



**UDESC**

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC  
DEPARTAMENTO DE ARTE – CEART  
MESTRADO EM TEATRO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

***RUPTURAS: REFLEXÕES E  
DESAFIOS ESTÉTICOS E  
PEDAGÓGICOS DE UM PROCESSO  
PÓS-DRAMÁTICO EM CONTEXTO  
DO ENSINO MÉDIO (TÉCNICO)***

**MATHEUS VINICIUS DE SOUSA FERNANDES**

FLORIANÓPOLIS, 2016

F363r Fernandes, Matheus Vinícius de Sousa

Rupturas: reflexões, desafios estéticos e pedagógicos de um processo pós-dramático em contexto do ensino médio (técnico) / Matheus Vinícius de Sousa Fernandes. - 2016.

155 p. il.; 21 cm

Orientador: Stephan Arnulf Baumgartel

Bibliografia: p. 149-155

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Programa de Pós-Graduação em Teatro, Florianópolis, 2016.

1. Arte - Estética. 2. Teatro na educação. 3. Ensino médio. 4. Liberdade. I. Baumgartel, Stephan Arnulf. II. Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Teatro. III. Título.

CDD: 701.17 - 20. ed.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UDESC

## **MATHEUS VINICIUS DE SOUSA FERNANDES**

### ***RUPTURAS*: REFLEXÕES, DESAFIOS ESTÉTICOS E PEDAGÓGICOS DE UM PROCESSO PÓS-DRAMÁTICO EM CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO (TÉCNICO)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Teatro da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Teatro. Área de concentração: Teoria e Práticas Teatrais.

#### **Banca Examinadora:**

Orientador(a): \_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Stephan Arnulf Baumgartel  
Universidade do Estado de Santa Catarina

Membro: \_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vera Lucia Bertoni dos Santos  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Membro: \_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fátima Costa de Lima  
Universidade do Estado de Santa Catarina

**Florianópolis, 21/03/2016**



## AGRADECIMENTOS

Contei meus anos e descobri que terei menos tempo para viver daqui para frente do que já vivi até agora. Sinto-me como aquele menino que ganhou uma bacia de jabuticabas. As primeiras, ele chupou displicente, mas percebendo que faltam poucas, rói o caroço. Já não tenho tempo para lidar com mediocridades. Não quero estar em reuniões onde desfilam egos inflados. Não tolero gabolices. Inquieto-me com invejosos tentando destruir quem eles admiram, cobiçando seus lugares, talentos e sorte... Sem muitas jabuticabas na bacia, quero viver ao lado de gente humana, muito humana; que sabe rir de seus tropeços, não se encanta com triunfos, não se considera eleita para a “última hora”; não foge de sua mortalidade, defende a dignidade dos marginalizados, e deseja andar humildemente com Deus. Caminhar perto dessas pessoas nunca será perda de tempo.

Ricardo Godim, em *O Tempo que Foge*

Primeiro Àquele que me deu a vida e me sustentou em seus braços em toda e qualquer dificuldade, Criador e Intercessor.

Aos meus pais e as famílias Sousa e Fernandes, grato.

Nando Freitas pelas vivências e partilhas, se até aqui cheguei não foi sozinho, grato por tudo que você é.

Aos meus irmãos de sangue (Diego, Rosana, Mirian, Carol, Carolzinha) e os de batalha que não foram poucos: Danilo Porto, Bhruno França, Tiago Freitas, Gleice Bonfim, Paula leuyasu, Cláudia leyasu, Fabiano Bred, Cris Pereira, Fran Leandra, Anaysa Borges, Stephanie Pinheiro, Talita Segato, Taedes Freitas, Dayana Roberta pelo apoio e aqueles que somaram nesse percurso.

As famílias que me acolheram no caminho acadêmico da graduação até aqui: família Torres, Pereira, Silvério. As famílias de Monse Rosiles e Montserrat Raya no México. Grato por todos os abraços convertidos em esperança futura.

Amigos da graduação, em especial, Jenifer Lopes, Samara Felício, Joyce Matoso, Laíse Rossato, Mayara Barbosa, Anderson Andrade, Luiz Gustavo e todos os outros tão importantes na minha caminhada de formação e a toda primeira turma de Artes Cênicas do Mato Grosso do Sul (UFGD).

Aos amigos da pós-graduação do CEART UDESC, em especial, Stephanie Liz Polidoro, Jurandir Pereira, Jussyanne Emídio, Cecília Jacome e Patrícia Leandra (anfitriã), e aos amigos do PPGE/UFSC que ampliaram minha perspectiva nas pesquisas e nas relações na ilha.

Aos professores do Ensino Primário (Fundamental I e II) e do Ensino Médio em especial Simone Alessio, que ministrava aulas de Artes em minha sétima e oitava

série. Repenso toda minha trajetória acadêmica e a relação das artes com a escola, exemplo de profissional dedicada.

Aos professores do curso de Artes Cênicas da UFGD. Com força e determinação encararam a abertura de um curso de Artes Cênicas em uma cidade com economia agropecuária. Em especial Lucineia Contiero, que me apresentou a pesquisa acadêmica com todo cuidado, humildade, seriedade e profissionalismo.

Aos professores e amigos da Universidad de Guanajuato no México, grato por proporcionarem um mergulho na rica cultura mexicana, a minha formação não teria sido a mesma.

Grato Beatriz Cabral (Biange) pelo começo da caminhada acadêmica em Florianópolis, partilhas, pesquisas e amizade.

Ao meu orientador Stephan Baumgartel, sempre disposto a colaborar nesse processo difícil de escolhas.

Aos professores membros da banca de qualificação (Flávio Desgranges, Vicente Concílio, Vera Bertoni) e de defesa, (Fátima Costa de Lima).

A CAPES pela bolsa na graduação (PIBID) e na pós-graduação.



## RESUMO

FERNANDES, MATHEUS VINICIUS DE SOUSA. ***Rupturas***: reflexões e desafios estéticos e pedagógicos de um processo pós-dramático em contexto do ensino médio (técnico). 2016. 207 f. Dissertação (Mestrado em Teatro - Área de concentração: Teoria e Práticas Teatrais) - Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Teatro, Florianópolis, 2016.

O trabalho aqui discurrido reflete acerca de um experimento teatral pós-dramático realizado em contexto de Ensino Médio (Técnico). A pesquisa qualitativa, de cunho prático-teórico, tem por objetivo perceber e buscar princípios estéticos, pedagógicos e filosóficos, que oferecem potencial para a criação teatral no espaço escolar, com foco nos sentidos de liberdade no espaço da educação, bem como, o protagonismo dos alunos e relevância do papel do professor como mediador na criação teatral. Para tanto, recorro aos escritos de teóricos que me fizeram reelaborar em escrita, a prática supracitada: Hans-Thies Lehmann (2007, 2009), Richard Schechner (1985, 2002), Marcos Bulhões Martins (2008), Hannah Arendt (1988, 2006), Paulo Freire (1980), Lev Vigotski (2001), Silvio Gallo (2002), dentre outros.

**Palavras-chave:** Pós-dramático. Ensino Médio. Voz discente. Liberdade.



## ABSTRACT

FERNANDES, Matheus Vinícius de Sousa. *Ruptures*: aesthetic and pedagogical reflexions and challenges of a Postdramatic process within the context of high school. 2016. 135 f. Dissertation (Masters in Theatre Concentration Area: Theory and Practice Theatre) University of the State of Santa Catarina. Graduate Program in Theatre, Florianópolis, 2016.

The work here reflects discoursed about a Postdramatic theater experiment conducted in high school context (Technical). Qualitative research, practical-theoretical nature, aims to realize and pursue aesthetic, educational, philosophical principles that offer potential for theatrical creation at school, focusing on the meanings of freedom in the area of education, student role and relevance of teacher's role as a mediator in the theatrical creation. Therefore, I turn to the writings of theorists who made me redraft written in the abovementioned practice: Hans-Thies Lehmann, Richard Schechner, Marcos Bulhões Martins, Hannah Arendt, Paulo Freire, Lev Vygotsky, Silvio Gallo, among others.

**Keywords:** Postdramatic. High school. Student voice. Freedom



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Quadro cênico <i>O Medo</i> , experimento <i>Rupturas</i> .....	99
Figura 2 -	Processos cênicos e improvisações, <i>Rupturas</i> .....	101
Figura 3 -	<i>Rupturas</i> : Jéssica à esquerda, Débora à direita.....	102
Figura 4 -	Treinamento para marcha, pré-apresentação <i>Rupturas</i> .....	103
Figura 5 -	Eduardo B. em <i>Rupturas</i> .....	110
Figura 6 -	Quadro não existe amor, <i>Rupturas</i> .....	112
Figura 7 -	Quadro Cênico com trecho de <i>Balada...</i> de Plínio Marcos.....	118
Figura 8 -	<i>Printscreen</i> rede social do experimento cênico <i>Rupturas</i> .....	125
Figura 9 -	Ian e Eduardo H. em <i>Rupturas</i> .....	132
Figura 10 -	Construção de <i>Rupturas</i> .....	134
Figura 11 -	Ian, à esquerda e Eduardo H. à direita.....	139



## SUMÁRIO

	<b>VOLTA AO PASSADO, REPENSAR O FUTURO.....</b>	21
<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	27
<b>2</b>	<b>EM BUSCA DE UM TEATRO POLÍTICO NA ESCOLA: UM OLHAR PARA O TEATRO PÓS-DRAMÁTICO....</b>	35
2.1	UM PROFESSOR-MILITANTE NA ESCOLA .....	35
2.2	TEATRO POLÍTICO NA ESCOLA? LIBERDADE?.....	42
2.3	CARACTERÍSTICAS DE UM TEATRO PÓS-DRAMÁTICO:UM ESTABELECIMENTO DE UM CAMPO POLÍTICO NA CONSTRUÇÃO DE <i>RUPTURAS</i> .....	46
2.4	RELAÇÃO ENTRE CARACTERÍSTICAS DE UM TEATRO PÓS-DRAMÁTICO E A PEDAGOGIA DO TEATRO.....	53
2.5	UM COMPORTAMENTO RESTAURADO: UM EXPERIMENTO DE REVIVÊNCIA NA CONSTRUÇÃO DO EXPERIMENTO CÊNICO <i>RUPTURAS</i> .....	61
2.6	<i>DRAMATURGIA EM JOGO X DRAMATURGIA DO NOSSO JOGO: PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS NA CRIAÇÃO DO EXPERIMENTO CÊNICO RUPTURAS</i> .....	74
<b>3</b>	<b><i>RUPTURAS</i>: DO CONTEXTO À REALIZAÇÃO DO EXPERIMENTO</b>	

	CÊNICO .....	81
3.1	O CONTEXTO ESCOLAR, O INÍCIO, (RE)CRIAR.....	81
3.2	A <i>DRAMATURGIA EM JOGO</i> E O EXPERIMENTO CÊNICO <i>RUPTURAS:</i> CONSONÂNCIAS E DISSENSÕES.....	87
3.2.1	<b><i>Avaliação diagnóstica</i></b> .....	89
3.2.2	<b><i>Ampliação de repertório: exploração de fragmentos diversos</i></b> .....	100
3.2.3	<b><i>Seleção de texto teatral que servirá de eixo para a segunda fase do experimento e análise dramatúrgica e experimentação lúdica do texto teatral selecionado</i></b> .....	113
3.2.4	<b><i>Leitura, análise e experimentação de textos teatrais com mesmo tema ou narrativa</i></b> .....	114
3.2.5	<b><i>Experimentos textocentristas de encenação</i></b> .....	116
3.2.6	<b><i>Experimentação de procedimentos do banco de dados sobre a encenação contemporânea</i></b> .....	119
3.2.7	<b><i>Criação de dossiês de encenações modelares do texto em foco</i></b> .....	121
3.2.8	<b><i>A recriação dramatúrgica a partir dos dossiês</i></b> .....	127
3.2.9	<b><i>Definição de quadros cênicos de cada subgrupo</i></b> .....	131
3.2.10	<b><i>Concepção e debate de roteiro geral para a apresentação dos quadros; Apresentações, novas avaliações e retomadas de jogo que geram redefinições na escritura cênica</i></b> .....	133

3.2.11	<b><i>Escritura da dramaturgia individual e coletiva. Todos são convocados como dramaturgos.....</i></b>	137
4	<b>CONSIDERANDO-AÇÕES.....</b>	143
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	149



Ao contrário do que em geral se crê, sentido e significado nunca foram a mesma coisa, o significado fica-se logo por aí, é direto, literal, explícito, fechado em si mesmo, unívoco, por assim dizer, ao passo que o sentido não é capaz de permanecer quieto, fervilha de sentidos segundos, terceiros e quartos, de direções irradiantes que se vão dividindo e subdividindo em ramos e ramilhos, até se perderem de vista, o sentido de cada palavra parece-se com uma estrela quando se põe a projetar marés vivas pelo espaço fora, ventos cósmicos, perturbações magnéticas, aflições. José Saramago



## VOLTA AO PASSADO, REPENSAR O FUTURO

Entre sentidos e significados, recordei-me de um livro que me marcou na infância, e que ora retomo no processo de escrita da dissertação, intitulado *Onde tem Bruxa tem Fada...* de Bartolomeu Campos de Queirós.

Essa aquisição foi para mim marcante, lia e dava sentido em toda e qualquer leitura, sentidos esses que caminhavam para outros lugares, analogias. Fantasia unida ao mundo concreto e a busca contínua para superar minha leitura anterior:

Ela foi para o azul.  
 Fez nuvem com seu vestido,  
 colou sua estrela perto das que lá  
 brilhavam.  
 Seu chapéu, ela deu de presente para  
 menino que por ali passeava... (só em  
 sonho)  
 E virou idéia [sic].  
 Isso faz tantos anos!...  
 Um dia, Maria do Céu cansou de ser idéia  
 [sic] [...]  
 [...] Uns diziam:  
 É bailarina  
 é artista de circo que anda em arame  
 é moça de novela  
 visita de outras terras.  
 Outros teimavam que ela era  
 resto de carnaval  
 garota propaganda  
 cigana que tira a sorte.”  
 (QUEIRÓS, 1983, p.4-7)

Esse livro conta a história de uma fada chamada Maria do Céu, que decidiu descer para a Terra para realizar o desejo das crianças, mas se frustra ao encontrar espaço somente para o consumo e burocracias. Ao voltar para o Planeta e oferecer

quaisquer desejos às crianças, a fada foi indagada sobre o valor monetário dos desejos ou sonhos. “Quanto custa?” era a frase recorrente que escutara, via sua função como inútil, visto que os mágicos poderosos detentores do poder poderiam dar tudo que uma criança precisava, todo e qualquer tipo de bem material.

Quando conheci a história de Maria do Céu, em meu primeiro ano da escola primária, não diferia de uma operação matemática qualquer, o tempo em que a professora dizia: “história é assim e ponto final”. Acabada, estava dada, significada imutavelmente.

Eu tinha sete anos de idade. Era leitura obrigatória na escola. Precisei decorar as falas e versos em diversas leituras na época de minha alfabetização. Não entendia algumas ou muitas palavras do livro, ao tempo que tinha medo de sanar dúvidas junto à professora, então, o importante era decorar as estrofes.

Decorar as falas era uma espécie de tabuada, no entendimento de que a leitura seria tomada nas aulas subsequentes. Entendia a escola como um clima de tensão permanente e temia demonstrar fragilidade ou cometer erros nas leituras.

Quando o livro não se tornou leitura obrigatória passei a relê-lo em casa, periodicamente. As diferenças de leituras é que, nesse outro espaço, eu poderia ler da maneira que quisesse: de frente para trás, mudar nome de personagem, firmar um processo de deduções sobre o real paradeiro de Maria do Céu, reescrever sua história.

Já não era eu o amedrontado, que se falhasse na leitura perderia nota e deixaria de ganhar uma medalha de bom aluno. Guardei no espaço escolar inúmeras dúvidas acerca das palavras do livro, momentos esses em que a professora insistia em dar modelos de significados moralizantes. Diferentemente, em minha

casa, respondia e construía outras inúmeras indagações. Esses modelos generalizantes eram justamente a oposição da proposta do autor do livro, Bartolomeu Campos de Queirós.

Entendo que, ao final do livro, o autor/narrador deixa em aberto sobre o real destino de Maria do Céu. Há, nesse livro, metáforas infinitas entre os recursos utilizados pelo autor. Uma desconstrução de tradicionais contos de fada em que não sabemos para onde a personagem central irá. Não há, no texto, um tom moralizante, a continuação se dá pela relação do leitor, pela participação do *outro*. Maria não sou eu, talvez Maria seja para mim hoje o lugar do teatro na escola, que pode deixar de ser ideia e que resvala em normas, burocracias e manuais. Ainda que Maria canse de ser apenas ideia, não existe a certeza que ela não voltará a ser.

Maria para mim foi tanta coisa. Maria cansa de ser ideia, mas encontra burocracias sem tamanho. Busca realizar alguns desejos simples mas compete com grandes mágicos que podem oferecer tudo e qualquer coisa. Maria deixa espaço para frustrações e alegrias. Age em brechas para tentar distribuir alegria aos poucos interessados. Maria já não tinha o que fazer por aqui, pensava em coisas simples:

[...] pensava em coisas simples de fazer:  
sorvete de sonho  
algodão - doce de nuvem  
sapo virar príncipe  
vestido com finos fios de ouro e prata  
carruagem de abóbora  
bicicleta para passeios aéreos  
jardins com flores e fala. (IBIDEM, p. 10)

Ao tempo que os mágicos realizam grandes feitos:

bicicleta com trote de cavalo  
chicletes com vitaminas de super-homem  
refrigerante com sabor de vitória  
televisão com poeira de guerra  
petróleo com gosto de sangue  
míssil mais feroz que a ambição. (IBIDEM,  
p. 10)

Se por aqui discorro e reflito sobre o livro de Queirós, é por sentir uma real necessidade de estabelecer um contato com minhas referências. Creio na possibilidade de não definir para onde Maria vai, todavia deixo em aberto, na esperança de que ela também não fixe em ser uma ideia e apenas isso. Esse deixar em aberto é crer que o sentido dessa escrita só se faz ou se fez em relação com o *outro*, com o leitor, e o sentido do projeto teatral que essa dissertação abordará, só fez sentido na relação e presença do outro, estudantes e espectadores.

O projeto e escrita dessa dissertação é uma busca e reflexão pela liberdade dos estudantes. Uma busca incessante, e nem sempre a encontramos em totalidade. Em tempos de televisão com poeira de guerra e refrigerante com sabor de vitória, encontrar sorvete com sabor de sonho não é tão simples. Esse é um projeto que busca sentidos plurais, sentidos não só do teatro, nem só como profissional da área, sentidos de uma educação que só faz sentido quando os estudantes buscam e encontram os seus próprios (sentidos) para “ser no mundo”.

Reviver, *revivência* serão palavras recorrentes neste processo, foi preciso reelaborar, rememorar minha vida como educando e professor para (re)construir um projeto em que os educandos, de fato, pudessem ter voz

no processo na construção. Dar “voz” para os mesmos é encontrar um equilíbrio em diálogo e escuta nos processos teatrais no âmbito escolar.

Me destituí de armaduras conceituais ou de formação para chegar ao experimento cênico *Rupturas*, a elaboração do processo não se deu por mim. Era preciso atribuir sentidos, não somente como professor, pois os objetivos deveriam ser conjuntos, afastado de significados invariáveis. A escrita é pessoal, o projeto é coletivo, é trabalho, materialidade e subjetividade.

De fato (re)criamos, na prática, o nosso sentido de coletivo, o nosso sentido de política. Foi preciso convocar a ação do outro e romper hierarquias.



## 1 INTRODUÇÃO

É preciso reorganizar e não me prender. Cada espaço entre as palavras tento encontrar uma brecha. Tenho certa dificuldade de encontrar, desde pequeno fui moldado para não localizá-la. A minha vida como estudante está intimamente ligada a vida como professor. Penso que revivê-la é recriá-la.

A forma de escrita da dissertação me faz percebê-la como um ato político. Sua configuração e desenvolvimento é de fato um ato político que abre espaço para o protagonismo dos alunos<sup>1</sup>. Obviamente que só isso não basta, mas abre uma fenda, despreziosa de glórias de ineditismo, todavia, na preocupação de não ser uma reprodução.

O processo cênico que culminou nesta pesquisa, *Rupturas*, é uma fuga de uma educação macro e de modelos pré-estabelecidos, que não se confunde com processo espiritual e subliminar ou acabado.

Essa dissertação esquadrinha uma ressignificação de características do teatro pós-dramático para um contexto educacional, uma abertura de possibilidades pós-dramáticas na escola, por meio de um processo cênico (objeto da pesquisa) em caráter de experimentação. É a reflexão de um processo que ganhou outras perspectivas em acontecimento e de caráter empírico, com estudantes de Ensino Médio de um curso integrado técnico de um Instituto Federal.

---

<sup>1</sup> *Alumnus*, der. do verbo *alére* - fazer aumentar, crescer, desenvolver, nutrir, alimentar, criar, sustentar, produzir, fortalecer. Etimologicamente a palavra aluno, em latim, refere-se a ser em constante crescimento. Os alunos do experimento cênico *Rupturas* aparecerão como aluno ou aluno-*performer* no entendimento de que são eles artistas, *performers* em constante crescimento.

No ano de 2014, fui professor temporário do Instituto Federal de Santa Catarina no campus de Jaraguá do Sul. Nesse período obtive a oportunidade de elaborar e coordenar o projeto intitulado *Teatro e Poéticas Brasileiras*.

Ser professor de teatro na educação básica é um tanto desafiador. Ser professor de Teatro em um curso técnico com Ensino Médio Integrado, em um curso de Química, foi para mim extremamente provocador.

Compreendi, no contexto supracitado, uma urgência ao encontro de um projeto teatral<sup>2</sup> extracurricular, que não fosse subsídio ou ferramenta para outras disciplinas. Havia um anseio por um aprofundamento para com um processo teatral no Instituto e um desejo de ambas as partes, professor e alunos, com o auxílio da Instituição.

Paralelamente ao projeto *Teatro e Poéticas Brasileiras*<sup>3</sup>, construímos inúmeros processos teatrais nas aulas regulares e outras diversas experiências artísticas ao dialogarmos com outras vertentes, todavia esta dissertação estabelecerá o foco no projeto extraclasse supracitado.

Tínhamos consciência de que o projeto de teatro não seria abraçado pela maioria, devido a incompatibilidade de agenda. Muitos alunos compareciam nas aulas em período integral, estágios em empresas, pesquisas em laboratório, compromissos

---

<sup>2</sup> O projeto se chamou *Teatro e Poéticas Brasileiras*, que originou o experimento cênico *Rupturas*.

<sup>3</sup> Cabe salientar que o experimento cênico *Rupturas* e o projeto não foram pensados, *a priori*, como minha pesquisa de mestrado, não estavam associados a minha pesquisa. Em comum acordo, o experimento cênico tornou-se meu objeto de pesquisa após um ano de trabalho com outro projeto e orientação (aposentadoria da primeira orientadora).

diversos que um curso técnico integrado com Ensino Médio exige e oferece.

Aceito o desafio, doze alunos do Instituto decidiram participar do processo/projeto, e até a primeira apresentação pública, o grupo contou com dez integrantes, nove integrantes do curso de técnico em Química (Ensino Médio Integrado) e uma aluna de licenciatura em Física.

Em princípio, os objetivos do projeto eram: ampliação de repertório significativo dos alunos em diálogo com o teatro e um acréscimo da relação para com diversos textos de poetas brasileiros que seriam ressignificados para a linguagem teatral; e estabelecer contato direto com a comunidade com as apresentações (fruição).

Eu, como coordenador do projeto, compreendia que os objetivos poderiam e seriam ampliados, ao alcançar outras dimensões, todavia, não sucedia uma obrigatoriedade de um produto acabado. Ainda, os intuitos dos *alunos-atores-performers*, participantes do projeto, com as suas várias vivências, alcançavam perspectivas diversas.

Optamos por um fio norteador que conduziu o processo com características pós-dramáticas: trabalhar com textos de artistas brasileiros de linguagens artísticas distintas, que abordassem, de alguma forma, uma espécie de ditadura.

A intenção do trabalho com textos de poetas brasileiros não era de encenar os textos desses poetas e alocá-los em primeira instância, uma das claras intenções era propriamente descentralizar os textos e desconstruir o que “acreditávamos” ser o teatro, no entendimento de que descentralizar não é sinônimo de não conhecermos e não nos aprofundarmos, mas entender que ele, o texto escrito, é apenas um dos

múltiplos elementos do teatro em nosso processo de construção. Encaramos os textos como um dos diversos elementos no experimento, propomos torções (Deleuze). Todos os escritos poéticos foram modificados durante o processo, passíveis de inúmeras transformações e ressignificações para além da linguagem verbal.

O fio norteador eleito abrangeu a temática da ditadura em diversos aspectos, não somente a militar. A escolha de um fio norteador pode ser considerado paradoxal em um processo que busca essas características pós-dramáticas, todavia arriscamos estabelecer certa contradição.

Destarte, esta dissertação apresenta um trabalho que estabeleceu o foco e diálogo com características pós-dramáticas enquanto poética da *performatividade*, que privilegia a questão da cena: alunos-atores-*performers* em seu contexto pessoal-histórico-cultural, fragmentações da narrativa, lugar esse que o texto escrito só objetiva uma relevância em momento que é *performatado* e trazido para o contexto e pela presença, não trazida somente na apresentação, mas em todo o processo.

A investigação por aqui retratada, fruto do projeto exposto, evidencia um processo de *revivência*<sup>4</sup>, tanto no aspecto simbólico quanto no vivencial. Encontramos, em nossos anseios e angústias, diálogos entre textos próprios (crônicas, poemas, textos dos alunos e meus), textos de autores e pensadores brasileiros, e textos que fogem da linguagem verbal.

Sinto uma certa dificuldade na escrita, porque esta reflexão é uma empiria, fruto de um “se deixar levar por um desejo e entusiasmo”, para entender depois o processo, mas não é no contexto das artes que

---

<sup>4</sup> Conceito russo *pereživânie* traduzido neste escrito como *revivência*.

construímos nossa empiria? Ousamos pela contramão em fases distintas, pelo não-saber e pelo não-dito, outras vezes pelo já dito e o ressignificamos.

Dialogo aqui com aportes teóricos da Educação, Pedagogia do Teatro, Filosofia russa, estéticas teatrais contemporâneas, de modo a perceber princípios estéticos, pedagógicos, filosóficos que oferecem um potencial para a prática teatral na escola em um contexto de Ensino Médio: reflexão acerca da ação do professor como mediador em teatro no contexto educacional; protagonismo dos alunos nos processos teatrais em âmbito educacional.

Ainda, relevo o princípio da abordagem com características pós-dramáticas, em que não objetivava somente ensinar teatro, mas propor uma imersão teatral e reiterar que não existe uma única maneira de se fazer ou ensinar teatro na contemporaneidade, e sim, potencializar ou oferecer um campo de possibilidades para estimular a pesquisa na área, no Instituto e fora dele.

É importante enfatizar que o princípio hegemônico abordado no projeto e percorrido na pesquisa é a busca de um princípio performativo, um fazer e *mostrar fazendo*. O aluno-*performer*, ainda que se torne um ator em dado momento, está em um estado de presença.

Esta é uma pesquisa que busca dialogar com as vozes dos alunos em um processo teatral na escola ou em âmbito educacional. Para tal, no Capítulo I, abordo o professor que desejei ser em um processo que se aproxima da liberdade do aluno ou a ação do professor de teatro que abre espaço para a liberdade do *aluno-ator-performer*. Trago a ideia de professor-militante, proposta de Silvio Gallo (2002) para pensar o professor que age em brechas, prima pelo coletivo e entende os alunos como seres atuantes nos processos de ensino e

aprendizagem. Foi preciso repensar meu papel enquanto professor de teatro no contexto estabelecido.

Ainda no primeiro capítulo, busco o conceito de liberdade que foge do senso comum, no conceito de política de Hannah Arendt. A autora entende que só há política onde há liberdade, e é na pluralidade e não no estabelecimento de uma só verdade que a política se dá. Por esses escritos, faço dialogar o conceito de política de Arendt ao encontro do conceito de liberdade de Paulo Freire.

Dentre as vastas perspectivas de se trabalhar teatro no âmbito escolar na contemporaneidade, se encontra o teatro que dialoga com as características do pós-dramático, termo empregado por Hans-Ties Lehmann. Dialogo com algumas das características entendidas por pós-dramáticas. Cabe salientar que o processo cênico que será abordado não é fechado, bem como o termo de Lehmann. Todavia, acredito que a construção de um processo teatral no âmbito educacional com tais características pode propiciar um campo fértil ao permitir a atuação de um professor-militante e espaço para as vozes dos alunos, liberdade e pluralidade no processo de construção. Ainda, tais características são apresentadas por meio de um diálogo com a Pedagogia do Teatro e com a *performance*, na compreensão e entrelaçamentos entre escritos.

A *performance* (Schechner), no Capítulo I, surge em diálogo com o conceito russo de *pereživânie*<sup>5</sup>, uma reflexão sobre o estado de *revivência* ou de reelaboração que permeou nosso processo de construção, em diálogo com o histórico-cultural dos alunos. Reelaboração (re)criada por meio de um processo artístico e da disponibilidade ao jogo.

---

<sup>5</sup> Termo russo que será abordado no primeiro e segundo capítulos, traduzido como *revivência*.

Ao final do Capítulo I, desvelo os princípios elencados por Martins Bulhões (2008) para ler e pensar o teatro contemporâneo em *Dramaturgia em Jogo*. As abordagens do autor contribuíram para a criação dos nossos próprios princípios metodológicos (que serão abordados no capítulo II) e fez-me repensar a atuação de um professor-militante em um espaço de liberdade, na construção de um processo teatral pós-dramático no âmbito escolar, em diálogo com um estado de *revivência*.

No Capítulo II, busco abordar contexto educacional (Instituto Federal), com ênfase e recortes da criação cênica e dramaturgica de *Rupturas*, e proposta de ressignificações dos princípios metodológicos elencados por Marcos Martins (2008). Uma forma de (re)pensar as indicações e criar nossos próprios princípios e ações metodológicas.

Ainda no segundo capítulo, busco a reflexão sobre a atuação de um professor-militante e do estabelecimento da liberdade para criação dos alunos no processo da construção cênica, que dialoga com o teatro pós-dramático e com a performance – *Rupturas*, capítulo permeado pelos depoimentos dos alunos, criadores do processo. Cabe salientar que as vozes dos alunos serão promulgadas na dissertação conjuntamente aos teóricos que me fizeram (re)pensar a prática e a construção cênica de *Rupturas*, de maneira fragmentada e não estanque.



## 2 EM BUSCA DE UM TEATRO POLÍTICO NA ESCOLA: UM OLHAR PARA O TEATRO PÓS-DRAMÁTICO

### 2.1 UM PROFESSOR-MILITANTE NA ESCOLA

Nesse projeto, almejei chegar em um lugar incomum, todavia alerta que não busco desenhar um manual de como se trabalhar o teatro não-dramático no Ensino Médio. Esse lugar incomum é abertura de um possível campo de possibilidade que poderá gerar um espaço para fértil criação, e creio que essa abertura só foi possível quando assumi ser um professor-militante.

Silvio Gallo (2002), filósofo brasileiro, aproxima a ideia de profetas e militantes de Antonio Negri à educação e à figura do professor. Dessas possibilidades de ser professor, Gallo destaca a figura do professor-profeta e do professor-militante.

O professor-profeta seria aquele que já está impregnado de valores e sabedoria, sabe muito bem o que dizer e como fazer em sua prática educacional porque “já sabe”. É aquele que compreende como será, vê o porvir, crítico e consciente de tudo que o cerca.

Em contrapartida, o professor-militante é uma figura, que de “seu próprio terceiro mundo” atua em transformações, ainda que essas transformações sejam mínimas. Ele não anuncia e declara que fez o novo, mas é aquele que opera em um campo que pode vir a gerar o novo:

Essa é a chave da ação do militante. Sempre uma construção coletiva. Talvez o profeta seja mais aquele que anuncia do ponto de vista individual. Mas o militante tem sempre uma ação coletiva; a ação do

militante nunca é uma ação isolada. Então, o professor militante seria aquele que, vivendo as misérias dos alunos ou as misérias da situação social da qual ele participa procuraria, coletivamente, ser um vetor da produção de superação, de condições de superação[...] (GALLO, 2002, p. 171)

É o professor-militante aquele que vive a miséria do mundo, não somente a miséria econômica. É o professor que constrói coletivamente e prima sempre pelo coletivo, um vetor de condições de superação ou vetor de condições para libertação e não crê ser (jamais) a própria libertação. Arrisco-me a dizer que assumir o papel desse professor é superar minha própria condição “miserável” na educação brasileira. É ele, o professor-militante, quem atua em uma educação menor.

Gallo (2002), ao discorrer sobre a figura do professor, ressignifica o conceito de literatura menor de Deleuze e Guattari e o transporta para o campo da educação como educação menor. Esse conceito carrega algumas características. Uma literatura menor não é aquela que fala de conteúdo político diretamente, mas se faz política pela forma em que se configura:

[...] característica das literaturas menores é talvez a mais difícil de entender e para se identificar, em alguns casos. Nas literaturas menores, tudo adquire um valor coletivo. Os valores deixam de pertencer e influenciar única e exclusivamente ao artista, para tomar conta de toda uma comunidade. Uma obra de literatura menor não fala por si mesma, mas fala por milhares, por toda a coletividade (GALLO: 2002, p. 172-173)

Em uma literatura menor não existe ser individual, porque tudo adquire, de alguma forma, valor coletivo. A literatura menor não fala por si só.

O que seria essa educação menor? Ela, a educação menor é um ato de resistência, que ultrapassa os limites e fronteiras da política educacional, dos papéis e normas. É um ato de interrupção, uma fenda, *Rupturas*.<sup>6</sup>

A educação menor age em “brechas”, escapa de controles, fórmulas, aspectos macro políticos, Projeto-Político-Pedagógico blindado e de *Parâmetros Curriculares Nacionais*, ou seja, encontra brechas. A educação menor é rizomática, fragmentada, não cria modelos corretos, nem impõe soluções, todavia cria condições para a produção de superações, por meio do coletivo (GALLO, 2002).

Nessa educação, não há atos solitários. Um professor-militante que trabalha em educação menor, ao propor seu projeto de *A Tua Ação*<sup>7</sup>, elabora sua proposta para si e para o outro, porque o trabalho é coletivo. E para planejar para o outro é necessário planejar com o outro, viver suas mazelas, anseios. O professor-militante que trabalha em consonância com a educação menor foge do macro, generalização, e sabe que todo o valor e fracasso será coletivo.

O professor-militante deve estimular o educando a reconhecer-se como ser histórico e social, ser que transforma e cria, que pensa e que está em potencial.

---

<sup>6</sup> Rupturas é o nome do experimento cênico percorrido nessa dissertação. Rupturas é o ato de romper, fendas.

<sup>7</sup> A Tua Ação é o nome do coletivo de teatro construído pelo processo, a minha atuação nesse projeto só foi possível por meio da coletividade, pela ação dos alunos que me fizeram repensar meu papel de professor/mediador/artista no contexto escolar. (O processo para escolha do nome será percorrido no segundo capítulo).

Teoricamente é possível fazer essa articulação de maneira mais eficaz. Pragmaticamente, é um tanto complexo. Escuto, vez ou outra, professores que garantem que o professor-militante que reside em mim está com os dias contados. Ele tentará suportar o sistema educacional brasileiro por determinado tempo, mas que o efeito provocado pelos padrões, futuramente, será irreversível.

No processo da escrita dessa dissertação, fui abordado por um grupo de professores em outro contexto escolar<sup>8</sup>, nos intervalos das aulas. Questionei o sistema empregado pela escola quando há conflitos. Por exemplo: se no intervalo, um aluno se fere por uma colisão ou por uma confusão, tenho de ter um formulário, preenchê-lo, colá-lo na agenda do educando e pedir que seus pais/responsáveis assinem. Eu, responsável por mais de três dezenas de alunos, terei de parar o processo para preencher um formulário informando aos pais ou responsáveis o que sucedeu, para não ser cobrado futuramente por contingentes efeitos do evento sucedido. Se pensarmos que as aulas são de quarenta e cinco minutos, preencher diários com faltas e presenças, formulários, restará apenas vinte e cinco minutos por cada aula (e todas as turmas contam com apenas duas aulas semanais). Ao preencher fichas e direcionar os alunos para coordenação, terei apenas poucos minutos por hora de aula.

Questionei as normas e burocracias, em diálogo com a coordenação e direção da escola, fato que levou alguns professores a reiterarem que o melhor a fazer é de fato “correr enquanto há tempo”, “péssima escolha de profissão” e “desiste, porque dar aula é o que você não conseguirá fazer nesse sistema”: “você pode fazer tudo,

---

<sup>8</sup> Leciono em uma escola de Ensino Fundamental da Prefeitura de Florianópolis desde 2015.

menos querer ensinar, você não é professor de artes cênicas? Vá e atue, faça de conta, você ainda é muito novo”.

Pensei, naquele momento, o papel do professor na educação. Lembrei do meu histórico e do meu desejo em ser professor desde a infância. Colaborava em um projeto para outras crianças que tinham dificuldade de aprendizagem. Ministrava aulas particulares como voluntário para amigos da turma. Semanalmente, cooperava com outras crianças da minha ou de idade inferior em uma minisala, com exercícios de língua portuguesa e matemática. Era uma espécie de estágio voluntário na escola que frequentava, no interior do Mato Grosso do Sul.

Revi minhas referências. Imaginei como seria obscura minha trajetória sem as devidas referências positivas, embora sejam numericamente reduzidas. Refleti sobre qual o tipo de professor ou que professor de teatro eu almejo ser, ou quais são as referências de hoje para aquelas crianças na escola pública. E, ainda, como seria uma reconstrução de uma identidade profissional de um professor de teatro na escola, dentre outras indagações. O que na reflexão de Paulo Freire:

[...] Não posso desgostar do que faço sob pena de não fazê-lo bem. Desrespeitando como gente no desprezo a que é relegada a prática pedagógica não tenho por que desamá-la e aos educandos. Não tenho por que exerce-la mal. A minha resposta à ofensa à educação é a luta política, consciente, crítica e organizada contra os ofensores. Aceito até abandona-la, cansado, à procura de melhores dias. O que não é possível é, ficando nela, avilta-la com o desdém de mim mesmo e dos educandos. Uma das formas de luta contra

o desrespeito dos poderes públicos pela educação, de um lado, é a nossa recusa a transformar nossa atividade docente em puro bico [...] (FREIRE: 2011, p. 66)

A posição do professor é, em si, um ato político. Recuso-me a transformar minha atividade docente na rede pública em “bico”, como diz Paulo Freire, ainda que a valorização seja ineficaz, não somente em aspectos monetários. Ser um professor-militante é crer que a “minha resposta à ofensa à educação é a luta política, consciente, crítica e organizada” (p. 66), é a luta ou uma busca de ensinar na organização do conhecimento e não na transferência do conhecimento, crendo ser o professor essa “luz”, o professor-militante é um mediador.

Ao crer que não sou a “luz”, encaro meu papel de professor como mediador do conhecimento. Incluso na criação do processo cênico de *Rupturas*, considerava meu papel de mediador. Para Vigotski (2007), a mediação do professor é que impele a aprendizagem. Nos aportes teóricos vigotskianos, há o conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI)<sup>9</sup>, essa é a distância entre o nível que uma pessoa pode chegar atuando sozinha para resolução de um problema e o nível que pode alcançar com a ajuda de outra pessoa. Os humanos são os agentes de atuação nesse espaço interacional entre educador e aluno:

A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através de solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado

---

<sup>9</sup> Tradução como Zona de Desenvolvimento Iminente foi elaborada por Zoia Prestes.

através de solução de problemas sob a direção de um adulto ou em colaboração com companheiros [...] (VIGOTSKI, 2007, p. 97)

Para Vigotski (2007), a ZDI é criada no processo da relação social. Ao localizarmos esse conceito no âmbito escolar, podemos pensar em uma relação entre o professor e aluno, entre um aluno e outro estudante, e por que não entre um aluno e o professor?

Vigotski (2010) acreditava que não é o professor que forma, mas o conhecimento estabelecido pela interação entre aluno e a organização das atividades propostas, no encontro entre eu, alunos e as diversificadas atividades pensadas, problematizadas (e experimentadas), mediadas.

A busca para militar na educação exige, diariamente, um repensar das atividades. Não posso findar essa organização em discurso teórico e somente isso. Creio que é nessa *zona* que um professor-militante atua, na condição de possibilitar caminhos. É nessa concepção que se configurou o experimento cênico Rupturas.

Um professor-militante e que atua nessa zona é aquele que organiza sua atividade. Sim, estamos exauridos com frases de grandes teóricos e pensadores. Entretanto, indaguei e me questionei no processo cênico sobre o efeito concreto que essa *zona de desenvolvimento* traria, a concretude das atitudes de um professor-militante. Rememorei que professor eu realmente *estava sendo*, em todo o percurso do processo cênico. E, ainda que eu tenha exercido um papel, não fazia questão de representar.

Agir dessa maneira era estabelecer, de fato, uma abertura política no processo cênico. E como foi

importante a abertura para esse campo político, que ultrapassava as barreiras teóricas ou do discurso. Entendi a relevância de pensar um processo cênico com características pós-dramáticas como professor-militante. Entendi que o “ensinar teatro” em fuga do seu sentido tradicional ou tecnicista, enquanto mediador do conhecimento, é campo fértil para a abertura de um espaço político no espaço da educação.

## 2.2 TEATRO POLÍTICO NA ESCOLA? LIBERDADE?

Ser um professor-militante me remetia à questão da liberdade, à abertura de espaço para as vozes dos alunos, à saída do plano individual. Agir em um processo na escola em coletivo é não esquecer de cada ser pensante no processo, é crer que só há de fato um trabalho coletivo, no momento em que as vozes são ouvidas em totalidade e, para tal, é preciso repensar a questão da liberdade, de forma concreta.

Hannah Arendt (2002) compreende que a política só existe onde há liberdade. A liberdade traz o sentido na multiplicidade, pluralidade, sendo a política múltipla, porque é isso o que a própria liberdade determina:

Para a pergunta sobre o sentido da política existe uma resposta tão simples e tão concludente em si que se poderia achar outras respostas dispensáveis por completo. Tal resposta seria: o sentido da política é a liberdade. Tal simplicidade e concludência residem no fato de ser ela tão antiga quanto à existência da coisa política[...] (ARENDR, 2006, p. 38)

Logo, só há liberdade, só há política quando não existe apenas uma verdade. A liberdade ultrapassa o campo conceitual, fixando-se em um campo de ação,

que é o próprio campo da política: “a liberdade como fato demonstrável e a política coincidem e são relacionadas uma à outra como dois lados da mesma matéria.” (ARENDRT, 1988, p.195). Assim, nessa relação política, é necessária a ação do outro, não somente *viver*, mas existir para o outro, em diálogo em um campo fenomenológico, de certo modo, em uma organização política, um espaço público<sup>10</sup>.

A construção desse espaço político é fator primordial na escola ou deveria ser. O que seria a liberdade no âmbito escolar? O que seria um teatro que busca realmente a política ou como seria uma busca por um campo efetivamente político no espaço educacional?

Paulo Freire (1980) dissertava sobre a questão da liberdade no contexto escolar nacional. Pontuava sobre pensar a liberdade como um campo *praxiológico*, relação entre ação e reflexão, onde essa ação seja de fato crítica e reflexiva e a reflexão embasada pela prática. Para Freire, só existe profunda liberdade onde há compreensão aprofundada e conscientização (GERHARDT, 1996). Pensar a ação nesse processo de liberdade dos educandos, em um processo de teatro, foi encarar os estudantes como sujeitos e não como objetos, despir a “roupagem” alienante para uma busca da libertação.

Era preciso crer em uma educação contrária à domesticação, cuja tarefa permeava em meio ao diálogo efetivo e escuta: “... onde tanto o educador como o

---

<sup>10</sup> Cabe ressaltar que o revés da liberdade seria o fato de que o que chamamos de ações “políticas” não se fazem por unanimidade, há disputas, caminhos, interesses. Muitas, no processo cênico, envolvem decisão, tomada de posição e ação. Nesse percurso do processo de construção buscamos nos aproximar com o sentido de liberdade de Arendt, na tentativa de um acordo no processo, nem entendimento de que a tomada de decisão não foi feita no isolamento, mas partiu de um coletivo.

educando, homens igualmente livres e críticos, aprendem no trabalho comum de uma tomada de consciência da situação que vivem. Uma pedagogia que elimina pela raiz as relações autoritárias”. (WEFFORT:1980, p. 26)

Para tal, a liberdade só foi pleiteada ao abrir espaço para a atividade criadora de cada aluno participante, no entendimento de que essa liberdade é contínua e atuante, não estática, calcada em um plano aberto responsável, um plano de ação concreta.

É preciso pensar na ação dos educandos. Pensar nessa ação é caminhar para, de fato, um processo político na escola. Se no pensamento de Arendt a política só existe quando há liberdade, e no pensamento freiriano só existe liberdade quando consideramos os alunos como sujeitos responsáveis, a liberdade existe nos processos teatrais no âmbito escolar?

Ouçõ em demasia de profissionais de outras áreas do conhecimento que o “teatro na escola é libertário”, “como é *ótimo* termos aulas de teatro na escola” e como as crianças e adolescentes são libertas nas aulas de arte em geral, onde se pode gritar, pular e sair da tríade da sala de aula-quadro- professor (tríade, porque em diversos momentos não há espaço para relação com o educando, não há lugar para a ação deles).

Ilusão é pensar que os alunos, ao se retirarem fisicamente de uma sala de aula ou da frente de um *quadro-negro* estão em um campo em que a liberdade age. Liberdade ultrapassa esse senso comum. As crianças e adolescentes são tolhidos mesmo nessas aulas de suposta liberdade estabelecida. É por essa via que acredito que o teatro, inúmeras vezes, não exerce seu papel político na escola, a liberdade está desvinculada dos métodos ou metodologias que são

pensadas como receituário, não há como estabelecer um método fechado quando se deseja pôr em prática uma política de liberdade que ultrapasse o campo conceitual.

Será que uma peça brechtiana quando montada em ambiente escolar já é política pela figura de seu dramaturgo? Já vi inúmeros experimentos cênicos tanto na graduação quanto na escola, em que os atores/*performers* seguram cartazes com dizeres como: “não ao *bullying*”, “não para guerras”, “xô preconceito”, “fora capitalismo”. Será que de fato é instaurado um campo político pelo simples fato de um levante de cartazes na apresentação pública? Ainda, até o “levantamento do cartaz” houve realmente um processo político naquela construção cênica (vivência)?

Tais reflexões fizeram-me pensar na construção de Rupturas, experimento cênico apresentado nesta pesquisa. Nele, há certa tentativa de estabelecimento da relação com o outro, da pluralidade, da divergência e da consonância, da abertura para o espaço público e de conversas com características pós-dramáticas em um processo cênico.

Estabelecer este ambiente é, certamente, dar voz aos educandos no processo como um todo. Desde infante, escuto que minha “liberdade termina quando começa a do outro”. Se dessa maneira for, não há liberdade, não há espaço público estabelecido. Minha liberdade como professor em teatro está intimamente ligada a liberdade dos educandos, é interdependente, porque só há espaço justamente na pluralidade e na criação desse espaço público, é um encontro. Escutar os alunos nos processos teatrais é abrir espaço para os mesmos e crer que eles não são meros receptáculos de teoria e de metodologias cênicas. Somente discorrer sobre Carlos Drummond, Plínio Marcos, Criolo, Chico Buarque e Manoel de Barros dificilmente estabeleceria

certo campo para *interrupção* no projeto apresentado aqui, em forma de dissertação. Dialogar com esses artistas é constituir um contato para ressignificação, para *revivê-los*, para *criar* sobre, trazer para perto e distanciarmos quando necessário.

Logo, refleti sobre a relevância de estabelecer um projeto que trouxesse a liberdade já no estado inicial da criação. Optamos por trabalhar com um projeto que estabeleceu diálogo com características pós-dramáticas. De forma alguma quero estabelecer que somente essa corrente teatral caminha para um campo político no espaço da educação. Existem outros meios para fomentar o estabelecimento desse campo, em muitos outros processos plurais.

Essa foi uma das abundantes eleições possíveis dentre outras infindáveis. Todavia, creio no grau de pertinência de uma construção teatral com características pós-dramáticas, escolha esta que exigiu de fato um estabelecimento de um campo político inclusive pela forma.

### 2.3 CARACTERÍSTICAS DE UM TEATRO PÓS-DRAMÁTICO: UM ESTABELECIMENTO DE UM CAMPO POLÍTICO NA CONSTRUÇÃO DE RUPTURAS

No processo de construção do experimento cênico Rupturas, buscamos dialogar com algumas das características pós-dramáticas, no entendimento de que seria um campo fértil para estabelecer uma práxis (prática-teoria-prática) que convocasse, de fato, a liberdade nas ações em processo de construção teatral.

O conceito de teatro pós-dramático engloba inúmeras formas teatrais, é movediço e multifacetado. Não o pretendo definir, mas relevar algumas de suas

características que dialogaram com a construção do processo cênico.

Para Lehmann (2007), um dos pontos abordados no teatro pós-dramático é o encontro com as questões políticas, não somente do teatro que fala diretamente com temas políticos, e sim, de peças que já desencadeiam esses aspectos na própria escrita dramaturgica. Entendo que, para o autor, um teatro para ser político não necessariamente precise abordar as questões políticas diretamente, definidas pela forma.

Logo, o teatro que apenas traz informações políticas não surte efeito na arte: o que deve ser levado em consideração é a forma como se trabalha com elas. O fato é que vivemos em uma avalanche de informações na contemporaneidade e, se o teatro apenas reproduz tais documentos, exercerá o mesmo papel do “periodismo” contemporâneo. O político não está na reprodução das informações, está em como percebê-las e de que forma abordá-las.

A informação está em todo lugar, “carregamos” no bolso, no ônibus, nos cartazes na sala de aula, nos painéis eletrônicos. Ela já está em dada posição na nossa sociedade: na televisão. Não há como negar que estamos na era da informação e do surgimento de novas tecnologias que as ampliarão, por vezes: desconstruídas, contraditórias. Encontramo-nos em uma era de transformações e seguir o fluxo contemporâneo no teatro seria apenas uma “reprodução periódica”. Como reconfigurar essas informações?

Erika Fischer-Lichte (2008), em seu texto *Transformações*, situa uma corrente teatral crescente na década de noventa, ao tempo em que faz uma recapitulação do contexto social europeu e alemão na mesma época. A sociedade europeia se via diante de uma crise geral, por meio das diversas transformações

sociais. A instabilidade gerava e dava espaço para uma busca de uma identidade que, muitas vezes, era excludente, tendo como resultado guerras e limpezas étnicas. Na Alemanha, a reunificação política causou uma busca pela nova identidade nacional e esboçava um processo de transformação.

Em dado contexto, ficou a cargo dos “teatros” a tarefa da discussão sobre causas e efeitos da reunificação do país, de forma a contribuir para um processo de estabilização que deveria ocorrer. Logo, o teatro teria que ser e se ver como uma ferramenta para colaborar com um suposto equilíbrio diante da crise. Frente a essa pressão, o teatro, adentra também em crise, em recusa à obrigação de ser o estabilizador da conjuntura instaurada. Consequentemente, foi taxado pela mídia local de incompetente e egocêntrico, em generalização, pela recusa supracitada.

Frente a constante transformação, certa instabilidade ontológica (que ocupou esse lugar), o teatro se viu nesse processo de transformação, como uma “categoria estética norteadora”. Essa transformação, salientada pela autora, não se referia a metamorfose decorrente entre a figura do ator e personagem ou de certa desconstrução de um ambiente fictício/ilusório, essa transformação foi além e para outros espaços, incidia em outras coisas e redefinía a relação entre espectador e ator, o que resultou em uma crise.

Esse teatro, citado por Fischer-Lichte, não se enquadrava em uma categoria estética fechada. Atuava em brechas e abria espaço para o espectador (ainda que esse espaço seja flutuante, não estático), criticava, e ao mesmo tempo fugia da arbitrariedade de padrões. Muitas vezes, nesse tipo de teatro, os espectadores “tem suas expectativas frustradas quando querem se referir a um contexto específico, tornam-se perplexos e muitas vezes

não sabem como agir...” (2008: p. 136), já não há uma maneira de comportamento único e apropriado na expectativa.

Para Fisher-Lichte (2008), existem inúmeros efeitos acarretados no ato da expectativa: desconcerto, raiva, agressão, frustração. E não é só isso: é por meio do desconcerto, dessa desestabilização provocada, o espectador pode se permitir “brincar com contextos e expectativas”, superar limites e possibilidades. Aqui se encontra um aspecto fundamental do teatro contemporâneo.

A autora, em exemplo dessas transformações, comenta sobre um evento teatral elaborado pelo ator e cineasta alemão Christoph Schlingensiefel, o *Chance 2000*. Nessa dimensão espacial teatral haviam apresentações circenses, “show de horrores”, comício. Cada “evento” se transformava em outro evento. O espectador não conseguia definir um foco ou saber em qual dos eventos se encontrava o grande evento geral, apresentados de maneira simultânea. Ainda, incorporadas a cada subevento haviam regras que se anulavam, à medida que se cambiava para outro subevento.

Essa radicalidade oriunda de certa transformação, citada pela autora, pode abrir espaço para inovações e aspectos lúdicos. Segundo Fisher-Lichte, o teatro cria uma espécie de “laboratório” que instaura uma crise (artificialmente), que se assemelha a situação de crise da sociedade ao redor.

Nos interessava essa *transformação* em nosso processo de construção cênica, criar certa crise (artificialmente), mesmo no ambiente escolar. Duvidar da suposta organização e da racionalidade vigente, refletir sobre o processo de arbitrariedade dentro e fora do

espaço da educação, dialogar com a estética desse teatro na construção no nosso processo.

Pensei na instabilidade como forma da construção do processo teatral como um todo. Se fazia importante trazer a transformação ou mesmo a crise na sociedade para o contexto educacional, no entendimento de que a nossa crise norteadora, obviamente, seria diferente da citada pela autora em outro contexto.

Acreditávamos na forma de configuração do processo teatral que não teria somente uma maneira de agir, um contexto específico. Se fazia pertinente deslocar o espectador da zona de conforto, ainda que o processo se desse em contexto escolar, era importante um deslocamento (nosso) diário ao processo. Frustrávamos ao desconstruir as verdades de cada um no processo de criação do experimento. Ampliávamos nosso repertório na concretude, ação. Os focos distintos e a produção de sentidos eram diversos até mesmo por parte dos integrantes do grupo com seus também variados propósitos.

Entendo o processo do fazer teatral na escola como um processo instável. Podemos de fato promulgar certa desestabilização citada por Fisher-Lichte, oriunda do teatro contemporâneo para nosso contexto. Recordo-me de alguns anos atrás. Fui professor da rede estadual em Florianópolis. Lecionei, naquela época, para o Ensino Fundamental e Médio, carga horária perto de trinta horas semanais (em sala de aula, sem hora/atividade). Todos os meus planos, planejamentos, métodos seguiam com alterações todos os dias.

Rememoro suspensões das aulas naquele contexto por falta de segurança, esfaqueamento entre alunos, possível invasão da escola por traficantes, e coisas inimagináveis para uma capital considerada a “Ilha da Magia”.

A realidade não era a corriqueira nos periódicos nacionais e internacionais, via de perto e de fato a questão da desigualdade social que é escondida por belas praias e prédios que insistem em encobrir uma parte da população da cidade de Florianópolis. Eis um dilema: me adentrar frente à uma problemática perigosa ou ocultar os arredores da escola e o contexto dos alunos.

Fui questionado por alguns professores por aprofundar o aspecto histórico-cultural para a criação de experimentações artísticas, utilização do repertório musical deles (funk) em construções dessas experimentações em processos de resignificação e/ou por trabalhar com a questão do autorretrato ou contexto biográfico quando possível, em abordagens que conversavam com as artes visuais e com as chamadas novas tecnologias. Por outro lado, não poderia aquietar-me diante de falas de crianças de ensino fundamental que me diziam: “professor o morro vai descer hoje, tome cuidado para não tomar tiro”, “escutei que vai ter tiro aqui hoje, minha mãe vem me buscar mais cedo”, dentre outras frases.

Como professor, entendia a real necessidade de questionar e de colocar em crise métodos que insistiam na amnésia cultural, histórica e geográfica. Era necessário repensar o contexto e os também agentes da educação (alunos).

Pensar em dado contexto nas aulas de teatro era estabelecer um contato direto com o contexto dos alunos por meio de experimentações artísticas. Um (re)criar contextos com possibilidades e caminhos infundáveis, em face de não esquecer ou abortar a conjuntura em que nos encontrávamos. Os processos em teatro de fato não eram encobridores da crise, os via como uma espécie de laboratório que instaurava crises artificiais para

repensarmos o mundo de outras formas, de acordo com o repertório de cada um, em conformidade com o coletivo, como discorre Fisher-Lichte (2008) em outro contexto.

Obviamente, a questão ética era (re)pensada profundamente em cada apresentação e havia uma preocupação para não constranger as crianças e adolescentes em cada ato em sala.

De fato, percebi a potência de características pós-dramáticas no contexto escolar e de como essa estética norteadora e instauradora de crises, dialogava com os educandos nas construções cênicas nos vários processos no âmbito escolar, que ora difere, ora dialoga com o contexto do Instituto Federal. As crises são outras. Todavia, existem e se faz importante abordá-las nesses processos teatrais.

A desestabilização nestes contextos não quer causar somente um efeito nos espectadores. Reconhecia-a na própria configuração do processo. Evidentemente, cada contexto traz multiplicidades de anseios e resultados diversos. No entanto, saliento que no processo cênico que dá nome para essa dissertação, *Rupturas*, outros caminhos foram gerados pelo acercamento com a situação escolar específica (Instituto Federal). Instauramos algumas crises no processo *de Rupturas* e foi essas mesmas crises que abriram caminhos e possibilidades.

Reelaborar as formas de ver o mundo nos processos em teatro na escola, em distintos contextos, fez-me reiterar meu papel enquanto professor-militante, que participa de alguma forma da situação social em coletivo com os educandos, ao acreditar que não sou a solução, todavia posso propor a reflexão, escuta e coletividade.

Foi preciso, juntamente aos processos teatrais contemporâneos abordados, resistir aos mecanismos de controle que, muitas vezes, é o próprio engessamento da teoria do teatro no âmbito escolar, e pensar que o diálogo com o teatro pós-dramático no contexto escolar é, de fato, uma forma de recriação com infinitas possibilidades.

Reviver a teoria, com os contextos e mazelas, reelaborá-la na prática e ver que a pertinência só se dá nos atos em coletividade e por uma educação menor.

Foi preciso resistir e “brincar com contextos e expectativas”. Superar limites e possibilidades e instaurar crises. Pensar os caminhos pedagógicos para se trabalhar com esse tipo de teatro e propor uma educação menor, em que a ação do aluno é conjunta a do professor.

## 2.4 RELAÇÃO ENTRE CARACTERÍSTICAS DE UM TEATRO PÓS-DRAMÁTICO E A PEDAGOGIA DO TEATRO

Em busca de uma relação com a Pedagogia do Teatro e a escola, construirei algumas reflexões e indagações conjuntamente às características de um Teatro Pós-Dramático. A relação de algumas características que compõe essa linguagem já é realidade nos estudos da Pedagogia do Teatro no país e caminha para o crescimento.

De fato, alguns estudiosos da área da Pedagogia do Teatro refletem os caminhos e alcance em diversificados contextos e com outras diversas nomenclaturas para esse teatro na contemporaneidade.

Pupo<sup>11</sup> (2006) indaga sobre a existência de uma pedagogia que desse conta desse tipo de teatro e se há lugar e disponibilidade para uma “aventura de percepção”, para novas leituras. Interroga ainda, se o professor está preparado para coordenar um processo que abre caminho para essas novas possibilidades.

Como professor de teatro, indago-me se na vida docente criei esse campo de alargamento de percepção. Posso pensar em inúmeras experimentações teatrais, das quais direcionei o caminho, ou até mesmo na graduação, como discente, fui direcionado. A questão do direcionamento por aqui descrito corresponde à ação de um professor-profeta, aquele que já sabe o melhor trajeto e tem a convicção do melhor caminho que os alunos devem seguir.

Como abrir um campo de alargamento ou de possibilidade aos alunos, limitando os caminhos ou crendo que já está estabelecido a mais perfeita passagem?

Penso que em uma prática de teatro que dialogue com características pós-dramáticas, seria incoerente não eleger um campo de alargamento de possibilidades. Para abrir esse campo, é necessário me destituir das armaduras de um professor-profeta e repensar a configuração do processo como um todo.

Ao (re)pensar o projeto cênico, que culminou no experimento *Rupturas*, e a escolha por se trabalhar com características pós-dramáticas e a liberdade, seria incoerente pensar que estaria ali somente para ensinar. Eu, como professor de teatro na escola, não quero só ensinar. Quero aprender e abrir espaço para a ação dos

---

<sup>11</sup> Professora titular da Universidade de São Paulo do Curso de Artes Cênicas e Pós-Graduação em Artes Cênicas (ECA/USP), atuante na área de pedagogia, formação, teatro contemporâneo, ação cultural e dramaturgia.

alunos. Pensar em um modelo estanque de teatro pós-dramático conjuntamente com a liberdade, ao estendê-lo para o contexto educacional, seria contradizer suas características plurais. Penso que ensinar em um processo coerente e com tais características seja também aprender: “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2011, p. 25). Ao alargar o campo de possibilidades, “apreendemos” todos nós, professor e alunos.

Pensar um processo em teatro com características de um Teatro pós-dramático em contexto educacional promulga certo incômodo, abre um campo de possibilidades para o espectador, aluno, professor. Mas, o desconforto faz somente parte do processo de expectativa? *Rupturas* inquietou-me enquanto pesquisador, e queria, de certo modo, repassar a inquietação infinita durante o processo, inquietação decorrente também por uma pesquisa constante, no entendimento de que: “não há ensino sem pesquisa [...] ensino porque busco [...] porque indaguei, porque indago e me indago, para constatar, constatando [...] pesquiso para conhecer o que ainda não conheço (FREIRE, 1977, p.32). Assim, buscávamos, no experimento, chegar ao que ainda não conhecíamos.

Refleti se, dentro do processo, minha ação, enquanto professor de teatro, gerava um certo tipo de desconforto nos atores/*performers* (alunos), tanto quanto gerou nos espectadores na apresentação do processo cênico. O desconforto era ato gerado no produto com características pós-dramáticas na escola ou apareceu no decorrer do processo?

Penso, como professor-militante, que a inquietude tem que ser gerada na totalidade do processo e não somente na apresentação final para os espectadores. Abordar um processo com características pós-

dramáticas na escola não está pautado na irresponsabilidade ou na falta de planejamento. Planejar em um processo pós-dramático na escola é se interrogar sobre caminhos possíveis que se desenvolverão e em outros tantos inimagináveis que se ampliarão. Logo, se fez necessário convocar a responsabilidade não só dos alunos-*performers*, mas da responsabilidade docente.

Não existe uma forma específica de ser um professor de teatro em um processo pós-dramático na escola ou em qualquer abordagem teatral nesse espaço. Já escutei de alguns colegas da área que um processo pós-dramático não serve para entender, como se entender contivesse significado único, um direcionamento, uma voz monofônica. Entender é perceber de alguma forma, escutar. É gerado por uma responsabilidade de promulgar um diálogo no processo. Nesse sentido, o entender não é sinônimo de direcionamento do pensamento do outro.

É preciso de alguma forma ler o teatro. Essa leitura para cada ser é única. Tanto para quem faz ou para os coautores (espectadores). Precisamos de aprofundamento, alargamento do campo de possibilidades, sabendo que “a iniciativa de propor processos de aprendizagem teatral sintonizados com o caráter pós-dramático está diretamente vinculada ao outro lado da mesma moeda, ou seja, à capacidade de ler esse teatro e de encontrar alimento e prazer nessa leitura.” (PUPO, 2006, p. 115). Entender nesse tipo de processo pode estar atrelado à reação, a reviver aquilo que se vê, a integrar à ação cênica enquanto espectador ou ator-*performer*.

Era preciso pensar que a desestabilização das normas e parâmetros para a configuração de um teatro com tais características no âmbito escolar, geraria, de fato, algo que não poderíamos prever. Todavia,

acreditamos no poder da cadeia de sentidos que seriam atribuídos entre professor e alunos; ator-*performer* (aluno) e espectadores; espectadores e processo de criação, podendo ser nessa ou em outra ordem.

Silvia Fernandes (2007) reitera que o teatro pós-dramático responsabiliza o espectador acerca da constituição do conteúdo. A reação é um ato de responsabilidade. Essa reação vai em busca de sentidos, porque o sentido está diretamente ligado ao diálogo.

O sentido não é único e jamais será, é completado pelo outro, sendo assim, um processo de renovação:

O sentido é potencialmente infinito, mas pode atualizar-se somente em contato com outro sentido (do outro), ainda que seja com uma pergunta do discurso interior do sujeito da compreensão. Ele deve sempre contatar com outro sentido para revelar os novos elementos da sua perenidade [...] Um sentido atual não pertence a um (só) sentido mas tão somente a dois sentidos que se encontraram e contataram. Não pode haver “sentido em si” ele só existe para outro sentido, isto é, só existe com ele. Não pode haver um sentido único, ele está sempre situado entre os sentidos, é um elo na cadeia dos sentidos, a única que pode existir realmente em sua totalidade. Na vida histórica essa cadeia cresce infinitamente e por isso cada elo seu isolado se renova mais e mais, como que torna a nascer. (BAKHTIN: 2011, p. 382)

Na construção do processo cênico no âmbito escolar, abarcado por esta dissertação, percebi a relevância de alcançar diversificados sentidos com o

outro. Os sentidos da fruição são interligados aos nossos nessa cadeia de sentidos.

O processo apresentado ao público tentou não promulgar significados imóveis e imutáveis. Era, de fato, um diálogo que reagia, consonando e divergindo diversificadas vozes no experimento cênico.

Vigotski (2001) nos dá pistas sobre a questão de sentido e significado, no papel da motivação dos afetos, na construção do pensamento e da linguagem:

[...] o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. Como se sabe, em contextos diferentes, a palavra muda facilmente de sentido. O significado, ao contrário, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos [...] tomada isoladamente no léxico, a palavra tem apenas um significado. Mas este não é mais que uma potência que se realizar no discurso vivo, no qual o significado é apenas uma pedra no edifício do sentido. (VIGOTSKI: 2001, p.465)

É importante pensar que não há sentidos ingênuos. O sentido é sentido de algo e resultado de condições objetivas, é a reunião de fatores despertados na consciência<sup>12</sup>: “Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu

---

<sup>12</sup> Consciência para Vigotski (2010) não é sinônimo de pensamento. Para o autor, consciência está interligada à formação de um sujeito integral, monista.

lugar[...] Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão” (BAKHTIN, VOLOCHÍNOV: 1988, p. 132).

Logo, essa produção de sentidos não se dá por meio de um processo de “invenção”, mas um processo de relação com o outro, social. No teatro (e na vida), os sentidos são atribuídos no diálogo e na instabilidade, um sentido só existe com a existência de outro.

No teatro pós-dramático, os sentidos caminham para uma viva “atenuação das linhas de fronteira entre arte e vida” (ANDRÉ, 2007, p.15). Essa reação só se dá efetivamente em um diálogo e em uma unidade de sentido, em que o sentido do outro caminha ao encontro a um outro sentido. E tal reação é potente em um campo em que encontramos a arte e a vida indissociavelmente, o que não quer dizer que são a mesma coisa, todavia, tanto a arte quanto a vida “... deve se tornar singular em mim, na unidade de minha responsabilidade.” (BAKHTIN, 2011, XXIV).

A linha tênue/fronteiriça e a provocação, que gera essa reação, impele uma responsabilidade de configuração da própria relação, de maneira a preencher o que chamamos de brechas, daquilo que está em pleno acontecimento, em que a completude se dá por meio da presença e de sua influência mútua entre os pares. Necessitamos desse estado de presença se buscamos um teatro que dialoga com tais características.

O teatro pós-dramático na escola abre campo para o que chamamos de multiplicidade. Em consonância com o pensamento de Carminda Mendes André (2008), sobre o teatro na escola (a autora fala especificamente do pós-dramático), creio que não há sentido do “ensinar” como se faz, mas as ideias e formas são afloradas a partir das necessidades dos envolvidos no processo.

Abrir espaço para a voz discente no processo não é uma espécie de *laissez faire*, mas uma problematização de como se faz. Um repensar constante em processo coletivo, sendo a “provocação” docente uma primeira instância nesse processo de “interrupção”.

Para Larrosa Bondía (2015), só há educação quando os sujeitos podem pensar e falar sobre si mesmos:

No entanto, ao mesmo tempo, continuo firmemente convencido de que a educação tem a ver com construir sujeitos que sejam capazes de falar por si mesmos, pensar e atuar por si mesmos. Não diria tanto em ser os donos de suas próprias palavras, porque as palavras não têm dono, mas sujeitos que sejam capazes de se colocar em relação com o que dizem, com o que fazem e com o que pensam. Eu não estou certo de que isso seria autonomia. Mas sei que continuo firmemente convencido de que a educação, se é emancipadora em algum sentido, tem a ver com dar as pessoas a capacidade de pensar por si mesmas. (BONDIA: 2015, s/p)

Logo, ensinar é agir nas necessidades contíguas do aluno, é abrir espaço para a voz dos mesmos, criar elos nessa cadeia de sentidos. Neste processo, a educação só se faz emancipadora, se assim posso dizer, quando damos voz aos alunos.

Os caminhos percorridos foram plurais. As novas tecnologias se acercaram no processo de construção. Os sujeitos (alunos) traziam seus contextos histórico-culturais e os resignificavam na prática teatral, reelaboravam de distintas formas. O texto escrito era um dos elementos entrelaçados aos outros diversos, em estado de presença. Pensávamos nas vozes em ação.

O processo pós-dramático de *Rupturas*, não se prendia pela forma ou pela teoria. As crises potencializavam a construção. Era necessário nos conhecermos. Necessária uma reelaboração de “nós mesmos” em estado de presença. Caminho esse para a ação, ação do outro, *A Tua Ação*, coletivo.

## 2.5 UM COMPORTAMENTO RESTAURADO: UM EXPERIMENTO DE REVIVÊNCIA NA CONSTRUÇÃO DO EXPERIMENTO CÊNICO RUPTURAS

Éramos um grupo plural<sup>13</sup>. A heterogeneidade se fazia presente em diversificados aspectos, sempre lembrada pelos alunos (etnia, preferências, classe social). Como é possível participar de um processo de criação em teatro com pessoas tão distintas (pergunta dos alunos no processo de construção)?

Aos poucos, fomos crescendo como grupo, evoluindo e vencendo nossas dificuldades. Fomos aprendendo a nos ajudar, afinal éramos muito diferentes. Diferentes não só na maneira de pensar e ver a vida, mas na maneira de nos portarmos no palco. Alguns de nós já estavam acostumados com o palco e o teatro, e outros tinham pavor de falar em público. (Débora)<sup>14</sup>

[...] Cada membro do grupo era completamente diferente dos outros, inclusive quanto sua experiência com teatro, confesso que era um pouco intimidador fazer algo completamente

---

<sup>13</sup> As idades dos alunos participantes variavam entre dezesseis e dezoito anos.

<sup>14</sup> Trechos de cartas dos alunos e *performers* participantes do experimento.

desconhecido e fora da minha rotina com pessoas que já dominavam esse tipo de atividade, que já inclusive escreveram suas próprias peças [...] (Jéssica)

A diferença dos alunos, e bota diferença, ninguém daquela roda é igual, todos pensam diferente fazem atividades diferentes. Exemplos: “vadiamos” diferentes, eu mesmo pratico futebol escrevo poesia, Gabriel Poeta nato, manjador de Teatro, Debora e seus violinos, entres outros, somos diferentes, e isso acho que foi o diferencial para ficar tão bom esse teatro, gente diferente, opinando diferente e quando pensávamos que conhecíamos cada um, um ao outro foi espantoso [...] (Eduardo R.)

Encontrar consonâncias e qualidades coletivas no grupo era tarefa para aproximação, embora todos fossem rostos conhecidos no Instituto, e já tivessem de certa forma uma relação nos corredores ou em sala de aula, a proximidade não era tão intensa para emergir em um processo de construção profunda como foi *Rupturas*.

Apresentava uma responsabilidade ética de não expor em demasia ou constranger os integrantes do grupo desde o primeiro momento em que trabalhamos com contextos histórico-culturais de cada aluno, históricos que em certo momento se localizavam em consonância com os outros: idades, espaço escolar, disponibilidade de tempo, responsabilidades acadêmicas.

Era preciso conhecermos cada integrante de forma não superficial. De forma a pensar o coletivo. Todavia, as preferências/gostos divergiam: literárias, ideais, musicais, áreas do conhecimento e o contato com as artes, um tanto ecléticas.

Encontrávamos brechas consensuais entre os mesmos, e embora a heterogeneidade seja característica mais latente, foi ela fator determinante para traçarmos objetivos comuns, sem a necessidade da perda de características próprias e da individualidade.

*Rupturas* não apontava para um processo biográfico em sua totalidade. No entanto, arrisco dizer que também era um processo com apresentação de fragmentos biográficos, em que os alunos agiam em seu próprio nome e também assumiam seus *papéis* enquanto *performers* (duplo, papéis deles mesmos). Entendi, como professor-militante, a pertinência de trazer ou abrir espaço para seus repertórios, suas vivências, anseios e reflexões.

Buscar ressignificar fragmentos de suas vivências e transformá-los ou transportá-los para linguagem teatral e outras linguagens, trariam a matéria para o projeto.

E para trazer essa materialidade foi preciso propor um processo de imersão em linguagens artísticas, distanciadas de alguns alunos:

Nunca tive um grande contato com nenhuma área da arte, o mais próximo que eu chegava disso era assistir filmes. O que eu não sabia que também deveria ser mudado em mim mesma, e que só pude perceber após participar da oficina é justamente ampliar meu universo cultural e aprender a experimentar mais áreas da arte. (Jéssica)

Segundos em cena nos levam a refletir sobre anos de trabalho de um ator, segundos do experimento cênico *Rupturas* tinha o objetivo de trazer a presença dos alunos e suas intervenções em diálogo com suas próprias histórias, ainda que reconstruídas e fragmentadas.

Ainda, era importante o diálogo constante com a prática teatral que convocava teorias na área. O interesse para ampliação de repertório e desempenho cênico se deu porque os mesmos se sentiram parte responsável em todas as esferas do processo, conheciam suas limitações e eram estimulados a superá-las.

O fator da presença não se dava somente nas apresentações. O duplo, “eu” enquanto ator ou *performer*, de algum modo sugeria e convergia vivências e estado de presença, (re)pensados continuamente em nossa construção.

O que era apresentar um duplo? Como era repensar o cotidiano no qual estávamos inseridos e a busca por apresentá-lo de maneira não caricata ou superficial? Como era repensar esse cotidiano que iria além da nossa dispersão diária como ser?

Busco dialogar com o nosso experimento com a teoria da *performance*, sem o comprometimento do peso da afirmação de nos encaixarmos homoganeamente em qualquer teoria ou evento.

Fazíamos *performance*? Indagação que surgiu durante o processo. Richard Schechner (2011), referência nos estudos da *performance*, pode dialogar diretamente com a nossa questão. Mas o que seria *performance*? Em uma exposição mais generalizante, Schechner relata:

[...] não existe nada inerente a uma ação nela mesma que a transforma numa *performance* ou que a desqualifique de ser uma *performance*. A partir da perspectiva do tipo de teoria da *performance* que proponho, toda ação é uma *performance*. Mas da perspectiva da prática cultural, algumas ações serão julgadas *performances* e outras não; e isto varia de

cultura para cultura, de período histórico para período histórico. (SCHECHNER, 2011, p.12)

Schechner (1985) distingue dois tipos caracterizados de *performance*. Um tipo que promove eficácia (que inverte posições, papéis e *status* dos atores sociais) e outro que é o fator de entretenimento. Cabe ressaltar que, embora o teatro se encaixe em um tipo de *performance* que está atrelada ao entretenimento, não o elimina da possibilidade de carregar certo grau de eficácia (ou mesmo que um ritual não pode ser visto como teatro).

Na *performance*, segundo Schechner (1985), os sujeitos são “transportados” para outro *status* espacial e temporal e estão “subordinados” à transformação, em um processo de *liminaridade*. O conceito de “transporte”<sup>15</sup> frisa a abertura para um campo e um sentido de duplicidade, num certo espaço liminal, numa espécie de margem, onde há uma abertura para sofrer um certo tipo de “transformação”<sup>16</sup>.

Pensamos, de certa maneira, na possibilidade de fazer um teatro que dialogasse com a questão da *liminaridade* trazida por Schechner, em que o contexto histórico-cultural não seria eliminado em nenhum desses dois espaços de referências. O “transporte” seria um deslocamento do sujeito participante da *performance*, agudo de outro espaço, outro lugar. É quando o *performer* vai de um “mundo cotidiano” para um “mundo performativo”, de um espaço de referência para outro.

No novo espaço temporal e simbólico, espaço dessa *liminaridade*, o sujeito da *performance* pode assumir essa “outra” personalidade derivada do

---

<sup>15</sup> Conceito original – *transportation*.

<sup>16</sup> Conceito original – *transformation*.

“transporte”, neste sentido, ele pode ou não ser “transformado” e, ao mesmo tempo, não deixa de ser ele mesmo.

De modo empírico, os estudos da *performance* garantem que esse tipo de atividade seja conduzido para um trabalho de reelaboração criativa, em que estuda, treina, pratica, repete, desempenha, desaprende, revive.

Em diálogo com os escritos de Schechner alcançamos alcançar esse espaço por meio dessa reelaboração criativa de fragmentos de nossa *revivência*, por uma tentativa de ressignificar e repensar o cotidiano para além da repetição mecanizada ou involuntária.

Uma das possibilidades de reelaboração se dá pelo que Schechner (1985) chama de comportamento restaurado. *Performance* nunca é pela primeira vez, só há na *performance* na existência de um passado, em relação com um presente e futuro:

Mas o chamado novo comportamento é realmente o rearranjo de comportamento antigo ou a tua ação/promulgação de comportamento antigo em novas configurações/condições. Na terceira fase, a reintegração, o comportamento é restaurado praticado até que seja uma segunda natureza. A parte final da terceira fase é execução pública. (1985, p. 114, tradução minha)

É nas interações que o comportamento restaurado ganha vida, e como diz Schechner, se enquadra em um jogo simbólico e reflexivo. Quando estamos para criar uma *performance*, o passado é recriado e se almeja um futuro, é um processo de apropriação para (re)criação, “não em termos de um presente, mas de um futuro” (SCHECHNER, 1985, p.79).

A *performance* seria como a *revivência*<sup>17</sup>, que não é em si uma mera repetição de um passado, é uma reelaboração que dialoga com o ocorrido, o atual e o porvir.

Logo, vejo a relevância de reflexão do processo de *revivência* no experimento cênico ou em qualquer processo de teatro na escola.

No cotidiano, em dados momentos, não nos conscientizamos de como fazemos ou por que fazemos. Esse processo está no que podemos chamar de automatização ou, até mesmo, nos é imposto cotidianamente<sup>18</sup>, muitas vezes pelo peso das tradições e convenções sociais (FÉRAL, 2008).

A repetição e a construção desse espaço de jogo, nesse processo teatral consciente, fizeram com que os alunos repensassem as suas próprias ações cotidianas, seus gestos e como se portam.

---

<sup>17</sup>Conceito russo *pereživánie*, traduzido por vivência, “revivescência”, em tradução como *revivência*.

<sup>18</sup>Abarco o comportamento restaurado não somente como ato mimético ou como uma qualidade crítica e de reelaboração. Nos interessava uma experiência corporalmente desestabilizadora, e no entendimento de que restaurar o comportamento não era o nosso único plano de ação no experimento, mas se fez presente e importante em nosso percurso. Esse não foi o nosso único meio para se chegar a apresentação, mas foi um dos importantes caminhos que traçamos. Não nos fechamos na teoria e buscamos contrapontos para nosso processo de criação. Não nos limitamos somente nas ações cotidianas, fomos em busca da contradição, inclusive no processo de restauração de comportamento, no limiar. Dialogamos também com a *performance art*, justamente no contraponto elencado por Schechner sobre os enfoques entre as ações e teorias. Pensamos o experimento em diálogo também com o extracotidiano, poética da transgressão, ruptura e também na questão do “gesto original” (MOSTAÇO, 2009, 24-25).

Restaurar esse comportamento cotidiano numa *performance* artística em *Rupturas* não era um simples transporte ou estereotipar, no palco, as ações cotidianas, mas trabalhá-las de modo que essas ações alcançassem um outro espaço, um outro lugar, em diálogo com esse passado que de uma forma ou de outra, emerge na ação ao almejar um futuro, uma tomada de consciência, reelaboração, aprimoramento por meio de um trabalho.

Recorrer ao encontro com o teatro que dialoga com a *performance* é pensar no estado de conscientização dos alunos (atores/*performers*) sobre seus próprios atos *performáticos*.

Josette Ferál (2009) enfatiza que, ao trabalharmos com ações que convencionamos chamar de repetidas, as mesmas se inscrevem nos estados distintos dos *performers*, tanto no aspecto psicológico quanto no aspecto físico, histórico, cultural etc. É para ela essa reelaboração, um processo *performático* em que ao mesmo tempo se tem uma cópia e um original, em totalidades sempre diferentes. Ou seja, cada ato *performatado*, embora derive do que chamamos de repetição, sempre será único.

Dessa maneira, creio que o processo que nos propomos a fazer no Instituto foi ao encontro de uma não-reprodução do cotidiano, mas sim uma reelaboração:

[...] Cada día les parecerán diferentes a las de veces anteriores. No importa si son mejores o peores; lo que importa es que sean las de hoy, que se hayan renovado... no se grabarán clichés, y en cambio resolverán una misma tarea de forma nueva, cada vez mejor, más profunda, completa, lógica y coherente[...]  
(Stanislavski, 2007 p. 201)

Stanislavski (2007) discorria sobre o processo de preparação do ator no começo do século XX na Rússia. Ainda assim, creio que os princípios estabelecidos acima pelo encenador russo sejam coerentes com a proposta do processo cênico que dá vida a esta pesquisa.

Essa repetição não é reprodução, cada rearranjo é um processo distinto. Precisávamos alçar o abandono de clichês e fazer a mesma tarefa de uma nova forma todos os dias. Era necessário trabalho, reelaboração e criação, como Stanislavski enfatiza.

Sobre o estado de reelaboração descrito pelo encenador russo, Beth Ferholt em *The Development of Cognition, Emotion, Imagination and Creativity As Made Visible through Adult-Child Joint Play: Perezhivanie through Playworlds*<sup>19</sup> em que reitera questões dos estudos da *performance* e aproxima o pensamento de Stanislavski. A autora propõe uma possível inspiração do conceito de *performance* de Schechner (que inclui o comportamento restaurado) para com o conceito de *Pereživánie*<sup>20</sup> compartilhado por muitos autores russos como Vigotski, Bakhtin, Stanislavski.

Segundo Ferholt (2009), as etapas para a construção da *Pereživánie* são inspiradas por Schechner para abordar as etapas da *performance*, seria ele um possível leitor dos escritos do Stanislavski.

Mas o que seria *pereživánie*? O conceito de *pereživánie* é traduzido no Brasil, direto do russo, como vivência, experiência (em alguns países por *revivência*, tradução essa que mais se aproxima desse trabalho), embora saibamos que não há consenso e nem exatidão nessa perspectiva:

---

<sup>19</sup> Tese de doutoramento - Universidade da Califórnia, San Diego.

<sup>20</sup> Conceito russo traduzido como *revivência* e aproximado ao entendimento de comportamento restaurado.

[...] Nós estamos falando de um processo interno ativo, produtor de resultados, que efetivamente transforma a situação psicológica, da perejivanie como atividade. (VASILIUK apud DELARI, PASSOS: 2010, p. 02)

Segundo Delari Junior e Passos (2009), ao analisar o ponto de vista morfológico, *perejivanie* é composta por duas partes. “Pere” (*пepe*) contém em si inúmeros significados, dentre eles: a relação de uma ação novamente ou de outra forma (refazer, reformar), ultrapassar, superar: “Nota-se o aspecto de processualidade e/ou movimento conferido pelo prefixo ‘pere’, semelhante ao que ocorre em português com ‘trans’, como em ‘perekhodit’ (transitar), ‘perenosit’ (transportar) e ‘perestavliat’ (transportar)” (p. 09). A segunda parte, “jivanie”, deriva do verbo arcaico “jivat”, tem por significado viver.

Delari Junior e Passos (2009) supõem que a tradução para o português e espanhol – vivência – é fortemente influenciada pela tradução desse verbo. Ainda, uma possível recomposição do sentido de *perejivanie* poderia se aproximar de “vida em transição” ou “vida em transformação”. Os autores alertam que não existe exatidão para a tradução.

É por essa perspectiva que Ferholt (2009) encontra consonâncias entre os processos de ontogênese dos indivíduos, ação social do ritual, ação simbólica, dentre outras possibilidades, entre os escritos sobre a *perejivanie* e *performance*, ao qual pode ser observado na teoria de Richard Schechner (1985). O autor argumenta que existem três partes no processo da *performance*, ao qual flui sobre uma perspectiva que não se atém somente em um tempo, mas sugere direções temporais, ou seja, o tempo flui em mais de uma direção.

Ao restaurar o comportamento numa *performance*, o *performer* não joga somente com ocorrências do passado, sendo assim, seu passado dialoga com o presente e o futuro. Não se cria em *performance* só em termos de um presente, mas se almeja um futuro. A *performance* então é criada por um trabalho de intervenção, edição, na união que acontece no “fim do tempo”, entre o passado e futuro (SCHECHNER, 1985, p.39).

Ferholt (2009) cita Cole, para descrever um fenômeno assemelhado a teoria da *performance*, algo temporal de “dupla face”, um fenômeno que cresce para o futuro e o passado simultaneamente, espaço onde surge a *perejivânie*. Este é um lugar de suspensão, onde o passado e o futuro se encontram, entre ser “nós mesmos” e não ser, um espaço que podemos chamar de liminar.

Para Schechner (1985), os indivíduos em *performance* assumem uma situação de margem em que negam a si mesmos: um “não eu”, ao tempo que acontece uma dupla negativa, “não não eu”, processo tênue onde reassumem a posição de si.

Optamos no experimento cênico *Rupturas* nos aproximarmos dessa negativa e dessa dupla negativa ou nesses fluxos de temporalidade, que estão tanto na *performance* como no processo da *perejivânie*.

Em todo o percurso do experimento cênico, os alunos-*performers* não trabalharam com personagens, alçaram passar por essa transformação ou pelo estado de *revivência* que desconstrói o fluxo temporal comum.

Alcançar essa situação de margem por meio do trabalho cênico é, segundo Schechner, condicionar um comportamento para um estado de jogo, ou pelo jogo (1985, p. 40).

Observo que o que fazíamos no espaço de construção de *Rupturas* não era simplesmente um diálogo histórico sobre as repressões sofridas em suas próprias biografias, mas o passado de fato era recriado por meio de um estado de presença, em ligação direta com o futuro, em acordo com o ato performado.

Pensamos na criação da *performance* que está na transição do comportamento de um espaço admissível para um espaço inesperado (SCHECHNER, 2003) em *Rupturas*. As ações cotidianas eram repensadas pelo grupo em forma de processo reelaborado para o espaço cênico:

Essa dimensão ritualística apropriada por Schechner (1985, 2003a, 2003b, 2006) nos auxilia a compreender a performance como uma prática processual e relacional, que se dá no espaço e no tempo e que implica passado, presente e futuro ao recombinar modos de agir. O processo performático indica, ainda, uma temporalidade estendida e dilatada, aberta e cíclica, no sentido de que as ações em curso na vida nunca estariam completas, mas constante vir a ser, em um constante rearranjo de experiências passadas que novamente podem ser vivenciadas e narradas. Compreendemos, também, que a narração da experiência, ou seja, a colocação em linguagem, verbal ou corporal, constitui uma constante (re)invenção e (re)experimentação de si, uma vez que lembrar de algo implica em (re)contar uma experiência de maneira reformulada, segundo o percurso que até o momento foi vivido. (SALGADO, 2014, p. 79-80)

Compreendo o conceito de *performance* não somente ou exclusivamente como uma atividade autorreferencial, mas como um caminho de produção de sentidos ao relacionar-se com os contextos que a ação evoca, um processo de (re)invenção e (re)elaboração.

Se faz necessário reiterar que a *Perejivánie*, ainda que não tenha tradução exata, está relacionada ao pensamento de um ser monista, onde não há separação dicotômica entre mente e corpo, sendo necessária a presença do outro para que ocorra esse processo. *Perejivánie* é um estado de consciência do ato, sendo assim, social.

*Perejivánie* não é simplesmente viver uma memória, mas recriá-la, revivê-la de forma criativa. Edição e intervenção que, por conseguinte, implica em ação e escolha, ação essa que não se repete, (re)ação. Para nós, reelaboração para além da emoção.

Buscamos erigir um estado de *revivência* (*perejivánie*) e um diálogo direto com os estudos da *performance* na construção de nossa dramaturgia com características pós-dramáticas.

Vale compreender que a preocupação não se deu na hierarquia da teoria sobre a prática, ou da teoria sobre a própria teoria. Os atos, *revivências* e a responsabilidade na construção cênica fizeram-nos pensar a teoria incorporada à prática.

Não os reuni e disse: “isso é *performance* ou somos obrigados a criar um processo que dialoga com o que Lehmann (2007) ponderou como características pós-dramáticas”. A prática nos trouxe a teoria. Viver o experimento cênico e as aproximações nos fizeram perpassar por vários lugares sem a obrigatoriedade de encaixe, sem a preocupação com uma metodologia fechada na prática e aberta no discurso.

A *revivência* é um ato de criação, uma atribuição de sentidos sobre aquilo que já vimos. Está intimamente interligada para com um futuro que ainda não vimos, mas porque vivenciamos o presente. E foi com a prática do grupo que percebemos a importância da abertura para reviver a teoria e atribuir sentidos e não significados no que concerne a prática teatral com tais características.

## 2.6 DRAMATURGIA EM JOGO X DRAMATURGIA DO NOSSO JOGO: PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS NA CRIAÇÃO DO EXPERIMENTO CÊNICO - RUPTURAS

A proposição pós-dramática, construção cênica em diálogo com a *performance* – dramaturgia<sup>21</sup> de *Rupturas* – *revive*, nessa dissertação, os princípios metodológicos elencados por Marcos Bulhões Martins (2008), para ler e pensar o teatro contemporâneo no ambiente escolar.

Esses procedimentos reunidos pelo autor é uma sugestão para se trabalhar com o teatro em espaços escolares, para além do modelo dramático convencional. Os mesmos foram elaborados por Martins em observação aos processos de criação de diretores de teatro e práticas de direção e dramaturgia.

Percebo, na reunião desses princípios, uma abertura para um campo de possibilidades para a criação do aluno-*performer*, no entendimento de que há distintas possibilidade e que os mesmos colocam em

---

<sup>21</sup> O Capítulo II é referente ao contexto do experimento Rupturas e análise da construção cênica e dramaturgica em consonância (e discrepâncias) com os treze princípios trazidos por Martins, em Dramaturgia em Jogo.

evidência uma perspectiva de valorização da análise dramática como prática pedagógica.

Ademais, a proposta sugere uma espécie de recriação dramática por meio de diversificadas experimentações, de forma a abrir um campo de possibilidade para o aluno-*performer* experimentar diversas funções na criação cênica<sup>22</sup>.

No espaço de *Dramaturgia em Jogo*, Martins (2008) salienta sobre a importância da atuação do professor como um provocador de ideias frente ao tema, texto ou procedimento, a importância de o aluno ser convidado a ser coautor do experimento, no entendimento de que é “na busca da condição de criador, os alunos ampliam seu repertório expressivo para poder criar não só na forma de representar personagens” (p. 02). Essa proposta foi desenvolvida em *Rupturas*, ao pensar o aluno-*performer* como criador.

A política como liberdade não era limitada em apenas “escutar” as vozes dos alunos, mas entender todos os participantes do processo e da criação cênica como, de fato, criadores e sujeitos atuantes. Criação em que me encontrei como professor-militante em ação concreta: “O educador-militante, ao escolher sua atuação na escola, estará escolhendo para si e para todos aqueles com os quais irá trabalhar” (GALLO, 2002, p. 176). A minha atuação como professor era interligada à ação do aluno-*performer*.

O aluno no percurso de construção de *Rupturas* poderia opinar/contribuir para a organização do discurso cênico, assumindo diversas funções, (re)pensando a estrutura, funcionalidade, tempo, intertextualidade, teor

---

<sup>22</sup> Compreendo a sugestão do autor como uma forma de repensar o processo prático perpassado nessa pesquisa, entendendo que essas sugestões do autor são passíveis de sofrer modificações e distanciamentos, quando necessário.

ideológico, construção de imagens e o texto (MARTINS, 2008, p.03).

Cabe ressaltar que uma construção cênica que dialoga com esses princípios elencados vai além da improvisação imediata, pois cabe e há necessidade de discussões acerca das propostas textuais dos coautores (alunos) durante todo o percurso:

Nas oficinas os atores discutiram a encenação e a dramaturgia de forma entrelaçada. Quando os atores aceitavam as instruções dos alunos que jogavam o papel dos diretores para o estabelecimento de novos focos, alterações ou cortes, estavam substituindo o mito da inspiração imediata e do frescor original da primeira improvisação, por uma prática sistemática de transformação da versão inicial. Este enfoque lúdico da cena enquanto texto cênico orgânico, vivo, e portanto, mutável, não foi evidente no início. (MARTINS, 2008, p. 02)

Só há possibilidade de reelaboração por meio da disponibilidade ao jogo. No processo atrelado a esses princípios metodológicos é importante a reflexão dos alunos-*performers* sobre as possibilidades de transformações por meio das funções e da disponibilidade para alterar possíveis soluções cênicas imediatas.

Foi preciso agregar um processo de reelaboração, que está intimamente ligado à uma ação viva e orgânica, talvez inidentificável *a priori*, de forma a desvincular de uma estética excessivamente mimética, repetitiva ou inalterável (p. 03).

Martins (2008) sugere o trabalho com o texto escrito de maneira não tradicional, em fuga da “lógica dramática clássica”.

Trazer os textos escritos no nosso processo de construção, em consonância com os princípios metodológicos elencados por Martins (2008) – em interligação com as características do teatro pós-dramático elencadas por Lehmann (2007) – fizeram-nos compreender o texto escrito como apenas um dos signos de um sistema variável, em que o teatro já não se subordina ao seu primado, nem quer criar um cosmos fictício. Trabalhamos com esses textos (escritos) não como um princípio regulador (LEHMANN, 2007, p.25-26).

Em nosso jogo dramatúrgico, invocamos os textos escritos e para além da lógica aristotélica, como forma de problematização dos processos de percepção do mundo, desvinculando-os de imagens “verdadeiras”, em que nos interessava o impacto sobre a percepção e um modelo reflexivo e não impositivo (BAUMGARTEL, 2009, p.132). Se fazia pertinente dialogar sobre distintas possibilidades de jogos em grupo em relação ao texto como ponto de partida.

Perpassamos sobre um levantamento de imagens e ideias sobre o que fazer a partir do texto, de modo a “experimentar e discutir alguns dos principais procedimentos da criação da cena contemporânea” (MARTINS, 2008, p. 02), cunhar uma ponte ao encontro das características pós-dramáticas. Pensamos o texto escrito como um alargador da capacidade do jogo.

Em um processo de criação, e no que concerne à construção cênica e dramatúrgica de *Rupturas*, refletimos a possibilidade de se trabalhar com o real em um processo com características pós-dramáticas, não pelo viés da informação de que aquelas histórias são

reais e são *ipsis litteris*, mas pelo caminho da indecidibilidade, no limiar do jogo da realidade e da ficção: “dessa ambiguidade que emergem o efeito teatral e o efeito sobre a consciência” (LEHMANN, 2007, p.165).

Para além dos textos escritos de reconhecidos poetas brasileiros, abordados em *Rupturas*, se encontravam textos dos próprios alunos e textos meus (crônicas, poesias), que dialogavam com essa ambiguidade citada por Lehmann. Não buscamos textos escritos como referenciais externos ou como um material de difícil acesso.

Junto aos *textos* e ao processo em totalidade, era importante pensar os alunos em *Rupturas* como atores de um teatro em que não representavam<sup>23</sup>, mas que ofertavam por meio de uma *performance* sua presença no palco (LEHMANN, 2007, p.224), em diálogos com os espectadores, no estabelecimento de um confronto para encontrar os sentidos que lhes são próprios, por meio de escolhas:

Estamos bem inseridos na performatividade do ator (e fora de um personagem), aquela da ação que se executa. O espectador confrontado com este fazer, com estas ações postas [colocadas], das quais só lhe resta, a si próprio, encontrar o sentido. (FÉRAL, 2008, p. 202)

Repensávamos o contexto e escolhas enquanto atores/dramaturgos continuamente. A construção de nossa dramaturgia foi voltada para um projeto produtor de sentidos, por meio da atividade de expectativa.

---

<sup>23</sup> Características de um ator pós-dramático segundo Hans-Thies Lehmann.

A proposta criativa de *Rupturas* oferecia ao espectador um jogo ambíguo, e o que estava em primeiro plano não era a apresentação ou a representação de personagens, “mas a vividez, a presença provocante do homem” (LEHMANN, 2009, p. 225). Por tal fato, foi impossível prever essa relação com o espectador no processo de construção que só se dava na ação posta.

Ponderamos uma dramaturgia que abre espaço e que expõe o problema diante do espectador de modo a não “existir a distância segura” que pareça garantir a divisão estética entre a sala e o palco (LEHMANN, 2009).

Estreitar nossa composição com os treze princípios trazidos por Martins (2008), para criar uma *dramaturgia em jogo*, de modo algum foi estabelecer um modelo para se trabalhar o teatro contemporâneo no espaço educacional. Os mesmos foram reelaborados de maneiras distintas e repensados no contexto em que nos encontrávamos.

Sobre os textos escritos, posso dizer que os mesmos saltaram para diversas linguagens e supressões, e de maneira alguma foi tratado de maneira rígida. Cada texto escrito fazia parte da construção e foram transportados para um estado de presença ou de *performance*, sofreram um processo de reelaboração, torção, de modo a alterar a ação cênica individual e coletiva.

Alguns textos e parte de nossa dramaturgia, fragmentada, serão abordados no Capítulo II. Cabe reiterar que o experimento cênico não foi em princípio uma prática pensada para minha pesquisa no mestrado. É também uma empiria. Foi preciso retomar escritos, pensar, dialogar com os alunos, fazer pesquisa de campo, recriar, (re)colher/ visitar banco de dados, abrir

arquivos não explorados, criar, transformar memórias, papéis, arquivos virtuais, materiais audiovisuais e fazer escolhas. E dessas inúmeras e possíveis alternativas, abordarei algumas delas no capítulo subsequente.

### **3 RUPTURAS: DO CONTEXTO À REALIZAÇÃO DO EXPERIMENTO CÊNICO**

#### **3.1 O CONTEXTO ESCOLAR, O INÍCIO, (RE)CRIAR**

O contexto de um Instituto Federal difere das escolas públicas estaduais que oferecem a modalidade de Ensino Médio. Nos Institutos Federais, integra-se ao Ensino Médio um curso técnico em alguma área. Há diversificados deles no Brasil, que oferecem cursos de Técnico em Têxtil, Química, Edificações, Comunicações, dentre outros, de acordo com as demandas da região em que se encontra. No campus em que trabalhei, é oferecido o curso de técnico em Química integrado com o Ensino Médio.

Uma das diferenças para com o Ensino Médio em escolas regulares é a carga horária e a duração do curso, entre três anos e meio e quatro anos. Não é possível em um Instituto Federal cursar apenas as disciplinas comuns e obrigatórias do Ensino Médio como na rede pública estadual (Português, Artes, Inglês, Espanhol, Matemática, Filosofia, Sociologia etc.), integram à grade curricular, disciplinas específicas da área do curso técnico. Entretanto, não há a possibilidade de o aluno concluir somente o Ensino Médio ou o curso técnico separadamente. O curso supracitado é reflexo da demanda de Jaraguá do Sul, cidade catarinense que sedia grandes empresas e multinacionais na área têxtil, maquinários etc.

Relutei algumas vezes para realizar inscrição no processo seletivo para professor temporário, observando o contexto escolar em que me inseriria caso fosse aprovado. Conhecia alguns cursos integrados pelo país e sabia da obrigatoriedade das Artes no Ensino Médio, ao tempo que indaguei qual seria a minha função como

professor de Teatro em um curso de técnico em Química integrado. Como seria lecionar Artes, visto que as linguagens não se separam em grandes partes dos Institutos Federais? Ao lecionar a disciplina de Artes em contexto do qual exige a polivalência<sup>24</sup> dos professores, o que agregaria para minha formação docente essa experiência?

Em análise da grade curricular do curso, percebi que as aulas de Artes eram ministradas ao final, na sexta e sétima fase, sendo a oitava, última fase, a dos estágios obrigatórios nas empresas da cidade. Pensava quão seria difícil e que não haveria interesse dos estudantes para com as Artes<sup>25</sup> no curso, visto que os mesmos estariam envolvidos com as atividades do trabalho de estágio e finalização do curso de técnico.

Percebi, em curto espaço de tempo, após minha entrada no Instituto, que boa parte dos alunos desenvolviam atividades artísticas naquele e em outros espaços. Ademais, o Instituto contava com uma técnica/maestrina em Música e inúmeros alunos que faziam parte do coral no estabelecimento de ensino. Alguns poucos participavam de grupos de teatro profissionais e amadores da cidade, e outra parte eram músicos na cidade, compunham bandas alternativas.

Ainda em relação aos alunos, haviam outros interessados no campo de audiovisual, fotografia e dança. Existiam aqueles que não tinham relação com a

---

<sup>24</sup> A formação polivalente em arte habilitava o professor formado em educação artística a ministrar os conteúdos das áreas de Plásticas, Música, Teatro e Dança. Ultrapassar a polivalência no campo das artes na educação no Brasil seria legitimar cada linguagem como um campo do conhecimento. Eu, como professor de Artes Cênicas/Teatro dialogava com as outras áreas, todavia estabelecia o foco no Teatro.

<sup>25</sup> Me remeto as Artes na grade curricular do curso, como área do conhecimento.

arte, como é o caso de parte dos alunos que integravam o experimento *Rupturas*.

Nas aulas de Artes na grade curricular, entendi que, como profissional da área, o foco deveria ser em minha formação (Teatro), embora dialogasse constantemente com as outras linguagens artísticas. Friso que não havia sequer um aluno que se negasse a participar das aulas práticas em teatro e de projetos construídos em sala de aula e, de acordo com o depoimento dos mesmos, era a primeira vez que tinham um professor de Teatro na educação básica.

Foi aberta uma possibilidade de contato com essa linguagem, oportunidade que os mesmos não obtiveram nas aulas de Arte em todo o Ensino Fundamental, pois os alunos percorreram quase toda a educação básica com professores da área das Artes Visuais/Plásticas.

Esse dado não era um espanto: muito embora em minha infância e adolescência obtive a possibilidade de um contato com uma prática teatral – dois anos letivos apenas de toda a minha vida escolar – muitos de meus professores eram formados em Artes Visuais ou em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas<sup>26</sup>, outros não eram habilitados.

Ao perceber o interesse de parte dos alunos no Instituto, pensei na possibilidade de elaboração de um projeto de teatro extraclasse. Por motivo já especificado na introdução: nas “brechas” entre uma aula de Química e outras em diversos laboratórios, estágios dos alunos, tendo como objetivo propiciar uma vivência em teatro para os interessados.

Ao oferecer o projeto ao Instituto percebi a lacuna na formação, no que se refere a Arte no Brasil. Com raras exceções, nomes da poesia, teatro e da história do

---

<sup>26</sup> Faço parte da primeira turma de licenciatura em Artes Cênicas do Mato Grosso do Sul (UFGD), formada em 2013.

cinema brasileiro eram desconhecidos pela maioria dos estudantes. Existia uma conexão muito maior com a indústria da música e do entretenimento estadunidense, segundo os relatos:

Chamou-me muito a atenção e me atraiu mais ainda, pois a valorização da cultura nacional é assunto vigente em todo Brasil, não só pela americanização, mas pelo sistema educacional que prestigia a formação dos alunos com carga cultural negativa, tanto não conhecendo, como muito menos fazendo, é penosa, preguiçosa e triste a absurda importação musical, literal, teatral e etc. Com isso em mente, me senti não só parte, mas necessário no experimento. (IAN, carta aberta do aluno-*performer* participante do projeto)

Essa lacuna fez-me pensar na possibilidade de oferecer um projeto que dialogasse com autores nacionais. Como em qualquer estabelecimento de ensino, há regras para criação de projeto, mesmo que não remunerado. Precisava delimitar uma contrapartida para a comunidade da cidade. Não escrevi o projeto com foco no produto artístico, em diálogos com poetas brasileiros das diversas linguagens artísticas<sup>27</sup>. Um meio efetivo de possibilidade de experiência artística aprofundada que iria além das experimentações da sala de aula no turno regular, ainda, como forma de fruição artística para a comunidade,

---

<sup>27</sup> Poetas da área do Teatro, Música e Literatura. Importante salientar que não necessariamente a escolha textual partiria de textos clássicos, por exemplo, nas escolhas dos textos, alguns nomes do *rap* nacional foram lembrados e suas poesias fizeram parte do processo de construção, embora modificadas.

O projeto foi aprovado pelo departamento de extensão e a contrapartida acordada seriam duas apresentações do processo para a comunidade escolar e comunidade local. Não tínhamos recursos financeiros, materiais e pouca disponibilidade de horário da maioria dos alunos. No entanto, o apoio foi real e necessário por parte da coordenação e direção do Instituto. Técnicos e professores de todos os departamentos se mostraram dispostos a colaborar com o projeto.

Como fui professor de duas fases distintas (sexta e sétima), optei por dois horários: período vespertino com a sexta fase e noturno com sétima fase. Não seriam dois experimentos cênicos alheios. Construiríamos duas ações em um mesmo experimento, com o mesmo fio norteador. Nos encontramos em diversas ocasiões para compartilhar e colaborar com as experiências e a construção do experimento.

Sabíamos que apresentaríamos ao final do semestre, parte do processo. Não necessariamente uma obra acabada.

Pertinente seria que os processos dialogassem entre si, visto que, apesar de ter em princípio duas construções em horários distintos, em meados do processo, os dois grupos passariam a se encontrar. Buscávamos em união uma experiência teatral, e que a mesma fosse ladeada por textos de artistas brasileiros das diversas áreas da Artes: literatura, teatro, música etc.

No começo do processo, o subgrupo do matutino (sexta fase) era composto por sete alunos. Em poucas semanas o grupo se reduziu para seis, devido a compromisso de um dos integrantes. O subgrupo do período vespertino era composto por três integrantes. Após algumas semanas, outros dois passaram a fazer parte do processo, uma graduanda da licenciatura em

Física e outro aluno do curso integrado em Química da terceira fase.

Constituí poucos pré-requisitos para a entrada dos alunos no projeto teatral, dentre eles: compromisso e disponibilidade de horário eram primordiais. Salientava que buscaríamos uma prática artística que se dá por meio de processo, escolhas e experimentações. A construção perpassaria por todos os integrantes, de modo a convocar certa responsabilidade, ao perceber que não existe homogeneidade e que teríamos que aprender uns com os outros. O processo era horizontal e mediado. O conhecimento para uma prática teatral não se dava por meio de minha figura, enquanto professor, mas pela organização do grupo e das atividades propostas. Aprendíamos juntos, em processo de desconstrução de modelos pré-estabelecidos no fazer teatral.

*Rupturas* não se centrava em decorar textos de Plínio Marcos ou de Carlos Drummond de Andrade, todavia buscava leituras diversificadas e experimentações, uma prática como pesquisa teatral com experimentos distintos que possibilitasse uma diferenciação dos processos vividos ou relatados por eles como participantes ou espectadores de teatro. Era uma busca por si mesmo ou por apresentar-se em um processo artístico: convocávamos a presença no processo de construção e de expectativa. Não construimos personagens em todo o experimento.

Eu, como professor/diretor, precisava construir semanalmente, em conjunto com os alunos, os caminhos do projeto supracitado. Logo, reiterava que suas participações nesse processo de construção e pesquisa eram primordiais e que o histórico-cultural de cada partícipe seria integrado nas ações cênicas decorrentes, desde o primeiro dia do projeto *Teatro e Poéticas*

*Brasileiras*, experimento cênico com características pós-dramáticas (em que a vida dos alunos revive em processo artístico). Foi preciso repensar as ações pedagógicas diariamente e os princípios metodológicos para a criação cênica.

Não creio que a mediação e reconstrução da dramaturgia do experimento cênico *Rupturas* deva ser levada como um modelo. Isso seria impossível. Revivo em escrita essa construção dramaturgica e diálogos pedagógicos por meio de escolhas em um processo de desconstrução temporal na criação da nossa dramaturgia fragmentada. Em conseqüente, podemos observar uma conversa com os quadros cênicos aleatoriamente. Esse será o modo da reconstrução da dramaturgia de *Rupturas*.

É importante relatar certa dificuldade em estabelecer os princípios metodológicos da prática teatral de *Rupturas* em transposição para a escrita por aqui discorrida. Compreendi que a maneira mais palpável seria trazer os princípios reunidos por Martins em *Dramaturgia em Jogo* (2008), como forma de mediação dos nossos próprios princípios metodológicos. No entanto, seguimos caminhos que ora divergem, ora convergem.

### 3.2 A DRAMATURGIA EM JOGO E O EXPERIMENTO CÊNICO RUPTURAS: CONSONÂNCIAS E DISSENSÕES

Antes do processo de construção de *Rupturas*, recordo que reli um escrito inúmeras vezes. Eis o texto em questão: *Dramaturgia em Jogo...* de Marcos Bulhões Martins (2008). Essa proposta para pensar o teatro contemporâneo e a construção dramaturgica na escola, que difere de uma lógica dramática convencional, fez-me

reiterar a importância do meu papel enquanto professor de teatro e o lugar do aluno criador em um processo teatral. Reitero que entendi o texto do autor não como método fechado, e sim, possível de adaptações.

Ao final de *Rupturas*, percebo aproximações com os princípios elencados pelo autor. O experimento não foi pensado de modo a seguir todas as orientações trazidas por Martins (2008). Todavia, cabe ressaltar que, em análise empírica, a ação proposta no texto do autor reverberou de alguma forma em nosso processo de construção.

Nesse escrito, Martins (2008) estabelece treze etapas para construção dessa *Dramaturgia em Jogo*, que serão descritas e observadas em diálogo com o nosso próprio processo. São elas:

1. *Avaliação diagnóstica;*
2. *Ampliação do repertório: exploração de fragmentos diversos;*
3. *Seleção de texto teatral que servirá de eixo para a segunda fase do experimento;*
4. *Análise dramatúrgica e experimentação lúdica do texto teatral selecionado;*
5. *Leitura, análise e experimentação de textos teatrais com mesmo tema ou narrativa;*
6. *Experimentos textocentristas de encenação;*
7. *Experimentação de procedimentos do banco de dados sobre encenação contemporânea;*
8. *Criação de dossiês de encenações modelares do texto;*
9. *A recriação dramatúrgica a partir dos dossiês;*
10. *Definição de quadros cênicos de cada subgrupo;*

11. *Concepção e debate de roteiro geral para a apresentação dos quadros;*
12. *Apresentações, novas avaliações e retomadas de jogo que geram redefinições na escritura cênica;*
13. *Escritura da dramaturgia individual e coletiva.*

O texto em questão colaborou para (re)traçar caminhos metodológicos para (re)viver esse processo em escrita: idas e voltas e, por vezes, sugiro atalhos. Distancio em dados momentos das etapas elencadas pelo autor para me aproximar dos diálogos cênicos, próprios caminhos pedagógicos construídos por *Rupturas*.

### **3.2.1 Avaliação diagnóstica**

Essa é primeira etapa da proposta de Martins (2008) para ler e pensar um processo teatral contemporâneo no contexto educacional. A avaliação diagnóstica seria a parte em que se revela a referência do grupo sobre os textos teatrais em primeira instância, em que são expostas leituras sobre diversificados escritos e referências. Martins (2008) nomeia essa primeira etapa de aquecimento para leitura. Ao trazer a avaliação diagnóstica para nossa construção, observo uma dissensão entre a proposta do autor para a construção da nossa própria *dramaturgia em jogo*.

Em nossa proposta, nos dois primeiros encontros, elegemos um fio norteador, de forma a buscar textos em diversas linguagens artísticas em acordo com a escolha de apenas trazer autores brasileiros.

Nos primeiros encontros, o fio norteador indicado foi o contexto da ditadura<sup>28</sup> na contemporaneidade, proposta elencada pelos alunos, convencionada por meio dos diálogos na primeira instância do projeto.

De fato, o fio norteador eleito não surgiu aleatoriamente, debatíamos sobre a questão da arte na contemporaneidade e o contexto do teatro brasileiro em época de ditadura militar nas aulas regulares. Ademais, o período do projeto se deu concomitantemente ao período de manifestações no país (2014), na qual uma parcela dos brasileiros reivindicava a volta da ditadura militar.

Frente a esses fatos e outras contradições, fomos ao encontro de depoimentos pessoais sobre possíveis ditaduras ou repressões que enfrentamos no dia-a-dia: vida profissional, acadêmica e afetiva.

Após elencarmos o fio norteador, passamos para a etapa das escolhas dos textos. Acreditávamos que seria viável a recorrência dessa avaliação diagnóstica em todos os encontros, porque muitos dos textos “surgiam” durante o processo, eram revividos, rememorados, recriados e repensados.

Criamos uma espécie de banco de dados de textos e fragmentos que eram “colados” de maneiras variáveis durante o percurso da construção do experimento cênico. Logo após os encontros semanais, elaborávamos protocolos e dossiês por meio de um banco de dados oculto em uma rede social.

No primeiro encontro, por exemplo, poucos foram os textos escritos apresentados ao grupo. Com o passar dos encontros rememorávamos textos que de alguma

---

<sup>28</sup> Ditaduras como imposições de ideias ou condutas das mais diversas.

forma passaram a fazer parte da vida dos participantes do projeto<sup>29</sup>.

Era importante dialogarmos com o fio temático. Cada improvisação nos remetia para outros escritos, havia possibilidades de aparições de variados textos poéticos.

Os textos escritos não eram delineadores da nossa construção e não somente eles faziam referência ao fio norteador. O processo de jogo com o texto, as construções e improvisações nos remetiam para outros *textos*, criados pelas improvisações e pelas repetições com reelaboração: texto escrito, música, corpos que ultrapassavam a linguagem verbal e linguagem audiovisual.

Pensávamos na não hierarquização do texto escrito, mas na construção do experimento. Qual seria a possibilidade de trabalhar com esse tipo de texto sem hierarquizá-lo? Como criar com os escritos? Perguntei em diversas ocasiões qual o texto que os olhava, não era a eleição do melhor texto (academicamente falando), mas um texto que realmente nos interpelava de algum modo.

Creio que um texto tem um olhar multidirecional. Didi-Huberman (2010) nos dá pistas sobre essa interrupção em *O que nos vemos, o que nos olha*, ainda que a abordagem do autor se refira às imagens, podemos promulgar uma analogia.

Uma imagem, quando a observamos, não se encontra num plano estático ou imutável, de certo modo uma imagem responde “nos olhando” de alguma forma.

---

<sup>29</sup> Eu, mediador do processo também participei da escolha dos textos poéticos. Dentre os textos convencionados e que foram para a apresentação final, se encontram uma crônica de minha autoria e uma proposta de releitura de uma música feita pelos alunos.

Nos interessava buscar “textos que nos leriam”, nos interpelaria de certo modo e transportaria para um estado de presença. Qual seria o texto que nos colocaria em processo de interrupção e como a mesma seria trabalhada para além do escrito, no encontro com os espectadores.

Trabalharíamos com o texto por meio da relação, da *performatividade* e do fator da *presença*. Entendíamos, que ao revivermos um texto escrito não estávamos em busca de sua identidade, mas afirmamos a diferença em relação à construção, uma organização a partir de um ponto de vista. Demos novos sentidos aos nossos próprios textos e aos textos dos poetas brasileiros.

Dar sentido a esses escritos é pensar no fator que faz com que o objeto sofra amplas ou encurtadas torções, uma espécie de dramaturgo que costura e dirige “a participação de cada pensador que integra sua filosofia, criando assim a diferença”<sup>30</sup> (MACHADO, 2010, p. 11). É uma constituição que podemos nomear de singularidade. Ainda, para que haja esse processo singular é necessária uma inter-relação, uma conexão de pensamento de diversos criadores.

Machado (2010) explica, que Deleuze, ao construir alguns estudos, privilegia alguns autores em detrimento de outros, diferenciando-os e inter-relacionando-os, criando sua própria filosofia “tal qual o dadaísmo fez na pintura [...]” (p.11). Não é uma identificação por completo com nenhum autor ou texto, mas uma *revivência* a partir desses textos, um ato de criação. Gilles Deleuze (2010), ao discorrer sobre essa *revivência* no teatro não dramático, exemplificava e

---

<sup>30</sup> Introdução escrita por Roberto Machado no livro *Sobre o teatro*, de Gilles Deleuze.

valorizava a forma em que o diretor italiano Bene<sup>31</sup> concebia o teatro. Bene, ao recriar textos de grandes dramaturgos como Shakespeare, se distanciava de um ato de reprodução dos célebres, cessando a forma do teatro de ser representação como uma força em potencialidade, um teatro de variação contínua.

Essa escapada do teatro representativo para Deleuze é uma fuga das normas e institucionalização dos conflitos, sendo um teatro não representativo, um teatro minoritário, que foge dos padrões e de dominação e que busca uma presença.

A presença no teatro que busca de alguma forma uma não representação, (em consonância com o pensamento deleuziano) reafirma conceitos, faz surgir uma própria diferença ao não reproduzir o outro, sendo essa diferença um ato político.

Ao trazermos essa diferença – torções pequenas ou grandes sobre os “textos” originais – em nosso processo de nossa construção cênica na escola, pensamos no estabelecimento e contato com a presença. Cabral, em consonância com o pensamento deleuziano, ao fazer relação das torções com um processo teatral na escola, reflete:

*As pequenas e grandes torções que amputam e subtraem elementos do texto original fazem aparecer a diferença e caracterizam o jogo do texto. O ator/aluno ao priorizar um olhar, ao identificar o que lhe toca, está amputando outras possibilidades de leitura, eliminando tudo o que não lhe faz sentido ou não lhe é significativo... Por esta perspectiva é possível perceber a identidade como*

---

<sup>31</sup> Carmelo Bene (1937-2002) foi diretor, poeta, dramaturgo, filósofo, ator e escritor italiano.

diferença; pela mesma perspectiva é possível perceber a energia de um processo de subjetivação. (CABRAL, 2011, 111-112)

O processo de subjetivação relatado por Cabral, por meio das torções, foi identificado em *Rupturas* na construção de nossa dramaturgia. Em nossas ações, a convenção primeira era a de que o texto escrito de alguma forma dialogasse com nosso histórico-cultural e com o fio norteador, e que gerasse uma desconstrução da representação com o fator da presença. Não era oferecer histórias ou convicções políticas, mas era o estabelecimento de relação no tempo de vida em comum (LEHMANN, 2010) com os espectadores.

Embora traçássemos objetivos em todo e qualquer encontro, as atividades sempre eram (re)organizadas na prática, em dependência do desenvolvimento e pertinência na prática cênica.

Em exemplo dessa reorganização, discorro sobre a (re)construção do poema trazido pela aluna Débora, *O medo*, de Carlos Drummond de Andrade:

[...]Em verdade temos medo  
 Nascemos escuro.  
 As existências são poucas:  
 Carteiro, ditador, soldado.  
 Nosso destino, incompleto[...]  
 E fomos educados para o medo.  
 Cheiramos flores de medo.  
 Vestimos panos de medo.  
 De medo, vermelhor rios,  
 Vadeamos [...]  
 (ANDRADE,2007, p.35)

Apesar de ser o primeiro texto escrito que dialogou com *Rupturas*, o texto de Drummond de

Andrade não seguiu a ordem cronológica da experimentação. O fragmentamos e costumamos em conjunto de outras diversas experimentações e com outros textos em diversas linguagens, não somente a literária:

Perante distintos modos do 'teatro pós-dramático', surge a questão de como pode ganhar valor o enorme potencial (quase ilimitado) que possuem a língua, a fala, a poesia, a retórica, os mil jogos entre sentido e voz, entre vozes e outros sentidos, numa prática que aboliu o papel primordial do texto na hierarquia dos meios teatrais [...] um prazer que também deve ser atualizado no ato da leitura [...] o teatro é antes de tudo uma situação. (LEHMANN, 2009, p. 91-92)

Ponderamos uma prática que buscava a abolição da hierarquia textual, e pensamos na situação do texto em nosso teatro com características pós-dramáticas. Sabíamos que Drummond falava de outra época, mas a pertinência se encontrava com a voz poética do autor ao encontro com as nossas vozes, torções e sobre “os mil jogos entre sentido e voz”.

O sentido do texto de Drummond de Andrade, em conjunto com a nossa leitura e ressignificação, produzia inúmeros caminhos no experimento cênico.

O texto *O medo* é criado em resposta e apoio ao texto de Antonio Candido<sup>32</sup>:

[...] Porque há para nós um problema sério, tão sério que nos leva às vezes a procurar meio afoitamente uma 'solução'; a buscar uma regra de conduta, custe o que

---

<sup>32</sup> Crítico literário da época que lutava contra o conservadorismo.

custar. Este problema é o do medo. Do medo que nos toma a todos de estarmos sendo inferiores à nossa tarefa; ou de não conseguirmos fazer algo definitivamente útil para o nosso tempo [...]  
(CANDIDO apud PEDROSA, p.63, 1994)

Pensamos em reviver o texto-resposta de Drummond não como um objeto histórico, mas objetivamos dar sentido e colocar novas questões em relação ao *O Medo* do autor. Essas indagações, para nós, permeiam o que Bakhtin nomeia de *grande tempo*. Com a poesia de Drummond estabelecemos um encontro criativo. Sabíamos que a poesia foi escrita no século passado, mas estabelecemos nossas próprias perguntas, novas questões que enriqueceram nossas indagações.

Bakhtin (2011) indica que o tempo não é concernente às leis causais, ou seja, o tempo não se encaixa em leis em que determinada causa pode produzir um efeito repetitivo ou probabilístico. As ciências humanas trabalham com a realidade social. Logo, o tempo se manifesta em um plano aberto. O *grande tempo*, para Bakhtin (2011), expressa que o homem vive no tempo das civilizações:

Colocamos para a cultura do outro novas questões que ela mesma não se colocava; nela procuramos resposta a essas questões, e a cultura do outro nos responde, revelando-nos seus novos aspectos, novas profundidades do sentido. Sem levantar nossas questões não podemos compreender nada do outro de modo criativo. [...] Nesse encontro dialógico de duas culturas elas não se fundem nem se confundem; cada uma mantém a sua unidade e a sua integridade

aberta, mas elas se enriquecem mutuamente [...] (BAKHTIN, 2011, p. 366)

Esse é um olhar de uma cultura para outra. E esse encontro só foi possível porque vivemos nesse grande tempo. De fato, o que este texto apresentado pela aluna Débora traria para nós, se estabelecêssemos somente uma dimensão histórica? Buscamos “a experiência da própria situação teatral” (LEHMANN, 2009, p. 96).

Logo, havia uma possibilidade de ir ao encontro do medo que nos afligia, ao nosso próprio medo. Se pensarmos que o texto do poeta Carlos Drummond de Andrade retrata somente um medo histórico, ou se localizássemos tal poesia como somente um objeto histórico que não nos afetasse, certamente o rumo tomado sobre as diversas reelaborações teria sido menos impactante ou o campo de possibilidades seria restringido.

Era preciso ousar com o texto e experimentá-lo com o corpo, voz, instrumentos musicais, *performá-lo*. Foi preciso aventurar-se e abrir espaço para comunicação com os espectadores.

Sabíamos que o medo é das civilizações e, todavia, na totalidade aberta da civilização do poeta, estabelecemos um encontro a partir de certa conservação dos nossos próprios medos, em nossa própria civilização.

Algo nos levou para *outro lugar*, algo nos fez coautor da poesia de Drummond. Nos enriquecemos mutuamente, recriamos com e sobre o texto e o transportamos para um estado de presença, estabelecendo fluxos temporais diversos.

O texto literário<sup>33</sup> não nos bastou para reviver *O medo*. Restauramos um comportamento de medo sobre o texto. Não estou me referindo a uma memória emotiva, mas ao estado de *revivência*, de corpos que possuem historicidade e materialidade, refletido no processo de construção do quadro cênico na *performance*.

O texto com vividez foi pensado em um plano aberto: “[...] enquanto elemento liberto, colocado de modo não hierárquico para dentro do conjunto de elementos dessa situação teatral[...]” (LEHMANN, 2009, p.99), na possibilidade de ser absorvido em diversificadas formas.

---

<sup>33</sup> Cabe ressaltar que o processo de construção e escolha dos textos não se concluíam nos encontros presenciais. Partilhamos inúmeras indagações e sugestões por meio das redes sociais, também fazíamos *upload* de vídeos dos ensaios, fotos, pesquisas que complementavam a nossa “dramaturgia em jogo”. Jogávamos à distância, ferramenta importante para a construção dramatúrgica, uma espécie de complementação da pesquisa e da prática, reuniões virtuais acrescentaram qualidade ao processo e aos encontros presenciais, que exercia uma reconsideração e reconstrução entre os diversos *textos* e propostas em nossas junções presenciais.

Figura 1 - Quadro cênico *O Medo*, experimento *Rupturas*.



Fonte: Arquivo do grupo CIA A Tua Ação, 2015.

O quadro cênico, que dialoga com *O Medo*, estava em busca de instaurar uma crise artificial que refletia a nossa sociedade. Não queríamos tentar a estabilização da crise em nossa atual conjuntura política e social, mas redefinir a relação entre nós e os espectadores, deslocá-los de alguma forma para compartilhar *a nossa crise* naquele espaço. Essa era uma *revivência* de modo a criar outros sentidos, coescritos com os espectadores.

Pensar no texto ou na escolha de cada poesia não era o estabelecimento da hierarquização supracitada. Nas ações, reelaborações, as palavras de vários artistas brasileiros no experimento, traçavam caminhos para outros sentidos, em contextos sócio-históricos de produções diferentes, sempre variável e plural (FÉRAL, 2008). Os objetos cênicos, como a vela de *led* em mãos, desenhavam um texto gestual. O teclado, a música e os corpos recriavam *O Medo*.

Todo a conjuntura de criação nos remetia a ampliação de repertório que iria para além da criação verbal.

### **3.2.2 Ampliação de repertório: exploração de fragmentos diversos**

Segundo Martins (2008), a ampliação de repertório é a etapa em que se destaca a importância do papel do professor como propositor na construção dramaturgica. O autor sugere uma abordagem que articule a criação de imagens com temáticas e linguagens diversas, descobrimento de quais são os textos teatrais pertencentes ao repertório dos alunos que revelem personagens, críticas, teorias sobre os textos, feitura de jogos a partir da realização das descrições das imagens etc.

No nosso processo, como proposta do experimento cênico, interessava-nos sim, a ampliação de repertório, embora não houvesse uma delimitação em textos de teatro. Ainda que não houvesse em nossas escolhas textos dramaturgicos, os transportaríamos (quaisquer textos) em criação para a linguagem teatral, por meio de experimentações, improvisações, jogos cênicos, reelaborações e jogo.

A escolha dos textos escritos por todos do grupo, a partir do fio norteador, revelava a individualidade de cada aluno-*performer*, partiam de seu perfil histórico-cultural e transmutavam para um processo que primava pelo coletivo. Por exemplo: dos processos construídos cenicamente com os recortes textuais, a individualidade ou espontaneidade eram permitidas, vistas e expostas, mas não se findavam em cada aluno. Se fazia pertinente compartilhar essas escolhas para que então se tornassem, de fato, estreitas ao grupo.

Significativo foi pensar no processo de improvisação com esses recortes como um processo social e criativo, e não como um processo reduzido na inspiração ou em um processo mental individualista,

sendo a essência da improvisação teatral um processo que é, ao mesmo tempo, criativo e interativo, porque não se atém na individualidade, e sim, no jogo, no social. (SAWYER, 2000).

Era imprescindível convocá-los para a responsabilidade no ato da improvisação, no entendimento de que o ato de improvisar não era apenas realizado no presente. Improvisar, no presente, os remetia ao passado, historicidade, e em consonância com a ação, se almejava um futuro (*performance*).

Figura 2 - Processos cênicos e improvisações,  
Rupturas



Fonte: Arquivo do Grupo Cia *A Tua Ação*, 2015.

Ao trazer a improvisação para nosso contexto e processo de construção cênica, entendia certas limitações dos alunos. Ao tempo que compreendia a possibilidade de transgressão desses corpos, que poderiam ir para além dos objetivos relatados.

Penso na pertinência desses processos como forma de superar estigmas criados pelos mesmos, por

talvez desprestigiarem suas próprias capacidades de jogo e de improvisação:

[...] eu normalmente sou pessimista, mas aquela parte eu tinha certeza que teríamos que tirar fora e esquecer, pois não iríamos dar conta, ainda bem que eu estava errada porque era uma das partes mais impactantes e fortes da apresentação [...] (Jéssica<sup>34</sup>)

Figura 3 - *Rupturas*: Jéssica à esquerda, Débora à direita.



Fonte: BALDI, Laura Pra. Florianópolis/SC, 2015.

A fala da aluna-*performer* Jéssica é sobre um trecho de um dos quadros cênicos de *Rupturas*, em que a improvisação e a *repetição* teve papel fundamental.

Esse quadro, retratado por ela, diz respeito a uma espécie de marcha corporal construída por um processo de improvisação em princípio (imediate), que se

---

<sup>34</sup> Aluna-*performer* participante de *Rupturas*.

transformou em uma partitura coletiva, com as inúmeras reelaborações e repetições.

Para ela, de certo modo, existia uma dificuldade de buscar movimentos na construção da marcha. Ainda, após as descobertas desses movimentos, havia certa dificuldade de lapidar ou sincronizar os movimentos do grupo por meio de uma partitura corporal que dialogasse de maneira sincronizada aos sons produzidos pelo próprio corpo e, também, com a voz, em parte do quadro cênico (acrescemos nessa marcha um recorte de uma poesia de Vinícius de Moraes e a incorporamos ao quadro após o processo de improvisação).

Figura 4 - Treinamento para marcha,  
pré-apresentação *Rupturas*



Fonte: Arquivo do Grupo Cia *A Tua Ação*, 2015.

Logo, a improvisação surge também como um processo de superação para os alunos-*performers*. Improvisar os convocava para uma responsabilidade e descobertas de possibilidades cênicas. Improvisar os

remetia ao pensar na relação e no encontro, entendendo que cada ato de improvisar era como ações interligadas, que ultrapassava o plano individual. Se fazia pertinente pensar nos planos e nas estruturas cênicas e de jogo, que não se findavam em si mesmos, mas no processo do encontro e diálogo com o outro, reivindicando um estado de presença:

A improvisação só pode nascer do encontro e atuação no presente, que está em constante transformação. O material e a substância da improvisação não são trabalhos de uma única pessoa ou escritor, mas surge na coesão de um ator atuando com o outro. (SPOLIN, 2010, p. 18)

Esse processo de improvisação no presente esquadrihava, de certa forma, o esqueleto dos quadros cênicos e os diálogos com os textos escritos eleitos (nesse caso, o texto escrito veio após a criação da marcha). Criávamos com os textos escritos, bem como sem os mesmos, não entendíamos os textos escritos (recortes de textos dos poetas brasileiros) como pré-texto para o processo de improvisar. A criação se deu com eles, em certa parte do experimento, e em outras com a suspensão de qualquer verbo escrito. Não era improvisação por meio de personagem, era improvisação enquanto *agente-ator-performer* participante de um processo.

Não tínhamos uma data exata para a escolha dos escritos poéticos e nem a obrigatoriedade de trabalharmos com eles em todos os quadros. Dependíamos do andamento das construções e jogos cênicos. Compreendíamos que de alguma maneira, em

uma espécie de convenção, abarcaríamos somente parte das propostas textuais e que outras propostas surgiriam durante o percurso. Os processos de improvisação fizeram com que os alunos tomassem consciência sobre seus próprios atos nas práticas/treinamentos.

Recordo a fala do aluno Ian (2015), no decorrer do processo: “percebeu que meu braço ficou embaixo do outro nessa parte?”, “viu que ao fazer esse gesto juntamente com aquela palavra surte determinado efeito...”; “professor, como é difícil andar e pensar ao mesmo tempo, é tão automático que nem lembrava que para andar utilizávamos de tantas coisas...”, “nos tornamos muito ‘duros’, falar sem andar, sem fazer gestos ou fazendo gestos repetitivos foram problemas que tiveram que ser tratados pacientemente para aperfeiçoar nossa desenvoltura ...” (Ian<sup>35</sup>).

Andar para ele ou falar não era algo novo no auge dos seus dezessete anos. Mas reviver e refletir sobre a ação cotidiana trouxe algo de *novo*, ao menos naquele momento (isso não quer dizer que ele nunca tenha refletido sobre suas ações cotidianas etc.). O aluno era convidado a (re)pensar a ação teatral. Essas observações evidenciam a abertura desse campo para ir ao encontro do auto(re)conhecimento, obtido por meio das vivências estabelecidas. Ainda, reflete o conceito de comportamento restaurado, abordado por Schechner e o conceito russo de *revivência* (*pereživânie*). Ao que Ian reitera:

Em relação a nossa desenvoltura os trabalhos foram intensos de repetições orais e físicas, orais por que não sabíamos

---

<sup>35</sup> Depoimento do discente Ian Reis, ator/*performer*, participante do experimento cênico Rupturas, depoimento na íntegra em anexo.

desenvolver tão bem ou de forma envolvente para que se chame a atenção à recitação de uma poesia, por exemplo, dando as entonações corretas quando necessário, e falando mais baixo quando preciso e assim por diante, servindo isso muito bem para usos posteriores, podendo ser aplicado a nossa dialética. E nas desenvolvimentos físicos também foi um desafio, pela falta de ensino teatral em nossas vidas [...] (IAN, 2015)

O depoimento do aluno Ian, ao final do projeto, me fez refletir sobre o processo de *revivência* no espaço escolar, sobre a *revivência* no teatro que conversa com características pós-dramáticas.

O aluno-*performer* enfatiza a tomada de consciência do próprio corpo em suas ações artísticas. Consciência que, segundo ele, era esquecida em seu cotidiano. Ian reiterava que os gestos na prática teatral eram pensados distintamente do que acontecia em seu dia a dia e, segundo suas próprias palavras: “andar é muito difícil fora do modo automático”.

Ele sabia que quem andava ali no palco não era um personagem, não era a incorporação de outro, e sim, ele mesmo *revivendo* aquilo que ele já sabia fazer, em um modo reelaborado, com consciência, não como algo costumeiro ou mecanizado.

Ao fazer repetidamente e conscientemente, o aluno entrava em um processo de reelaboração criativa. Para ele, foi uma espécie de aprimoramento do andar, do falar, ou melhor, de superar seus próprios limites em suas ações cotidianas.

O aluno me questionou sobre a falta de ensino do teatro nas escolas, e de como esse processo de *revivência* em qualquer escola exerceria um diferencial complexo no ato de viver dos alunos.

Eu, na condição de professor-militante, entendo que a criação é produtiva, à medida que os alunos tomem consciência de seus próprios corpos, por meio das improvisações, repetições, reelaborações e estado de jogo. Procedimentos esses que contribuíram diretamente para nossa composição cênica.

Ressaltava, durante o transcurso do projeto, que não nos encontrávamos em uma condição dicotômica de decisão entre o certo ou errado, mas na possibilidade de ampliação por diversos caminhos, que poderiam divergir ou adentrar em consonância com a nossa proposta.

Com o decorrer dos encontros, a prática teatral e improvisações nos levaram a (re)lembrar de outros textos, incorporados a Rupturas.

Essa possibilidade do nascimento de outros textos, de certo modo, estimulava a pesquisa no grupo. Criamos em um quadro cênico a poesia que era a fusão de três poesias dos próprios alunos-*performers*, quadro esse que abre o experimento cênico:

Os ensaios foram corridos, mas produtivos, divertidos por sinal, surpreendentes, por eu pensar que seria uma série maçante de decorar e apresentar de textos sem nenhuma importância, surpreendentes, pois a produção foi realizada por nós alunos, baseado em nossas vivências e produções, em cada ensaio, mais surpresas, tanto com a capacidade de cada aluno, com a sua produção trazida, ou pelo fato de estar se entregando aos ensaios, se envolvendo e se superando. (EDUARDO R., 2015 <sup>36</sup>)

Para criarmos essa fusão não foi usado

---

<sup>36</sup> Eduardo R., aluno e ator participante do experimento cênico.

simplesmente um *patchwork* de palavras, ou recortes aleatórios. Os alunos-*performers* leram suas poesias e dialogavam sobre *links* entre uma e outra poesia. As partituras corporais conscientes na abertura da apresentação do processo cênico não era simplesmente um levantar a mão e recitar a poesia, mas uma atitude entre palavras e corpos. Nesse quadro, os alunos que levaram as poesias para a fusão não foram os mesmos que as executaram cenicamente, mas colaboraram em todo o processo para criação do quadro, entre falas, partitura corporal etc. Sentíamos a necessidade da coletividade, e de ajuda mútua, desempenhando assim, diversas funções no processo.

Se um texto escrito – recorte de uma música ou poesia – escrita dramaturgicamente, foi eleito por mim, ou exposto por mim diante do grupo, o processo de leitura, improvisação e construção cênica seria experimentado ou trabalhado por todos do grupo, sem exceção. Ainda que no experimento cênico o aluno-*performer* não participasse do quadro ou das construções das imagens na cena, a colaboração se dava por todos de formas distintas, em compartilhamento e reflexão sobre os atos criativos<sup>37</sup>.

Já nas primeiras etapas, os alunos desempenhavam o papel de dramaturgos, atores, não havendo uma delimitação de execução das funções. Nem ao menos imposição ou obrigatoriedade para tal, compreendendo por meio da exposição, convenção e

---

<sup>37</sup> Cabe ressaltar que havia um acompanhamento com indicações de minha parte nesse processo e que trabalhamos e refletimos sobre as linguagens que convergiam e dissociavam da verbal, encontrava-me no papel de mediador nesse processo. Indagava o que poderíamos falar com e para além do texto escrito, repercutir para com as eleições etc.

prática teatral que para o jogo ter qualidade é necessário, disponibilidade.

Seria preciso propiciar um espaço que oferecesse estímulos de modo a transformá-los em impulsos criativos, entendendo a criação cênica como um espaço respeitoso em seu aspecto individual e coletivo.

A política como liberdade foi desempenhada de modo a abrir espaço para as vozes dos alunos e inserção de todos os agentes na criação dramática (alunos atuando como dramaturgos). Construção essa que não se findava nos encontros presenciais.

Invocávamos a prática como também pesquisa, que não só antecede o fazer teatral, mas está imbricada no processo de construção. A teoria, nessa etapa, aparecia de formas distintas e muitas vezes em análise concomitante ou de modo posterior às reuniões. Era nítido o empenho na busca de ampliação do repertório, não somente no campo do teatro. Eis o depoimento de um aluno-*performer*.

O Rap, pra mim, foi a paixão da vez. Nunca tinha parado para ouvir as letras, curtir mesmo. Foi uma coisa tão forte que esses dias pra matar a saudade tive que procurar a cifra na internet e tocar Criolo no piano. Eu espero que esse projeto não tenha acabado, e em breve, mais do que pensamos, aconteçam mais apresentações. (Eduardo B., 2015)

Figura 5 - Eduardo B. em *Rupturas*

Fonte: BALDI, Laura Pra. Florianópolis/SC, 2015.

O aluno Eduardo B., foi o tecladista/pianista do espetáculo. Abre *performando* uma canção que já fazia parte de seu repertório, *Cálice*, de Chico Buarque e participou de outros quadros com outras entradas. Em convenção, decidimos que a única música que não seria executada no palco seria a do rapper Criolo, *Não existe amor em SP*. O *rap* não fazia parte do repertório de alguns dos alunos participantes, que conheciam a canção em questão, ao tempo que outros levaram outros *raps* para ouvirmos.

Nosso engajamento não se encontrava no tema, mas nas formas de percepção. Entendemos a possibilidade de criar para e com o outro, na busca do brincar com limites e confrontar os espectadores, de aproximarmos sobre a reflexão da distância entre os seres, nos modos de que fala Bogart:

Vivemos somente em relação aos outros.  
Os outros e a nossa interatividade com

eles é o que nos faz ser quem somos. Enquanto todas as artes dizem respeito à interconectividade do universo, o teatro tem a ver com a interconectividade entre as pessoas. O conteúdo do teatro é os outros. (BOGART apud ZANANDREA, 2013, p. 04).

O aluno Eduardo B. não participou diretamente (no palco) do quadro com a música do *rapper* Criolo durante a apresentação, mas teve seu papel ativo nos ensaios, partícipe da interconectividade entre as pessoas do grupo. Ele colaborava diretamente com o quadro cênico, (re)fazendo a música do Criolo no teclado: marcando o tempo, improvisando, dando pausas, cantando, construindo um jogo junto ao grupo que respondia corporalmente aos estímulos criados por meio da (re)composição da música de Criolo nos ensaios.

Não era somente se ater à letra e aos sons. O jogo se dava por meio de um risco acordado de composição, um processo de improvisação em totalidade, *a priori*, e de reelaboração em que os outros alunos decidiam (buscavam uma resolução) os enigmas da improvisação com o próprio corpo. Uma busca de uma arte com interconectividade entre as pessoas: música, dança, jogo e corpo.

Não era tarefa do Eduardo B. pesquisar a música para acrescentar na composição do quadro, mas a imersão na prática o levou para a pesquisa. Partilhada nos encontros, nas conversas formais e informais, reuniões presenciais e virtuais. De certo modo, explorar os fragmentos musicais nos levou para outro lugar que não almejávamos e a participação ativa dele estava lá, em presença nos corpos e diálogos dos seus colegas *performers*.

Com nitidez, mirava que por meio desse jogo criado, a potencialização e ampliação de repertório se fazia presente, sabíamos que a proposta cênica de cada quadro seria desenvolvida conjuntamente e não somente por mim ou como uma técnica codificada, a práxis se refazia em uma espécie de prática-teoria-prática, caminho esse em que a teoria não antecede a prática.

Figura 6 - Quadro *Não existe amor, Rupturas*



Laura Pra Baldi | Fotografia

Fonte: BALDI, Laura Pra. Florianópolis/SC, 2015.

Essa minha sugestão de levar a canção de Criolo no experimento foi para mostrar que poderíamos trabalhar com outros textos além do escrito, reelaborar a música por meio da linguagem corporal sem a necessidade declamá-la ou cantá-la.

Construímos esse quadro por meio de uma dança coletiva em que o aluno-*performer* Gabriel dançava até sua *morte social*, não visto pelos demais colegas em toda a sua dança porque os outros estavam preocupados em atualizar suas redes sociais (celular em

mãos), em tirar o famoso *self* (proposta criada pelos alunos-*performers*). Uma outra mídia (audiovisual) recriava uma avalanche de informações fúteis (reproduções de notícias de *sites* sensacionalistas), ao fundo do quadro cênico. Era de fato um compartilhamento de situações e sensações com os espectadores que convocava para uma reflexão sobre a percepção de si e do outro e de “ser no mundo” atual.

Caberia a nós lidar com “afetos extremos” (LEHMANN, 2007, p.427), nessa época de racionalização. A execução do quadro não foi somente dos alunos no espaço da apresentação. As participações de Eduardo B. e dos demais foram decisivas para a configuração dessas e de todas as outras partes do experimento, bem como a participação dos espectadores, que de certo modo, puderam colaborar para a recomposição do quadro.

### ***3.2.3 Seleção de texto teatral que servirá de eixo para a segunda fase do experimento e análise dramatúrgica e experimentação lúdica do texto teatral selecionado***

Marcos Bulhões Martins (2008) destaca os critérios possíveis para nortear a redação, indagando se há pertinência na eleição do texto teatral, quais são os anseios temáticos e cênicos do grupo e se é possível uma confrontação com temas e técnicas dramatúrgicas. Entendemos, a importância da confrontação contínua sobre os textos e sobre as construções, em busca de uma constituição que iria na contramão do teatro tradicional, ainda que dentre os textos eleitos, tínhamos trechos de *Balada de um palhaço*, de Plínio Marcos.

Essa confrontação na pesquisa cênica e experimentações foi ao encontro da ampliação de

repertório, a partir das opções cênicas dos próprios alunos-*performers*.

Era possível reler Plínio Marcos sem a criação de personagens? Havia a possibilidade de o aluno-*performer* “dizer” algo de si por meio de palavras de grandes poetas durante as práticas e experimentações? Como seria o “sobrar das guerras” diante da nossa guerra diária de ser no mundo?<sup>38</sup>. Quão intensamente seria o nosso próprio bando, sem máscaras diante de um recorte de texto dramático repensando ações em encontro com as palavras do autor? Como acarretaria a suspensão dos recortes textuais para criar a partir do corpo que “fala”?

Não cabe afirmar exatidão das inúmeras indagações supracitadas na configuração cênica. No entanto, é nítida a luta para se chegar ao almejado. A importância desse paradoxo nos fez repensar a abertura para um tipo de teatro não recorrente naquele espaço escolar, que abria espaço para confrontação em nossa prática como pesquisa.

Não elegemos textos escritos para nos direcionarmos, mas um eixo norteador que nos ajudou a costurar um processo cênico como uma colcha de retalhos, pedaços que de alguma forma se interligavam quando tratávamos do todo, mas que exercia potencial no “quadro a quadro”, sem linearidade.

### **3.2.4 *Leitura, análise e experimentação de textos teatrais com mesmo tema ou narrativa***

Nessa fase o autor sugere uma leitura auxiliada de textos históricos, teóricos e criação de imagens a partir de indicação do autor, redação, fábula ou

---

<sup>38</sup> Paráfrases de *Balada de um Palhaço*, de Plínio Marcos

sequência de imagens, buscando configurar as indicações da autoria, criação de imagens e apropriação do texto por meio dos Jogos Teatrais.

Em nossa construção não buscamos a criação de imagens a partir das indicações dos autores sobre suas obras, e sim, por meio dos diversos sentidos construídos por nós mesmos, no entendimento do texto como uma obra inacabada (assim como nós) e que continuaria a ser dessa (de)forma. Constante transformação no processo de criação cênica.

A sequência de imagens dos quadros em diálogo com os textos não foi delineada por meio da voz do autor, mas por um processo de resignificação, apropriação e diálogo com os mesmos.

Embora conhecêssemos parte dos contextos em que se encontravam os autores dos fragmentos eleitos, os sentidos atribuídos eram também por meio da nossa relação e do encontro criativo com os mesmos. A nossa analogia ao fio norteador (contexto de ditadura), em nossa construção de vida enquanto seres históricos e culturais, teve papel fundamental no diálogo com a reconstrução desses fragmentos.

Não era um desfazer da historicidade de cada fragmento eleito, mas um encontro com a nossa própria história. Por exemplo, ao *performarmos* a música *Cálice* no experimento, entendíamos a importância do contexto em que ela se configurou, e que poderíamos (re)fazer a música em questão enquanto seres criativos, no entendimento de que o contexto da ditadura referida por Chico Buarque nos trazia certa herança cultural, situada no grande tempo, no entanto, criávamos nossas próprias perguntas para *Cálice*, que estava imbricado em nossos corpos, herança da ditadura criticada por Buarque.

Ao refletir sobre essa ditadura, criamos ser tão distantes da nossa história? Como (re)viver essas

histórias com as nossas marcas, presenças e torções?  
Tais ações e reflexões permearam todo o processo.

### **3.2.5 Experimentos textocentristas de encenação**

Nessa etapa, Martins (2008) propõe uma construção de imagens e jogos ao encontro de indicações cênicas de uma peça teatral escrita. Trabalhamos por outra perspectiva na construção das imagens e dos jogos a partir dos textos escritos. Os autores eram diversos: área do teatro, música, literatura, poesias e crônicas construídas pelo grupo. Grande parte dos recortes textuais não eram advindos de peças teatrais, com exceção da canção escrita na peça *Balada de um Palhaço*, de Plínio Marcos, e não significamos as rubricas escritas por Plínio<sup>39</sup>:

Um bando,  
Sórdido bando  
Que sobrou das guerras.  
Bando faminto,  
Sem alento,  
Empestiado,  
Coberto de feridas  
E ressentimentos.  
Alguns estão exaustos,  
Alguns estão mortos,  
Alguns têm memória,  
Alguns têm medalhas  
Ganhas por bravura  
No meio das batalhas,  
O que dificulta  
Nosso entendimento.

---

<sup>39</sup> Conhecíamos parte do contexto escrito (contexto histórico) pelo autor e algumas alegorias utilizadas pelo mesmo, trabalhamos com (ainda que minimamente) outros textos de Plínio Marcos na sala de aula no turno regular e falamos sobre o contexto de ditadura e o teatro brasileiro nas aulas.

É duro, muito duro,  
O convívio no bando.  
Nenhum tem coragem  
Para se deixar ficar.  
Nenhum tem coragem  
Para seguir adiante.  
Nenhum tem coragem [...]  
(MARCOS,1986, p. 02)

Líamos e entendíamos distintamente esse trecho. Eu conhecia a peça escrita e assisti alguns espetáculos de Plínio em montagens e contextos diversos. O *poeta maldito* e seus escritos dramaturgicos foram há alguns anos, meu objeto de pesquisa científica na graduação, sabia de algumas intenções do autor e conhecia a história por trás do título.

Compreendíamos a importância e a valorização dos dramaturgos que fizeram a história no teatro brasileiro. Todavia, a intenção do projeto não era de desenvolver significados já elaborados por Plínio em sua escrita dramaturgica. O experimento escolheu outro caminho: ler para além das rubricas do autor. Ainda que não negássemos a riqueza da historicidade do texto, era pertinente reconstruí-lo com nossos sentidos.

O processo de ressignificação de um dos trechos da peça de Plínio Marcos foi uma tradução livre que dialogou com objetos cênicos e outras linguagens, ao encontro de parte da história do Plínio com a nossa própria história. Sem embargo, não esquecemos de como a história de Plínio e outros artistas brasileiros nos influenciaram nesse processo de construção.

Optamos, até mesmo por se tratar de um fragmento, por dar sentido ao trecho com nossas leituras plurais. “Quem seria o bando do nosso tempo?”, foi a pergunta criada por um dos alunos-*performers*. “Qual é o nosso bando?” Alguns têm medalha, alguns estão mortos. Ainda, perguntávamos (historicamente) se

permanecem em nosso “bando” as medalhas ganhas por bravura, seguindo uma reflexão sobre a história do país.

“Nenhum tem coragem para se deixar ficar, nenhum tem coragem para seguir adiante”: quem seriam esses “nenhum”? O que os nossos corpos e objetos em cena diriam como bando para os espectadores ou para nós mesmos como bando? O que “gritava” no silêncio ou nos ensurdecedores jogos cênicos com o texto de Plínio para além do recorte escrito?

Oferecemos nesse quadro uma guerra sonora com instrumentos musicais (teclado e bateria), suspendendo em muitos momentos o verbo. O audiovisual, os corpos em presença e ausência, objetos, e os sons deslocavam os espectadores a estabelecer seu próprio foco no experimento. Era necessária escolha, uma saída da zona de conforto, optar por algo em detrimento de outro.

Figura 7 - Quadro Cênico com trecho de *Balada...de Plínio Marcos*



Fonte: Arquivo do Grupo Cia *A Tua Ação*, 2015.

Pensamos em uma espécie de destituição (LEHMANN, 2007) para contar a nossa história, no entendimento que o teatro que estávamos oferecendo

era também incômodo e não linear, uma espécie de dissociação dos elementos sem a hierarquização, que atribui certo grau de responsabilidade para os espectadores. Encontrávamos, de fato, o político na configuração e escuta das vozes diversas entre nós e espectadores (ARENDDT, 2006), e pela não reafirmação das convicções políticas, e sim, da transgressão (LEHMANN, 2007).

### **3.2.6 Experimentação de procedimentos do banco de dados sobre encenação contemporânea**

Martins (2008), nessa etapa, sugere aos alunos participantes de um processo de encenação – a partir de sua proposta – que recriem fragmentos da peça com os recortes teóricos selecionados pelo professor, sem apresentar soluções cênicas *a priori* para a peça (objeto central). Em nossa construção não usufruímos deste princípio, porque não trabalhamos com um objeto central e partimos para além dos textos escritos, recursos vocais.

Na proposta de cada quadro, ainda que o planejamento fosse modificado durante o percurso, refletíamos sobre as discussões que ocorreram durante o trajeto das aulas no turno regular.

Ainda, enquanto espectadores, participamos de algumas propostas teatrais distintas que ocorreram na cidade, como montagens de peças de Nelson Rodrigues, *infanto-juvenis* e *performances* do *Erro Grupo*<sup>40</sup>. Foram experiências de suma importância para fomentar a discussão sobre o lugar do espectador no teatro, fruição, escolhas cênicas, discussões teóricas que reverberavam na nossa prática. O grupo entendeu ser importante a

---

<sup>40</sup> Erro Grupo é um grupo de Florianópolis que repensa a questão da arte no cotidiano, trabalhando com diversas linguagens artísticas.

participação em eventos distintos na cidade. Essas interlocuções e fruições garantiram reflexões ao encontro de nossa própria prática cênica e construção dramaturgica.

Foi possível observar dissonâncias e consonâncias para com o nosso experimento. Direcionamentos e possibilidades, deslocamento dos espectadores e ampliação de repertório, ao analisar desde a construção cênica de um drama tradicional, bem como uma participação em uma *performance*<sup>41</sup>. A expectativa nos trouxe questionamentos e “recortes” imprescindíveis para discutir o espectador na cena contemporânea.

Por exemplo, um dos alunos refletiu sobre essas duas construções distintas, qual tipo de espectador a “gente quer permitir conversar com a gente?”. Ademais, sobre a possibilidade de deslocamento no teatro em um certo espaço físico limitado, bem como o espectador se deslocar na rua, diferentes formas de recepção dos espectadores em capitais brasileiras como Curitiba ou Florianópolis, que estaria, segundo o mesmo, acostumado com *performances*. A fruição teatral em diferentes espaços o fez pensar sobre os cuidados do trabalho com as vozes dos atores profissionais, que podem ser ineficazes mesmo em ambiente fechado com uma acústica regular e totalmente potente “competindo com os ruídos de carros e gritarias nas ruas”.

Cabe salientar que esse processo de apreciação de um acontecimento teatral ocorreu por distintos

---

<sup>41</sup> Alguns alunos-*performers* foram convidados a participar ativamente de uma performance no espaço da cidade como *espectadores-atores* na performance do Erro Grupo, *Geografia Inútil*, na principal praça do município, cantando diversas músicas. Reitero que a participação foi voluntária e os alunos não conheciam o grupo supracitado.

modos. Ainda, observamos alguns registros de peças e experimentos cênicos em páginas dos grupos, *sites* de *upload* de vídeos e redes sociais. Obviamente, o suporte audiovisual difere do teatro enquanto acontecimento, todavia esse recurso foi importante para que os alunos compreendessem algumas das inúmeras possibilidades das estéticas teatrais na contemporaneidade.

### **3.2.7 Criação de dossiês de encenações modelares do texto em foco**

Na sétima etapa de *Dramaturgia em Jogo*, Martins (2008) sugere uma pesquisa do professor e dos alunos por meio da seleção de material registrado e analisado, oriundo das montagens modelares ponderadas. Entendo a pertinência da proposta do autor, mas seguimos com a construção de maneira distinta.

Nossos dossiês eram fragmentados e dialogavam com um processo de construção que fugia de concepções modelares:

Nos ensaios, procuramos formas de adaptar os diversos textos em um todo, buscando desconstruir um pouco dessa ideia de modelo de teatro que nós tínhamos. Sempre fizemos parte da criação e desenvolvimento da peça, buscando relacionar o material que tínhamos com elementos corporais, de voz, música, etc. Os comentários que ouvimos de quem assistiu à apresentação foram bastante gratificantes, gostaram bastante da nossa desconstrução que fizemos do teatro, da utilização de outros recursos como audiovisuais. (Luana, 2015)<sup>42</sup>

---

<sup>42</sup> Luana é aluna-*performer* do experimento *Rupturas*, 2014-2015.

Essa desconstrução que fizemos do teatro citada pela Luana era a desconstrução no processo de criação do que “entendíamos” por drama. Luana era uma das alunas que não havia “feito teatro nem na escola”, e segundo a mesma, nunca se dedicou a práticas artísticas. Seria possível criar um experimento cênico com essas características com alguém que nunca fez sequer uma aula de teatro?

Não, não estava duvidando da capacidade da Luana e de outros alunos na construção. Meu receio era começar um processo e não conseguir dar continuidade por uma possível desistência dos alunos, visto que muitos deles tinham a expectativa de criar uma história com começo, meio e fim. Era este o entendimento do teatro relatado por eles em primeira instância.

Pedi, no primeiro encontro, paciência para construirmos o processo em coletivo. Faríamos nosso primeiro dossiê, como uma espécie de minidiário particular de expectativas, em que esses novos jovens artistas apontariam a disponibilidade para um processo com uma possibilidade em teatro para além do modelo dramático convencional. O primeiro dossiê, seria a relação sobre si e o comprometimento inicial com o processo cênico.

Cada qual escreveu, desenhou, rabiscou ou pensou sobre suas próprias expectativas, como seria a disponibilidade e imersão no processo, objetivos, mazelas etc.

Sabíamos que não queríamos seguir aquelas perspectivas, e sim, ultrapassá-las e que aquilo que estávamos para construir no primeiro dia, iria contrastar com aquilo que aconteceria futuramente.

Não tínhamos como prever o experimento, mas poderíamos ter objetivos individuais e coletivos claros no

processo. Essa reflexão seria importante para analisar, ao final do processo, o que foi o experimento cênico *Rupturas*, como encaramos os distintos desafios de suprir nossos objetivos. Logo, também sobraria espaço para o desenho das frustrações, objetivos não atingidos.

Esses dossiês não modelares que não acompanhavam somente a linguagem escrita, foram imprescindíveis para a nossa ação. Um dos objetivos do projeto era o de dar voz aos jovens, todo e qualquer aluno poderia participar ativamente do processo de construção dos dossiês, e em consequente, colaborar com o processo de construção dramática, conforme sua disponibilidade e interesse.

A partir do andamento do processo de construção, surgimento de pesquisas individuais e coletivas, aproximação com outros teóricos, princípios metodológicos, os dossiês passaram a dialogar diretamente com teóricos do teatro, *performance*, literatura, criando essa rede fragmentada, base para nosso processo de construção que não se limitou a escrita no papel.

Em suma, os dossiês dos processos eram verbalizados durante os encontros semanais e direcionados para uma página privada em uma rede social em que todos os participantes tinham acesso e postavam comentários sobre textos, ideias ou impressões. Dentre elas: concepções cenográficas, abordagem da linguagem audiovisual que utilizaríamos; textos encontrados durante pesquisas que poderiam vir a dialogar com o experimento cênico; diário; cronograma dos quadros cênicos trabalhados; revisões; esclarecimentos de dúvidas e desabafos diversos de maneira sucinta.

Tínhamos a intenção de manter contato, se necessário, durante toda a semana ainda que

virtualmente nessa página/grupo privada(o) em uma rede social, livre para qualquer exposição de qualquer membro do grupo.

Para exemplificar, trago a discussão sobre a eleição do nome do nosso grupo/cia de teatro. Para ocorrer tal fato, rendeu-se inúmeros *posts* nessa rede social.

O nome da cia teatral não foi escolhido de maneira rápida ou aleatória, pensamos no diálogo com a nossa proposta de construção e com os nossos princípios estabelecidos, como o pensar o coletivo, por exemplo. Ainda que descontraidamente, cada qual defendia seu ponto de vista ao fazer interligação com o experimento cênico, como pode ser observado na Figura 8:

Figura 8 - *Printscreen* rede social do experimento cênico *Rupturas*



Fonte: FACEBOOK. Grupo privado, CIA A Tua Ação, 2014.

O diálogo descontraído sobre a escolha do nome da cia ou grupo teatral nos levou para outros lugares.

Não escrevemos em um papel nomes para o grupo. Levamos a discussão presencial para outro lugar, que complementava nossos encontros.

Todos poderiam sugerir um possível nome para o grupo e era importante reiterar a pertinência para a escolha, ao tempo que rememorávamos diálogos presenciais.

Foram dezenas de comentários onde cada um defendeu a pertinência de sua sugestão ou da sugestão dos outros, e chegamos ao nome *A Tua Ação*, sugerido por um dos alunos.

Pensamos no nosso trabalho como uma espécie de convocação do outro, dos atores, espectadores. Eu não agiria só no experimento, a ação do outro me complementava de alguma forma e se fazia importante, era um convite para com uma responsabilidade coletiva. Essa espécie de dossiê não tradicional por essa rede social nos levou a reflexão acerca de inúmeros conceitos do teatro: a pesquisa da palavra ação; a etimologia da palavra drama e sua desconstrução; os espectadores.

As pontes criadas pelos dossiês e pela eleição do nome da cia teatral, que passou a se chamar *A Tua Ação*, fez-me refletir a importância do repensar o processo de criação como um todo. *A Tua Ação* – a ação do outro que complementa a minha, coletividade, escuta em ação, cadeia de sentidos entre os alunos.

De certa forma, repensar um processo de construção na escola é pensar que não se acaba e nem termina naquele espaço. Foi preciso me (re)inventar enquanto professor-militante para dialogar com o grupo, criar meios outros para que a construção não se tornasse estável ou estática, era preciso buscar diálogos e entender a ação dos alunos como complemento da minha própria ação.

### **3.2.8 A recriação dramatúrgica a partir dos dossiês**

Neste tópico, a *recriação dramatúrgica*, Martins (2008) recomenda a retomada da redação, cena e jogos de encenação, observando os instrumentos observados nos modelos.

A nossa proposta de construção cênica tinha o intuito de recriação semanal, de forma a aprimorar os quadros que ganhavam consistência e de certa maneira tinham o compromisso de diálogo com o próximo quadro a ser construído e com o fio norteador, de modo não linear.

Em nossa construção, a redação era atravessada por novas ideias, visto que o processo era contínuo e inacabado.

Até a apresentação pública, foram diversas as modificações. A recriação dramatúrgica era continuada, em cada novo atravessamento novas improvisações, poemas, músicas que interagem e que compunham nossas semanas durante o percurso. Os dossiês se movimentavam continuamente também em diversas linguagens e em distintos lugares, surgindo em formato de vídeos, fotos, papéis, nuvens virtuais.

Por exemplo: o quadro que aborda *O Medo*, poema de Carlos Drummond de Andrade, surgiu na exposição do experimento em dois momentos distintos. Ideia essa pensada após semanas de trabalho com a recriação do texto escrito. Formamos assim, dois quadros interpelados por outros textos e outras linguagens, interligados à dança que partiu de um processo de improvisação que durou semanas para a construção.

Anotei esse percurso para ser retomado a *posteriori*, visto que a construção se modificava e não necessariamente o que estava anotado iria para

apresentação pública, tudo era passível para modificação em dependência do andamento de nossa construção cênica.

Inicialmente, essa não era a nossa intenção, “fragmentar um fragmento” do poema de Carlos Drummond de Andrade<sup>43</sup>. Contudo, acercamos ao recorte de *O Medo* e ele nos remeteu a canção do *rapper* Criolo - *Não existe amor em SP*, que consistiu em um elo entre as duas poesias – articuladamente a *Pátria Minha*, de Vinícius de Moraes, coligados a uma dança que pensava a importância da presença cênica dos alunos-*performers*, em uma espécie de reconstrução de um fragmento do nosso próprio mundo contemporâneo.

Essas reflexões foram possíveis por meio da reconstrução contínua dos dossiês, que assim como o processo não eram lineares. Alguns dossiês eram editados em formato de vídeo, como impressões e conversas sobre cada quadro, ensaio, e alguns outros eram elaborados em horários alternativos aos encontros presenciais, em diálogos com alguns teóricos, inclusos os do teatro.

Algumas ideias eram anotadas manualmente, e compartilhadas para o grupo em um próximo encontro. Não havia obrigatoriedade da feitura de um dossiê semanal para cada integrante, todavia eles apareciam para somar com nossos treinamentos.

Recordo de um dos dossiês que eu mesmo escrevi. Construí anotações acerca de poesia trazida pelo aluno Gabriel. Já conhecia a poesia dele, por meio de uma página/*blog* que o mesmo havia construído:

---

<sup>43</sup>Já tínhamos selecionado um recorte do poema, então não queríamos fragmentá-lo novamente, todavia o percurso do poema na experimentação surgiu em distintos momentos, em diálogo com outros escritos poéticos e linguagens distintas.

TARJA PRETA – Gabs Engster<sup>44</sup>

Mal abro meus lábios,  
E já sinto o alvoroço...  
Na garganta, no pescoço,  
Me sufocam os velhos sábios.  
Não fale isso, não faça aquilo,  
Me dizem os cegos, os tolos vendados,  
Com falsas palavras, com a moral são  
comprados,  
Me apertam a traqueia, me forçam o sibilo.  
E se com a arte, uma crítica faço,  
A acefalia, a cabeça oca,  
Me pedem silêncio, costuram a boca,  
Daqueles que ferem, perfuram o aço.  
Aqueles que pensam, aqueles que agem,  
Vem a maré, vem a censura,  
Vem o bloqueio, vem a ditadura,  
Dos que não olham a obra, e focam na  
margem.  
Não querem que o desconforto,  
Este maldito, que tanto incomoda,  
Da história pertence, que não sai de moda,  
Seja o causador do benéfico aborto.  
Aborto da ignorância, da falsidade,  
Da utopia, tão bem construída,  
Por moribundos de consciência ferida,  
Que matam a voz dos que cospem a  
verdade.  
Como se o mundo fosse feito de rosas,  
Sem dores, sem monstros, sem calos,  
Sem turbulências, sem abalos,  
Como se as coisas fossem todas  
formosas.  
Sem estupro da liberdade,  
Necrofilia do pensamento morto,  
Eliminando os de costume torto,  
Os que buscam a tempestade.

---

<sup>44</sup>Poema disponível na página do aluno, ator Gabriel Engster  
<https://www.facebook.com/38.Gabs/?fref=ts>, acesso em 30  
setembro de 2014.

Faço destas estrofes a minha vareta,  
Pra cutucar os acomodados,  
Na mordomia do não falado,  
Os que colocam em meu rosto, a maldita  
tarja preta.

Segundo relato, esta poesia escrita pelo aluno Gabriel dialoga com um episódio de sua vida escolar, em que foi proibido de competir ou se inscrever em um concurso de poesia na cidade de Jaraguá do Sul. Segundo a escola/organizadores do evento, seu texto continha linguagem inapropriada para a competição.

Não satisfeito com a reprovação, a ideia do aluno foi de contra-argumentar a censura com a poesia acima, *Tarja Preta*. Era uma resposta à censura sofrida no próprio concurso, essa era uma das “ditaduras” externadas pelos alunos e que, de fato, contribuiu para o nosso processo.

Eu, ao escrever o dossiê sobre o episódio, pensei na possibilidade da ressignificação do fato. O intuito não era trazer uma memória emotiva do Gabriel e representá-la, mas nos apropriarmos da poesia que dialogava com a ocorrência que fazia parte do contexto do aluno e de alguns de seus colegas de *Rupturas*.

Era necessário convocar, de certa maneira, um ato responsivo coletivo na convocação do outro no processo de construção e dialogar com o evento.

Criar esse espaço de responsabilidade e de jogo era uma possibilidade de repensar ou transformar o tempo ou cotidiano. Escrevi que não queríamos declamar a poesia ou representar a raiva do Gabriel pela possível injustiça sofrida, mas convocar um estado de *revivência* do fato em que o corpo (monista) importa – presença – e não simplesmente um conceito, trazer um “não representar”, ainda que em certo momento é

impossível não pensar na reduplicação (LEHMANN, 2010) das coisas no teatro.

Não fizemos desse quadro cênico um recontar da história de Gabriel e não pensamos na questão política como uma reprodução, mas fomos ao encontro com a fruição dos espectadores de *Rupturas*. A minoria dos espectadores sabiam do episódio, mas o que de fato importava era a reconfiguração da poesia em estado de presença, ao deslocar os espectadores que partiram para (re)construir o quadro conosco.

Essa busca era da não representação, e sim, de um estado liminar, em que se pensa o real de uma outra maneira no acontecimento da ação, não ao mostrar o real, mas intervir sobre ele, criar e (re)vivê-lo de modo artístico e criativo.

### **3.2.9 Definição de quadros cênicos de cada subgrupo**

Na décima parte de *Dramaturgia em jogo*, Martins (2008) expõe sobre as apresentações e concepções das imagens, personagens e esquemas para desenvolver o roteiro, ao tempo que os alunos se revezam entre diretores, dramaturgos e atores. Cada subgrupo utiliza um ou vários procedimentos de encenadores selecionados pelo professor.

Por conseguinte, os textos teatrais produzidos pelos dramaturgos, depois de serem lidos, passam por uma espécie de avaliação coletiva. Logo, se discute o roteiro de adaptação dramaturgical e as diferentes abordagens sobre o mesmo texto. Então, o diretor e dramaturgo passam a eleger uma definição e se, não houver consenso, o diretor define as instruções e ações cênicas.

Optamos por não trabalhar com personagens, incluso o quadro em que relemos parte do texto dramático de Plínio Marcos. Os papéis exercidos nos quadros eram os de “nós mesmos”, de modo a apresentar uma espécie de duplo, *performance* interpelada por diversas vozes, pela presença dos corpos e pelo diálogo e pela busca da suspensão de um processo dramático tradicional.

Trabalhamos com a questão da *liminaridade*, processo que podemos chamar de busca do duplo em diálogo com outras linguagens, é a configuração do teatro enquanto acontecimento, apropriação da situação teatral, o proveito da situação teatral entre atores/*performers* e espectadores, desvinculando de uma esfera de ilusão, é o que Lehmann (2010) chama de *tempo de vida em comum*, um encontro entre atores e espectadores.

Figura 9 - Ian e Eduardo H. em *Rupturas*.



Fonte: Arquivo do Grupo Cia A Tua Ação, 2015.

Na imagem acima, Ian e Eduardo exemplificam as escolhas do grupo em não trabalhar somente com a questão verbal. Nesse quadro, são estabelecidos vários

focos ao mesmo tempo, com projeções (audiovisual), poesias, partituras corporais, bateria tocada em tempo presente e música “ao fundo”, o que leva o espectador a escolher, de uma forma ou de outra, seu olhar para o experimento, no estabelecimento de uma crise artificial/avalanche de informações.

### ***3.2.10 Concepção e debate de roteiro geral para a apresentação dos quadros; Apresentações, novas avaliações e retomadas de jogo que geram redefinições na escritura cênica***

(Des)costurávamos os quadros constantemente, e o roteiro geral sofria modificações semanais. O debate persistia nas experimentações de modo consensual.

Após a definição, trabalhávamos em outro quadro, o que não impossibilitava voltar para o quadro anterior e reformulá-lo, como aconteceu em distintos momentos no processo de criação do experimento, visto que o experimento não requeria uma linearidade.

Pensávamos em diálogos entre os quadros, ainda que fragmentados e dissonantes. Não era um contar de uma história linear, mas era também dividir nosso histórico (de medo e com medo, de ditadura, do tempo, da história que se escreveu em cena e na presença daqueles corpos na cena, sem personagens), o que nas palavras da aluna Jéssica<sup>45</sup> (2015) era:

Porque para mim teatro ou qualquer atividade cênica teria que ter um começo, meio e fim, uma história que pudesse ser contada de forma linear, então além de ser uma atividade que nunca realizei era uma apresentação diferente da comum,

---

<sup>45</sup> Aluna participante do experimento cênico.

quebrando de uma vez tudo o que eu pensava sobre atuação [...]

Mostrar esses corpos adolescentes em cena, as travessias cotidianas, resquícios e ressignificações das histórias que nos foram contadas durante nossa existência e que afetava o nosso processo artístico só foi possível pelos alunos engajados, pela responsabilidade e abertura para reconstrução contínua.

Figura 10 - Construção de *Rupturas*



Fonte: Arquivo da Cia *A Tua Ação*, 2014.

Segundo Martins (2008), as apresentações de um experimento em um processo de teatro contemporâneo na escola, remete a novas avaliações e geram redefinições na escritura, e desdobra para novas apresentações.

A cada apresentação redefiníamos e avaliávamos todo o processo. Em nosso primeiro roteiro (se assim

posso chamar nosso esqueleto de dramaturgia), pensamos que ao terminar a apresentação, deveríamos sair do “palco” e voltar logo em seguida para receber as considerações do público, sejam elas quais fossem.

Ao terminar nossa primeira apresentação, todos os alunos-*performers* foram ao encontro das considerações dos espectadores. Recebemos aplausos calorosos que duraram algumas dezenas de segundos. E, ao final, agradecemos a parceria dos mesmos no experimento e explicamos parte do processo de construção.

Logo após esse episódio, em uma das reuniões do grupo, fui questionado por um aluno sobre o término do experimento cênico: “era isso que a gente queria? Ser aplaudido como se o processo tivesse acabado, e como se aquilo que a gente mostra no palco fosse uma história contada para receber aplausos ao final, eu sei que é teatro, mas é só teatro?”.

Segundo ele, aquele incômodo que o experimento causa e a nossa intenção foi quebrada a partir do momento em que transformávamos a proposta em “espetáculo”, e segundo ele não era esse tipo de teatro que a gente se propôs a fazer.

Teria fim nosso experimento cênico ou deveria reverberar de uma outra forma no diálogo direto com espectadores?

Para ele, o incômodo deveria permanecer para além da ficção, na fricção entre arte e vida. Pois, não estávamos contando a história de ditadura, estávamos refletindo para além do Instituto, sobre a ditadura cotidiana, por meio de um experimento artístico que não está fora da vida.

Sorrir ao final ou explicar a construção do experimento para o público poderia atribuir significados

ou desconstruir o processo de fruição e constituição de sentidos (contração de possibilidades).

Encerrar o experimento cênico, segundo ele, de uma ou de outra maneira, não inviabilizava um contrato ético de que aquilo era teatro, visto que o processo era mostrado na cena, desde a retirada ou entrada de objetos cênicos de um quadro para outro, projeção do audiovisual feita manualmente no palco, dentre outras escolhas do grupo, sem a intenção de criar um plano de ilusão.

Dialogamos e decidimos que na apresentação posterior, não mais voltaríamos para ser aplaudidos. Deixaríamos os espectadores decidirem o momento para abandonar aquele espaço e ocupar um outro.

Não nos escondemos: deixamos o experimento pela mesma porta e à vista do público. Era uma espécie de construção conjunta, a proposta do aluno convocava os espectadores a sair de certa zona de conforto, a partir dessa apresentação, sem a marcação do final do experimento.

O jogo sugerido com os espectadores é um dos exemplos para a modificação constante de nossa dramaturgia corrente, que demarca o contínuo processo de construção.

Reavaliação que não se dava somente após apresentação em imediato. Tínhamos trechos dos ensaios registrados em vídeo e gravações das próprias apresentações que nos fizeram repensar toda a configuração do experimento, desde a luz, disposição cênica, vozes, audiovisual, dentre outros aspectos e características. Entendíamos que cada nova apresentação seria uma apresentação única, com a expectativa de fazer um trabalho coeso de acordo com a proposta convencionalizada.

Para Martins (2008), as novas avaliações geram redefinições na escritura, desdobrando outras exposições que redefinem o roteiro. Percebíamos a importância de um processo vivo e orgânico que não estava findado. Desde a primeira até a última apresentação, seguiu-se nesse esquema de continuidade e de reavaliação durante os dois anos da *Cia A Tua Ação*.

### **3.2.11 *Escritura da dramaturgia individual e coletiva. Todos são convocados como dramaturgos***

Nesta etapa de *Dramaturgia em jogo*, Martins (2008) sugere proposições para redigir a cena em versão individualizada para ser refletida em um grupo maior ou subgrupo.

Como tínhamos apenas dois subgrupos que se encontravam e repassavam os acontecidos no experimento cênico, todos participavam como dramaturgos no procedimento de criação, não estabelecendo uma hierarquia na constituição dramaturgical.

Cabe ressaltar que, em vários momentos, a construção dos dois subgrupos foi estabelecida conjuntamente, visto que a reunião com todos era primordial para um processo consistente.

Pensamos nesse redigir em toda a composição, que surgia em aspecto individual e inclinava-se para uma construção coletiva. A convocação para serem dramaturgos era reiterada desde o primeiro momento da criação.

Enquanto mediador, propunha repensar a proposta individual, refletir sobre a ação do colega, do outro subgrupo e sobre a sua própria execução cênica,

de modo a criar um espaço pleno de possibilidades, que se chegava a um *status* coletivo.

Confesso que foi preciso rever meus processos de criação dos quais trabalhei como ator, maquiados de processos colaborativos que incessantemente estabelecia como última e razoável a palavra do diretor.

Buscamos em conjunto estabelecer um processo político em todas as etapas de construção, consonante com a busca de um professor-militante, disponível e aberto ao diálogo e a criação em conjunto.

Não cabia julgamento de valor sobre qual o melhor procedimento cênico a adotar. Entendia que a proposta era de dar voz aos alunos, promulgar uma abertura de um espaço político efetivo. Por isso, não existia uma última palavra, mas reflexão sobre todo o procedimento cênico eleito:

[...] sabia admitir quando uma idéia nossa era um pouco melhor do que a que ele teve, muitas vezes, indubitavelmente, ele teve o papel de educador em nos **moldar**, pois as ideias explodiam em nossas mentes, sendo geralmente absurdas, pedindo então umas “seguradas” ... e assim construíamos juntos o experimento teatral, cada um acrescentando as suas particularidades e cada um respeitando a dos outros sabendo admitir e opinar, resultando assim em um trabalho final com mérito de todos, um resultado que nós não reproduzimos como um roteiro pronto, mas um resultado que nós escrevemos [...]  
(IAN, 2015)

Figura 11 - Ian, à esquerda e Eduardo H. à direita.



Fonte: BALDI, Laura Pra. Florianópolis/SC, 2015.

O aluno-*performer* Ian retrata nosso processo de construção dramatúrgica: “Admitia quando uma ideia nossa era um pouco melhor do que a que ele teve”. Inúmeras vezes os alunos acresciam a proposta inicial de cada experimentação outros elementos corporais, vocais na construção dos quadros, e isso só foi possível devido ao grau de engajamento dos alunos e da minha postura como professor ou como diretor.

Refletíamos sobre as propostas e salientava que não somente porque eu era professor ou diretor teria a primeira ou a última palavra. Contraposições e contra-argumentações eram importantes, o que de fato pode ser vivenciado na dinâmica do trabalho cênico.

Ao final, chegávamos em um acordo sobre as distintas ideias e, muitas vezes, buscávamos balanceamento entre elas, advindas de sugestões dos alunos ou minhas, sem ordenação ou hierarquia.

Sobre as “seguradas”, lembradas pelo Ian, eu proponha uma reflexão sobre o exagero e da real necessidade do excesso em determinados momentos. A frase “não é assim que se faz” nunca foi verbalizada durante os nossos encontros.

Acredito, que para criar esse campo de confiança na experimentação cênica, se faz importante uma relação não autoritária ou vertical. Cada aluno com sua particularidade era importante no projeto, sempre respeitando seus limites e possibilidades.

O “moldar” junto as “seguradas” explicitado no depoimento de Ian, nada mais era que um refletir constantemente sobre o que estávamos fazendo, ou sobre o que eles estavam fazendo. Não necessariamente tudo tem de ser justificado atrelando a teoria independente de qual seja. Todavia proponha uma reflexão sobre o caminho de cada movimento ou palavra partilhada nos quadros cênicos. Não era simplesmente fazer pelo fazer, mas uma busca coerente em acordo com objetivos que tínhamos traçados conjuntamente.

Ao exercerem papéis de atores e criadores da nossa dramaturgia fragmentada, os alunos se sentiram imersos e imprescindíveis na criação de *Rupturas*. O aprofundamento e o exercício de diversos papéis em nossa construção, os convocaram a pensar, refletir e buscar para além do que abordávamos nos encontros presenciais:

Chega a ser ridículo pensar que para aprender temos que nos limitar e obedecer a alguém que não nos identificamos, não compreendê-lo [sic] em primeiro momento, faz muito mais sentido que ocorra uma explosão de ideias, sentimentos, criatividade, personalidade, para depois com o tempo ir aparando e aprimorando toda essa infinidade de informações.

Esquecemos muitas vezes que somos humanos e temos a habilidade de criar e principalmente sermos muito criativos [...] antes de entendermos os outros e obedecê-los em seus textos, temos que conseguir criar os nossos próprios, de forma a entender quem somos e como agimos e como nos controlarmos de forma a obter melhor resultados, desenvolvendo-nos a si próprios [...] Devido ao maior envolvimento com a peça a chance de entender o pensamento do teórico e retê-la em sua mente é muito maior, pois não são apenas laços educacionais feitos entre aluno e teórico e sim laços sentimentais e de personalidades, muito mais forte que qualquer outra vinculação.

(EDURDO H., aluno-performer participante)

Eduardo H., em sua carta aberta sobre o experimento, revela um dos objetivos de nossas ações cênicas: encontro efetivo entre prática e teoria. Conversávamos sobre teatro contemporâneo, *performance*, pós-dramático e drama em nossa construção não linear. O aluno era interessado em *viajar* para além dos nossos encontros, pesquisava em sua casa possíveis reflexões em união da prática e teoria.

A imersão e aprofundamento o levou a Artaud. Entusiasmado, recordo-me de suas leituras de um dos poemas de Fernando Pessoa (exceção de texto de artista não-brasileiro no experimento cênico), *Essa espécie de loucura*.

Eduardo H. foi buscar quem falava de uma *espécie de loucura* que influenciou de fato o teatro na contemporaneidade. Em um dos encontros, ele nos trouxe sua pesquisa sobre Artaud, e propôs dialogarmos com a teoria, com sua leitura nada superficial, clichê ou

estereotipada. Um aluno engajado com o experimento, propôs a ler, ver e escutar o trabalho de Artaud como forma de ampliação de repertório para dilatar nossas possibilidades como coletivo.

Não, não era tarefa dos discentes pesquisarem Artaud, mas ao se sentir parte do processo, os alunos entendiam que a pesquisa não se findava nos ensaios, nos encontros. Ele se encontrou ao ler Antonin Artaud e propôs um jogo possível em prática, um encontro em nossa prática com a teoria: "...antes de entendermos os outros e obedecê-los em seus textos, temos que conseguir criar os nossos próprios, de forma a entender quem somos e como agimos" e " , pois não são apenas laços educacionais feitos entre aluno e teórico e sim laços sentimentais e de personalidades, muito mais forte que qualquer outra vinculação". Laços "sentimentais e de personalidade" é o sentido criado por meio de sua *revivência* enquanto sujeito no espaço para criação teatral interessado em "interAgir" com a *práxis*.

O fazer não estava desvinculado da teoria para o Eduardo H., a teoria estava ali, presente nas experimentações como um todo. Não era copiar o que Artaud fez um dia, mas compreender o corpo como potencialidade. Os jogos propostos pelo aluno configuraram em um novo quadro cênico que inverteu a posição de outros quadros em *Rupturas*.

Pensar esse tipo de teatro em ação e a nossa construção dramatúrgica ampliou o repertório dos discentes, uma busca para conhecer algo que parecia inalcançável para alguns. Era uma procura que acarretou um autoconhecimento, um crescimento pessoal em coletivo. Não era aprender teoria, era unir uma vivência em teoria e prática, era reviver a teoria para além das canetas e cadernos.

## 4 Considerando-AÇÕES

O uso da primeira pessoa do plural nesta escrita reflete um processo coletivo, uma escolha enquanto pesquisador. A escolha arriscada é a de dar voz aos alunos, em legitimação dos seus nomes e escritos. Não houve em *Rupturas* o aluno A, B, C, D, ou o número 1, 2, 3 ou 4 e sim, *alunos-atores-performers*: Lara, Luana, Jéssica, Débora, Eduardo R., Eduardo H., Eduardo B., Gabriel, Hugo e Ian.

Ao propor a reflexão sobre o processo no contexto educacional que dialoga com um teatro pós-dramático, é possível compreender que a pluralidade se faz presente e pertinente. Percebo as inúmeras possibilidades de pensar o teatro para além do modelo dramático tradicional e que os caminhos transpostos nesta escrita são apenas alguns deles.

Desde o princípio, reitero que o encontro com o teatro com características pós-dramáticas é uma não prisão teórica. O teatro que dialoga com o processo que dá nome para a dissertação, busca dar sentidos e não significados. Encontrar uma teoria fechada e não passível de adaptações seria me encontrar em um campo de prisão. Me prender seria contradizer a minha busca enquanto pesquisador e professor de teatro no contexto educacional.

Ainda, descarto uma visão romântica de meu papel enquanto professor de teatro e mediador do conhecimento. Ser professor-militante em teatro nos permite despir-nos de armaduras. É necessário propor caminhos. No entanto, os atalhos propostos pelos alunos geram e garantem novas possibilidades e pontes para o conhecimento. Refletir sobre esses atalhos é pensar na política como liberdade, é abrir espaço para as suas vozes: ressignificar a palavra ensinar.

As falas dos alunos me fizeram recordar o texto *Arte e responsabilidade*, de Bakhtin (2009). Confesso que foi o trabalho mais desafiador que tive durante meu recente percurso como professor de teatro. Indaguei-me, ao rememorar a pertinência da fala de Bakhtin, que a arte só adquire unidade no indivíduo a partir do momento que esse indivíduo incorpora à sua própria unidade.

A intenção do projeto era evidenciar uma relação tênue entre arte e vida, e, independente do contexto, propor uma partilha engajada e responsável. Conforme Bakhtin (2009) enfatiza:

[...]temporariamente o homem sai da 'agitação do dia a dia' para a criação como para outro mundo de 'inspiração, sons doces e orações'. O que resulta daí? A arte é uma presunção patética demais[...] e é bom que o homem da vida saiba que sua falta de exigência e a falta de seriedade das suas questões vitais respondem pela esterilidade da arte[...] E nada de citar a 'inspiração para justificar a irresponsabilidade (p. XXXIII - XXXIV)

Um dos objetivos refletidos neste trabalho é pensar o processo teatral no âmbito escolar como aquele que vai ao encontro de uma responsabilidade, pela não esterilidade da arte. Desacredito que a responsabilidade pela esterilidade do teatro no contexto educacional é somente do professor. A preocupação pela não esterilidade da arte deve sim, existir em todo o processo artístico na escola. Todavia, existem diversos fatores e demandas que impedem que a “unidade do indivíduo se incorpore à unidade teatral” nas escolas: espaço e tempo semanal para o teatro; obrigatoriedade de trabalhar conteúdos alheios à formação do professor; desinteresse dos alunos; diversas funções burocráticas.

O caminho percorrido que pensou na unidade de responsabilidade entre arte e vida neste projeto foi o do diálogo com a perspectiva histórica e cultural de cada aluno. Penso que o teatro, no âmbito educacional, tem a possibilidade de refletir o contexto em que se encontra, relação entre ação e reflexão, prática-teoria-prática, de forma que a prática e a teoria pensem em “respostas” emergentes surgidas por meio de dado contexto dos alunos. Por conseguinte, a teoria na área deve ser uma forma de intervir no mundo, de responsabilidade, sendo instrumento das práticas sociais e o desenho de melhores configurações de conhecimento e intervenção para contestar o autoritarismo e o pessimismo produzido diariamente (GIROUX, 2010).

Foi necessário questionar, duvidar das legitimações absolutas, intervir como possibilidade, destacar as distintas vozes e protagonismos dos alunos. E, no teatro, foram os paradigmas e paradoxos que nos fizeram tomar posição entre escolhas e escutas.

Não há como abrir um campo de possibilidades múltiplas em um processo teatral com teorias e práticas engessadas, que se estabelecem como uma espécie de moral ou como uma melhor forma de mudar o mundo. Não sou eu, professor-militante, que decido qual a melhor forma dos alunos mudarem o mundo. Mas, como professor, posso abrir um campo de possibilidades para que os alunos se auto(re)conheçam e se percebam, cada qual à sua maneira, a melhor forma de intervir nele.

Penso no teatro como um processo e uma possibilidade de trabalhar com o ainda não existente no repertório dos estudantes, em diálogo com o que já existe e não menos importante. Freire (2011) nos relata sobre essa possibilidade de trabalhar ou produzir um conhecimento ainda não existente: “o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se

trabalha a produção do conhecimento ainda não existente [...]” (FREIRE, 2011, p.30).

Recriar o passado dos alunos nas práticas teatrais ou performáticas em sala de aula foi trabalhar com o ainda não existente, o que não significou a reprodução de metodologias fechadas, busca de um relato autobiográfico ou criação de uma perspectiva do real em cena. Recriar o passado é estabelecer possibilidades de se almejar um futuro. Pensar nesta ação, é se dispor e abrir diversos campos de possibilidades para superação, não somente relacionadas às práticas teatrais.

Nesse processo foram os alunos que me fizeram perceber que na escola, parafraseando Rubem Alves, é preciso quebrar gaiolas e transformar a escola na própria experiência do voo:

[...] Tenho a suspeita, entretanto, que se pretende formar educadores em gaiolas idênticas àquelas que desejamos destruir. Os alunos se assentam em carteiras. Professores dão aulas. Os alunos anotam. Tudo de acordo com a "grade curricular". "Grade" = "gaiola". Essa expressão revela a qualidade do "espaço" educacional em que vivem os aprendizes de educador. O tempo do pensamento também está submetido às grades do relógio. Toca a campainha. É hora de pensar "psicologia". Toca a campainha. É hora de parar de pensar "psicologia". É hora de pensar "método"... Os futuros educadores fazem provas e escrevem papers pelos quais receberão notas que lhes permitirão tirar o diploma que atesta que eles aprenderam os saberes que fazem um educador. Desejamos quebrar as gaiolas para que os aprendizes aprendam a arte do vôo. Mas, para que isso aconteça, é preciso que as

escolas que preparam educadores sejam a própria experiência do voo. (ALVES, 2011)

Incoerente seria pensar em um teatro na escola que está fora do mundo e da escola que se fecha entre muros. Como se o mundo fosse outra coisa, como se nós, no processo não fôssemos o mundo e como se arte e vida em um processo teatral tivessem que estar distanciadas de forma a criar dois mundos distintos.

Subvertemos as gaiolas, grades e tempo. Dar voz aos alunos no processo é um incentivo para voarem. A escuta foi exercitada. E creio eu, como educador, tenha alçado um voo distinto e importante juntamente com os alunos. O voo é de fato um voo em primeira pessoa do plural, o voo é plural, ação do outro que complementa a minha, *A Tua Ação*.

Sobre aprender a arte do voo, encerro com a fala do aluno, músico, *performer* Ian. Essa reflexão é voluntária, assim como todas as intervenções dos alunos nesta dissertação, não há máscaras. Seu escrito não é só parte de uma carta aberta de um aluno sobre um processo teatral na escola<sup>46</sup>. Seu escrito fez-me repensar meu papel enquanto professor em teatro e de certo modo, me fez tomar a decisão de direcionar minha dissertação para o projeto aqui relatado, interromper um outro material de qualificação finalizado, após um ano de pesquisa e optar por (re)começar. Por me encontrar com os escritos dos alunos, por dar sentido ao escrito do Ian, decidi fugir do pensamento de me submeter as grades do relógio:

Ao fim de tudo posso dizer que essa experiência me marcou e me ajudou muito, quando eu olhar para trás, para o meu

---

<sup>46</sup> Recorte de reflexão, sem alteração do escrito pelo aluno Ian.

ensino médio, esse experimento vai estar na lista do que vou lembrar, e quando eu necessitar ler algo em público ou participar de alguma peça, todo esse trabalho vira à tona como experiência e aprendizado. E o esforço e dedicação do professor será sempre uma base de como um educador deve ser, correr atrás e ensinar aos alunos o máximo de conhecimento possível em um curto espaço de tempo, enfim, obrigado ao Matheus por trazer cor ao nosso curso, **cor por que qualquer expressão cultural é um arco-íris no curso técnico, que veste o luto preto dos métodos “racionais” do sistema educacional, que enquanto criam seres técnicos, também criam não-seres: Não-cultura, não ao pensar, não ao admitir. O curto espaço de tempo de trabalho me fez refletir se o que estamos aprendendo chega perto da estimada aproximação da verdade, ou se com botas de aço caminhamos no chão oco da educação, uma hora iremos cair, e eu também, mas pelo menos estou preparado para isso.** (IAN, 2015, grifo meu)

## REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. Aula Aberta. **Formação do Educador**. Disponível em<<http://revistaeducacao.com.br/textos/124/artigo234219-1.asp>>Acesso em: 30 de jul. de 2015.

ANDRÉ, Carminda Mendes. **Espaço inventado**: o teatro pós-dramático na escola. Educação em Revista. Belo Horizonte. n. 48, p. 125-141.dez. 2008.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Almeida. São Paulo: Perspectiva, 1988.Paulo: Perspectiva, 1988.

ARENDT, Hannah. **O que é política**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

BAKHTIN, MIKHAIL. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, MIKHAIL (Volochínov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.

BAUMGARTEL, Stephan. Em busca de uma teatralidade textual performativa além da representação dramática: reflexões sobre a variedade formal na dramaturgia contemporânea. In: MOSTAÇO, E., OROFINO, I, BAUMGÄRTEL, S. A.; COLLAÇO, V. **Sobre performatividade**. Florianópolis: Letras contemporâneas, 2009.

BEZERRA, Paulo. Introdução. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo, Martins Fontes, 2011, p IX –XII. [1979]

BOGART, Anne. **A preparação do diretor: sete ensaios sobre arte e teatro**. Trad. Anna Viana. Martins Fontes, 2011.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Fala do Seminário Educação Integral: Crer e Fazer, em ocasião da 10ª edição do Prêmio Itaú-Unicef, ocorrido nos dias 2 e 3 de abril, em São Paulo. Disponível em<  
<http://portal.aprendiz.uol.com.br/arquivo/2013/04/09/o-papel-da-educacao-e-subverter-as-regras/>> Acesso em: 15 de agos.de 2015.

CABRAL, Beatriz. Presença e Processo de Subjetivação. R. Bras. Est. Pres., Porto Alegre, v.1, n.1, p. 107-120, jan/jul., 2011.

DELARI JR., Achilles.; BOBROVA PASSOS, Iulia. V. (2009) Alguns sentidos da palavra “perejivânie” em L.S. Vigótski: notas para estudo futuro junto à psicologia russa. Mimeo. Umuarama/Ivanovo. Disponível em<[http://www.dialeticadohumano.net/tx-06\\_delari\\_2009.pdf](http://www.dialeticadohumano.net/tx-06_delari_2009.pdf)> Acesso em: 15 de jun. de 2015.

DELEUZE, Gilles. **Sobre o Teatro**: um manifesto de menos; o esgotado. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

DIDI-HUBERMAN. **O que vemos, o que nos olha**. Trad. De Paulo Neves. São Paulo, Editora 34, 2010.

FÉRAL, Josette. Performance e performatividade. O que são os estudos performáticos?. In: MOSTAÇO, Edécio et al. **Sobre a performatividade**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2009, p. 49 – 86.

FÉRAL. **Por uma poética da performatividade**: o teatro performativo. Sala Preta, 8, 2008, p. 197-210.

FERHOLT, Beth. **The Development of Cognition, Emotion, Imagination and Creativity As Made Visible through Adult-Child Joint Play: *Perezhivanie through Playworlds***. Dissertation...requirements for the degree Doctor of Philosophy in Communication. University of Columbia, San Diego. 2009.

FERNANDES, Sílvia. In: LEHMANN, Hans-Thies. **O Teatro Pós-Dramático**. São Paulo, Cosac Naify, 2007

FISCHER-LICHTE, Erika. Transformações. In: **Revista Urdimento** – Revista de Estudos Artes Cênicas. Vol. 1, nº09. Universidade para o Desenvolvimento de Santa Catarina – Programa de Pós-Graduação em Teatro - Florianópolis, 2007, p. 135 a 140.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

GALLO, Silvio. Em torno de uma educação menor. In: **Dossiê Gilles Deleuze**. In: Revista Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 27, n. 2, 169-178, jul/dez 2002.

GERHARDT, Heinz-Peter. Uma voz européia: arqueologia de um pensamento. In: Gadotti, Moacir. **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1996.

GIROUX. Henry. **Qual o papel da Pedagogia Crítica nos estudos de língua e cultura?** Disponível em<[http://www.henryagiroux.com/RoleOfCritPedagogy\\_Port.htm](http://www.henryagiroux.com/RoleOfCritPedagogy_Port.htm)> Acesso em: 02 de out. de 2015.

LEHMANN, Hans-Thies. Just a word in a page and there is drama: apontamentos sobre o texto no teatro pós-dramático. In: MOSTAÇO, E., OROFINO, I, BAUMGÄRTEL, S. A.; COLLAÇO, V. **Sobre performatividade**. Florianópolis: Letras contemporâneas, 2009.

LEHMANN, Hans-Thies. **O Teatro Pós-Dramático**. São Paulo, Cosac Naify, 2007.

MACHADO, Roberto. Introdução. In: DELEUZE, Gilles. **Sobre o Teatro** – um manifesto de menos; o esgotado. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

MARTINS, Marcos A. Bulhões. **Dramaturgia em jogo**: uma proposta de criação e aprendizagem no teatro.

Disponível em:

<<http://www2.unirio.br/unirio/cla/ppgcla/ppgeac/processos-seletivos-discentes/2014/bibliografia-arquivos-para-download/martins-marcos-aurelio-bulhoes.-dramaturgia-em-jogo-uma-proposta-de-criacao-e-aprendizagem-do/view>>. Último acesso em julho de 2015.

MOSTAÇO, Edécio. Fazendo a cena: performatividade. In: MOSTAÇO, E., OROFINO, I, BAUMGÄRTEL, S. A.; COLLAÇO, V. **Sobre performatividade**. Florianópolis: Letras contemporâneas, 2009.

PEDROSA, Célia. Antonio Candido: **a palavra empenhada**, Ed. Da USP, São Paulo, 1994.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. **Sinais de Teatro-escola**. In: Humanidades, Edição Especial Teatro Pós-Dramático, Editora UNB, n. 52, Nov. de 2006, p.109-115.

QUEIRÓS, Bartolomeu. **Onde tem bruxa tem fada**. São Paulo: Moderna, 1983.

SALGADO, Tiago Barcelos. **Performance Performance**. Dispositiva – v.2, n.2 (2014): novembro, 2013 – junho, 2014

SAWYER, R. Keith. Improvisation and the creative process: Dewey, Collingwood, and the aesthetics of spontaneity”. In: **The journal of aesthetics and art criticism**, vol. 58, nº 2, Improvisation in the arts. 2000: 149-161.

SCHECHNER, Richard. **O que é performance?**

Tradução de R.L. Almeida, publicado sob licença  
creativa commons, classe3. Abril de 2011. Do original  
em ingles SCHECHNER, Richard. Performance studies:  
an introduccion, second edition. New York & London:  
Routledge, 2002. p. 28-51. Disponível  
em<[http://performancesculturais.emac.ufg.br/uploads/378/original\\_O\\_QUE\\_EH\\_PERF\\_SCHECHNER.pdf](http://performancesculturais.emac.ufg.br/uploads/378/original_O_QUE_EH_PERF_SCHECHNER.pdf)>  
Acesso em: 17 de jul. 2015.

SCHECHNER, Richard. **Between Theater and Anthropology**. Philadelphia: The University of Pennsylvania Press, 1985.

SCHLEIRMACHER, F. **Hermenêutica e Crítica**. Ijuí: UNIJUÍ, 2005.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para teatro**. 5. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

STANISLAVSKI, Constantin. **El trabajo del actor sobre sí mesmo en el processo creador de la vivencia**.

Trad. Jorge Saura. Barcelona, Alba, 2007.

VIGOTSKI, Lev. **A construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. (trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Barreto, Solange Acheffe). 7ª ed. Martins Fontes, São Paulo: 2007.

\_\_\_\_\_. **Imaginação e Criação na Infância**. Ensaio psicológico. Livro para professores. Trad. Zoia Prestes. São Paulo, Ática, 2009.

WEFFORT, Francisco C. Educação e Política (Reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da Liberdade). In: FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980. p. 3-26.

ZANANDREA, Ana Paula. **O Sexto Sentido do Ator: a Importância da Percepção Cinestésica no Teatro**. Revista Cena PPGAC. N.3, 2013