos à lida:

Independentemente da nossa vontade, tínhamos de substituir o luxo dos trajes e da apresentação pela invenção artística, a originalidade e o inusitado do enfoque. Precisávamos de um diretor que olhasse a cena, mas como não tínhamos e a vontade de representar era imensa, tive de assumir eu mesmo a função de diretor. A própria vida nos obrigava a aprender e organizar para nós a escola da prática. (STANISLAVSKI, 1989, p. 66)

Adriana Lodi: *Eu acredito que talvez não exista um território onde o professor de teatro possa mais ser consolidado do que nas práticas de direção e encenação. Ainda mais quando esses territórios têm oportunidade de estarem misturados. Quando a pessoa que está formando a turma e que tem a responsabilidade sobre os processos de formação, também tem espaço para trabalhar os processos de criação, de invenção de roteiros e de encenação.*

Concordo com a fala da Adriana. E acrescento que a prática da encenação, quando exercida pelo(a) professor(a) de teatro, necessariamente requer desse/a profissional um projeto de trabalho pedagógico e um posicionamento estético, ético e político que dê conta do conjunto de todos(as) os criadores da cena e que seja flexível, maleável durante todo o processo de condução da obra de arte coletiva.

Nesse sentido, reafirmo que o campo da encenação é o *lócus* que possibilita uma compreensão ampla do fenômeno do teatro, porque para além da ideia de representação e /ou de performatividade, o que se coloca no palco são experiências de vida, desejos, visões, linguagens, crenças e posturas políticas. E, a articulação e a organização, em um processo de criação coletiva, de todas essas instâncias (técnicas, estéticas e afetivas), é o que de mais potente e integrador tem-se para forjar um(a) professor(a) de teatro.

Brígida Miranda: *Pensando sobre a formação de outras(os) artistas e professoras(es). Hoje, 14 anos depois de começado o trabalho com o teatro feminista, é muito bacana ver que eu sou uma voz em um coro. Têm muitas mulheres, têm muitas jovens meninas e meninos de 17 anos entrando na Udesc e já falando de gênero, já falando de feminismo. Porque tiveram várias ações no mundo de visibilidade de uma onda de feminismo. Talvez uma 4ª onda de lutas feministas. Porque já entram agora as questões transgêneros, a questão das*

políticas de identidade, as questões de etnias associadas também às questões de vínculos trabalhistas ligados à terra, às mulheres camponesas e ao eco do feminismo. Com isso, eu acho que tem mais gente pensando em como fazer uma arte que seja política, ou mesmo olhando para toda a manifestação artística humana como política.

Por meio da pesquisa e do processo de observação das aulas e das entrevistas realizadas, a autora desta pesquisa desfiou memórias e teceu histórias, percorreu cartografias estéticas, corporais, espaciais e sonoras; mapeou princípios, noções, expedientes e poéticas da encenação; percebeu como cada experiência é pura qualidade, é uma duração no tempo e no espaço.

Por fim, constatou que nós mulheres, atrizes, encenadoras e professoras de teatro formamos um coro potente, somos muitas, somos potência e, acima de tudo: somos resistência...

Terceiro ato.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

O objetivo maior do estudo foi o de (re)experienciar, entrecruzar e discutir, de modo crítico, trajetórias pessoais de criação e práticas cênico-pedagógicas da pesquisadora, apresentando e defendendo a noção de poéticas da encenação e estabelecendo diálogos temporais com quatro outras docentes de teatro e com estudantes egressos da Licenciatura em Teatro da UFT.

Na pesquisa, eu trouxe algumas questionamentos que penso que tenham sido devidamente respondidos. O primeiro deles diz respeito a se encenação seria algo que poderia ser ensinado. Entendo que, por ser uma área que é própria do campo da arte, principalmente por ser uma prática essencialmente ligada à experimentação, à encenação, é um fazer técnico-artístico pelo qual mais se aprende do que se ensina. Nesse sentido, a 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.

A experiência é uma noção complexa de ser compreendida e explicada, ainda mais por meio de um único pensamento, porque ela tem uma linguagem muito particular que parece estar num entre-lugar da prática, da técnica, da artesanaria, da memória e da intuição. Em função dessa complexidade é que trago como proposição a ideia de que a experiência talvez possa se dar na gravitação de forças que são contrárias, tais como o pragmatismo de John Dewey, a intuição metafísica de Henri Bergson e à memória e ancestralidade da linguagem do materialismo histórico de Walter Benjamin.

Então, penso que aquilo que nós docentes podemos fazer quanto ao ensino da encenação é proporcionar a pluralidade de experiências cênicas e repassar aos estudantes um conjunto de princípios que os auxiliem a se guiarem no percurso de criação coletiva. Entre esses princípios é preciso dizer que a encenação é uma arte da ordem da síntese, da organização de ideias, de criações, de cenas, de crenças e de desejos.

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. Além disso, nós docentes podemos incentivar os(as)

estudantes de teatro que se interessam pelo estudo da encenação a assistir com frequência a espetáculos, e a observar atentamente e detalhadamente o mundo e as relações humanas. Assim como incentivar que eles(as) vivenciem, pelo menos uma vez no período formativo, a experiência da atuação. Por fim, penso que podemos 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 sobre os movimentos corporais dos atores, sobre as articulações entre espaços, planos, volumes, cores, texturas, sobre as variações de ritmos de 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, penso que não se inventam propriamente métodos de interpretação e de encenação. O que ocorre 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 constante de ressignificação de metodologias. Por tanto, nessa perspectiva, creio que o que nós fazemos é misturar técnicas, expedientes e procedimentos já existentes dando a eles novas denominações e novas roupagens conforme o trabalho cênico, os interesses e as necessidades de cada processo de criação e de cada coletivo de artistas. Então, o que é da ordem da invenção e da mudança é próprio percurso da encenação, que é um processo dialético e polifônico de feitura da obra de arte coletiva.

Por fim, questioneei na pesquisa se devemos chamar os procedimentos e expedientes de criação cênica que são usuais na formação em teatro de ‘métodos de encenação’. A proposição que defendo não é a do método, e sim a da poética da encenação como uma pedagogia coletiva *mutatis mutandis*, que pressupõe, no processo da criação, a ‘artesanaria’, a pluralidade metodológica, as experiências passadas e novas, os entrecruzamentos e as deambulações que proporcionam a troca de saberes coletivos. Nesse sentido, a poética da encenação é o lugar precípua da experimentação de linguagens cênicas, contexto no qual fundamentalmente ocorre a pesquisa, o reemprego de técnicas e teorias e em que verificamos os acertos, os erros, os aprendizados e as *efecções*.

Hoje, após, dezesseis anos de carreira, percebo que os processos de encenação coletivos que coordenei e ainda coordeno na função de professora-encenadora, são atravessados por três movimentos de ação: mimetismo, caos e carnavalização. Compreendo esses três referenciais como sendo estágios da criação correlatos e/ou análogos à dialética da composição que permeia o processo de construção coletiva das poéticas da encenação.

Além dos questionamentos feitos, levantei duas hipóteses de pesquisa que foram confirmadas tanto na voz dos estudantes que compartilharam comigo processos de criação cênicos quanto na voz das docentes de teatro entrevistadas que colaboraram com a pesquisa. A primeira hipótese trazida é de que a apreensão mais profunda do fenômeno do teatro ocorre quando se exercita a prática da encenação, colocando-se na função do encenador(a) e/ou do professor(a)-encenador(a). Sobre tema retomo aqui trechos das falas de uma estudante de teatro e de uma das docentes que colaboraram com a pesquisa:

Dirigir, mesmo que como um breve exercício acadêmico, nos faz chegar em um outro lugar. Não é somente estudar um obra ou praticar técnicas teatrais. Direção é um exercício complexo que exige generosidade e uma visão geral. Digo isso porque tudo o que eu apreendi durante o meu processo formativo até agora, de certa forma, foi determinante para a realização das duas cenas que tive que montar na matéria do Direção.

(Relato de experiência. Matéria de Direção Teatral, Julieta, 2015)

Eu acredito que talvez não exista um território onde o professor de teatro possa mais ser consolidado do que nas práticas de direção e encenação. Ainda mais quando esses territórios têm oportunidade de estarem misturados. Quando a pessoa que está formando a turma e que tem a responsabilidade sobre os processos de formação também tem espaço para trabalhar os processos de criação, de invenção de roteiros e de encenação.

(Entrevista com Adriana Lodi, Brasília, maio de 2018)

Em síntese, corroborando com as falas citadas, a prática da encenação quando exercida pelo(a) professor(a) de Teatro necessariamente demanda desse(a) profissional uma visão integral do teatro, um projeto de trabalho pedagógico e um posicionamento estético, ético, político e afetivo que abarque o conjunto de todos(as) os criadores da cena e que, por princípio, seja flexível e maleável durante todo o processo de condução da obra de arte coletiva. Além disso, a função do encenador(a) requer a habilidades de síntese e de liderança. Penso que essas são habilidades que forjam, de fato, um docente e que possibilitam a compreensão estética, histórica e política do teatro.

A segunda hipótese levantada é a de que não existe um método específico para se encenar e, conseqüentemente, para se ensinar encenação. O processo da encenação se perfaz nas deambulações e nos entrecruzamentos de teorias, técnicas, procedimentos expedientes de criação, o que nada mais é do que o ensejo, no trabalho da encenação, de dar lugar à pluralidade de poéticas cênicas situadas entre a tradição e a vanguarda. A fala do estudante Vasni Queiroz pontua essa proposição:

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 *performance-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. (QUEIROZ, 2018, p. 39)

A fala do estudante confirma a hipótese levantada sobre a potência e a amplitude pedagógica da prática da encenação, baseadas no pluralismo metodológico. E, do mesmo modo, também demonstra que houve uma redimensão da experiência pessoal de forma que a estudante trouxe para o seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) uma proposição pedagógica para se pensar sobre sua própria prática docente e, assim, quem sabe também poder repensar e contribuir com as práticas de outros professores(as) de Teatro.

Isso que 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 perder de vista, em função disso, o diálogo com as práticas cênicas tradicionais de cunho mais arcaicos e populares. Portanto, a prática de encenação estruturada a partir do entrelaçamento de linguagens artísticas e afins pode ser muito fértil e produtiva, como um importante elemento norteador para se pensar o trabalho de professores(as)-encenadores(as) contemporâneos.

Pensando ainda a partir da perspectiva das metodologias, após rememorar, (re)experienciar e refletir sobre os vestígios e aprendizados estéticos e técnicos que permearam os meus processos formativos pude perceber que, das práticas que foram apreendidas, entre as que eu transfiro e repasso para os estudantes nos percursos e processos cênico-pedagógicos, estão a criação a partir da literatura, principalmente o romance, e textos dramáticos trabalhados por meio da adaptação e da 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 é um dos elementos chave desse processo.

Outro ponto nevrálgico são os diálogos com os sistemas de interpretação de Stanislavski com as 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. Essas constatações contribuem com autoreflexão do trabalho docente da pesquisadora, com a compreensão maior dos processos de criação, e, conseqüentemente, com o fortalecimento do trabalho e do campo de pesquisa da encenação no curso de Teatro da UFT.

Percebo também, nos trabalhos de encenação que medeio, o uso recorrente do coro e, sempre que possível, o uso da música ao vivo, pensada como um tema autônomo ao texto teatral e que é capaz de instaurar na *performance* cênica fissuras na estrutura de representação da fábula por meio de efeitos de distanciamento, sobreposição, saturação e / ou esgarçamento de signos, ideias e sentidos. Por fim, de um modo menos frequente, percebo os diálogos de criação com expedientes e/ou metodologias ligados à biografia dos estudantes e ao Teatro Épico Dialético.

Desses aspectos e vestígios observados, os que pretendo dar mais relevo e continuidade em minhas práticas docentes são os trabalhos cênicos realizados a partir do coro, do diálogo com o Teatro Épico Dialético, com as teatralidades populares e com expedientes de criação biográficos. Vislumbro que a experimentação continuada dos referidos recursos cênicos, nos processos de criação coletivos realizados na universidade, podem promover e ampliar novos entendimentos sobre pedagogia da encenação.

Desse encontro com as professoras que colaboraram com a pesquisa, pude compreender componentes e princípios comuns e recorrentes que operam de modo estruturante nas práticas docentes desse coro de mulheres professoras, atrizes e encenadoras, incluindo aí a própria pesquisadora. Entre esses aspectos, destaco o trabalho cênico-pedagógico que prima pela autonomia dos(as) criadores da cena, principalmente das atrizes e atores, a relação dialética de aproximação e distanciamentos com as técnicas e teorias teatrais e com as referências dos mestres(as) que nos influenciaram. Do mesmo modo a busca do trabalho artístico realizado coletivamente e a partir de metodologias pluralistas e de pedagogias da alteridade; a disponibilidade de abertura para troca de saberes e para o diálogo com pedagogias da interpretação dissidentes e com outros campos e áreas de conhecimento; o posicionamento político diante do mundo e do fazer artístico. E, por fim, o comprometimento com a educação, com a arte, com o teatro e com a formação humana dos sujeitos estudantes.

Esses pontos enfatizados, em certo sentido, culminam em um sentimento relacionado com a instância da paixão de que nos fala Jorge Larrosa:

A paixão funda sobretudo uma liberdade dependente, determinada, vinculada, inclusa, fundada não nela mesma mais na aceitação primeira de algo que está fora de mim, de algo que não sou eu e que, por isso, justamente, é capaz de me apaixonar. (LARROSA, 2014, p. 29)

Compreendo também que esta pesquisa trouxe muito fortemente algumas inquietações sobre o teatro feminista, sobre pedagogias dissidentes da interpretação, sobre as relações de poder entre os criadores(as) da cena e sobre o trabalho de mulheres professoras-

encenadoras no Brasil e na América Latina – temas e assuntos que me interessam desdobrar e aprofundar em pesquisas futuras.

O estudo proporcionou a escuta de pontos de vista, a rememoração de experiências e percursos criativos pessoais tanto da pesquisadora quanto das docentes colaboradoras e estudantes de teatro. Essa dialética mostrou-se profícua, pois instigou o porvir do ensino da encenação que cada vez mais se dará na fronteira das linguagens e redimensão do papel e da função do(as) criadores da cena.

Atentei nesta pesquisa a contar histórias, tecer experiências, vasculhar memórias minhas e das docentes colaboradoras e dos estudantes 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

- AGAMBEM, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** [E outros ensaios]. Chapecó (SC): Argos, 2009.
- ALVES, Adailton. I Encontro do Núcleo de Pesquisadores do Teatro Épico/Palestra Alexandre Mate. In: **Bog Spot (on line)**. Disponível em: <<https://teatroderuaeacidade.blogspot.com/2010/02/relato-da-palestra-do-alexandre-mate.html>>. Acesso em: 30/06/2019.
- 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.
- ARTAUD, Antonin. **O teatro e o seu duplo**. Tradução Teixeira Coelho. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **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. **Minidicionários da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.
- 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.
- _____. **Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo** (OE, v.3). São Paulo: Brasiliense, 1997.
- BERGSON, Henri. **Duração e simultaneidade**. Tradução Cláudia 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 cotidiano**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1998.

- CUNHA, Antônio Geraldo. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.
- DAVINI, Silvia, **Vocalidade e Cena: tecnologias de treinamento e controle de ensaio**, Folhetim - Teatro do Pequeno Gesto, Nº 15 p. 62 -73, Rioarte, 2002.
- DELEUZE, Gilles. **Bergsonismo**. Tradução de Luiz. B. L. Orlandi. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- DESCARTES, R. "Tratado do homem". In: MARQUES, J. **Descartes e sua concepção de homem**. São Paulo: Loyola, 1993/1644, p. 140.
- DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do espectador**. São Paulo: Hucitec, 2010.
- DEWEY, Jhon. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- ESSILIN, Martins. **O Teatro do Absurdo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.
- 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.
- FERRACINE, 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.
- FEEREIRA, Renata; SANTOS, Bárbara. **Ensinar a cena é possível: conversas sobre a formação de professores**, Palmas, 2016, p. 01 - 10 (no prelo).
- FEYERABEND, Paul. **Contra o método**. Tradução de Octanny S. da Mata e Leonidas Hegenberg. Rio de Janeiro: F Alves, 1977.
- FRANCISCO, Fernandes. Cartilhas do Teatro IV. **Introdução ao estudo da direção teatral**. Rio de Janeiro. Serviço Nacional do Teatro, 1973.
- FREDERIC, Ewen. **Bertolt Brecht: sua vida, sua arte, seu tempo**. São Paulo. Editora Globo, 1991.
- FORJÁS, Cibele. **O papel do encenador: das vanguardas modernas ao processo colaborativo**. Revista:[SUBTEXTO]. Revista de Teatro do Galpão Cine Horto/Dossiê - Direção Teatral: Formação e Pesquisa, Belo Horizonte, Ano XII, nº 11, outubro, 2015, p. 22 - 33.
- 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 bergsonnienne d'intuition**. Paris: Presses Universitaires 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: 25 de Julho de 2019.

JOSSO, Marie-Christine. **A transformação de si a partir da narração de histórias de vida.** Revista Educação. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (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.

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

LODI, Adriana, Ferreira Coelho. **Expedições à deriva com a pedagogia teatral por uma pedagogia da invenção** [Dissertação de Mestrado em Arte/2016. 230f.]. Instituto de Artes - Departamento de Artes Visuais PPGA Universidade de Brasília – UnB, Brasília, 2016.

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

MAGIO, Sergio. **Brasília é sensação em Curitiba.** Jornal Correio Brasiliense, Brasília, 30 de março, 2003. Caderno Metrópole, p. 26.

MATE, Alexandre. **Realinhamentos na história do teatro de grupo como espaço para a criação partilhada.** Revista [Rebento] Artes do Espetáculo. São Paulo, nº 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.

MIRANDA, Maria Brígida. In: LYRA, Luciana. **Dramaturgia Feminista.** São Paulo: Giostri Editora, 2017.

MNOUCHKINE, Ariane. **Encontros com Ariane Mnouchkine – Erguendo um monumento ao efêmero.** São Paulo: Editora SESC, 2010.

MOTA, Marcus. **Teatro e audiovisualidade: a dramaturgia musical em Ésquilo.** Revista Ouvirouver, UFU, Uberlândia, nº 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.

OLIVEIRA, Letícia Mendes de. **(In)visibilidades e empoderamento das encenadoras no teatro brasileiro.** Revista [Urdimento], Florianópolis, v.3, n.33, p. 157-173, dez. 2018.

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

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

PEREIRA, Eva; ROCHA, Lúcia Maria. **Escola Parque de Brasília: uma experiência de Educação Integral.** Disponível em: <http://www2.faced.ufu.br/columbe06/anais/arquivos/457EvaWaisros_LuciaRocha.pdf>. Acesso em: 01/06/2018.

PEREIRA, Marcelo de Andrade. **O lugar do tempo:** [experiência e tradição em Walter Benjamin]. [Dissertação de Mestrado em Filosofia/2006. 117f.]. Escola de filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2006.

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.

QUEIROZ, Vasni Ferreira. 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.

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 encenador(a)s. [Revista Rascunhos] Caminhos Da Pesquisa em Artes Cênicas, v. 6 nº 2a, 04 de abril de 2019.

SANTOS, Boaventura de Souza; MENSES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do sul.** Coimbra: Almeida Sá, 2009.

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.

SCALA, Flaminio. **A loucura de Izabela:** e outras comédias da commédia Dell'arte. Tradução Roberta Barni. São Paulo: Iluminuras, 2003.

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

SARRAZAC. Jean-Pierre. **O futuro do drama.** Portugal/Porto: Campo das Letras, 2002.

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**. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 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: Revista [Repertório]. PPGAC/UFBA. nº 13. Ano 12. 2009.2.

VIANNA. Thiche. **Plinar do abismo em ótima companhia**. Revista: [SUBTEXTO]. Revista de Teatro do Galpão Cine Horto/Dossiê - Direção Teatral: Formação e Pesquisa, Belo Horizonte, Ano XII, nº 11, out, 2015, p. 68 -81.

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

APÊNDICE

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista

**ENTREVISTA SEMIESTURADA
FILMAGEM**

TÍTULO PROVISÓRIO DA PESQUISA: *Poéticas da encenação: olhares, narrativas de memórias, experiências e percursos do/no trabalho da professora – encenadora*

A PRESENTE PESQUISA É EXCLUSIVAMENTE PARA FINS CIENTÍFICOS.

Este material será utilizado para apresentação de Tese de Doutorado; Projeto de Qualificação; Artigos Científicos; Trabalhos Artísticos e etc. observando os princípios éticos da pesquisa científica e seguindo procedimentos de sigilo e discrição.

- 1- Apresentar a professora e agradecer a participação dela. Explicar brevemente pesquisa.
- 2- Eu queria que você contasse como foi o seu primeiro encontro com o teatro. Como que o teatro chega na sua vida? Porque que o teatro virou sua profissão?
- 3- Onde foi, e como foi a sua formação em teatro?
- 4- Quem são os pensadores fazedores de teatro no sentido de mestres e/ou mestras que te marcaram?/ E porque eles te marcaram?
- 5- Você se identifica mais no teatro com qual área atuação? (dramaturgia, encenação atuação).
- 6- E, quando veio a professora de teatro? O que você pensa sobre ser professora de teatro? Você se considera uma professora-encenadora? O que você diria para as pessoas que querem fazer do teatro e do ensino do teatro profissão.
- 7- Queria que contasse uma experiência sua muito marcante no teatro durante a sua formação teatral e depois uma experiência marcante como professora de teatro. Porque elas são marcantes para você?
- 8- Como você ver o encenador ou diretor teatral na contemporaneidade? Como que você vê essa função? E como você vê essa função dentro do campo do ensino?
- 9- É possível ensinar direção-encenação teatral, ensinar a dirigir?

APÊNDICE B – Autorização de uso de imagem



DOUTORADO INTERINSTITUCIONAL EM ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES-UNESP
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

NOME DO PARTICIPANTE: MARIA BRIGIDA DE MIRANDA
DATA DE NASCIMENTO: 31/05/1970 IDADE: 47
DOCUMENTO DE IDENTIDADE: TIPO: C.T Nº 1839194 SEXO: M () F (X)
ENDEREÇO: R. João Antônio da Silveira, 210, Apto 104
BAIRRO: Lagoa da Conceição CIDADE: FLORIANÓPOLIS ESTADO: S.C
CEP: 88-062-150 FONE: 48999132095

Eu, MARIA BRIGIDA DE MIRANDA,
declaro, para os devidos fins ter sido informado verbalmente e por escrito, de forma suficiente a respeito da pesquisa: **Poéticas da encenação: olhares, narrativas de memórias, experiências e percursos do/no trabalho da professora-encenadora.** O projeto de pesquisa será conduzido por Bárbara Tavares dos Santos, do Programa de Pós-Graduação em ARTES (DINTER – UNESP/UFT), orientado pelo Prof. Dr. Alexandre Mate, pertencente ao quadro docente da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Instituto de Artes. Estou ciente de que este material será utilizado para apresentação de Tese de Doutorado; Projeto de Qualificação; Artigos Científicos; Trabalhos Artísticos e etc. observando os princípios éticos da pesquisa científica e seguindo procedimentos de sigilo e discrição. **O presente projeto tem como objetivo estudar, investigar e problematizar o campo da encenação teatral, o papel do/a encenador/a nos processos de ensino e aprendizagem relacionados com a prática docente da encenação no ensino superior de teatro, a partir de uma análise empírico-comparativa de experiências cênico-pedagógicas docentes da pesquisadora e de quatro outras professoras-encenadoras que atuam em Brasília, Florianópolis, Fortaleza e São Paulo.** As análises serão estudadas a partir de registros mnêmicos, fotografias de espetáculos, diários de bordo de aulas, filmagens de espetáculos, artigos em jornais, revistas e entrevistas filmadas. Fui esclarecido/a sobre os propósitos da pesquisa, os procedimentos que serão utilizados e riscos e a garantia do anonimato e de esclarecimentos constantes, além de ter o meu direito assegurado de interromper a minha participação no momento que achar necessário.

Palmas, _____ de _____ de _____.


Assinatura do participante ou responsável



Orientador
Nome: Prof. Dr. Alexandre Mate
Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho
Tel: (11) 98263-6125
E-mail: alexandre_mate@yahoo.com.br



Pesquisadora responsável
Nome: Profª. Me. Bárbara Tavares dos Santos
Universidade Federal do Tocantins
Tel: (63) 3229-4755 (63)9-9931-2809
E-mail: barbara.tavaresreis@uft.edu.br

APÊNDICE C – Autorização de uso de imagem



DOUTORADO INTERINSTITUCIONAL EM ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES-UNESP
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

NOME DO PARTICIPANTE: Lucia Regina Vieira Romano
DATA DE NASCIMENTO: 17/19/1967 IDADE: _____
DOCUMENTO DE IDENTIDADE: TIPO: RG Nº 18164944-5 SEXO: M () F (X)
ENDEREÇO: Rua Guaiara, 157
BAIRRO: V. Pompéia CIDADE: São Paulo ESTADO: SP
CEP: 05025-020 FONE: (011) 36751628

Eu, Lucia R. V. Romano,

declaro, para os devidos fins ter sido informado verbalmente e por escrito, de forma suficiente a respeito da pesquisa: **Poéticas da encenação: olhares, narrativas de memórias, experiências e percursos do/no trabalho da professora-encenadora.** O projeto de pesquisa será conduzido por Bárbara Tavares dos Santos, do Programa de Pós-Graduação em ARTES (DINTER – UNESP/UFT), orientado pelo Prof. Dr. Alexandre Mate, pertencente ao quadro docente da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Instituto de Artes. Estou ciente de que este material será utilizado para apresentação de Tese de Doutorado; Projeto de Qualificação; Artigos Científicos; Trabalhos Artísticos e etc. observando os princípios éticos da pesquisa científica e seguindo procedimentos de sigilo e discrição. **O presente projeto tem como objetivo estudar, investigar e problematizar o campo da encenação teatral, o papel do/a encenador/a nos processos de ensino e aprendizagem relacionados com a prática docente da encenação no ensino superior de teatro, a partir de uma análise empírico-comparativa de experiências cênico-pedagógicas docentes da pesquisadora e de quatro outras professoras-encenadoras que atuam em Brasília, Florianópolis, Fortaleza e São Paulo.** As análises serão estudadas a partir de registros mnêmicos, fotografias de espetáculos, diários de bordo de aulas, filmagens de espetáculos, artigos em jornais, revistas e entrevistas filmadas. Fui esclarecido/a sobre os propósitos da pesquisa, os procedimentos que serão utilizados e riscos e a garantia do anonimato e de esclarecimentos constantes, além de ter o meu direito assegurado de interromper a minha participação no momento que achar necessário.

Palmas, 16 de Maio de 2018.

Lucia Romano

Assinatura do participante ou responsável

Orientador
Nome: Prof. Dr. Alexandre Mate
Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho
Tel: (11) 98263-6125
E-mail: alexandre_mate@yahoo.com.br

Pesquisadora responsável
Nome: Prof.ª. Me. Bárbara Tavares dos Santos
Universidade Federal do Tocantins
Tel: (63) 3229-4755 (63)9-9931-2809
E-mail: barbara.tavaresreis@uft.edu.br

APÊNDICE D – Autorização de uso de imagem



DOUTORADO INTERINSTITUCIONAL EM ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES-UNESP
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

NOME DO PARTICIPANTE: ADRIANA FERREIRA COELHO LODI
 DATA DE NASCIMENTO: 15/07/71 IDADE: 46
 DOCUMENTO DE IDENTIDADE: TIPO: RG Nº 985670-55pDF SEXO: M () F (X)
 ENDEREÇO: QRSW 02 bloco AAA apt. 104
 BAIRRO: Setor Sudoeste CIDADE: BRASÍLIA ESTADO: DF
 CEP: 70675-211 FONE: 61-999741734.

Eu, ADRIANA FERREIRA COELHO LODI

declaro, para os devidos fins ter sido informado verbalmente e por escrito, de forma suficiente a respeito da pesquisa: **Poéticas da encenação: olhares, narrativas de memórias, experiências e percursos do/no trabalho da professora-encenadora.** O projeto de pesquisa será conduzido por Bárbara Tavares dos Santos, do Programa de Pós-Graduação em ARTES (DINTER – UNESP/UFT), orientado pelo Prof. Dr. Alexandre Mate, pertencente ao quadro docente da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Instituto de Artes. Estou ciente de que este material será utilizado para apresentação de Tese de Doutorado; Projeto de Qualificação; Artigos Científicos; Trabalhos Artísticos e etc. observando os princípios éticos da pesquisa científica e seguindo procedimentos de sigilo e discrição. **O presente projeto tem como objetivo estudar, investigar e problematizar o campo da encenação teatral, o papel do/a encenador/a nos processos de ensino e aprendizagem relacionados com a prática docente da encenação no ensino superior de teatro, a partir de uma análise empírico-comparativa de experiências cênico-pedagógicas docentes da pesquisadora e de quatro outras professoras-encenadoras que atuam em Brasília, Florianópolis, Fortaleza e São Paulo.** As análises serão estudadas a partir de registros mnêmicos, fotografias de espetáculos, diários de bordo de aulas, filmagens de espetáculos, artigos em jornais, revistas e entrevistas filmadas. Fui esclarecido/a sobre os propósitos da pesquisa, os procedimentos que serão utilizados e riscos e a garantia do anonimato e de esclarecimentos constantes, além de ter o meu direito assegurado de interromper a minha participação no momento que achar necessário.

Palmas, _____ de _____ de _____.


Assinatura do participante ou responsável

Orientador
Nome: Prof. Dr. Alexandre Mate
Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho
Tel: (11) 98263-6125
E-mail: alexandre_mate@yahoo.com.br

Pesquisadora responsável
Nome: Profª. Me. Bárbara Tavares dos Santos
Universidade Federal do Tocantins
Tel: (63) 3229-4755 (63)9-9931-2809
E-mail: barbara.tavaresreis@uft.edu.br

APÊNDICE E – Autorização de uso de imagem



DOUTORADO INTERINSTITUCIONAL EM ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES-UNESP
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

NOME DO PARTICIPANTE: FRANCIMARA NOGUEIRA TEIXEIRA
DATA DE NASCIMENTO: 26/02/1974. IDADE: 44
DOCUMENTO DE IDENTIDADE: TIPO:RG Nº 91021002596 SEXO: M () F (X)
ENDEREÇO: RUA CORONEL LINHARES, 777/1402
BAIRRO: MEIRELES CIDADE: FORTALEZA ESTADO: CEARÁ
CEP: 60170-240 FONE: 85 999474141

Eu, FRANCIMARA NOGUEIRA TEIXEIRA, declaro, para os devidos fins ter sido informada verbalmente e por escrito, de forma suficiente a respeito da pesquisa: **Poéticas da encenação: olhares, narrativas de memórias, experiências e percursos do/no trabalho da professora-encenadora.** O projeto de pesquisa será conduzido por Bárbara Tavares dos Santos, do Programa de Pós-Graduação em ARTES (DINTER – UNESP/UFT), orientado pelo Prof. Dr. Alexandre Mate, pertencente ao quadro docente da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Instituto de Artes. Estou ciente de que este material será utilizado para apresentação de Tese de Doutorado; Projeto de Qualificação; Artigos Científicos; Trabalhos Artísticos e etc. observando os princípios éticos da pesquisa científica e seguindo procedimentos de sigilo e discrição. **O presente projeto tem como objetivo estudar, investigar e problematizar o campo da encenação teatral, o papel do/a encenador/a nos processos de ensino e aprendizagem relacionados com a prática docente da encenação no ensino superior de teatro, a partir de uma análise empírico-comparativa de experiências cênico-pedagógicas docentes da pesquisadora e de quatro outras professoras-encenadoras que atuam em Brasília, Florianópolis, Fortaleza e São Paulo.** As análises serão estudadas a partir de registros mnêmicos, fotografias de espetáculos, diários de bordo de aulas, filmagens de espetáculos, artigos em jornais, revistas e entrevistas filmadas. Fui esclarecido/a sobre os propósitos da pesquisa, os procedimentos que serão utilizados e riscos e a garantia do anonimato e de esclarecimentos constantes, além de ter o meu direito assegurado de interromper a minha participação no momento que achar necessário.

Palmas, 21 de dezembro de 2018.

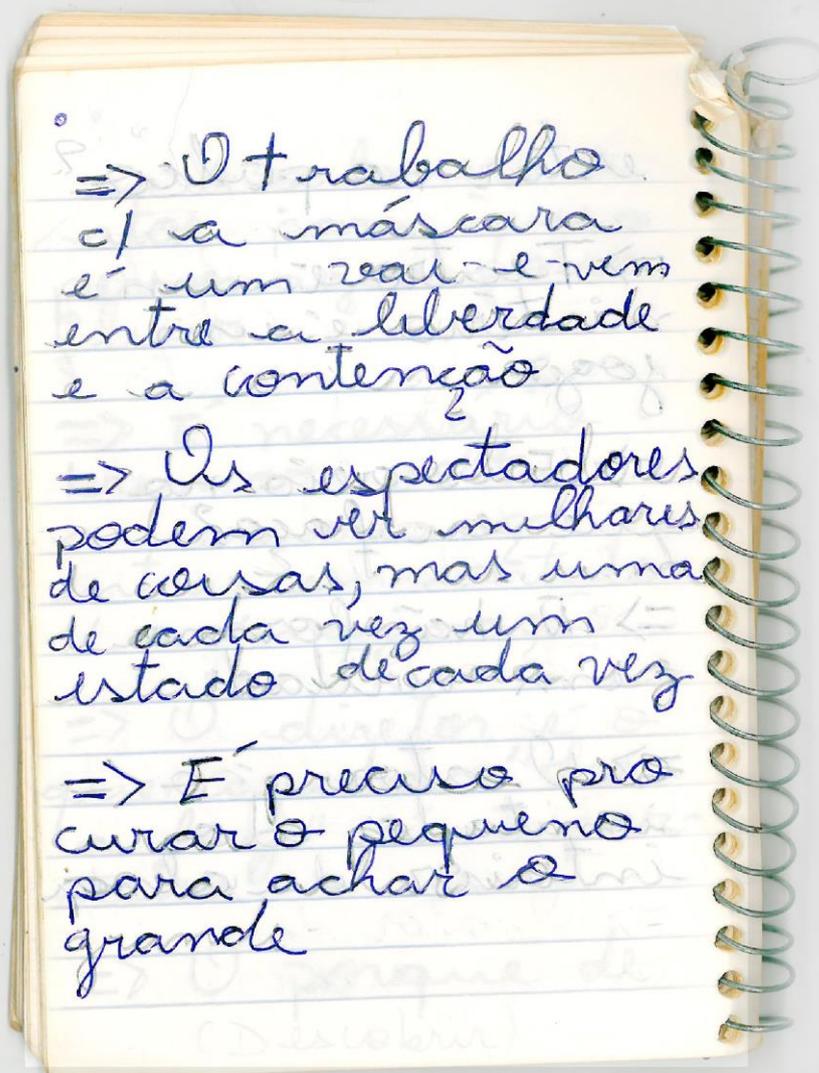
Assinatura do participante ou responsável

Orientador
Nome: Prof. Dr. Alexandre Mate
Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho
Tel: (11) 98263-6125
E-mail: alexandre_mate@yahoo.com.br

Pesquisadora responsável
Nome: Prof. Me. Bárbara Tavares dos Santos
Universidade Federal do Tocantins
Tel: (63) 3229-4755 (63)9-9931-2809
E-mail: barbara.tavaresreis@uft.edu.br

APÊNDICE F – Diário de bordo

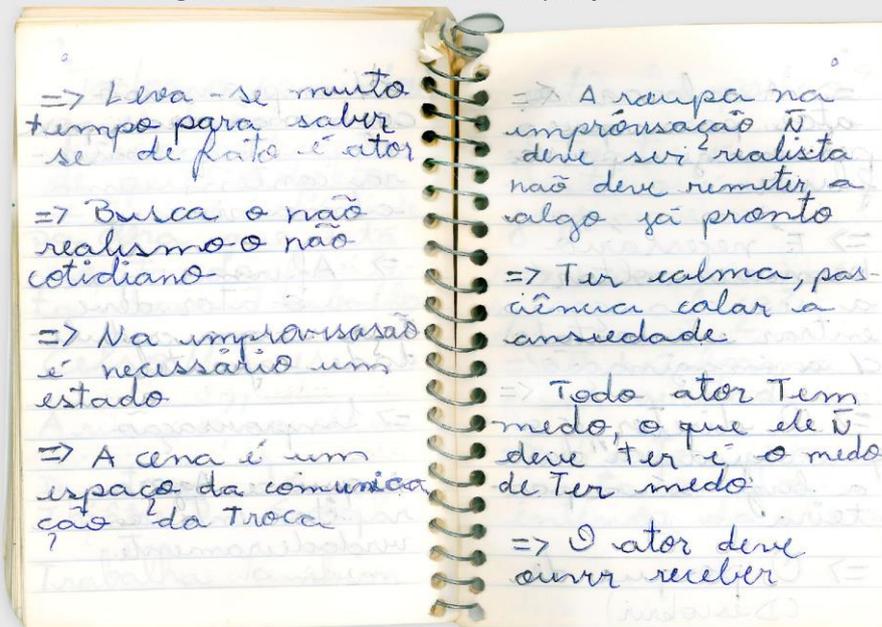
Figura 2 - Diário de bordo de Matéria de Direção Teatral



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

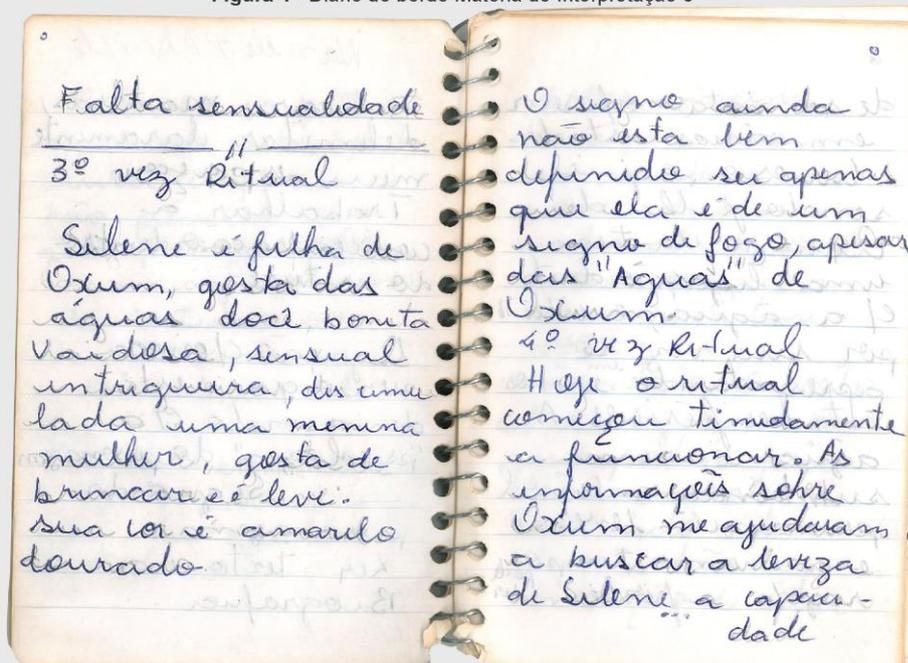
APÊNDICE G – Diário de bordo

Figura 3 - Diário de bordo Matéria de Interpretação 3



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

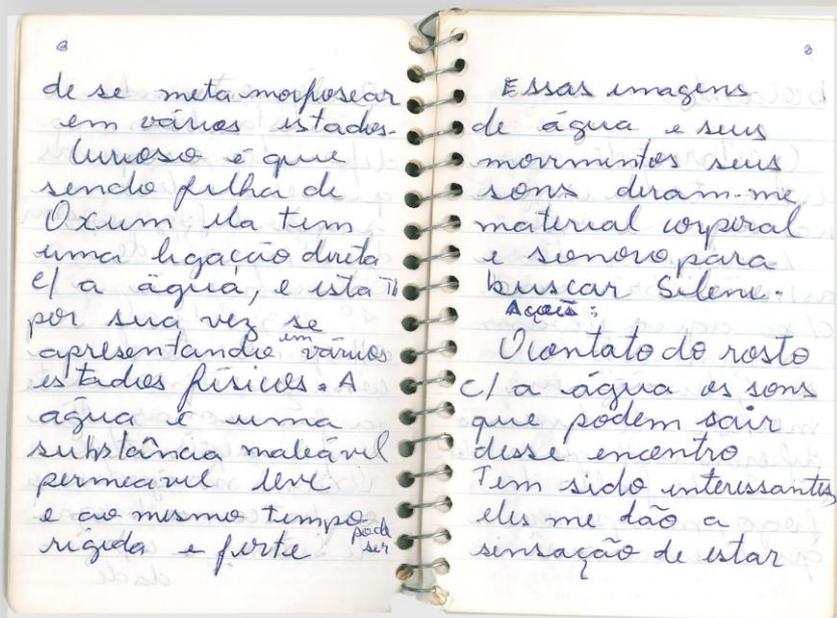
Figura 4 - Diário de bordo Matéria de Interpretação 3



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

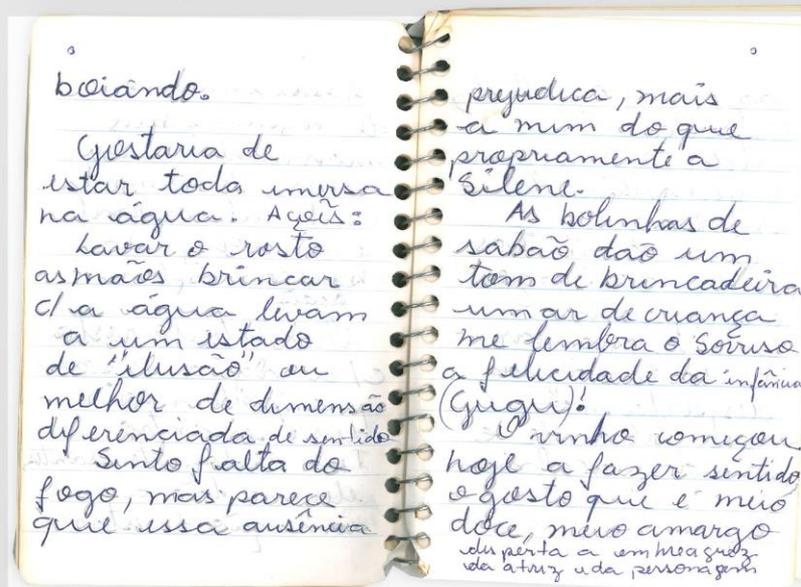
APÊNDICE H – Diário de bordo

Figura 5 - Diário de bordo Matéria de Interpretação 3



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

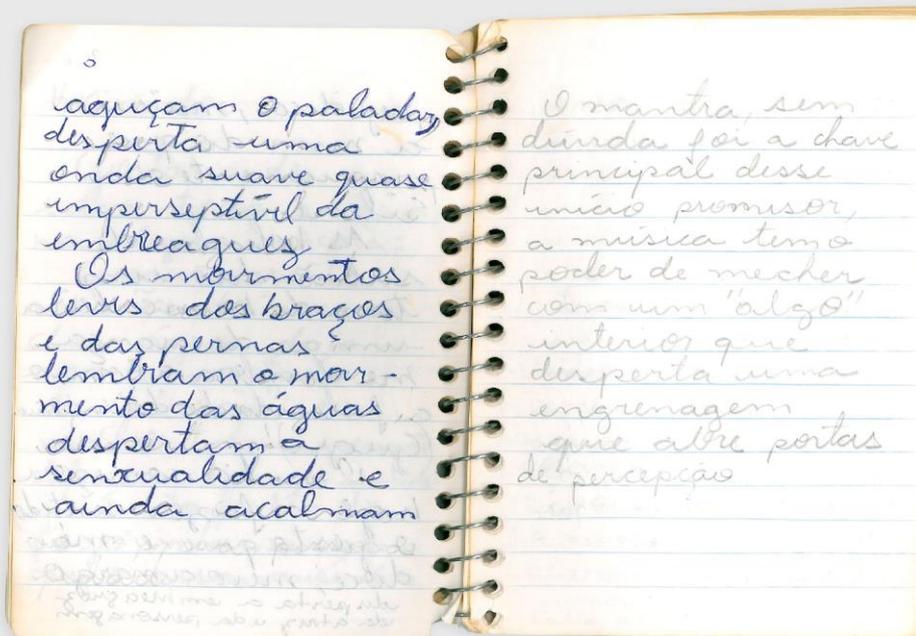
Figura 6 - Diário de bordo Matéria de Interpretação 3



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

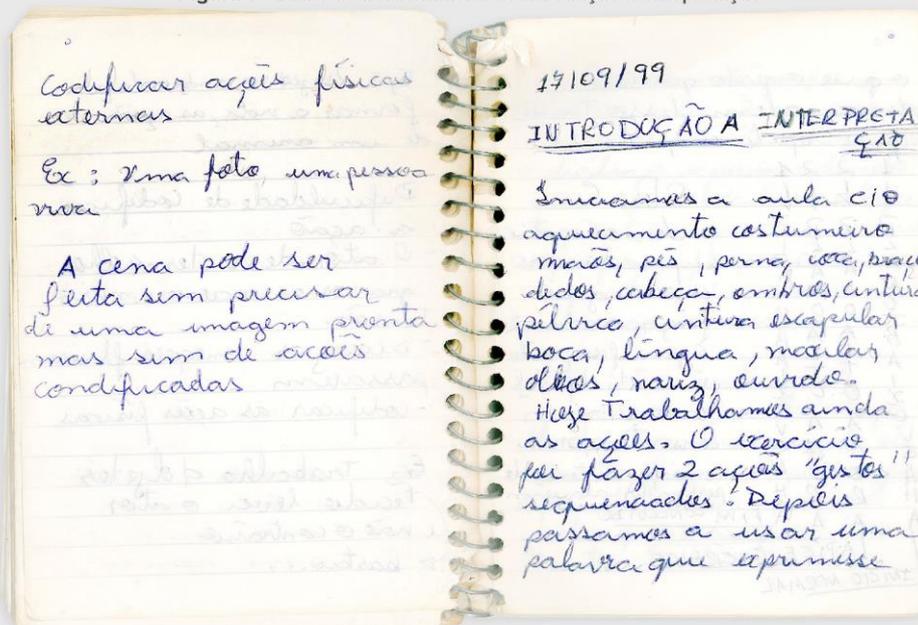
APÊNDICE I – Diário de bordo

Figura 7 - Diário de bordo Matéria de Interpretação 3



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

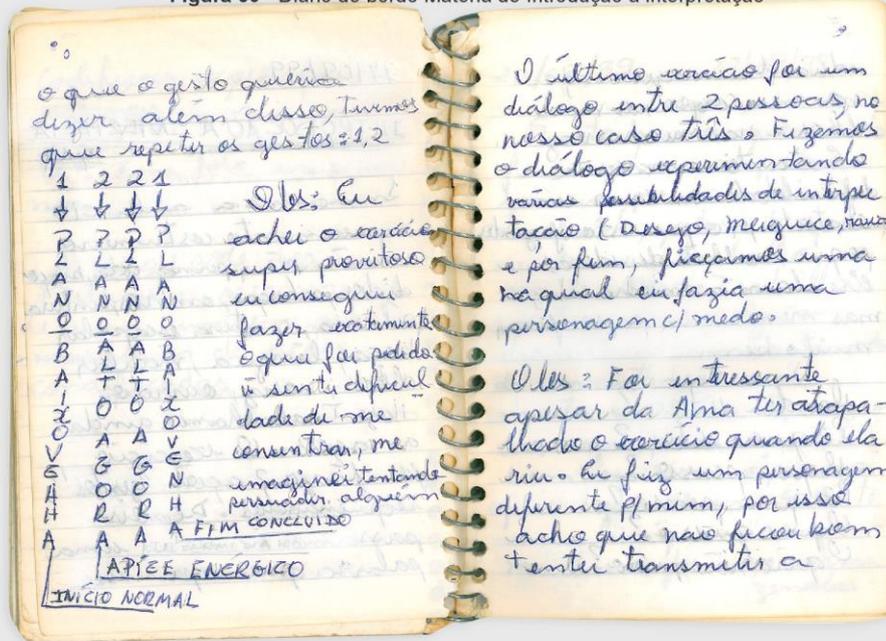
Figura 8 - Diário de bordo Matéria de Introdução à interpretação



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

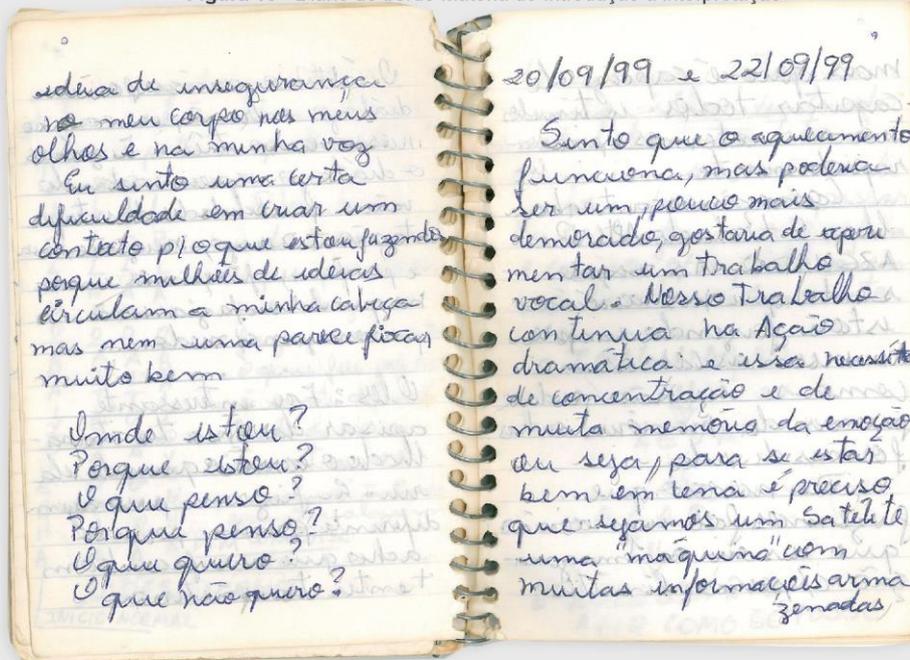
APÊNDICE J – Diário de bordo

Figura 09 - Diário de bordo Matéria de Introdução à interpretação



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

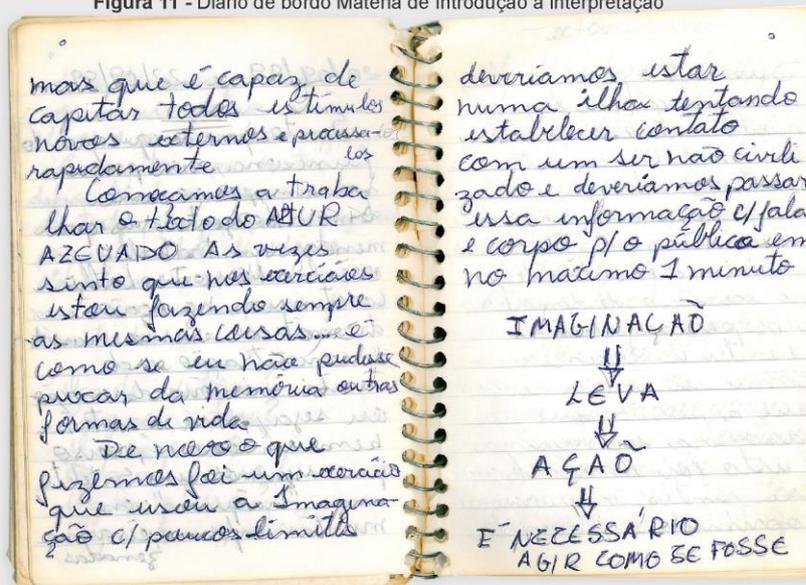
Figura 10 - Diário de bordo Matéria de Introdução à interpretação



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

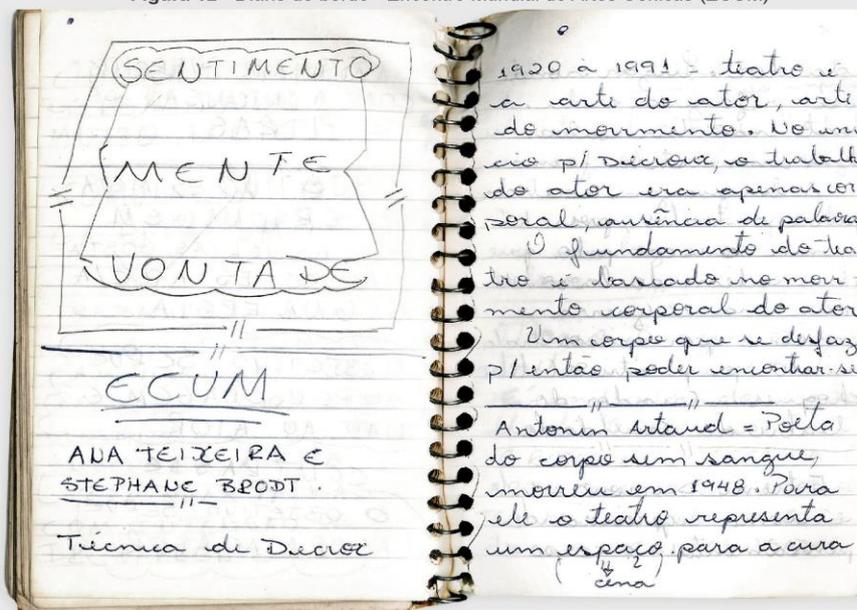
APÊNDICE K – Diário de bordo

Figura 11 - Diário de bordo Matéria de Introdução à interpretação



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

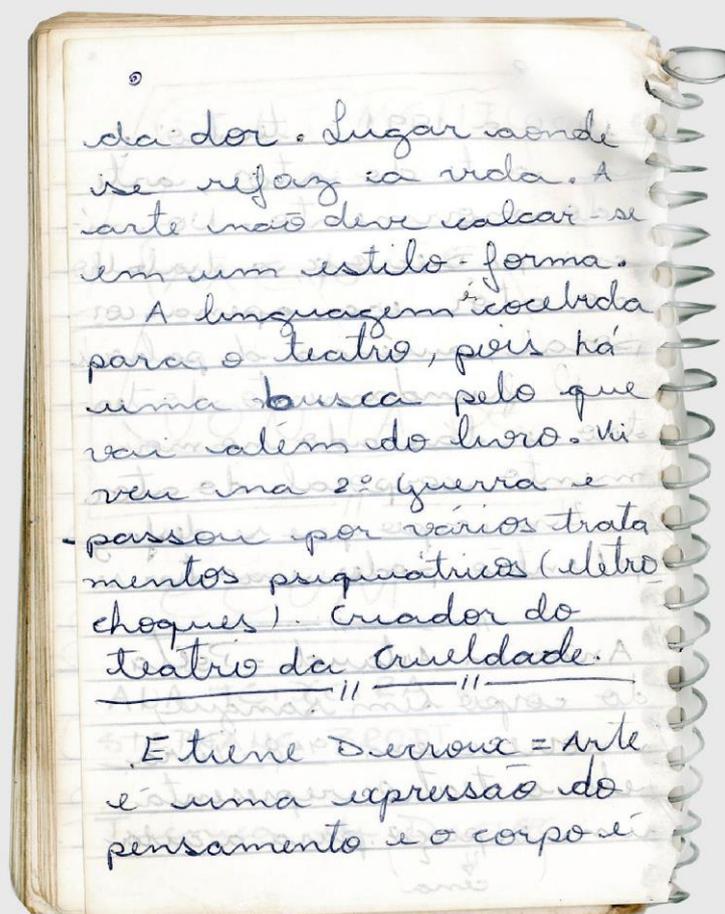
Figura 12 - Diário de bordo - Encontro Mundial de Artes Cênicas (ECUM)



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

APÊNDICE L – Diário de bordo

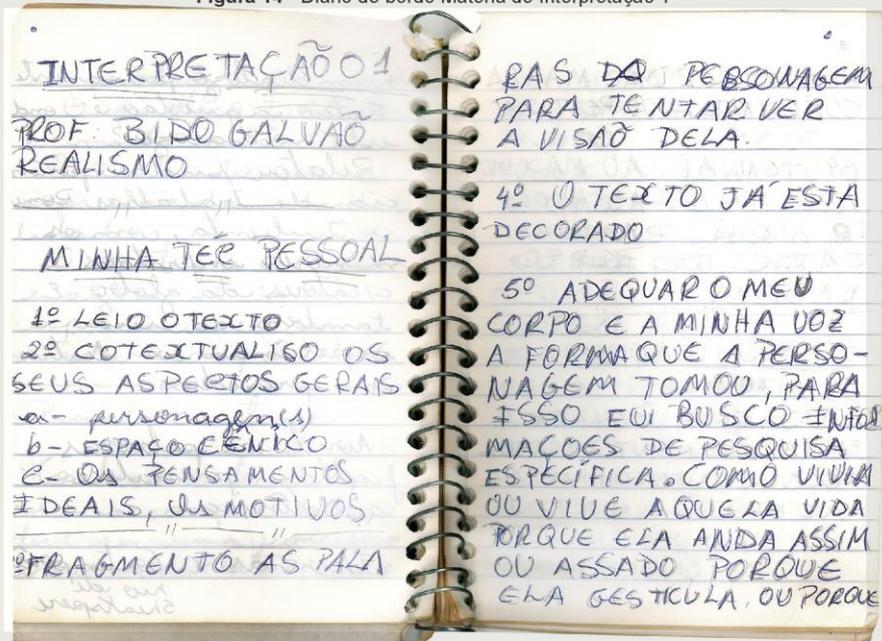
Figura 13 - Diário de bordo - Encontro Mundial de Artes Cênicas (ECUM)



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

APÊNDICE M – Diário de bordo

Figura 14 - Diário de bordo Matéria de Interpretação 1



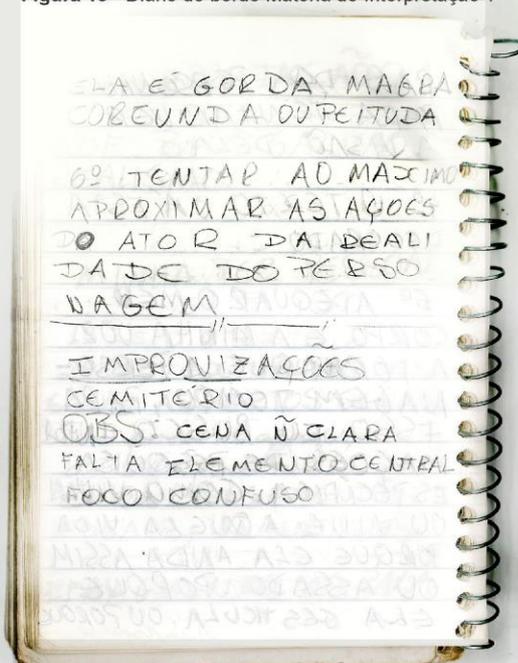
PARA DA PERSONAGEM PARA TENTAR VER A VISÃO DELA.

4º O TEXTO JA ESTÁ DECORADO

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

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

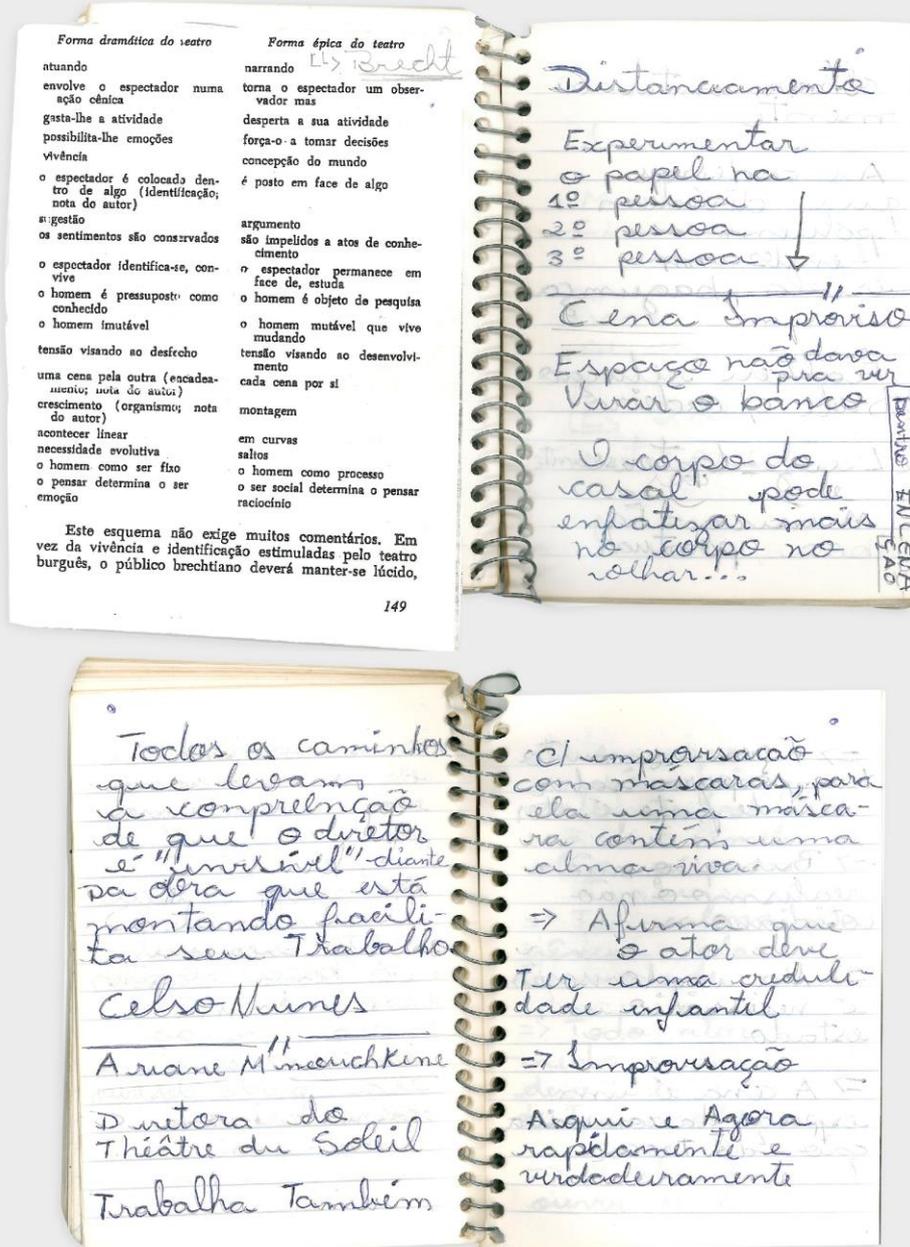
Figura 15 - Diário de bordo Matéria de Interpretação 1



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

APÊNDICE N – Diário de bordo

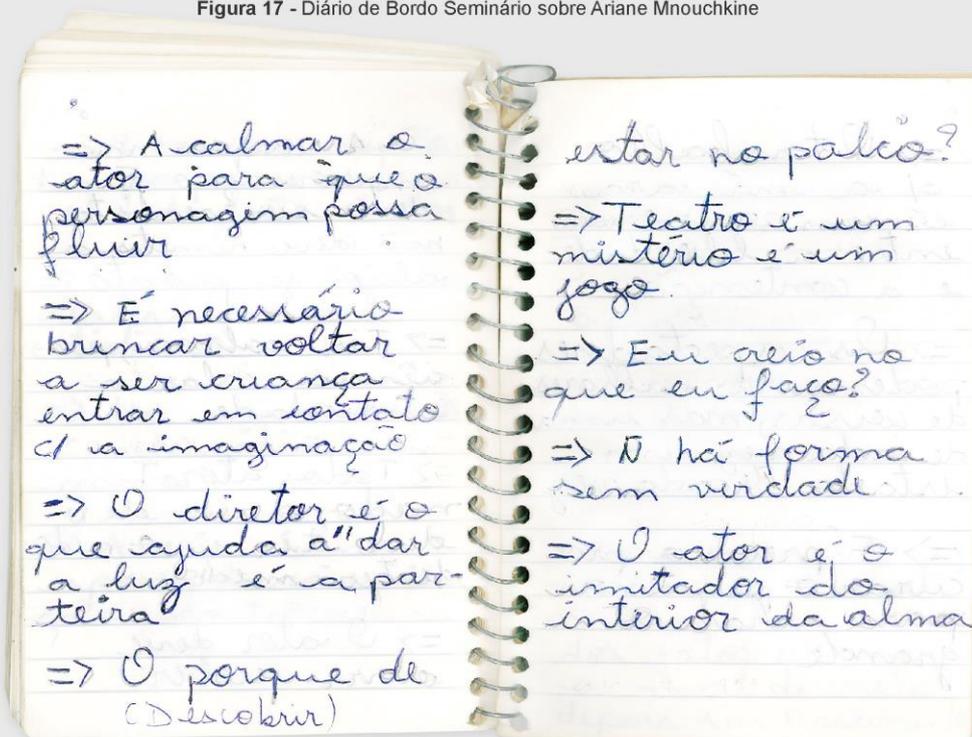
Figura 16 - Diário de bordo Seminário sobre Bertolt Brecht



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

APÊNDICE O – Diário de bordo

Figura 17 - Diário de Bordo Seminário sobre Ariane Mnouchkine



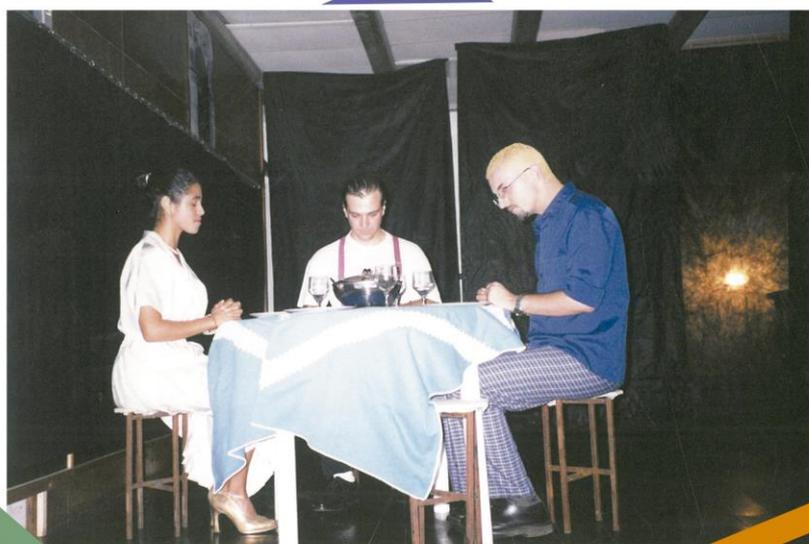
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

ANEXOS

ANEXO A

A margem da vida

Figura 18 - Matéria de Interpretação 1 - A margem da vida - Personagens Amanda e Laura



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

ANEXO B

pb

Um dia de festa

Figura 19 - Projeto de Diplomação - Personagem Dona Nicomédia



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

ce

ANEXO C

Figura 20 - 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: Janaina Sabino e Mariana Baeta
Cenografia: Orientação: Sônia Paiva
 Bruno Mendonça, Carmen Suchi, Fabiana Santos, Lillian Maria, Rosanna Viegas
Contorno: Equipe de cenografia
Figurinos: Orientação: Sônia Paiva
 Chico Nunes, Mariana Botelho, Marta Aguiar, Raphael Balderzi, Rosanna Viegas, Rostang Carriho, Tatiana Cavallini
Costureira: Alda Viana de Queiroz
Fotografia: Randal Andrade
Iluminação: Moisés Vasconcelos
Maquagem: Jesus Vivas
Aranjador: Janaina Sabino/ Colaboração: George Lacerda
Preparação Vocal: Luciana Oliveira
Programação Visual: Bruno Bastião
Produção: Bárbara Tavares, Mariana Botelho e Paula Barrenechea.

Um dia de festa
 de Marcus Mota

Com
 Bárbara Tavares
 Luciana Barreto
 Mariana Baeta
 Paula Barrenechea
 Rebekka Del Aguilá
 Sílvia Paes

Duração:
 Jesus Vivas
 e
 Cesário Augusto

Músicistas:
 Janaina Sabino e
 Luciana Oliveira

Apoio:
 Café da Rua 8
 M
 FINATEC
 M&O

Patrocínio:
 Bontempo
 Macenas
 FITOLANUS
 SIA
 UCB

*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*)
 Rebekka Del Aguilá (*Anita*)
 Sílvia Paes (*Armanda*)

Músicas:
 1- Seis, Seis Passará (grupo/domínio público)
 2- Causo do Parto sem Medida (Marcus Mota)
 3- Bombocado Original (Bárbara Tavares, Mariana Baeta e Sílvia 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!
Armanda: 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.

ANEXO D

Figura 21 - Morto de Fome - Personagem O Retirante

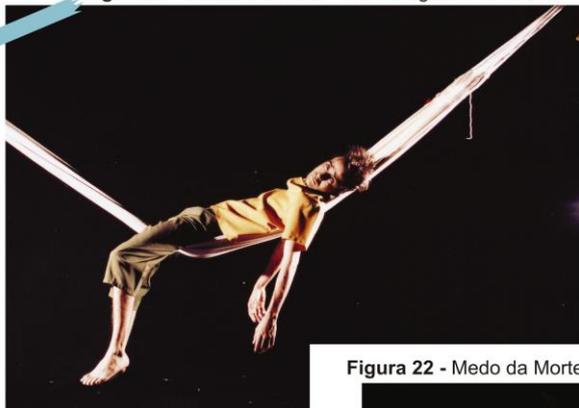


Figura 22 - Medo da Morte - Personagem Benedito



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

*Presépio de
Hilaridades
Humanas*

Figura 23 - O mundo de cabeça para baixo
Personagens Benedito e Vicentão Borrote



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

ANEXO E

Figura 24 - A morte Personagem A Moça Caetana



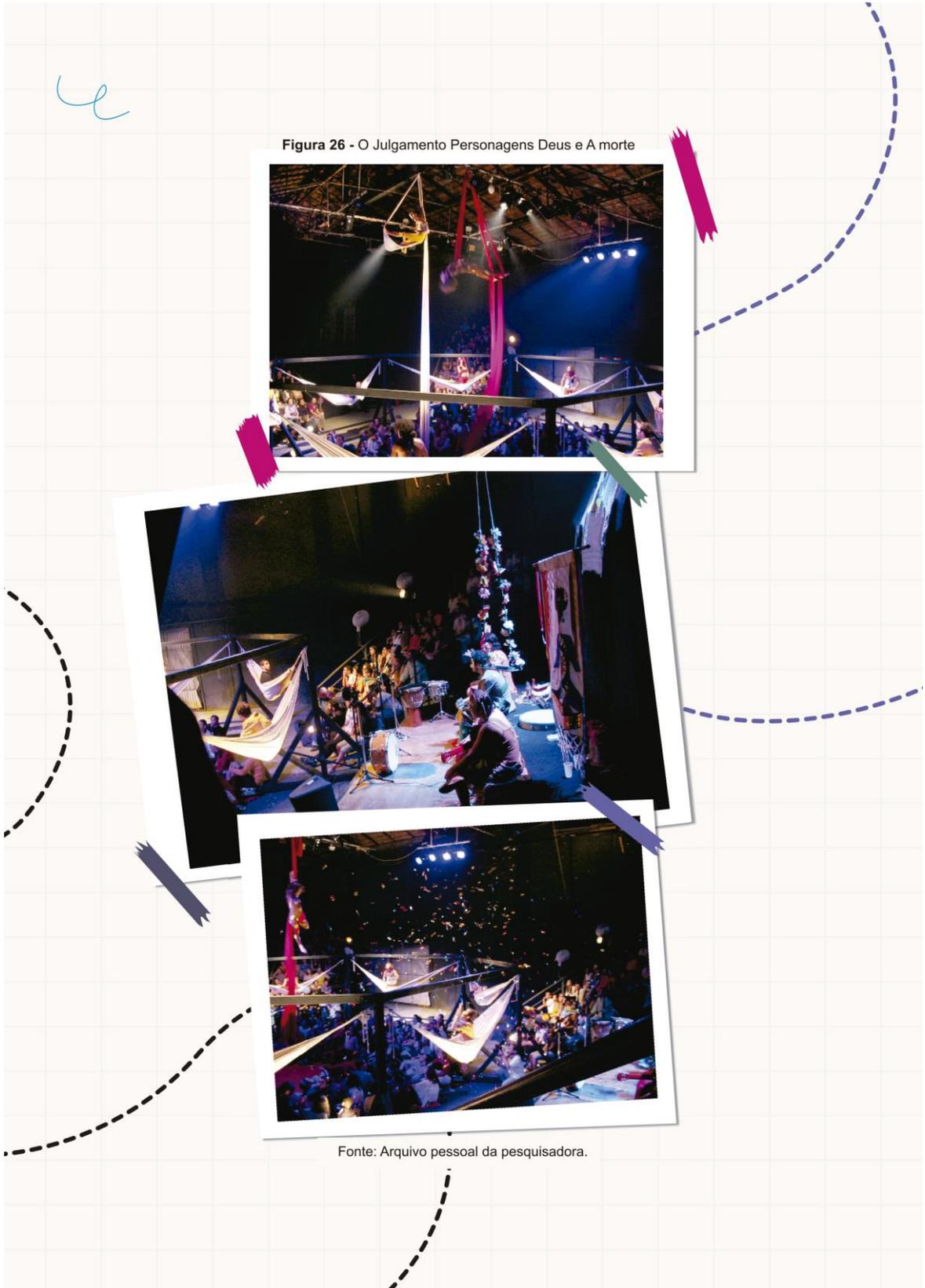
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Figura 25 - A Prostituta Personagem Marieta



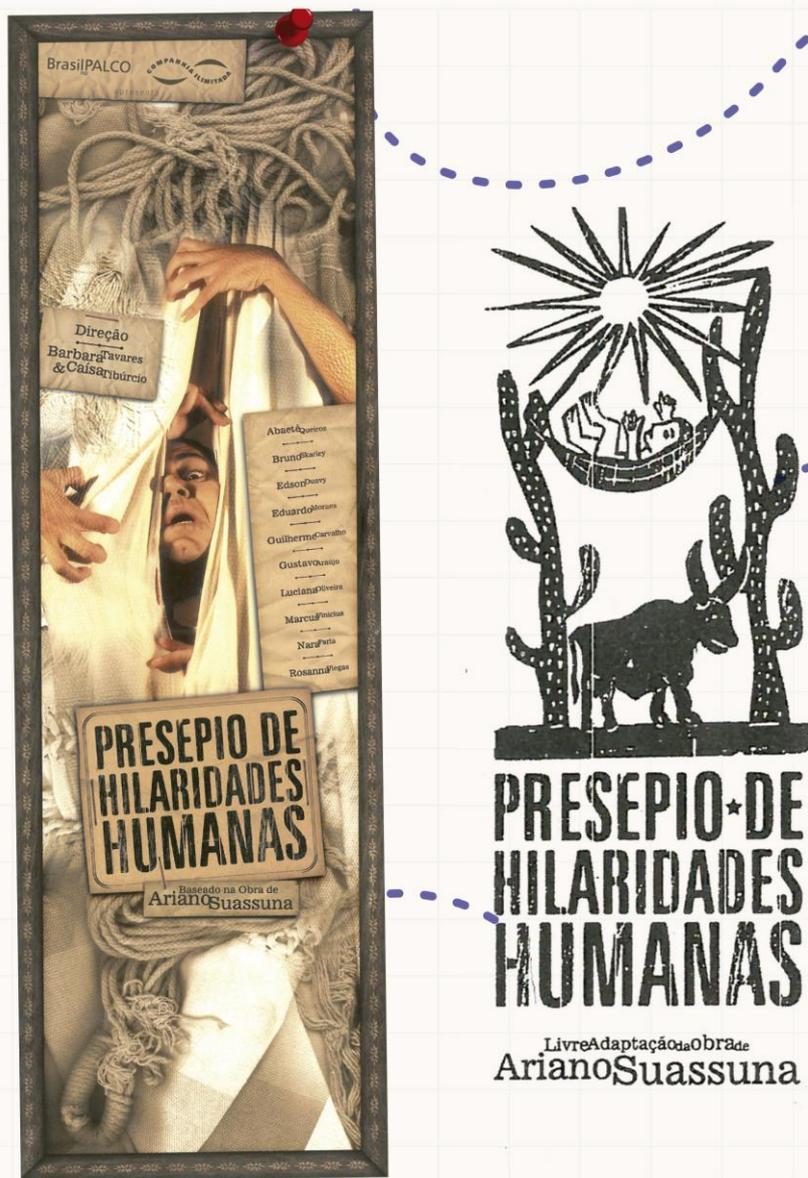
Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

ANEXO F



ANEXO G

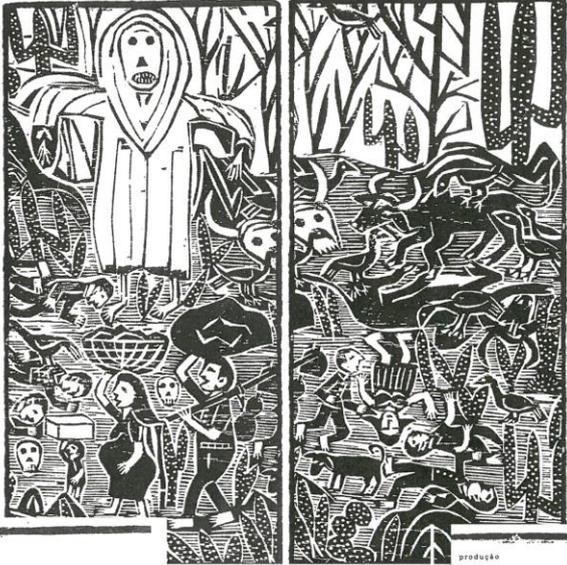
Figura 27 - Cartaz de divulgação espetáculo Presépio de Hilariedades Humanas



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

ANEXO H

Figura 28 - Folder de divulgação espetáculo Presépio de Hilariedades Humanas



H
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 privilégios divinos ganham tons quentes e aura sagrada em sua pena vigorosa.

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

A ideia de encenar Suassuna surgiu na Universidade de Brasília, em uma disciplina de introdução à direção, coordenada pelo Departamento de Artes Cênicas. Nós trabalhamos o roteiro alto da peça A Peca e a Lei. Partindo desse texto, nosso amigo Marcos Vinicius compôs o texto final de Presépio de Hilariedades Humanas.

Apassionado pela arte circense e pela cultura popular, convidamos a todos que quiserem saber mais conosco.

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

Barbara Tavares & Caísa Tibúrcio

elenco

Abaete Queiroz • Vicentão
Bruno Skanley • Deus
Edson Duavy • Benedito
Eduardo Moraes • Padry Antônio
Guilherme Carvalho • Pedro
Gustavo Araújo • João
Luciana Oliveira • Cheirosa
Marcos Vinicius • Joaquim
Nara Maria • Moça Caetana
Rosanna Regas • Marieta

direção
produção executiva
concepção cenográfica
Barbara Tavares & Caísa Tibúrcio

direção musical
George Lacerda

adaptação
Marcos Vinicius de Almeida

músicos
Caísa
George Lacerda
Milene Tibúrcio



produção
Brasil no Palco & Companhia Ilimitada
assistente de produção
Pedro Moreira
concepções musicais
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 Manssur, Dona Ana Rita Suassuna, Divino, Abdiel, Paula Vilas, Departamento de Artes Cênicas da UnB - TUCAN e Credisitri



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

ANEXO I

Figura 29 - Matérias de Jornais espetáculo Presépio de Hilariedades Humanas



Figura 17 - Diário de Bordo Seminário sobre Ariane Mnouchkine



Figura 17 - Diário de Bordo Seminário sobre Ariane Mnouchkine

Crítica elogia universo folclorista de Cascudo

Presépio de Hilariedades Humanas é o espetáculo brasileiro 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 antro-

pológico 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 aponta-

do 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, inspi-

rado 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.

ANEXO J

Figura 30 - Matérias de Jornais espetáculo Presépio de Hilariedades Humanas

CIDADE TRIBUNA DO BRASIL 5 DE OUTUBRO 2001

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

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

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 ideia 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 at-

do 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.

no início da peça o espectador poderá ouvir violão, zabumba, triângulo, viola, flauta, berimbau...

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

originais ideias que marcam o espetáculo "Presépio de Hilariedades 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 a UnB, oferecem ao público brasiliense uma inovadora e engaçada 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

cas até que descobriam 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 ideia 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

novos movimentos sejam repetidos por todos, cada ator buscou descobrir as sutilezas e particularidades de cada um dos personagens. "O negócio é experimental", 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

petáculo.

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.

nova geração de atores, diretores e músicos da cidade. Além de muitas e agradáveis surpresas, as risadas são garantidas.

Serviço

Presépio de Hilariedades Humanas
Direção de Bárbara Tavares e Caísa Tibúrcio e direção musical de Daniel Santiago. Com Abaelê Queiroz, Edson Dusay, Eduardo Moraes, Guilherme Carvalho, Gustavo Araújo, Magno Assis, Marcus Vinícius, Nara Faria e Rosanna Viegas.

De 5 a 28 de outubro, sextas e sábados às 21h e domingos às 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



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

ANEXO K

Figura 31 - Matérias de Jornais espetáculo Presépio de Hilariedades Humanas

4 vida & arte FORTALEZA-CE, SEXTA-FEIRA, 9 de julho de 2004

A HILÁRIA MOÇA CAETANA

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



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 800?

Caísa 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 de *A 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?

Caísa - Primeiro, ele é um dramaturgo brasileiro, superatante 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 rir.

Bárbara Tavares - O que me atrai é a transversalidade que ele faz entre a cultura erudita - por que é um acadêmico, formado em filosofia e com influência do teatro Medieval e outras fontes das clássicas - e o romancero popular, as danças dramáticas, o teatro de bonecos, os canteiros. 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 não verdadeiramente 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?

Caísa - 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 para 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.

Caísa - 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?

Caísa - 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.

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 - 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 'já surgiu' 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 entre os homens com Deus. O Ariano fala isso num poema, que através dela é que os homens chegaram 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 vó também, o público verá como.

OP - Em Ariano Suassuna, a fusão entre fábula, símbolo e realidade está nas letras e entreteias. 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. F são vários símbolos em cena a própria estrutura do espetáculo, um hexágono que forma um círculo e agrega a todos ali dentro.

Caísa - 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 Barroso e a própria cultura brasileira, que é contraditória.

Bárbara - E ele não faz um aproveitamento das contradições. Muito antes pelo contrário. Puxa para um lado, puxa para o outro e equilibra, 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 ocorrência do espetáculo. Todos os personagens, quando entram, são apresentados por uma música cuja letra está no texto original do Ariano. Nós só fizemos música. A obra dele pede isso. É característico do movimento armorial, que um teatro, dança, pintura, escultura, uma interdisciplinaridade das artes e a peça traz isso também. Temos standartes em cena, música, pintura. E até fogo. Este espetáculo pede fogo mesmo, por isso, a pirotecnia.

OP - Vocês se valem de elementos cômicos e aliam no linear da tragicomédia. Que tipo de riso buscam provocar?

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

Bárbara - A gente busca isso,

temos três atores do esp que são os melhores com Brasília, têm o feeling de dia e, vez em quando, se cham desse riso. Os movimentos são acrobáticos, título é muito aereo e tecido, que é característico do circo tradicional mesclando o que nosso Deus é um haço, meio mágico, meio... Um Deus típico de licismo sertanejo. O Arferência muito o católico sertanejo do oficial. No *ce da Pedra do Reino*, permite o bom comer, beber e o bom fader.

OP - Além (risos).

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

ANEXO L

Alerlequim e a Estalajadeira

Figura 30 - Espetáculo Arlequim e Estalajadeira: quiproquós amorosos em casa de Goldoni
i - Personagens: Arlequim, Colombina, Conde e Marque.



Fotógrafo: Marcelo Dischiner

ANEXO M

Figura 31 - Matéria Correio Brasiliense -
Espetáculo Arlequim e estalajadeira: quiproquós amorosos em casa de Goldoni, 2006.



ARLEQUIM E A ESTALAJADEIRA: APRESENTAÇÕES GRATUITAS NO SHOPPING

Dulcina passeia no Conjunto Nacional

Vinte estudantes da Faculdade Dulcina de Moraes caminham orgulhosos, hoje e amanhã, pelos corredores do Conjunto Nacional. Maquiados e com figurinos coloridos, comandam cortejo carnavalesco rumo ao terceiro andar, onde se localiza o projeto Espaço Cultural. Lá, apresentam o espetáculo *Arlequim e a estalajadeira: quiproquós amorosos em casa de Goldoni*. A peça inaugura parceria inédita entre a instituição de ensino e o shopping. "Todos estão ganhando cachê. É uma oportunidade de exibir para público diversificado o vigor do teatro universitário", exalta a diretora Bárbara Lavares.

Até 18 de fevereiro, serão quatro montagens que saem das dependências da faculdade para o Conjunto Nacional. Além de *Arlequim, Inderna de intão*, de Graça Ramos; *O fantástico mundo dos eletrodomésticos* e *As ridículas de Molière*, ambas de Miriam Vira; foram selecionadas para o projeto, batizado de Mostra Dulcina em Conjunto. "É o reconhecimento de um

trabalho de qualidade que realizamos na instituição. Estamos felizes com a mobilização da produção do Conjunto Nacional, que atende a todos os nossos pedidos para a adaptação das peças ao espaço do shopping", acrescenta Bárbara.

Arlequim e a estalajadeira: quiproquós amorosos em casa de Goldoni une dois clássicos do dramaturgo Carlo Goldoni. Bárbara Lavares (co-diretora de *Presépio de hilaridades humanas*) e o grupo de estudantes preservaram os núcleos das histórias. A diretora mesclou as referências da comédia dell'arte com o circo, sua principal influência, e o carnaval. "Os espectadores ficam sentados no centro e o espetáculo se desenvolve em volta. Os atores estão em quatro palcos. Nessa comédia, eu me embriago com o universo do improviso. A gente brinca com um mundo de objetos invisíveis", adianta. As apresentações ocorrem hoje e amanhã, às 19h30, com entrada franca. O Espaço Cultural tem capacidade para 100 pessoas. (Sérgio Maggio)



ANEXO N

Figura 32 - Personagens: Pantaleão, Arlequim, Beatriz, Clarisse e Silvio, Mirandolina, Cavaleiro, Menestrel apresentador.



Fotógrafo: Marcelo Dischiner

ANEXO O

As Cadeiras

Figura 33 - Espetáculo As cadeiras de Eugène Ionesco. Personagens: Velho e Velha.



Fotógrafa: Clarisse Borges

ANEXO P

Figura 34 - Folder de Divulgação da Mostra Dulcina de Moraes, 2007.

As Cadeiras

Eugène Ionesco

Numa torre circular situada em uma ilha deserta e atemporal, vive um casal de velhos, entre a espera e os preparativos para uma grande conferência. Cercados pelo infinito mar e por inúmeras lembranças de toda uma vida, os dois esperam ansiosos pela chegada de ilustres convidados.

Nesta poética peça do Teatro do Absurdo, os personagens idosos de Eugène Ionesco, proporcionam uma tragicômica, insólita e vigorosa reflexão sobre o peso esmagador do mundo material, sobre a solidão que circunda o homem contemporâneo e, por fim, sobre a efemeridade da vida.

Direção: Bárbara Tavares

Local: Teatro Dulcina

Data: 28 a 30 de junho e 01 de julho

Horário: qui a sáb às 21h e dom às 20h

Local: Cine-Teatro do SESI Yara Amaral (CNF 24 Área Especial - Taguatinga)

Data: 04 de julho

Horário: 20h

Elenco:

Bia Boussou
Clara Camaranno
Dijair Diniz
Érika Persan,
Erandes Silva
Ethelka Cossich
Fátima Braga
Gil Smapaio
Isadora Stepanski
Isamael Cunha
Kátia Oliveira
Natália Leite,
Paulinho Martinez
Paulo César P.P.
Paulo Vidal
Ricardo Barbosa
Thiago Jorge



Ficha Técnica

Assistente de Direção: Anna Karla Lacerda

Produção: Isadora Stepanski

Assistência de Produção: Clara Camarano

Ator Mirim Convidado: Antônio Mello

Preparação Corporal: Lina Frazão

Preparação Musical-Vocal: Gutemberg Amaral

Banda Convidada: Banda Masculina Taiyo Ongakutai – Associação BSGI Brasília

Figurino: Rustangue Carrilho

Fotografia: Clarissa Borges

Maquiagem: Marcelo D'Lucas

Cenário: Daniel Dinelli

Iluminação: Zizi Antunes

Iluminotécnica: Emmanuel Queiroz e Paulo César P.P

Agradecimentos:

Clarissa Borges, Lúcia Andrade, Francis Wilker, Paulo Faria, Sheila Campos e Jairo Ribeiro.



Fotógrafa: Laiza Souza

ANEXO Q

Maccondo, uma cidade perdida no tempo.

Figura 35 - Livre adaptação da obra Cem anos de Solidão de Gabriel Garcia Máquez, Projeto PIBID - Teatro/UFT, 2015.



Fotógrafa: Graciele Arsego



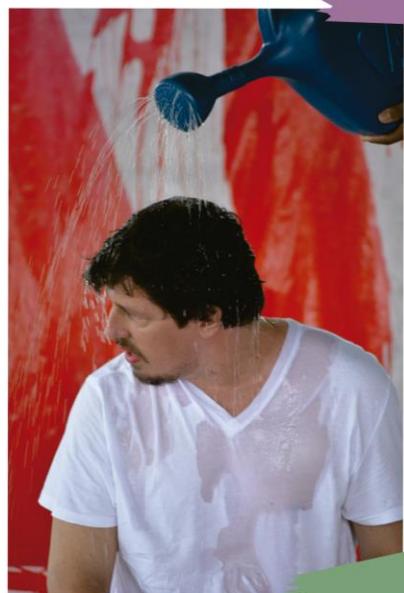
Figura 36 - Personagens: José Arcádio Buendia, Úrsula Iguaran e Prudêncio.



Fotógrafa: Laiza Souza

ANEXO R

Figura 37- Personagens: José Arcádio Buendia e Prudêncio.



Fotógrafa: Graciele Arsego

ANEXO S

Um Grito Parado no Ar

Figura 38 - Espetáculo Um grito para do ar. Montagem de Diplomação em Teatro, 2016.



Fotógrafa: Graciele Arsego

ANEXO T

Figura 39 - Cartaz de Divulgação

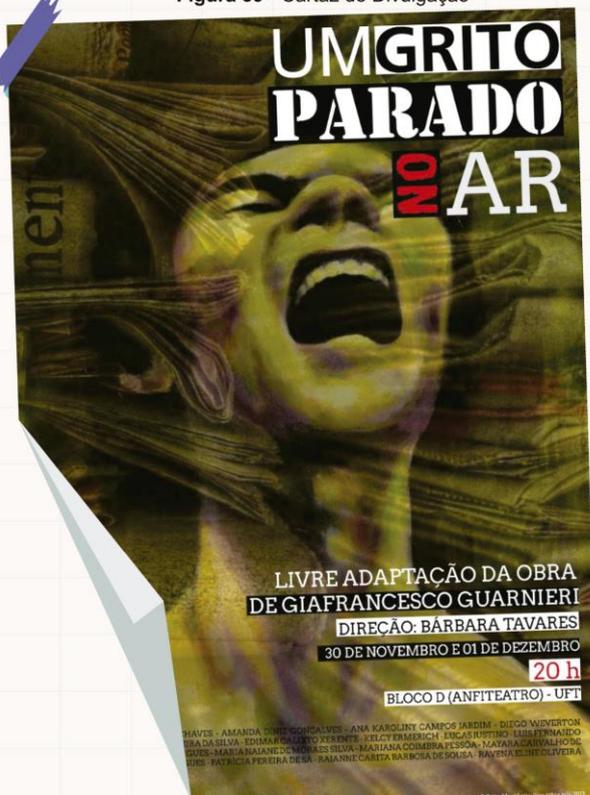


Figura 40 - Cenas de ensaio Um grito parado no ar.



Fotografias acervo da pesquisadora

ANEXO U

Figura 41 - Personagens: Fernando, Eusébio, Augusto, Amanda, Sílvia.



Fotógrafa: Graciele Arsego

ANEXO V

Figura 42 - Personagens Nathalia, Flora, Cesário, Augusto, Nathalia, Amanda, Eusébio, Remédios, Sheila e Sílvia.



Fotógrafa: Graciele Arsego

ANEXO W

Figura 43 - Espetáculo Atrás da porta, livre adaptação das obras: A gaivota, de Tchekhov, O beijo no asfalto, de Nelson Rodrigues, Abajur lilás e Navalha na carne de Plínio Marcus.



Figura 37 -Personagens: José Arcádio Buendia e Prudêncio.

ANEXO X

Atrás da porta

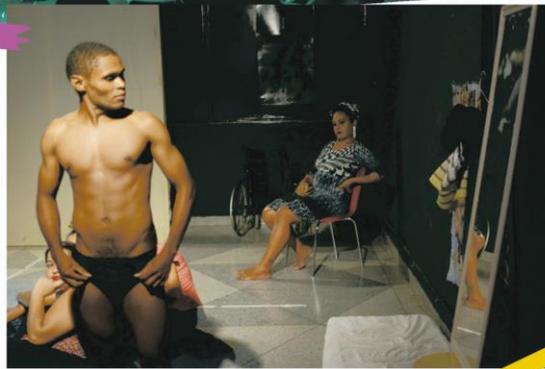
Figura 44 - Personagens: Lydia, Aprígio, Giro e Vado



Fotógrafa: Graciele Arsego

ANEXO Y

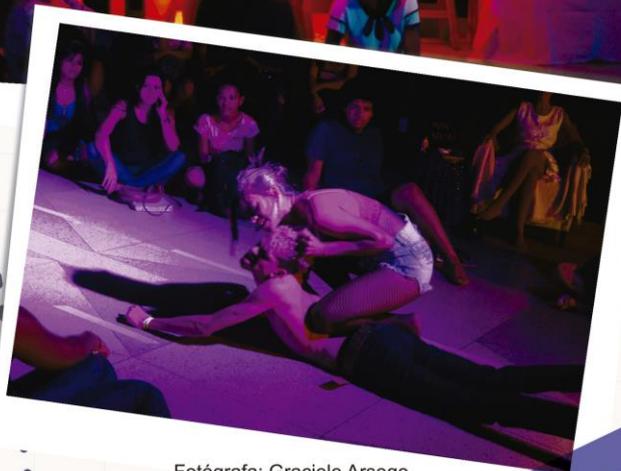
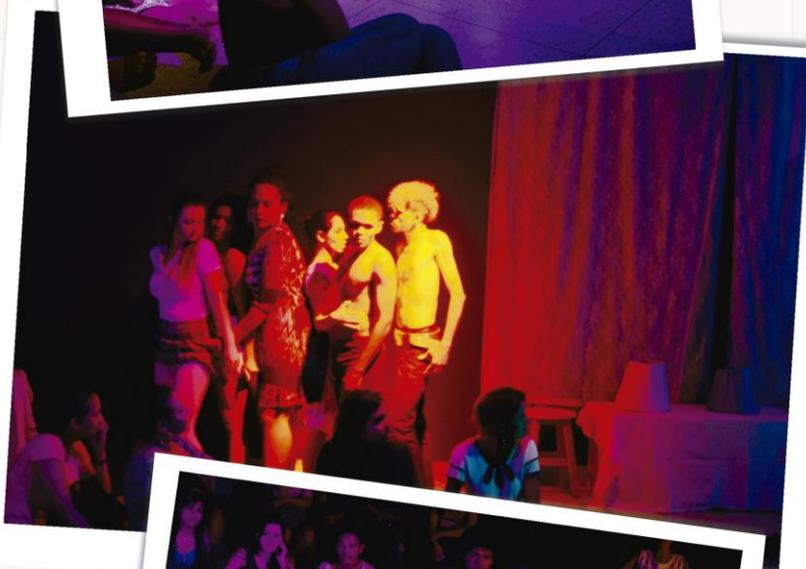
Figura 45 - Personagens: Giro, Dália e Vado



Fotógrafa: Graciele Arsego

ANEXO Z

Figura 46 - Personagens Dália, Dilma e Coro.



Fotógrafa: Graciele Arsego