

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JULIO DE MESQUITA
FILHO” - INSTITUTO DE ARTES - DACEFC
LICENCIATURA EM ARTE-TEATRO**

GABRIELA FLORES NUNES

ENTRE O DRAMÁTICO E O PERFORMATIVO

Como fazer coexistir tradição e contemporaneidade
na prática do(a) Professor(a) Artista?

**SÃO PAULO
2018**

GABRIELA FLORES NUNES

ENTRE O DRAMÁTICO E O PERFORMATIVO

Como fazer coexistir tradição e contemporaneidade
na prática do(a) Professor(a) Artista?

Trabalho de Conclusão de Curso,
apresentado ao Instituto de Artes,
Universidade Estadual Paulista, como
parte dos requisitos para a obtenção do
grau de Licenciado(a) em Arte-Teatro.

Orientação: Prof. Dr. Pedro Haddad
Martins.

SÃO PAULO
2018

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Ficha catalográfica desenvolvida pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da Unesp. Dados fornecidos pelo autor.

N972e	<p>Nunes, Gabriela Flores, 1974- Entre o dramático e o performativo : como fazer coexistir tradição e contemporaneidade na prática do(a) professor(a) artista? / Gabriela Flores Nunes. - São Paulo, 2018. 93 p.</p> <p>Orientador: Prof. Dr. Pedro Haddad Martins Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Arte-Teatro) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes</p> <p>1. Arte na educação. 2. Professores de representação teatral. 3. Atores. 4. Artes cênicas. I. Martins, Pedro Haddad. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 792</p>
-------	---

Bibliotecária responsável: Laura M. de Andrade - CRB/8 8666

GABRIELA FLORES NUNES

ENTRE O DRAMÁTICO E O PERFORMATIVO

Como fazer coexistir tradição e contemporaneidade
na prática do(a) Professor(a) Artista?

Trabalho de Conclusão de Curso,
apresentado ao Instituto de Artes,
Universidade Estadual Paulista, como
parte dos requisitos para a obtenção do
grau de Licenciado(a) em Arte-Teatro.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Pedro Haddad Martins
Orientador e Docente Instituto de Artes Unesp

Prof.^a Dr.^a Rita Luciana Berti Bredariolli
Docente Instituto de Artes Unesp

São Paulo, 08 de novembro de 2018.

Agradecimentos

Agradeço à minha família que com seu afeto me mantém acolhida e forte!

À minha mãe Nélia Flores, meu irmão Daniel Flores, e à luz da minha existência Marina Flores, minha filha linda e companheira!

Agradeço a todos os professores e professoras que com seu prazer pelo conhecimento alimentaram em mim curiosidade e inquietude!

Ao meu mestre de hoje e sempre Antunes Filho e todos os parceiros e parceiras de jornada antuniana, um salve!

Agradeço aos parceiros e parceiras de jornada, artistas e pessoas incríveis que me alimentaram e com sua constante resistência, inteligência e sensibilidade ajudam a construir um mundo mais justo, mais livre e mais encantado.

Aos parceiros e parceiras do Vocacional, força na luta meus amores e amoras. Muito Obrigada pela experiência, sou eternamente grata por tudo que vivemos e por tudo que realizamos. Ipojucan Pereira, Luciano Gentile, Fabiana Monsalú, Marina Corazza, Luís Claudio, Luiz Pimentel, Andrea Tedesco e tantos outros que não caberiam aqui!! Um salve geral!! Aos artistas vocacionados todo meu axé!!!

Aos amigos e amigas, meus irmãos e irmãs de coração e alma Fernanda Barcelos, Kênia Melo, Priscila Gontijo, Elisa Band, Bruno Schultze, Donizeti Mazonas, Gilda Nomacce, Silvio Restiffe, Lianna Matheus, Samir Yazbek, Hélio Cícero! Toda minha admiração e amor!!!

Aos amigos e amigas, professores(as)/artistas que gentilmente contribuíram com seus depoimentos para este trabalho, Rosana L. Andrade, Vanessa Bruno, Wilton Amorim, Yaskara Manzini, Tales Jaloretto, Lucas Rezende França e Pedro Haddad Martins.

Aos professores e professoras do Instituto de Artes que na guerrilha tem firmado o ponto, em especial Carminda André, Lilian de Freitas, Mariana Monteiro, Wânia Storolli e Rita Bredariolli. À todo mulheril um salve!

Ao meu orientador lindo, inteligente, elegante e sincero Pedro Haddad Martins que com sua generosidade, suas ideias e com sua experiência tanto contribuiu para o fluir das minhas reflexões.

Muito Obrigada! Salve! Salve!

O senhor...Mire veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mais que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou.

GUIMARÃES ROSA

O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê. É preciso transver o mundo.

MANOEL DE BARROS

RESUMO

Este trabalho, que agora se materializa em reflexão teórico-prática no âmbito da universidade, não é somente fruto destes quatro anos de Graduação em Licenciatura em Arte-Teatro, mas também fruto de uma longa caminhada como atriz e professora de teatro em diferentes contextos, com diferentes abordagens e objetivos.

Nosso intuito é tecer uma reflexão cotejando a análise da minha própria experiência com diferentes visões de teatro e suas respectivas pedagogias, no sentido de problematizar e lançar olhares para o campo do ensino da arte/teatro no Brasil.

Através da diferenciação entre teatro dramático e teatro performativo, passando pelo teatro pós-dramático, investigaremos também, as transformações fundamentais que ocorreram no teatro e como estas transformações influenciaram ou não as pedagogias do teatro e ampliaram ou não os modos do fazer/acontecer do(a) professor(a)/artista de teatro.

Interessa-nos escavar as possíveis relações e tensões entre teoria e prática, entre teatro e educação e entre tradição e contemporaneidade. Estas tensões, entendidas aqui como opostos que se complementam, dizem respeito à toda uma constelação de assuntos que fatalmente mobilizam a prática do(a) professor(a) de teatro, seja no âmbito do ensino formal, seja no âmbito do ensino não formal.

Estamos, portanto, num campo híbrido de investigação, um “espaço entre”. Neste campo a perspectiva que nos interessa observar é a práxis do(a) professor(a)/artista. Atuando em processos tanto artísticos quanto pedagógicos este profissional, também híbrido, conjuga na sua ação duas grandes áreas de conhecimento: Arte e Educação.

Palavras Chaves: Pedagogia do Teatro; Ensino do Teatro; Teatro Dramático; Teatro Performativo; Tradição; Contemporaneidade; Teatro-Educação; Artes Cênicas.

ABSTRACT

This work, which now materializes in practical theoretical reflection within the university, is not only the fruit of these four years of Undergraduate Degree in Art-Theater, but also the fruit of a long walk as an actress and theater teacher in different contexts, with different approaches and objectives.

Our intention is to weave a reflection comparing the analysis of my own practice with different visions of theater and their respective pedagogies, in the sense of problematizing and throwing glances for the field of teaching of art / theater in Brazil.

Through the differentiation between dramatic theater and performative theater, through post-dramatic theater, we will also investigate the fundamental transformations that occurred in the theater and how these transformations influenced theater pedagogies and whether or not they broadened the ways of doing teacher / theater artist.

We are interested in excavating the possible relations and tensions between practice and theory, between theater and education, and between tradition and contemporaneity. These tensions, understood here as complementary opposites, concern the whole constellation of subjects that fatally mobilize the theater teacher's practice, whether in the context of formal teaching or in the field of non-formal teaching.

We are, therefore, in a hybrid field of investigation, a "space between". In this field, the perspective that we are interested to observe is the praxis of the teacher / artist. Acting in both artistic and pedagogical processes, this professional, also a hybrid, combines two areas of knowledge in Art and Education.

Keywords: Pedagogy of the Theater; Theater Teaching; Dramatic Theater; Performative Theater; Tradition; Contemporaneity; Theater-Education; Performing Arts.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO – TENSÕES MOBILIZADORAS.....	8
CAPÍTULO 1	
PROFESSOR(A)/ARTISTA – A PRÁTICA COMO PESQUISA.....	14
O Caminho se faz no Caminhar.....	14
Visões de Teatro e suas Pedagogias.....	15
Da Necessidade de se falar sobre o Dramático e o Performativo.....	30
CAPÍTULO 2	
A TRADIÇÃO DRAMÁTICA E O(S)TEATRO(S) CONTEMPORÂNEO(S).....	33
Simbiose entre Drama e Teatro.....	33
Territórios de Fronteira – Teatro Pós Dramático.....	36
Territórios de Fronteira – Teatro Performativo.....	41
CAPÍTULO 3	
CONVERSAÇÃO E ESCUTATÓRIA.....	46
Território de Fronteira – Coexistência entre Tradição e Contemporaneidade.....	46
O(A) Professor(a) Artista – Contextos e Desafios.....	48
O(A) Professor(a) Artista – Análise do questionário.....	54
O(A) Professor(a) Artista – Relato de Prática – Oficina “ <i>Poeme-se</i> ”	61
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	66
Teatro Épico.....	66
Pela descolonização do pensamento.....	70
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	74
ANEXOS.....	
Tabela comparativa teatro dramático e teatro pós-dramático.....	79
Entrevista com os(as) professores(as) artistas.....	80

INTRODUÇÃO

TENSÕES MOBILIZADORAS “espaço entre”

“Entre” não é lá, nem cá; não é antes, nem depois; não é isto ou aquilo; não é eu, você, nem outro. Ou ainda, “entre” não é, pois acontece como espaço-tempo de indeterminação, como campo de relação, como corpo em transição. Estar “entre”, sugiro, é a própria condição do corpo vivo.¹

Com pedaços de mim eu monto um ser atônito.²

Este trabalho, que agora se materializa em **reflexão teórico prática** no âmbito da universidade, não é somente fruto destes quatro anos (2015 à 2018) de Graduação em Licenciatura em Arte-Teatro na UNESP, mas também fruto de uma longa caminhada como atriz e professora de teatro em diferentes contextos, com diferentes abordagens e objetivos. Estar aqui, redigindo estas reflexões, significa para mim, ter superado as inquietações que me perseguiram durante alguns bons anos, que exigiam a escolha entre a carreira artística e a carreira acadêmica, pois as via como atividades essencialmente antagônicas e excludentes (que, em certo sentido, são).

Talvez por esta razão não finalizei minha primeira Graduação em Artes Cênicas na ECA-USP, nos idos dos anos 1990. Ainda jovem estudante/atriz, estar na universidade significava, para mim, distanciar-se do fazer artístico. Hoje percebo que este ambiente acadêmico para o(a) artista tem-se modificado, e percebo uma maior correlação entre a produção acadêmica e a produção artística, fazendo da prática artística objeto de estudo científico. Eleonora Fabião no prefácio de “Entre o Ator e o Performer” reitera que há

(...) um movimento de ampliação das relações entre cena artística e cena acadêmica: a valorização do artista-pesquisador. Ao artista-pesquisador coube a tarefa de flexibilizar os ‘gêneros’ pesquisa e criação, de transformar energia teórica em energia artística e vice-versa fundando novas metodologias, sensibilidades, corpos e campos de atuação. Fato é que se nos anos de 1990 essa integração não era tão evidente, hoje é grande o número de artistas interessados em se pós-graduar e, paralelamente, crescem, dentro e fora do país, programas capazes de acolher artistas-pesquisadores e linhas de pesquisa voltadas para tal tipo de demanda. (FABIÃO, 2013, p. XVII)

Sou atriz há mais vinte anos. Estudei Artes Cênicas na ECA-USP e na EAD (Escola de Arte Dramática), curso técnico em interpretação, também na USP, de 1994 a 1996. Abandonei ambos os cursos para ir estudar e trabalhar com o encenador,

¹ FABIÃO, Eleonora. In: BONFITTO, Matteo. Entre o ator e o Performer. São Paulo: Perspectiva, p. XIII. 2013.

² BARROS, Manoel de. Livro Sobre Nada. Rio de Janeiro: Record, 1996

diretor teatral Antunes Filho. No *CPT (Centro de Pesquisa Teatral)*³, trabalhei como atriz, durante seis anos, de 1996 a 2002, e durante este período ministrei aulas de interpretação, corpo e voz aos atores e atrizes iniciantes. Integrei a *Companhia da Mentira*, durante mais de dez anos, de 2004 a 2017, formada por atores e atrizes vindos(as) do Projeto “*Prét’ a Porter*”⁴ e do *CPT*, onde dirigi e atuei em diversos espetáculos. Trabalhei também como atriz, durante seis anos, de 2010 a 2016, na *Companhia Arnesto nos Convidou* do dramaturgo e diretor Samir Yazbek e do ator Hélio Cícero.

Educadora, professora de teatro e pesquisadora, trabalhei em diversos programas de iniciação artística onde pude aprofundar questões da arte educação, pedagogia do teatro, e a arte como possibilidade de conhecimento de si e do outro e como ação político social. Como arte educadora, durante dez anos, de 2006 a 2015, fiz parte da Equipe de Coordenadores Artístico Pedagógicos do *Programa Vocacional*⁵ do Departamento de Expansão Cultural da Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo, que atua com orientações artísticas nos equipamentos públicos da cidade. Atuei como formadora durante cinco anos, de 2012 a 2016, no *CENPEC (Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária)*⁶, *Núcleo de Educação Integral – Oficinas Artísticas*, realizando formações para educadores, professores e gestores em diversos municípios, entre eles, Belo Horizonte, Rio de Janeiro, Goiânia

³ O Centro de Pesquisa Teatral do Sesc em São Paulo é reconhecido como um dos mais importantes centros de produção cultural em teatro da atualidade. Coordenado por Antunes Filho, cujo método de trabalho é famoso tanto pelo seu rigor técnico, quanto pelos seus pressupostos humanísticos, tem como objetivo principal a pesquisa de novos textos, novas linguagens, novas montagens, sempre inquirindo, desvelando e reinventando as tendências do teatro.

In: https://www.facebook.com/pg/cptantunes/about/?ref=page_internal

⁴ O projeto começou como um exercício cênico, se tornando depois espetáculo. Era composto por três cenas criadas, escritas, dirigidas e interpretadas pelos(as) próprios(as) atores/atrizes, com uma conversa com o público ao final de cada encontro. Teve sua 1ª edição em 1998 e em 2011 chegou em sua 10ª edição.

⁵ O Programa Vocacional tem como objetivo a instauração de processos criativos emancipatórios por meio de práticas artístico-pedagógicas. Nesse contexto, abrem possibilidades de o indivíduo se tornar sujeito de seus próprios atos e seus próprios percursos. Para tanto, essas práticas artístico-pedagógicas buscam a apropriação dos meios e dos modos de produção ao instaurar novas formas de convivência, territórios de aprendizado e de transformação mútua. O Programa oferece a possibilidade de formação cidadã e de público consciente e crítico em relação ao meio social em que vive, sendo o Programa aqui não entendido como “escola” nos moldes formais, mas capaz de tornar seus participantes conscientes das implicações e significados da prática artística em suas vidas, relacionando a outros aspectos, culturais, históricos e sociais, fazendo assim da arte um meio para uma ação formadora ainda mais abrangente. In: <http://formacaoartecultura.blogspot.com.br/>

⁶ Para maiores informações acesse: <https://www.cenpec.org.br/>

e Porto Alegre. Durante dois anos atuei como orientadora artístico pedagógica na *SP Escola de Teatro – Centro de Formação das Artes do Palco*⁷.

Percebendo “o movimento de ampliação das relações entre cena artística e cena acadêmica” (FABIÃO, 2003, p. XVII), cresceu em mim o desejo de retornar à universidade, vinte anos depois, e retomar a empreitada de finalizar a graduação. Durante o período desta Graduação em Licenciatura Arte-Teatro, tive o privilégio de estudar e me reaproximar de conteúdos fundamentais no que diz respeito ao ensino da arte, à pedagogia do teatro e à metodologia de ensino das artes cênicas. Toda uma constelação de conteúdos que geraram novas percepções sobre minha própria prática, como atriz e como professora. Mobilizada por este anseio de aprofundar os estudos sobre pedagogia do teatro, realizei, durante a graduação, pesquisa de iniciação científica, “*Teatro na Escola: entre ação educativa e ação cultural*”⁸, sob orientação da Prof^a Dr^a Wânia Storolli, que discutiu em que medida o ensino do teatro na escola dialoga com o teatro contemporâneo. Este trabalho de conclusão de curso pretende, portanto, dar continuidade a esta investigação, unindo à possibilidade de sistematizar parte das minhas experiências profissionais como professora/artista e aprofundar as questões que envolvem, principalmente, as relações e tensões entre a arte e a educação, entre teoria e prática e entre tradição e a contemporaneidade.

Estamos, portanto, num campo híbrido de investigação, um “espaço entre”. Neste campo a perspectiva que nos interessa observar é a práxis do(a) **professor(a)/artista**. Atuando em processos tanto artísticos quanto pedagógicos este profissional, também híbrido, conjuga na sua ação duas grandes áreas de conhecimento Arte e Educação. Isabel Marques, pesquisadora, educadora e dançarina, em artigo escrito para o Seminário de Dança 3, “Dança-Educação ou Dança e Educação? Dos contatos às relações” (2010) tece reflexões sobre este binômio dança-educação ou dança na educação. Podemos substituir dança por teatro-educação ou teatro e educação sem alterar a pertinência do que Marques tem a nos dizer:

Entender a Arte [dança, teatro, etc.] e a Educação como um binômio, “seja ele construído por uma conjunção, uma barra, um hífen ou por aglutinação - delimitam um campo híbrido. (...) Ao contrário, quando entendidas como área de conhecimento e de atuação profissional, se cruzam dialogicamente em justaposição. Formam um binômio que se

⁷ Para mais informações acesse: <http://www.spescoladeteatro.org.br/>

⁸ NUNES, Gabriela Flores. Teatro na Escola: entre ação educativa e ação cultural. Pesquisa de Iniciação Científica Instituto de Artes Unesp, PIBIC/CNPq - 2017/2018.

multiplica em inúmeros sentidos, entendimentos e ações. (MARQUES, 2010, p.26)

Nosso intuito, portanto, é tecer uma reflexão cotejando a análise da minha própria prática com diferentes visões de teatro e suas respectivas pedagogias, trazendo também experiências de outros(as) professores(as)/ artistas, no sentido de problematizar e lançar olhares pra o campo do ensino da arte/teatro no Brasil.

Esta reflexão, então, se dará em três momentos. No **Capítulo 1: Professor(a)/Artista – a prática como pesquisa** me lanço no desafio de analisar parte significativa da minha trajetória. Faremos um exercício mnemônico de narrar algumas experiências fundantes para este corpo/atriz/professora que vos fala e de como elas forjaram minha ação artístico pedagógica. Portanto a construção desta narrativa mnemônica aqui, neste capítulo é, em si, objeto de pesquisa. Ao questionar minha prática pesquiso o ensino do teatro, o(a) profissional de teatro, procurando similaridades, padrões e relações entre as diferentes experiências e a possibilidade de articulá-las e sistematizá-las. Interessa-nos escavar as possíveis relações e tensões entre teoria e prática, entre teatro e educação e entre tradição e contemporaneidade. Nesse sentido, estas experiências servirão, também, como propulsoras para revelar as frequentes tensões dicotomizantes no fazer/acontecer⁹ do(a) professor(a)/artista de teatro. Estas tensões, entendidas aqui como opostos que se completam, dizem respeito à toda uma constelação de assuntos que fatalmente mobilizam a prática do(a) professor(a) de teatro, seja no âmbito do ensino formal, seja no âmbito do ensino não formal. É importante deixar claro que, no contexto desta investigação a tradição a que estamos nos referindo é a tradição do teatro dramático, seus modos e meios de produção e que será posteriormente contextualizada neste

⁹ Como Fabião nos convida a, através da palavra *entre*, evocar este campo de indeterminação, uma existência e uma ação híbrida, aqui neste estudo, ao mesmo tempo território de pesquisa acadêmica, cercada pelos conceitos e normas do discurso intelectual há também, morando neste mesmo discurso, tudo aquilo que escapa, não nomeável, que é do campo mesmo das percepções, das sensações, do sensível. É discurso poético acadêmico! Por esta razão algumas nomenclaturas aparecem entre barra, indicando um território entre uma coisa e outra. Ou seja professora/artista, fazer/acontecer, são estes binômios ou campos híbridos de que fala Isabel Marques, se referindo ao binômio arte/educação: “seja ele construído por uma conjunção, uma barra, um hífen ou por aglutinação delimitam um campo híbrido. (...) Ao contrário, quando entendidas como área de conhecimento e de atuação profissional, se cruzam dialogicamente em justaposição. Formam um binômio que se multiplica em inúmeros sentidos, entendimentos e ações. (MARQUES, 2010, p.26)

trabalho; e a contemporaneidade é o teatro performativo assim nomeado por Josette Féral¹⁰ para designar a complexa produção teatral contemporânea.

Selecionei três experiências artístico pedagógicas da minha trajetória como estudante/atriz/professora, são elas: como estudante/atriz no **Teatro Escola Macunaíma**¹¹; como estudante/professora/atriz no **CPT** de Antunes Filho em São Paulo; e no **Programa Vocacional**, da **SMC/SP** (Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo), como artista orientadora e coordenadora artístico pedagógica, desenvolvendo intenso trabalho ao longo de dez anos atuando nos **CEUs** (Centro Educacionais Unificados), Bibliotecas e Casas de Cultura, que são espaços socioculturais públicos existentes nas diferentes regiões da cidade de São Paulo.

No **Capítulo 2: A Tradição Dramática e o(s) Teatro(s) Contemporâneo(s)**, através do estudo de densa bibliografia, e da diferenciação entre teatro dramático e teatro performativo, passando pelo teatro pós dramático, investigaremos as transformações fundamentais que ocorreram no teatro e como estas transformações influenciaram ou não as pedagogias do teatro e ampliaram ou não os modos do fazer/acontecer do(a) professor(a)/artista de teatro. Neste segundo momento, serão apresentados os principais elementos da teatro dramático (a tradição da representação, o teatro da ilusão e o exercício da imitação) e do teatro performativo (a arte do acontecimento, o teatro da presença e a performatividade), passando pelo teatro pós dramático, procurando revelar possíveis correspondências entre teatro e pedagogia do teatro e de como a arte contemporânea pode contribuir com fissuras importantes para o campo da educação em arte ou através da arte.

No **Capítulo 3: Conversação e Escutatória** as contribuições de diferentes pesquisadores(as) nos ajudarão aprofundar e melhor elucidar contextos e desafios do(a) professor(a)/artista. Apresentaremos as reflexões de Isabel Marques sobre o *Artista Docente*, Denise Rachel e Naira Ciotti sobre o *Professor Performer*. Além disso, estarão sendo cotejadas as respostas dos(as) professores(as)/artistas que responderam à um questionário, e que a nosso ver dialogam com importantes

¹⁰ Professora da Escola Superior de Teatro da Universidade de Sorbonne Nouvelle – Paris III, França. Autora, entre outros de “Além dos Limites: teoria e prática do teatro”, lançado no Brasil em 2015 pela editora Perspectiva e contém uma compilado de ensaios em que a pesquisadora tece reflexões sobre conceitos e sobre a prática da cena teatral contemporânea.

¹¹ Escola de formação de atores e atrizes desde 1974. Fundada pela atriz Myriam Muniz, o diretor Silvio Zilber e o cenógrafo e figurinista Flávio Império, artistas consagrados, cujos nomes se misturam à história do teatro brasileiro. Atualmente, a escola é administrada pelo diretor Luciano Castiel. In: <https://www.macunaima.com.br/>

aspectos que interessam à esta investigação, no que diz respeito às relações entre tradição e contemporaneidade e entre teoria e prática. Analisaremos a experiência de sete professores(as)/artistas, que atuam hoje na cidade de São Paulo em diferentes contextos, através de um questionário elaborado via plataforma *google form*.¹² que foi respondido por eles(as) e depois condensado e analisado. Neste momento investigaremos as tensões e as ações destes(as) professores(as) e suas relações com as teorias aqui estudadas e analisadas, para evidenciar ou não em que medida nossas ações artístico pedagógicas fazem coexistir tradição e contemporaneidade. E, ao final deste capítulo, no intuito de procurar responder parte das inquietações, apresento um relato de prática, uma oficina elaborada para experimentar um conjunto de estratégias/procedimentos artístico pedagógicos que dialoguem com práticas contemporâneas, experimentando novas didáticas e novas atitudes na ação de ser/estar professora/artista.

Por fim, as **Considerações Finais** iremos analisar em que medida a tradição dramática está presente nos processos artístico pedagógicos, envolvendo a linguagem do teatro, e como se dá o diálogo efetivo do dramático e do performativo na prática do(a) professor(a)/artista. Além disso pretendemos analisar as visões de arte da tradição dramática, que por isso irão gerar certo tipo de pedagogia, e qual a visão de arte do performativo que, em suas possíveis pedagogias, irá propor fissuras nos modos de produzir e fruir, que envolvem novas epistemologias para a produção e para o ensino da arte. Também é nosso intuito lançar a discussão da necessidade de novas epistemologias para o trabalho atoral e conseqüentemente para o trabalho/ação dos(as) professores(as) artistas, no sentido da descolonização do pensamento. Para esta reflexão traremos as ideias de Grada Kilomba, artista e escritora portuguesa e também o pensamento do professor Boaventura Santos Souza, com as epistemologias do Sul. Ao falarmos de descolonização do conhecimento e perspectivas de uma educação decolonial encontraremos nas culturas tradicionais, que tem seu fundamento na oralidade, no conhecimento pela experiência através do uso de multilinguagens – dança, música, artes cênicas – um outro entendimento de tradição.

¹² Formulário enviado aos artistas/docentes: <https://goo.gl/forms/of6WKYGVVDbTOLi33>

CAPÍTULO 1

PROFESSOR(A)/ARTISTA: A PRÁTICA COMO PESQUISA

O caminho se faz no caminhar

*“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar”.*¹³

As experiências artístico pedagógicas relatadas a seguir, nos ajudarão a revelar as tensões mobilizadoras, que envolvem a Arte e a Educação, tensões entre **teoria e prática**, entre **tradição e contemporaneidade**, entre **transmissão e experiência**, e, também, as tensões que envolvem a relação entre Teatro e Pedagogia do Teatro, tais como tensões entre **produto e processo**.

Para cada uma das experiências será abordado um aspecto artístico pedagógico que nos interessa discutir, conteúdo este diretamente relacionado à uma das tensões mencionadas acima, e que nos ajudará a revelar as diferentes visões de teatro e suas respectivas pedagogias.

Na experiência que tive no ***Teatro Escola Macunaíma*** será a relação entre o jogo teatral de Viola Spolin (1906-1994)¹⁴, e a peça didática de Bertolt Brecht (1898 – 1956)¹⁵, que irá contribuir para tecer as reflexões sobre as possíveis tensões entre produto e processo. Já a experiência no ***CPT de Antunes Filho*** será a pedagogia do encenador e a elaboração de um método para o trabalho atoral, que nos ajudará a desvelar as tensões entre tradição e contemporaneidade, entre processos autocráticos e processos colaborativos. Por fim, a partir da experiência no ***Programa Vocacional***, e a possibilidade de uma pedagogia emancipatória, iremos tecer reflexões sobre as fricções entre experiência ou transmissão nos processos artístico pedagógicos e a ação sócio educativa, trazendo à tona as fortes tensões entre teoria e prática e entre Arte e Educação.

¹³ FREIRE, Paulo. A pedagogia do Oprimido. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1987.

¹⁴ Autora e diretora de teatro, elaborou o Sistema dos Jogos Teatrais e é considerada por muitos a fundadora do teatro improvisacional.

¹⁵ Importante dramaturgo, poeta e encenador alemão. “Através do teatro épico, Brecht propõe ao mesmo tempo uma nova escritura dramática, uma nova prática de encenação e uma nova técnica de atuação. O teatro, espaço mediador entre o espectador e o mundo, é colocado à serviço de uma verdadeira pedagogia social”. (KOUDELA, 1991, p.25). “Formulou através da peça didática uma importante teoria da pedagogia, tecendo forte relação entre teatro, política e aprendizagem. (...) A peça didática foi concebida por Brecht com o objetivo de interferir na organização social do trabalho (...) e enfatiza seguidamente que a peça didática não necessita de público (...)”. (KOUDELA, 1991, p.15).

Visões de Teatro e suas pedagogias

“(...) pode-se ainda considerar que a prática como pesquisa seja uma forma de responder ao apelo da indissociação ensino – pesquisa – extensão, abrindo perspectivas para o envolvimento orgânico do profissional de teatro com a teoria e prática com as quais se identifica. Se a área sendo investigada é a do teatro, não estaríamos aqui frente à própria teatralidade em pesquisa?”¹⁶

TEATRO ESCOLA MACUNAÍMA

Comecei a fazer teatro no final de 1980, numa oficina livre no **Teatro Escola Macunaíma** então na Alameda Eduardo Prado no bairro de Campos Elíseos em São Paulo. O professor, me lembro o nome dele, Sergio Correia, utilizava a peça didática de Brecht e o sistema dos Jogos Teatrais de Viola Spolin como ferramenta artístico pedagógica. Mais tarde fui conhecer pessoalmente a pesquisadora Ingrid Dormien Koudela¹⁷ responsável por esta abordagem da peça didática através dos Jogos Teatrais. Na minha primeira passagem pela universidade, entre os anos 1994 e 1996, tive aulas com a professora Ingrid, na disciplina Jogos Teatrais, no curso de Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP).

Koudela traduziu *“Improvisação para o Teatro”* (1978) de Viola Spolin, e é também autora, entre outros, do livro *“Brecht, um jogo de aprendizagem”* (1991) em que ela tece as relações entre Viola Spolin, Piaget e a teoria da peça didática de Brecht. Em sua utopia social e pedagógica o dramaturgo alemão propõe um exercício artístico coletivo onde os participantes são ao mesmo tempo atuantes e espectadores. As peças didáticas são *‘modelos de ação’*, dramaturgias construídas mas absolutamente abertas ao improviso, “o texto é uma moldura” (KOUDELA, 1991, p.16) onde cada grupo de estudantes/atores pode manipular o material e ativar como lhe for mais conveniente, ou como lhe for mais contundente. “Ao realizar ações que são submetidas à sua própria observação, o aprendizado efetivo se realiza mediante a relação íntima entre teoria e prática.” (BRECHT, 1937 apud KOUDELA, 1991, p.16).

Esta abordagem gera um processo artístico pedagógico essencialmente coletivo e colaborativo. Seu objetivo maior é, através de um processo de

¹⁶ CABRAL, Beatriz Ângela Vieira. A prática como pesquisa na formação do professor de Teatro. Anais do III Congresso de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas (Memória ABRACE VII), 342 - 344. Florianópolis: ABRACE/UDESC, 2003.

¹⁷ Livre-docente, Doutora e Mestre em Artes Cênicas pela Universidade de São Paulo, Escola de Comunicação e Artes (ECA-USP). Pioneira dentro do teatro educação no Brasil, a partir da década de 70, sendo a tradutora da obra de Viola Spolin, e consultora na elaboração dos PCNs de arte em 1997/98.

conscientização do funcionamento do fenômeno teatral, desenvolver um sujeito ativo e crítico na elaboração de seus experimentos artísticos. Para Brecht a peça didática é um instrumental político/estético com ênfase totalmente no processo, prescindindo da presença da plateia como acontece em um espetáculo teatral convencional. Para Brecht espectadores precisam tomar partido ao invés de se identificar.

O caráter improvisacional desse processo das peças didáticas encontra o sistema dos jogos teatrais de Viola Spolin. Os Jogos Teatrais de Spolin irão propor uma metodologia onde os participantes estão sempre diante de um desafio proposto por cada exercício. A resolução de problemas concretos lança os jogadores na experimentação dos diversos elementos da linguagem do teatro. E é a partir da entrega total dos jogadores, na intenção de resolver os problemas específicos de cada jogo, que a energia criadora e a expressividade vão sendo paulatinamente desenvolvidas. Exercícios como, por exemplo, “*Onde? Quem? O Que?*”¹⁸, “*Que esporte está assistindo?*”, “*Três mocinhos da Europa*” irão desenvolver a estrutura básica do fenômeno teatral, pautado no drama, ação, personagem e conflito: o lugar onde a ação ocorre, quem está envolvido na ação e o que está acontecendo na cena. Os jogos tem sempre um enunciado, um foco de atenção e a apreciação do que foi feito depois de cada jogo, para aferir se o problema foi resolvido, se havia foco na ação e se os jogadores(as) conseguiram, através da fisicalização, mostrar quem eram, onde estavam e o que estava acontecendo, ou se estavam realizando o jogo de acordo com as regras estabelecidas, não somente utilizando o recurso da fala para “contar”, mas sim “mostrar” com todo o corpo e suas possibilidades expressivas.

Além das diversas propostas de jogos, que mobilizavam muita energia, alegria e prazer, na oficina do Macunaíma, lembro-me das experimentações que fazíamos com as peças didáticas, “*A peça didática de Baden Baden sobre o acordo*”¹⁹, por exemplo. Nos dividíamos em vários grupos e cada um tinha que realizar improvisos a partir da peça como modelo de ação, como propõe Brecht. O resultado era surpreendente, cada grupo fazia uma cena diferente da outra e era muito intrigante o fato de uma única peça, aparentemente simples, suscitar abordagens tão diferentes entre si. Na clássica cena dos palhaços que vão desmembrando o Sr. Schmiti, o grupo

¹⁸ SPOLIN, Viola. *Improvisação para o Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1978.

¹⁹ BRECHT, Bertolt. *Bertolt Brecht Teatro Completo Volume 3*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

do qual fazia parte propôs jogar *Parte de um todo*²⁰, o famoso jogo da máquina. Através deste jogo encontramos formas de demonstrar as relações de poder da cena relacionando com a automatização proposta pelo jogo.

Nessa abordagem, as cenas encontram nos jogos possibilidades de resoluções estéticas. O jogo disponibiliza, enquanto jogamos, possibilidades de ação, de relações entre os participantes, de exploração do espaço, etc. E mais que isso ao jogar já estamos fazendo teatro, o jogo é percebido como materialidade artística. “A característica processual da metodologia de Koudela é pedagógica por excelência, propondo o processo e a vivência do interprete em primeiro plano” (2017, p.50), diz o professor/artista Pedro Haddad Martins, e que orienta este trabalho. No trecho a seguir, Martins sintetiza os elementos experienciados por mim em relação ao jogo teatral:

Pelo seu formato, as práticas propõem encarar o jogo como objeto estético, sendo que sua elaboração e articulação já promovem a prática da linguagem teatral como construtora de sentidos (...) Valorizando o sistema de representação do aluno-ator que, em jogo, reconhece a teatralidade do seu próprio fazer, estas práticas propõem o processo como obra (...) Além disso, o olhar do público – que, em sala de aula, são o professor e os colegas –, coloca todos como participantes do mesmo jogo, e reforça a teatralidade, que é construída na comunicação/interação com o outro (...) Ou seja, aqui a teatralidade não é somente manifestada e percebida: ela é um processo de construção de linguagem, que inclui intencionalidade em sua produção, e é experimentado como conhecimento em teatro. (MARTINS, 2017, p.153)

As tensões que mencionei no início deste capítulo, sobre produto e processo, dizem respeito a como nós, estudantes/artistas, lidamos com nossas expectativas em relação ao fazer teatral. Quando iniciamos as atividades no teatro, a grande maioria, busca a desinibição, novas amizades e “aprender a chorar”! Sim! Frequentemente em minha ação como atriz/professora encontrei jovens estudantes que me perguntavam se os ensinaria a chorar! Eu mesma como jovem estudante estranhei muito quando o professor Sergio, na oficina no Macunaíma, propôs apresentar aos outros jovens estudantes de outra turma, não uma cena ensaiada, decorada e marcada, mas um

²⁰ Cada participante entra no espaço de jogo, e propõe um movimento com um som que mostra que ele(a) é parte integrante de um objeto animado ou inanimado. Por exemplo, a engrenagem de uma grande máquina. Cada um que entra vai encaixando seu movimento e som, no movimento do colega que já está em ação e permanece repetindo continuamente seu movimento e o som respectivo. Ao final, quando todos já entraram, temos uma gigantesca máquina em funcionamento, movida pelos movimentos e sons individuais que cada jogador propôs.

jogo teatral. Houve desconforto! Mas isso é teatro? Pois para nós, estudantes de teatro naquele momento, o processo não é teatro, mas somente o meio pelo qual chegamos no produto final, “bem acabado” e, este sim, é que deve ser mostrado ao público. Nessa mentalidade está revelado o senso comum, com seu pragmatismo e utilitarismo em relação à arte! Demorei tempos para compreender que resultado e processo podem caminhar juntos sem um excluir o outro; e que tão importante quanto a apresentação final, era o processo de elaboração e toda a experiência vivenciada, pois fazemos teatro enquanto aprendemos teatro.

Esta abordagem da peça didática através dos jogos teatrais é uma ação artístico pedagógica que foge do hegemônico, “em prol da dessacralização da arte e da ação cotidiana de compreensão de si mesmo e do mundo”²¹; para compreender o teatro de dentro, não como consumidor mas como fazedor. Segundo Koudela, “o primado dos aparatos e a monopolização dos meios de produção faziam com que a obra de arte assumisse caráter de mercadoria” (1991, p. 10 -11). Nesse sentido defende uma pedagogia do teatro onde haja a “apropriação dos aparatos”, ou seja, apropriação dos modos e meios de produção. A partir desta experiência ficaram evidenciados para mim a contribuição ímpar desta abordagem, ao problematizar e propor uma outra mentalidade na produção, fruição e ensino do teatro e da arte em geral.

Outro aspecto muito importante da abordagem pedagógica de Koudela, que aparece em seu livro “*Jogos Teatrais*” (1992), é a estratégia da prática do *Diário de Bordo*, ou *Protocolos*²². Em um caderno ou uma pasta, ao final de cada encontro, alguém do grupo de estudantes fica responsável em registrar as atividades/jogos do dia. Este registro é lido no começo do encontro seguinte. A cada encontro uma pessoa fica responsável por escrever no caderno/pasta. O ato de registrar, segundo esta abordagem, auxilia no processo de ensino aprendizagem, tornando-o consciente, gerando reflexão crítica sobre as experiências vivenciadas. O(A) estudante de teatro é convidado(a) a investigar e a elaborar seu próprio processo de ensino-aprendizagem. Como aprendo? O que aprendo? Como narrar uma experiência? E este registro serve, também, para o(a) professor(a), como instrumento de

²¹ GUZIK, Alberto. In: KOUDELA, Ingrid. Brecht, um jogo de aprendizagem. São Paulo: Perspectiva, p. XVIII, 1991.

²² Os protocolos são inicialmente utilizados por Bertolt Brecht nos modelos de ação das peças didáticas, e mais tarde introduzidos no Brasil por Ingrid Koudela na sua relação com os Jogos Teatrais de Viola Spolin.

avaliação/acompanhamento do processo teatral, de como está a apropriação dos conteúdos abordados. Uma atividade que tem tanto um caráter objetivo, de descrição dos jogos realizados, vivenciados pelos estudantes, como também um caráter subjetivo, ao revelar poéticas na medida em que o registro é feito da diversidade de pontos de vista, e da particularidade de cada um.

Anos depois o diário de bordo se tornou prática constante na minha ação, tanto como atriz quanto como professora de teatro. O ato da escrita, relacionada ao processo criativo, e a elaboração do discurso potencializa a produção coletiva e compartilhada de conhecimento. Potencializa, também, a relação da prática com a teoria, cerne da práxis artística, ação e reflexão. Além disso, muitas vezes estes registros revelam materialidades artísticas, poéticas. Lembro-me que muitos diários de bordo/protocolos apareciam propostas de cenas, temas a serem investigados, dramaturgias, imagéticas, anseios e o grupo vai, através deste exercício, constituindo sua própria linguagem e se reconhecendo como artista que contribui ativamente no processo. Através deste exercício diário de elaboração do vivenciado potencializamos o processo de ensino aprendizagem, contribuindo para uma sistematização da prática teatral, em si efêmera, gerando materialidades que vão dando conta de abarcar, por fim, a memória do processo.

CENTRO DE PESQUISA TEATRAL - CPT

Experiência bem diferente, mas complementar em alguns aspectos, veio a seguir, onde iniciei minhas atividades profissionais. No final dos anos 90 entrei no CPT (Centro de Pesquisa Teatral) de Antunes Filho, onde o foco do trabalho é, o que optamos aqui por chamar de uma pedagogia do encenador, no sentido de todo um arsenal de exercícios e um tipo de treinamento com o objetivo de desenvolver um método para o(a) ator/atriz, que contribuam e articulem as ideias sobre o teatro segundo Antunes; método que pode ser visto no resultado estético de seus espetáculos.

Nesta experiência profissional estive imersa durante seis anos (1996 à 2002) trabalhando como atriz nos espetáculos e como professora de interpretação, voz e corpo aos jovens iniciantes no CPTzinho²³. Participei, junto com um grupo de atores e atrizes, no desenvolvimento e aprimoramento de técnicas para o(a) ator/atriz, nos

²³ O CPTzinho é o curso introdutório à arte do ator, coordenado por Antunes Filho, no SESC Consolação.

processos de investigação que resultaram na encenação da tragédia grega *Fragmentos Troianos*²⁴ e no projeto *Prêt'-à-Porter*²⁵, inicialmente um exercício cênico de atuação e dramaturgia, que depois se desenvolveu e foi levado a público. Durante minha passagem pelo CPT, ao mesmo tempo em que tinha aulas e ensaios com Antunes, também dava aulas. A possibilidade de dar aulas me ajudou a, através da sistematização, ir me apropriando do método. A sistematização foi um ato necessário para o exercício de dar aulas, e ao mesmo tempo que, dar aulas contribuía para o exercício da atuação. Matteo Bonfitto (2013) fala da “teoria da prática” e se aplica muito à esta experiência, pois a sistematização dos aprendizados se deu pelo exercício não somente intelectual, mas essencialmente prático.

O projeto *Prêt'-à-Porter* foi fundamental pois, através dele, pude entender que atuar, que o exercício do ator e da atriz não é meramente o da interpretação de um texto; há na interpretação a dimensão da autoria, do ator/atriz compositor(a), do ator/atriz criador(a). Este projeto se pautava em um teatro essencialmente atoral, com um mínimo de recursos, e a potência das cenas estava na dramaturgia, criada pelos(as) atores/atrizes e na interpretação minimalista e naturalista, o que Antunes chamou de ‘*falso naturalismo*’. Na abertura do projeto, apresentou seu manifesto, intitulado “*Ser e não ser, eis a solução*”:

A nova teatralidade propõe o primado do ator. (...) Um teatro vivo, com atores vivos, sempre em trânsito, não um teatro de funcionários. (...) Para isso, acima de qualquer coisa, foi criado o Prêt-à-Porter – a queimação dos estereótipos, o ator com técnica e consciência da sua arte, dono de sua expressão. A realidade imediata servindo apenas de plataforma para o voo a outras realidades, o *yin* e o *yang* interagindo e possibilitando uma nova maneira de estar e de evoluir em cena, com sensibilidade, no reino do imaginário, criando astuciosamente ilusões para o espectador por meio do artifício do naturalismo: ator ilusionista. (...) O Prêt-à-Porter é um não espetáculo que é espetáculo – uma improvisação que não é improvisação, um esboço descartável na sua aparência, mas uma reflexão sobre o fazer teatral. O espaço que não é palco, sem refletores, sem aparelho de som, sem qualquer condição de um teatro convencional. (...) É e não é – é apenas uma probabilidade de ser não sendo. O Prêt-à-Porter é uma virtualidade. (ANTUNES FILHO, 2004 apud FERNANDES, 2004, p.171-173)

²⁴ Adaptação e Direção de Antunes Filho de tragédia grega ‘As Troianas’ de Eurípides. Este espetáculo estreou na Turquia em maio de 1999. Fez, também, apresentações no Japão dentro do ‘Olympics Theater Festival’ que reúne os diretores Bob Wilson (EUA), Tadashi Suzuki (Japão) e Thadeus Thorzeopolus (Grécia). No Brasil estreou em novembro de 1999 e ficou em cartaz até abril de 2000 no SESC Consolação - Teatro Anchieta em São Paulo.

²⁵ Cenas criadas, escritas, dirigidas e interpretadas pelos(as) próprios(as) atores/atrizes. Teve sua 1ª edição em 1998 e em 2011 chegou em sua 10ª edição.

A investigação do CPT de Antunes Filho (1929) é complexa e extensa e também orgânica, isto é, sofre alterações e modificações, não é estática; sendo a investigação de toda uma vida, não é nosso intento discorrer todos os meandros do método de atuação, deste que é um dos maiores encenadores pedagogos do teatro brasileiro ainda vivo. Porém nos interessa, no âmbito deste trabalho, expor as premissas do projeto Prêt-à-Porter em que Antunes, num total despojamento, abre mão do aparato espetacular, para lançar este “exercício cênico” que, como o encenador pedagogo polonês Jerzy Grotowski (1933-1999), busca um “teatro pobre” e propõe o primado do(a) ator/atriz, um teatro “ecológico”, no sentido do mínimo necessário para o máximo de expressividade, teatralidade, e contato com o público; o ator/atriz como o mínimo denominador comum da equação do fenômeno teatral. Prêt-à-Porter foi um projeto fundamentalmente pedagógico e de caráter emancipatório, para que atores e atrizes não fiquem dependentes e submissos ao julgo de diretores(as). Para que o ator/atriz também exerça sua capacidade inventiva e artística.

Nesse sentido a tensão que mobiliza ainda muitas das minhas reflexões à respeito da prática da atriz e professora, e que se relaciona com a experiência que tive no CPT, diz respeito às contradições das nossas ações e dos nossos discursos. Comumente nos contradizemos, falamos uma coisa e fazemos outra. E não há nada de errado. Somos seres em processo, erráticos. E assim vamos nos achando, nos descobrindo. Permitam-me uma rápida digressão. De 3 a 7 de setembro deste ano participei do seminário de pesquisas em andamento organizado pelo programa de pós graduação em artes cênicas da ECA/USP. Na palestra de abertura Grace Passô²⁶ falava exatamente do seu desejo e do seu direito de exercer livremente suas contradições. Achei tão maravilhoso! Pois vivemos mesmo a impossibilidade de sermos contraditórios. Somos impelidos aos acertos e às opiniões e modos de pensar imutáveis. Precisamos ter o direito à contradição, ter o direito de transformar nossos modos de pensar. Não há necessidade de condenar ninguém pelo fato de ela ser contraditória. Isso só demonstra o quão inacabadas, imperfeitas e transitórias são as pessoas. E veremos, mais adiante, o quão importante é esta possibilidade de o

²⁶ Atriz, diretora e dramaturga. Formada pelo Centro de Formação Artística Tecnológica da Fundação Clóvis Salgado, em Belo Horizonte, Minas Gerais. No teatro desenvolve seu trabalho em parceria com diversos artistas e companhias teatrais brasileiras.
In: https://pt.wikipedia.org/wiki/Grace_Pass%C3%B4

professor(a)/artista não deter todas as respostas e todas as verdades, pois sabemos o quão pesada é a necessidade de o(a) professor(a) saber de tudo. À ele(a) deve ser permitido o não saber, também! Assim coexistem saber e não saber!

Então, voltando ao meu amado mestre que é um homem absolutamente contraditório. Embora a proposta do *Prêt-à-porter*, um 'exercício cênico' despojado e experimental, busque a autonomia do(a) ator/atriz nos processos de montagem dos espetáculos o sistema permanece autocrático, apriorístico, priorizando um ensino absolutamente diretivo. Embora *Antunes Pedagogo* anseie pela autonomia dos(as) atores/atrizes, o *Antunes Diretor* opera no modo de produção do sistema onde o diretor exerce poder e controle global do espetáculo. Até aqui nenhum problema, visto que os estudantes/artistas que procuram a experiência com Antunes normalmente estão exatamente interessados nesta abordagem, mais técnica, como foi meu caso. O problema, a meu ver, é quando estamos diante de um processo artístico pedagógico não profissional, e este comportamento autocrático e diretivo aparece reproduzido na ação de professores(as)/artistas.

A contradição, neste caso, não muito propositiva, é gerada numa tensão entre a visão do(a) professor(a) e a visão do(a) artista. Pois observamos professores(as) que em sua ação pedagógica primam por abordagens democráticas, que fomentam autonomia dos(as) estudantes, mas como artistas tem um modo de agir autocrático e diretivo. Nesse caso em sua ação híbrida, artístico pedagógica, processo e produto se distanciam. No processo ainda há a possibilidade de diversidade de vozes e maior autonomia dos estudantes; mas quando começa a etapa de formalização de um espetáculo, por exemplo, os professores(as) podem acabar esquecendo todo o processo e priorizando o resultado. Em minha experiência muitas vezes me vi reproduzindo esta atitude de professora/diretora, não dando a chance aos estudantes de absorver do processo as resoluções cênicas, por um excesso de preocupação com o resultado estético final. Nós professores(as) ao assumirmos este papel de diretor(a), que resolve todos os problemas da cena e que detém a visão geral do espetáculo, assumimos, também, esta posição de poder centralizador, sem muitas vezes tomar consciência de que

(...) hierarquias não questionadas e saberes tradicionais sobre o mundo da dança [teatro] são reproduzidos no ambiente da escola [e em ambientes de educação não formal também] sem que se perceba tudo aquilo que está por trás, enredado, indissociado a estes

processos e produtos coreográficos aparentemente “inocentes” e “focos”. (MARQUES, 2011, p. 116, grifo nosso)

A bailarina e pesquisadora Isabel Marques no livro “*Ensino da Dança hoje: textos e contextos*” faz um alerta sobre estes discursos educacionais universalizantes, pois podemos incorrer no equívoco de “ditar verdades para todos os seres humanos, pois serão opressoras da individualidade de movimento e de criação” (2011, p.93). Marques se refere ao cuidado que é necessário hoje em relação às “estruturas e leituras universais” (2011, p.92) em arte. A pesquisadora toma como exemplo a forma como são abordados, no contexto da dança, os conteúdos sistematizados por Laban²⁷, em relação ao movimento. Ela enfatiza que “temos hoje que tomar cuidado para que suas propostas [as de Laban] não se tornem também universalizantes, para que não se transformem em metanarrativas para o ensino de dança” (MARQUES, 2011, p.92). Ao transpor este raciocínio para o teatro poderíamos mencionar Stanislavski²⁸, por exemplo. Se simplesmente fizermos uma transposição dos conteúdos do sistema russo, sem a contextualização devida, estes conteúdos podem ser tomados como verdades absolutas, e também se tornarem “metanarrativas” no ensino do teatro. Estamos nos referindo, pois, à necessidade de, hoje, haver uma outra atitude do(a) professor(a)/artista; não somente como reprodutor(a)/transmissor(a) de um saber, mas também como um inventor(a) de um saber, o que Marques irá ressaltar sobre a atitude de pesquisador(a):

Ao professor cabe um outro tipo de atitude educacional, uma atitude que se assemelha mais a de pesquisador (da linha qualitativa) do que a de professor do tipo transmissor de conhecimento. (MARQUES, 2011, p. 109)

Quando falamos de processos artístico pedagógicos contemporâneos, seja na escola, em espaços sócio educativos, estamos pensando numa educação democrática, que prime pela diversidade e que fará uso de metodologias e estratégias

²⁷ Rudolf Laban (1879-1958) dançarino, coreógrafo húngaro. Considerado o maior teórico da dança do século XX e responsável por um vasto e profundo estudo e sistematização da linguagem do movimento em seus diversos aspectos. Autor, entre outras publicações, de “Domínio do Movimento”, primeira obra publicada no Brasil em 1978 pela editora Summus.

²⁸ Constantin Stanislavski (1863-1938) ator, diretor e pedagogo russo, responsável pelo desenvolvimento de um complexo sistema de atuação para atores e atrizes contendo técnicas de treinamento, preparação e sobre os procedimentos de ensaios. O movimento das investigações de Stanislavski iniciou pela necessidade de estabelecer a verdade na cena para combater a formalidade (forma sem impulso interno), o clichê (repetição de fórmulas) e a falta de vida, organicidade, que a maioria das atuações transmitiam. Em 1898 fundou com Ivanóvich Nemirovich-Danchenko o Teatro de Arte de Moscou (TAM).

didáticas que fomentem novas relações com o ensinar e o aprender. A contemporaneidade rompe com a verdade única, universal e apriorística e abraça a multiplicidade de verdades, as diversas perspectivas. E nesse ponto surge uma tensão absolutamente mobilizadora para este trabalho: como transmitir os conhecimentos da tradição sem impor como única verdade na maneira de se produzir e experienciar teatro? Como estabelecer um processo artístico pedagógico, democrático, crítico, que não seja só uma reprodução de técnicas impostas, mas que também tenha apuro formal/técnico? O trabalho que desenvolvi na sequencia elucidou parte destas questões. Tempos depois, desenvolvi durante dez anos (2005 à 2015) um trabalho no *Programa Vocacional da Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo*, atuando como orientadora artístico pedagógica e, também, como coordenadora artístico pedagógica. Orientei processos artísticos em teatro em espaços públicos de cultura na zona sul, zona norte e centro da cidade, em Bibliotecas Municipais, Casas de Cultura e CEUs (Centros Educacionais Unificados).

PROGRAMA VOCACIONAL

O Programa Vocacional²⁹ propôs, em sua base, uma pedagogia emancipatória. O artista orientador não é professor, não somente transmite conhecimento mas propõe experiências. O Programa Vocacional foi um divisor de águas na minha experiência em arte/educação. Foram muitos conflitos intelectuais, interpessoais, e quebra de muitos paradigmas. Muitas teorias e métodos caíram por terra ao me deparar com realidades tão diferentes às que estava acostumada e principalmente o trabalho artístico pedagógico para um público de não atores em regiões da cidade em situações de alta vulnerabilidade social. As turmas eram muito ecléticas, isto é, as pessoas que vinham participar tinham desejos e objetivos muito diferentes; uns tinham o desejo de estudar as artes cênicas e seguir profissionalmente na área, mas a maioria eram pessoas que não tinham esse intuito profissional com o teatro. A maioria estava entrando em contato com a arte pela primeira vez, muitos nunca tinham sequer assistido à uma peça de teatro, e buscavam na atividade um espaço de desenvolvimento pessoal, autoconhecimento, ou simplesmente o cultivo de novas amizades. Além dos desejos serem os mais variados, as turmas também eram

²⁹ Para ler as publicações do Vocacional e toda sua história acesse:
<https://vocacionalmemoria.wordpress.com/>
<https://issuu.com/1miguelprata/docs/vocacionalmemoriafinal>

ecléticas no sentido da faixa etária, então em uma turma tínhamos artistas vocacionados³⁰ jovens, adultos, todos(as) juntos(as) e misturados(as).

Essa experiência de atuar num programa público, em espaços públicos, com os não atores, me levaram a experimentar novas formas de produzir e apreciar arte. Neste programa difundia-se a ideia e a prática de um processo, e de uma construção coletiva, reflexiva, e inventiva; procurando democratizar o acesso, a produção dos bens simbólicos e a possibilidade de experienciar teatro independentemente de fazê-lo profissionalmente. Como bem explica a professora Maria Lucia Puppo (2001) à respeito da dimensão sensível e sócio-política do Programa Vocacional, ela diz:

Estamos pois aludindo a um modo de relação no fazer e no fruir teatro que possa romper com os modelos dominantes de consumo espetacular. Fazemos referência a uma prática artística plena, sem concessões, tecida a uma ação educativa, social, portanto sempre de cunho direta ou indiretamente político. (...) A tarefa se torna então necessariamente dialética se partirmos da constatação que estereótipos, intolerância e preconceitos podem constituir parcela significativa da visão de mundo das pessoas implicadas. Nesse sentido, muito mais do que palavras de ordem ou libelos políticos, é o próprio processo sensível inerente ao trabalho teatral, é a ampliação das referências culturais por ele proporcionada que pouco a pouco poderão **deslocar pretensas certezas e desfazer posições apriorísticas**. (PUPO, 2001, p. 31-34, grifo nosso)

Como a ação no Vocacional era muito complexa e a premissa do trabalho desenvolvido eram os processos artísticos emancipatórios, entendidos como processos de pesquisa, parte de nossas atividades eram formativas, então organizávamos encontros, seminários. E frequentemente tínhamos presentes em nossas palestras, encontros e mesas de discussão, pesquisadores como Ingrid Koudela, Maria Lúcia Pupo, Flávio Desgranges, entre outras tantas pessoas engajadas com este programa público ímpar.

Em nossas reuniões artístico pedagógicas, enfrentávamos constantemente o dilema “experiência ou transmissão?” Transmissão aqui entendida no sentido mais restrito, relacionando à uma didática clássica onde professor(a) é detentor(a) do conhecimento e o aluno(a) (sem luz) é uma folha em branco a ser preenchida com o

³⁰ No Programa Vocacional optou-se em não utilizar a nomenclatura tradicional de professor e aluno e sim artista orientador e artista vocacionado. O artista orientador media os processos artístico pedagógicos. O artista vocacionado é o estudante interessado em se desenvolver através da arte, mas não é considerado um ser sem luz, como o aluno. A palavra *vocare*, do latim, significa o chamado. E a vocação é a voz interior à algo que é inato. A experiência artística, nesse sentido, está ao alcance de todos.

conhecimento transmitido pelo(a) professor(a). É uma educação de mão única, repleta de certezas e posições apriorísticas. Nós artistas orientadores, constantemente nos víamos em uma tensão entre quais os conteúdos deveriam ser trabalhados. Referências dos(as) alunos(as)? Referência dos(as) professores(as)? Como o objetivo maior era a instauração de processos artístico emancipatórios, qual o limite entre os conhecimento dos(as) artistas orientadores(as) e a inclusão dos referenciais dos(as) artistas vocacionados(as)? Qual a relevância de suspender por exemplo o funk e trazer teatro grego? Pois queríamos fugir de qualquer espécie de relação civilizatória, no sentido colonizante, ou seja, queríamos fugir de exercer o papel de artistas que atuam nas periferias da cidade e que “vão levar conhecimentos eruditos aos pobres sem cultura”. Nosso intento era estabelecer diálogos. Então como estabelecer um diálogo onde estão postos conteúdos da cultura de massa, da indústria cultural, e os conteúdos da história do teatro? Como fazer estabelecer estas relações com vias à apropriação do aparato teatral e à ampliação de repertórios? A escolha de determinado conteúdo é uma escolha não só ética, como estética e política.

Nesse sentido nos indagávamos sobre os conteúdos e as formas que pudessem potencializar a autonomia e a diversidade de vozes. Pois o intento no Vocacional era fomentar “uma proposta de educação contemporânea que valoriza a diversidade de interpretações, a multiplicidade de leituras, a polifonia de vozes”. (MARQUES, 2011, p. 93). Martins esclarece que mais importante do que o conteúdo, que é diverso, é a forma pela qual o professor(a)/artista irá manipular/mediar estes conteúdos em parceria com os(a) estudantes. Ele complementa

(...) falo de uma experiência na qual os alunos-atores se reconheçam como criadores em teatro, já que neste contexto que está inserida -, comprova a necessidade de incorporar as referências que eles trazem, e não negar o que está “lá fora”. Eu nego a existência de Michel Jackson, expoente exemplar da cultura “pop” de massa? Ou brincamos (...) com esta referência? Podemos, deste modo, recontextualizar, descontextualizar, parodiar, fragmentar, inverter, refazer, imitar, copiar, reproduzir, interpretar, reler, infinitos materiais poéticos, por meio da prática do teatro. Assim, esses materiais, poetizados (...) adquirem novos significados. (MARTINS, 2017, p. 65).

Essas duas experiências profissionais geraram conflitos em mim, pois eram propostas artístico pedagógicas aparentemente antagônicas. No *Vocacional* o rigor técnico não era o foco, já no *CPT* o foco era exatamente o desenvolvimento de um método para atores/atrizes. Nas aulas que ministrava no CPT de Antunes, o método

era bem claro e a didática simples, poucos exercícios organizados em sequência e repetidos todos os dias. Havia um anseio de chegar, ou conquistar/realizar os exercícios de uma “forma correta”. Meu papel como professora era orientar os estudantes/atores/atrizes a realizar o exercício cada vez melhor. Uma ênfase na execução, com uma expectativa de aprendizagem muito clara e um lugar/modelo a ser alcançado. No Vocacional, por outro lado, sendo um programa sócio educativo, a ênfase era no processo e pouca ênfase no resultado estético final. As duas abordagens tiveram forte impacto na minha prática como professora/artista.

Embora no *Vocacional* o foco fosse mais sócio educativo me perguntava por que um sujeito que está se iniciando na linguagem teatral não pode experimentar um tipo de trabalho mais técnico, com exigências estéticas e formais. É claro que no *CPT* o intuito é formação técnica profissionalizante e o contexto do *Vocacional* é outro. Porém, ao conduzir os processos artístico pedagógicos no *Vocacional*, muitas vezes me vi numa encruzilhada, tendo que escolher em qual abordagem iria me apoiar. Esse debate interno acabou influenciando muito minha abordagem, e meu trabalho procurou encontrar, desde então, um equilíbrio entre as questões estéticas e técnicas e questões mais lúdicas e livres, com menos preocupações formais. A exigência exacerbada em relação à qualidade da execução, num processo com estudantes, não gera ambiente propício para o auto desenvolvimento.

Nesse sentido passei a abrir mão de alguns paradigmas que permaneciam fixos em minha sensibilidade e pouco a pouco foram se modificando; ideias como a função do aquecimento, os exercícios de improvisação, construção de personagens, trabalho vocal/corporal, leituras dramáticas e etc., todo um repertório de estratégias foi se alargando. Quando se trabalha com público misto, diferentes faixas etárias, diferentes contextos, a ideia de educação inclusiva, ou seja, pautar as atividades mais no vivencial e menos nos resultados estéticos esperados à priori é fundamental. Muitas vezes tive que inventar procedimentos para que o encontro pudesse ser vivenciado por todos(as). A partir daí comecei a misturar fontes, exercícios e possibilidades, unindo bom senso, sensibilidade e uma percepção aguda do público que estava trabalhando, um sentido de alteridade mesmo, onde o processo se dava não numa via de mão única, eu como professora que domina os meandros da linguagem e eles(as) como iniciantes, mas sim uma via de mão dupla, onde professor(a) e aluno(a), participantes e mediadora dialogam juntos(as) num processo artístico. Nesse sentido

tenho buscado dar ênfase ao que Vygotsky (1896 – 1934)³¹ chamou de *zona do desenvolvimento proximal*, que em linhas gerais é a distância entre o nível de desenvolvimento recente em relação à todo potencial do estudante, tendo nele a medida do desenvolvimento e não numa qualidade apriorística, dada por um modelo externo, seja do mestre ou de uma linha de trabalho atoral fundamentada numa técnica fechada específica.

Indagações sobre quais os conteúdos e quais formas que podem potencializar a autonomia e a diversidade de vozes, me levaram justamente ao desejo de retornar à universidade com intuito de uma elaboração acadêmico/científica para todas estas questões que afligiam minha prática na ânsia de sistematizá-las. Já na Graduação, com uma maturidade que os anos me presentearam e com um olhar bem focado no que eu queria com o curso, ou seja, poder sistematizar minha prática como professora/artista, procurei seja através dos textos elaborados nas disciplinas, seja nas questões levantadas principalmente nas disciplinas de Prática de Ensino, focar nos assuntos que pudessem desembocar neste trabalho final, que se baseou na ideia de que o teatro contemporâneo, mais especificamente o teatro performativo e a ideia de performatividade disponibiliza pistas para uma outra pedagogia que consegue convergir tradição e contemporaneidade. E responde parte destes dilemas aqui apresentados.

Este trabalho de conclusão de curso portanto, versa sobre esta experiência e sobre as reflexões decorrentes desta prática. E, das muitas dificuldades sobre a ação de ensinar sem ensinar, ou das práticas experimentais, democráticas e emancipatórias no trabalho artístico pedagógico. Se na experiência do CPT de Antunes tive contato com conteúdos da tradição dramática que me instrumentalizaram tecnicamente na arte da interpretação, contribuindo para um entendimento profundo do trabalho do ator/atriz, por outro lado o Vocacional põe em cheque esta abordagem, do discurso universalizante. E ao me deparar com contextos variados, tendo que conduzir processos artístico pedagógicos com não atores, e com público não profissional, vejo a necessidade urgente de novas práticas e novas abordagens.

Estas duas experiências aqui enunciadas e narradas, a do *CPT* e a do *Vocacional*, quando transpostas para o ensino do teatro, estabelecem uma relação com os respectivos “teatros”: o dramático e o performativo. A experiência que tive no

³¹ Psicólogo e proponente da psicologia cultural histórica. In: https://pt.wikipedia.org/wiki/Lev_Vygotsky

CPT com sua pedagogia mais diretiva e a experiência no Vocacional, com sua pedagogia mais libertária, estabelecem relação respectivamente com o teatro dramático e teatro performativo. A partir desta relação podemos perceber os prós e os contras de cada abordagem, e de como cada uma das pedagogias, revela em seu bojo uma visão própria acerca do teatro e da arte.

Em “*Pedagogia em Performance*”³², tese de Pedro Martins, há pistas de como assimilar abordagens dicotômicas procurando encontrar um caminho do meio, onde o professor(a)/artista possa fazer uso potente da tradição e se alimentar, também, das possibilidades da *performatividade*, que segundo Martins, são as predisposições artísticas espontâneas do estudante/artista, “a encenação do ‘próprio eu’”, ele diz que:

A performatividade, inerente a grande parte dos comportamentos humanos, quando vista dentro do terreno teatral, ou seja, em ambientes que têm o teatro como objetivo, coloca a atitude do performer como central a todo processo. As atitudes performativas (a performatividade) dos atores (ou dos alunos-atores) - o “dar-se em performance” -, são encaradas como primordiais no teatro performativo. (MARTINS, 2017, p. 61).

A partir destas reflexões começamos a verificar a perspectiva importante que traz o Teatro Performativo para uma pedagogia emancipatória, democrática e contemporânea no ensino da arte/teatro. Martins reforça o que estamos descrevendo como tensões que precisam coexistir e ressalta a necessidade de equalizar processos inclusivos e democráticos sem perder, com isso, o apuro estético:

A arte tem um passado, e entender a sua história é entender o lugar que ocupamos hoje como artistas, o nosso potencial de traduzir e entender a realidade por meio dela. (...) O que se vê na produção nacional sobre o ensino do teatro hoje parece reproduzir este medo da técnica e da tradição, um receio de que o teatro só possa ser ensinado de forma engessada, de modo a reproduzir e perpetuar padrões culturais excludentes e autoritários. Mas tomar unicamente a performatividade como solução para este dilema identificando objetos artísticos em tudo o que é produzido pelos alunos, esvazia o teatro de conteúdo histórico, e o fragiliza enquanto construção de linguagem que é, pois exclui elementos fundamentais de sua estrutura, de sua história. O teatro performativo, por sua característica de retomada da tradição por um viés crítico tem potência para fazer com que estes elementos da história sejam inseridos em sala de aula, e fortaleçam o ensino do teatro de modo contemporâneo. (MARTINS, 2017, p.144)

³² MARTINS, Pedro Haddad. *Pedagogia em performance: uma abordagem do ensino do teatro na escola básica*. Tese (Doutorado em Pedagogia do Teatro) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, p. 84, 2017.
Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27155/tde-19042018-110838/>>. Acesso em: 2018-05-01.

Da necessidade de se falar sobre o dramático e o performativo

Investigar a ação de ensinar teatro, seja nas escolas ou em espaços sócio educativos, é tarefa fundamental para averiguar e mapear quais são as relações que estão sendo estabelecidas entre Arte e Educação, entre Educação e Cultura. Pois precisamos avançar tanto nos conteúdos como nas práticas pedagógicas, em benefício do pleno desenvolvimento de crianças, jovens e adultos no sentido da garantia de direitos não só à Educação mas também à Arte e à Cultura. O maior desafio de uma educação contemporânea é estimular uma atitude investigativa, como ressalta a professora e pesquisadora Beatriz Cabral, “a complexidade dos saberes e fazeres contemporâneos aponta para o papel do professor como intelectual” (2008, p.40). Essa atitude investigativa contribui e estimula a horizontalidade nas relações de ensino aprendizagem e nas relações entre o(a) professor(a)/artista e os(as) estudantes pesquisadores(as), no sentido de contribuir para o pleno desenvolvimento de sujeitos pensantes, ativos e críticos.

O(A) professor(a)/artista, neste contexto, é mediador(a); não alguém que detém respostas para as perguntas, mas alguém que está se fazendo perguntas também; provocando, mediando conteúdos, seja da tradição, seja da contemporaneidade. Mas apesar de tantas mudanças nos paradigmas seja da arte como da educação, não é raro encontrarmos processos artístico pedagógicos que reproduzem a cultura escolar tradicional, regida pela lógica fundamentalmente de uma relação desigual e hierárquica, onde estão envolvidas relações de poder, tanto nas relações interpessoais, como nas relações com o conhecimento. Cabral (2008), elucida parte das razões que levam à essa dificuldade da mudança, ela nos contextualiza:

Pierre Bordieu (2007, 2004, 2001), [que] usa o conceito de *habitus* para se referir à reprodução social e à resistência a mudanças. Para ele, o *habitus* está localizado na tradição e no estilo de vida, é internalizado na mente e inscrito no corpo e suas formas de expressão. As experiências reiteradas na infância, enfatizadas pelos discursos e regras de comportamento das instituições família, escola e mídia, delimitam e enquadram a forma pela qual o indivíduo age e responde a novas experiências e informações. (CABRAL, 2008, p.40)

Para aprofundar a reflexão não podemos deixar de questionar sobre que formação dará conta de abarcar as questões da contemporaneidade na prática do(a) professor(a)/artista? Não poderíamos deixar de mencionar, ao menos pontualmente, da importância da formação continuada do(a) professor(a)/artista. Cabral (2008), no trecho a seguir, elucida mais uma vez parte da questão ao mencionar que:

O ensino do teatro (e a escola em geral) padece com a falta de investimento em formação continuada e atualização do professor. Com sobrecarga de turmas e uma disciplina que envolve movimento, som, reformulação do espaço disponível e trabalhos em grupos, o professor de teatro acaba reproduzindo uma relação ensino-aprendizagem que vai gradualmente estabelecendo uma rotina e se afastando da reflexão teórica e prática. (...) reuni uma série de exemplos que considero possam apontar para o *habitus* no contexto do ensino do teatro: aquecimento sem relação com a aula propriamente dita, improvisação sem contextualização, atividades que não introduzem conhecimentos específicos em teatro (dinâmicas de grupo que tendem a se constituir como a aula em si), tarefas ou trabalhos em grupos sem *input* do professor, falta de concepção cênica que direcione o processo, aulas baseadas em ‘uma novidade para cada encontro’ – jogo do dia, baixas expectativas quanto ao trabalho a ser desenvolvido, barateamento dos resultados – aceitação dos produtos apresentados, sejam eles quais foram. Como responder a este quadro? (CABRAL, 2008, p.39-40)

Acredito que estas reflexões vão ampliar o campo do ensino do teatro e da atuação da arte na educação, expandindo os ‘por quês’ e o ‘para que’. As verdades hoje não são mais absolutas porém transitórias, flutuantes. Investigar a performatividade, e o teatro performativo, pode nos trazer pistas de como a arte contemporânea pode contribuir, com suas fissuras, no desenvolvimento de novas epistemologias para o ensino do teatro, a pedagogia de ‘viés performativo’, como afirma Martins (2017), e que será abordada mais adiante.

Estaremos, portanto, mais próximos de processos mais experimentais de educação, para entender novos paradigmas bem distintos dos que estão em voga e visões de mundo bem diferentes que discutem o papel da arte na contemporaneidade. O que se aprende numa aula de teatro, independentemente de querer se profissionalizar na área ou não? O que a educação sensível e do sensível pode agregar ao desenvolvimento das pessoas? O que a arte contemporânea e suas ideias e modos de fazer podem contribuir na democratização do acesso e na produção de novas subjetividades e materiais artísticos. Como as novas práticas e a novas teorias alteram ou não a Pedagogia do Teatro? Quais as relações entre teatro e pedagogia do teatro? Perguntas que não pretendem ser respondidas, mas são enunciadas no sentido de fomentar a reflexão de que por estarmos em ambientes e processos artístico pedagógicos também estamos falando de processos artísticos, de objetos artísticos, para que possamos deixar a velha visão de o que se produz na escola ou em espaços de educação não formal não é arte e que somente no teatro profissional existe arte “de verdade”.

Gostaríamos de evidenciar o caráter processual desta investigação, que não quer aqui levantar postulados e verdades, mas justamente fazer atritar os postulados chamados tradicionais com os novos modos contemporâneos. Acreditamos que compreender estas passagens e transformações do fenômeno teatral, entre o dramático e o performativo, é compreender os próprios conteúdos do teatro, entendendo-o como área de conhecimento, sendo assim reflexões relevantes para o(a) professor(a)/artista. Não se trata de, simplesmente, estabelecer as distinções para escolher o “melhor lado”. O desafio é exatamente a coexistência, dissecar as tensões; não se trata de negar a tradição, ou a transmissão dos conhecimentos acumulados, mas sim conseguir estabelecer as relações de complementaridade entre o dramático e o performativo, para que possamos usufruir da potência e das possibilidades de colaboração e confluência entre eles. Fazer dialogar, distinguir, colaborar e tensionar as relações, no sentido de avançar nas possibilidades do teatro como linguagem artística geradora de conteúdos próprios.

No próximo capítulo, portanto, iremos tratar das transformações do teatro clássico e textocentrista, essencialmente dramático para o teatro mais experimental, contemporâneo, performativo e que segundo Cabral:

(...) enfatiza as noções de presença e interação ator-espectador, [e] constituem a base para pensar o teatro como processo em sala de aula. Nos últimos dez anos, outras influências das práticas teatrais contemporâneas estão presentes na pedagogia do teatro - fragmentação, abordagem não linear e descontínua ao argumento, releitura e apropriação dos temas e textos clássicos, constante mudanças de perspectivas. (CABRAL, 2008, p.35)

CAPÍTULO 2

TRADIÇÃO DRAMÁTICA E O(S) TEATRO(S) CONTEMPORÂNEO(S)

Simbiose entre Drama e Teatro

Como já foi apontado na Introdução, no âmbito desta investigação a *Tradição* a que nos referimos é a tradição dramática ocidental. E a *Contemporaneidade* é o teatro contemporâneo, o teatro que se faz hoje, e que segundo a pesquisadora Silvia Fernandes irá ter diferentes nomeações “que tentam dar conta da pluralidade fragmentária da cena contemporânea” (2009): teatro pós dramático, teatro pós moderno, teatro performativo, teatro contemporâneo, etc. A reflexão irá agora, então, tecer as distinções entre o teatro de tradição dramática e o teatro contemporâneo, este último como sendo aquele teatro produzido essencialmente em reação, contraposição, crítica ou simplesmente reelaboração do teatro dramático. O teatro dramático é, em síntese, aquele que

(...) obedece ao primado do texto e se subordina às categorias de imitação e ação. Ainda que, evidentemente, elementos cênicos o constituam, é o texto dramático que lhe garante a totalidade narrativa e, por consequência, um significado previamente definido. (...) A principal ideia subjacente ao conceito de teatro dramático é a de representação de um cosmos fictício, que se apresenta em um palco fechado, (...) e é instaurado por personagens que imitam ações humanas com a intenção de criar uma ilusão de realidade. (FERNANDES, 2009, p. 12 - 13)

Há que se considerar que o conceito de imitação (mimese) da era clássica grega foi fundante para todo o teatro ocidental. Segundo Carlson na mimese grega “os bons [artistas] são aqueles que reproduzem distintivos de um homem, fazendo-o mais belo que de fato é; e o que se imita é um ideal de que o exemplo tende a aproximar-se, porém ainda não atingiu” (1997, p. 14-15). É a ideia clássica de harmonia, beleza e perfeição da obra de arte que mais tarde serão seguidos como modelo e paradigma e que nos é fundamental para compreender como esse ideal e esse modelo perseguido por séculos impregnou o teatro e a pedagogia do teatro.

Seguindo essa tradição primordial a “*Poética*”³³ de Aristóteles (384 a.C. – 322 a.C.) é sem dúvida a obra pilar que irá definir o teatro dramático, o gênero dramático

³³ Conjunto de anotações das aulas de Aristóteles sobre o tema da poesia e da arte em sua época. É o primeiro escrito conhecido que procura especificamente analisar determinadas formas da arte e da literatura. Considerada a primeira teoria do teatro ocidental, influenciou essa arte ao longo de sua história e que ainda ecoa. Constitui-se como um pensamento ou “teoria sobre a Tragédia”, como o define Eudoro de Souza. In: ARISTÓTELES. *Poética*. Trad. Eudoro de Souza. 3. ed. São Paulo: Ars Poética, 1992.

e que por muitos séculos ainda irá se confundir com a própria ideia de teatro. Aristóteles, a partir da observação dos festivais gregos³⁴, começa a refletir sobre os elementos da tragédia. Seu método é o da observação, a partir da experiência, de uma visão empírica do mundo. Para ele todo conhecimento começa na experiência e caminha em direção à intuição intelectual. Discípulo de Platão, sua visão e compreensão do mundo porém difere da de seu mestre.

A educação estética em Aristóteles é fundamental, e não se trata de aprender somente valores éticos e morais importantes, mas também, por meio da arte ir tomando contato com a atividade mais nobre e mais divina, a atividade contemplativa. A poesia era um tipo de *techne* (técnica, arte). *Poiesis* (arte) significa, para o grego, atividade produtiva como *techne*, ambas aplicam-se inicialmente às atividades artesanais (*práxis*) e, em Aristóteles, o fazer dos poetas. *Poetike Techne* é a Arte Poética. Na *Poética* a Beleza decorre de certa harmonia, ordenação existente das partes entre si e em relação ao todo. A Beleza consiste em uma unidade na variedade.

Aristóteles conceitua mimese como algo natural dos seres humanos que dela fazem uso para aprender, conhecer, e ter prazer. A imitação é a representação da realidade, daquilo que é verossímil. A tragédia grega imita uma ação. A ação da tragédia é o mito. Aristóteles até diferencia a poesia da história, dizendo que nesta última cabe a narração dos fatos ocorridos e que portanto a poesia deve se ater aos fatos que podem ou são potencialmente possíveis de acontecerem. Importa ao poeta reconstruir a sequência dos fatos (fábula/mito), acontecimentos que formam o elemento narrativo. Sendo assim, a tragédia realiza sua função social e seu caráter pedagógico, imita pela alma racional, imita o Belo, que tem uma grandeza e uma ordem que revelam sua medida perfeita. A ordenação das partes, gera uma coerência, o *métrom*. Com capacidade de instruir e de levar à catarse (purificação) ao reconhecimento e à orientação moral.

Por volta dos anos 1500, eruditos franceses redescobrem a Poética, cuja publicação em latim aconteceu em 1498, engendrando o Classicismo e gerando certa fidelidade às matrizes miméticas do período helenístico. A verossimilhança é a regra

³⁴ Dionísias Urbanas eram uma das mais importantes festas religiosas de Atenas. Era dedicada ao deus Dioniso e celebrada todos os anos no início da primavera. Durava seis dias e consistia em procissão solene, sacrifícios, concurso de poesia ditirâmbica, concurso de tragédias e concurso de comédias. In: <http://greciantiga.org/arquivo.asp?num=0938>

maior do classicismo francês. O ponto de partida das discussões dos teóricos foi o capítulo IX da Poética, no qual Aristóteles refere-se ao caráter geral ou universal da poesia, em contraposição ao caráter particular da história, para esclarecer que a segunda narra o que aconteceu e a primeira o que poderia ter acontecido. (FARIA, 2013, p. 146).

Já Denis Diderot (1713 – 1784), quase três séculos depois, propõe mudanças importantes, mas ainda não rompe com a verossimilhança, mantendo Aristóteles como referência. Todavia, questiona o binômio trágico-cômico, propondo uma via do meio, o drama burguês. Diderot aproxima o teatro do público em detrimento da ascensão da burguesia, para que o homem pudesse tornar-se melhor na medida em que se identificasse com as situações representadas e, nesse sentido a mimese ganhou lugar de destaque. A “verdade” deveria ser exposta aos olhos do expectador numa composição gestual e cênica que trouxesse a naturalidade para a representação. Diderot não rompe com a estrutura textocêntrica, todavia aponta uma importante responsabilidade da pantomima, atribuindo a ela em dados momentos maior ênfase em relação ao diálogo:

Afirmar que a pantomima é uma parcela do drama; que o autor deve dedicar-se a ela seriamente; que se a pantomima não for algo familiar e presente para ele, não será capaz de começar, desenvolver ou terminar a cena com alguma verdade; e que muitas vezes deve-se escrever o gesto no lugar do discurso. Acrescento que há cenas inteiras em que é infinitamente mais natural que os personagens movam-se do que falem. (DIDEROT, 2005, p. 116).

Diderot rompe com o devir aristotélico. Não há o que ser melhorado, mas o que deve ser fielmente mimetizado, provocando o espelhamento do público, e assim agregando valor moralizante ao teatro por meio de cenas intensas e arrebatadoras, subvertendo o teatro de convenções de sua época e apontando para a necessidade de mudanças a partir do tempo em que se vive. Em *Conversas* ele diz:

Em todo objeto moral distinguem-se um meio e dois extremos. Decorre daí que, sendo a ação dramática um objeto moral, deveria haver um gênero médio e dois gêneros extremos. Temos os extremos, que são a comédia e a tragédia: mas o homem não está sempre na dor ou na alegria. Há, portanto, um gênero intermediário entre o gênero cômico e o gênero trágico. (DIDEROT, 2008, p. 150).

Embora o drama fosse parte de um sistema teatral que envolvia a produção de uma complexa materialidade cênica, desde o teatro de Racine, passando pelas transformações de Antoine e Gordon Craig, até os universos absurdos de Beckett e

às rupturas da quarta parede em Brecht, todas estas diferentes teatralidades estão categorizadas no chamado teatro dramático. Essas ideias, bastante discutíveis, foram defendidas no livro “O Teatro Pós-Dramático”³⁵ escrito pelo crítico e professor de teatro alemão Hans-Thies Lehmann, importante cartografia sobre a cena contemporânea.

Para sintetizar melhor seu conceito, Lehman observa que a totalidade, ilusão e reprodução do mundo constituem o modelo do teatro dramático. E que a realidade de um novo teatro começa exatamente com a desapareção do triângulo drama, ação, imitação, o que acontece em escala considerável apenas nas décadas finais do século XX. Para o estudioso, mesmo as vanguardas históricas não conseguem escapar totalmente ao modelo, pois preservam o essencial do teatro dramático ao permanecerem fiéis ao princípio da mimese da ação. (FERNANDES, 2009, p.13)

Em *Teatros Pós-Dramáticos*³⁶, Sílvia Fernandes, fazendo referência às ideias de Lehmann, acrescenta que durante o longo período compreendido entre o classicismo francês e a ruptura das conhecidas vanguardas históricas haverá, segundo Lehmann, uma espécie de “simbiose entre drama e teatro”³⁷. Essa associação, segundo Fernandes “é no mínimo redutora quando infere que o drama, por si só, determina uma estética do espetáculo”³⁸. Porém, é o próprio Lehmann (2007) quem irá relativizar esta afirmação quando contextualiza nas vanguardas, especialmente nos atos performáticos dos surrealistas, uma ruptura com este universo fechado e totalizante do teatro dramático. Nos anexos deste trabalho, apresentamos um quadro comparativo (Anexo 1) com os principais elementos que diferenciam o teatro dramático do teatro pós-dramático e que foram muito elucidativos para este estudo.

Territórios de Fronteira – Teatro Pós Dramático

Esse território de fronteira foi tema de reflexão de muitos pesquisadores, dentre eles Hans-Thies Lehmann e Josette Féral. Enquanto o primeiro associou tal território ao que chamou de Teatro Pós Dramático; Féral propôs como alternativa a noção de Teatro Performativo”. (BONFITTO, 2013, p. XX)

³⁵ LEHMANN, Hans-Thies. Teatro Pós-Dramático. São Paulo: Cosac Naif, 2007.

³⁶ FERNANDES, Sílvia. In: GUINSBURG, J; FERNANDES, Sílvia (org.). O Pós Dramático – Um conceito operativo? São Paulo: Perspectiva, p. 11-30, 2009.

³⁷ Ibid., p.13

³⁸ Ibid., p. 14

As vanguardas artísticas do século XX influenciaram e ainda influenciam o teatro, e suas premissas romperam com o chamado teatro tradicional. Foi uma mudança radical de paradigma em relação às formas clássicas de produção que tinham no texto e na mimese, na representação da vida humana o centro de sua produção. Após experimentar duas grandes guerras, os regimes totalitários e o fracasso dos ideais humanitários das revoluções sociais, os ideais iluministas do século XVIII e XIX já não se sustentavam; ideais estes que se apoiavam na racionalidade do homem e este como centro organizador do mundo, ideais que se apoiavam no método científico como uma das ferramentas para o controle dos fenômenos da natureza e no desenvolvimento das tecnologias tendo no progresso científico seu foco principal.

Diante da brutalidade e horror da guerra e das atrocidades cometidas pelos regimes totalitários, também já não se sustentava a noção de encanto e beleza da obra de arte, herdadas do classicismo. O homem diante da guerra passa a perceber sua fragilidade e a fragilidade de seus ideais. Os 'ismos', como ficaram vulgarmente conhecidas as vanguardas artísticas, entre elas o construtivismo, o simbolismo, o expressionismo, dadaísmo e o surrealismo, rompem com paradigmas da arte, seja nas artes visuais, na literatura, no cinema. No teatro foram responsáveis por romper com as noções de espaço/tempo, as noções de representação, e as noções do texto, e passaram a fomentar a constituição de um novo universo imagético para o teatro, e que possibilitou o surgimento de novas formas de dramaturgia, de encenação e de atuação. Hans-Thies Lehmann contextualiza as vanguardas artísticas como precursoras do que ele denominou de teatro pós-dramático:

O teatro já não aspira à totalidade de uma composição estética feita de palavra, sentido, som, gesto, etc., que se oferece à percepção como construção integral; antes, assume seu caráter de fragmento e de parcialidade. Ele abdica do critério da unidade e da síntese, há tanto tempo incontestável, e se dispõe à oportunidade (ou ao perigo) de confiar em estímulos isolados, pedaços e microestruturas de textos para se tornar um novo tipo de prática. Desse modo, ele descobre uma inovada presença do "performer" a partir de uma mutação do "ator" e estabelece a paisagem teatral multiforme, para além das formas centralizadas do drama (...). Renuncia-se a toda a estrutura de tensão, drama, ação e imitação. Como atesta a expressão "drama estático", abandonada a ideia clássica do tempo linear e progressivo em favor de um "tempo-imagem" bidimensional, de um tempo-espaço. (LEHMANN, 2007, p. 92)

Esta renúncia do conceito de representação, ou seja, da mimética do drama,

possibilita que novas relações, novas subjetividades passem a habitar a arte do teatro. O teatro, como linguagem, expande na sua dimensão estética, formal e imagética. O teatro se liberta das convenções advindas do drama, que o aprisionavam à narrativa linear de causa e efeito, à necessidade do conflito e da representação da vida humana. Esta renúncia de toda a estrutura de tensão, drama, ação e imitação abre um novo campo para significações de ordem mais simbólica, subjetiva, interior, abstrata, onírica, pois novas lógicas tanto do ponto de vista da percepção quanto do ponto de vista da intenção, são absorvidas.

Lehmann analisa, numa breve passagem, a reatralização e a autonomia da linguagem cênica a partir de 1900, data que considera o marco de entrada do teatro no século da experimentação, (...). Esse movimento de autonomia é impulsionado pelo nascimento do cinema no período, quando a representação de ações por seres humanos no palco é ultrapassada pelo recurso à imagem-movimento, que sem dúvida reproduz a realidade com mais eficácia que o teatro. De acordo com o ensaísta, é a partir daí que a teatralidade começa a ser trabalhada, ainda que timidamente, como dimensão artística independente do texto dramático, em um processo de autonomia que se completa apenas no final do século XX. (FERNANDES, 2009, p. 15)

No entanto, muito antes de Lehmann escrever sobre seu conceito de teatro pós-dramático em contraposição à mimese, o fazer teatral já havia por diversas vezes concebido uma arte dramática que desafiava a pura imitação ou o realismo exacerbado. Brecht e o teatro épico já era um forte exemplo do quanto a mimese pura no palco estava sendo posta em cheque. Mas estava Brecht encenando um teatro pós-dramático? E além disso, era o teatro épico uma encenação livre de mimese? Tais perguntas levam a refletir sobre o quanto o pós-dramático se distancia de fato ou não da mimese, e do como este termo é entendido e reproduzido na contemporaneidade.

No artigo “Teatro pós-dramático e performance pós-dramática”³⁹, Marvin Carlson explica que Lehmann entendia o teatro pós-dramático como algo fundamentalmente oposto ao mimético e que busca aquilo que é “puramente performativo”⁴⁰. Por outro lado, continua Carlson, mesmo os grandes nomes do teatro pós-dramático atual apresentam obras que não necessariamente cumprem estes

³⁹ CARLSON, Marvin. Teatro pós-dramático e performance pós-dramática. In: Revista Brasileira de Estudos e Presença. v. 5, n. 3. Porto Alegre: 2015.

Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/presenca/article/view/57863>> Acesso em: 2018-11-15.

⁴⁰ Ibid., p. 8

fundamentos. Entende-se assim então que não é tão fácil separar a mimese do teatro, e emerge a dúvida sobre a possibilidade de existir de fato um teatro que prescindia (esteja livre) da mimese. Carlson (2015) segue completando que, tanto o uso de mídias numa encenação, quanto a participação ativa e influente do público, como também, o uso cotidiano e natural dos locais (cidade, rua, salas de hotel) como “palco”, constituem, dentre outros aspectos, traços de um teatro que está para além da representação, mas que não abandona, via de regra, a mimese. Estes são espetáculos que fazem uso de expedientes da performance sem abandonar o texto e que ele chama de teatro pós-ilusionista, um teatro que não pretende enganar o espectador com uma imitação da realidade. Sobre tais espetáculos afirma:

(...) nem o texto nem a mimese, como afirma Lehmann, são abandonados, mas a ilusão de realidade transparente que ambos assumem do teatro convencional é exposta como uma construção. Sem muita dificuldade e com bastante exatidão, poderíamos descrever a situação como uma alienação brechtiana ou uma desconstrução derridiana, expondo como a ilusão é criada ao invés de chamá-la de pós-dramática”. (CARLSON, 2015, p.9 - 10)

Outro termo usado por Carlson é o teatro-imersivo, um tipo de teatro que também desafia as regras convencionais e clássicas do drama. Este seria um teatro contemporâneo que rejeita a concepção tradicional que divide palco e público. É um tipo de apresentação que precisa da imersão da audiência, ativa ou não, dentro do espaço onde a dramaturgia é encenada. Aproximam-se daí os teatros itinerantes, por exemplo, onde não necessariamente os atores e atrizes precisam se deslocar entre ambientes, mas a plateia pode mover-se livremente entre espaços, salas, ou até mesmo pela cidade enquanto acompanha a encenação. Em muitos destes espetáculos, o texto não é o aspecto uno e primordial; ele pode ser uma mistura de textos diferentes, pode não existir, mas, ainda que seja uma dramaturgia única e linear, os espaços visitados do itinerário ou até mesmo o “palco” ocupado pela plateia, tornam-se performativos, na medida em que não mais a mimese representativa é a única geradora de significado, mas para além dela, cada pedaço da rua, das salas ou espaço que compõe o trajeto da encenação são reais e, portanto, não miméticos. Mesmo que seja somente um palco onde pisam agora os espectadores, estes tornam-se partes reais e significantes da obra apresentada.

Para Carlson, porém, estes tipos de apresentações não são totalmente pós-dramáticas, situam-se em um nível de criação para além do clássico tradicional, mas,

se postas diante do conceito de Lehmann, ainda vão revelar a mimese muito mais presente do que a performatividade. E cita o grupo europeu *Signa*, que em um de seus trabalhos construiu um vilarejo no qual atores e atrizes residiram por nove dias e onde os “espectadores”, ao adentrarem na vila, eram livres para partilhar do espaço e da história do local como bem entendessem. Não havia texto pré-concebido ou uma história a ser seguida. Esta é uma ação puramente performativa, mas que mesmo assim, não se livra totalmente do mimético uma vez que há a construção de uma vila, e os artistas envolvidos, por mais genuínos que sejam, ainda estão partilhando de uma criação de certo modo representativa. Carlson nos explica que:

Essas instalações se aproximam do pós-dramático tanto ao abandonar o texto convencional quanto ao conferir aos espectadores um controle muito maior sobre a moldagem e a experiência da performance, mas ainda se atêm – como tem sido quase todo o teatro dito imersivo – ao que alguns chamaram de principal inimigo do pós-dramático, a representação em si. (CARLSON, 2015, p.13)

É importante pensar que o teatro contemporâneo faz um uso da mimese muito diferente do teatro clássico, mas não necessariamente a abandona. A diferença, no teatro pós-dramático reside primordialmente em o que está sendo mimetizado. A estética atual do teatro, devido aos seus contornos performativos e o interesse cada vez mais presente em trazer para o teatro aquilo que é real, gera a questão sobre o que é teatral ou não. Em outras palavras, como distinguir uma ação artística de um ato cotidiano, banal? Como saber que o real se tornou obra de arte? Qual o limite da representação dentro do teatro pós-dramático? Para Carlson, a resposta reside na definição que damos para o que fazemos.

Não é mais suficiente, penso, dizer que o inimigo do pós-dramático é a representação. O verdadeiro inimigo é a estabilidade do mimético. O pós-dramático, na verdade, não é nem mimético nem não mimético. É o não mimético rotulado como mimético. Retire o rótulo e não só a mimese desaparece, mas também o teatro em si, e o que resta é a vida. (CARLSON, 2015, p.17)

O teatro e as artes cênicas, de uma modo geral, passam a criar uma verossimilhança própria na medida em que passam a utilizar os signos existentes fora de seus contextos, borram os limites da realidade “forçando o olhar do espectador a se adaptar incessantemente, a migrar de uma referência à outra, de um sistema de representação a outro, inscrevendo sempre a cena no lúdico e tentando por aí escapar da representação mimética” (FERÁL apud FERNANDES, 2013, p. 216). A pesquisadora francesa, Josette Ferál, que prefere utilizar o termo performativo, ao

invés de pós dramático, lança a pergunta que acreditamos ser o grande dilema da atualidade, mesmo havendo tempos fluidos e realidades líquidas “é realmente possível escapar de toda a referencialidade e, assim, à representação? A questão permanece aberta” (2015, p.128).

Territórios de Fronteira – Teatro Performativo

Tal teatro, que chamarei de *teatro performativo*, existe em todos os palcos, mas foi definido como teatro pós-dramático a partir do livro de Hans-Thies Lehmann, publicado em 2005, ou como teatro pós-moderno. Gostaria de lembrar aqui que seria mais justo chamar este teatro de ‘performativo’, pois a noção de performatividade está no centro de seu funcionamento. (FÉRAL, 2015, p. 113)

No capítulo “*Por uma poética da performatividade: o teatro performativo*”⁴¹ Josette Féral, para elucidar o conceito de performatividade e através dele sistematizar os elementos essenciais do teatro performativo, irá apresentar dois importantes eixos que dizem respeito à Performance. O primeiro vem da “arte da performance” ou “*performanc art*”, movimento de ruptura que começa nas vanguardas europeias; e o segundo vem da abordagem intercultural de Richard Schechner⁴² que adota uma perspectiva que podemos chamar antropológica, e seus “estudos performativos”, ou “*performance studies*”. Segundo Féral “o interesse da evocação desses dois eixos (performance como arte e performance como experiência e competência) vem do fato de que emerge, no cruzamento deles, uma grande parte do teatro atual”⁴³. No trecho a seguir Pedro Martins, faz referência à pesquisadora francesa e sintetiza os dois eixos:

(...) Segundo Ferál as “questões da performance”, que influenciaram o teatro contemporâneo, atribuindo-lhe algumas de suas principais características, estão divididas em dois eixos principais, em duas “visões” da performance através das quais podemos pensar o teatro hoje, e as artes em geral. O primeiro se refere à performance concebida como forma artística, a “arte da performance” (*performance art*) herdada dos movimentos artísticos de vanguarda do século XX. O segundo se refere à performance concebida como ferramenta teórica de conceituação do fenômeno artístico, herdada de uma visão antropológica e intercultural da qual Richard Schechner é o maior difusor, dentro da corrente americana dos “estudos performativos” (*performance studies*). A autora deixa claro que seu objetivo não é favorecer nenhuma dessas duas visões. (MARTINS, 2017, p. 53)

⁴¹ FÉRAL, Josette. Além dos limites – Teoria e Prática do Teatro. São Paulo: Perspectiva, 2015.

⁴² Professor de estudos performativos na Tisch School of the Arts da Universidade de Nova Iorque. Os estudos performativos é um campo de estudo interdisciplinar acadêmico que surgiu na década de 1970 nos Estados Unidos.

⁴³ FÉRAL, op.cit., p.117.

Da “arte da performance”, que rompeu com a visão de arte a partir da década de 1970, o teatro herda a ação de ruptura com as formas tradicionais, a ênfase no processo, a obra como tema e as novas relações com o espectador, entre outros elementos expostos por Féral no trecho a seguir, e que segundo ela coloca o teatro como a arte que mais se contaminou com a arte da performance:

(...) se há uma arte que se beneficiou das aquisições da performance, é certamente o teatro, dado que ele adotou alguns dos elementos fundadores que abalaram o gênero (transformação do ator em performer, descrição dos acontecimentos da ação cênica em detrimento da representação ou de um jogo de ilusão, espetáculo centrado na imagem e na ação e não mais sobre o texto, apelo à uma receptividade do espectador de natureza essencialmente especular ou aos modos das percepções próprias da tecnologia). Todos esses elementos, que inscrevem uma performatividade cênica. (FÉRAL, 2015, p.114)

Da segunda vertente, os “estudos performativos” ou “*performances studies*” de Richard Schechner, Féral irá mencionar “ao menos três operações: 1. Ser/estar, ou seja, se comportar; 2. Fazer. É a atividade de tudo o que existe; 3. Mostrar o que se faz (ligado à natureza dos comportamentos humanos). Esse consiste em apresentar-se como espetáculo, a mostrar (ou se mostrar)” (FÉRAL, 2015, p. 118). Esta abordagem de Schechner amplia a ideia da performance envolvendo uma multiplicidade de ações humanas que extrapolam o universo da arte, abarcando ações cotidianas, banais, mas também incluindo as danças, os esportes, as festas, os rituais, e que estão fundamentados mais na ideia de *ação*, do que na ideia de *representação*. Féral complementa:

Tais verbos (que representam ações), que todo o artista reconhece em seu processo de criação, estão em jogo em qualquer performance. (...) Performance no sentido schechneriano, evoca a noção de performatividade. (...) Trata-se de ideia que valoriza a ação em si, mais que seu valor de representação, no sentido mimético do termo. (FÉRAL, 2015, p. 118)

Nesse sentido, os elementos principais do teatro performativo que mesclam essas duas visões são, portanto, a inclusão de diversas outras linguagens ao fenômeno teatral; a participação do espectador, este último agora visto como co-criador da obra; o afastamento das artes do elemento de ilusionismo, do teatro dramático; a desarticulação das formas clássicas para abordá-las de forma crítica; a obra como tema, e a ênfase no processo mais no que no resultado final.

Segundo Martins, “adotar o ponto de vista de Féral torna a caracterização do teatro contemporâneo hoje mais aberta e inclusiva (...) unindo suas definições a partir da questão da performatividade”⁴⁴. E mais que isso, essas características do teatro performativo se confundem e se relacionam com a pedagogia do teatro e conseqüentemente com ensino do teatro, complementa Martins:

O teatro contemporâneo se apresenta, em muitos aspectos, como portador de elementos antes restritos ao terreno da pedagogia do teatro – como o foco no processo de criação (e sua sistematização), na experiência do intérprete, na relação entre os membros de um coletivo, e na recusa do ilusionismo, revelando os mecanismos de tessitura de uma obra -, algumas vezes fazendo com que teatro e pedagogia do teatro se correspondam, se interseccionem. (...) Desse modo, o teatro performativo, a partir da performatividade do indivíduo, de suas ações performativas, coloca-se claramente como pedagógico. (MARTINS, 2017, p.49-62)

Nesta perspectiva Féral também irá ressaltar o quanto a pedagogia do teatro contribuiu para as transformações na maneira de funcionamento do fenômeno teatral, pois ela entende que,

A pedagogia vem sendo um dos modos de renovação da cena teatral desde o início do século XX, a partir das iniciativas de Stanislavski, Meyerhold e Grotowski, por exemplo. Os estúdios e laboratórios desenvolvidos por esses encenadores contribuíram para desenvolvimento de novas competências dos atores e demais participantes, mobilizados para dar conta dos novos desafios da cena. Trata-se de abordagens pedagógicas que dialogam com o passado, mas que não se reduzem a transmissão de saberes já sistematizados. Pelo contrário, os experimentos conduzidos por esses encenadores pedagogos exploraram a busca do incerto, do desconhecido. (FÉRAL, 2010, p. 255)

Outro aspecto importante é que ao pensarmos uma pedagogia de “viés performativo”, como propõe Martins (2017), estamos fazendo alusão à possibilidade de uma abertura para outros campos do conhecimento. Hoje somos testemunhas de um tempo em que arte volta a uma ideia de multidisciplinaridade. A arte como atividade política, como espaço de convivência, encontro de culturas. É uma arte essencialmente relacional. É uma manifestação imbricada na vida, comprometida com questões que em outros tempos não eram do campo da arte. Pois a especificidade da esfera estética na contemporaneidade se objetifica em determinado contexto social, é uma dialética entre processos sociais e formas sensíveis, e que segundo Martins “se

⁴⁴ MARTINS, op.cit., p.51-52

baseia na abertura do teatro para o campo social”⁴⁵. Féral apresenta outro aspecto importante nessa abertura para outros campos de conhecimento na contemporaneidade. Ela diz:

Por trás dessa redefinição da noção de performance e de sua inscrição no vasto domínio da cultura, é preciso antes ver um desejo político (...) de reinscrever a arte no domínio do político, do cotidiano, quiçá do comum, e de atacar a separação radical entre cultura de elite e cultura popular, entre cultura nobre e cultura de massa. (FÉRAL, 2015, p.116)

Os questionamentos referentes ao ensino do teatro (ensino mais “técnico” / ensino mais “livre/espontâneo”) feitos no capítulo 1 a partir das minhas experiências, tanto no *CPT* quanto no *Vocacional*, e relacionados aos conteúdos apresentados neste capítulo 2, referente ao teatro dramático e o teatro performativo, encontram relações de correspondência entre os “teatros” e as “pedagogias”. O ensino mais “técnico” relacionado ao teatro dramático, um ensino mais diretivo. E o ensino mais “livre” relacionado ao teatro performativo, um ensino com ênfase no processo e na espontaneidade/performatividade.

A experiência no *CPT* de Antunes Filho, nos revela que apesar da proposta do *Prêt-à-Porter* priorizar o processo do ator e da atriz na construção da cena e se configurar como um espaço essencialmente pedagógico, nas montagens dirigidas e encenadas por Antunes, a ênfase se dá numa pedagogia diretiva e autocrática, com extremo rigor técnico/estético, ênfase no resultado final, e fortes posições apriorísticas de sua visão particular de encenador e artista do teatro.

É importante pontuar que, neste caso, teatro e pedagogia do teatro são completamente antagônicos, não encontram relações de correspondência. Já no *Vocacional*, uma das experiências narradas no capítulo 1, a pedagogia emancipatória e libertária tem mais interesse no processo, e menos ênfase no resultado final, dando espaço para a performatividade de cada pessoa, sem modelos a formas apriorísticas a serem perseguidas pelos participantes. Esta abordagem se relaciona diretamente com alguns aspectos do teatro performativo. E aqui encontramos forte correspondência entre teatro e pedagogia do teatro.

No próximo capítulo as teorias apresentadas até aqui nos servirão para cotejar e analisar as diferentes narrativas em relação ao professor(a)/artista. Apresentaremos as reflexões de Isabel Marques sobre o *Artista Docente*, Denise Rachel e Naira Ciotti

⁴⁵ Ibid., p.76

sobre o *Professor Performer*. Além disso, estarão sendo cotejadas as respostas dos(as) professores(as)/artistas que responderam à um questionário, e que a nosso ver dialogam com importantes aspectos que interessam à esta investigação, no que diz respeito às relações entre tradição e contemporaneidade e entre teoria e prática.

Capítulo 3

CONVERSAÇÃO E ESCUTATÓRIA

Território de Fronteira – Coexistência entre Tradição e Contemporaneidade

O Amor Mundi

(...) Como promover um processo de ensino-aprendizagem em teatro que não esqueça da tradição, e que promova no aluno-ator a construção do conhecimento em teatro de forma autônoma, de modo que sua performatividade o coloque como responsável pela própria criação em arte? (MARTINS, 2017, p.144)

Assim como através dos tempos as noções de arte sofreram transformações, rupturas com modelos e concepções de mundo, as noções de educação também vem sofrendo alterações e transformações. Mas nem sempre as alterações e transformações que acontecem no âmbito da arte conseguem penetrar nas ideias mais rígidas da educação. Na mesma medida em que a arte avança com novos paradigmas, permanece na sociedade, e portanto na educação, valores e modos de vida conservadores, tradicionais. É uma tensão constante entre as novas ideias e as ideias mais tradicionais. Há certo descompasso da educação em relação aos modos de fazer e existir da arte. Por exemplo, vimos que a arte tem operado verdadeiras rupturas na relação palco/plateia, da relação clássica estabelecida entre o proscênio e o público. Porém como nos alerta Schechner, o mesmo não aconteceu com a educação:

Em um antigo estilo de ensino, que ainda é frequentemente utilizado, o professor se coloca aqui, os estudantes ali e o professor transmite informação e/ou conhecimento para os estudantes. Vê-se aí o arco do proscênio do teatro antigo, no qual a tarefa da plateia (estudantes) é receber o que é enviado pelos atores (professores). O teatro, porém, e sobretudo a arte da performance, tem progredido consideravelmente desde a época do domínio do proscênio. Eu não tenho certeza se o ensinar foi tão longe. (SCHECHNER, 2010, p.30)

A filósofa alemã Hanna Arendt (1906-1975) em seu livro *Entre o Passado e o Futuro* atenta para a necessidade de equilíbrio entre conservação e inovação no processo de conhecimento; conservar o conhecimento acumulado pela humanidade ao longo dos anos, sem perder de vista o novo, a transgressão, a inovação. A escola, segundo a filósofa, seria esta instituição responsável pela conservação e o acúmulo de conhecimentos da humanidade ao longo dos tempos. À educação, segundo ela, cabe a função de cuidar do mundo e dos que vivem no mundo. O que ela denominou *Amor Mundi*. É a partir deste paralelo com as ideias de Hanna Arendt que sigo na

reflexão sobre a importância da coexistência entre Tradição e Contemporaneidade no ensino do teatro, seja no âmbito da educação formal, escola, seja em espaços de educação não-formal, tais como espaços sócios educativos no terceiro setor, centros culturais, casas de cultura, entre outros. O *Amor Mundi* pressupõe sim a transmissão da tradição, do conhecimento acumulado ao longo dos anos pela humanidade, mas valoriza e abre espaço para o novo, o futuro.

Ainda que existam avanços, mora em nossa sociedade ocidental o pensamento binário que constantemente coloca as categorias em lados opostos como se uma excluísse a outra e como se não houvesse a possibilidade da coexistência. Ou seja, um pensamento que separa passado e futuro, mente e corpo, conhecimento e experiência, razão e emoção, aluno e professor, arte e vida. Mas estas instâncias podem ser complementares e não antagônicas. Romper com este padrão que impregna nossa forma de pensar e de se relacionar com as coisas da vida é ainda um desafio. A arte contemporânea, e também a educação do sensível, vai justamente, direta ou indiretamente, procurar romper com estas oposições, procurar integrar as partes e diluir as fronteiras; busca desenvolver processos que revelam um conceito expandido de arte, um conceito de uma arte mais democrática e menos elitista, uma arte da convivência e da existência, mais do coletivo e do colaborativo, uma arte política, que seja flutuante, efêmera, líquida, instável, particular, fragmentária, inconclusa. Podendo assim, por consequência, flexibilizar as perspectivas totalizantes e universalizantes, da própria arte, da educação, possibilitando abertura para as perspectivas diversas, plurais, múltiplas.

Para que possamos desenvolver este *Amor Mundi* de que nos fala Arendt precisamos possibilitar então a entrada do contemporâneo na escola e nos espaços educativos em geral, a entrada do modo de “*artista*” da contemporaneidade. Estamos, pois, na busca de uma educação que priorize processos, experiências artístico pedagógicas que possibilite aos estudantes apropriação dos aparatos do fenômeno teatral, dos conhecimentos em arte/teatro, e onde o conteúdo da tradição (no caso, os conteúdos do teatro dramático) e o da contemporaneidade (teatro performativo) sejam colocados em jogo de reflexão dialética.

Educação não deve significar simplesmente sentar-se e ler um livro ou mesmo escutar um professor, escrever no caderno o que dita o professor. A educação precisa ser ativa, envolver num todo mentecorpoemoção – tomá-los como uma unidade. Os Estudos da

Performance são conscientes dessa dialética entre a ação e a reflexão. (SCHECHNER, 2010, p.26)

Mas será que “existe uma didática específica que viesse dar conta do teatro performativo?”⁴⁶ pergunta Martins, ao problematizar se nós, professores(as)/artistas de teatro, devemos educar os estudantes para um certo tipo de teatro ou “educá-los num contexto teatral mais amplo, que contém em si a diversidade da própria linguagem teatral”⁴⁷. O contato com o teatro performativo não impõe uma pedagogia específica, pois não se trata de inventar uma nova pedagogia que dê conta do modo contemporâneo de fazer teatro, mas antes é preciso uma ideia ampliada de teatro. Martins complementa que o que se pretende com a proposta da pedagogia de “viés performativo” é “educar dentro deste universo e não para este universo”⁴⁸. Pois, como inclusive também nos esclarece Josette Féral (2009), não existe uma pedagogia do teatro performativo, mas encontramos no teatro performativo um campo de possibilidades de “artistar”, de ler o teatro que contribui para novas estratégias de ensino que dialogam com a contemporaneidade.

Os professores podem e devem rever o conteúdo de seus cursos para permanecerem atualizados. (...) Mas para isso, é preciso que nós frequentemos assiduamente o teatro (...) Como eles podem, então, seguir as novas formas? Ou mesmo simplesmente estar informados? Como eles podem então modificar sua visão de teatro e, acima de tudo, sua pedagogia? O teatro que se faz e o teatro que se ensina devem estar ligados. Um informa o outro, modifica o outro, de onde vem a necessidade de seguir tudo o que se faz em sua época e estar alerta, vigilante, curioso. (FÉRAL, 2009, p. 260)

O(A) Professor(a) Artista – Contextos e desafios

“Conhecer é inserir algo no real; é, portanto, deformar o real.”⁴⁹

Para fazer atritar, fazer mover e encontrar fissuras que possam arejar novas relações entre Arte e Educação, apresentaremos a seguir reflexões de artistas pesquisadores(as) também inquietos com questões relacionadas ao ensino da arte na contemporaneidade. Suas pesquisas apontam possíveis pistas de como a arte contemporânea pode contribuir para pensarmos novas didáticas, novas metodologias e novas epistemes para o campo do ensino da arte. Isabel Marques (2011) irá falar sobre o *Artista Docente* e a importância de o(a) professor(a) de arte manter viva sua

⁴⁶ MARTINS, 2017, p.84.

⁴⁷ Ibid., p. 83

⁴⁸ Ibid., p. 84

⁴⁹ CALVINO, Ítalo. Seis propostas para o próximo milênio. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

prática artística; Denise Rachel (2013) e Naira Ciotti (2014) irão tratar do híbrido *Professor Performer*.

A contemporaneidade, como vimos, traz à tona discussões que borram as fronteiras entre arte e vida, contribuindo e muito para uma maior reflexão do papel da arte em nossas vidas e conseqüentemente uma maior reflexão do papel do(a) professor(a)/artista nos processos de ensino aprendizagem em teatro, seja na educação formal como na educação não formal. O que se pretende ao pôr em jogo de reflexão dialética tradição e contemporaneidade é que o ensino do teatro, de um modo geral, possa estar par e passo com o que se produz e o que se pensa na arte hoje, não para excluir as formas mais tradicionais mas para incluir o contemporâneo nos ambientes escolares e educativos. E para assim não opor e sim fazer coexistir Tradição e Contemporaneidade.

Ao se referir ao binômio Arte e Educação, Isabel Marques, em artigo intitulado “*Dança-Educação ou Dança e Educação? dos contatos às relações*” nos relembra Paulo Freire, da educação por contato ou educação por relações; conceitos que nos trazem aspectos importantes, uma vez que estamos tratando da possibilidade de uma educação transformadora. Marques destrincha:

Em seu livro “Educação e Mudança”, escrito em 1979, Paulo Freire trabalha dois conceitos que acredito hoje importantes e elucidativos para pensarmos esse espaço *entre* a dança [arte] e a educação, esse *link* e os elos que definem o binômio híbrido e as justaposições entre dança [arte] e educação. Paulo Freire afirma que há duas maneiras básicas de posicionamento diante do ato de conhecer: os contatos e as relações. Contatos são reflexos, enquanto que as relações são reflexivas. (...) os contatos são unívocos, monológicos, estáticos. As relações são plurais, dialógicas, transformadoras. (MARQUES, 2010, p.27)

Essa perspectiva sintetiza com muita pertinência a realidade e o funcionamento do ensino da arte em nosso país. Ao se referir aos conceitos de Paulo Freire, a pesquisadora/professora e bailarina Isabel Marques (2010) percebe que o modo como normalmente o ensino da arte acontece nas escolas é mais por contatos do que por relações. Ou seja, o ensino da arte por contato, enfatiza um conhecimento de caráter informativo e quantitativo. Porém ressalta que é preciso compreender o ensino da arte no campo das relações, para assim priorizar um conhecimento de caráter experimental e qualitativo ao enfatizar a experiência artística. Estabelecer *relações* com a arte e não somente ter *contato* com a arte. Segundo Paulo Freire o ato de conhecer por relações é um conhecer dialógico, plural e transformador.

Embora Isabel Marques seja uma pesquisadora da dança, suas reflexões sobre arte/educação são absolutamente pertinentes para o teatro, e se aplicam perfeitamente às artes cênicas, e ao ensino da arte de um modo geral. Ela irá também relacionar a ação do artista docente à do artista dançarino/coreógrafo em seus processos criativos, que ao mesclarem funções geram também novas materialidades artísticas. Pois antes, numa arte mais tradicional, estas funções eram muito separadas umas das outras; porém, hoje, na contemporaneidade, é comum observarmos dançarinos que também são coreógrafos. No campo do teatro não é diferente, atores/atrizes que são dramaturgos(as) ou encenadores(as), atores/atrizes que são criadores(as). E complementa que “são estas relações educacionais implícitas em processos artísticos contemporâneos que poderiam balizar hoje nossas reflexões sobre o ensino da dança” (MARQUES, 2011, p.121) e acreditamos que o ensino do teatro.

Mas há outro aspecto importante no que diz respeito aos desafios do(a) professor(a)/artista e que dizem respeito à sua formação. Em seu livro *“Ensino da Dança Hoje: textos e contextos”*, Marques (2011) relata o depoimento de uma aluna de licenciatura que ao ser indagada por que optou pela licenciatura ela responde: *“Como não podia dançar, resolvi me esconder atrás da licenciatura”*. Esse depoimento é exemplar para o que gostaríamos de ressaltar aqui. Este aspecto de que o artista que “vira” professor só pode ser um artista que não deu certo ou, que é menos artista por estar exercendo a função de professor também. Mora em nossa sociedade, e os(as) artistas também são responsáveis por reforçar esta ideia, de que, as licenciaturas seriam cursos destinados aos artistas que não “deram certo”. Como se ser professor(a) de arte fosse uma ação inferior à ação do(a) artista; gerando, dessa forma, um abismo entre atividade artística profissional (que seria nesse contexto o “teatro de verdade”) e a atividade da docência. Nessa perspectiva a dimensão artística da ação do professor de arte é totalmente retirada. E parte do princípio de que na escola, ou espaços sócio educativos não há arte, não há a possibilidade de haver arte. Mas para isso a escola, ou as dinâmicas escolares e sócio educativas precisam alterar seu funcionamento abrindo espaços para o professor pesquisador, o professor inventivo e desenvolver a dimensão criativa das atividades educativas.

Diferentes pesquisadores(as), professores(as)/artistas já contribuíram com suas reflexões de que o professor não precisa estar numa posição inferior à do artista

e o teatro que se faz, seja na escola ou em espaços sócio educativos, pode ser considerado tão artístico quanto o chamado teatro profissional. Pedro Martins nos ajuda a defender essa ideia de que o teatro que se faz na escola, ou em espaços sócio educativos, também pode ser considerado teatro “de verdade”⁵⁰, e não “teatrinho” que nos remete à um ensino de arte “escolarizado”. Encarar “a performatividade dos alunos-atores como material estético e o jogo como experiência teatral”⁵¹, segundo Martins, é adotar uma perspectiva onde o ensino do teatro é teatro em si, “afastando esta experiência de um ensino conteudístico, comum ao sistema escolar”⁵². O ensino conteudístico podemos relacionar ao que Paulo Freire (2011) nomeia como uma educação por contato. Nesse sentido que podemos então falar de uma correspondência entre teatro e pedagogia do teatro, pois “o ensino do teatro passa por uma prática efetiva, na qual teoria se converte em ação artística, que passa pela experiência do fazer, convertendo-se em conhecimento sobre teatro”⁵³.

Em “*Adote o artista, não deixe ele virar professor*”⁵⁴, Denise Rachel, lança uma contundente provocação sobre seu campo de ação, ser professora/artista, e logo no início de seus escritos vemos reluzir a seguinte pergunta: “Seria nefasto para o artista tornar-se professor?”⁵⁵. No próprio título de sua tese, que faz referência a célebre frase escrita num panfleto em 1977 pelo artista carioca Ivald Granato, Rachel já pontua dilemas que dialogam diretamente com as reflexões suscitadas nesta investigação. E ao dialogar com esta frase, o tema gerador de sua pesquisa, deduz que podemos pensar na afirmação de Granato “como sendo uma possível recusa dele, como artista, em se enquadrar aos padrões cientificistas associados à figura do professor em detrimento de um caráter experimental que o saber/fazer artístico pode fazer emergir através do ato criativo”⁵⁶. Este dilema, este antagonismo, esta tensão vemos aparecer também nos ambientes artísticos que em certo sentido depreciam o artista que é também professor, estabelecendo comparação hierárquica, ser professor(a) é uma ação menor, ou inferior à ação do artista. Rachel elucida parte do problema nos

⁵⁰ MARTINS, op.cit. p. 86

⁵¹ Ibid., p. 86

⁵² Ibid., p. 87

⁵³ Ibid., p. 86

⁵⁴ RACHEL, Denise Pereira. *Adote o artista, não deixe ele virar professor: Reflexões sobre o híbrido professor performer*. Dissertação (Mestrado em Artes) Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/126210>> Acesso em: 2018-09-23.

⁵⁵ Ibid., p.1

⁵⁶ Ibid., p.2

mostrando o que pode ser potencializado neste campo híbrido, nesta ação do professor(a)/ artista, que contrapõe esta visão:

Ao olhar por esta perspectiva, ambas as figuras, é possível sugerir que um invejasse o outro em uma oportunidade de confronto, por serem opostos complementares: o artista leve, criativo, desregrado X o professor pesado, reflexivo, disciplinado. Talvez aí, nesta brincadeira entre tipos opostos, apareça a figura do artista/educador, aquele que tem a possibilidade de estar entre um e outro. (...) Por que, então, não pensar em outra concepção de artista da qual este professor inventivo pudesse se aproximar? Um artista/cidadão comum, que não enxerga o mundo do alto, mas se embrenha neste mundo, caminhante ao rés do chão, através de seu ofício, o qual não realiza para outras pessoas e sim com outras pessoas, pois não se considera nem mais nem melhor do que ninguém, mas um participante desta pluralidade de existências. (RACHEL, 2013, p. 12)

A pesquisadora irá lançar questões sobre como é necessário transformações das visões e das didáticas para não cairmos na armadilha da escolarização da arte nos contextos de ensino. Nesse sentido a arte contemporânea, segundo a autora, contribui com suas incertezas para um ambiente inventivo. No trecho a seguir ela elucida mais um pouco os aspectos que podem antagonizar a ação do artista com a ação do professor:

A procura por definições, a necessidade de ordenar, classificar, padronizar, ler, escrever, falar, significar, orientar são parte de um ideário que costuma ser vinculado ao ofício do professor. Buscar incertezas, promover ações que deslocam, almejam discutir e desconstruir padrões, provocam, aparecem e logo desaparecem e muitas vezes parecem não fazer sentido são parte de um ideário que costuma ser vinculado ao trabalho do artista da performance. Por este viés, educar e performar se apresentam como atividades quase que diametralmente opostas. (RACHEL, 2013, p 3)

Naira Ciotti, professora, pesquisadora e performer em seu livro *O Professor Performer*⁵⁷, além de um conciso apanhado histórico sobre os elementos fundamentais da Performance Art, sua reflexão entre a prática da performance e a prática da educação, lança questões sobre os paralelos e hibridações entre professor e o performer. Ela irá investigar modos de levar para a sala de aula aspectos da performance, revelando as possíveis pedagogias da performance.

A importante contribuição de Naira, no âmbito desta investigação é que ela irá trazer o elemento da performatividade não só do aluno, mas também do professor

⁵⁷ CIOTTI, Naira. O professor-performer. Natal: EDUFRN, 2014.

para o acontecimento aula. Ela relaciona a ação de dar aula ao ato de performar, lançando um campo de novas significações e todo um imaginário que amplia a ação do professor em sala de aula. Ao se alimentar do *modus operandi* de artistas como Hélio Oiticica e Lygia Clark, a pesquisadora irá tecer suas reflexões sobre a presença do professor, sua voz, seus discursos, sobre o corpo deste professor e sua potência expressiva geradora de significados, espaços, narrativas; ela pergunta: “O que acontece com o corpo dentro da sala de aula?”⁵⁸. Para Naira a escola pode ser um espaço potencial para acontecimentos; a aula pode conter elementos performáticos e o professor pode ser, em certa medida, um performer. Ao propor a aula como ação performativa e o professor artista como performer Ciotti desloca professores(as) e estudantes para uma perspectiva inventiva. E completa que: “a hibridação professor-performer propõe que o aluno seja produtor em arte. Nesse contexto, ensinar é, acima de tudo, um processo de criação e experimentação”⁵⁹.

As proposições das pesquisadoras aqui estudadas encontram reverberação na minha experiência como professora/artista que foram narradas no capítulo 1, seja por correspondência, seja por oposição. Posso dizer que experienciei tanto como estudante quanto como professora/artista as duas abordagens a que estamos nos referindo aqui, o teatro dramático e o teatro performativo, e o ensino mais diretivo e o ensino mais performativo. O “entre” a que me referi no começo do trabalho, diz exatamente sobre esta existência/experiência, de estar entre estas duas visões. Percebo que numa tradição dramática de teatro e de ensino do teatro o(a) professor(a) estabelece uma relação hierárquica desigual, onde há fortes posições apriorísticas, e que embora haja espaço para experimentação, como citamos a experiência do *Prêt-à-Porter*, ainda permanece a ideia de que a experiência processual/experimental, não é teatro “de verdade”, permanecendo portanto a forte separação/tensão enunciada no capítulo 1 entre processo e produto.

Por outro lado, na experiência do *Vocacional*, e também no *Macunaíma*, encontramos as relações de correspondências com o teatro performativo, com a pedagogia de “viés performativo”, onde as certezas em relação à arte e aos conteúdos da arte, as verdades absolutas e as visões apriorísticas caem por terra, e o processo passa se ser percebido também como obra, permitindo que as produções artístico

⁵⁸ Ibid., p.8

⁵⁹ Ibid., p. 43

pedagógicas sejam percebidas também como teatro “de verdade”. Nesse sentido a segunda abordagem é a que estamos perseguindo e a que acreditamos possibilitar espaços de criação artística mais democráticos e libertários. E entendemos que não se trata, como já foi dito, de excluir a tradição, os conteúdos da tradição clássica, mas o modo como manipulamos/mediamos estes conteúdos. E mais uma vez não se trata de uma pedagogia para o performativo, mas no contexto do performativo. Sendo assim o teatro dramático não contém o teatro performativo, mas o performativo pode conter o dramático, por isso ele é mais inclusivo e democrático, diverso e plural.

O(A) Professor(a) Artista – Análise do questionário

A partir das reflexões e dos conteúdos cotejados neste trabalho, fez-se necessário trazer, nem que fosse pontualmente, outras vozes, professores(as)/artistas que estão na ação concreta nos dias de hoje, pessoas amigas que compartilham de alguns destes questionamentos levantados até agora, no intuito de deslocar e ampliar os olhares e as perspectivas. Tínhamos a intenção, à princípio, de realizar rodas de conversa entre os professores(as)/artistas e a partir delas colher os conteúdos pertinentes para este estudo. Mas em virtude das dificuldades logísticas e de agenda, optamos por um método que a nosso ver não foi o melhor, mas foi o que melhor deu conta de agregar ao trabalho estas outras vozes. Elaboramos, então, um questionário, que foi enviado via Google Formulários. O conteúdo aqui apresentado foi compilado mas está na íntegra nos anexos deste trabalho (Anexo 2).

No meu entendimento as rodas de conversa, espaços informais de diálogo e compartilhamento de práticas são raros em ambientes educativos e como arte educadora, como professora/artista, sinto falta de encontros que possibilitem uma formação continuada e espaços de construção compartilhada de conhecimento. Sei que muito perdi com o questionário on-line. Além de ser um espaço frio e impessoal, isento do calor e da afetividade do encontro, a escrita é uma forma mais criteriosa e formal do discurso do que a fala, essa mais livre e espontânea. Gostaria muito de ter conseguido propor um espaço de compartilhamento, onde os(as) professores(as) pudessem falar sobre suas dificuldades, seus erros, aquilo que não deu certo, suas tentativas, suas fragilidades, suas potências também, claro! Mas a forma escrita enrijece o discurso e percebi depois, lendo as respostas, que fiquei longe daquilo que inicialmente gostaria de captar, a espontaneidade, a fragilidade, a incerteza, a imprecisão da fala e da conversa.

É muito difícil em nossa sociedade abriremos espaço e aceitar o erro como algo positivo e mobilizador. E no caso do(a) professor(a) é quase um sacrilégio o não saber, o errar, o titubear. Entendo que muito se perde nesse imaginário construído, em relação ao professor, de uma pessoa que detém todo o conhecimento, que não falha, que não titubeia, que não duvida, ou que não sabe de algo. Dele é exigido todo o saber. O erro é parte importante de uma infinidade de possibilidades, de espaço para a inventividade, para a criatividade e para a experimentação. Perceber isso foi de suma importância pra mim. Para as próximas pesquisas já sei o quão é fundamental persistir em algumas ideias, mesmo que elas sejam mais trabalhosas e mais difíceis, para que possamos de verdade repensar as formas de lidar com o conhecimento e as relações com o estudo e com a pesquisa. Mas fato é que caí na minha própria armadilha e criei uma ferramenta fria que me distanciou dos meus colegas, e que me fez lembrar do universo kafkaniano, burocrático, frio e claustrofóbico! Mas sigamos! Apesar de a ferramenta dificultar e desnortear o desejo inicial, temos narrativas plurais e profissionais empenhados(as) em realizar um trabalho que realmente faça a diferença! Muito Obrigada mais uma vez aos professores e professoras que gentilmente responderam ao questionário!!

Explicitado todo este contexto, nosso objetivo foi, então, através do questionário verificar se as reflexões e as questões levantadas neste estudo são plausíveis, se estes(as) professores(as)/artistas compartilham destas mesmas questões levantadas por mim e, também, aferir em que medida o performativo e as novas formas de abordagem do ensino do teatro acontecem no chão da escola e nos espaços sócio educativos.

O questionário foi enviado no dia 20 de agosto de 2018 via Google Formulários⁶⁰ para doze pessoas e destes doze responderam sete (7) professores(as)/artistas. São eles: Wilton Amorim: professor de arte da rede municipal e estadual ensino fundamental II e ensino médio; Tales Jaloretto: Programa de Iniciação Artística (Casa de Cultura Hip Hop Leste e Casa de Cultura Guaianazes) e Território de Cultura (CESA Vila Floresta); Yaskara Manzini: professora de dança no Centro Paula Souza ETEC de ARTES; Pedro Haddad Martins: professor de teatro na Escola Lourenço Castanho (Particular - São Paulo), 6º ano ensino fundamental II,

⁶⁰ Este arquivo está na íntegra com todas as questões nos nosso anexos, as respostas estão compiladas em nossa análise, mas se encontram também na íntegra nos anexos.

aulas de teatro dentro da grade curricular; Rosana L. Andrade: professora de teatro no Colégio São Lucas (Particular - Taboão da Serra) ensino fundamental II e educadora social na Associação Aquarela (Zona Oeste de SP); Vanessa Bruno: professora de teatro no Colégio Rio Branco (Particular – São Paulo), ensino fundamental e médio, atividades complementares, também professora de Interpretação nos cursos técnicos Oficina de Atores Nilton Travesso e NAC Núcleo de Artes Cênicas; e Lucas Rezende França: professor de teatro no Colégio São Lucas (Particular - Taboão da Serra) ensino fundamental e ensino médio.

Como em minha experiência profissional acumulei mais experiência na educação não formal busquei dialogar com professores(as) que tivessem experiência na educação formal, ou seja ensino básico – fundamental I e II e ensino médio. Dos sete professores(as) entrevistados, cinco atuam no ensino formal; dois atuam no ensino não formal e dois atuam no ensino técnico em arte (dança e teatro). Sendo que uma professora atua em dois ambientes, tanto na educação formal quanto na educação não formal; e outra professora atua na educação formal e no ensino técnico de teatro. A amostragem apresentada é somente para estabelecer um diálogo, e é importante destacar que a metodologia não permite chegar à nenhuma conclusão. Porém conseguimos, mesmo que numa amostragem reduzida, trazer essas narrativas de professores(as) que atuam em diversos ambientes, e as reflexões nos ajudam a pontuar a pertinência das reflexões levantadas neste estudo.

As perguntas estiveram relacionadas à formação artística e/ou acadêmica (se faz parte de algum grupo teatral, ou coletivo artístico), à relação entre a experiência artística e a experiência da docência, e relacionadas ao conhecimento, ou ao entendimento que eles(as) tem dos conteúdos abordados neste estudo, a saber: o teatro dramático e o teatro performativo, a tradição e a contemporaneidade. As perguntas e suas respectivas respostas suscitaram as reflexões acerca dos desafios do professor(a)/artista. As respostas foram organizadas e compiladas, procurando revelar os pontos de aproximação e de afastamento, e procuramos dar destaque aos conteúdos que achamos pertinentes para a investigação, ou por confirmarem nossas reflexões, ou por trazerem novas reflexões e assim provocarem outros questionamentos.

Sobre a formação artística e acadêmica, todos(as) os(as) professores(as) tem formação de nível superior e experiências artísticas as mais diversas. Dos sete

entrevistados um possui graduação, quatro possuem formação superior com mestrado e/ou doutorado e dois com formação superior em andamento; e cinco fazem parte de algum grupo ou coletivo artístico. Percebe-se um índice significativo de professores especialistas na área em que atuam, aqui no caso seis atuam na área do teatro e uma atua na área da dança. Um dos professores entrevistados foi formado pela Unesp quando ainda as licenciaturas não eram divididas pelas linguagens, era o antigo curso de educação artística, e o professor se formava um profissional polivalente. Hoje isso mudou e as licenciaturas estão divididas por área, o que, no meu entender, aprofunda as especificidades técnicas e de conteúdo de cada linguagem. Wilton Amorim, o professor que atua na escola pública comenta: *“leciono artes de modo polivalente, geralmente mais a teoria e história da arte e eventualmente aplico o teatro como prática artística”*.

Gostaríamos de ressaltar que as formações das sete pessoas entrevistadas se deu, essencialmente de três maneiras: uma formação por escola técnica ou ensino superior, através de uma pedagogia do teatro; uma formação por convívio com encenadores(as) ou processos artísticos; e uma terceira maneira de formação que se relaciona com as perspectivas decoloniais de educação, que falaremos mais adiante, e que é a experiência na cultura popular, numa relação mestre/discípulo. Comumente encontramos estes profissionais com esta formação/experiência, atuando no terceiro setor, na conhecida educação “não formal”. Rosana L. Andrade, que além de ser professora no ensino formal, atua há muitos anos no terceiro setor e faz uma pontuação importante, diz ela que: *“O terceiro setor foi ponto fundante na minha jornada em arte-educação. Nele havia espaço para o saber não formal”*. O que explicita uma maior liberdade, uma maior autonomia para a ação dos arte educadores nestes espaços, possibilitando assim maior experimentação.

Gostaria de destacar que, das sete pessoas entrevistadas, apenas uma tem em sua formação/experiência na cultura popular. A relação mestre/discípulo no contexto da cultura popular, é bem diferente da relação mestre/discípulo conhecida por nós atores e atrizes na relação com diretores(as)/encenadores(as) dotados de uma visão muito própria do teatro e que acabam por formar, no processo de construção de seus espetáculos, pedagogias que procuram dar conta de subsidiar tecnicamente seus atores e atrizes para a realização de seus espetáculos, por exemplo Bob Wilson, Antunes Filho. Ariane Mnouchkine, Maria Thais, entre outros e

outras tantas. Em *“Teatro Performativo e Pedagogia”* Josette Féral, ao se referir à formação do(a) artista e do(a) professora comenta que “hoje, a formação não passa somente pela pedagogia (...) mas sobretudo pelo convívio com os encenadores, [porém] essa relação dos grandes mestres desapareceram e as formações diversificaram-se” (2009, p.256).

A relação mestre/discípulo, da cultura oral, das tradições populares, não é estática e linear é dinâmica e orgânica e não é pautada em relações de poder mas fincada na convivência, na observação e na experiência/incumbência de transmitir os conhecimentos ancestrais e culturais de determinado povo ou comunidade, e são também ações de resistência diante da cultura de massa e da indústria cultural pasteurizada. Rosana L. Andrade comenta que “embora a figura do Mestre represente um centro de conhecimento, aprendizes trocam em si saberes e estabelecem um fluxo entre ensinar-aprender-ensinar”.

Na sequência as perguntas procuraram abordar a relação entre experiência artística e experiência da docência. Quando perguntados se acreditam ser importante que o professor de arte/teatro seja também um artista, todos(as) responderam que sim, este é o ideal e que o defendem. Pois é exatamente o fato de o(a) professor(a) ser um artista que poderá garantir o diálogo, o trânsito potente entre processo educativo e processo artístico, como bem coloca Rosana L. Andrade, que vê a prática artística como processo de retroalimentação no processo de ensino aprendizagem em arte. O professor(a)/artista conhece o que ensina não só pela teoria, mas pela prática, diz Tales Jaloretto. O artista docente contribui com sua experiência ao ministrar suas aulas, complementa Yaskara. Pedro Martins retoma aspecto importante, que já foi tratado anteriormente, mas gostaria de retomá-lo, ele diz: *“A questão está na formação, já que um licenciado em teatro parece estar numa categoria inferior ao do artista. Entender que o professor deve também ser artista é defender que ele carrega uma sensibilidade para todas as formas de arte (...) acho importante sim que um professor de arte/teatro seja também um artista. Não só isso, que seja um professor/artista. Que saiba transpor seus processos de criação de maneira potente, e pedagogicamente, para sala de aula”*.

Quando perguntados sobre se o teatro que se faz e o teatro que se ensina devem estar ligados, os(as) professores(as)/artistas mencionam aspecto absolutamente relevante que é a aprendizagem significativa, na medida em que os

conteúdos abordados em sala de aula dialoguem com a “vida lá fora”. “Se o objetivo do ensino do teatro é aprender a fazer e ver teatro, o que se trabalha em sala de aula precisa estar intimamente ligado ao teatro que se pratica ‘fora’, sob o risco de não dar sentido ao processo de aprendizagem”, elucida Pedro Martins. Por outro lado foi mencionado a necessidade da mediação e da tradução dos conteúdos aos diferentes contextos. Não necessariamente o teatro que faço na minha vida profissional deve ser transposto *ipsis litteris* para as atividades educativas, há uma adaptação natural a ser feita.

Foi possível observar que na perspectiva escolar o teatro que se ensina muitas vezes prioriza a sequência temporal dos eventos. Aprende-se os conteúdos como eles aconteceram historicamente. Mas me pergunto se hoje é fundamental seguir essa linha histórica, se realmente precisamos passar por certos conteúdos para dar conta de outros. Na dança contemporânea, por exemplo, isso fica bem claro. Hoje em dia não é necessário aprender dança clássica primeiro, não é uma premissa para o ensino da dança. Mas no caso do teatro, há estes conteúdos que julgamos prévios para que a experiência teatral aconteça? É fundamental conhecer o teatro dramático para adentrar no teatro performativo? É fundamental entender teatro grego para experimentar o improviso teatral? Esse pensamento deixa claro os aspectos da tradição europeia e do próprio entendimento a respeito do que é conhecer e como se deve conhecer. A divisão histórica é uma possibilidade, sem dúvida, mas me pergunto não há outras? Acredito que sim! Fico pensando nas manifestações populares e na perspectiva de Schechner à respeito da performance, a ideia de uma aprendizagem mais circular, vivencial, do que propriamente linear e cumulativa.

Outro ponto importante que gostaríamos de destacar aqui é que ao questionarmos o não aparecimento de práticas contemporâneas em sala de aula foi possível observar, nas entrelinhas, que há certo cuidado, ou certo temor em realizar práticas contemporâneas no ensino do teatro por talvez um entendimento de que não sejam práticas adequadas ao ensino básico, por exemplo. É importante esclarecer que quando nos referimos à “pedagogia em performance” (Martins, 2017), ou práticas performativas no ensino do teatro, não estamos falando, como elucida Martins (2017), de educar, de ensinar teatro para o teatro performativo e sim no contexto do teatro performativo. Entender dessa forma as práticas performativas parece dissolver parte de um certo preconceito em relação à arte contemporânea de um modo geral, como

sendo uma arte muito conceitual, hermética, e altamente subversiva, e que portanto podem não ser adequadas aos ambientes educativos. É uma visão um tanto quanto conservadora a meu ver, mas compreendo que as práticas performativas são práticas contra hegemônicas sem dúvida alguma, e talvez por isso, gere certo desconforto.

Depois adentramos nas reflexões sobre o entendimento de tradição e contemporaneidade. Quando perguntados sobre o que entendem por "Tradição", e/ou "Tradição Dramática" no Teatro, os(as) professores(as) responderam que entendem a tradição em vários sentidos; tradição dramática está relacionada um modo muito centrado no texto dramático, e *“é uma visão hegemônica e europeia do teatro, portanto não contempla outras tradições, outras vozes, outras narrativas”*, como bem comenta Tales Jaloretto. Por outro lado, Yaskara Manzini pontua um outro sentido, outro aspecto da tradição, *“como um conhecimento cênico que se reelabora e se recria para viver ou sobreviver, assim acontece com as tradições afro-brasileiras, as quais pesquiso”*.

Quando perguntados sobre o teatro contemporâneo, ou performativo, os(as) professores(as) explicitam as características principais que já mencionamos aqui, entre elas: manifestações que surgem a partir do século XX, com uso de diversas linguagens, formas híbridas de concepção do objeto artístico, um teatro que acontece em espaços não convencionais e que estabelecem outra relação com o público, de coparticipação, narrativas não lineares, um teatro que atravessa as fronteiras do texto e relaciona-se mais com a presença do que com a representação. Lucas França complementa que o teatro performativo: *“É um acontecimento relacional que pode conter elementos de diversas linguagens artísticas. Se valoriza o processo em detrimento do seu resultado. Proposta que valoriza os acontecimentos do presente”*.

Sobre qual teatro que praticam no contexto de ensino, os(as) professores(as) responderam, em sua maioria que misturam, procurando tecer um diálogo entre tradição e contemporaneidade, priorizando jogos e brincadeiras e o improvisado a partir, segundo Rosana *“das necessidades poéticas de cada grupo, o olhar criterioso e generoso do docente no sentido de abrir espaços para as pulsões do grupo com quem trabalha e não forjar espaços para sua pesquisa pessoal sem a necessária escuta em seu fazer artístico-pedagógico”*. Mas Vanessa Bruno elucida que *“a prática dramática, de alguma maneira, prevalece em algumas instituições”* e também aponta para outros aspectos do ensino do teatro, *“sigo um pensamento que é preciso construir para*

depois construir, isso significa por exemplo que no ensino formal apresente a literatura dramática, para incentivá-los nessa leitura, assim poderão entender melhor ou usar menos alienados os dispositivos do teatro contemporâneo”.

E finalmente pedimos que comentassem a seguinte afirmação: artistas contemporâneos tem optado em serem professores tradicionais. Os(as) professores(as) responderam que a arte contemporânea é polêmica, que nos aquietamos na tradição, e deixamos de experimentar, e que muitas vezes isso acontece por não alimentarmos uma atitude de professores(as)/artistas pesquisadores(as), e que portanto ensinamos da maneira como aprendemos. E que sim, há uma dificuldade em transpor elementos do teatro contemporâneo para o ensino do teatro. Mas, segundo Pedro Martins, *“isso parece estar mudando. Muitas vezes a demanda da escola, ou a falta de sensibilidade ‘artística’ no trato com os alunos, faz com que muitos professores recorram a formatos diretivos de ensino do teatro, que, num primeiro momento, parecem mais fáceis para ‘controlar’ a turma. Além disso, dentro da literatura específica, ainda existe muito pouca referência a respeito do assunto”.*

O(A) Professor(a) Artista – Relato de Prática

Na intenção de me colocar em processo de experimentação metodológica e experienciar novos modos e novas perspectivas didáticas e procedimentais, fiz este projeto de oficina, que foi realizada em 2016 no Tendal da Lapa. No contexto deste trabalho, apresento este relato, esta organização que fiz a partir destes estudos realizados, procurando dar respostas não só teóricas para meus questionamentos mas também na ação, na dimensão prática de professorar/performar. Pensei esta oficina para procurar transpor, de forma experimental, os conteúdos do teatro performativo para minha prática como professora/artista.

LABORATÓRIO DE TEATRO PERFORMATIVO PARA ATORES E NÃO ATORES

Poeme-se - Do corpo, da palavra, do espaço

Professora Responsável: Gabriela Flores

Duração: 5 meses, num total de 20 aulas de três horas semanais, totalizando 60 horas.

Público Alvo: Para atores e não atores com idade a partir de 16 anos.

Onde: Centro Cultural Tendal da Lapa – 2016

Ementa: Oficina livre de teatro que vai investigar as possibilidades de iniciação no teatro através do arcabouço conceitual e prático do teatro contemporâneo, mas especificamente a conceituação de Josette Ferál de Teatro Performativo. Uma imersão em procedimentos híbridos oriundos do teatro mas também procedimentos que borram as fronteiras entre as linguagens artísticas e as fronteiras entre Arte e Vida.

Objetivos: Dar subsídios teórico-práticos sobre o teatro contemporâneo e suas possibilidades expandidas.

Conteúdo Programático: O conceito de Performance segundo Richard Schechner e o conceito de Performance Art., das vanguardas artísticas nos anos 60. As noções de corpo no espaço e composição coletiva no espaço, técnicas e procedimentos do View Points. As noções de movimento de Rudolph Laban. Jogos tradicionais e jogos teatrais e exercícios que envolvam integração dos participantes. As diferentes noções do que significa Ação nas diferentes modalidades, ação no teatro dramático e ação no teatro performativo. Noção de programas performativos de Eleonora Fabião. Investigação e experimentação/realização de solo-performances ao longo do curso.

Metodologia: Através de diversos procedimentos esta oficina irá estimular a expressividade e a criatividade. As possibilidades expressivas serão investigadas a partir de procedimentos oriundos da performance, do teatro (jogo dramático e jogo teatral), e da dança (composição e dinâmicas do movimento) e procura propor um ambiente de criação coletiva, bem como espaços de criação de solos performances.

As aulas estão organizadas da seguinte maneira: **1ª parte:** Acolhimento/aquecimento: A cada encontro sensibilizar os participantes através de uma ambientação poética, instigando-os a uma mudança de percepção, do pragmatismo do cotidiano à realidade poética, sensível. São intervenções no espaço da sala de aula, vídeos, músicas, instalações poéticas. É um convite ao olhar estético; **2ª parte:** Convite à ação/ ampliação dos conhecimentos expressivos e autorais de cada participante: Proporcionar vivências, pesquisas, leituras, experiências práticas, jogos e brincadeiras promovendo atos significativos de aprendizagem utilizando-se de múltiplas linguagens (verbal, corporal, sonora, visual); **3ª parte:** Avaliação/ Sistematização: As aprendizagens são sistematizadas através de reflexão coletiva e de atividades que envolvam procedimentos de escrita criativa, ou seja, registro e

memória do processo criativo: coletar ideias, impressões, escrever para apreender, escrever para reter, para refletir, escrever para criar.

Ao pensarmos nesta oficina alguns princípios foram tomados como dispositivos iniciais entre eles jogos de integração, exercícios corporais e improvisos livres. Mas muitas vezes me vi inventando exercícios e o planejamento também passou a ter um caráter artístico, ou seja, planejar os encontros foi ato estético. Procurei estimular meu corpo e minha presença para uma outra atitude, ao mediar o processo como professora que também estava *performando*. Procurei experimentar ser e estar professora performer. Nessa perspectiva fui tentando me distanciar da *aula* e procurando realizar *encontros performativos*, onde minha condução e minhas propostas eram em si ações performativas, assim, ensaio, repetição, aquecimento, reflexão, todas aquelas etapas que num processo mais convencional estão separadas aqui procurei amalgamá-las. E essa sensação de: a aula já começou? Ou: quando vamos fazer teatro? perpassou todo o processo.

Ao propor a aula e a cena como acontecimento, a representação como ação, e o ator como performer e o professor como performer estamos colocando o iniciante na linguagem teatral num perspectiva de inventar ele mesmo no ato mesmo em que se manifesta, e os critérios passam a ser mais internos ao processo do que propriamente critérios externos. A qualidade dos resultados, ou “eficácia” da ação cênica estará de acordo com a adequação entre a proposta idealizada e a proposta realizada, ou seja, a capacidade do performer em tornar suas ideias materiais cênicas, em tornar seus conhecimentos intelectuais em materialidades artísticas.

Procurei então deixar os elementos fundamentais ação e personagem, mas procurando brincar com ações que envolvessem uma relação mais direta com o público e as personagens fugissem do realismo burguês e fossem ampliando para tipos ou arquétipos, figuras representativas de elementos humanos, mas não somente. Numa das propostas, após todos apresentarem uma solo-performance a partir da pergunta o que te inquieta como ser neste mundo, organizei o espaço em nichos e cada nicho havia uma proposta de ação performativa a partir de indagações que me fiz ao assistir as solos performances apresentadas. Uma maneira ativa de refletir sobre os trabalhos apresentados. Segue o roteiro de um dos encontros que aconteceu depois que todos apresentaram sua solo-performance. Foram oito

momentos, cada um deles com uma proposta performativa que se relacionava com cada solo-performance apresentada.

Síntese de um dos encontros:

1. Chegança. Círculo Meditativo (trânsito do nível alto para nível baixo). Um de cada vez abaixar até todos estarem no nível baixo. Se por acaso dois descerem ao mesmo tempo volta e começa de novo.

2. QUAL A MENOR VELOCIDADE QUE PRECISO PARA CAMINHAR?

Baixar ansiedades. Corpo presente. Caminhada/Corrida. Ganha quem chegar por último. Delimitar no espaço, o percurso para realizar essa corrida às avessas. Cada participante deve procurar manter uma velocidade mínima constante.

3. QUAIS AÇÕES DO MEU COTIDIANO ESTÃO AUTOMATIZADAS? Realizar/ Reproduzir ações do seu cotidiano que você faz de maneira automática. Procure repeti-las até não mais ser possível continuar. Quando faço algo, repito algo esvaziado de sentido. Ação esvaziada de sentido. Ação esvaziada de presença. Se vivemos apenas no presente por que razão ele é tão fugaz?

4. O CORPO AINDA PULSA. O QUE ESTÁ PULSANDO EM MIM? Os participantes são convidados a auscultar as batidas do coração uns dos outros. Posso sentir seu coração?

5. O QUE EU CARREGO DIARIAMENTE? QUANTO CONSIGO CARREGAR? CARREGO TUDO ISSO ATÉ QUANDO? Experimento com sacos de lixo preto. Os participantes são convidados a escrever em papéis tudo aquilo que carregam em suas vidas, desde coisas materiais a coisas imateriais (carteira, agenda, livros, ressentimentos, o passado, dor, memórias, etc.). Depois que cada um já escreveu uma coleção de coisas que carregam, estes papéis são colados nos diferentes sacos de lixo que já estão previamente cheios e pesados. A ação é individual. Cada um escolhe um percurso no espaço e o faz procurando uma forma de carregar estes muitos sacos pretos.

6. COMO EMBRIAGAR-ME DE POESIA? COMO EMBRIAGAR O OUTRO DE POESIA? Em duplas os participantes sentados. Um está vendado e o outro tem um livro de poesias nas mãos. Ele escolhe uma poesia para ler ao pé do ouvido, em sussurro ao colega que está de olhos fechados.

7. QUAL A SUA DANÇA PESSOAL? QUAL A DANÇA DO SEU SONHO MAIS LINDO? Individual. Uma música é colocada e os participantes tem o tempo da música para dançar livremente pelo espaço.

Avaliação: 8. ESCRITA AUTOMÁTICA. Numa folha de papel os participantes tiveram um tempo para fazer jorrar no papel as impressões e sensações do encontro. Ao final, estas impressões ficarão expostas na parede da sala.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Teatro épico

*“Quanto mais me capacito como profissional, quanto mais sistematizo minhas experiências, quanto mais me utilizo do patrimônio cultural que é patrimônio de todos e ao qual todos devem servir, mais aumenta minha responsabilidade com os homens”.*⁶¹

No início deste trabalho, capítulo 1, citei a abordagem da peça didática através dos jogos teatrais no *Teatro Escola Macunaíma*. Ao narrar esta experiência artístico pedagógica, procurei evidenciar a importância de o processo ser percebido como materialidade artística e o quão potente são os pensamentos filosóficos, estéticos/políticos de Brecht. Uma abordagem onde os conteúdos do teatro vão sendo experienciados de forma lúdica, divertida e ao mesmo tempo vamos conhecendo todo o aparato do fenômeno teatral. E mais que isso uma abordagem que coloca a arte como ato político, ação de conscientização, ao propor a apropriação dos meios e modos de produção, com enfoque libertador e emancipatório, ao problematizar e propor uma outra mentalidade na produção, fruição e ensino do teatro e da arte em geral. A experiência de estudar e encenar Brecht é profundamente marcante. Embora profissionalmente, como atriz, não tenha participado de montagens de textos de Brecht, pude perceber alguns expedientes do teatro épico em muitos espetáculos contemporâneos. Arrisco pensar que o teatro épico é, em certa medida, mais performativo do que dramático. Retomo aqui lampejos de Brecht.

Em julho deste ano tive o prazer de assistir uma palestra/conversa, na Oficina Cultural Oswald de Andrade, com o ilustríssimo professor Alexandre Mate⁶² intitulada “Quem tem medo dos clássicos?”. O evento, organizado pela CompanhiaDaNãoFicção⁶³, fazia parte das atividades que integraram o processo de

⁶¹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia e Mudança*. São Paulo: Paz e Terra, p.25, 2011.

⁶² Prof. Dr. aposentado dos cursos de Bacharelado e Licenciatura do Instituto de Artes da Unesp; professor-pesquisador do Programa de Pós-graduação da mesma instituição. (Fonte: Currículo Lattes). Mate, ao longo de sua trajetória, tem colaborado intensamente com diversos grupos de teatro da cidade de São Paulo fomentando debates e ideias que muito tem contribuído para o desenvolvimento do teatro paulistano.

⁶³ A CompanhiaDaNãoFicção existe há 10 (dez) anos. As investigações e composições para a cena partem do Método TCH (treinamento do corpo híbrido), criado e sistematizado no Brasil pela diretora e atriz Fabiana Monsalú. Seus trabalhos procuram colocar em cheque o “ator/artista” de nosso tempo na cena e na cidade. Com inspiração em obras clássicas (tanto dramáticas quanto literárias) a Cia. vem investigando o cruzamento de linguagens no fluxo entre a obra de arte, o outro, o espaço, para o acontecimento do agora; de uma estética híbrida.

Site: <http://companhiadanaoficc.wix.br/companhiadanaoficca>

criação do espetáculo “A Odisseia na Cozinha: Um Manual para Sobrevivência”. Nessa palestra/conversa deliciosa Mate se referindo ao teatro contemporâneo afirma que o Teatro Épico é o mais contemporâneo. E de fato, concordo com o professor Mate quando ele diz que o épico é o mais contemporâneo dos “teatros”.

Segundo ele, no teatro épico o que está posto em questão são os diferentes pontos de vista, uma metateatralidade, e apreensão crítica dos sujeitos. O chão do épico é o histórico, busca o pensamento cotejado, confrontado. Para o teatro épico não é suficiente alterar os conteúdos do drama burguês, mas também sua forma, com intenção de evidenciar a polifonia social. Segundo Brecht o teatro é um experimento estético social.

Ao longo da história da arte podemos observar rupturas que são, ora através do conteúdo, ora através do conteúdo e da forma. Bertolt Brecht, sem dúvida nenhuma, foi a importante figura na história do teatro que conseguiu romper tanto com o conteúdo, quanto com a forma. Muitos pesquisadores comentam que a teoria de Lehmann (2007) acerca do teatro pós dramático é controversa, pois ao criar a categoria pós dramático insere um sem fim de artistas e pensadores do teatro em uma mesma categoria: o teatro dramático. Porém ao estudarmos o teatro dramático também encontramos um sem fim de nuances e formas estéticas as mais diversas. O drama foi parte de um sistema teatral que envolvia a produção de uma complexa materialidade cênica, desde o teatro de Racine, passando pelas transformações de Antoine e Gordon Craig, até os universos absurdos de Beckett e às rupturas da quarta parede em Brecht, todas estas diferentes teatralidades porém, estão categorizadas por Lehmann no chamado teatro dramático.

Embora, em relação à obra de Brecht, a experiência que tive não foi “profissional”, ela marcou profundamente meus princípios e meu modo de pensar e fazer teatro. Por isso ao iniciar este estudo mencionei que este corpo/atriz/professora está “entre”, e enuncio Fabião mais uma vez quando ela diz que “(...) “entre” não é, pois acontece como espaço-tempo de indeterminação, como campo de relação, como corpo em transição” (2013, p. XIII).

A experiência no **Teatro Escola Macunaíma** encontra correspondência direta com a experiência no **Vocacional**, tanto no que diz respeito à visão de teatro como a sua pedagogia, que por sua vez encontra relação de correspondência com o teatro performativo. São processos artístico pedagógicos que enfatizam o processo como

obra, potencializam a performatividade/espontaneidade do estudante atriz/ator. Vivenciei, como estudante e depois como professora/artista, esse teatro como *experimento estético social*. Já a experiência no **CPT**, outra imersão profunda, a abordagem é mais tradicional e encontra relações de correspondência com o teatro dramático, processos artístico pedagógicos que enfatizam um treinamento técnico/diretivo.

Estar entre e ser forjada por experiências e visões de teatro aparentemente antagônicas, mas tão fundamentais, cada uma a seu modo, é que fomentaram em mim discutir que em nenhum momento precisaria negar nenhuma das experiências mas que o desafio era justamente fazê-las coexistirem. Acredito que ressignificar é a pista para fazer coexistir enfim tradição e contemporaneidade, dramático e performativo, técnica e espontaneidade.

No âmbito do ensino do teatro estaremos sempre lidando com este entre, entre um ensino mais diretivo e técnico, e de outro lado um ensino mais livre, processual. Josette Féral em "*Teatro Performativo e Pedagogia*"⁶⁴ irá dizer que é a visão de teatro que se modifica e que então só depois modifica-se a pedagogia e não o contrário. E acredito que o teatro performativo possibilita expandir o conceito de teatro, trabalhar com um conceito ampliado do teatro. Mas, por outro lado, as mudanças são difíceis, às vezes lentas,

(...) é como ter que deslocar um dinossauro. Quer dizer, a resistência à mudança é enorme. Ela não vem somente da instituição ou dos professores; vem do meio ele mesmo. De fato, apesar de nosso interesse pelo teatro performativo, ele não é dominante. As formas teatrais que encontramos em todos os palcos são as formas tradicionais e esse teatro mata o outro. O teatro performativo é uma ilha nesse oceano do teatro tradicional. (FÉRAL, 2009, p. 260)

Ainda que muitos artistas tenham produzido espetáculos e experimentado a estética contemporânea, performativa, isso não significa que suas pedagogias estejam de acordo com um teatro mais experimental; pois ao realizarem seus espetáculos não necessariamente pensam numa pedagogia. E mesmo aqueles artistas que, como Antunes, criaram uma metodologia, podem estar reproduzindo práticas diretivas, apriorísticas e autocráticas, onde impera ainda ideias clássicas de beleza, harmonia e coerência do todo com as partes, estrutura narrativa linear e

⁶⁴ FERÁL, Josette. Teatro Performativo e Pedagogia. In: Sala Preta. Revista Programa de Pós Graduação em Artes Cênicas da ECA-USP, v.9/2009, 255-267. São Paulo: EDUSP, 2009.

soberania do texto e do diretor com sua visão global do espetáculo. Nesse caso portanto as relações de correspondência entre teatro e pedagogia do teatro não acontecem. No teatro performativo e numa pedagogia de “viés performativo” encontramos essa relação de correspondência entre teatro e pedagogia do teatro de forma potente, principalmente por que neste teatro produto pode ser processo, e processo pode ser obra, e portanto enquanto aprendo teatro também faço teatro, não estabelecendo relações hierárquicas entre o mundo dos processos educativos e o mundo dos processos artísticos. A arte está na escola, está na casa de cultura, está na praça, com os estudantes/atores/atrizes, e não somente nos espaços convencionais com os (as) artistas profissionais.

Do meu espaço-lugar, meu corpo atriz/professora/artista imperfeito, indeterminado e em transição, busco ao menos atritar estas ideias e como artista, como professora/artista tenho buscado não ser uma reprodutora de saberes mas uma inventora de saberes. Nesse percurso, este trabalho, embora ainda não reinvente nenhuma roda, busca ao menos sistematizar parte das minhas experiências dialogando com as teorias e práticas do teatro, sejam elas da tradição ou da contemporaneidade, pois para mim se faz urgente o compartilhamento. Para o futuro em minhas próximas pesquisas, estudos, experimentos artísticos pedagógicos meu intento é fomentar ainda mais os pressupostos do teatro performativo, porém sem abandonar o apuro técnico conquistado no CPT. Fazer coexistir!

Nesse sentido, procurei tornar a energia artística em energia teórica, me baseando na minha própria experiência artístico pedagógica como objeto de estudo acadêmico, em busca de uma pedagogia própria onde possa desenhar tessituras que envolvam e façam assim coexistir essas visões de teatro tão fundantes neste corpo/ser atriz/professora/artista. As práticas teatrais, que experimentamos quando jovens estudantes, nos marcam profundamente e é tarefa do(a) professor(a)/artista problematizar e apresentar conceitos os mais elásticos e flexíveis possíveis, apresentar diferentes pontos de vista, “teatros”, “pedagogias” para não forjar ideias totalizantes e excludentes. Sendo assim nutro profunda responsabilidade diante desta constatação. É tarefa árdua e prazerosa!

Pela descolonização do pensamento

“Eu vou narrar pra fazer memória”.⁶⁵

A disciplina do último semestre do curso de Licenciatura Arte-Teatro é Projetos Educativos, e que está sendo ministrada pela professora Rita Bredariolli. Neste curso estamos estudando diversos projetos que fundamentam a sua ação educativa em pedagogias contra hegemônicas, e que pretendem propor alternativas para uma educação contemporânea que rompa com os pressupostos da educação tradicional.

Em certa medida todas essas pedagogias, hoje conhecidas como *pedagogias decoloniais*, partem de um mesmo princípio e que envolve um conceito que vem se desenvolvendo em diversas áreas que é a ideia urgente de uma descolonização do conhecimento. Ouvi esse termo pela primeira numa palestra/performance de Grada Kilomba⁶⁶ dentro da programação da MITsp 2016⁶⁷. Nesse encontro Grada nos brinda com a lucidez de suas palavras, ela conta que

Há esta anedota: uma mulher negra diz que ela é uma mulher negra. Uma mulher branca diz que ela é uma mulher. Um homem branco diz que é uma pessoa. (...) Branquitude, como outras identidades no poder, permanece sem nome. É uma identidade que se coloca no centro de tudo, mas tal centralidade não é reconhecida como relevante, porque é apresentada como sinônimo de humano. (...) E acreditem em mim, não existe uma posição mais privilegiada do que ser apenas a norma e a normalidade. Descolonizar o conhecimento significa criar novas configurações de conhecimento e de poder. Então, se minhas palavras parecem preocupadas demais em narrar posições e subjetividade como parte do discurso, vale a pena lembrar que a teoria não é universal nem neutra, mas sempre localizada em algum lugar e sempre escrita por alguém, e que este alguém tem uma história.⁶⁸

Ela compartilha, na sua fala, outras formas de pensar e produzir conhecimento que não a centrada tradicionalmente na perspectiva do homem branco europeu como “universal”. Reencontro Grada Kilomba meses depois da MITsp. Em outubro de 2016, na 32ª Bienal de São Paulo, onde ela expõe a obra “The Desire Project”⁶⁹ (O Projeto

⁶⁵ PERÊ, Giselda. Performance que integra a pesquisa de mestrado “Mitos e Contos Africanos e Afro-Brasileiros na Formação de Professores como Prática de Combate ao Racismo e a Intolerância Religiosa”, sob orientação da Prof. Rejane Galvão Coutinho, do Instituto de Artes da Unesp. Performance realizada dentro da programação da II Mostra de Práticas Híbridas, do Instituto de Artes – Unesp; de 08 a 11 de outubro de 2018.

⁶⁶ Escritora e artista portuguesa que reside em Berlim.

⁶⁷ MITsp (Mostra Internacional de Teatro de São Paulo). Esta palestra aconteceu no CCSP (Centro Cultural de São Paulo) no dia 06 de março de 2016. Parte da palestra pode ser encontrada no site da mostra. Site: <http://mitsp.org>

⁶⁸ In: <http://mitsp.org/2016/tag/grada-kilomba/>

⁶⁹ In: <http://www.32bienal.org.br/pt/participants/o/2555>

Desejo). Fiquei muito impactada com a força e a lucidez de suas ideias e do caminho longo, que nós brasileiros e brasileiras, precisamos percorrer para realmente conhecermos nossa história, e nesse caso me refiro não a história “oficial”, mas sim uma outra história, dos povos oprimidos, das minorias, mulheres, negros e negras, indígenas, da cultura tradicional e popular, da cultural oral. Enfim um outro Brasil que não estudamos nas escolas. Essas *pedagogias decoloniais* portanto, assim como a *descolonização do conhecimento* pretendem desconstruir este paradigma eurocêntrico como único, universal e neutro e ouvir as vozes e as narrativas outras que foram sistematicamente silenciadas, ignoradas e subestimadas.

E em outubro deste ano fomos brindados com Giselda Perê⁷⁰, mestranda do Instituto de Artes, que esteve com os alunos de licenciatura para conversar sobre educação antirracista. Em sua narrativa ela nos conta de sua trajetória como professora/artista/mulher/negra. Entre a riqueza de detalhes de sua contação/palestra ela nos lembra que há muito o que avançar para a educação contemporânea no sentido de garantia de direito à uma educação pela diversidade. O ensino da cultura de África, embora garantido pela lei 10.639, ainda é abordado, por exemplo, como influência e não como estruturante da cultura e da identidade brasileira. A educação antirracista, como uma educação pela diversidade, precisa de amplo desenvolvimento. Há muito o que fazer.

Ela menciona que será preciso a descolonização do currículo; as culturas tradicionais, africanas, indígenas, os contos tradicionais devem fazer parte deste currículo descolonizado, como saberes importantes e relevantes assim como qualquer outro conhecimento, pois não são inferiores, arcaicos, primitivos como foi pregado durante muito tempo pela visão hegemônica eurocêntrica. Mas a escola sendo em si um espaço colonizador abrirá espaço para novas narrativas e novas epistemologias?

Para o ensino de arte, encontrar essas novas epistemes é encontrar sua raiz, seu fundamento, até mesmo sua ancestralidade. Nas culturas tradicionais, de tradição oral, “as artes” (teatro, dança, música, artes visuais) dialogam, coexistem, não há separação. É comum, por exemplo, em nossa sociedade quando falamos em arte, logo pensamos em pintura e o ensino de arte portanto seria aulas de pintura, ou história da arte da pintura. Mas o ensino de arte nas escolas não deve estar somente

⁷⁰ Atriz, contadora de história e idealizadora do projeto Agbala Conta. “Agbalá Conta abre a cabaça e descobre as narrativas da cultura africana e afro-brasileira. Entrelaçam-se nas narrativas músicas e brincadeiras tradicionais”. In: <https://www.facebook.com/agbalaconta/>

relacionado ao ensino das artes visuais. É preciso através da multidisciplinaridade da contemporaneidade observar a possibilidade de ações artístico pedagógicas que façam as linguagens conversarem, se mesclarem, convergirem. A contemporaneidade irá justamente proporcionar um campo híbrido de discussão. Multidisciplinaridade. Multinarrativas.

As crises globais do início do século XXI fizeram eclodir todas estas questões que, desde o Iluminismo, não encontraram ainda respostas aos desafios da contemporaneidade. Em *Para além do pensamento abissal* Boaventura (2007) nos apresenta a ideia de que a partir das grandes navegações deu-se início à grande empreitada de construção das fronteiras abissais entre o mundo dos colonizadores e dos colonizados. Essa ideia geral de progresso e desenvolvimento constituiu uma forma de pensamento:

O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que estas últimas fundamentam as primeiras. As distinções invisíveis são estabelecidas por meio de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o “deste lado da linha” e o “outro lado da linha”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente. (...) A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha. (SANTOS, 2007, p.71)

Para Boaventura o pensamento pós abissal é exatamente a tarefa de fazer coexistir as diferentes epistemologias sem nenhuma se sobrepôr às outras. Veja não se trata de extinguir nenhuma cultura. Com essa ideia a arte também aparece com um sentido ampliado que integra a vida, o trabalho, os sentidos de comunidade e religiosidade que estão intrínsecos nos rituais das culturas ancestrais e que muito tem a nos ensinar só é preciso escutá-las e vivenciá-las.

O conceito que foi muito difundido pelas epistemologias do norte (colonizadores) comprime a arte retirando dela as manifestações populares, tidas como folclóricas, retirando os aspectos estéticos, cênicos, poéticos narrativos dos rituais dos festejos populares para empreender uma distinção elitizante de que o que é popular é um conhecimento menor e menos importante e o que é erudito como sendo um conhecimento mais significativo e dotado de relevância.

Sem dúvida que as distinções feitas por Boaventura, o norte e o sul, não são linhas exatas e reais, geográficas, são linhas invisíveis e simbólicas. Podemos ter linhas abissais no interior mesmo de cada divisão, isto é, dentro mesmo do norte

podemos ter o sul em infinitas configurações. Para dar um exemplo, o teatro de rua, ou as manifestações de artistas nômades, desde a idade média sempre fez contraposição ao teatro que se fazia dentro dos espaços convencionados para tal. Ainda hoje os teatros de rua fazem a contraposição ao teatro chamado comercial dos grandes teatros. Essas mesmas distinções vão colocar as manifestações populares, as pedagogias decoloniais, o teatro de grupo, todo pensamento e ação contra hegemônico na linha abissal do Sul (colonizados). É evidente que o pensamento de Boaventura é muito mais complexo que isso, e não será neste contexto que iremos aprofundá-lo. Porém nos dá, nem que seja pontualmente, um panorama de pensamento que dialoga com as ideias de descolonização do conhecimento e que me provocam particularmente a embrenhar novas pesquisas e novos estudos.

Schechner, por outro lado, que estudamos ao mencionar o teatro performativo, entende o processo ritual como performance, para ele a performance antecede até as linguagens artísticas, é ato humano que está nos rituais cotidianos, sagrados, das festas populares e nas manifestações culturais mundo afora. Partindo desta concepção de performance de Schecher e relacionando a este conceito de pensamento pós abissal de Boaventura encontramos na cultura popular, nas tradições orais um alargamento do próprio conceito de arte. A cultura popular, de tradição oral, elucida a possibilidade de uma nova epistemologia que entende a arte não separada da vida.

Estes novos saberes, que aqui encontram novo significado para tradição, podem nos ajudar a resgatar sentidos, ritualísticas e outra relação com o tempo, com o espaço, com o ser/estar professor(a)/artista, noutra perspectiva com o ensinar-aprender-ensinar das relações humanas. Um processo de conhecimento e religação que integre a estética, religião, a metafísica, espiritualidade, bem como espaços de existência de subjetividade, de convívio que ultrapassam simplesmente a aquisição de uma técnica e se aproximam de experiências humanas de compartilhamento, trocas e afetividades. São pistas para novos caminhos de estudo e pesquisa artístico pedagógica a serem trilhados por esta professora/artista, novos modos de ser/existir/artistar/professorar. E que dará fruto numa narrativa futura! Um mestrado?! Que assim seja! Por enquanto, fim!...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Livros:

ANDRÉ, Carminda Mendes. **O teatro pós-dramático na escola** (inventando espaços: estudos sobre as condições do ensino do teatro em sala de aula). São Paulo: Edunesp, 2011.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Trad. Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 2000.

BONFITTO, Matteo. **Entre ator e o performer**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CARLSON, Marvin. **Teorias do Teatro: estudo histórico-crítico, dos gregos à atualidade**. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1997.

CIOTTI, Naira. **O professor-performer**. Natal: EDUFRRN, 2014.

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

_____. **Pedagogia do Teatro – Provocação e Dialogismo**. São Paulo: Hucitec, 2010.

DIDEROT, D. **O filho natural ou as provações da virtude: conversas sobre o filho natural**. Tradução de Fátima Saadi. São Paulo: Perspectiva, 2008.

_____. **Discurso sobre a poesia dramática**. Tradução de Franklin de Mattos. São Paulo: Cosac Naify, 2005.

FARIA, João Roberto (dir.); GUINSBURG, J (projeto e planejamento editorial). **História do Teatro Brasileiro, volume 2: do modernismo às tendências contemporâneas**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

FÉRAL, Josette. **Além dos limites – Teoria e Prática do Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

FERNANDES, Ricardo Muniz (org.). **Prêt-à-Porter 12345**. São Paulo: SESC São Paulo, 2004.

FERNANDES, Sílvia. **Teatralidades Contemporâneas**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

FLORENTINO, Adilson; TELLES, Narciso (org.). **Cartografias do ensino do teatro**. Uberlândia: UDUFU, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GUINSBURG, J; FERNANDES, Sílvia (org.). **O Pós Dramático – Um conceito**

operativo? São Paulo: Perspectiva, 2009.

KOUDELA, Ingrid. **Jogos Teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 1984.

_____. **Brecht, um jogo de aprendizagem**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

LEHMANN, Hans-Thies. **Teatro Pós-Dramático**. São Paulo: Cosac Naif, 2007.

MARQUES, Isabel Azevedo. **Ensino de Dança Hoje, textos e contextos**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

MILARÉ, Sebastião. **Hierofania: O Teatro segundo Antunes Filho**. São Paulo: Edições SESC SP, 2010.

MORIN, Edgard. **Os sete saberes necessários para a educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2011.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

ZAMBONI, Silvio. **Pesquisa em Arte – um paralelo entre Arte e Ciência**. São Paulo: Autores Associados, 2012.

Artigos de revistas:

CABRAL, Beatriz Ângela Vieira. **O professor-artista: perspectivas teóricas e deslocamentos históricos**. In: Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas. Programa de Pós-Graduação em Teatro da Universidade do Estado de Santa Catarina, v.1, n.10/2008, 35-48. Florianópolis: EDESC/CEART, 2008.

CARLSON, Marvin. **Teatro pós-dramático e performance pós-dramática**. In: Revista Brasileira de Estudos e Presença. v. 5, n. 3. Porto Alegre: 2015.

FABIÃO, Eleonora. **Programa Performativo: O Corpo - em - experiência**. In ILINX - Revista do LUME – Núcleo Interdisciplinar de estudos teatrais da UNICAMP, Nº 4/2013. Campinas, 2013.

_____. **Performance e teatro: poéticas e políticas da cena contemporânea**. In: Sala Preta. Revista Programa de Pós Graduação em Artes Cênicas da ECA-USP, v.8/2008, 235-246. São Paulo: EDUSP, 2008.

FERÁL, Josette. **Teatro Performativo e Pedagogia**. In: Sala Preta. Revista Programa de Pós Graduação em Artes Cênicas da ECA-USP, v.9/2009, 255-267. São Paulo: EDUSP, 2009.

FERNANDES, Raphaela Silva Ramos. **Cena líquida: a arte teatral em aderência e resistência à contemporaneidade**. In: Revista Em Tese. v. 19 n. 1 jan.-abr. 2013 p. 208-226. UFMG, Belo Horizonte, 2013.

MARQUES, Isabel Azevedo. **Dança-Educação ou Dança e Educação? Dos contatos às relações.** In: TOMAZZONI, Airton; WOSNIAK, Cristiane e MARINHO, Nirvana (org.) Algumas perguntas sobre dança e educação. Joinville: Nova Letra, 2010.

MUNDIN, Ana Carolina; MEYER, Sandra; WEBER, Suzi. **A composição em tempo real como estratégia inventiva.** In: Cena – PPGAC, v, n. 13, 2013. Porto Alegre: UFRS, 2013.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. **Além das Dicotomias.** In: Seminário Nacional de Arte e Educação. Educação Emancipatória e Processos de Inclusão Sócio-Cultural, 2001, Montenegro, RS. Anais do Seminário Nacional de Arte e Educação. Montenegro, RS: Fundação Municipal de Artes de Montenegro, 2001. p. 31-34.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes.** In Revista Novos Estudos, CEBRAP - pp 71 – 89. São Paulo, 2007.

SCHECHNER, Richard; ICLE, Gilberto; PEREIRA, Marcelo de Andrade. **O que pode a Performance na Educação?** Uma entrevista com Richard Schechner. In Revista Educação e Realidade da Faculdade de Educação da UFRGS, v.35 nº2/ 2010, 26-36. Porto Alegre, 2010.

_____. **O que é performance.** Tradução Dandara. In O Percevejo - Revista de Teatro, Crítica e Estética do Departamento de Teoria de Teatro. Programa de pós-graduação em Teatro-Universidade Federal do Rio de Janeiro. Ano 11. N12. 2003 - pp. 25 - 50. Rio de Janeiro, 2003.

VASSEN, Florian. **Teatro +- pedagogia do teatro: correspondências entre teatro e pedagogia do teatro.** Tradução Ingrid Dormien Koudela. In Revista A(L)BERTO – Revista da SP Escola de Teatro, v. 7, p. 11-20, 2014.

Teses e Dissertações:

MARTINS, Pedro Haddad. **Pedagogia em performance: uma abordagem do ensino do teatro na escola básica.** Tese (Doutorado em Pedagogia do Teatro) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27155/tde-19042018-110838/>>. Acesso em: 2018-05-01.

RACHEL, Denise Pereira. **Adote o artista, não deixe ele virar professor: Reflexões sobre o híbrido professor performer.** Dissertação (Mestrado em Artes) Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, 2013.

Iniciação Científica:

NUNES, Gabriela Flores. **Teatro na Escola: entre ação educativa e ação cultural.** Pesquisa de Iniciação Científica Instituto de Artes Unesp, PIBIC/CNPq - 2017/2018. Caderno de Resumos do 8º Seminário de Pesquisas do PPGAC/ USP (ISSN 2318-8928). Disponível em: <<http://www3.eca.usp.br/ppgac/spa/cadernos-de-resumos>> Acesso em 26 de setembro de 2018.

Material da internet:

CABRAL, Beatriz Ângela Vieira. **A prática como pesquisa na formação do professor de Teatro.** Anais do III Congresso de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas (Memória ABRACE VII), 342 - 344. Florianópolis: ABRACE/UDESC, 2003. Disponível em: <<http://portalabrace.org/Memoria%20ABRACE%20VII%20.pdf>> Acesso em 3 de outubro de 2018.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência.** Campinas: Revista Brasileira de Educação – nº 19, 2002, 20-28. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>> Acesso em 13 de abril de 2018.

KASTRUP, Virginia. **O Funcionamento da Atenção no Trabalho do Cartógrafo.** Porto Alegre, v.19, nº 1, p. 15-22, abril, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v19n1/a03v19n1.pdf>> Acesso em 04 de maio de 2018.

KILOMBA, Grada. **Descolonizando o pensamento.** Palestra/Performance realizada dentro da programação da MITsp (Mostra Internacional de Teatro) no Centro Cultural São Paulo, 06 março 2016. Disponível em: <<http://mitsp.org/2016/em-palestra-performance-grada-kilomba-desfaz-a-ideia-de-conhecimento-universal/>> Acesso em 11 de outubro de 2018.

PELBART, Peter Pál. **Elementos para uma cartografia da grupalidade.** Educação Permanente em Saúde (EPS) em Movimento. Porto Alegre, 2014. Disponível em: <<http://eps.otics.org/material/entrada-outras-ofertas/artigos/elementos-para-uma-cartografia-da-grupalidade/view>> Acesso em 07 de maio de 2018.

PIZA, Suze de Oliveira; PANSARELLI, Daniel. **Sobre a descolonização do conhecimento: a invenção de outras epistemologia**. Estudos de Religião, São Paulo, v. 26, n. 43, 25-35, 2012. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ER/article/view/3366>>.

Acesso em 01 outubro 2018.

SCHECHNER, Richard. **Schechner's Rasabox by himself**

< <https://www.youtube.com/watch?v=IFPupoTR91o>> Acesso em 15 de junho de 2018.

ANEXOS:

Anexo 1

DRAMÁTICO	PÓS – DRAMÁTICO
Dramaturgia Aristotélica	Dramaturgia Antiaristotélica Deleuze
Totalidade, unicidade, perfeição, Harmonia, equilíbrio	Fragmentação, multiplicidade, pluralidade, inacabamento
Tradição Textocêntrica Modelo geral	Estruturas parciais “Quando os meios teatrais se colocam no mesmo nível do texto, ou podem ser concebidos sem o texto” ...
Ação	Situação
Imitação, ilusão da realidade Mimese	Performance
Representação de um cosmo fictício	Presença
Ficção Significação	Real sensorial, Intensidades/ Pulsões
Produto representado – resultado	Processo criativo – processo
Experiência transmitida	Experiência partilhada

Fonte: FERNANDES, Sílvia. Teatros Pós- Dramáticos. In O Pós Dramático – Um conceito operativo? São Paulo: Perspectiva, 2009.

Anexo 2

“Salve, salve amigos que toparam contribuir neste trabalho de conclusão de curso, Graduação Licenciatura em Arte- Teatro na UNESP! Desde já agradeço imensamente sua colaboração!! O título provisório do trabalho é "Entre o Dramático e o Performativo - investigação de como fazer coexistir tradição e contemporaneidade na prática do Professor Artista". A investigação é sobre os modos de fazer e os conteúdos da tradição (no caso tradição dramática), bem como os modos de fazer e os conteúdos da contemporaneidade no ensino do teatro, e procurará responder a seguinte questão: como fazer coexistir tradição e contemporaneidade? A partir da análise de processos artísticos pedagógicos vivenciados por mim e estudo de densa bibliografia, o trabalho pretende dissecar as tensões entre teatro e educação, entre prática e teoria, e entre produto e processo. Este questionário foi a possibilidade viável para a entrada de outras vozes e outras experiências e para averiguar a contundência ou não da investigação. Peço gentilmente que responda as perguntas com o máximo de sinceridade! Qualquer dúvida ou desejo de conversar entre e contato por e-mail: belelaflores@gmail.com
Muito Obrigada!!! Aquele abraço!!!”

"Capítulo 2 - Conversação e Escutatória"

7 respostas

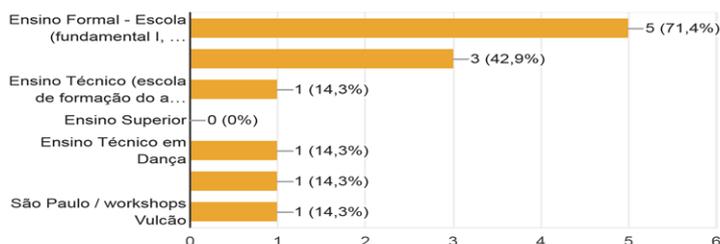
Nome

7 respostas

Wilton Amorim
Tales Jaloretto
Yaskara Manzini
Pedro Haddad Martins
Rosana L. Andrade
Vanessa Bruno
Lucas Rezende França

Como professor(a) de arte/teatro atua

7 respostas



Como professor(a) de Arte/Teatro atua... Onde? Qual escola, ou instituição?

7 respostas

SEE SP e SMC SP.

Programa de Iniciação Artística (Casa de Cultura Hip Hop Leste e Casa de Cultura (Guaianazes) Território de Cultura (CESA Vila Floresta).

Centro Paula Souza ETEC de ARTES.

Escola Lourenço Castanho (Particular - São Paulo), Sexto Ano do Ensino Fundamental II, aulas de teatro dentro da grade curricular.

No Ensino Formal atuo no Colégio São Lucas, escola privada em Taboão da Serra e no ensino Não Forma na Associação Aquarela, zona oeste de SP.

Colégio Rio Branco / CPT / Oficina de Atores Nilton Travesso / NAC Núcleo de Artes Cênicas.

Colégio São Lucas.

Formação artística e/ou acadêmica. Conte- nos sobre sua trajetória como professor e/ou artista.

7 respostas

Comecei como ator em grupo amador em Goiânia- Goiás, em 1979, em 1986 vim para São Paulo e ingressei no Teatro Vento Forte até 1996. No Vento Forte comecei a dar aulas de teatro em cursos livres. Fundei a Companhia Salamandra que atuou de 1993 até 201, criávamos espetáculos, dávamos oficinas e lecionei em diversos projetos socioculturais. Ingressei na Unesp em 2003, onde fiz a graduação em educação artística com ênfase no Teatro e em seguida fiz o mestrado. Entrei pra rede estadual de ensino de São Paulo em 2008 e na rede da prefeitura em 2017. Nas duas leciono artes de modo polivalente, geralmente mais a teoria e história da arte e eventualmente aplico o teatro como atividade prática.

Formação acadêmica em comunicação social - jornalismo, Experto Periodismo Cultural, Extensão na UNESP no Laboratório de Práticas Atoriais, Iniciação Científica DIC Diversidade Inovação e Comunicação, Teoria Musical fundação São Caetano (incompleto), Escola Livre Teatro, Instituto Stanislavski. E tem mais outros cursos, oficinas, workshops que realizei de acordo com a necessidade do trabalho, ou minhas pesquisas ou deficiência como artista, ou potencialização.

Estudei danças desde tenra idade, comecei a faculdade de educação artística/artes cênicas e abandonei em meados da década de 80 para dançar em companhias de dança. Dancei muito, lecionei em academias de dança durante muito tempo e

coreografei bastante. Voltei para terminar a faculdade com 36 anos. Finalizei a graduação, fiz especialização, mestrado e doutorado. Atualmente lido com a criação, a pesquisa, a docência e a crítica.

Graduado em Jornalismo pela PUC-SP. Curso Técnico em Atuação pelo Teatro-Escola Célia Helena. Mestrado em Artes da Cena pela UNICAMP. Doutorado em Pedagogia do Teatro pela ECA-USP. Comecei a dar aula para crianças como assistente na Casa do Teatro assim que me formei no Célia Helena em 2000 e continuei lá por mais de dez anos, atuando também no Curso Superior e Profissionalizante. Este processo acabou sendo natural dentro de minha trajetória. Ao me formar ator, fundei com outros colegas a Cia. Elevador de Teatro Panorâmico que completou 18 anos em 2018. Há sete anos sou prof. do Ensino Fundamental. Minha atividade como ator e como professor de teatro sempre caminharam juntas, uma alimentando a outra.

Foi na Cultura Popular que me descobri artista. A roda de Capoeira protagonizou o nascimento de uma relação que se mantém até hoje. No círculo da Capoeira, a musicalidade e a corporeidade determinam os processos de ensino-aprendizagem, com paradigmas que fogem aos padrões que conhecemos institucionalmente, no sentido de que há liberdade na conquista do conhecimento e valorização na produção dele. A experiência dá-se num plano em que, embora a figura do Mestre represente um centro de conhecimento, aprendizes trocam entre si saberes e estabelecem um fluxo entre ensinar-aprender ensinar. Foi, portanto, na Cultura Popular que também me descobri professora-artista. O terceiro setor foi ponto fundante na minha jornada em arte-educação. Nele havia espaço para o saber não formal, pois assim é também sua natureza de atendimento no contra turno escolar. Da educação infantil ao ensino fundamental II, muitas foram as experiências pautadas na construção de projetos anuais, cujo conteúdo percorria um trânsito interdisciplinar, necessariamente com produções artísticas, todavia sem caráter profissional. Das Danças Brasileiras ao Teatro, numa experiência que passou pelo Teatro Vento Forte e sua vocação para o trânsito entre arte e educação, engendrando uma investigação sem fronteiras fixas entre processos pedagógicos e artísticos. Ingressei, depois de quase dez anos atuando como professora artista, à Universidade, licenciatura em Arte-Teatro.

Sou Formada em Comunicação Social, habilitação em Cinema pela FAAP. Mestre em Artes Cênicas pela ECA-USP. Minha formação como atriz se deu no teatro amador, posteriormente em vários cursos livres, a partir de 2004, de forma determinante, no CPT. Ainda muito jovem, pude experimentar no Colégio, aos 17 anos, ministrar aulas de teatro para alunos mais jovens, dirigi-los e atuar. Desde então, as três funções estiveram presentes na minha trajetória. Desde 2003 estou como professora de teatro e diretora do Grupo de teatro Rio Branco, iniciando e criando espetáculos com adolescentes de 11 à 17 anos. Ministro a partir de 2010, aulas de retórica e teorias para atores do CPTzinho no Curso Introdução ao Método do ator no CPT. Conduzi em 2016, como uma das artistas educadoras do processo do NAC - Núcleo de Artes Cênicas e, em 2014-2015-2016 fui professora de Interpretação Montagem Final no curso profissionalizante Nilton Travesso. Concilio o trabalho de ensino em teatro com o de atriz e diretora.

Técnico em interpretação - Teatro Escola Macunaíma Atuação - SP Escola de Teatro - Licenciatura em Arte-Teatro - UNESP (cursando)

Faz parte de algum grupo teatral, ou coletivo artístico? Se sim, qual?

7 respostas

Atualmente não.

Estação Paraíso.

Sou uma das fundadoras do Fórum Permanente de Danças Contemporâneas: Corporalidades Plurais, atuo com orientadora do Coletivo Ara Ijó de Artes da Cena e faço a direção cênica do G.R.E.S. X9 Paulistana (desde 2012).

Cia. Elevador de Teatro Panorâmico.

Não

Hoje desenvolvo meus projetos autorais no Vulcão [criação e pesquisa cênica].
www.vulcao.art.br

Sim. Núcleo Experimental Barro 3 (Direção e Produção) e Onironautas (Ator).

Do seu ponto de vista acha importante que o professor de arte/teatro seja também um artista? Justifique sua resposta.

7 respostas

Sim, como artista que leciona percebo que as aulas ficam mais enriquecidas, os alunos comentam que tenho boa comunicação e conhecimento variado.

Sim. Quando me formei em jornalismo, fiquei encantado com Gonzo Jornalismo, de Hunter Thompson. Neste, quem escreve, não são apenas pelas fontes, pelos textos, pesquisas, mas principalmente porque também faz parte, ou vivenciou a história, não é um olhar de longe, mas do meio do furacão ou arco-íris. Creio no mesmo argumento para professor x artista x ator, na figura que conhece o que ensina pela prática e teoria.

Sim, penso ser muito importante, pois o ensino na arte não pode ser vinculado apenas à produção artístico/científica sobre ela mesma. Assim, um artista-docente também contribuirá com sua experiência cênica ao ministrar suas aulas.

Se entendermos o terreno do ensino do teatro como parte de um campo mais amplo, que é a pedagogia do teatro, um professor de teatro seria, naturalmente, um artista, já que desencadeia processos teatrais legítimos dentro da sala de aula. A questão está na formação, já que um licenciado em teatro parece estar numa categoria inferior ao do artista. Entender que o professor deve também ser artista é defender que ele carrega uma sensibilidade para todas as formas de arte que estão "fora", e consegue dar sentido

ao teatro que se apreende na escola, formando possíveis futuros atores, e formando público. Conheço excelentes professores que nunca atuaram profissionalmente, mas dialogam de maneira potente com a arte que se produz e se produziu. Para mim, estes professores são sim professores/artistas. Dentro desta ótica acho importante sim que um professor de arte/teatro seja também um artista. Não só isso, que seja um professor-artista. Que saiba transpor seus processos de criação de maneira potente, e pedagogicamente, para dentro da sala de aula.

Penso ser importante. Esse foi, aliás, meu primeiro questionamento na graduação, pois ouvi tanto de professores, quanto de colegas que o fazer artístico não seria uma premissa. Como conduzir processos artísticos sem ter passado por eles? Quais as outras formas que não sendo artista o docente pode se alimentar para conduzir processos? A mim parece que ser apenas expectador no contato com as teorias sem pô-las pessoalmente em prática ou na audiência de grupos que o faça reduz as possibilidades metodológicas e estéticas no fazer docente, no entanto não tenho uma resposta pragmática para essa questão em nível coletivo. O malabarismo entre vida artística e docente é para mim sempre um ponto a ser mirado e alcançado, pois entendo a minha prática como processo de retroalimentação artística e pedagógica.

Considero importante que o professor de teatro seja um artista e esteja em atividade. A atividade na sala de ensaio, nos lembra fisicamente, psicologicamente, emocionalmente das dificuldades e desafios que todos passamos para transformar algo em expressão cênica e isso nos incita a estarmos mais sensíveis à aqueles que ensinamos e que passam, em última instância, pelas mesmas dificuldades e desafios. É um modo de ficarmos mais próximos à compartilhar uma experiência e menos em oferecer receitas ou regras.

Acredito que as formações artísticas e docentes possuem muitas semelhanças e podem retroalimentares. Ambas, em meu ponto de vista, carregam elementos dos processos formativos vividos e necessitam da experiência prática do fazer para alcançar um aprimorarem. O refinamento do artista dá-se na escolha no aprofundamento em um treinamento unido ao constante contato com outras obras e artistas em suas infinitas possibilidades de linguagens. A prática docente (em arte) necessita destes elementos para que de maneira efetiva construa ambientes possíveis de experiências aos estudantes. Dessa forma, entendo que para se ensinar arte, deve-se ter contato constante com outras obras e artistas e ao menos, uma mínima de experiências na área.

O teatro que se faz e o teatro que se ensina devem estar ligados?

Comente.

7 respostas

Sim, pois ensinamos melhor quanto temos a vivencia daquele conteúdo.

Devem, não sei responder. Mas creio que esta inerente, a maneira como vemos o mundo, é a maneira que nos transpassa, e atravessa o outro, nossa pesquisa pessoal a

compartilhar horizontalmente com nossos aprendizes. Mas artes, artistas e seres humanos são complexos, escolhemos projetos que não gostamos por dinheiro, escolhemos coisas que não queremos e nem precisamos, fazemos diferentes estéticas por pesquisa, por conhecimento; fazemos tudo para experimentar. Tentamos ser, acho eu, o mais honesto possível conosco, à medida das nossas contas.

Seria o ideal, não é?! Contudo a gente sabe que na escola, por vezes precisamos das alguma disciplina ou componente que não está diretamente ligado à nossa prática/pesquisa artística atual. Mas quando há a possibilidade desta convergência tanto alunos quanto professor vivenciam uma maior potência pedagógica.

Sim. Absolutamente. Em todas as suas formas. Se o objetivo do ensino do teatro é aprender a fazer e ver teatro, o que se trabalha na sala de aula precisa estar intimamente ligado ao teatro que se pratica "fora", sob o risco de não dar sentido ao processo de aprendizagem. Plateias não serão formadas. E precisamos entender que o teatro que se faz "fora" inclui inúmeras linguagens, do performativo ao burguês, da comédia de costumes aos musicais. Isso faz com que o aluno dê sentido ao que é vivenciado, já que está intimamente ligado com sua realidade. E aumenta suas possibilidades de estabelecer um diálogo com o "teatro profissional", a partir do contato com elementos da história, além de potencializar um olhar poético para a realidade.

Não necessariamente. Penso que depende das necessidades de cada grupo e ou indivíduo. Não necessariamente um grupo de meninos e meninas estará preparado para um teatro mais contemporâneo a que o professor esteja dedicado em sua pesquisa artística, por exemplo, talvez seja ainda necessário experienciar a tradição teatral, no entanto, penso ser possível fazer pontes, correlações. O conhecimento é móvel, pode coexistir.

Me parece que há dois pontos, pelo menos, nessa questão inter-relacionados: 1. Impossível não estar ligado, é a mesma pessoa que faz e que ensina, suas referências, seu modo de ver, sua experiência atual e pregressa estão ali impregnadas no que se é, no que se faz; 2. Ao mesmo tempo, não acho que necessariamente minha pesquisa artística precisa ser levada à sala de todo ensino que eu estiver envolvida. Penso que deve haver uma conduta e análise do que é preciso para a idade, experiência do grupo de alunos-atores em questão, e o que este grupo está necessitando ou pedindo.

Não acredito que a manifestação teatral possa ser considerada diferente em um ambiente que se faz e se ensina. Os elementos principais desta linguagens, dão-se em diferentes contextos e estruturas, basta se ter uma configuração com espectadores e uma organização cênica que a relação teatral é passível de se executar. Os processos de criação por mim sempre entendidos como formativos, pois de acordo como objetivo de concepção pode-se valorizar mais ou menos elementos e desejos em sua concepção. As vivências do/da artista-professor-professora podem ser muito úteis e potentes em ambos os casos.

O que você entende por "Tradição", e/ou "Tradição Dramática" no Teatro?

7 respostas

O ensino tradicional em teatro teve pouco contato ao longo de minha trajetória, a opção sempre foi pela arte e ensinamentos contemporâneos. Na escola em especial, acredito que não é interessante um processo de criação tradicional. O teatro colaborativo, por exemplo, é recorrente em todas as manifestações que coordenei.

Creio que a palavra tradição me remete a uma visão hegemônica, e principalmente ao teatro da Grécia, o *modus operandis* grego, a escrita e pensamento de Aristóteles, os mitos, as narrativas. Está intrínseco na formação, a europeia, e vamos ao passar dos tempos, buscando o que nos move, entre outras tradições, outras vozes, outras narrativas. Apesar disso, a pesquisa com um pouco mais de afinco, foi o teatro romano de Plauto.

Puxa... Tradição possui muitos sentidos. O pior deles é pensar na tradição como algo congelado, engessado no tempo e no espaço que não pode ser mexido, tocado, reelaborado. Entendo como tradição o conhecimento cênico que se reelabora e recria para viver ou sobreviver, assim acontece com as tradições cênicas afro-brasileiras, as quais pesquisei.

Um teatro que é baseado no texto, um teatro "textocentrista". Apoiado no axioma que define o teatro: ator texto-público. Um teatro de narrativa linear. Um teatro da palavra. Um teatro em que o processo de sua feitura não tão importante, e sim o "produto final". Um teatro de ilusão, onde os mecanismos estão "escondidos" e reforçam o expediente da quarta parede.

Entendo por tradição dramática um teatro que ainda esteja em consonância direta com a dramaturgia, mantendo-se fiel às proposições do tempo em que o texto foi escrito, às rubricas, ao palco italiano...

Entendo tradição dramática como um teatro que tem como motor determinante o texto dramático escrito e, que os outros elementos (interpretação, luz, som, cenário...) girem em torno e a partir dele.

Estrutura de ensino e do fazer teatral pautada nos moldes do teatro dramático, como: linha narrativa, registro de interpretação, textos escolhidos para o trabalho, espaço para apresentação e etc.

Dê um exemplo, através de um breve relato, de como este conceito poderia ser transposto como uma prática em sala de aula (ou sala de trabalho)?

7 respostas

Atualmente estou trabalhando com alunos de sextos e sétimos anos do ensino fundamental com a temática das aventuras de Pedro Malasartes. Os alunos se apropriaram das histórias e por meio de improvisos e uns colaborando com os outros, eles próprios criam as cenas e buscam soluções para textos e cenas.

Jogos teatrais que remetam a construção de cena, de uma narrativa linear (começo, meio e fim), a imitação de uma ação.

Observaríamos desfiles de duas escolas de samba: um na virada do século e outro atualmente, comparando Camisa Verde e Branco e Vai Vai, por exemplo. A primeira considera a tradição no sentido de intocável e hoje está no grupo de acesso das escolas de samba. A segunda conseguiu manter seus fundamentos, mas dialoga com as necessidades da vida hoje, mantendo-se no grupo de elite das escolas de samba.

A atividade mais exemplar seria a produção dentro da escola de peças (ou cenas) que enfatizassem a apresentação como produto final, e o processo que leva a isto. Crianças decorando um texto já previamente escrito, um professor que se assemelha mais a um diretor, um produção mais "bem acabada". Enfatizando que, se conduzido de maneira sensível, este processo também pode ser pedagogicamente interessante.

A escolha de um texto e sua encenação tal qual é proposto pelo dramaturgo talvez seja uma possibilidade.

Uma prática na sala de trabalho para vivenciar a tradição dramática pode ser propor à todos fazerem uma leitura de um texto dramático juntos, definindo personagens que cada aluno deverá ler e, posteriormente fazer divisão de cenas, nomear cada parte, descrever onde/quem/o quê de cada cena.

A conhecida dramatização, no contexto escolar, pode ser um bom exemplo. Observei em atividades propostas por professores de arte e outras disciplinas a realização de dramatizações com seus alunos e alunas, partindo de textos trabalhados em sala de aula em diferentes contextos. Criam-se cenas, normalmente improvisadas, em que os alunos e alunas interpretam os personagens de um texto narrativo ou uma fábula. Normalmente, trabalha-se com a figura narrador ou narradora que tem por objetivo contextualizar o tempo, o espaço e direcionar de certa forma as ações que acontecerão na dramatização. Os alunos e alunas podem criar cenários, figurinos e são indicados a utilizarem os espaço cênico na configuração clássica de palco e plateia, direcionando seus corpos e falas impostadas em direção ao público. Uma ação como essa, poderia gerar diversos desdobramentos que aprofundariam o fazer e o conhecer sobre a arte teatral na escola. Por exemplo, o estudo da estrutura de um texto dramático poderia ser inserido em comparação com os textos narrativos ou fábulas normalmente trabalhados. Poderia se propor a transposição de uma estrutura textual para a outra, por parte dos estudantes. Também, pode-se propor o conhecimento aprofundado sobre os elementos do teatro épico/narrativo, através de exercícios de narração, nos quais aluno/aluna podem se apropriar dessas ferramentas, aprimorando seus conhecimentos na linguagem.

O que você entende por Teatro Contemporâneo? ou Teatro Performativo?

7 respostas

São manifestações que surgem no século XX e trazem características como o colaborativo, o teatro em espaços alternativos, forma híbridas de concepção do objeto artístico, além de estabelecer uma ligação clara com o pensamento do mundo de hoje.

Espaços não convencionais, narrativas não lineares, estéticas conceituais.

Acho que o teatro contemporâneo privilegia um olhar atual sobre o tema abordado, além disto democratiza e usa diversas linguagens artísticas, além de lidar com a narrativa de uma maneira mais aberta e nem sempre linear. Teatro performativo sei não. Arte de Performance pode ser?

Um teatro que propõe uma outra relação com o público, de coparticipação. Narrativas não lineares. Espaço para o improvisado. O uso de diversas linguagens artísticas e tecnológicas. O processo como obra. Criação coletiva. A crítica, de maneira metateatral, aos modos de produção anteriores. A exposição dos mecanismos da cena. Um foco maior no intérprete como significante, ao invés da personagem. A mistura de diversas linguagens teatrais.

Entendo como um Teatro que atravessa as fronteiras do texto, do espaço cênico, da construção das personagens em detrimento da relação com o ator/atriz, com o tempo em que se vive, com o público...

Entendo Teatro Contemporâneo ou Performativo como aquele que une/justapõe /fricciona diversas linguagens artísticas sem soberania do texto teatral, questiona elementos e funções e, relaciona-se mais com a presença do que com a representação.

Acontecimento relacional que pode conter elementos de diversas linguagens artísticas. Se valoriza o processo em detrimento de seu resultado. Proposta que valoriza os acontecimentos do presente e permite uma estruturação mais flexível.

Dê um exemplo, através de um breve relato, de como este conceito poderia ser transposto como uma prática em sala de aula (ou sala de trabalho)?

7 respostas

No currículo do Estado, por exemplo, o primeiro ano do ensino médio trabalha com intervenção artística. Tenho utilizado bastante deste recurso e os alunos sempre corresponderam bem à atividade.

Uma das últimas atividades, parti de poemas de Manoel de Barros, do despropósito. Em diversos cantos da sala, criei ambientes que remetiam a partes da poesia de Barros

(carregar água na peneira, sapos, cafés, assobios, linhas) e cada qual escutando versos do poeta, escolhia um ambiente e deixava ser atravessado pelos objetos, organizando um espaço de criação, despropósitos, performatividade (uma ação real, conceitos).

Procedimento para performance. 1) Escolher um tema; 2) criar um roteiro de ações; 3) lidar com o aqui agora na execução das ações; 4) apresentando-se para alguém/público.

Como o teatro contemporâneo inclui o processo como obra, penso que jogos onde a teatralidade fica evidente, apesar de não se assemelhar a uma cena tradicional, são um bom exemplo disto. Como no jogo chamado "Inimigo do Povo", no qual os alunos precisam cumprir um desafio, mas só podem se movimentar quando o professor não está olhando. Cada vez que o professor olha, eles devem sustentar a ação. O desafio pode ser, por exemplo, levar as cadeiras de um lado da sala para o outro. Cada vez que o professor vira em direção aos alunos eles sustentam uma ação que estava sendo desenvolvida, estabelecendo uma narrativa estática, um outro tempo diferente da realidade, um outro espaço, dando, desse modo, características teatrais para o jogo. Aqueles que, porventura, assistem, estabelecem narrativas a partir das estratégias elaboradas pelos alunos para cumprir o desafio.

A partir da relação do grupo com o entorno, por exemplo, os afetos e desafetos da cidade, da relação com os espaços públicos, como isso move ou não os corpos, criando assim as dramaturgias, pessoais e/ou coletivas...

Trazer um material em vídeo (um documentário sobre ciência, por exemplo), propor uma discussão sobre o material visto e o momento atual. A partir da discussão pedir improvisações livres, que podem ser feitas como dança (com falas ou não), como depoimentos, como manipulação de objetos e apresentá-las em qualquer espaço, não só do local de trabalho como outros espaços da instituição pertencente ou arredores.

Criação de um acontecimento relacional partindo de diferentes estímulos artísticos. Por exemplo, a apreciação de uma obra visual ou sonora que leve a uma criação cênica.

Qual teatro você pratica no contexto de ensino? Por que?

6 respostas

Gosto do teatro com formas populares, como o teatro de bonecos, o improviso. Enquanto processo de criação, opto pelo colaborativo, mais adequado para o desenvolvimento pedagógico dos alunos, pois beneficia a compreensão do coletivo.

Sou da escuta, de forma horizontal, tento captar o que cada indivíduo em seu universo particular precisa, quer, reproduz. Mas na maior parte uma prática mais contemporânea, mais performática, mais experimental, mais libertária.

Busco um pensamento contemporâneo na Dança, mesmo que para tratar das danças tradicionais. Então o estilo da dança a ser praticada vai aparecer em relação as necessidades de discurso/criação dos alunos ou meu.

Acho que uma mistura do dramático com o contemporâneo. A forma seria contemporânea, pois coloca o aluno como protagonista, e seu processo como mais importante do que um resultado final. A própria condição da criança é então colocada como elemento significativo, e aproveitada nas encenações. Ao mesmo tempo, conteúdo da tradição dramática podem ser trabalhados nesta perspectiva e fornecem importantes disparadores para o processo.

Penso que pratico uma mistura entre a tradição e a contemporaneidade, pois há ainda grande desconhecimento acerca do fazer teatral, sendo necessário certa "alfabetização" na linguagem, pois as tradições perpassam o senso comum daquilo que é teatro: um texto, um palco, etc. Nesse sentido o diálogo entre a tradição e a contemporaneidade - sem negar nenhum ou mesmo sobrepor um em detrimento do outro, se faz necessário na docência. Penso também sobre as necessidades poéticas de cada grupo, o olhar criterioso e generoso do docente no sentido de abrir espaços para as pulsões do grupo com quem trabalha e não de forjar espaços para sua pesquisa pessoal, sem a necessária escuta em seu fazer artístico-pedagógico.

Acredito que pratico os dois. Porém não na mesma medida. Sinto que a prática dramática, de alguma maneira, prevalece em algumas instituições. Sigo um pensamento que "é preciso primeiro construir para depois desconstruir", isso significa, por exemplo, que no ensino formal com adolescentes é preciso que eu apresente a literatura dramática à eles já que em seu currículo de português ou literatura aparece de forma absolutamente superficial (é possível um aluno sair do ensino médio sem ter lido uma única peça!!). Da mesma forma iniciantes que querem se profissionalizar (na maioria sem terem uma experiência em curso livres ou teatro amador) também chegam sem nunca terem lido literatura dramática (ou literatura num geral!). Assim se faz necessário como educador preencher essa lacuna lamentável e incentivá-los à leitura. Em paralelo, claro, incentivá-los a assistirem espetáculos e identificarem o fenômeno teatral num todo e não veiculado somente ao texto. Mas me parece que alunos ao passarem por um processo de leitura, importância do texto, interpretação dos componentes do texto e da carpintaria teatral, poderão entender melhor ou usar menos alienados os dispositivos do teatro contemporâneo, quando forem às suas práticas apresentadas. Essa abordagem se dá de outra forma no CPT e no NAC onde a busca é por expor de forma intensa e concisa, um caminho para o intérprete profissional dentro de uma estética definida.

Artistas contemporâneos tem optado em serem professores tradicionais. Comente esta afirmação.

6 respostas

Percebo que muitos colegas se assustam com as condições desfavoráveis e falta de apoio ou compreensão por parte da gestão ou coordenação pedagógica nas escola. A

arte contemporânea causa polemica muitas vezes e bancar isso na escola é sempre desgastante.

Jovens com mentes velhas. Velhos com mentes jovens. Existe o ponto de vista sobre a frase, a partir do olhar de necessidade financeira, escolas que melhor pagam, ou educação formal / tradicional. E existe o ponto de vista sob o olhar da aceitação no meio que circula talvez. No século XXI, mas ainda com práticas e posturas retrógradas, nos aquietamos na tradição, deixamos de experimentar, de errar, de falhar. Mas não sei se é de toda verdade esta afirmação, não conheço todo o universo de artistas, nem de professores.

Lembrei do professor (Delton) de desenho da faculdade que dizia: "Picasso pra ser Picasso, pinta a Monalisa". Acho que para ter sua própria pesquisa (que não se constrói no técnico ou graduação, mas é trabalho de uma vida), você vai desconstruindo, reorganizando, reinterpretando o que você vivenciou ou aprendeu então, minha singela hipótese é que estes artistas optem por ensinarem da maneira que aprenderam para que seus alunos ao longo da vida passem por suas próprias experiências e vivências para construir seus discursos próprios.

Esta afirmação não me parece absolutamente verdadeira. Sim, entendo que alguns artistas, quanto estão professores, não conseguem, ou não tem referências, para transpor elementos do teatro contemporâneo para o ensino do teatro. Mas isto parece estar mudando. Muitas vezes a demanda da escola, ou a falta de sensibilidade "artística" no trato com os alunos, faz com que muitos professores recorram a formatos diretivos de ensino do teatro, que, num primeiro momento, parecem mais fáceis para "controlar" a turma. Além disso, dentro da literatura específica, ainda existe muita pouca referência a respeito do assunto e, para se instrumentalizar, mesmo o artista contemporâneo, em muitos casos, se baseia em metodologias mais tradicionais.

Não tenho clareza sobre essa afirmação, não sei comentar a respeito.

Não posso dizer sobre os artistas num geral. Penso que eu, ou aqueles dos quais trabalho/trabalhei tem se perguntado sobre esta questão e tentado diminuir o espaço que se criou entre a forma tradicional e performativa. Complementar as duas me parece o caminho.

No local onde atua como professor e/ou artista há aspectos que limitam a sua prática? Comente.

7 respostas

Sempre há limitações, difícil é encontrar facilitadores. Mas quando há o mínimo de investimento, vale a pena aplicar o trabalho.

Com crianças, grande parte das práticas são o medo, o medo do risco, da grama molhada, do pé no chão frio, da tenebrosa árvore que não pode mais subir,

"tenhomedodomedoquedá" (Mia Couto). Creio no universo da brincadeira, como forma de aprendizado, no momento do recreio como o ápice da criatividade natural da criança, a sociedade disciplinar de Foucault atua fortemente nas instituições, nos professores, nos artistas que do nosso entorno.

No momento na ETEC leciono História, Análise e Crítica da Dança e neste sentido a estrutura do Centro Paula Souza dá respaldo para minha atuação.

No local onde dou aula não existem aspectos que limitam a minha prática. Tenho sim como obrigação apresentar uma peça de teatro com cada turma no final do ano. Mas a resolução deste "problema" não é limitadora, e sim potente. A apresentação do trabalho (em todos os seus formatos) é essencial para que o aluno coloque a sua criação em contato com o público e se reconheça como responsável pelo próprio trabalho. Além disso, teatro é uma arte que pressupõe a relação do intérprete com o público: não se faz teatro sozinho. Mas a apresentação não pressupõe uma pedagogia diretiva, e pode incorporar elementos de diversos processos teatrais, e enfatizar o aluno como protagonista da criação.

A escola formal é muito limitadora. O tempo de aula é insuficiente, o cerceamento disciplinar, a relação questionável de como se dá o processo de ensino-aprendizagem, espaço inadequado, entre outras questões limitam o fazer artístico-pedagógico, sendo sempre uma necessidade do docente reinventar-se para criar possíveis caminhos.

Em nenhum lugar que trabalhei teve aspectos que limitaram a minha prática. Tive porém alguns desafios a enfrentar, como espaços tecnicamente desfavoráveis, funcionários que deveriam amparar o trabalho com má vontade...

Há diversos aspectos que limitam esta prática em meu ambiente de trabalho.

Espaço livre para que você possa tecer, se quiser, alguma reflexão que considere pertinente a partir das questões respondidas e dos temas suscitados! Muito Obrigada!!

3 respostas

O ensino de teatro é, a meu ver, algo que deveria ser fundamental nas escolas, com professor especialista e com alunos que elejam a disciplina por vontade própria. Porém, mesmo em sala de aula de interesse heterogêneo, quando aplicado em consonância com a idade do alunos, a tendência é que todos se beneficiam.

Puxa ao responder percebi uma coisa interessante, a maioria dos docentes e artista do Teatro referem-se a esta arte no singular. Uma certa vertente da Dança, da qual faço parte, começa a tratar da dança no plural, as danças. Então, talvez não tenhamos mais o Teatro, mas os Teatros.

No caso de trabalho para adolescentes em ensino formal, (se não é curto e sim por um período mais extenso e continuado) e também na profissionalização de iniciantes, acredito ser possível fazer uma proposta evolutiva para se chegar na prática performativa. Por exemplo, trabalhar o corpo, voz, aos poucos improvisações livres e, então trazer uma linha da história do teatro, como introdução à teoria. Depois de várias improvisações (faladas ou não) trazer um texto dramático e trabalhar de forma tradicional para então ir chegando referências em vídeo de artistas contemporâneos, como forma de ampliar o repertório e ampliar possibilidades pensadas na sala de trabalho. Assim, então a partir de uma vivência e perspectiva histórica propor práticas diretamente performativas.