UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ARTES

MESTRADO

O METATEATRO COMO INSTRUMENTO PARA A FORMAÇÃO TEATRAL DE ALUNOS-ATORES ENTRE 8 E 12 ANOS

PEDRO HADDAD MARTINS

CAMPINAS
2011

PEDRO HADDAD MARTINS

O METATEATRO COMO INSTRUMENTO PARA A FORMAÇÃO TEATRAL DE ALUNOS-ATORES ENTRE 8 E 12 ANOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes do Instituto de Artes da UNICAMP, para obtenção do Título de Mestre em Artes. Área de concentração: Artes Cênicas.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Ramos Lazzaratto.

CAMPINAS
2011

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA DO INSTITUTO DE ARTES DA UNICAMP

M366m

Martins, Pedro Haddad.
O metateatro como instrumento para a formação teatral de alunos-atores entre 08 e 12 anos. / Pedro Haddad Martins. – Campinas, SP: [s.n.], 2011.

Orientador: Marcelo Ramos Lazzaratto.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes.

1. Pedagogia do Teatro. 2. Teatro na educação. 3. Metateatro. 4. Atores- Formação I. Lazzaratto, Marcelo Ramos. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Artes. III. Título.

(em/ia)

Informações para Biblioteca Digital

Título em inglês: Metatheatre as a tool for theater training student-actors between 08 and 12 years.
Palavras-chave em inglês (Keywords):
Pedagogy of the Theatre
Theatre in education
Metatheatre
Actors Training
Área de Concentração: Artes Cênicas
Titulação: Mestre em Artes
Banca examinadora:
Marcelo Ramos Lazzaratto [Orientador]
Cassiano Sydow Quilici
Maria Lucia de Souza Barros Pupo
Data da Defesa: 25-08-2011
Programa de Pós-Graduação: Artes

Instituto de Artes

Comissão de Pós-Graduação

Defesa de Dissertação de Mestrado em Artes, apresentada pelo Mestrando Pedro Haddad Martins - RA 88572 como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre, perante a Banca Examinadora:

Prof. Dr. Marcelo Ramos Lazzaratto
Presidente

Prof. Dr. Cassiano Sydow Quilici
Titular

Profa. Dra. Maria Lucia de Souza Barros Pupo
Titular

Dedico esta dissertação a meus avós, Maria, Ruth e José Augusto, que me “estragaram” na medida certa durante a infância, para que, agora, um pouquinho maior, eu fosse capaz de brincar de ser acadêmico.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha Mãe, Maria Cristina, e a meu Pai, Milton, pelo apoio incondicional, amor e liberdade. São, tenho certeza, suficientemente bons: ensinaram-me a brincar de viver.

Agradeço a meu orientador, Marcelo Lazzaratto, também meu diretor, também meu amigo, também meu parceiro de cena, por topar isso aqui, com prazer.

Agradeço à Lígia Cortez, pela confiança.

Agradeço à Léo Pelliciari, pela generosidade.

Agradeço a meus grandes amigos e colegas da Cia. Elevador de Teatro Panorâmico, Ademir Emboava, Ana Carolina Fabri, Gabriel Miziara, Juliana Pinho, Marina Vieira e Rodrigo Spina, por serem grandes parceiros de jogo, fazendo a minha vida mais divertida.

Agradeço também àqueles que já fizeram parte da Cia. Elevador num passado bem próximo - e que continuam muito perto -, pelos mesmos motivos anteriores: Fernando Fechio, Heloisa Cintra, Juliana Paié, Juliana Offenbecker, Thiago Pethit, e Tathiana Bott.

Agradeço à Odete Coster, pelos conselhos preciosos.

Agradeço a meus colegas professores da Casa do Teatro, de alguns dos quais já fui assistente, Beth Belotti, Elenira Peixoto, Luana Freire, Luciana Barboza, Mirela Altavista, Priscila Harder, Rafael Masini e Verônica Gentilin, pela parceria na

construção de conhecimento, por meio de uma troca de experiências aberta, sincera, potente e muito prazerosa.

Agradeço a meus assistentes, Alexandre do Vale Henrique, Beatriz Caló, Carina Macedo, Camila Urbano, Eugênia Cecchini, Felipe Lopes, Isadora Petrin, Mairún Sevá, Marcela Arce, Maria Eugênia Portolano, Marília Miyazawa, Pedro Henrique Carneiro, Stephanie Torres, Tatiana Rehder, todos parceiros de jogo.

Agradeço à Carla Kinzo, pela primeira revisão e ótima parceria de viagem.

Agradeço à Profa. Dra. Verônica Fabrini de Almeida, por me acolher como seu orientando, no início de todo este processo.

Agradeço aos funcionários da Casa do Teatro, Célia Helena Teatro-Escola e da Secretaria da Pós-Graduação do Instituto de Artes da UNICAMP.

Agradeço a todos que me aguentaram durante o período em que este trabalho foi o meu único assunto.

E, por último, agradeço a meus alunos-atores, que formam o time pelo qual eu torço.

RESUMO

A presente dissertação teve por finalidade analisar as implicações da temática metateatral – em que o teatro é colocado como seu próprio objetivo e tema de realização –, dentro de processos pedagógicos em teatro, desenvolvidos com crianças entre 8 e 12 anos, idade em que o pensamento estruturante da cena começa e ser compreendido como um elemento de criação poética.

Primeiramente, confrontamos esta prática, desenvolvida ao longo de nove anos, com diversas referências bibliográficas sobre o ensino do teatro publicadas no Brasil, como modo de situá-la e procurando afastá-la do sistema escolar, buscando verticalizar seu estudo. Enfatizamos, assim, o caráter próprio da linguagem teatral, como detentora, em si, de seus elementos pedagógicos.

Em seguida, estabelecemos referências teóricas que balizaram a prática, reavaliando-a e ressignificando-a à luz de novos conceitos. Desse modo, o trabalho com a temática metateatral mostrou-se potencializador do desenvolvimento de um aluno-ator consciente da utilização e da combinação de diversos elementos poéticos próprios à cena, atividade lúdica por natureza, que incentiva a prática do jogo e da criatividade, essenciais ao desenvolvimento humano.

Apropriamo-nos, então, do conceito de “lugar aprendente”, de Jean-Jacques Schaller, para definir o lugar do ensino do teatro. Um lugar criado, determinado e alimentado por um coletivo, e que, em contrapartida, respeita a individualidade de cada um de seus componentes, efetivando o lugar do jogo e da criação poética.

Posteriormente, relatamos experiências práticas – analisando-as de acordo com os conceitos discutidos -, realizadas dentro da sala de aula e quando da apresentação de quatro peças pelas crianças, exemplificando o metateatro como parte de uma metodologia pedagógica. Os espetáculos foram colocados

como elemento fundamental para a assimilação da linguagem teatral, estabelecendo o público como parte do jogo, momento em que os alunos-atores se reconhecem como construtores dessa linguagem, afirmando-se, portanto, criativos, por meio do fazer teatral.

Palavras-chave: Pedagogia do Teatro; Teatro na Educação; Metateatro; Atores - Formação.

ABSTRACT

The purpose of this dissertation is to examine the implications of the use of metatheatrical themes - in which the theater is set as its own purpose and theme of achievement - in pedagogical processes developed in theater with children between 08 and 12 years old, age at which the structuring thought of the scene begins to be understood as an element of poetic creation.

We first confronted this practice, developed over nine years, with several references published in Brazil about teaching theatre, as a way to situate this practice and to try to push her away from the school system in order to deepen its study. Thus, emphasizing the theatrical language for its characteristics: as a detainer, itself, of its pedagogical elements.

Then we set theoretical references to base the practice, reviewing it and redefining it in the light of new concepts. Thus, working with the metatheatrical theme showed that it can potentiate the development of a student-actor aware of the use, and the combination between various poetic elements concerning the scene, a playful activity by its nature, that encourages the practice of the game and creativity, both essential to human development.

The concept of "learning place", presented by Jean-Jacques Schaller, was then used to define the place of the teaching of theater. A place created, determined and fueled by a collective, but that respects the individuality of each of its components, effecting the game and the place of poetic creation.

Finally we described practical experiments - analyzing them according to the concepts discussed - that occurred in the classroom and in the presentation of four plays with children, exemplifying metatheatre as part of a pedagogic methodology. The plays were placed as a key element for the assimilation of the theatrical language, establishing the public as part of the game, the moment where student-actors recognized themselves as builders of this language, asserting

themselves, therefore, as creative individuals through the experience of doing theatre.

Keywords: Pedagogy of the Theatre; Theatre in Education; Metatheatre; Actors Training.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 01
1. A temática metateatral 06
2. A escolha da idade 19
3. Quem são meus alunos-atores? 21
4. Metodologia da pesquisa 25

CAPÍTULO I
O ENSINO DO TEATRO –
METODOLOGIAS, SISTEMATIZAÇÕES E PRÁTICAS **27**
I.1. A introdução do jogo como prática de ensino 32
I.2. Multiplicidade de práticas e improvisação 41
I.3. Referências complementares 44
I.4. O professor jogador 46

CAPÍTULO II
BASES TEÓRICAS DA PRÁTICA REALIZADA – CONCEITUAÇÕES
EM BUSCA DO LUGAR FORMATIVO EM TEATRO **51**
II.1. A construção da memória e o Espaço Potencial
como elementos da formação 54
II.2. Jogo e criatividade 57
II.3. A experiência no lugar no ensino 64
II.4. Desejo e prazer 65
II.5. O lugar aprendente 69
II.5.1. Lugar aprendente e lugar de criação 72
II.5.2. Inteligência e criação coletiva 74
II.5.3. Ação transformadora como processo teatral 76
II.5.4. Um lugar aprendente poético 77

CAPÍTULO III

PRÁTICAS NA SALA DE AULA **81**

III.1. Comédia dos erros 84

III.2. Clichê 93

III.3. Isso pode porque é teatro 99

III.4. Metalinguagem 102

III.5. Metateatro – O teatro dentro do teatro 107

III.6. A companhia teatral 112

CAPÍTULO IV

QUATRO PROCESSOS DE MONTAGEM **121**

IV.1. Esta noite improvisamos – 2005 127

IV.2. Seis personagens à procura de autor – 2007 134

IV.3. Mistério no teatro – 2009 139

IV.4. Cinco personagens à procura de autor – 2010 145

CONSIDERAÇÕES FINAIS **151**

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS **157**

INTRODUÇÃO

Antes de começar, devemos amar a criança, amar o trabalho, e saber por que o estamos fazendo. Se não conseguimos amar a todos os momentos, por causa do cansaço, então temos que desenvolver um profundo senso de justiça. Pois na raiz de toda oportunidade criativa repousa uma justiça elementar para com a criança. Junto com a criança, constrói-se uma sabedoria e vivencia-se uma partilha emocional. E disso cresce o indefinível conhecimento da vida, que constitui para a criança uma educação no mais completo sentido da palavra. (SLADE, 1978, p. 95).

Sou professor de teatro para crianças de 8 a 12 anos (objeto desta dissertação) há exatos nove anos[1]. Em 2005, uma grande amiga e colega de ofício, no final do ano, após a apresentação de uma turma de alunos-atores[2] para a qual eu dava aula – uma adaptação da peça *Esta noite improvisamos*, de Luigi Pirandello[3] – disse-me algo que acabou por se tornar o início de uma reflexão mais profunda sobre a maneira como eu vinha conduzindo os processos teatrais com as crianças. Ela me disse: "Pedro, você já percebeu como seus alunos estavam se divertindo? Parecem pessoas de teatro. Têm um baita domínio da cena, parece realmente que sabem o que estão fazendo no palco, estão super à vontade. Adoraria ser professora deles no ano que vem."

Como professor de teatro, eu não poderia receber melhor elogio e, à luz desse comentário, comecei a rever minha trajetória e tentei entendê-lo em sua raiz. Será que realmente meus alunos-atores sabiam o que estavam fazendo? Será que tinham mesmo o domínio da cena? Será que já eram pessoas de teatro (fosse lá o que isto significasse exatamente)? Se as respostas fossem afirmativas, eu poderia me considerar o professor perfeito. Mas o comentário, por si só, poderia ser apenas um elogio gratuito. Além disso, foi feito na empolgação pós-espetáculo, quando estávamos felizes com a peça e a reação dos alunos-atores. Uma sensação deliciosa de dever cumprido e um alívio gigantesco pelo nervosismo anterior, próprios de quem gosta do que faz.

---

[1] Prática desenvolvida dentro da Casa do Teatro, instituição de ensino de teatro para crianças e adolescentes, fundada em 1984 por Lígia Cortez, sobre a qual nos deteremos mais no subcapítulo "Quem são meus alunos-atores". A escola é diretamente ligada ao Célia Helena Teatro-Escola (curso técnico de formação de ator) e à Escola Superior de Artes Célia Helena (bacharelado em teatro). Juntas, estas instituições – que compartilham a mesma direção e facilidades – propõem uma formação continuada do artista teatral, desde a infância.

[2] O termo escolhido para se referir aos alunos de teatro é aluno-ator. Este termo deriva da expressão criança-ator, adotada por Viola Spolin (2006), quando se refere a atores que são crianças. Enfatiza desse modo que o que fazem é, sim, teatro, e é, sim, como atores, mas preservando a condição de crianças, que, em seu desenvolvimento e apreensão, diferem do adulto. Nos processos pedagógicos em teatro, as crianças estão em formação (aluno) por meio do fazer teatro (ator). O termo jogador, que vem do francês *jouer* (jogar, brincar, representar), como em *jouer un rôle* (representar um papel), e que é usado por diversos autores, estará embutido no termo ator – que também contém a ideia do ator como jogador participante e integrante do teatro como um jogo. Viola, inclusive, substituiu o termo ator por jogador.

[3] Dramaturgo, poeta e romancista siciliano. Agrigento, 28 de junho de 1867/Roma, 10 de dezembro de 1936.

Após conversar mais um pouco com essa amiga, percebi que ela identificara, naquela apresentação e em todas as demais apresentações a que ela havia assistido, das turmas para as quais eu dera aula, uma temática recorrente: o teatro. Especificamente, a peça alvo dos comentários falava sobre o teatro, pois os personagens são membros de uma companhia teatral (atores, diretor, ponto, contrarregra...). Mas em outras, mesmo que o assunto predominante não fosse teatro, havia sempre um momento em que a história dava uma pequena desviada, para explicitar que o que se estava fazendo ali era, sim, teatro. Como um respiro em que a plateia escutaria dos alunos-atores: “o que estamos fazendo é teatro; agora que você já sabe, e a gente também, vamos brincar juntos de construir sentidos, por meio dessa linguagem.”

Essa amiga entreviu uma possibilidade, uma potência, uma característica apontada pelo trabalho realizado, e que eu acabei imediatamente percebendo como marca, nos meus processos com as crianças feitos até então.

Do comentário feito, e analisando-o conceitualmente, identifiquei duas coisas que julgo importantes nos processos teatrais com as crianças: a apreensão da linguagem (um certo domínio da cena, a consciência do que estão fazendo, a instrumentalização em teatro a favor da comunicação de determinados conteúdos) e a brincadeira, o jogo, a diversão. Aprender pela alegria.

> A aprendizagem das atividades de expressão artística fundamenta-se no binômio espontaneidade/técnica. Tendo adquirido um certo domínio das técnicas de expressão, o aluno fará uso delas na medida em que o auxiliarem a expressar e a comunicar aos outros pensamentos, sentimentos, sensações. (REVERBEL, 1989, p. 20).

Espontaneidade, aqui, significa um saber adquirido que permite, de forma natural, a expressão de “pensamentos, sentimentos, sensações”, ideias, visões de mundo, por meio de determinado formato artístico. E a escolha desse formato, pode, ela também, servir como elemento de comunicação.

O caminho traçado até então, pelo modo como dou aula para as crianças, foi um pouco intuitivo. Intuitivo no sentido em que revela, por meio da minha prática, o que conheço, o que acumulei, pelo que eu já passei, minhas experiências, meus dissabores, meus gostos, minhas afinidades estéticas. Comecei a fazer teatro aos 7 anos, em 1986, no Teatro Ventoforte[4], e nunca mais parei. Fiz porque me divertia, era do que eu gostava de brincar. Continuei até a faculdade, sempre na escola ou em cursos livres, e sempre por vontade própria. Entrei na Faculdade de Jornalismo (que cursei até o final) e, parece-me estranho agora, nunca havia pensado, até então, em exercer profissionalmente minha "brincadeira favorita". A ideia surgiu depois que eu já havia entrado na faculdade, quando descobri que poderia fazer um curso profissionalizante. Cursei o Célia Helena Teatro-Escola, em São Paulo, junto com o curso universitário, e nunca exerci o jornalismo. As aulas de teatro para crianças começaram pouco tempo depois de formado, ao integrar a equipe da Casa do Teatro – que me recebeu, junto com todos os meus questionamentos, de braços abertos. A identificação com meus alunos-atores se deu imediatamente, e com eles sempre atualizo a paixão que foi despertada em mim aos 7 anos, quando convidava meus vizinhos a assistir a minhas peças feitas em casa.

Concomitantemente às aulas, sou ator. Alguém com carinho pela profissão, que procura exercer bem sua função e seu trabalho, e que se permite brincar dentro de seu ofício, não deixando que a paixão primeira, geradora de todo

[4] "Fundado em 1974, no Rio de Janeiro, pelo diretor Ilo Krugli, argentino radicado no Brasil, o Teatro Ventoforte possui uma estrutura comunitária que exprime a vocação dos seus integrantes. O grupo acredita na potencialidade artística de qualquer ser humano, assuma ela uma expressão profissional ou não, e se dedica com ênfase ao universo infantil, por meio da criação de espetáculos e de atividades integradas num projeto maior de educação. Em 1980, o Ventoforte fixa-se em São Paulo. Em meados da década 1980, o conjunto se consolida com a construção de três galpões-teatro: teatro dos pés (dança); teatro das mãos (bonecos), teatro dos olhos (teatro), onde, além de apresentarem espetáculos, foram um dos pioneiros em ministrar aulas livres de teatro para crianças, integradas com artes plásticas, feitura de bonecos e expressão corporal. A sede do Ventoforte existe até hoje (2011) no bairro do Itaim Bibi, anexado ao Parque do Povo. Suas realizações vão, cada vez mais, deixando de classificar a plateia por faixas etárias, na certeza de que o poder da imaginação deve ser despertado em qualquer idade, através de múltiplos estímulos". (Fonte: Itaú Cultural – Meio Digital).

o interesse, esmoreça. A Cia. Elevador de Teatro Panorâmico, da qual faço parte e fui um dos fundadores, completou, em 2010, dez anos de trabalho, e nunca se passou um ano em que não estivesse no palco com alguma peça. O viver o teatro e o ensinar o teatro caminharam juntos, não se separaram, e foram, os dois, igualmente, o meu fazer teatro. Um teatro que se faz em conjunto, uma parceria com meus colegas atores, com meus colegas professores ou com meus colegas alunos-atores. Minha formação como professor de teatro se caracterizou por uma experiência empírica, desenvolvida em paralelo com minha vivência no teatro.

Voltando ao comentário de minha amiga, ele foi feito com base numa observação focada na evolução desses alunos-atores dentro da linguagem teatral, que, naquele momento, pareciam mais "instrumentalizados" no ofício. E quando digo "mais instrumentalizados" aponto, agora, uma maior capacidade de usar conscientemente a linguagem teatral para articular diversos conteúdos poéticos em cena. O que, de certa maneira, seria a espontaneidade apontada por Reverbel (1989).

A alegria da amiga, como espectadora, e que foi irradiada pelos alunos-atores no palco e após a apresentação, levou-me a perceber que a peça foi boa. Boa para os alunos-atores e boa para quem viu. Boa no sentido pedagógico. Uma boa experiência. Mas eles fizeram um bom teatro? O que é fazer um bom teatro, com crianças?

Em 2007, Suzy Graham-Adriani, do National Theatre de Londres, veio ao Brasil para a implementação do Projeto Conexões,[5] um programa com mais de dez anos, que incentiva, no Reino Unido, a produção e encenação de nova dramaturgia para jovens. Como diretor-colaborador do projeto, representante do

[5] O Conexões, uma iniciativa do British Council, Cultura Inglesa, Colégio São Luís, Célia Helena Teatro-Escola e National Theatre, é um projeto que incentiva o teatro feito por jovens e para jovens. O Conexões está inserido em um programa amplo e consagrado do National Theatre de Londres, o *New Connections*, que, em 15 anos de atividade, montou mais de cem peças, todas escritas especialmente para o projeto. No Brasil, em 2011, o projeto está em sua quinta edição e já comissionou a escrita de onze textos inéditos de autores brasileiros, que foram encenados por jovens de 12 a 19 anos, de grupos de teatro de escolas públicas, particulares e grupos independentes de diferentes regiões de São Paulo e Grande São Paulo. www.conexoes.org.br

Célia Helena Teatro-Escola, acompanhei Graham-Adriani, para ver um ensaio de um grupo de adolescentes entre 14 e 17 anos, da periferia de São Paulo (Zona Sul), que estava ensaiando uma peça inglesa que havia sido traduzida para o projeto. Na volta, graças a um engarrafamento gigantesco na av. Marginal do Tietê, aqui em São Paulo, ficamos conversando, movidos pela minha curiosidade, sobre como se dava a educação teatral para crianças e jovens na Inglaterra. Ela disse e repetiu várias vezes que, independente da metodologia, no final das contas, todos se beneficiam, se o espetáculo, fruto de um processo teatral, for um bom espetáculo. E, por todos, ela quis dizer os alunos-atores, o público e o professor. Ninguém, ela continuou, faz teatro para ter uma experiência desastrosa. Mentiria quem dissesse que não se importa se uma peça, sendo sempre, necessariamente, a vitrine de um processo, for ruim.

Não havia julgamento de valores em sua fala, e não foi explicado o que seria um bom ou um mau espetáculo. Mas, no fundo, pareci entender o que ela disse. Pensei nos trabalhos já realizados com as crianças e em como já senti que uma peça foi boa, e outra não tão boa, que um processo foi bom, e outro não tão bom. E concordo que uma boa peça, um bom processo beneficia a todos. Refaço a pergunta: o que é uma boa peça para as crianças, uma em que o processo pedagógico em teatro se efetive?

Vamos em busca desta resposta, e de algumas outras, para outras perguntas que surgirão.

1. A TEMÁTICA METATEATRAL

Percebi, então, um elemento forte em minha condução dos processos, e que estava presente em praticamente todas as minhas apresentações com os alunos-atores, até então (e até agora, sendo cada vez mais vertical na proposta): o trabalho com elementos do metateatro. Ou seja, um trabalho em teatro sobre o teatro. Um trabalho onde o próprio teatro é o tema principal de sua realização. O

“teatro cuja problemática é centrada no teatro que 'fala', portanto, de si mesmo, se 'auto-representa'” (PAVIS, 1999, p. 241). Algo que foi sendo implementado em minha prática, um pouco por intuição, um pouco por gosto estético, afinidade artística, um pouco por diversão – observando como os alunos-atores, dentro dessa proposta, colocavam-se alegremente disponíveis para o jogo - e que agora torna-se objeto de estudo e análise.

Deste modo, durante os últimos nove anos, venho experimentando, com crianças entre 8 e 12 anos, a aplicação de exercícios e práticas voltados para a vivência da linguagem teatral e suas convenções, tendo o teatro como seu próprio tema, e que se refletiram, diretamente, na criação e apresentação de 21 espetáculos e em todo o processo de aulas. A principal metodologia foi o desenvolvimento de exercícios em que se trabalham o metateatro e a metalinguagem, de maneira a deixar claro, ao aluno-ator, o teatro visto por meio do próprio teatro, em que se expõem as estruturas próprias dessa linguagem, para que sejam apropriadas. As experiências, até o momento, mostraram que explicitar os processos criativos para os alunos-atores faz que eles compreendam as diversas possibilidades da linguagem e possam brincar, criativamente, com elas. Formam-se, assim, alunos-atores mais conscientes, focados, críticos em relação ao próprio trabalho, capazes de refletir sobre o seu fazer, como explicita Patrice Pavis, no seguinte trecho, escolhido por apresentar uma definição objetiva a respeito do objeto estudado – mas levando-se em conta que este significado não é completamente fechado, sob risco de cair em generalizações :

> Uma marcada tendência da prática cênica contemporânea é não separar o processo de trabalho preparatório (com base no texto, da personagem, da gestualidade) do produto final: assim, a encenação apresentada ao público deve dar conta não só do texto a ser encenado, como da atitude e da modalidade dos criadores perante o texto e a atuação. Assim, a encenação não se contenta em contar uma história, ela reflete (sobre) o teatro e propõe sua reflexão sobre o teatro integrando-a, mais ou menos organicamente, à representação. Portanto não é somente o ator, como no

> distanciamento brechtiano, que diz sua relação com seu papel, mas o conjunto da equipe teatral que se põe em cena "em segundo grau". Desta maneira, o trabalho teatral passa a ser uma atividade auto-reflexiva e lúdica: ele mistura alegremente o enunciado (o texto a ser dito, o espetáculo a ser feito) à enunciação (reflexão sobre o dizer). Esta prática comprova uma atitude metacrítica sobre o teatro e enriquece a prática contemporânea. (PAVIS, 1999, p. 241).

A ideia de que o metateatro leva a atividade teatral ao patamar de atividade auto-reflexiva e lúdica, duas características fundamentais de qualquer processo pedagógico – e principalmente do processo de desenvolvimento saudável do ser humano, como posteriormente será relatado aqui –, ressalta a potência desse elemento na formação dos alunos-atores, ao torná-los conscientes de sua capacidade criativa dentro do teatro. Um pensamento crítico que advém da prática na sala de aula e da integração entre o processo e o espetáculo a ser feito, elementos inseparáveis, se o objetivo é vivenciar todo o processo de criação teatral e sua estrutura.

A consciência da estrutura permite uma liberdade artística direcionada, que não passa pela recreação gratuita – sendo, mesmo assim, lúdica – e que tem como resultado imediato a criação teatral como meio e como fim. Os alunos-atores costuram, então, os diversos materiais poéticos processados dentro de uma regra clara e potencializadora: a da linguagem teatral. Um jogo lúdico, um quebra-cabeça em que as peças - os signos - podem ser combinadas de infinitas maneiras, dentro da moldura do teatro. A exposição de um pensamento, uma vontade, uma ideia, a partir de uma brincadeira estética e criativa, a partir da apropriação de uma linguagem artística. O fazer teatro como veículo para qualquer temática, inclusive a temática do próprio teatro: a temática metateatral.

Patrice Pavis, no trecho citado, em que define o que é metateatro, faz referência ao dramaturgo, poeta e encenador alemão Bertold Brecht[6], que também pode enriquecer a discussão sobre a mistura do enunciado com a enunciação – e

[6] Augsburg, 10 de fevereiro de 1898 / Berlim, 14 de agosto de 1956.

aqui se trabalha com ênfase na enunciação, no "modo através do qual" algo é comunicado. Neste trecho, Flávio Desgranges (2010, p. 43) resume os possíveis efeitos da revelação da estrutura cênica (enunciação) proposta por Brecht:

> A revelação das estruturas cênicas e a evidenciação dos elementos de significação possibilitaria ao espectador conhecer o funcionamento e a lógica da construção do discurso cênico, tornando-o um especialista, estimulando a efetivar uma leitura apurada dos signos teatrais, bem como a ampliação de sua experiência crítica e criativa, a questionar as opções artísticas feitas nas encenações.

No caso dos alunos-atores, a ideia de que tudo é passível de leitura pelo público, se entendida como um jogo lúdico e criativo de construção de sentidos, poderá potencializar o uso de diversos elementos sígnicos, dentro de uma grande brincadeira de significado, em que o que está em jogo é o desafio da construção poética. Uma ampliação da "experiência crítica e criativa", refletida e confirmada pelo olhar do público, que é também integrante do processo.

Além disso, quando Pavis coloca que "esta prática comprova uma atitude metacrítica sobre o teatro e enriquece a prática contemporânea", chama o foco para uma característica da temática metateatral: sua contemporaneidade. Característica que deve ser incorporada ao ensino do teatro, se tomarmos como pressuposto que a arte e toda sua temática, por serem expressões humanas, refletem a realidade daqueles que a exercem. O teatro muda, e seu ensino também. Em sua tese de doutorado, *O teatro pós-dramático na escola* (2007), Carminda Mendes André oferece um bom exemplo e traça um paralelo entre a realidade teatral brasileira atual – e como ela reflete certas questões sociais – e o ensino de teatro na escola, que deve ser adaptado a essas novas realidades, no caso, às praticas do teatro pós-dramático.[7] Pavis, inclusive, coloca o processo

[7] "A necessidade de um aprofundamento crítico nos discursos sobre o ensino do teatro e a busca de articulações entre processo criativo e processo educativo, mais especificamente, aproximar o teatro pós-dramático da sala de aula se justifica, parcialmente, pelo contexto favorável em que a arte aparentemente é colocada na escola, desde a publicação da Lei Nº 9.394/96, que a

metateatral como uma prática contemporânea por excelência, situando as práticas aqui relatadas, dentro desse contexto de mudança do ensino do teatro, de acordo com os novos paradigmas propostos pela arte.

A adaptação das metodologias de ensino à realidade contemporânea será abordada em diversos aspectos, ao longo desta dissertação, mas, uma vez que a explicação de Pavis proporcionou que já fosse mencionada, mostrou-se interessante antecipar esse ponto.

Sob risco de parecer cedo demais, dentro da evolução esperada de uma dissertação, seguem dois exemplos práticos, em que podemos entrever a apropriação da linguagem teatral, para a construção de sentidos de uma maneira lúdica e criativa, pelos alunos-atores. Como a prática será efetivamente relatada somente no terceiro e quarto capítulos, não quis correr o risco de cair numa teorização vazia, sem exemplos concretos e difícil de acompanhar.

Em 2010, por ocasião da montagem de final de ano de um espetáculo inspirado em *Seis personagens à procura de autor,*[8] de Luigi Pirandello, uma turma de alunos-atores mostrou-se preocupada, já que, durante a peça, o termo "merda"[9] seria dito algumas vezes, e alguém da plateia poderia não saber o que significa e tomar por um palavrão. Este motivo, aliado a outro talvez mais forte – o fato de que os alunos-atores mostravam-se orgulhosos por saber o significado do termo e queriam expor à plateia esse conhecimento, especificamente ligado ao teatro -, fez que propusessem uma solução, por meio de uma improvisação em sala de aula, que foi incorporada ao espetáculo.

---

eleva à categoria de área do conhecimento. Essa situação tem aquecido os debates e instado os educadores a elaborar maneiras de integrar a área de artes no discurso da educação, de repensar as metodologias adotadas, de refletir sobre a produção artística realizada na escola e suas aproximações com as tendências da arte no contexto cultural." (ANDRÉ, 2007, p. 18).

[8] Espetáculo escrito pelo autor italiano, em 1921, que narra um ensaio de uma companhia de teatro. O ensaio é invadido por seis personagens, que, rejeitados por seu criador, tentam convencer o diretor da companhia a encenar suas vidas. Nesta adaptação – *Cinco personagens à procura de autor* –, o autor havia fugido e não terminou a história dos personagens, que precisaram pedir ajuda aos membros da companhia, para que criassem um final.

[9] Para atores, sinônimo de "boa sorte".

Antes do início do espetáculo e abertura das cortinas[10], dois alunos-atores, que faziam[11], na peça, dois técnicos do teatro, entraram, bravíssimos, porque o espetáculo estava demorando a começar. Os dois interromperam a apresentação dos professores e, para ir mais rápido, já que "todos estavam esperando para começar a peça lá na coxia", assumiram o discurso e terminaram as explicações rotineiras, pedindo que a plateia desligasse os celulares e não tirasse fotos com *flash*, pois poderia atrapalhar a concentração dos atores. Depois de terminado o "discurso", um desejou ao outro "merda"; este, em sua ignorância, achou que estava sendo xingado. Assim veio a explicação do termo, para o outro colega ator e para a plateia. O técnico mais informado explicou d-i-r-e-i-t-i-n-h-o o que significava a expressão. Após isto, os dois alunos-atores expulsaram os professores do palco e entraram, eles também, para se preparar. Não sem antes avisar a plateia de que, provavelmente, o espetáculo teria início após três sinais sonoros, quando os atores já estivessem prontos e concentrados "lá dentro".

Esta proposta feita pelos alunos-atores levou em conta um jogo claro entre a convenção estabelecida pelos personagens e a realidade da plateia, do teatro, estabelecendo um jogo metalinguístico, em que personagens e atores se confundem e convidam o público a entrar no terreno da convenção. Apesar de não completamente conscientes deste processo, eles conseguiram usar a estrutura da linguagem para exprimir o que queriam, numa brincadeira com a plateia, entre eles, alunos-atores, e com a peça - uma pista do que pode vir a ser uma possível consciência da própria capacidade criativa dentro do teatro.

Além disso, a escolha da peça, que tem como cenário um teatro e na qual os personagens são membros de uma companhia teatral – atores, diretor e técnicos –, propiciou aos alunos-atores a liberdade para que criassem dentro do

[10] Na Casa do Teatro - onde se fez esse trabalho –, a direção costuma fazer uma breve apresentação, antes do início dos espetáculos, inteirando o público sobre o que verão e apresentando os profissionais que trabalharam com os alunos-atores durante o ano. O professor também expõe um pouco como se deu o processo.

[11] Aqui, parece mais apropriado usar o termo fazer, ou ser, ao invés de interpretar um papel, enfatizando, assim, o aluno-ator como jogador, presentificado por meio do personagem, que é usado como mais um dos muitos elementos de construção de sentido na cena.

próprio contexto do teatro. Ao mesmo tempo em que os alunos-atores eram os técnicos dentro da peça, também poderiam ser os técnicos do próprio teatro. Dois universos que se interseccionam, criando uma realidade presente, dentro da qual os alunos-atores têm liberdade para transitar entre seus personagens e eles mesmos.

Do mesmo modo que, no mesmo espetáculo, algumas alunas-atrizes eram atrizes da companhia dentro da peça. Ou seja, as alunas-atrizes atuavam numa peça em que eram atrizes que atuavam. A liberdade de sair e entrar no papel a todo momento, dentro do objetivo do espetáculo, fez com que os alunos-atores ficassem à vontade no palco, proprietários de seu fazer, sem correrem o risco, ou terem medo, de se perderem no personagem.

Trata-se de desenvolver um olhar de fora natural – pois parte do processo, da história, da peça –, sem que este olhar seja cerceador de qualquer liberdade criativa. Ao contrário, um olhar de fora que permite aumentar a criatividade, pois incorpora maiores elementos para a construção de significados. O aluno-ator tem, a sua disposição, além de suas características pessoais e das de seu personagem, as da história que está sendo contada, e todos os elementos próprios da linguagem teatral, tornando as combinações entre estes elementos, para a construção poética, um terreno cheio possibilidades.

Outro exemplo que refletiu diretamente o processo de busca de solução pelos alunos-atores dentro de um espetáculo foi o que ocorreu em 2008, numa montagem de *A comédia dos erros*[12], de William Shakespeare[13]. O texto é, como indica o título, uma comédia em que muitas confusões são criadas, depois que dois pares de gêmeos são separados ao nascer. Posteriormente, eles se reencontram sem o saber e todos se confundem. Os alunos-atores sabiam que era uma história complicada e mostraram-se muito preocupados se iriam conseguir comunicar tudo ao público. “Que gêmeo é qual em que hora?”, era uma questão frequente.

---

12 Escrita em 1592 e publicada primeiramente em1623.

13 Poeta e dramaturgo inglês. Batizado em 26 de abril de 1564 / 23 de abril de 1616.

Diante disso, eles decidiram que o melhor seria compartilhar com o público, logo de início, a suposta “dificuldade” em entender a própria peça que estavam prestes a encenar - menos como pretexto para o caso de alguém não entender, e mais como vontade de dividir um pouco do processo com a plateia. Logo no início, antes da abertura das cortinas, um dos alunos-atores apareceu e começou uma narração em que dizia que a peça era muito simples, mas logo se confundiu com a explicação, se perdeu no meio da história e demonstrou que nem ele era capaz de contá-la. Pediu ajuda a outro ator, que surgiu da coxia, esbravejando que a peça era complicadíssima, que ninguém iria entender nada. E assim, sucessivamente, todos os atores entraram em cena e revelaram, um por um, que ninguém sabia a história que eles iriam fazer daí alguns poucos minutos. O único ainda empolgado era o ator que começara a narração. Como solução para continuar a peça, ele propôs à plateia que, durante o espetáculo, se alguém tivesse alguma dúvida, que, por favor, levantasse a mão, que ele pararia a peça e explicaria tudo. Os outros atores duvidaram que a ideia funcionasse. A peça começou com o público sabendo que a história seria complicada, compartilhando, de imediato, esta suposta dificuldade com os atores. Logo no início, os alunos-atores se colocaram numa situação em que teriam liberdade para o erro e na qual a plateia fora inserida, e esta entrara no jogo.

No meio do espetáculo, numa das cenas consideradas mais complicadas pelos alunos-atores, um homem na plateia levantou a mão. Imediatamente o ator que tinha proposto o desafio parou a cena e, sem deixar o homem perguntar, explicou o que estava acontecendo e quem era quem, aliviado e orgulhoso, pois sua solução funcionara. Um segundo depois, o homem, que só conseguiu falar depois da explicação do ator, disse que, na verdade, só queria saber onde era o banheiro, que estava apertado. O ator, constrangido, indicou a porta, o homem saiu correndo.

Esta cena foi elaborada numa improvisação em sala de aula e, posteriormente, combinada com outro professor, que se “fingiu” de membro da plateia. A liberdade de sair e entrar no personagem deu segurança aos alunos-

atores e colocou a plateia dentro do espetáculo, esperando soluções e se surpreendendo com as reviravoltas possíveis dentro da linguagem. A possibilidade de brincar com as estruturas da linguagem, estabelecendo novos significados e sentidos, fez que os próprios alunos-atores propusessem esta solução, sintetizando numa brincadeira metalinguística uma das características mais marcantes da peça, aguçando o entendimento e os objetivos da obra. “A linguagem revela-se, desse modo, instrumento precioso, não se limita apenas a ser veículo da história, mas ela faz história. Para fazer e refazer a história, portanto, é preciso sentir-se estimulado a construir e reconstruir a linguagem.” (DESGRANGES, 2010, p. 24).

Assim, para despertar a ludicidade – jogar com a realidade teatral – em cena, são desenvolvidos exercícios e práticas, inclusive maneiras de conduzir os processos, que utilizam diretamente elementos do metateatro e da metalinguagem, revelando, por meio da experiência, os mecanismos e estruturas da linguagem.

A forma é exposta e trabalhada criativamente pelo aluno-ator, que, conhecendo-a melhor, tem instrumentos para subvertê-la, ir além dela, mas sem deixar de levá-la em conta. Afirmar e conhecer a forma para, dentro dela, ter a segurança da criação artística. Conseguir explorar ao máximo a potência da linguagem teatral, pois os elementos da linguagem, nós, professores de teatro, podemos indicar. A potência criativa, não, esta não pode ser ensinada. Mas podemos nos empenhar em proporcionar as condições para estimulá-la.

> As produções que se desenvolvem sem instrução de jogo, na página em branco como no espaço vazio, dificilmente atingem um estatuto artístico, por falta de tomada de consciência de seus autores em relação aos sistemas de convenções e da importância dos signos produzidos. (RYNGAERT, 2009, p. 103).

A experiência vem mostrando que a ludicidade, o jogo – elemento pedagógico constituinte do metateatro – e o desafio da comunicação são

efetivados com a inclusão de um jogador fundamental: o público. Se pretendemos fornecer aos alunos-atores a verdadeira experiência dentro dessa linguagem, não podemos abrir mão de um dos elementos que a caracteriza, que é a relação com o público, a possibilidade de comunicar. De forma simplificada, se a formação é em teatro, e teatro pressupõe público, então a formação inclui – além de diversos outros elementos – um espetáculo, uma peça, uma apresentação pública, independente do nome. É na experiência do palco que os conceitos trabalhados durante o processo são postos em prática, é onde o fazer teatro verdadeiramente se dá. Onde a mistura alegre, como disse Patrice Pavis, entre o enunciado e a enunciação, acontece. Por isso, o espaço de consolidação do jogo criativo: "Será que o público vai jogar conosco? Será que o que eu criei será comunicado?"

> O espetáculo, quando as crianças estiverem preparadas, aumentará o seu nível de compreensão e suas habilidades. [...] Elas devem compreender que a plateia “faz parte do jogo” e não serve meramente ao seu exibicionismo. Nessa idade[14] também podem aprender a manusear os instrumentos do teatro com sensibilidade e intuição; podem aprender a trabalhar em íntima comunhão com o diretor e demais atores, e assim realizarem espetáculos públicos, sem afetação, sendo um prazer assisti-los! (SPOLIN, 2006, p. 267).

Alguns teóricos consideram a plateia fundamental, dentro dos processos de ensino de teatro. Spolin (2006, p. 11) afirma que ela deve “se tornar uma parte concreta do treinamento teatral”, já que trabalhamos, fundamentalmente, com comunicação. Além disso, ressalta: “O ator não deve esquecer sua plateia, assim como não esquece sua linha, seus adereços de cena ou seus colegas atores! [...] Ela dá significado ao espetáculo” (SPOLIN, 2006, p. 11). É importante ressaltar que ela tece esses comentários para exemplificar como

[14] Spolin se refere a crianças a partir dos 9 anos de idade.

obter espontaneidade[15] – no sentido de aliar, naturalmente, forma e conteúdo, para se expressar – dos participantes de suas sessões de trabalho. Ou seja, ela ressalta a importância, durante o processo, de incorporar a plateia como parte do jogo, como um grupo com o qual o jogador está compartilhando experiências.

Ludicamente, os alunos-atores podem compreender que: "A totalidade do fato artístico [...] inclui a criação do contemplador", e que, na "relação dos três elementos – autor, contemplador e obra -, reside o evento estético". (DESGRANGES, 2010, p. 28).

Em resposta a meus e-mails, no início de 2010, para perguntar sobre referências para minha dissertação, Célida Salume Mendonça[16], entre outras coisas, me disse: "É interessante que muitos professores trabalhem com planejamento para crianças de 8 a 12 anos apenas com jogos, quando sabemos que, na verdade, não há nada de prejudicial num processo de montagem, desde que esse seja conduzido de forma orgânica, levando em conta o contexto, a faixa etária e singularidade do grupo." Essa colocação refere-se ao preconceito e dificuldade que existe em aliar montagens de espetáculos a processos pedagógicos em teatro, e parece resumir, de maneira simples e direta, uma questão muito discutida. O que se segue, nesta dissertação, tem, entre seus objetivos, o de desmistificar o espetáculo como um produto final, que não revelaria o processo e se colocaria como algo arbitrário. Além disso, a plateia é colocada como parceira, e essencial para que os alunos-atores se percebam como criadores de sentido. Perceber-se como o público pode percebê-los, trazer a plateia para dentro de si e desenvolver um olhar afirmador de sua própria identidade: "A crescente habilidade para ver a cena do ponto de vista do público, enquanto está atuando, dá ao ator a consciência de ação em relação aos outros e

---

15 Espontaneidade aqui está diretamente ligada ao uso da intuição. "Tanto a 'pessoa média' quanto a 'talentosa' podem ser ensinadas a atuar no palco quando o processo de ensino é orientado no sentido de tornar as técnicas teatrais tão intuitivas que sejam apropriadas pelo aluno. É necessário um caminho para adquirir o conhecimento intuitivo." (SPOLIN, 2006, p. 4). Afasta-se, então, a ideia de que espontaneidade e intuição são talentos natos, que não poderiam ser desenvolvidos por meio de práticas pedagógicas.

16 Doutora em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia, professora da Escola de Teatro da mesma Universidade.

desta forma torna-se um grande passo em direção à sua identidade, livrando-o dos efeitos perniciosos do egocentrismo e da exibição.” (SPOLIN, 2006, p. 142).

O fato de esta dissertação de mestrado ser realizada no Instituto de Artes da UNICAMP - uma instituição sem tradição no chamado Teatro-Educação (ou Teatro na Educação) e, até o presente momento, sem curso de Licenciatura -, leva a que seus resultados sejam analisados como produção teatral feita por crianças, e o desenvolvimento desses alunos-atores pode, também, ser analisado dentro da linguagem teatral: o teatro como parâmetro; obras artísticas produzidas por crianças. Assim, poderemos saber até que ponto o processo de formação teatral, tema desta dissertação, se efetivou. E, colocando o teatro como foco e parâmetro, incluo inequivocamente a importância do processo e, fundamentalmente, de sua apresentação pública, como maneira de efetuar e consolidar o “jogo criativo de sentidos” estabelecido pelas crianças.

Meu orientador, o professor doutor Marcelo Ramos Lazzaratto, se dedica à formação de atores há mais de 20 anos e é também diretor em meus trabalhos como ator, há mais de dez. Minhas descobertas dentro da linguagem teatral se deram por suas mãos de formador. Ele tem uma grande parcela de responsabilidade pelo artista e professor que sou hoje. Um exemplo, talvez, de como formação e arte se complementam, de como a formação em teatro está na radicalidade de sua prática, de sua ética, de sua experiência. Pois acredito que, como disse Paulo Freire: “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender.” (FREIRE, 1996, p. 23). É no meu processo de aprendizagem como ator que também encontro elementos para minha docência. Elementos que meus alunos-atores, que meus colegas professores também me fornecem, e que influenciam meu trabalho como ator e, por que não?, através de mim, contagiam também meu diretor, meu orientador.

“O meu discurso sobre a Teoria deve ser o exemplo concreto, prático, da teoria. Sua encarnação. Ao falar da construção do conhecimento, criticando

sua extensão, já devo estar envolvido nela, e nela, a construção, estar envolvendo os alunos.” (FREIRE, 1996, p. 48). Meu orientador que, com olhar sensível e preciso, acompanhou meus processos criativos na escola, na sala de ensaio, nos palcos, na sala de aula, agora acompanha sua efetivação nesta pesquisa, nestes processos.

Esta dissertação se dividirá em três partes específicas, em que os tópicos expostos na introdução serão desenvolvidos, por meio de um aprofundamento de suas bases teóricas e relato de práticas. A primeira parte (Capítulo I) constitui-se num pequeno panorama de referências bibliográficas, no qual se procurou situar o ensino do teatro praticado no Brasil e seus elementos recorrentes, para confrontá-los com minha prática. Na segunda parte (Capítulo II) criar-se-á um glossário de referências teóricas que embasam a prática posteriormente relatada – e esclarecem alguns termos já citados –, dando ênfase à questão do lugar e espaço de formação em teatro (lugar aprendente e espaço potencial), à importância da criação de uma memória teatral na criança, e definições de jogar/brincar e criatividade. A terceira (Capítulos III e IV) relatará a prática realizada, exercícios desenvolvidos, espetáculos, e como tudo isto caminha em direção aos objetivos da dissertação, ilustrando a tentativa de sua efetivação, ou explicando a origem destes mesmos objetivos.

A principal questão levantada, e para a qual se tenta obter uma resolução, é de como estabelecer uma prática na sala de aula, para que o que está sendo discutido e projetado aqui seja, efetivamente, implementado? Quais os exercícios, os procedimentos? Como desenvolver a linguagem teatral, de modo que ela possa ser futuramente atualizada alegremente pelos alunos-atores? Como fazer os alunos-atores vivenciarem sua potência criativa, dentro da linguagem teatral? Como, sendo parte do processo, inserir a apresentação de maneira natural, e modo de verificar, através do jogo com a plateia, a construção de sentidos, a criatividade, através da linguagem? O que é um bom espetáculo com crianças? Como consolidar um espaço para a criação?

O caminho que se escolheu é o que permite que a própria prática solucione os empecilhos para sua implementação. Formar em teatro por meio do teatro, por mais óbvio que pareça. Deixar que o teatro seja seu próprio tema: metateatro. Voltar a ser radical na simplicidade.

2. A ESCOLHA DA IDADE

A escolha da idade das crianças envolvidas na pesquisa – entre 8 e 12 anos – deu-se de acordo com a prática. Percebeu-se que, antes dos oito anos de idade, os alunos-atores ainda tinham muita dificuldade em estabelecer um pensamento estrutural para a cena. Pensamento este que permite a espacialização e percepção do espaço, a percepção do outro como elemento do conjunto, a separação concreta entre público e plateia, e entre outros elementos constituintes da cena. Pensando que estes elementos, se introduzidos de forma arbitrária pelo professor, podem ser cerceadores da potência criativa do aluno-ator e "engessar" a prática teatral, esta pesquisa propõe uma forma para introduzi-los de maneira a potencializar a expressão dentro da linguagem.

Após estas constatações, iniciou-se uma pesquisa teórica. Descobriu-se que é justamente nesta faixa, entre 8 e 12 anos de idade, que a transição de um pensamento mais voltado para a vivência, para um pensamento mais estrutural, permite a introdução primeira das balizas norteadoras de uma linguagem enquanto construção artística.

> Evidentemente a passagem do jogo dramático para o jogo teatral é uma transição muito gradativa, que envolve o problema de tornar manifesto o gesto espontâneo e depois levar a criança à decodificação do seu significado, até que ela o utilize conscientemente, para estabelecer o processo de comunicação com a plateia. (KOUDELA, 2004, p. 45).

O que se percebeu, durante a prática, é que é nessa idade que isso acontece. Spolin, sobre o seu sistema de jogos teatrais, afirma: “as crianças de nove anos em diante podem acompanhar os passos apresentados na primeira parte deste manual com grande proveito” (2006, p. 249), indicando que, a partir dos nove anos, as crianças já têm disponibilidade para trabalhar com os mesmos elementos da linguagem teatral que um adulto, inclusive por meio dos mesmos jogos.

> Enquanto o jogo sensório-motor se inicia nos primeiros meses, e o jogo simbólico no segundo ano de vida, a fase que vai dos sete/oito aos onze/doze anos caracteriza-se, segundo Piaget, pelo declínio evidente do jogo simbólico em proveito do jogo de regras. O jogo simbólico chega ao fim com o próprio final da infância, enquanto o jogo de regras, que é ignorado pelas crianças pequenas, durará até a idade adulta. A idade de cessação dos jogos varia enormemente, pois aí intervém um fator cultural que se impõe às características da faixa etária. (KOUDELA, 2004, p. 37-38).

Esta fase do jogo de regras é quando as crianças deixam intervir em seu brincar uma regra exterior, a própria regra do jogo. O jogo está justamente em conseguir, criativamente, libertar-se dentro da regra, mas tendo a segurança de que ela será seguida por todos. Um jogo seguro, porém não menos criativo. Do mesmo modo, num processo teatral, as crianças estão amparadas por regras, as convenções teatrais, dentro das quais podem exercer sua criatividade de estabelecer sentidos, mas com a segurança de que sua “loucura” tem justificativa e lugar.

Joana Lopes (1989), ao escrever sobre as fases evolutivas do jogo dramático infantil, coloca que a faixa entre os 8 e os 11 anos constitui a segunda fase do jogo dramático, o *realismo*. Nesta fase, em contraposição às anteriores (*fundo de quintal* e *faz-de-conta*), “o participante dos jogos vai verificar que aquilo que ele tem como intenção pode não se concretizar. O resultado negativo é sempre frustração, mas é esta mesma frustração que vai empurrá-lo a descobrir caminhos e técnicas novas.” (LOPES, 1989, p. 84). A necessidade de

comunicação faz que as possibilidades da linguagem sejam exploradas. “Aqui já não nascem soluções cênicas a partir da fantasia, mas da experiência real” (Idem, p. 85). As crianças agora vivenciam a realidade do fazer teatro, suas técnicas, suas possibilidades. Existe a capacidade de brincar com a realidade dada, de modificá-la em prol de sua intenção de comunicar, de se expressar.

Trabalha-se aqui com o primeiro momento em que a criança consegue ter uma noção da realidade da linguagem do teatro, a brincadeira agora tem uma forma, e esta forma também é conteúdo. Este primeiro olhar, este primeiro contato pode ser estendido às praticas em teatro com todas as idades posteriores, adultos inclusive.

3. QUEM SÃO MEUS ALUNOS-ATORES?

As práticas relatadas, assim como qualquer experiência teatral, têm suas circunstâncias de produção específicas, que a definem como únicas, sendo dotadas de um tempo próprio, realizadas num local determinado e com um grupo de pessoas em particular. Cabe, então, situar algumas dessas variáveis no presente trabalho.

O trabalho prático, sobre o qual as reflexões aqui recaem, foram realizados numa instituição de ensino de teatro para crianças e adolescentes, chamada Casa do Teatro, dirigida por Lígia Cortez, em São Paulo-SP. A Casa completou, no final de 2010, 27 anos de atividades e, em 2011, conta com 48 turmas de alunos entre 4 e 18 anos de idade.

Na Casa, assim como em minha dissertação, a formação teatral está desvinculada de um projeto pedagógico outro que não o próprio ensino e vivência do teatro. Nessa instituição, dei meus primeiros passos como formador, instrumentalizado pelas práticas desenvolvidas pela Casa desde sua fundação, as quais priorizam a formação teatral e os processos criativos, focando, sempre, a criança como protagonista. A partir do trabalho realizado na Casa, que me

proporcionou um ambiente de uma liberdade artística ímpar, comecei a desenvolver a prática e o pensamento aqui relatados. O pensamento da Casa do Teatro, desenvolvido durante anos de prática, é único e constitui, em si, uma metodologia, dentro da qual a prática aqui relatada se insere.

As observações foram feitas com base em 21 turmas, das quais fui professor de teatro, acompanhadas entre 2003 e 2010, com crianças sempre entre 8 e 12 anos de idade – eventualmente, poderiam ter um ou outro aluno-ator com 7 ou 13 anos. Os alunos-atores têm aula uma vez por semana, de duração média entre 2h45 e 3h30, dependendo do dia. O curso é anual, e a aula é dividida em duas partes, uma de teatro, e outra de uma matéria específica. Entre as específicas oferecidas (e que se alternam durante os dias e os anos), estão: capoeira, dança, voz, canto, artes plásticas, circo, corpo, percussão e música. Isto enfatiza o lugar do teatro como síntese de várias linguagens artísticas.

Como professor de teatro, eu acompanho algumas turmas durante o ano – normalmente entre três e quatro – e sou responsável por uma apresentação, no final do ano, de uma peça com cada uma delas, projeto que os alunos-atores desenvolvem. Normalmente, durante o segundo semestre, as aulas são mais focadas na montagem, enquanto, no primeiro, é feito um trabalho de base, que tem como objetivos principais a integração e instrumentalização dos alunos-atores. O início dos trabalhos é um período dedicado a que o professor conheça a turma e elabore um plano de trabalho, de acordo com cada coletivo de alunos-atores e suas características, seus anseios, suas necessidades.

Uma mesma turma pode ter alunos-atores que já têm alguma prática e outros que nunca fizeram aulas de teatro, o que também influencia as estratégias pedagógicas do professor. Algumas turmas de alunos-atores já estão na escola faz um bom tempo – alguns estão lá há mais de seis anos –, o que dá um caráter continuado ao trabalho

A escola é particular, ou seja, paga. Pela simples lógica de que o teatro não é considerado uma atividade essencial, os alunos-atores matriculados são, em sua maioria, de um poder aquisitivo que permite pagar por este curso “extra”.

Existem inúmeras exceções - um grande número de bolsistas, por exemplo. Mas não se pode negar que a escola e seus alunos se inserem numa realidade paulistana, urbana e cosmopolita.

Tenho ciência da diferença que um contexto social (e cultural, e político...) tem na condução e desenvolvimento de um processo teatral. Mas, assim como uma aula de teatro deve ser adaptada para turmas de universos e culturas completamente diferentes, também as individualidades de cada membro de um grupo, mesmo que pertencentes todos a uma mesma realidade social/cultural, precisam ser levadas em conta. Dar aula de teatro é um constante adaptar-se ao outro, já que o teatro é construído de relações. Se não fosse desta maneira, como poderíamos aplicar os exercícios propostos por Viola Spolin, nos EUA, na década de 60, aqui no Brasil, nos dias de hoje? O que se procura é a universalidade do jogo, da atitude de jogar, respeitando as individualidades de cada grupo, e a necessidade de adaptação do professor e suas metodologias. O teatro como seu próprio tema é um dos elementos que favorece a abrangência desse processo pedagógico.

As montagens feitas dentro da Casa do Teatro (idades entre 8 e 12 anos) foram:

2003

- *O incrível mistério do sumiço do Lobo Mau* (4 alunos) – Baseada em *Chapeuzinho Vermelho,* dos Irmãos Grimm.

2004

- *Amor médico* (9 alunos) – Adaptação da peça homônima de Molière.

- *Presente de grego* (11 alunos) – Baseada em *Odisseia,* de Homero.

2005

- *Peter Pan* (12 alunos) – Adaptação da obra homônima de J. M. Barrie.

- *Muito barulho por nada?* (15 alunos) – Adaptação de *Muito barulho por nada* de William Shakespeare.

- *Esta noite improvisamos* (14 alunos) – Adaptação da peça homônima de Luigi Pirandello.

- *O inspetor geral* (15 alunos) – Adaptação da peça homônima de Nicolai Gogol.

2006

- *O vale encantado* (9 alunos) – Baseado na peça homônima de Oswaldo Montenegro.

- *Nasrudim* (11 alunos) – Baseado no livro homônimo de Regina Machado.

- *Baile dos ladrões* (10 alunos) – Adaptação da peça *O baile das ladras*, de Jean Anouilh.

2007

- *Branca de Neve e os sete anões* (19 alunos).

- *Deu a louca no galinheiro* (9 alunos) – Criação coletiva.

- *Seis personagens à procura de autor* (23 alunos) – Baseado na peça homônima de Luigi Pirandello.

- *Lampião e Lancelote* (16 alunos) – Baseado no livro homônimo de Fernando Vilar.

2008

- *Sindicato dos vilões* (21 alunos) – Criação coletiva.

- *Comédia dos erros* (10 alunos) – Adaptado da peça homônima de William Shakespeare.

2009

- *Mistério no teatro* (14 alunos) – Criação coletiva.

- *Uma aventura clássica* (15 alunos) – Baseado nos *Doze trabalhos de Hércules.*

2010

- *Cinco personagens à procura de autor* (17 alunos) – Baseado na peça *Seis personagens à procura de autor*, de Luigi Pirandello

- *Fúria de titãs* (16 alunos) – Baseado no filme homônimo, de 1981.

- *Shakespeare de pijama* (14 alunos) – Montagem baseada em trechos das peças *Romeu e Julieta*, *MacBeth* e *Hamlet*, de William Shakespeare

4. METODOLOGIA DA PESQUISA

> A expressão *Diário de Bordo* refere-se a uma das etapas do trabalho do pesquisador acadêmico em Artes Cênicas que realiza sua pesquisa processualmente (metodologia *work in process*). O Diário de Bordo é a compilação de todas as anotações que um encenador-criador faz durante a escritura, montagem e encenação do espetáculo sobre o qual, futuramente, sua dissertação ou tese vai tematizar e discutir. (MACHADO, 2002, p. 260).

Em certo sentido, sim, usarei um diário de bordo com anotações, descrições e observações feitas durante alguns anos da minha prática. Obviamente, minhas anotações não focam um só espetáculo, mas vários, em diversos processos. Desse modo, o meu diário de bordo serviu para criar um olhar panorâmico e abrangente de tudo o que foi realizado e, então, selecionar os elementos relevantes para estabelecer como esta prática foi gerada. Percorrer o caminho da criação de uma possível metodologia. Um diário de bordo como caminho, como evolução de prática e pensamento, “uma espécie de literatura sendo criada pelo trabalho em processo.” (MACHADO, 2001, p. 261).

Já que é necessária uma certa objetividade, seguindo o tema proposto pela pesquisa, a seleção de partes do processo a serem expostas passou por diversas escolhas, em que este diário foi recriado, já que “grande parte do trabalho do pesquisador vai sendo criada no limiar entre realidade e ficção.” (MACHADO, 2001, p. 262). E estas escolhas são pautadas principalmente pelo modo como o pesquisador se relaciona com esses fatos, pelo modo como ele se coloca diante do acontecido, modos estes explicados durante esta dissertação. O foco do olhar do pesquisador, aqui, está objetivamente na formação teatral dos alunos-atores e, conforme explicitado antes, será este o principal parâmetro utilizado para análise.

> Porém, para além da técnica, o sentido geral da reflexividade investigativa constitui um princípio metodológico central para que o investigador adulto não projete seu olhar sobre as

> crianças, colhendo junto delas apenas aquilo que é reflexo conjunto dos seus próprios preconceitos e representações. Não há olhares inocentes, nem ciência construída a partir de ausência de concepções pré-estruturadas, valores e ideologia. O que se encontra aqui em causa é, por isso, uma atitude investigativa, que, sendo comum às ciências sociais, é profundamente teorizada no campo da Antropologia Cultural (Geertz, 1973/1989 e 1995), de constante confronto do investigador consigo próprio e com radical alteridade do outro, que constitui o objeto da investigação. (SARMENTO, 1997, p. 25-26).

Uma investigação em que observador e observado estão intimamente ligados, pois fazem parte do mesmo processo e, como é próprio da arte teatral, que é coletiva, a relação de interdependência entre professor e aluno-ator, ou entre ator e diretor, ou mesmo entre orientando e orientador, é dado irrefutável. O observador precisa se questionar e se rever constantemente, como o artista, em seu ofício, sob risco de estagnação. Uma observação acompanhada de reflexão, sempre. Um conhecimento construído em conjunto com o objeto investigado, numa relação de simbiose ininterrupta. Um processo artístico relatado pelo artista que nele está inserido. E, por isso, é importante saber por onde passa o olhar deste artista-observador-pedagogo, quais são seus fundamentos.

CAPÍTULO I

O ENSINO DO TEATRO – METODOLOGIAS, SISTEMATIZAÇÕES E PRÁTICAS

[...] compreender a arte como sendo educadora enquanto arte, e não necessariamente como arte educadora. (DESGRANGES, 2010, p. 26).

Senti necessidade, então, de sistematizar e embasar teoricamente as práticas realizadas em sala de aula e nas apresentações, democratizando minhas experiências e seus resultados, e contribuindo para a discussão em torno do assunto. Esta prática vem permitindo introduzir o teatro como linguagem, em suas diversas possibilidades, na sala de aula (de teatro) e em apresentações (peças teatrais).

A ideia de que o ensino do teatro para crianças é mais um elemento na formação geral de um aluno e está sempre a serviço de algo maior, de uma formação "total" e completa, tem certa lógica e, positivamente, proporciona uma democratização deste ensino. A obrigatoriedade do ensino de arte[17] nos currículos escolares brasileiros faz que mais e mais jovens entrem em contato com o teatro, colocando a escola como um dos lugares possíveis para essa experiência. Se pensarmos bem, onde a maioria das crianças e dos jovens teriam a oportunidade de fazer teatro, senão na escola? E esses horizontes parecem estar aumentando, como atesta Maria Lucia de Souza Barros Pupo (2008, p. 59):

> Se em seus primeiros tempos – lá se vão mais de três décadas – o campo da licenciatura visava exclusivamente ao ensino do teatro dentro do sistema educacional, hoje a situação é bem distinta. Demandas de entidades mais variadas, tantos ligadas à sociedade civil como a ONGs, quanto instituições vinculadas ao poder público na área da cultura como é o caso de centros culturais, além de setores da área de saúde, constituem algumas das múltiplas esferas nas quais processos de criação em teatro – e, de modo mais abrangente, nas artes da cena – revelam uma área em expansão.

[17] As duas principais normas legais para isto são: Lei nº 5.692/71, que, no artigo 7º do capítulo I, determina: "Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei nº 369, de 12 de setembro de 1969"; e, mais recentemente, a Lei nº 9.394/96, capítulo II, seção 1, artigo 25, parágrafo 2: "O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos." (Fonte: site da República Federativa do Brasil; meio eletrônico).

Revela-se atualmente, portanto, uma área de atuação em plena expansão para o professor de teatro e, em consequência, maior oportunidade para crianças e jovens se depararem com o teatro. Mas o comentário também enfatiza que, tradicionalmente, o campo da licenciatura visa apenas o ensino do teatro dentro da escola, corroborando com a explicação de uma união estável, consolidada já há muito tempo, entre o ensino de teatro para crianças e o sistema educacional.

O que se propõe aqui é uma discussão com um foco fora do ambiente específico escolar. Fora do foco desta dissertação também, está o ensino de teatro praticado em outros ambientes, como ONGs, entidades sociais, assistenciais, projetos sociais públicos ou privados, ou qualquer ambiente vinculado a projetos pedagógico-sociais outros, que não somente o ensino do teatro. Mas sempre levando em conta que este ensino, como é tratado aqui, e sua eventual sistematização, pode ser posto em prática em todos esses diversos ambientes, inclusive o escolar, fortalecendo e potencializando o que o teatro desenvolve, por ser teatro, em sua essência, em qualquer contexto.

Nos casos em que o teatro faz parte do currículo escolar (e outras formas de arte), ele acaba por se tornar uma matéria complementar – nunca completa – e não exige necessariamente (paradoxalmente, se levarmos em conta as leis citadas anteriormente) formação específica, para ser posto em prática (é, por exemplo, frequentemente ministrado por professores de outras áreas, como Português ou História). Assim, o ensino do teatro torna-se uma função menor, supérflua, que muitas vezes não necessita de formação específica e que tem, como maior qualidade, o ser “um algo a mais”, o que também faz que, se suprimido, não faça falta.

Ingrid Koudela nos fornece elementos interessantes para pensar por que isto aconteceu:

> A incorporação do modelo da Escola Nova[18] trouxe para o primeiro plano a expressividade da criança e levou a uma compreensão e um respeito pelo seu processo de desenvolvimento. Mas ao mesmo tempo em que ela abriu a possibilidade para a inclusão das áreas artísticas no currículo escolar, verificamos que objetivos escolares amplos se transformaram em justificativa para o ensino do teatro. (KOUDELA, 2004, p. 19).

Assim, "a área carece da caracterização de conteúdos específicos, substituídos na maioria das vezes por objetivos educacionais amplos, que poderiam ser atingidos por qualquer outro campo de estudo" (KOUDELA, 2004, p. 19). Ela vai além e declara que, "com o objetivo de convencer os professores tradicionais de que uma abordagem criativa da arte dramática não é apenas desejável mas também essencial para a criança, passou-se a negar os valores teatrais da atividade." (KOUDELA, 2004, p. 20-21). Torna-se uma qualidade, o teatro perder algumas de suas características em sua inserção no currículo escolar. O teatro torna-se útil apenas vinculado a objetivos fora dele, dentro de um projeto maior de desenvolvimento do aluno. "[...] a visão puramente espontaneísta também corre o risco de reduzir a proposta de educação artística a objetivos meramente psicológicos, o que afasta a possibilidade de entender a arte como forma de conhecimento". (KOUDELA, 2004, p. 25).

Na mesma linha, Carminda Mendes André (2008, p. 152) coloca que:

> [...] o ensino do teatro deve inserir-se em um projeto pedagógico que nem sempre contempla as necessidades da

[18] Escola Nova é um dos nomes dados a um movimento de renovação do ensino que foi especialmente forte na Europa, na América e no Brasil, na primeira metade do Século XX . Os primeiros grandes inspiradores da Escola Nova foram o escritor Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) e os pedagogos Heinrich Pestalozzi (1746-1827) e Freidrich Fröebel (1782-1852). O grande nome do movimento na América foi o filósofo e pedagogo John Dewey (1859-1952). No Brasil, as ideias da Escola Nova foram introduzidas, já em 1882, por Rui Barbosa (1849-1923). Um conceito essencial do movimento aparece especialmente em Dewey. Para ele, as escolas deviam deixar de ser meros locais de transmissão de conhecimentos e tornar-se pequenas comunidades. O suíço Claparède – que teve grande influência sobre Piaget – defendia a ideia da escola "sob medida", mais preocupada em adaptar-se a cada criança do que em encaixar todas no mesmo molde. (Fonte: site Portal Educacional; meio eletrônico; sem autoria definida).

> arte e que, como é de seu particular, sistematiza, cataloga e quer dominar o processo criativo, tal como faz com as ciências, sem distinguir a especificidade daquela com relação aos processos educativos destas.

Não querendo entrar em questões referentes ao ensino brasileiro como um todo e suas políticas, enfatizo e defendo a necessidade da formação do professor de teatro como modo de inserir a formação teatral de maneira mais completa na escola ou em qualquer outra esfera. O ensino do teatro aqui não é tratado como uma função menor. O professor deve ter formação teatral, se o objetivo é o teatro. O conhecimento e a arte teatral podem ser disseminados para alunos-atores em formação, assim como acontece na apresentação de um espetáculo de teatro ou na socialização de uma pesquisa de linguagem. Não podemos dissociar a ética de quem pratica o teatro da ética de quem forma em teatro. Os processos não se dissociam e são complementares.

E, de fato, na literatura específica que associa a criança ao teatro, produzida e traduzida no Brasil, dentro do que foi pesquisado para a elaboração desta dissertação (ensino de teatro, pedagogia do teatro, arte-educação, teatro na escola, teatro-educação, teatro na educação, etc.), é evidente a ligação com o sistema educacional. Havia pouquíssimas referências tratando propriamente sobre o ensino do teatro por meio de um olhar voltado para o desenvolvimento de um aluno-ator consciente das convenções teatrais, e por isso criativo dentro dessa linguagem, isolando o teatro como uma matéria separada, como português, matemática ou história, por exemplo. Quase nada se detém na formação teatral para o desenvolvimento de um pensamento crítico e ético sobre o fazer teatral na criança tendo simplesmente o teatro como tema. O teatro como objetivo dele mesmo aparece como algo fraco por si só.

Reitero que o espaço para o teatro com a criança foi criado no Brasil por sua inserção na escola ou, em alguns casos, por meio de projetos sociais. Não somos um país, como os EUA, por exemplo, que, conforme narra Spolin (2006) em seu livro *Improvisação para o teatro*, publicado originalmente em 1963, tinha,

na época, companhias profissionais e amadoras que trabalhavam com crianças (que ela define por crianças-atores). Viola, inclusive, cita um livro publicado em 1926, pelo professor Harold Newcomb Hillebrand, da Universidade de Illinois, de título "*The Child Actors*" (os atores crianças).

Parece saudável isolar o ensino do teatro, para fortalecê-lo como matéria independente, já que ele está contaminado por sua relação tão íntima com a escola. Mas, tão saudável quanto, é necessário entender um pouco como se deu essa relação, para tentarmos entender onde o ensino do teatro para crianças no Brasil obteve algumas de suas referências. O que se segue é uma breve pesquisa feita com base na literatura disponível, e publicada, a respeito do assunto. O objetivo não é abarcar a totalidade da produção, mas passar pelos livros que foram mais citados em toda a bibliografia pesquisada, elaborando um quadro de referências para minha própria prática. Em sua maioria, a bibliografia citada aqui foi utilizada por mim durante os processos de aula, em minha tentativa de instrumentalização e, portanto, faz parte de minha pesquisa para construir e situar minha prática.

I. 1. A INTRODUÇÃO DO JOGO COMO PRÁTICA DE ENSINO

Em 1971, a Lei nº 5-692/71[19] fez surgir inúmeras publicações, destinadas a suprir a carência de metodologias sobre o ensino de teatro, necessárias agora, com a obrigatoriedade do ensino de arte nas escolas. Entre alguns dos títulos lançados, estão: *O teatro na educação* (1973), de Paulo Coelho; *Teatro integrado, experiências* (1976) e *Educação través do teatro* (1974), de

[19] Essa lei foi o estopim para a criação dos Cursos de Licenciatura em Educação Artística, alguns oferecendo habilitação em Artes Cênicas, entre eles: USP, UNICAMP, UFPE, UFRN, UDESC, UFSC, UFMA, UFAL, UFES, UFSM, UFU, UFRJ e UnB.

Hilton Carlos de Araújo; e *Teatro e educação* (1978), de José Antônio Domingues,[20] que claramente trazem a questão do teatro inserido na escola.

Traduzido em 1979, *Improvisação para o teatro*, de Viola Spolin (lançado originalmente em 1963, nos EUA), é o livro em que a autora define o sistema de jogos teatrais (*theatre games*), que tem, em sua base, uma sistematização empírica da pedagogia teatral desenvolvida por Constantin Stanislavski[21] e de jogos folclóricos tradicionais, levantados pela educadora e autora americana Neva L. Boyd[22], e não propunha, a princípio, uma ligação direta entre teatro e escola. "O processo de aprendizagem no sistema de Jogos Teatrais estrutura-se a partir da resolução de problemas de atuação [...]" (DESGRANGES, 2010, p. 111). O sistema destina-se ao treinamento de atores e não-atores, adultos e crianças, para a improvisação (em contraponto ao teatro tradicional). Vale notar que, mais tarde, Spolin registrou seu método de trabalho como *Spolin games* (jogos de Spolin).

Provavelmente este é um dos livros que mais influenciou a prática do teatro na escola aqui no Brasil, constando em muitas bibliografias e sendo objeto de estudo até hoje. Foi apropriado de maneira voraz, quando ainda estávamos carentes de metodologias sistematizadas, ainda mais que o sistema de Spolin tem uma característica fundamentalmente pedagógica, já que ela "afirma que a capacidade para atuar em cena é algo que se aprende, e não somente um talento natural." (DESGRANGES, 2010, p. 110). "A proposta de Spolin se baseia na convicção de que, ao viver um processo orgânico de expressão teatral, o indivíduo

---

[20] "Em virtude da total falta de bibliografia no que se refere à recém-criada cadeira de Educação Artística, a Editora Forense-Universitária apresenta ao público o livro O Teatro Na Educação, destinado a professores das escolas normais e de nível universitário, para aplicação em turmas de alunos cujas idades variem de 5 a 16 anos". Esta nota, publicada na edição de 1973 do livro de Paulo Coelho, nos dá importantes pistas para pensar o porquê do "boom" de literatura específica a respeito do teatro na escola nesta época, e em que momento o teatro e a escola começaram a, efetivamente, caminhar juntos. A cadeira de Educação Artística foi criada em 1973. Inclusive, o livro "Educação através do teatro", de Hilton Carlos Araújo (1974), traz logo na capa a inscrição "de acordo com a lei 5-692/71".

[21] Ator, diretor, pedagogo e escritor russo. Moscou, 5 de janeiro de 1863 / Moscou, 7 de agosto de 1938.

[22] Sanborn, Iowa, 25 de fevereiro de 1876 / Chicago, 21 de novembro de 1963.

se educa no sentido mais amplo do termo." (PUPO, 1986, in DESGRANGES, 2010, p. 119).

Praticamente, o sistema de jogos teatrais de Spolin propicia a alfabetização na linguagem artística do teatro, mediante a exploração e descoberta de unidades mínimas (KOUDELA, 2006). Cada jogo tem um foco, onde a energia do jogador, e do público, deve se concentrar na resolução de problemas específicos da cena.

A obra de Viola Spolin é de extrema importância para esta dissertação – partindo de seus pressupostos e analisando-a criticamente. A autora trouxe o conceito de criança-ator, não vinculando o ensino do teatro a uma obrigação educacional, mas sim pedagógica, e estabelecendo parâmetros importantes para a ideia de um aluno-ator, especialmente no tópico *Dirigindo a criança-ator* e no capítulo *Princípios fundamentais para o ator infantil,* em seu livro *Improvisação para o teatro* (2006). Ela trabalhou com crianças que faziam peças e assistiu a outros tantos espetáculos montados e encenados por crianças, elementos importantes de uma prática quase inexistente no contexto brasileiro.

> As crianças podem e devem ser atores em peças para crianças. Não há necessidade de distorcer a criança por meio da imitação do adulto. E nem é necessário (para evitar este problema) limitar a sua expressão teatral ao jogo dramático 'bem ajeitado'. (SPOLIN, 2006, p. 330).

Spolin estabeleceu a ligação do teatro com a escola posteriormente, quando publicou o livro *Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin*, lançado nos EUA primeiro em 1975 e depois em 1989 (aqui no Brasil, somente em 2001), concebido especificamente para um projeto norte-americano de educação artística em escolas estaduais. Foi realizado um esforço para "caracterizar os jogos teatrais e torná-los mais úteis, não apenas para especialista em teatro, mas também para outros professores." (KOUDELA, 2004, p. 41). Este fichário é acompanhado de um *manual de instruções* para a aplicação do sistema de jogos por qualquer pessoa, com instruções para a montagem de oficinas, a partir de diversas combinações

entre os exercícios. Seguiram-se a publicação de *O jogo teatral no livro do diretor,* em 1985 (EUA), e *Jogos teatrais da sala de aula,* em 1986 (EUA) – no Brasil, as primeiras edições foram em 2000 e 2007, respectivamente. Entre os principais autores brasileiros que trabalham com o sistema de Viola, está a Profa. Dra. Ingrid Dourmien Koudela, que foi responsável pela tradução de todos os seus livros.

Outro livro importante, e bastante presente em bibliografias, é o *O jogo dramático infantil,*[23] traduzido em 1978, do inglês Peter Slade, fruto de pesquisas de vinte anos do autor, observando, durante aulas, o desenvolvimento das brincadeiras das crianças, de seu jogo natural, de seu 'faz de conta'. Traduzido ao pé da letra, o título original em inglês, *An Introduction to Child Drama*, poderia ser "Uma introdução ao drama infantil", mas a tradução brasileira incluiu o termo "jogo", certamente pela tradição anglo-saxônica – de que Peter Slade deriva - do d*ramatic play* (jogo dramático), que "diz respeito à brincadeira espontânea infantil que ocorre independentemente de qualquer intervenção adulta e se caracteriza pela experiência do agir *como se* e pela transformação constante." (PUPO, 2005, p. 221).

Muitas vezes se confundem os termos "jogo dramático infantil" e "jogo dramático" (este ultimo orientado para a apreensão da linguagem teatral, e de tradição francesa[24]).

> Duas modalidades lúdicas – uma inerente a todos os seres humanos e outra vinculada a uma intenção pedagógica – são

[23] Esse livro também foi publicado na década de 70, com o objetivo de suprir uma falta de metodologia quanto ao ensino do teatro nas escolas, conforme atesta este trecho da *apresentação da edição brasileira:* "Desde a instituição da Lei tornando obrigatório o ensino da Educação Artística na escola, em primeiro e segundo graus, muita confusão se estabeleceu entre diretores, coordenadores e, sobretudo, professores. Poucas, para não dizer pouquíssimas, seriam as pessoas capazes de enfrentar o ensino polivalente exigido para todo o primeiro grau. Havia professores de música e também de artes plásticas, mesmo que às vezes fossem remanescentes dos antigos trabalhos manuais; mas na área de Artes Cênicas (teatro) aí é que a coisa ficava realmente complicada." (CLETO, in SLADE, 1979, p. 9).

[24] Neste caso, o termo "jogo dramático" vem do francês *jeu dramatique,* com origem nos anos 30, a partir de Léon Chancerel (1886-1965). "Na sua origem, o *jeu dramatique* era uma modalidade de improvisação com regras, efetuada a partir de temas e enredos lançados pelo coordenador." (PUPO, 2005, p. 224).

> apresentadas sob o mesmo nome: *jogo dramático*. Uma terminologia única serve para designar processos de conhecimento tão diferenciados como aqueles proporcionados pela manifestação espontânea infantil e aqueles instaurados por dramatizações efetuadas por crianças, jovens ou adultos, dirigidas por um educador. (PUPO, 2005, p. 223).

Sobre esta questão, Beatriz Ângela Vieira Cabral (2008) explica: “Pela sua ótica, o '*Child Drama'* não inclui regras de nenhum tipo, nem mediação do professor ao nível do desenvolvimento da atividade, não apresentando característica de jogo[25], a não ser que o traduzíssemos por ‘jogo simbólico’[26]” (CABRAL, 2008, p. 41).

O jogo dramático infantil é colocado então como parte fundamental do desenvolvimento da criança e do ser humano [27] – “A falta de jogo pode significar uma parte de si mesmo permanentemente perdida” (SLADE, 1978, p. 20). Em seu livro, inclusive, o capítulo *O que os pais podem fazer para ajudar* enfatiza a importância desse jogo em qualquer contexto. Essa concepção foi rapidamente incorporada ao processo de ensino de teatro dentro da escola:

> Nos anos 70, a valorização do processo em detrimento do resultado impulsionou os educadores a questionarem o teatro na escola como o lugar de montagem de espetáculos. Embasados na ideia do jogo dramático de Peter Slade, valorizaram a expressão e a espontaneidade dos educandos para se fazer arte infantil ou arte da juventude, categorias

[25] Jogo como uma modalidade pedagógica com regras, como no *jeu dramatique* e no *theatre games*.

[26] “O jogo simbólico aparece predominantemente entre os 2 e 6 anos. A função desse tipo de atividade lúdica, de acordo com Jean Piaget (epistemólogo suíço: Neuchâtel, 9 de agosto de 1896/Genebra, 16 de setembro de 1980.), "consiste em satisfazer o eu por meio de uma transformação do real em função dos desejos", ou seja, tem como função assimilar a realidade. A criança tende a reproduzir nesses jogos as relações predominantes no seu meio ambiente e assimilar dessa maneira a realidade e uma maneira de se auto-expressar. Esse jogo-de-faz-de-conta possibilita à criança a realização de sonhos e fantasias, revela conflitos, medos e angústias, aliviando tensões e frustrações.” (LIMA, 2008).

[27] Aqui, o "jogo dramático infantil" se aproxima do conceito de jogo que será desenvolvido posteriormente, a partir da teoria de D.W. Winnicott, que coloca, assim como Jean Piaget, o brincar como fundamental no desenvolvimento da criança.

> que passaram a ser respeitadas em seu contexto de processo em desenvolvimento. (ANDRÉ, 2007, p. 123).

O que poderia caracterizar um fenômeno quase somente passível de análise psicológica, pois colocado no cerne do desenvolvimento do ser humano em sua relação com o mundo e com os outros (a ideia do jogo simbólico, de Piaget, e do jogo criativo, de Winnicott), ganha contornos formais e adentra o terreno da arte. “Nessa brincadeira teatral infantil existem momentos de caracterização e situação emocional tão nítidos, que fizeram surgir uma nova terminologia: 'Jogo Dramático'.” (SLADE, 1978, p. 18). Slade “[...] aborda primordialmente o tipo de drama criado pelas próprias crianças, e mostra como ele pode ser orientado para canais construtivos pelo adulto interessado.” (Idem, p. 15). Mas vale notar que, no desenvolvimento do jogo dramático infantil, não existe qualquer ideia de teatro conforme a temos no sentido adulto, a não ser que alguém a imponha através de um olhar externo.

Então, sobre “jogo dramático” (e agora podemos distingui-lo do jogo dramático infantil), Olga Reverbel (1989), ao tentar defini-lo, recorre a alguns autores franceses diferentes, mostrando a variedade de definições disponíveis e evidenciando a origem francesa do termo. Entre elas, vale destacar os seguintes trechos:

> Léon CHANCEREL:[28] “Há uma variedade infinita de jogos dramáticos, uma gama nuançada de exercícios que vai desde o simples jogo de uma criança imitando uma personagem, um animal, uma profissão, até o jogo coletivo composto dos desejos e das ideias de cada um.” (In REVERBEL, 1989, p. 108).
>
> Maurice BORGE:[29] “Os Jogos Dramáticos são improvisações a partir de temas dados, improvisações onde se exercem a imaginação e a criação artística das crianças. Em sua orientação, o professor deve abandonar a sua mentalidade

[28] CHANCEREL, Léon. *Jeux dramatiques dans l’éducation*. Paris: Librairie Théâtrale, 1948.
[29] BORGE, Maurice. *Jeux dramatiques.* Paris, L’Arc Tendu, 1946.

> de adulto e reencontrar este estado de 'consciência encantada' próprio da infância. Isto é, o educador deve 'jogar o jogo'." (In REVERBEL, 1989, p. 109).
>
> Gerard FAURE e Serge LASCAR: "O Jogo Dramático parece-nos definir-se por uma necessidade dupla: de expressão e de comunicação. Há Jogo Dramático quando alguém se exprime pelo gesto e/ou pela palavra para os outros, com prazer." (In REVERBEL, 1989, p. 110).

Depois de examinadas um pouco em suas origens, estas citações encaminham o jogo dramático para mais perto da prática da sala de aula, em direção a uma pergunta recorrente em meu trabalho: o que eu faço é jogo dramático? (Esta pergunta será retomada no próximo capítulo, quando da definição do conceito de jogo). Reverbel tenta concluir: "Os conceitos sobre jogo dramático de todos os autores a que recorremos têm dois pontos comuns: a importância do jogo dramático no desenvolvimento e na expressão da personalidade do aluno e a improvisação como base do jogo." (REVERBEL, 1989, p. 112).

Colocando-se a improvisação como base do jogo dramático, entrevê-se a necessidade de situar esse jogo dentro da pedagogia do teatro, e definir sua possível forma. Será ele, também, instrumento eficiente para trabalhar os elementos da linguagem teatral com os alunos-atores? Se tomarmos a definição proposta por Desgranges (2010, p. 95), a resposta é afirmativa.

> Pode-se caracterizar o Jogo Dramático como uma atividade grupal, em que o indivíduo elabora por si e com os outros as criações cênicas, valendo-se das apresentações no interior das oficinas como um meio de investigação e apreensão da linguagem teatral. Desenvolvem-se, do decorrer do processo, as possibilidades expressiva e analítica, exercitando o participante tanto para dizer algo através do teatro, quanto para uma interpretação aguda dos diversos signos visuais e sonoros que constituem uma encenação teatral; estimulando-o, ainda, a tornar-se um observador atento em sua relação com as diversas produções espetaculares.

Por esta definição, podemos novamente diferenciar, quanto ao formato, o jogo dramático infantil, do jogo dramático como forma pedagógica de apreensão da linguagem teatral. Este último, caracterizado por certas regras específicas e praticado dentro de um processo em teatro.

Recentemente (2009), foi publicado o livro de Jean-Pierre Ryngaert, *Jogar, representar*, originalmente lançado na França, em 1985. O autor trabalha com jogos dramáticos e narra suas experiências com oficinas. O olhar sensível do autor para a função pedagógica e terapêutica do teatro, respeitando a qualidade dos indivíduos constituintes de cada grupo de trabalho, tornou-se questão-chave para esta dissertação. Ryngaert estabelece um lugar próprio para o teatro, independente da experiência de quem o exercita e separado da escola. “Oriunda de uma preocupação com a renovação do teatro na primeira metade do século XX, essa modalidade de improvisação parte de um princípio claro: o fazer teatral traz em seu próprio bojo os elementos que podem contribuir para o crescimento do homem.” (PUPO, 2005, p. 227).

Outra autora que apresenta práticas usando o jogo dramático como elemento principal é Joana Lopes, em seu livro *Pega teatro* (1989). Lopes o coloca como fase seguinte à da brincadeira dramatizada. Esta brincadeira seria o jogo dramático infantil, que se estenderia até, mais ou menos, os 11 anos. Depois disso, então, a criança adentraria o terreno do jogo dramático propriamente dito, que pressupõe uma evolução natural até a experiência estética,

> [...] que se diferencia daquela por possuir regras próprias que são manipuladas pelos atuantes-atores numa experiência grupal. Acompanhando gradualmente o crescimento do indivíduo, a brincadeira dramatizada transformou-se numa experiência estética, pois é intencionalmente criada pelo participante com a finalidade de comunicar-se [...] (LOPES, 1989, p. 96).

Além do jogo teatral e do jogo dramático, outro conceito com o qual entrei em contato foi o de "drama", que também deriva da tradição anglo-saxônica.

“O Drama propõe um processo coletivo de construção de uma narrativa dramática, estimulando os participantes a conceberem teatralmente uma história.” (DESGRANGES, 2010, p. 125). Em seu livro, *Drama como método de ensino* (2006), Beatriz Ângela Vieira Cabral estabelece alguns parâmetros desta metodologia, consolidando definitivamente o drama e suas bases aqui no Brasil, que careciam de uma literatura mais específica.

No drama, a construção da narrativa teatral coletiva inclui três elementos principais: o *processo*, o *pré-texto* e os *episódios*. O primeiro está diretamente ligado aos objetivos que os participantes (coordenador e grupo) querem alcançar. O segundo refere-se a como o tema é introduzido. O terceiro define os fragmentos do qual a estrutura narrativa é composta. Cabral (2006) afirma que, de acordo com as necessidades de cada processo, outros métodos podem ser usados, como os próprios jogos teatrais ou dramáticos. Além disso, o drama tem alguns outros elementos que o caracterizam, sendo inseridos também de acordo com a necessidade de cada processo. Entre eles está o "professor-personagem" (*teacher in a role*), que é o coordenador que assume um papel na narrativa.

Tanto o drama como o jogo dramático infantil utilizam a brincadeira como elemento constituinte da criança, mas o drama a conduz em direção a um possível acabamento estético, situando-a dentro do teatro, mas sem qualquer obrigação de apresentação pública do processo, por si só pedagógico. O drama, desse modo, parece desenvolver uma característica mais voltada à pedagogia teatral, colocando-o, objetivamente, também como método de apreensão desta linguagem.

> A constatação fundamental aqui é que as dimensões artística e educacional alimentam uma à outra – o desempenho artístico será tanto melhor quanto maior for o conhecimento adquirido sobre os conteúdos e as formas subjacentes ao processo dramático; o valor educacional da experiência na escola será tanto maior quanto melhor for o resultado artístico. (CABRAL, 2006, p. 17).

Cabral narra uma experiência de um processo de drama, em que alguns alunos, quando da abertura de um baú, duvidaram que os documentos encontrados lá dentro fossem verdadeiros. Questionaram se ela os havia feito, ao que respondeu que “uma vez que estamos fazendo teatro vamos fazer de conta que estes documentos são realmente antigos”. (CABRAL, 2006, p. 68), evidenciando uma preocupação em situar os alunos dentro da convenção teatral.

Para esclarecer um pouco as diferenças entre os termos, Maria Lucia de Souza Barros Pupo explica a origem de cada um deles:

> No caso do jogo teatral (EUA) e do jogo dramático (França), as raízes provêm da inquietação de diretores-pedagogos em torno da renovação teatral em seu tempo: o trabalho de Stanislávski sobre as ações físicas no primeiro caso, e as investigações de Dullin e Copeau acerca da formação do ator, no segundo. Já o “drama”, conceito proveniente do mundo anglo-saxônico, tem nos princípios da “Escola Ativa” de John Dewey uma de suas principais referências. Inicialmente voltado para a aprendizagem da dramatização durante a infância, foi amplamente difundido por meio da obra de Peter Slade, publicada na Inglaterra nos anos 1950. (PUPO, in DESGRANGES, 2010, p. 15).

I. 2. MULTIPLICIDADE DE PRÁTICAS E IMPROVISAÇÃO

Estas diversas práticas têm suas características específicas enumeradas por diversos autores, mas percebeu-se que acabam se misturando e que se complementam, de acordo com o objetivo pedagógico estabelecido com cada turma de alunos-atores, cada processo, que possui suas individualidades e suas necessidades específicas. O que aparece, algumas vezes, são formas híbridas, em que, num mesmo processo, diversas metodologias são usadas. “Cabe a cada um definir suas práticas em função de situações diferentes. Entre as qualidades do instrumento teatral, darei prioridade à sua flexibilidade.” (RYNGAERT, 2009, p. 30). No processo de aulas, percebo também essa hibridez,

já que, além de ser professor de diversas turmas, com características diversas, recebi as informações, baseadas nas quais dou aula, de diversas fontes: minha prática como ator, diversos livros e autores, e o conhecimento empírico passado por outros professores e adquirido por mim no dia a dia.

> Aliás, a multiplicidade de práticas, com finalidades e procedimentos diversos, seria um passo para a saúde da desejada abertura para a sensibilidade que tanto se clama para a arte na escola. Por que o educador tem que estar jogando nesse ou naquele time, se a vida exige diferentes maneiras de atuação, cada uma ajustada a uma determinada circunstância? (ANDRÉ, 2007, p.117).

Independente da nomenclatura e do objetivo – além, é claro, da questão do jogo, como base de todos estes conceitos –, o que parece unir formalmente as práticas narradas até aqui é o uso da improvisação, definida de maneira simplificada por Reverbel, com base em sua origem histórica[30], como sendo uma "técnica do jogo dramático pela qual o ator interpreta alguma coisa imprevista, não preparada anteriormente, inventada no momento da ação." (REVERBEL, 1993, p. 16). A autora, inclusive, define o jogo dramático como "improvisação a partir de temas ou situações" (REVERBEL, 1993, p. 17). Improvisações que podem ser espontâneas ou planejadas. Estas últimas, em oposição às primeiras – que, no máximo, preveem uma rápida combinação anterior entre os alunos-atores, determinando alguns elementos essenciais, como o local da ação – pressupõe a criação de uma cena, elaboração de um roteiro e posterior apresentação. Corroborando estas observações, temos a informação de que o jogo dramático "na origem se caracterizava como uma modalidade de improvisação teatral cercada por regras precisas, baseada na formulação prévia de um roteiro, seguida pelo ato de jogar propriamente dito." (PUPO, in RYGAERT, 2009, p. 12), o que seria uma prática a partir da improvisação planejada.

---

30 Originária da *commedia dell'arte*, na Itália, na segunda metade do séc XVI.

Não nos interessa aqui entrar em todas as práticas da improvisação como gênero teatral, objeto de estudo de diversos autores, mas sim de como este procedimento se incorpora ao processo de ensino do teatro. Vale lembrar que Viola Spolin desenvolveu o sistema de jogos teatrais a partir de técnicas de treinamento do ator para o teatro improvisacional. Como maneira de resumir seu possível uso em sala de aula, cito Desgranges (2010):

> Os jogos de improvisação teatral, ou jogos improvisacionais, constituem-se em exercícios teatrais em que um ou mais jogadores-atores executam uma cena de maneira improvisada, ou seja, sem ensaio. A cena pode ser improvisada a partir de breve combinação estabelecida pelos jogadores-atores, ou mesmo sem combinação prévia, partindo-se de uma proposta dada pelo coordenador do processo. Os demais integrantes do grupo se colocam, geralmente, como jogadores-espectadores da cena apresentada. (p. 87).

Especificamente sobre a improvisação, o inglês Keith Johnstone publicou, em 1979, o livro *Impro – Improvisation and the theatre* [Impro – Improvisação e o teatro], ainda sem tradução para o português. Ele desenvolve, em exercícios, questões de status, espontaneidade, habilidades narrativas e *masks and trance* (em tradução livre, máscaras e transe/emoção/êxtase). Apesar de não prever um resultado cênico, esta prática é conhecida aqui no Brasil por dar origem ao teatro-esporte, espetáculo improvisacional em que, resumidamente, dois times jogam jogos de improvisação. As práticas de Johnstone ainda são desconhecidas no Brasil e não foram incorporadas à educação de teatro aqui. Valeria a pena debruçar-se sobre elas futuramente, pois, nas poucas experiências que tive, elas se mostraram eficientes em despertar rapidamente um estado de prontidão e jogo. Um teatro vivo, pois espontâneo e alegre.[31]

[31] Em 2010, na Escola Superior de Artes Célia Helena, em São Paulo, Frank Totino, discípulo de Keith Johnstone, realizou um *workshop* de quatro dias. Entrei em contato com essa prática com as atrizes e colegas da Casa do Teatro, Tatiana Rehder, Marília Miyazawa e Andrea

Mesmo o jogo dramático e o jogo teatral apresentam diversos pontos de convergência. Ambos "prescindem da noção de talento ou de qualquer pré-requisito anterior ao próprio ato de jogar; consideram que a disponibilidade para a experiência e o caráter coletivo do trabalho são pontos centrais no processo de aprendizagem." (PUPO, 2005, p. 227). Visando o aperfeiçoamento da comunicação teatral, os dois jogos

> "têm na apreciação da plateia um importante fator para o desenvolvimento dos participantes. [...] a partir de propostas estruturais, derivadas da linguagem teatral, tais modalidades lúdicas possibilitam que desejos, temas, situações possam emergir do próprio grupo, não estando portanto sujeitos a sugestões de quem conduz o processo." (PUPO, 2005, p. 227).

Desse modo, o envolvimento e os temas das improvisações são passíveis de serem definidos pelos próprios participantes, pela própria dinâmica do trabalho, derivada de um desafio relativo à linguagem da cena.

I. 3. REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES

Outros autores também contribuíram para este pequeno panorama de referências. Entre eles, Olga Reverbel, já citada anteriormente, que publicou alguns títulos importantes sobre o teatro na escola, entre eles: *Técnicas dramáticas aplicadas à escola* (s.d.); *Teatro na sala de aula* (1978); *Um caminho do teatro na escola* (1989). Interessante lembrar que Olga teve larga experiência prática, bem anterior à obrigatoriedade do ensino de arte. Em sua primeira publicação, ela relata a experiência de dez anos de trabalho. Além disso, fundou o Teatro Infantil Permanente do Instituto de Educação General Flores da Cunha –

Serrano, que fizeram o *workshop* e, em dois encontros, ministraram alguns exercícios práticos com os professores. Posteriormente, experimentei alguns com meus próprios alunos-atores.

Tipie, em Porto Alegre. Nas décadas de 1960 e 1970, o Tipie se responsabilizou por apresentações semanais de espetáculos infantis abertos ao público, como parte integrante das atividades da disciplina de teatro, cursada pelas normalistas daquela instituição, atividade inovadora no Brasil (PUPO, 1991, p. 20-21). Seu trabalho prático e sua pesquisa propiciaram o desenvolvimento de diversos exercícios, narrados em seus livros. Reverbel, no entanto, não utiliza uma terminologia específica para seu trabalho e "flutua" entre várias noções (PUPO, 2005). Além disso, enfatiza a questão do teatro a serviço de outras disciplinas, questão explicitada e criticada por Ana Mae Barbosa, no prefácio que escreveu para o livro de Reverbel, *Teatro na sala de aula*. Este prefácio pode contribuir com a discussão a respeito da necessidade de um professor ser especializado, ou não, em teatro, como maneira de potencializar o que esta linguagem possui como característica intrínseca:

> Só tenho um questionamento em relação ao livro. Será que os professores de Educação Artística não vão ver nele um reforço da polivalência? Isso poderia ser muito perigoso. A defesa da polivalência implica a idéia de um único professor ser capaz de ensinar teatro, música, artes plásticas, dança e desenho geométrico e, portanto, dar ao aluno tudo o que ele precisa aprender em cada uma dessas áreas. Sua proposta de "atividades globais" corresponde à organização globalizante do teatro, que é, por natureza, interdisciplinar, mas não deve ser confundida com polivalência. (BARBOSA, in REVERBEL, 1989, p. 9-10).

Outra autora, Maria Clara Machado, publicou dois livros: *100 jogos dramáticos,* em conjunto com Marta Rosman (1971), e *Exercícios de palco*, (1993). Como dramaturga e professora de teatro, tinha um olhar um pouco diferenciado, mais afastado da escola, mas também baseado em jogos dramáticos. Os jogos propostos por Machado são praticamente pequenos roteiros de cenas, que devem ser improvisados pelos alunos-atores, sendo preenchidos pelo fazer.

Além disso, podemos falar de outras vertentes do teatro como pedagogia e com forte influência em seu ensino no Brasil. A primeira é o Teatro do Oprimido, de Augusto Boal, com clara função política, social, libertadora, e em que o espectador é um ator em potencial. “O Teatro do Oprimido pretende, desta maneira, ajudar o espectador a se transformar em protagonista da ação dramática, para que, em seguida, utilize em sua vida as ações que ensaiou na cena.” (DESGRANGES, 2010, p. 70). Para isso, foram elaboradas algumas práticas, consideradas convites de intervenção que se fazem ao espectador, entre elas, a *dramaturgia simultânea*, o *teatro imagem*, o *teatro jornal*, o *teatro fórum*, e o *teatro invisível*. Havia também, por parte de Boal, uma preocupação pela apreensão da linguagem teatral pelos participantes, o que o fez lançar o livro *200 Exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro* (1977) – que depois deu origem ao livro *Jogos para atores e não atores* (1998) – no qual, entre outras práticas, sistematizou exercícios realizados, entre 1956 e 1971, no Teatro de Arena, em São Paulo. Os exercícios propostos por Boal, que em sua maioria poderiam ser relacionados a jogos dramáticos, são de uma utilidade ímpar na aplicação em processos de educação de teatro.

Outra vertente é o teatro de Bertold Brecht, por meio de suas peças didáticas. Ingrid Dourmien Koudela faz um estudo minucioso e revelador dessas peças, no livro *Brecht: um jogo de aprendizagem* (1991), em que, por meio de sua relação com o jogo teatral, as situa como processos pedagógicos em teatro. Koudela enfatiza o potencial das peças didáticas de Brecht como pedagógicas, principalmente para quem as executa, um processo de aprendizagem por meio da prática da cena.

I. 4. O PROFESSOR JOGADOR

Depois deste breve panorama de referências e conceitos – já que não é nosso objetivo fazer um inventário da totalidade da produção com esta temática –,

percebeu-se a carência de material a respeito de alguns assuntos, e a recorrência das mesmas temáticas, inclusive em pesquisas atuais:

> Mesmo depois das críticas ao humanismo, percebe-se que a ênfase das pesquisas sobre o papel do teatro na educação ainda recai no resgate de uma educação voltada à formação do sujeito, e em metodologias que privilegiam o desenvolvimento das capacidades sensíveis, cogniscíveis e corporais; de uma educação que entende a arte somente como produtora de um sujeito total, produtora de uma subjetividade coerente e acabada. (ANDRÉ, 2007, p. 20).

Isto se refletiu, praticamente, numa falta de referências – dentre o material pesquisado - sobre um teatro na educação que não estivesse diretamente atrelado à formação total do sujeito, mas que se tome como um fim, pois sua prática está inserida tão somente na formação teatral. A literatura produzida no Brasil mostrou-se quase inexistente, quando falamos em processo de preparação de atores-crianças, por exemplo. Além disso, sentiu-se falta de pesquisas que falem sobre espetáculos feitos com crianças, e principalmente de estudos que analisem a apresentação de peças como parte do processo pedagógico em teatro.

A realidade no Brasil aponta a outra direção. O modo como a teoria do teatro na educação se inseriu no país pode explicar a carência de literatura sobre processos (com crianças) que tenham unicamente o teatro como finalidade, desembocando, eventualmente, em apresentações. O que se vê são pesquisas riquíssimas, que usam o teatro como meio de integração e inserção social, de aprendizagem de diversos conceitos advindos de outras disciplinas e como meio de estabelecimento de identidade. Mas e o outro lado? Como dirigir a criança-ator? Quais são os exercícios, além de todos os conhecidos, que podem contribuir para isso? Quais os exercícios (jogos teatrais, jogos dramáticos, drama) desenvolvidos com base em experiências originais brasileiras, e não o contrário?

O teatro como fim já traz em si tudo o que tem de pedagógico e, se exercido com profissionalismo, respeitando a ética desse ofício, pelos professores, que devem trabalhar na potência da linguagem teatral, que é específica, forma

pequenos alunos-atores criativos, preparados para lidar com o universo teatral, explorá-lo e entendê-lo e, por que não, utilizá-lo em outras áreas. “O fazer artístico é concebido como uma relação de trabalho. A partir daí poder haver a substituição do tão mistificado conceito de 'talento' pela consciência do processo de criação.” (KOUDELA, apud SPOLIN, 2006, p. XXIV). Neste sentido, o profissionalismo do professor, longe de tolher o aluno-ator em qualquer aspecto, potencializa sua capacidade criativa, deixando claro aspectos referentes à ética de quem pratica o teatro. Uma relação de trabalho baseada, fundamentalmente, na relação de alteridade estabelecida entre professor e aluno-ator, ambos jogadores.

> O professor encontrará seu caminho se nunca perder de vista o fato de que *as necessidades do teatro são o verdadeiro mestre*, pois o professor também deve aceitar as *regras do jogo*. Então ele facilmente encontrará sua função de guia, pois afinal o professor-diretor conhece o teatro técnica e artisticamente, e suas experiências são necessárias para liderar o grupo. (SPOLIN, 2008, p. 8).

Não se nega aqui, portanto, qualquer outra abordagem sobre a formação por meio do teatro, mas pretende-se isolar o teatro como objeto único de formação, para fins da pesquisa. “Se a arte é educativa é porque ela mesma propõe experiências que são formas de conhecimento. Se a arte pode contribuir para o ensino, ampliar seu alcance para outras racionalidades, é sendo ela mesma e não arte educativa ou arte para a educação.” (ANDRÉ, 2007, p. 153).

Esta dissertação concentra-se na formação teatral da criança, e o parâmetro do seu desenvolvimento será o desempenho dela enquanto fazedora de teatro, criadora de sentidos, jogadora criativa, fugindo de possíveis análises psicológicas, sociais, antropológicas, mas, claro, levando em conta a existência de todas estas vertentes. É tudo uma questão de ênfase. “O teatro não é uma clínica. Não deveria ser lugar para juntar estatísticas.” (SPOLIN, 2006, p. 14), já que:

> Argumentar que a justificativa para a arte-educação reside nas contribuições que pode dar para a utilização do lazer,

> que auxilia o desenvolvimento da coordenação motora da criança pequena, que fornece liberação de emoções é algo que pode ser realizado por uma série de outros campos de estudo da mesma forma. (EISNER, 1972, in KOUDELA, 2004, p. 18).

Mas não podemos negar as funções que o teatro exerce simplesmente por ser teatro. Uma delas é, sim, a função terapêutica ligada ao processo teatral, explicitada por Jean-Pierre Ryngaert (2009) na definição que adota de jogo, amparado por D.W.Winnicott, e que será desenvolvida no Capítulo II desta dissertação. “[...] o formador não é terapeuta, No entanto, ele não exclui as funções terapêuticas do jogo.” (RYGAERT, 2009, p. 42).

CAPÍTULO II

BASES TEÓRICAS DA PRÁTICA REALIZADA – CONCEITUAÇÕES EM BUSCA DO LUGAR FORMATIVO EM TEATRO

É através da apercepção criativa, mais do que qualquer outra coisa, que o indivíduo sente que a vida é digna de ser vivida. (WINNICOTT, 1975, p. 95).

Eu, autor deste texto, me formei ator antes de trabalhar com crianças e ainda desenvolvo um sólido trabalho nesta área. Se cheguei a determinadas conclusões sobre o ensino do teatro, estas conclusões passaram, invariavelmente, por minha postura como artista. Não tenho dúvidas de que, no ensino de teatro, o professor deve adotar uma postura, como adota em seu trabalho, como adota na arte. Afetar para ser afetado. Não se pode separar a arte de sua maneira de ensiná-la. Pois,

> Como posso continuar falando em meu respeito ao educando se o testemunho que a ele dou é o da irresponsabilidade, o de quem não cumpre o seu dever, o de quem não se prepara ou se organiza para a sua prática, o de quem não luta por seus direitos e não protesta contra as injustiças? A prática docente especificamente humana, é profundamente formadora, por isso, ética. (FREIRE, 1996, p. 65).

Mas, se eu, como professor, já adulto, tenho certas condições de estabelecer uma conduta ética em relação ao meu trabalho como artista, as crianças ainda não. Estão muito ocupadas em desenvolver diversas outras qualidades, importantíssimas para seu desenvolvimento.

A ética é colocada por Paulo Freire como condição fundamental para o ser humano autônomo. “A consciência do inacabamento entre nós, mulheres e homens, nos fez seres responsáveis, daí a eticidade de nossa presença no mundo.” (FREIRE, 1996, p. 56). Somos éticos porque “inacabados, mas conscientes do inacabamento, seres da opção, da decisão, éticos” (FREIRE, 1996, p. 56). Ética é a condição responsável de fazer escolhas, assumir posturas, diante da percepção de nossa condição no mundo, e assumir também os desdobramentos destas escolhas. A Ética, em relação ao meu trabalho como ator, como professor, me coloca responsável por minhas escolhas dentro nesses meios e, diante das condições impostas por eles, sabedor de suas consequências. Tomo partido.

Longe de tentar estabelecer o que é um Artista, trabalharei com o seguinte pressuposto: que não podemos, através do processo de formação teatral, criar crianças-artistas, pois elas ainda não conseguem ser totalmente conscientes de sua conduta ética, já que ainda não desenvolveram sua “consciência de inacabamento”, e ainda não poderiam optar por seguir determinado ofício (o de ator, por exemplo) como “modo de vida”. Apesar de esta afirmação parecer contradizer a ideia inicial de um aluno-ator, capaz de fazer escolhas dentro da linguagem, na verdade elas se complementam. A criança já consegue, sim, fazer escolhas estéticas e, eventualmente, tem atitudes de um artista, fazendo que seu trabalho se configure como obra, uma obra dotada de forma e conteúdo, de articulações de diversos materiais poéticos. “A arte teatral já nos mostrou que não se pode 'ensinar' um ator a ser ator; o que se pode fazer é fornecer os meios (os instrumentos) para que ele encontre seu caminho e se descubra como tal, [...]” (HARDERCHPEK, 2009, p. 118), já que, tomando o ensino de maneira geral: “Ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para sua construção ou produção” (FREIRE, 1996, p. 22). Trabalhamos aqui, então, exatamente com a “zona de desenvolvimento proximal” de Vygotsky.

> A distância entre aquilo que ela (criança) pode fazer de forma autônoma (nível de desenvolvimento real) e aquilo que ela realiza em colaboração com outros elementos de seu grupo social (nível de desenvolvimento potencial) caracteriza aquilo que Vygotsky chamou de “zona de desenvolvimento potencial ou proximal”. Nesse sentido, o desenvolvimento da criança é visto de forma prospectiva, pois a “zona de desenvolvimento proximal" define aquelas funções que ainda não amadureceram, que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentes em estados embrionários. “Essas funções poderiam ser chamadas de 'brotos' ou 'flores' do desenvolvimento, ao invés de 'frutos' do desenvolvimento." (VYGOTSKY, 1984, p. 97). (REGO, 1995, p. 73-74).

Nosso objetivo é, então, atuar sobre a "zona de desenvolvimento proximal" que, como "broto" que representa, futuramente poderá amadurecer e

crescer em artista a partir de cada indivíduo. E, para isto, a criança, durante sua formação, deve entrar em contato com as qualidades específicas e próprias do teatro, para que o "broto" do ser-artista-de-teatro comece a ser regado. "Aquilo que é a zona de desenvolvimento proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã" (VYGOTSKY, 1984, apud REGO, 1995, p. 74).[32]

Quais seriam, então, importantes elementos para estabelecer essa "zona", em que "[...] nas condições da verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo." (FREIRE, 1996, p. 26)? O que nos parece importante levar em conta, nesse processo de parceria entre professor e aluno-ator, para estabelecer um terreno fértil de criação artística, e por isso lúdico, alegre e saudável?

II. 1. A CONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA E O ESPAÇO POTENCIAL COMO ELEMENTOS DE FORMAÇÃO

Quando Damásio (2000, p. 193) diz que "[...] tendemos a reconstruir memórias não só de uma forma ou de uma cor, mas também da mobilização perceptiva que o objeto exigiu e das reações emocionais acessórias, não importa

[32] Quando da minha pesquisa, deparei, por coincidência, com o seguinte trecho no livro de Beatriz Ângela Vieira Cabral (2006, p. 25): "A 'zona de desenvolvimento proximal', segundo Vigotsky, 'define a distância entre o que as crianças podem realizar sozinhas e o que são capazes de fazer sob orientação ou em elaboração com parceiros mais capazes'. De acordo com este conceito, o desenvolvimento cognitivo e social da criança procede como um desdobramento de potenciais, mediante uma atuação em parceria com pares mais capazes, o que leva a alcançar níveis de desenvolvimento bem além de seu nível individual de desempenho. (In: Light, Sheldon & Woodhead, 1991, p. 42-61)". Isso indica um campo já explorado e aparentemente fértil para a pesquisa. Ingrid Dourmien Koudela também cita o conceito de zona de desenvolvimento proximal dentro do verbete *Jogo teatral*, no *Dicionário brasileiro de teatro* (2009, p. 177).

quão tênues tenham sido", ele coloca claramente que, quando revivemos as memórias, revivemos os sentimentos que tivemos quando de sua criação.

Gaston Bachelard (1988, p. 112) também segue esse raciocínio: "A infância vê o Mundo ilustrado, o Mundo com suas cores primeiras, suas cores verdadeiras. O grande *outrora* que revivemos ao sonhar nossas lembranças de infância é o mundo da *primeira vez*."

Então, nosso papel como professor de teatro não seria formar um artista, mas sim criar memórias nesses alunos-atores, que, quando atualizadas mais tarde, darão condições para que talvez esta criança se torne um artista, para que o "ser artista", vivenciado na sala de aula, seja revivido e recriado, para que este mundo da primeira vez seja retomado posteriormente, e sempre. E que esta vivência da arte influencie em todas as suas outras atividades. Bem simplificadamente, plantaríamos uma semente em cada aluno-ator (a ideia do "broto", trazida por Vygotsky), que, dependendo das condições futuras, germinaria num ser artista. Aí, sim, poderemos, pelo menos, iniciar nos alunos-atores uma reflexão independente, um saber observar e tirar conclusões, uma postura ética.

Então, como criar memórias potentes de serem revividas, atualizadas e reatualizadas futuramente, e como fazer para que, cada uma delas, possa constituir uma peça num quebra-cabeça que possa vir a formar uma conduta em direção ao ser artista?

Damásio (2000, p. 209) vai mais além: "Quando evocamos um objeto (que não está realmente presente), evocamos não apenas características sensoriais de um objeto real, mas as reações a esse objeto que tivemos no passado." Ou seja, a atualização da memória futuramente, além de reviver o sentido, também revive um modo como você se relaciona com as coisas. Assim é, quando Bachelard diz: "Quantas lembranças não nos acodem quando os poetas nos contam a sua infância!", (1988, p. 133), fazendo uma alusão ao poder de uma palavra (mas pode ser sensação, imagem…) em resgatar corporalmente nossa memória.

Resgate que eu, agora como professor, faço de minha experiência como aluno-ator, quando tinha oito anos. Uma lembrança reatualizada em mim a todo momento, quando brinco de dar aula. Um prazer que foi incorporado muito cedo e permanece presente no modo como conduzo os processos com os alunos-atores. Brinco de brincar, despertando meu jogador criança, que, na verdade, nunca foi embora, mas se fixou em mim como fruto de uma experiência feliz.

Criamos, então, memórias de sentimento, de sensação e de relação, que são incorporadas em nossa constituição. Por isso a importância da conduta ética e estética do professor, que dará o norte para futuras relações que os alunos-atores farão (entre eles, entre eles e os outros, entre eles e diversos materiais poéticos, etc.).

> Não posso escapar à apreciação dos alunos. E a maneira como eles me percebem tem importância capital para o meu desempenho. Daí, então, que uma de minhas preocupações centrais deva ser a de procurar a aproximação cada vez maior entre o que digo e o que faço, entre o que pareço ser e o que realmente estou sendo. (FREIRE, 1996, p. 96).

São, efetivamente, diversas as relações feitas na sala de aula, além da entre aluno-ator e professor (que, por sua vez, são mediadoras das relações com o ofício). Existem, entre o aluno-ator e o fazer teatral, entre o aluno-ator e o público, entre os alunos-atores, eles mesmos. Ainda mais, quando falamos de teatro, uma arte em que a relação com o outro é condição fundamental, pois não se faz teatro sozinho.

Poderíamos falar, então, de um espaço em que o aluno-ator está em constante relação entre ele mesmo, sua “interioridade” e os objetos apresentados no contexto teatral. Uma relação de jogo, de brincadeira, própria dessa linguagem:

> Presume-se aqui, que a tarefa de aceitação da realidade nunca é completa, que nenhum ser humano está livre da tensão de relacionar a realidade interna e externa, e que o alívio dessa tensão é proporcionado por uma área

> intermediária de experiência (cf. RIVIERE, 1936) que não é contestada (artes, religião, etc). Esta área intermediária está em continuidade direta com a área do brincar da criança pequena que se "perde". (WINNICOTT, 1975, p. 29).[33]

A esta área, Winnicott dá o nome de espaço potencial, um espaço próprio da relação entre o fora e o dentro, a interioridade e o uso que se faz do objeto, que é externo.

> Essa área intermediária de experiência, incontestada quanto a pertencer à realidade interna ou externa (compartilhada), constitui a parte maior da experiência do bebê e, através da vida, é conservada na experimentação intensa que diz respeito às artes, à religião, ao viver imaginativo e ao trabalho científico criador. (WINNICOTT, 1975, p. 30).

Uma área por essência compartilhada e própria de algumas áreas, entre elas a arte, e que se conserva durante toda a vida. Se tomarmos o teatro como espaço constante de estabelecimento de relações, a noção de espaço potencial se amplia para a relação pedagógica estabelecida em sala de aula, tendo a ética do teatro, no qual indivíduo e coletivo se complementam, como guia.

II. 2. JOGO E CRIATIVIDADE

Quando coloco, como um dos focos de observação desta dissertação, que um espetáculo, ou mesmo uma cena apresentada dentro da sala de aula, é sempre "passível de leitura pelo público, se entendida como um jogo lúdico e criativo de construção de sentidos" e "poderá potencializar o uso de diversos elementos sígnicos dentro de uma grande brincadeira de significado, onde o que

[33] Nesta edição do livro de Winnicott (1975), o termo *jouer* (brincar/jogar, em francês) foi traduzido por brincar. No livro de Ryngaert (2009), o mesmo termo, traduzido a partir de citações do próprio Winnicott, dentro do mesmo livro, foi traduzido por jogar. Portanto não se faz aqui distinção entre os dois termos em português.

está em jogo é o desafio da construção poética", destaco dois termos: jogo e criatividade. Torna-se necessário, então, defini-los e contextualizá-los dentro de seu uso na prática desenvolvida.

O termo usado anteriormente, "jogo lúdico", é uma redundância, já que todo jogo é lúdico. Além disso, toda vez que me refiro à brincadeira, ao brincar, aqui estas palavras têm o mesmo significado de jogo e jogar.

Winnicott, já citado anteriormente, propõe o jogo como pertencente e característico do espaço potencial. Desse modo, RYNGAERT define o jogo como:

> Constatando que o jogo não provém nem da realidade psíquica interior (ele se distingue do sonho e da fantasia), nem da realidade exterior (ele não se confunde com a experiência real), que ele não está nem dentro nem fora, Winnicott o situa em uma zona intermediária, um espaço potencial definido como o campo da experimentação criativa. Esse espaço é essencial ao desenvolvimento e se confunde com o espaço cultural, o das pulsões criativas, sem as quais o indivíduo não encontra mais sentido para sua existência. (RYNGAERT, 2009, p. 39).

O jogo é, em sua essência, algo que dá sentido à existência do indivíduo, já que existe na relação entre o interior e o exterior. A minha relação com o outro me dá sentido como eu mesmo, já que me reconheço como diferente do outro, e o outro só tem sentido se trabalhado por mim, por meio de minha subjetividade. Este jogo de sentidos tem seu lugar no espaço potencial, que caracteriza um campo de experimentação criativa. No teatro, esta relação pode se dar em várias situações, mas nos interessa particularmente uma delas: a apresentação de uma peça. O espaço da relação entre a interioridade de um coletivo e a exterioridade do público. A relação com o outro que dá sentido à minha criação e, portanto, dá sentido a mim. O momento da apresentação pode ser considerado, então, um espaço potencial.

Criatividade: outro termo importante. No jogo, eu me reconheço como indivíduo, e, com a criatividade, eu estabeleço sentido para mim e para o outro,

dentro das relações – entre mim e o que está fora, entre os objetos que estão fora –, estabeleço sentido para as relações criadas e crio outros sentidos para novas relações que se darão. Um jogo criativo seria, então, um processo em que o indivíduo possa dar-se sentido, na relação com um objeto, estabelecendo sentido para sua existência, reconhecendo-se capaz de criar (estabelecer sentidos e relações) e reordenar sentidos, de trabalhar objetos e significados, criando novas relações e, portanto, novos sentidos, sendo, portanto, criativo. Montar o quebra-cabeça, rearranjando as peças e estabelecendo novas figuras.

Winnicott (1975, p. 101) chega a dizer que a perda do "viver criativo" faz que desapareça do indivíduo o sentimento que ele tem de que a vida é real ou significativa. A criatividade dá sentido à vida. E este espaço potencial, que pode tornar-se uma área de separação, vazia, "o bebê, a criança, o adolescente e o adulto podem preenchê-la criativamente com o brincar que, com o tempo, se transforma na fruição da herança cultural" (WINNICOT, 1975, p. 150). Alguém que se reconhece como indivíduo não se desenvolve saudavelmente, se não consegue atribuir sentidos a sua existência por meio do brincar criativo.

Mais uma vez, fazendo a transposição para o teatro, o jogo estabelece a relação entre eu e o outro, e a criatividade dá sentido a esta relação, estabelece significados. Dois alunos-atores em cena. Olham-se, percebem-se, escutam-se: jogam. Estabelecem um sentido para estarem ali: criam. Ou os alunos-atores, quando se apresentam para o público: estabelecem relação com ele e, através do sentido que dão a esta relação, se mostram criativos. Mas, se o sentido é dado por meio da relação com o público, elemento próprio da linguagem teatral, voltamos então à questão do metateatro, pois estamos construindo sentidos por meio do teatro, com elementos do próprio teatro.

Estabelecemos, então, um triângulo entre o jogador (que estabelece relações, por meio do brincar, entre o eu e o que está fora, dentro de um espaço cultural, que seria o teatro), o sentido criado e estabelecido por este jogo (a criatividade) e sua comunicação com o outro (a plateia), voltando à ideia do jogo, da relação com o outro, numa relação cíclica. O outro seria um espelho do jogo

criativo, em que o jogador pode se reconhecer, por meio da comunicação, como produtor de sentido. Uma relação de alteridade saudável e necessária. A plateia, como participante do processo de reconhecimento de alguém como produtor de sentidos, articulador de poéticas, artista.

> O lugar em que a experiência cultural se localiza está no espaço potencial existente entre indivíduo e o meio ambiente (originalmente o objeto). O mesmo se pode dizer do brincar. A experiência criativa como começa com o viver criativo, manifestado primeiramente na brincadeira. (WINNICOTT, 1975, p. 139).

Para Winnicott, a criatividade é, portanto, originária e condição fundamental para o viver saudável. A relação que o teatro propõe, que faz que o indivíduo entre em contato com o sentido que ele mesmo criou, por meio da relação de alteridade com um outro (plateia), coloca a atividade teatral como criativa por essência e, por isto, saudável por essência.

A relação presencial, necessária à relação estabelecida no teatro, também o coloca como alternativa para um mundo em que, ao que parece, as relações presenciais estão se perdendo, devido às novas tecnologias de comunicação, amplamente utilizadas pelos jovens. Neste aspecto, o teatro seria um resgate do viver criativo, do viver saudável. No teatro, podemos nos deparar com o olhar do outro, que nos define e afirma nossa individualidade, por meio do qual nos reconhecemos criativos. Seria possível obter este mesmo olhar de um professor apenas preocupado com seu próprio desempenho, pois obrigado a despejar conteúdo nos alunos, preocupado que está em criar um adulto multifacetado, exigido pela sociedade em que vivemos? Ou seria possível obter este olhar por meio de um computador? Está aí uma possível resposta para a pergunta: “Por que raios fazer teatro com crianças hoje?”.

Estudando mais a fundo o sentido do jogo, deparei com o filósofo Johan Huizinga. O autor foge de possíveis definições psicológicas e biológicas e coloca o jogo como sendo encontrado na cultura, “como um elemento dado existente antes

da própria cultura, acompanhando-a e marcando-a desde as mais distantes origens até a fase de civilização em que agora nos encontramos" (2010, p. 6). Assim, o jogo é encontrado na origem da religião, do direito, da guerra, da política e da poesia, sendo que esta última não perdeu gradualmente seu contato com o jogo, pois "continua situada na esfera lúdica em que nasceu" (HUIZINGA, 2010, p. 133). O que importa a este autor é mostrar "que o puro e simples jogo constitui uma das principais bases da civilização" (HUIZINGA, 2010, p. 8).

Apesar de se colocar fora de qualquer explicação psicológica, a definição de jogo de Huizinga se mostra complementar à de Winnicott, principalmente quando este último coloca que o brincar, com o tempo, torna-se a fruição da herança cultural. O jogo teria início com o reconhecimento de si diante do mundo, sendo, posteriormente, e num sentido mais amplo, manifesto como parte da herança cultural da humanidade. Além disso, o filósofo coloca a arte (a poesia) íntima do jogo, pois ainda situada numa esfera lúdica, como quando Winnicott diz que a área própria do jogo (espaço potencial) se conserva, na idade adulta, na experimentação intensa que diz respeito às artes.

Huizinga vai mais além e coloca o jogo como um fator distinto e fundamental, presente em tudo o que acontece no mundo. Para isto, ele defende a nomenclatura de nossa espécie como *Homo ludens*, em oposição às definições *Homo faber* e *Homo sapiens*, pois "existe uma terceira função, que se verifica tanto na vida humana como na animal, e é tão importante quanto o fabrico de objetos: o jogo" (LEYDEN, apud HUIZINGA, 2009, prefácio).

Voltando ao encontro de Winnicott com Huizinga, este último diz que o jogo "ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica. É uma função significante, isto é, encerra um determinado sentido. No jogo existe alguma coisa 'em jogo', que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido à ação. Todo jogo significa alguma coisa." (2010, p. 3-4). Se o jogo de Winnicott também é um jogo criador de sentidos, como diferenciá-los, neste aspecto?

Mas o interessante de Huizinga é que ele parece fazer a ligação objetiva, formal, entre o nosso jogo interno, de afirmação da individualidade, e sua manifestação exterior, estética, cultural, complementando as definições de Winnicott, canalizando a potência criativa do jogo para manifestações externas, coletivas. Uma ligação fundamental, já que estamos falando do jogar no teatro. Podemos fazer uma analogia, retomando um ponto exposto no Capítulo I. O jogo de Huizinga dá forma estética ao jogo de Winnicott, mas o primeiro contém o segundo. Da mesma maneira, o jogo dramático propõe, através de suas regras e objetivos, uma forma para o jogo dramático infantil – uma forma dentro da qual elementos do jogo simbólico estão presentes. É como se os primeiros "tipos" de jogo justificassem a paixão, o brilho no olhar, o arrebatamento interno de quem joga, o sentir-se potente, o sentir-se criativo, o sentir-se vivo, sensações muitas vezes difíceis de serem colocadas em palavras. Já o segundo "tipo" de jogo fornece a forma estética essencial, para que os jogadores tenham espaço – fornecem o espaço potencial – para desenvolver, em toda sua plenitude e potência, o jogo "primeiro". Mesmo depois de adultos, sob diversas formas, que variam entre diferentes culturas, uma delas sendo o teatro.

Definido como inserido na cultura, o jogo possui, então, características que podem ser elencadas da maneira como se apresentam – pode-se definir uma forma para o jogo. Estas características formais do jogo aparecem, objetivamente, na maioria dos exercícios teatrais com o nome de jogo dramático ou simplesmente jogo (não excluindo outros termos, como o jogo teatral e o drama, por exemplo), que foram pesquisados no Capítulo I e podem oferecer boas pistas para uma possível definição "definitiva" do jogo como exercício teatral, unificando várias nomenclaturas e definições:

> Numa tentativa de resumir as características formais do jogo, poderíamos considerá-lo uma atividade livre, conscientemente tomada como "não-séria" e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode

> obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. (HUIZINGA, 2010, p. 16).

Depois de elencar as “regras” do jogo, Huizinga coloca: “É talvez devido a esta afinidade profunda entre ordem e o jogo, que este, como assinalamos de passagem, parece estar em tão larga medida ligado ao domínio da estética” (2010, p. 13), desembocando, então, numa possível explicação para o fato de teatro e jogo caminharem juntos, e, em muitos casos, serem definidos como a mesma coisa. Pois “o jogo autêntico possui, além de suas características formais e de seu ambiente de alegria, pelo menos um outro traço dos mais fundamentais, a saber, a consciência, mesmo que seja latente, de estar 'apenas fazendo de conta'." (2010, p. 26). Esta definição aproxima-se da definição do jogo dramático infantil – em que a brincadeira natural das crianças, sendo a base do jogo praticado pelo adulto, traria suas características fundamentais – pois ambas deixam clara a ideia da consciência de estar “apenas fazendo de conta”. Apontam, portanto, para o desenvolvimento de uma linguagem representativa consciente, que pode, posteriormente, ser levada a caminhos estéticos mais definidos.

Aproximando teatro e jogo, as regras da linguagem teatral seriam, então, recheadas pela alegria do jogo criativo, tornando o teatro meio de desenvolvimento saudável do ser humano e de fruição da herança cultural, construção e apreensão de cultura. “Mesmo antes de o jogo ter chegado ao fim, ele permanece como uma criação nova do espírito, um tesouro a ser conservado pela memória. É transmitido, torna-se tradição.” (HUIZINGA, 2010, p. 12-13).

Retomo a pergunta feita no Capítulo I: o que eu faço é jogo dramático? E a resposta é sim. Quando proponho, por meio de um exercício simples, que os alunos-atores formulem uma cena e a apresentem, é possível entrever todas as características formais que Huizinga elenca do jogo (e que estão presentes, de uma maneira ou de outra, em todas as definições de jogo da bibliografia pesquisada). Os alunos-atores são colocados numa situação exterior a sua vida habitual e tomada, conscientemente, como “não séria” (eles sabem que estão

“apenas fazendo de conta”). O jogador pode ser absorvido de maneira intensa e total, sem visar qualquer ganho material (mesmo os que buscam elogios, não visam o lucro de sua apresentação). E existem limites espaciais (espaço delimitado – sala de aula, teatro) e temporais (as cenas têm duração, e se inserem num tempo próprio da aula), tudo dentro de uma certa ordem e certa regra. Neste caso, as ordens e regras pertencem ao contexto do teatro, o que acrescenta o adjetivo dramático ao conceito de jogo, situando-o dentro da linguagem teatral. É bom lembrar que o adjetivo dramático foi acrescentado ao jogo infantil observado por Slade (1978) – no inglês *Child Drama* - pois ele percebeu momentos de caracterização e situação emocionais tão nítidos, que o jogo ganhou contornos formais e adentrou o terreno da arte. Além disso, o termo drama vem do grego e significa ação, que o caracteriza como um acontecimento ou situação com intensidade emocional, que pode ser representado (“faz de conta”).

II. 3. A EXPERIÊNCIA NO LUGAR DO ENSINO

> [...] o ensino direto de conceitos é impossível e infrutífero. Um professor que tenta fazer isso geralmente não obtém qualquer resultado, exceto o verbalismo vazio, uma repetição de palavras pela criança, semelhante à de um papagaio, que simula um conhecimento dos conceitos correspondentes, mas que na realidade oculta um vácuo. (VYGOTSKY, 1987, apud REGO, 1995, p. 78)

Esta citação de Vygotsky nos alerta para o ensino fora do lugar da experiência, um ensino vazio, um vácuo, uma nova realidade que não é vivenciada, apenas mais uma informação que não nos afeta. Uma armadilha na qual podemos cair facilmente, conforme nos alerta Jorge Larrosa Bondía (2002), quando diz que “a primeira coisa que gostaria de dizer sobre a experiência é que é necessário separá-la da informação”. A informação, por si só, não se atualiza futuramente no corpo, não se insere como constituinte da individualidade.

No entanto, nós, professores de teatro, temos um trunfo. Se trabalharmos dentro da potência da linguagem teatral, permitiremos que os alunos-atores rapidamente se coloquem no lugar da experiência, pois a vivência, a realidade da prática passa longe da informação e necessita da relação presencial com o outro. Poderemos, assim, trabalhar na potência criativa de cada um, em que cada aluno-ator se reconhece como criador. Criar um local onde vivência, formação e criação não se separam, um "lugar aprendente" (conceito a ser desenvolvido posteriormente), o que faz que as memórias desta experiência verdadeira, atualizadas posteriormente, sejam vivas e presentes, pois fazem (ou fizeram?) parte diretamente do desenvolvimento do aluno-ator. Estabelecer práticas no dia a dia da sala de aula para a criação deste lugar.

Não podendo, então, ensinar a ser artista, podemos dar os instrumentos para que o aluno se expresse por meio de uma linguagem artística e estabeleça, futuramente, se houver vontade, uma relação com seu trabalho que faça dele um artista.

II. 4. DESEJO E PRAZER

Outro tópico que se mostra importante, e aparentemente simples, é que o processo de construção da memória, o lugar da experiência na sala de aula, parece mais efetivo, se prazeroso. Não digo prazeroso no sentido de ser fácil, mas desafiador, alegre, potente, criativo. Num mundo que exige resultados práticos imediatos de tudo e de todos, e onde o desejo se encerra tão logo surge uma nova vontade, o teatro tem a função de proporcionar a alegria pelo desejo sempre aceso, pelo reconhecimento da própria capacidade de criar, de viver saudavelmente.

Pois "[...] ao desejo nada falta, ele preenche-se a si próprio e erige seu campo de imanência." (DELEUZE; GUATARRI, 1996, p. 17-18). Uma atividade realizada, tendo como base o desejo, é algo que fica, uma verdadeira experiência.

“Se o desejo não tem o prazer por norma, não é em nome de uma falta que seria possível remediar, mas, ao contrário, em razão de sua positividade, quer dizer, do plano de consistência que ele traça no decorrer do seu processo.” (DELEUZE; GUATARRI, 1996, p. 18).

É uma responsabilidade imensa, a do professor, de conseguir manter essa chama acesa. Praticamente falando: Como fazer para que o aluno-ator sempre chegue à aula com desejo e saia ainda mais desejoso da próxima? Como encerrar um trabalho e, ainda assim, deixar abertas várias portas de possibilidades?

Creio que a resposta, mais uma vez, estaria em trabalhar a potência criativa do aluno-ator dentro da linguagem teatral, de modo que ele se reconheça como criador, que se sinta potente e capaz. Como não se alegrar em apresentar algo de verdadeiramente seu para o outro? Como não se alegrar em se reconhecer como criador aos olhos do outro? E será que isto não é parte de fazer uma boa peça? Uma em que os olhos da plateia reflitam a capacidade criadora do aluno-ator, reafirmando sua individualidade, numa relação lúdica de alteridade?

Por isto, esta caminhada tem de ser alegre, e não traumática. Mais para frente, será trabalhada a questão dos clichês, pois não podemos simplesmente quebrar pressupostos de crianças que precisam de alguns alicerces para o seu desenvolvimento natural. Podemos fazer o paralelo, guardadas as devidas proporções, com as observações de Deleuze sobre o “Corpo sem Órgão” (CsO)[34]:

> Liberem-no [o CsO] com um gesto demasiado violento, façam saltar os estratos sem prudência, e vocês mesmos se matarão, encravados num buraco negro, ou mesmo envolvidos numa catástrofe, ao invés de traçar o plano. O pior não é permanecer estratificado – organizado, significado,

[34] Antonin Artaud (Marselha, 4 de setembro de 1896/Paris, 4 de março de 1948) coloca o teatro como lugar onde se refaz o corpo. O “corpo sem órgãos” é o nome deste corpo refeito e reorganizado, libertado de seus automatismos impostos pela sociedade, de sua estratificação – organização, significação e sujeitação.

> sujeitado – mas precipitar os estratos numa queda suicida ou demente. (DELEUZE; GUATARRI, 1996, p. 23-24).

Imaginem isto, então, feito com uma criança, que ainda não está nem sujeitada, nem estratificada, nem organizada por completo.

Então, a chave pode ser: Como aproveitar o que o aluno-ator traz consigo, para potencializá-lo criativamente dentro (e por meio) da linguagem teatral, para que ele se sinta potente dentro de suas características, sem que seja uma experiência traumatizante?

Como já foi dito, as crianças estão em pleno processo de sujeitação, significação e organização para se entenderem no mundo, e ainda não têm como estabelecer um plano de conduta em relação ao trabalho. Se estes alunos-atores ficarem "sem chão", sem referência, será, no mínimo, traumatizante. Temos de promover a criação unicamente a partir do corpo do aluno-ator, que nos é dado e que ele traz consigo. Um corpo inserido numa cultura, num tempo e num espaço específicos. Estabelecer, por mais paradoxal que pareça, como que um "plano confortável de inquietação criativa". Promover o conhecimento de novos horizontes a partir do repertório, e aí então construir novos repertórios, novas possibilidades de articulação de diversos materiais criativos.

Ao trabalhar com criança, sabemos que seu processo de sujeitação, no qual está completamente imersa, às vezes coloca questões que não podem ser resolvidas, num primeiro momento, apenas artisticamente. Questões que precisam ser enfrentadas, para que o trabalho artístico possa ser feito sem atropelar problemas e inquietações trazidos por elas.

> E porque lido com gente, não posso, por mais que, inclusive, me dê prazer entregar-me à reflexão teórica e crítica em torno da própria prática docente e discente, recusar a minha atenção dedicada e amorosa à problemática mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna. Desde que não prejudique o tempo normal da docência, não posso fechar-me a seu sofrimento ou a sua inquietação porque não sou terapeuta ou assistente social. Mas sou gente. O que não posso, por uma

> questão ética e de respeito profissional, é pretender passar por terapeuta. Não posso negar a minha condição de gente de que se alonga, pela minha abertura humana, uma certa dimensão terápica. (FREIRE, 1996, p. 144).

Neste caso, abrir-se à realidade dos alunos-atores pode ser, além de buscar entender as condições que lhe condicionam a compreensão do próprio mundo, também estabelecer uma relação de afetividade, indicando uma abertura ao querer bem esses alunos-atores, percebendo por onde passa a sensibilidade de cada um, para saber como oferecer espaço para ela artisticamente. Não ter medo da afetividade, ela é uma maneira legítima de selar o compromisso necessário entre o aluno-ator e o professor:

> [...] não significa, na verdade, que, porque professor, me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre *seriedade docente* e *afetividade*. (FREIRE, 1996, p. 141).

Ainda citando Paulo Freire: “Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte? Não posso desgostar do que faço sob pena de não fazê-lo bem.” (FREIRE, 1996, p. 67). Como objetivo a alegria, se não a tenho em mim? Como objetivo o brincar, se não brinco, se não tenho prazer? Como conduzir um jogo, se não sei as regras, se não sei como jogar e, principalmente, se não jogo junto?

II. 5. O LUGAR APRENDENTE

Ao procurar uma definição do lugar em que vivência, formação e criação não se separam, um lugar próprio do teatro, deparei, por intermédio da Professora Doutora Marília Pontes Sposito - quando cursava sua disciplina de pós-graduação na Faculdade de Educação da USP, *Sociologia da Juventude e Educação*, em 2009 -, com a produção do francês Jean-Jacques Schaller, professor da Universidade Paris XIII. Schaller também ministrou, como parte da disciplina, duas aulas, em que suas ideias puderam ser discutidas.

Chamou-me a atenção o conceito de "lugar aprendente" colocado por Schaller, e imediatamente o incorporei como parte fundamental desta dissertação. Além disso, a ideia que ele apresenta, de construção de inteligência coletiva, é parecida com aquela da construção coletiva, própria do trabalho e do processo teatral. O "lugar" do teatro é o lugar de construção de um coletivo, de construção de experiência, assim como o lugar aprendente seria o lugar de construção da inteligência coletiva.

O lugar aprendente pode conter e propiciar o desenvolvimento do espaço potencial que cada um tem em sua relação com o outro. O lugar aprendente é coletivo, criado por um coletivo. O lugar aprendente propicia a segurança da exposição de um jogo pessoal, individual, da transposição de seu espaço potencial para um espaço potencial "grupal e coletivo".

Esta noção de um espaço onde o indivíduo e o coletivo não se dissociam, produtor de uma inteligência coletiva, terreno fértil para a criação teatral, me remeteu diretamente – e, talvez, também por isso, me despertou o interesse – ao exercício improvisacional denominado Campo de Visão. Este exercício vem sendo aplicado por Marcelo Ramos Lazzaratto há mais de 13 anos,

e foi sistematizado em sua dissertação de mestrado,[35] defendida em 2003 na UNICAMP, dando origem ao livro de mesmo nome, lançado em 2011.

Trabalho com Lazzaratto desde 1999, e em 2000 fundamos, junto com outros atores, a Cia. Elevador de Teatro Panorâmico, em São Paulo, da qual ele é diretor artístico. Neste percurso, eu, como ator, acompanhei o desenvolvimento e sistematização do Campo de Visão, realizado fundamentalmente com trabalhos da companhia e que foi base da criação de oito diferentes espetáculos. Minha formação como ator passou, e passa, pelo Campo de Visão e suas qualidades, que são elementos fundamentadores de minhas opções estéticas e da relação que tenho com o ofício teatral e, portanto, se refletem diretamente no modo como dou aula e em meus interesses artísticos. Impossível negar que a minha identificação com o lugar aprendente foi desperta pela experiência que tenho com e no Campo de Visão, seus conceitos de fundamentação e seus objetivos complementares. Inclusive, toda vez que leio trechos do que se segue, imagino que poderiam ser transpostos, quase integralmente, como definições d'O Campo de Visão, que se fundamenta na "expansão da consciência do *self* em busca de uma consciência coletiva sem que se abra mão da individualidade." (LAZZARATTO, 2011, p. 42).

O Campo de visão é um exercício de improvisação teatral coral, no qual os participantes só podem movimentar-se quando algum movimento gerado por qualquer ator estiver, ou entrar em seu campo de visão. A liderança desse movimento pode se alternar – existe um condutor responsável por designar as lideranças, que são alternadas ao longo do jogo –, e todos os outros atores devem segui-lo (se em seu campo de visão), respeitando seu sentido e sua direção. Objetivamente, e eu percebi isto como ator, ao longo dos 11 anos de prática, o Campo de Visão me obriga a apropriar-me do gesto do outro, quando o sigo, e preenchê-lo com meu imaginário. Dar sentido ao gesto do outro, de acordo com o meu processamento poético, minha individualidade. Amplio meu repertório, pois

35 LAZZARATTO, Marcelo Ramos. *Campo de visão: exercício e linguagem cênica*. São Paulo, 2003. Dissertação de mestrado, UNICAMP.

passo a fazer gestos que nunca faria, dar sentidos que nunca daria, fazer relações que nunca imaginaria. Constrói-se um coletivo em que tudo o que é processado poeticamente é apropriado por todos.

> A noção de indivíduo X coletivo é constantemente colocada em xeque, pois é necessário o perfeito entrosamento entre as necessidades subjetivas de cada ator e as necessidades do todo atuante. O exercício propicia e força o ator a saber impor sua vontade particular na mesma medida em que impõe um "abrir mão" dessa vontade, em prol da vontade coletiva. (LAZZARATTO, 2011, p. 47-48).

Uma questão presente em minha vida como ator, que, por analogia, coloco como objetivo de minha função como professor de teatro: entrosar as necessidades subjetivas de cada aluno-ator e as necessidades do coletivo, para que o teatro aconteça em toda sua potência criativa. Eu, como ator, por meio dos processos desenvolvidos tendo por base o Campo de Visão, consegui entrever este objetivo e tê-lo como guia de meu ofício. O mesmo objetivo tem o lugar aprendente. O Campo de Visão,

> Além de ser um exercício para teatro, almeja e oferece caminhos para a integração. Para a aquisição de uma consciência totalizante. Ele nos revela que a coletividade não pode ser tratada de maneira impessoal, muito pelo contrário, que ela só se estabelece como coletiva porque composta de individualidades que compreendem sua importância e tudo fazem para que ela abarque todas as necessidades, todas as alegrias. (LAZZARATTO, 2011, p. 95).

Essa coletividade praticante do Campo de Visão, com o passar do tempo, elabora um repertório coletivo de gestos, de imagens, de dinâmicas, dos quais todos foram responsáveis, mas que agora pertence unicamente ao coletivo. Quando o processo começa a se formatar num espetáculo, este coletivo já terá, como base, como um "glossário de construção poética" comum, os indivíduos já reconhecem por onde trafegam os interesses dos outros, já conhecem melhor seu

colega jogador, e o reconhecem no próprio corpo. Trabalhar com um coletivo que já construiu uma inteligência coletiva poética, torna o trabalho do diretor, do professor, uma coordenação prazerosa das latências deste mesmo coletivo, que já se conhece e que já está sintonizado artisticamente.

II. 5. 1. Lugar aprendente e lugar de criação

É preciso situar que Jean-Jacques Schaller trabalha dentro de um contexto francês de desmantelamento da política social por causas econômicas e por um discurso governamental que ele mesmo classifica de esquizofrênico. Um contexto em que o conceito de fluxo – próprio da sociedade globalizada – universaliza os comportamentos, em nome da própria ideia de universalidade. Um mundo de fluxos que "fabrica cabeças". E é na vida cotidiana em que esta dominação se dá, onde ela pode ser percebida e onde ela pode ser quebrada. O trabalho do pesquisador seria, então, justamente, identificar e apontar os sinais desta quebra, que são extremamente difíceis de serem percebidos.

Como possível solução, Schaller cunha, então, a ideia de espaço aprendente, um espaço de identidade reconhecido por seus habitantes que tem a necessidade de ser construído, convocando o que cada um é como ser humano, seu corpo, e reorientando os fluxos já presentes, criando um lugar prazeroso, "[...] espaço, ao mesmo tempo, físico e mental, em que se desencadeia o agir social." (SCHALLER, 2008, p. 78). Ou seja, a questão seria: como recriar um lugar que antes era representado por uma praça, um parque? Este novo lugar de reconhecimento voltaria para nós, já que seríamos produto do lugar que nós mesmos produzimos. E o teatro, de certa forma, propõe este lugar de reencontro, físico, em contraponto ao mundo fragmentado de hoje em dia. O teatro tem a importância de resgatar o lugar da brincadeira, da interação presencial, em contraponto à cultura virtual.

“Mas como, a partir do desenvolvimento do espaço virtual, manter um espaço concreto para corpos, um espaço de habitação, de vizinhança, de relações – profissionais e pessoais – e, finalmente, como reinventar o prazer de estar junto?” (SCHALLER, 2008, p. 78).

Ainda sobre o lugar, Schaller escreve que “o lugar realça uma geometria que permite saber onde estão ou não os objetos que ele contém (coisas e seres); mas também, em uma dimensão relacional, o lugar depende desses mesmos objetos tanto quanto estes dependem dele, numa relação em devir.” (SCHALLER, 2008, p. 78-79).

A primeira e mais clara relação com o teatro: o lugar do teatro também é feito pelos indivíduos participantes de determinado grupo, que, por suas características individuais e por meio delas, criam um lugar coletivo que serve como base para a criação teatral, como no exemplo do Campo de Visão. O ambiente em que se dá a criação teatral tem um pouco de cada participante, e cada coletivo estabelece sempre uma dinâmica de relações diferente entre os indivíduos que o compõem, modificando o lugar da aprendizagem para cada grupo. O trabalho teatral é legítimo, se a participação de cada indivíduo na criação do grupo estiver garantida, ou corre-se o risco de deixar alguém fora do processo, o que não legitimaria um trabalho que é coletivo por princípio. “Um grupo de indivíduos que atua, entra em acordo e compartilha, cria uma força e liberação de conhecimento que ultrapassa a contribuição de um único membro. Isto inclui o professor e líder do grupo.” (SPOLIN, 2008, p. 33).

O condutor, neste caso, precisa saber “ouvir” o coletivo, saber qual é o lugar da criação de determinado grupo. Dependendo do lugar que o coletivo estabelece, as dinâmicas serão diferentes, dentro do processo de aprendizagem. Trabalha-se aqui com material humano, com sensibilidades. A não escuta do coletivo levaria ao atropelamento das individualidades e à anulação das criatividades e potências. O coletivo precisa garantir ao indivíduo o espaço de sua brincadeira, seu espaço potencial.

Assim, este lugar que o coletivo estabelece determina, de certa maneira, a dinâmica de aprendizagem e, por isso, influencia diretamente na formação de cada indivíduo, numa via de mão dupla, numa relação simbiótica, em que lugar modifica indivíduo e indivíduo cria lugar. Volta-se então à relação de devir colocada por Schaller, numa clara alusão à filosofia de Spinoza, em que, na relação entre lugar e indivíduo, o indivíduo conteria um devir lugar, e o lugar, um devir indivíduo.

II. 5. 2. Inteligência e criação coletiva

> Um lugar, através da atualização das redes de atores que o atravessam, é aprendente porque permite deixar marcas do conjunto das relações, das ligações, das associações entre os atores. Cada elo dessas redes pode se tornar um evento, uma bifurcação, traduzindo a inteligência coletiva dos atores e os processos de historização aos quais se submetem as práticas, as experiências e as ações transformadoras desses atores. Nesse sentido, todo lugar é aprendente. Assim, os lugares se constituem e aprendem ao mesmo tempo em que ensinam e constituem os atores que vivem nele. (SCHALLER, 2008, p. 79).

Os atores desse movimento social, desse movimento coletivo, encontrariam nesse lugar aprendente a oportunidade para sair de suas peles, de suas conchas e, pelas circunstâncias, por meio da energia/potência liberadas, formar a dita inteligência coletiva. O processo de inteligência coletiva envolve energia emocional e não racional. Para quebrar essas “conchas” dentro das quais estamos, esses lugares preestabelecidos têm de proporcionar essa circunstância potencializadora.

> O lugar não é mais dado a priori, como uma “matéria-prima”, ele é uma realização, uma produção, uma criação coletiva, um projeto comum fundador de laço social e “recriador de um imaginário social”. O lugar torna-se, nessa perspectiva, uma

> obra, uma obra de arte coletiva, como afirma Magnaghi, mas é também um desafio. (SCHALLER, 2008, p. 80).

Um desafio próprio ao processo teatral, mas em menor escala – mas não menos potente –, pois feito dentro de uma sala de aula. Como dito anteriormente, o lugar do ensino de teatro é o local da criação coletiva. Dentro deste lugar, os indivíduos estabelecem novos laços de relação, possíveis unicamente por acontecerem dentro deste lugar. Todas as experiências vividas são restritas a este grupo e fundamentais para estabelecer a sua identidade. Este lugar possibilita, nos mesmos termos usados por Schaller, que cada indivíduo se sinta potencializado para sair de sua concha.

O lugar do teatro deve ser sempre um projeto comum, sob o risco de não se legitimar, como arte coletiva que é. Assim, o lugar criado pelo grupo, seu processo na criação de uma peça, e a apresentação da mesma, por exemplo, acabam sendo todos a mesma coisa. Assim, também no teatro, o lugar torna-se a obra de arte. Não poderíamos dissociar a apresentação de uma peça do lugar em que foi criada, de seu processo, do coletivo e dos indivíduos que fazem parte dele e que o criaram.

> O grupo, a partir da experiência, criará uma maneira particular de se apropriar da linguagem teatral. Isto porque o jogadores não partem em busca de algo, de uma verdade cênica previamente construída, mas partem em direção à produção de conhecimento sobre teatro. (DESGRANGES, 2010, p. 115).

Praticar esses lugares é ter uma experiência, desenvolver ações de transformação e, a partir dessas ações, construir sentido. Um sentido muito claro, quando se trata de teatro e de arte em geral, pois se materializa como obra na frente do criador, que se reconhece nela – por meio do outro – como ser capaz de criar sentido.

> Nosso dever não consiste mais em impor uma ordem, em limitar modelos de referências, em dizer aos atores o que eles são ou acrescentar reflexão à prática funcional deles. Trata-se de “seguir os atores, eles próprios”, como diz tão fortemente Latour (2006). Trata-se, sobretudo, ao invés de impor seu plano de mundo, de se apoiar sobre o potencial da situação e de procurar detectar os fatores favoráveis desta: os “aprendizes” do lugar. [...] O lugar aprendente é detectar os fatores favoráveis em suas configurações, é apoiar-se sobre o potencial da situação, o potencial do lugar. Trata-se de tirar partido do que se encontra implicado pela situação e que nos promete sua evolução (JULIEN, 1996), a fim de poder imaginar as transformações possíveis. (SCHALLER, 2008, p. 83-84).

É, como no teatro, criar sempre a partir da dinâmica apresentada por determinado coletivo, e nunca, arbitrariamente, construir algo a partir da vontade de um indivíduo. Antever as potências individuais e o “potencial do lugar”. Acreditar na capacidade criativa e dar condições para a criação de um lugar aprendente dentro do teatro, um lugar que potencializa o indivíduo e o coletivo em direção à criação artística legítima. Praticar vários lugares. Um diferente para cada coletivo. E descobrir, por meio da criação poética, quais os diferentes lugares criados por um mesmo coletivo.

II. 5. 3. Ação transformadora como processo teatral

> A ação transformadora é, no âmbito de um conjunto constituído pela relação entre o sujeito e este mundo, o ato através do qual uma pessoa se engaja e produz a transformação das relações, produz a inteligência coletiva (entre apegos a sua história social e familiar e novas associações). A ação transformadora constitui-se entre a relação com o mundo e com os outros e a relação a si mesmo. É por isso que ela é transdutiva: é uma relação que articula duas relações e, através deste movimento, produz-se a inteligência coletiva. (SCHALLER, 2008, p. 86).

Este trecho, em especial, do texto de Schaller poderia ser, em outro contexto, uma explicação deveras pertinente sobre o processo de criação teatral. Pode-se até arriscar dizer que, de acordo com este trecho, então, o processo teatral é uma ação transformadora.

Tudo que é criado por meio de um processo teatral legítimo, em que os indivíduos realmente participam da criação, é sempre coletivo. Esta criação é, assim como a inteligência coletiva citada por Schaller, a articulação entre a relação do indivíduo com todos os outros envolvidos no processo e suas características pessoais. O coletivo é construído a partir do que cada indivíduo traz de seu, e o engajamento que tem este indivíduo, dentro do coletivo, de transformar as relações de que faz parte e criar artisticamente.

Sob esta perspectiva, uma peça de teatro, por exemplo, vista a partir de seu processo de criação, pode ser considerada uma inteligência coletiva que foi criada. Aliás, todo o processo formativo teatral realizado plenamente dentro do lugar aprendente é potente e capaz de criar inteligência coletiva, condição propiciadora de uma experiência teatral.

Uma experiência que proporciona a verdadeira formação, pois foi vivida, vivenciada. Uma formação revivida sempre que relembrada, e por isso sempre presente.

II. 5. 4. Um lugar aprendente poético

O lugar aprendente é colocado em diálogo direto com o que poderia ser o lugar de formação em teatro. Entre suas principais características, que fazem dele um lugar pedagógico e lúdico, estão: o desenvolvimento de um lugar de criação coletivo, próprio de cada grupo, respeitando as individualidades dos participantes, em que lugar e indivíduo não se separam e se ensinam, e se criam, e se recriam, mutuamente; a construção de uma inteligência coletiva; o alargamento do espaço potencial dos participantes em suas relações com o outro

– professor, colega, público –, aumentando o lugar da brincadeira criativa, construtora de sentidos, resgatando o espaço para jogar.

Elencadas as características, parece-me interessante afastar um pouco o lugar aprendente de seu contexto social, mantendo seus mesmos objetivos já citados, aproximando-o ainda mais do lugar de formação em teatro. Podemos, então, falar de um lugar aprendente metafórico, pois criador e recriador de um imaginário coletivo poético, em contrapartida à recriação de um imaginário social, como propõe Schaller.

Deste modo, o lugar aprendente abarca objetivamente o lugar da criação em teatro. Um lugar poético, no qual significados são criados, a partir das relações e anseios de cada criança, por meio da linguagem teatral, e que é preenchido de imagens metafóricas surgidas da prática. Poético, pois compreende aspectos metafísicos (no sentido de sua imaterialidade) e a possibilidade de que esses elementos transcendam o mundo fático, criando diversos sentidos, de acordo com a criatividade de quem os gera, e de quem os assiste. Um lugar aprendente metateatral, pois concebido pelas experiências em teatro dos indivíduos, tornando-se um lugar próprio ao teatro e que, na relação com os seus integrantes, dita o tema da criação.

O lugar aprendente torna-se um lugar da linguagem, criado com instrumentos e códigos da arte teatral durante o processo. As práticas relatadas a seguir tentam estabelecer a criação deste lugar aprendente poético, por meio do trabalho com o metateatro, rumo a um coletivo consciente de seus mecanismos de criação, sem passar por cima das individualidades dos aluno-atores, que terão no teatro o seu lugar aprendente, para se expressar por meio da linguagem da cena. Por outro lado, o lugar estabelecido pelo teatro dialogará pedagogicamente com as crianças, responsáveis por sua criação, levando à apreensão da linguagem de maneira lúdica. Este lugar, criado pelos anseios artísticos dos alunos-atores e pelas dinâmicas estabelecidas em sala de aula, dará uma identidade ao grupo, que terá estabelecido um repertório coletivo de imagens poéticas. Esta identidade

pode ser “lida” e ditar o tema da criação que, porventura, se tornará um espetáculo.

O lugar aprendente é, mais para a frente no processo, transferido para a relação criada entre público e alunos-atores, que compartilham um vocabulário poético comum durante poucas horas, durante uma apresentação. É justamente nesse momento que as crianças, inseridas no jogo metateatral com o público, se reconhecem como criadoras.

CAPÍTULO III

PRÁTICAS NA SALA DE AULA

Para nos tornarmos conscientes da forma estética, devemos produzi-la. (KOUDELA, 2006, p. 31).

Neste capítulo, são narrados exercícios teatrais que foram trabalhados com os alunos-atores durante o processo de aulas, focando como temática a metalinguagem e o metateatro, como formas de encaminhar o processo pedagógico em direção à apreensão da linguagem teatral e, por isto, formação de um aluno-ator que se reconhece como jogador criativo fazendo teatro. Optei por usar o termo exercício – e não jogo dramático, jogo teatral ou improvisação, por exemplo – para definir as práticas relatadas, pois este termo traz, em si, a ideia de treinamento e prática, e nele podem estar inseridos todos os outros. Exercício, aqui, é jogo. Treinamento nos remete à instrumentalização, à apropriação de qualidades técnicas. E prática nos remete à vivência, como em exercitar o que se aprendeu.

Os processos realizados em sala de aula, em cursos anuais, não se resumem, obviamente, a estes exercícios. Estabeleceu-se um recorte, como exigência desta pesquisa. E sua narração se dá segundo elementos expostos na parte que fala sobre a metodologia de pesquisa desta dissertação. Durante o processo foram – e são – trabalhados com os alunos-atores, e de acordo com a necessidade de cada turma, práticas em direção a objetivos como: integração, conscientização corporal, aquecimento, instrumentalização em diversos níveis. São usados, segundo as definições do primeiro capítulo, jogos teatrais e dramáticos, improvisações, drama, formas híbridas de todos estes procedimentos e de tantos outros, transmitidos por outros professores ou criados em aula. O termo exercício comporta todas essas metodologias.

Eu poderia, como expliquei no Capítulo anterior, definir minha prática simplesmente como jogo dramático, já que objetiva o jogo criativo e é definida por uma forma estética, teatral. Mas este termo, por hora, já parece carregado de definições muito fechadas, e usá-lo para abarcar tudo o que foi feito poderia reduzir o processo a essas mesmas definições.

Como parte específica do sistema de jogos teatrais de Viola Spolin, por exemplo, uso com frequência o termo foco, para estabelecer o direcionamento do exercício e isolar determinadas questões a serem trabalhadas. Proponho

resoluções de problemas da cena. Desta maneira, a discussão entre o público (alunos-atores em sala de aula) e os “atores”, quando refletimos sobre o que foi feito, torna-se direcionada aos objetivos do trabalho, e foge de questões de gosto pessoal.

O termo plateia e público será utilizado diversas vezes, para definir o lugar ocupado pelos alunos-atores quando se colocam no papel de observadores dos outros, que estão em cena. Dentro da sala, o público tem a mesma função que no teatro, e sua instituição durante o processo constitui, também, mais um dos elementos do teatro que deve ser trabalhado. O “treinamento” como plateia é importante, para desenvolver um olhar crítico, e não julgador, na criança, inclusive a respeito de seu próprio trabalho. Desmistificar o público e torná-lo parte da criação, já dentro da sala de aula.

Os exercícios não têm qualquer sequencia preestabelecida e, mesmo nos processos narrados aqui, foram utilizados de acordo com a percepção que eu tive do processo e dos alunos-atores, na tentativa de conciliar indivíduo e coletivo, em busca de um lugar aprendente na sala de aula. Não é o objetivo, estabelecer um sistema de ensino, apenas compartilhar práticas que possam apontar em direção aos objetivos desta dissertação, expondo os resultados alcançados, com a esperança de que possam contribuir para outras tantas práticas, desenvolvidas por outras tantas pessoas, em outros tantos lugares. Os exercícios são fruto do meio em que foram produzidos e realizados.

Estes exercícios também já fizeram parte de processos com alunos-atores mais velhos, especificamente até os 19 anos, e alguns também já foram ministrados em cursos livres com adultos. Em todos os casos, eles se mostraram instrumentos efetivos para despertar o estado de jogo criativo e instrumentalização crítica em relação à linguagem da cena. Vale notar que os alunos-atores mais velhos (especialmente entre 12 e 19 anos) exigem a inclusão de temáticas objetivamente relacionadas a seu cotidiano, já que sua inserção na sociedade, seu *status* de ser social, sua relação com os amigos, família tornam-se questões fundamentais de sua vida e sobre as quais eles necessitam se posicionar,

iniciando, praticamente, o desenvolvimento de uma postura ética. A incorporação desta temática nos exercícios e práticas em sala de aula torna-se inevitável e saudável.

Podemos incorporar a estes exercícios diversas outras temáticas, mantendo sua estrutura básica, que é a do teatro. E vale dizer que, em qualquer idade (criança ou adulto), os exercícios metateatrais unem o coletivo em torno de um objetivo comum. O que se mostra eficiente para estabelecer sintonia em torno do trabalho e pode ser um bom caminho para, por um momento, afastar-se do cotidiano, da falta do "olho no olho" das relações, das pressões sociais, da rapidez dos novos meios de comunicação (já nem tão novos assim) e da possibilidade da informação a todo momento e em qualquer lugar. Voltar-se para o estado simples e original do jogo proporcionado pelo teatro, reconhecer-se criativo na relação.

III. 1. COMÉDIA DOS ERROS

> [...] nossa sociedade desenvolveu uma aptidão para resultados imediatos, inculcou no cidadão, desde sua formação educacional, a necessidade de obter resultados imediatos, minimizando o erro, com receituários de como proceder para cada fim específico, e o ator acaba reproduzindo isto em seu processo artístico. (LAZZARATTO, 2011, p. 59).

O título deste subcapítulo pega emprestado o nome da peça homônima de William Shakespeare (escrita em 1593), para introduzir o tema trabalhado em dois exercícios narrados aqui: a incorporação do que supostamente é tido como erro ao processo de construção cênica. Estes exercícios têm como objetivo a percepção de que o erro é relativo e, se convertido em intencionalidade, pode fazer parte da construção poética de uma cena. Quando o objetivo é o erro, então ele passa a ser acerto. Quando o objetivo é o ruim, ele passa a ser bom. O erro deixa então de ser errado e passa a ser mais um elemento do jogo teatral,

aliviando a preocupação de todos de que a obrigação é acertar, e trabalhando ludicamente com a premissa de que algo sempre pode dar errado.

No primeiro exercício, a instrução inicial aos alunos-atores foi a seguinte: levante a mão quem souber algo que não podemos fazer no teatro, em cena, pois é errado. Podemos falar algo que achamos que seja errado, ou que já nos foi falado por outra pessoa como sendo errado. Algo que não podemos fazer de jeito nenhum.

Percebi que, quanto menos se relativiza a pergunta – e isto mostrou-se eficiente em diversos outros exercícios –, e mais se enfatiza o caráter inequívoco do erro (ou de qualquer outra instrução), mais claro fica, para os alunos-atores, o objetivo do que deve ser realizado. “A restrição é tipicamente propiciadora de jogo. Sem que seja preciso se referir ao acaso, ela cria condições de uma espécie de desafio que estimula os jogadores a crer e fazer crer que o espaço ocupado por eles é o mesmo lugar fictício que lhes foi imposto.” (RYNGEART, 2009, p. 133). Uma proposição como, por exemplo, “falem algo que pode ser considerado errado” poderia levar a uma discussão antecipada sobre a relativização desses supostos erros, o que parece saudável realizar somente após o exercício, quando os alunos já tiverem percebido as questões na prática.

Independentemente se muitos alunos levantaram a mão, ou alguns poucos, as respostas mais recorrentes foram:

- Não podemos ficar de costas.

- Não podemos falar baixo.

- Não podemos esquecer o que temos de fazer (nossas falas, nossas marcações, entrar com alguma contrarregragem em cena...).

Conforme os primeiros alunos-atores falavam, os outros percebiam que também sabiam alguma coisa considerada errada e começavam a levantar a mão. Mesmo aqueles que nunca fizeram teatro, muitas vezes, arriscavam alguma opinião. Falar o que é errado mostrou-se mais eficaz para alunos-atores que têm dificuldade em expor suas opiniões, do que falar quando se pedia uma ideia de história para uma cena, por exemplo. Neste caso, parece que uma possível

obrigação de acertar, o que levaria ao medo de errar, já não é levada em conta desde o começo do exercício. Ao que um aluno de dez anos, aliviado, confessou que, essa sim era uma pergunta fácil, já que “ele sempre fazia alguma coisa de errado mesmo”.

Numa turma em que a maioria dos alunos-atores já fazia teatro há mais de um ano, as respostas foram, além das descritas acima:

- Não podemos denunciar nossos erros, temos de improvisar.

- Não podemos interromper a fala dos outros.

- Não podemos colocar a cabeça para fora da coxia e da cortina e ficar espionando a plateia./Nem o pé, nem o braço./Nem o nariz./Nem a bunda...

- Não podemos deixar o palco vazio.

- Não podemos ficar zoando na coxia, senão a gente perde a hora de entrar e deixa o outro ator sem saber o que fazer (alguns erros já foram acompanhados, nas proposições dos alunos, de suas possíveis consequências/ soluções).

- Não podemos mascar chiclete.

- Não podemos falar no celular. (Ao que outro aluno respondeu ser uma coisa completamente idiota, já que “quem vai entrar com o celular na hora da peça, só se você tiver amnésia...”).

- Não podemos mexer na contrarregragem de outra pessoa, vai que ela vai pegar e não está mais lá... Se eu achar uma coisa jogada no chão, pode ser que alguém resolveu guardar ela lá mesmo, no meio do caminho. A gente tropeça, mas não pega.

- Não podemos falar tchau para nossa mãe no meio da peça.

- Não podemos fazer xixi no palco (os alunos começaram, então, a partir desta resposta, a brincar com outras possibilidades de erros, imaginados por eles na hora).

- Não podemos bater na plateia, e nem nos outros atores.

- Não podemos chupar sorvete.

- Não podemos levar nosso cachorro para assistir.

- É proibido trazer um elefante rosa de bolinhas brancas para o palco.

Algumas vezes, as respostas foram anotadas numa lousa ou num pedaço grande de papel, para que ficassem visíveis aos alunos-atores. Eles são então divididos em grupos e recebem a seguinte instrução: Hoje tudo que é errado é permitido. O objetivo é fazer uma cena com o máximo de coisas erradas possível. Para isto, vocês podem usar o que a gente já conversou, ou podem lembrar ainda de mais coisas. Quando a turma ainda não tem muita experiência, mostrou-se potencializador do jogo instruir os grupos a contar uma história, inserindo nela todas as coisas erradas que os atores poderiam fazer durante sua execução. Desse modo, o exercício não se resume a uma listagem cênica de erros e não vira uma competição de quem consegue inserir mais coisas erradas em cada cena.

Quando os grupos estão preparados, apresentam-se uns para os outros. Um grupo de alunos-atores de 9 e 10 anos encenou a história da Chapeuzinho Vermelho, em que os atores não conseguiam se entender, pois falavam muito baixo, enrolado e de costas uns para os outros, e para a plateia. Além disso, a maioria deles sofria de uma espécie de amnésia, que fazia que esquecessem tudo o que deveria acontecer, lembrando apenas de pedir para suas mães, que supostamente estavam na plateia, para que tirassem fotos deles durante a cena, atrapalhando o andamento da história. Cada vez que um aluno-ator entrava em cena, depois de falar ao celular, comer e jogar lixo no palco, ou cantar bem alto na coxia, mandava um beijo para sua mãe e fazia, conjuntamente com os outros alunos-atores, uma pose. Por causa disso, a história tomou um rumo diferente do original, fazendo que a vovozinha tivesse um caso com o lobo (o aluno-ator que o fazia esqueceu o que deveria fazer e aceitou a proposta da vovó), e a Chapeuzinho casasse com o caçador (os alunos-atores fingiram que se apaixonaram de verdade no meio da cena). No final, todos morreram com a queda de um meteoro vindo do planeta Marte.

Outros exemplos interessantes foram o de um grupo de alunos-atores de 12 anos que fizeram um programa de auditório com o tema “tudo de errado que

você pode fazer no teatro", onde diversas situações foram expostas e comentadas por um crítico teatral especializado, analisando as consequências dos erros. Outro grupo, também entre 9 e 10 anos, resolveu, propositadamente, fazer uma história sem final, já que elegeram ser este um dos erros mais graves. O exercício foi interrompido pelo professor, depois que os alunos-atores "esqueceram" o texto e permaneceram em cena por cinco minutos, sem saber o que fazer. Outro grupo entrou, ficou no fundo da sala de costas, murmurou alguma coisa inaudível e saiu.

A plateia, formada pelos colegas, independente das idades, atentou para o objetivo, prestando atenção em como seus colegas resolveriam o desafio em cena, vibrando com cada erro que descobriam no exercício do outro. A pergunta aos alunos-atores, ao final das apresentações, foi: "E aí, a cena deu errado?". Invariavelmente a conclusão foi de que não deu nada errado. Os erros acabaram dando certo, e a cena ficou legal. Colocou-se, então, que o objetivo do exercício foi cumprido, e que o resultado foram cenas interessantes para quem fez e para quem assistiu. Todos se divertiram. De certa forma, os alunos-atores acertaram, pois cumpriram o objetivo de errar.

- Mas assim é fácil, professor, a gente fez de propósito, ensaiou. E se acontecer sem querer da gente errar?

- Você não pode tratar como se fosse de propósito?

- Mas daí eu vou ter de fingir que era de propósito...

- Mas você não acabou de fingir que errou? Qual a diferença?

O erro como tema do exercício isolou o que poderia ser um suposto problema para o aluno-ator e o colocou como qualidade e objetivo. Lidar conscientemente com o erro mostrou-se um caminho interessante para, quando o imprevisto realmente acontecer, ser encarado de maneira lúdica. Além disso, a palavra erro foi praticamente relativizada, trabalhando a favor da criação cênica.

Algumas vezes, este exercício foi dado em turmas em que erro era uma palavra recorrente, mostrando-se negativa para o jogo. Turmas em que os alunos-atores sempre taxavam as cenas dos colegas como erradas, ou falavam que tal coisa deu errado por culpa de fulano. Experimentei, em duas turmas com estas

características, após este exercício, abolir a palavra erro do vocabulário, de maneira a propor um acordo. Não houve qualquer dificuldade para que o acordo fosse, de fato, aceito e cumprido.

Outro exercício, nesta mesma linha, é o exercício da cena ruim. A instrução é simples: vocês devem fazer uma cena muito, muito, mas muito ruim. Os alunos-atores costumam fazer perguntas depois da instrução, as mais comuns são: deve ser ruim para mim ou para quem assiste? Eu preciso fingir que sou um ator ruim, é isso? Tem de ser uma história chata? A instrução final foi, então: pensem em algo que, se vocês vissem, achariam muito ruim, a história, os atores, tudo. Uma peça que você tem vontade de sair no meio.

Ao passar pelos grupos, verificava se os alunos-atores estavam envolvidos no exercício, perguntando, várias vezes, se a cena estava mesmo, de fato, muito ruim. Alguns responderam, satisfeitos, que a cena estava péssima, horrível. Outros mostraram certa dificuldade, falando que todas as ideias que estavam tendo faziam que, na verdade, a cena ficasse até que boa. Nestes casos, insistia para que se esforçassem um pouco mais, pois a cena deveria ser bem ruim mesmo. Assim, como no exercício anterior, o público se divertiu, procurando na cena as soluções que os colegas arranjaram para resolver o problema proposto. Na maioria das vezes, as cenas mostraram-se muito engraçadas, fruto de um humor que vem do reconhecimento e identificação, pelo público, da inteligência pela qual se deu a construção cênica. O público acompanha quais os elementos ruins escolhidos, como foram costurados para estabelecer um tipo de narrativa, e se os alunos-atores conseguiram, realmente, torná-los bem ruins, assim como a cena.

Numa turma de 10-11 anos:

- As cenas foram ruins?

- Foram.

- Mas vocês gostaram?

- Sim, muito./ Foram muito engraçadas.

- Gostaram de fazer?

- Muito./Foi muito legal.

- Então não foram ruins...

-Verdade, não foram muito ruins não./ Foram até boas./ Eu achei muito boas./Me diverti muito, foram muito engraçadas.

- Qual foi a proposta do exercício?

- Fazer cenas ruins.

- Vocês fizeram?

- Médio./ Mais ou menos./ Não fizemos.

- Bem, se a proposta era fazer cenas ruins e vocês acharam as cenas boas, então, acho que vocês não conseguiram cumprir o desafio...

- Podemos tentar de novo?

- Hoje, não. Vocês gostaram de ter a obrigação de fazer algo bem ruim?

- Sim, muito./ Assim a gente não tem obrigação de fazer algo bom, é mais fácil./ Não ficamos com vergonha de dar errado./ Podemos fazer qualquer porcaria que tudo bem. Até aquela merda que eu fiz deu certo./ Pela primeira vez, eu gostei que alguém falou que minha cena estava ruim, eu até queria que ela ficasse mesmo uma droga.

- Mas, ao mesmo tempo, vocês disseram que as cenas ficaram boas...

Vários alunos-atores comentaram como foi bom o professor perguntar se a cena estava ruim, invertendo uma lógica comum, a de que a cena deveria estar boa. Também houve o comentário sobre como foi bom ouvir que tal coisa que fizeram estava bem ruim mesmo, pois o ruim, neste caso, foi ouvido como um elogio.

A própria brincadeira de fazer algo ruim, sem um aparente compromisso com qualquer outra coisa, mostrou que os alunos-atores tiveram, sim, um compromisso de elaborar a cena, justamente para deixá-la a pior possível. A suposta falta de obrigação com o resultado trouxe uma qualidade e uma tranquilidade benéficas para a criação, sem ansiedade. Esses quesitos foram trazidos à tona em discussões com alunos mais velhos, de 11 e 12 anos, quando pareceu saudável, dentro do processo da turma. Com os mais novos, o desafio

encerrou-se apenas recolhendo impressões dos alunos-atores sobre o fazer e o ver o exercício.

Quando o professor julgar que os alunos-atores têm maturidade, pode-se fazer um outro exercício, em que os alunos-atores têm como desafio fazer a melhor cena de suas vidas. A pressão para fazer algo bom muitas vezes deixará os próprios alunos insatisfeitos com o trabalho. Este exercício já desembocou em interessantes discussões a respeito da cobrança que cada aluno-ator tem consigo mesmo. Retomar os exercícios de fazer a cena ruim, após a realização de uma "cena muito boa", relativizou ainda mais os termos "bom" e "ruim", afastando esse maniqueísmo do caminho da criação.

Depois de trabalhados os dois exercícios, as turmas mostraram-se mais tranquilas quanto a uma possível posição de cobrança do professor, ou dos colegas, ou, arrisco dizer, até de si mesmos. Muitas vezes, a discussão levantada pela relativização dos termos errado/certo, ruim/bom, colocou-se novamente em pauta e se pôde, então, voltar às conclusões feitas pelos próprios alunos-atores anteriormente, já registradas como experiência.

Isto se refletiu numa maior ousadia em cena, principalmente em turmas que faziam teatro havia pouco tempo, pois mesmo o que é considerado errado ou ruim já era levado em conta na hora da criação. Os elementos com os quais podemos jogar para criar sentidos aumentaram. O erro passara a ser um deles.

Nesta mesma linha, existem pelo menos dois outros exercícios que podem contribuir para a inserção em cena do elemento erro. Num deles, o professor pede aos alunos-atores que façam uma cena em que algo deve dar errado, acontecer fora do previsto, de modo que o público pense que foi uma fatalidade, um acidente: não podemos perceber que o erro foi ensaiado. O foco da observação estará, justamente, em perceber que mecanismos foram utilizados para evidenciar, e depois disfarçar, o erro, para um público que, de qualquer maneira, sabe que ele acontecerá. O foco está em perceber como os alunos-atores forjam o acaso, o improviso, tendo o público como cúmplice. Os alunos-atores são responsáveis por criar o problema e a solução, e, quanto mais

interessante o problema, mais fascinante a solução. É o teto que cai no meio da apresentação e precisa ser incorporado como marcação? É o ator que não pode vir,, porque está com dor de barriga e seu substituto, que não sabe a história, muda o rumo dos acontecimentos? De repente, todos os atores têm ataque de soluço, e a solução é fingir que uma epidemia misteriosa atingiu a população daquela cidade? Um ator morre no meio da peça? Alguém esquece o texto? Como resolver?

Um bom problema está diretamente ligado a uma boa solução, pois requer pensamento e estratégia para resolvê-lo em cena. O professor pode também propor que cada grupo invente para outro grupo o problema que deve resolver. Uma maneira divertida de encarar, e incorporar, o imprevisto. Longe de objetivar uma prontidão e uma capacidade de improvisação, para quando algo realmente acontecer fora do previsto, estes exercícios podem ser retomados como uma maneira lúdica de conversar com os alunos-atores a esse respeito. Exemplificar, por meio do que foi feito em sala de aula, que um problema pode ser uma coisa deliciosa. Todos querem saber como iremos resolvê-lo.

Trabalhar com o erro é, por consequência, trabalhar com possíveis soluções. As soluções aqui são articuladas para a resolução de questões pertinentes à cena, obrigando a utilização de diversos elementos da estrutura teatral.

Além disso, conceber o erro leva os alunos-atores a pensar na cena, antevendo o que poderia acontecer. Para pensar o erro, precisamos pensar no que deu errado; pensando no que pode dar errado, pensamos na estrutura, desenvolvemos um pensamento, dentro da linguagem, sobre a linguagem, metateatral. Solucionamos os erros da linguagem com soluções unicamente possíveis dentro dela. Ao pensar os erros, os alunos-atores pensam e articulam as estruturas teatrais.

III. 2. CLICHÊ

"Após longas discussões, onde não faltaram sugestões inspiradas em programas de televisão, em imitações etc., o professor alertou para o perigo da repetição de clichês, insistindo em que tudo fosse criação original do grupo." (REVERBEL, 1989, p. 45). Este relato, feito por Olga Reverbel, resume a ideia, presente na obra de diversos autores, de que o clichê[36] seria um empecilho à criação original e espontânea. Mas o teatro, se encarado como um processo de construção de sentido, pode ter no clichê mais um elemento significativo, que pode ser combinado com diversos outros.

A questão levantada então é a de como trazer o clichê à luz para os alunos-atores, destacando-o de uma experiência pessoal meramente reprodutória e colocando-o à disposição do jogo criativo.

> Seria um equívoco rejeitar muito rapidamente a *banalidade*, uma vez que ela traz consigo uma quantidade importante de signos que pertencem a nossa cultura. De onde vêm os clichês, como eles nascem e perduram, como eles constituem referências para grupos sociais e culturais, eis as questões relativas a um trabalho sobre clichês. (RYNGEART, 2009, p. 223).

Rejeitar os clichês manifestados pelos alunos-atores seria rejeitar o que o aluno-ator traz consigo de referências culturais (sem qualquer juízo de valor). "É um erro dizer que o pintor está diante de uma superfície branca. [...] tudo o que há na sua cabeça ou à sua volta já está na tela, mais ou menos virtualmente, mais ou menos atualmente, antes que ele comece a trabalhar." (DELEUZE, 2007, p. 45).

---

[36] Segundo o dicionário HOUAISS (*on line*), clichê é "frase freq. rebuscada que se banaliza por ser muito repetida, transformando-se em unidade linguística estereotipada, de fácil emprego pelo emissor e fácil compreensão pelo receptor; lugar-comum, chavão". O mesmo dicionário coloca lugar-comum como sinônimo de estereótipo**: "**algo que se adéqua a um padrão fixo ou geral; esse próprio padrão, ger. formado de ideias preconcebidas e alimentado pela falta de conhecimento real sobre o assunto em questão; ideia ou convicção classificatória preconcebida sobre alguém ou algo, resultante de expectativa, hábitos de julgamento ou falsas generalizações; aquilo que é falta de originalidade; banalidade, lugar-comum, modelo, padrão básico."

Não podemos negar o que já existe, e sim, sabendo disto, a partir disto, trabalhar a criação.

> A representação teatral nunca consegue anular as incidências dessa realidade imediata, a despeito de sua natureza de objeto artístico elaborado. [...] A página branca absoluta não existe, é preciso extrair as consequências desse fato e trabalhar a partir da situação real, aprendendo a observar os elementos dela, vendo como eles se integram ao imaginário referencial. (RYNGAERT, 2009, p. 202).

É natural que as crianças, neste mundo de informação, já tenham referências infinitas sobre tudo. "Não só houve uma multiplicação de todo tipo de imagens, à nossa volta, em nossa cabeça, mas até mesmo as reações contra os clichês engendram clichês." (DELEUZE, 2007, p. 46). Representam a forma preestabelecida, o estático, o pressuposto. Nesta idade (entre 8 e 12 anos), uma referência objetiva é extremante importante para o desenvolvimento da criança. Um clichê pode representar um porto seguro, diante de muitas mudanças.

Mais do que tentar acabar com eles, devemos trabalhar com os alunos-atores o clichê, para que eles saibam reconhecê-los. Criar a partir dos clichês, como quando Deleuze descreve o processo de pintura de Francis Bacon a partir de uma foto:

> Toda atitude de Bacon é a de uma rejeição da foto, e depois deixar-se levar por ela. Isto porque, para ele, a foto era já tão mais fascinante que já ocupava todo o quadro, antes mesmo do pintor pôr-se a pintar. Desde então, não é mais transformando o clichê que sairemos da foto, que escaparemos aos clichês. [...] É melhor antes abandonar-se aos clichês, convocá-los, acumulá-los, multiplicá-los, como tantos outros dados pré-pictóricos: de cara vem "a vontade de perder a vontade". E é somente quando saímos, por rejeição, que o trabalho pode começar. (Deleuze, 2007, p. 47-48).

Exercícios para caminhar em direção ao reconhecimento dos clichês pelos alunos-atores, de acordo com sua própria maneira de representação, podem converter esses mesmos clichês em instrumentos para criação. Não objetivamos aqui esmiuçar as origens dos clichês (sociais, culturais...), mas atentar para sua existência e convertê-lo em material poético, modificando seu status de repressor da criatividade, pois imposto arbitrariamente. Ele pode, sim, ser usado de propósito, assim como os erros do exercício narrado anteriormente. Além disso, o clichê pode facilitar a comunicação e preservar aquele aluno-ator ainda não preparado para se expor em cena. “Antes de nos apressarmos em 'superar' os estereótipos, talvez valesse a pena, em algumas ocasiões, examiná-los.” (RYNGEART, 2009, p. 224).

Trabalha-se aqui com clichês que os alunos-atores possam reconhecer exteriormente, em filmes, peças, novelas, programas de televisão e na própria representação que eles fazem de alguns personagens ou situações, trazer o clichê para próximo do teatro, pois é esta sua finalidade aqui. O questionamento de um determinado comportamento clichê por parte de um ou de outro dos alunos-atores não nos interessa, pois pode desembocar numa discussão sobre valores, não importante, neste momento, no processo.

Como elemento da linguagem, os clichês formam o “polo oposto da originalidade, redundâncias que almejam uma economia significante e uma rápida assimilação pela plateia.” (MOSTAÇO, in GUINSBURG; FARIA; LIMA, 2009, p. 93). Ou seja, eles têm objetivo específico dentro de determinadas linguagens teatrais e são, efetivamente, um recurso de estilo. “Existem clichês de autores, épocas, estilos, gerações e mesmo movimentos artísticos, revelando que sua contaminação é sempre ampla e indica um modismo rapidamente assimilado.” (MOSTAÇO, in GUINSBURG; FARIA; LIMA, 2009, p. 93). O clichê, como recurso de estilo, é o que foi trabalhado com os alunos-atores.

A novela mexicana, por exemplo, como uma linguagem bem particular televisiva, com características próprias, diferente da brasileira, é conhecida por sua baixa qualidade, que denuncia todos os mecanismos desse gênero, dando a

clara ideia de representação, e não de realidade. Brigas que poderiam parecer reais são malfeitas, a dublagem é tida como sem sincronia, os personagens não têm qualquer profundidade psicológica, as tramas são rasas e previsíveis, e as atuações exageradas – caracterizando a novela mexicana como um lugar fértil para o clichê, o lugar-comum, o estereótipo. Naturalmente, estas características cumprem o objetivo da novela, de entretenimento popular, e não cabe aqui discutir seu papel social. Alguns clichês, aqui, são claramente traços estilísticos próprios dessa linguagem, que almeja uma rápida assimilação pela plateia.

Verificou-se que todos os alunos-atores de 8 a 12 anos têm algum conhecimento do que é uma novela mexicana, sinônimo de dramalhão malfeito, em que a diversão passa a ser identificar os erros e os clichês, aliás, onde o erro já é o próprio clichê, por ser um gênero conhecido por todos e por expor claramente clichês de linguagem – muitas vezes escondidos na trama, se falarmos de outros gêneros, como a novela brasileira, por exemplo. Além disso, seria impensável usar, neste exercício, um gênero teatral como a tragédia grega, o drama burguês ou o romantismo alemão, que, apesar de possuírem seus próprios clichês, não são de conhecimento dos alunos-atores.

Depois de uma conversa com os alunos-atores sobre como é a novela mexicana – e os que não são muito familiarizados rapidamente foram situados pelo entusiasmo dos outros –, foi feita uma lista de coisas recorrentes nesse gênero, a ser completada pelos alunos-atores.[37] A lista de uma turma de 9-11 anos ficou assim:

- Os personagens têm nome duplo, como em Carmem Cristina, Luis Alberto ou Antonieta Mercedez (lista do professor).
- Um testamento é lido (lista do professor).
- Alguém impede que um casamento aconteça (lista do professor).
- Existe um padre ou uma freira (lista do professor).
- O capítulo termina com um suspense (lista do professor).

[37] Este exercício me foi apresentado pelo Prof. Rafael Masini Barbosa, meu colega na Casa do Teatro.

- Há sempre uma briga em que a pessoa dá um tapa e a outra vai para o lado errado (sugestão de um aluno-ator).

- Tem uma mulher muito malvada (sugestão de um aluno-ator).

- O mordomo é sempre culpado (sugestão de um aluno-ator).

- Alguém descobre que é irmão de alguém no meio da história (sugestão de um aluno-ator).

Aos alunos-atores, foi dada a instrução de elaborar, em grupos, uma cena de novela mexicana, em que todos os elementos listados devem estar presentes. Além disso, os alunos-atores tinham de criar um título, uma abertura e, no meio do capítulo, apresentar um comercial. Poderiam, também, inserir mais elementos, se lembrassem.

Todos se divertiram assistindo e identificando de que maneira os clichês foram inseridos na cena. A criatividade está, aqui, em justamente usar elementos muito conhecidos propositadamente, para estabelecer um novo sentido, uma maneira particular de utilizá-los. O público não julgará a falta de criatividade, porque está inserido no jogo da representação, e sabe que o clichê está sendo usado a favor da cena. Um olhar crítico por parte dos alunos-atores, com relação às formas preestabelecidas, foi desenvolvido com o simples objetivo de terem que se debruçar sobre elas, para criar algo outro. Depois de reconhecidos estes clichês, outros tipos de linguagem podem ser temas de cenas, como, por exemplo: filme de terror, faroeste, musical de *high school*[38] americano, desenho animado.

Os clichês de determinados gêneros e determinadas linguagens mostraram-se instrumentos de criação dos alunos-atores, utilizados com muito prazer, capazes de promover uma identificação imediata com o tema tratado, tanto pelo atuante como pelo público, que compartilha o conhecimento e tem interesse no modo como determinado clichê vai ser tratado neste ou naquele trabalho.

[38] *High School* é o equivalente americano ao segundo grau brasileiro (Colegial), de onde os jovens seguem para a Universidade.

> [...] o que parece falsificações e deformações produzidas pelas interpretações dos indivíduos, sem deixar de o ser, não mais são desvalorizadas como erros a serem corrigidos, ao contrário, elas serão tematizadas; não para valorizá-las como verdades, mas para ampliar os modos de apropriação que a comunidade do processo realiza com os signos. (ANDRÉ, 2007, p. 122).

Os clichês exteriores são mais fáceis de serem percebidos que clichês de comportamento, que podem refletir diretamente em vícios de atuação, ou, em casos extremos, em alunos-atores que só imitam os outros, comprometendo sua liberdade de jogar criativamente. Mas esta possibilidade de brincar e construir novos sentidos com determinados clichês de linguagem pode ser uma maneira de que, um pouco mais tarde, os alunos-atores comecem a perceber os clichês que eles mesmos reproduzem, sem saber. Não nos cabe julgar os valores dos alunos-atores, mas sim propor uma alternativa cênica, que é do nosso ofício, da nossa competência. E, imerso no jogo, o aluno-ator, pouco a pouco, deixa de reproduzir comportamentos e se coloca inteiro e presente, objeto de uma experiência legítima.

Observar determinados clichês de comportamento e de linguagem que cada aluno-ator apresenta dá ótimas pistas para saber por onde caminha o interesse da turma. Os clichês não podem ser encarados apenas como reproduções falsas de comportamentos externos ao indivíduo. Se os alunos-atores os reproduzem, é porque, naquele determinado momento, isso se mostrou necessário. É muito mais importante, pedagogicamente, trabalhar com o que o aluno-ator opta por nos mostrar, e descobrir, junto com ele, como trabalhar suas questões artisticamente, do que cair numa atitude preconceituosa, na tentativa de destruir todos os clichês, em nome da legitimidade do indivíduo. Se trabalhamos no teatro por meio da representação poética, por que condenar, de imediato, qualquer tipo de representação? Por que não tentar inserir o que o aluno-ator traz consigo, dentro da criação de um lugar aprendente poético, criado por todas as representações trazidas por todos os alunos-atores? Tentar-se-á, então,

transformar a representação em metaforização, em que a ideia primeira pode ser passível de inúmeros outros sentidos.

III. 3. ISSO PODE PORQUE É TEATRO

Peça a um aluno-ator que imite um cachorro. Depois, peça que os outros colegas descrevam o cachorro que acabaram de ver. Algumas críticas podem até surgir, do tipo: se ele fez bem ou não, se latiu direito, se andou como deveria, se levantou a pata para fazer xixi, mas nunca um aluno-ator me disse que não acreditou que o colega era um cachorro. Alguns, inclusive, identificam a raça, se é bravo ou não, se é macho ou fêmea.

Uma vez, eu perguntei: por que ninguém me falou que não acreditou que ele realmente fosse um cachorro?

- Mas é óbvio que a gente sabe que ele não é um cachorro de verdade!/ Porque você disse que ele era um cachorro, ué./ Mas não era pra fazer um cachorro?

- Alguém se lembra de alguma peça a que assistiu recentemente?

- A Bela e a Fera!

- Todos conhecem?

- Sim, mas eu só vi o filme./ Eu também vi a peça./ Conheço.

- Quem já foi assistir, alguma vez olhou para a Fera, quando ela ainda não tinha virado príncipe, e pensou: este ator está me enganando, na verdade eu sei que ele é uma pessoa, e não um bicho.

- Claro que não, a gente já sabe que é um ator, que está atuando./ A gente sabe que não é de verdade “mesmo mesmo”.

A gente sabe que o ator está atuando, a gente sabe que ele não é a fera de verdade, e mesmo assim isto não nos incomoda. Este deixar-se enganar é um dos elementos da convenção teatral:

> Conjunto de pressupostos ideológicos e estéticos, explícitos ou implícitos, que permitem ao espectador receber o jogo do ator e a representação. A convenção é um contrato firmado entre autor e público, segundo o qual o primeiro compõe e encena sua obra de acordo com normas conhecidas e aceitas pelo segundo. A convenção compreende tudo aquilo sobre o que plateia e palco devem estar de acordo para que a ficção teatral e o prazer do jogo dramático se produzam (PAVIS, 1999, p. 71).

Um aluno de 12 anos resumiu esta convenção teatral, falando que é um acordo que o público faz com os atores, e disse que o público, apesar de saber que é tudo mentira, não se importa em ser enganado, e vai prestar atenção na história mesmo assim.

Convencionando-se, então, que tudo o que os alunos-atores fizerem será tido como verdade – e será efetivamente verdade teatral, realidade criada –, cada grupo teve de fazer uma cena que contivesse elementos somente possíveis de serem feitos no teatro, pois o público acreditará em tudo. Mas lembrem-se de que o público só acredita se for feito com vontade, como se fosse mesmo de verdade, esse é o acordo que vamos estabelecer, hoje, entre atores e público.

O que se seguiu foi a apresentação de cenas com gente voando, animais, reis, rainhas, mortes, ressurreições, objetos falantes (carro, planta, porta, tapete, mesa, avião, liquidificador). As cenas mostraram, entre outras coisas, o casamento de um homem com sua geladeira, uma comunidade de legumes que disputava quem era o mais vendido na feira, uma conversa entre duas minhocas, homens invencíveis que não poderiam nunca ser mortos, super-heróis com poderes absurdos, entre eles, um tinha xixi tóxico, o outro fabricava dinheiro, e a outra deixava tudo cor de rosa *pink*. O exercício pareceu não impor limites ao que os alunos-atores eram em cena. Como um jogo dramático infantil, mas organizado cenicamente, sem perder a vitalidade da criação. Neste caso, a conversa com os alunos-atores foi sobre como se sentiram fazendo as cenas. Não se mostrou interessante falar sobre o que tinham visto, pois o acordo foi firmado anteriormente, e as opiniões cairiam no gosto/ não gosto.

Em algumas turmas, foi proposto um outro exercício: criar novas convenções teatrais. O objetivo era que os alunos-atores criassem, a partir do que eles entendiam por convenção. Não foi elencado o que poderia ser considerado como convenção – mesmo porque o assunto demandaria uma explicação mais detalhada, passando pela modificação que algumas convenções consideradas "clássicas" sofreram, principalmente, com as vanguardas do séc. XX e com o teatro pós-dramático. O objetivo do público, na sala de aula, era assistir à cena e entrar no jogo proposto pelo grupo que se apresentava. Tentar descobrir quais eram as "novas" convenções e se adequar a elas.

Um grupo colocou a plateia de costas, outro pediu para que o público aplaudisse no começo e fez uma cena toda de trás para frente. Outro grupo tentou fazer tudo ao contrário: primeiro, ao invés de gritar merda antes de começar a cena, gritou boa sorte; depois, ao invés de dar três sinais sonoros antes do início, com é de praxe, deu três, depois dois, depois um, e a cortina se fechou. Os alunos-atores então fizeram a cena no espaço reservado à plateia, entre o público. Quando terminaram, aplaudiram a plateia, abriram a cortina e combinaram de ir comer uma pizza, dizendo que a peça tinha sido ótima.

A possibilidade de subverter uma ordem estabelecida foi a principal qualidade do trabalho apontada pelos alunos-atores, na conversa após o exercício. Uma turma de alunos de 12 e 13 anos, inclusive, apontou para o fato de que o exercício poderia ser uma crítica ao que já existe, propondo novas soluções para o que a gente sempre faz igual. Houve um acordo geral de que, mesmo as coisas que tomamos como regras, podem ser mudadas no teatro, se estiverem de acordo com o objetivo de criação de cada um, se estiverem dentro do "contexto", como disse uma aluna-atriz. Um aluno-ator mostrou-se preocupado se alguém assistisse sua cena sem saber o objetivo proposto, pois poderiam achar que todo mundo é louco; ele achou que seria melhor avisar antes quais as novas convenções, ou dar uma listinha, para o público saber se comportar. Nisso, a mesma aluna-atriz respondeu que o público sabe que está no teatro, e tudo pode acontecer, não precisa explicar... lembra do tal do acordo?

Mais para a frente, quando narrarei os processos de quatro espetáculos montados com turmas de alunos-atores, poder-se-á perceber a preocupação em revelar algumas convenções, explicitando-as ao público, reforçando, desta maneira, o acordo entre alunos-atores e plateia, para ampliar a recepção do jogo do ator, e que este seja inequívoco e dependente da participação do público. “Para que a ficção teatral e o prazer do jogo dramático se produzam [...]” (PAVIS, 1999, p. 71), tanto no público como nos alunos-atores, através da verificação prática, experimental, experiencial, desse acordo.

Estes exercícios que trabalham as convenções teatrais explicitam, de maneira clara, que é necessário certo conhecimento da estrutura teatral para poder modificá-la. Os alunos-atores propõem novas convenções, quando conseguem ter um olhar sobre as convenções que já conhecem. Conseguindo percebê-las, eles as modificam.

III. 4. METALINGUAGEM

Com o intuito de trabalhar explicitamente o próprio teatro como uma possibilidade de tema (metateatro) para as cenas, colocando-o como mais um elemento da construção poética, pergunto primeiro, aos alunos-atores, se sabem o que é metalinguagem. As respostas sempre são muito variadas e nunca próximas ao significado corrente da palavra. Os palpites mais parecidos referiam-se à questão da língua, e apareceram definições como: uma língua muito difícil; falar alguma coisa com um objetivo específico (traduziram o termo meta como objetivo); uma língua extraterrestre; uma língua de antigamente; uma língua universal. A questão da linguagem não apareceu.

Explicava, então, o que é linguagem, a partir de sua definição no dicionário: “qualquer meio sistemático de comunicar ideias ou sentimentos através de signos convencionais, sonoros, gráficos, gestuais etc.” (Houaiss *on line*). Para simplificar e focar nas ideias mais importantes, a definição foi exposta mais ou

menos assim: qualquer meio de comunicar ideias ou sentimentos por meio de sons, desenhos, gestos, etc. Assim, a nossa língua falada é um tipo de linguagem, como também a pintura, por exemplo. Alguém sabe de algum outro tipo de linguagem? (Respostas de uma turma de alunos-atores entre 9 e 10 anos).

- O desenho.

- O que mais?

- A pintura./ Essa o professor já falou!

- Pensem em outros tipos de coisas que servem para a gente dizer alguma coisa.

- Cantar.

- Sim, a música é uma linguagem... temos várias linguagens diferentes dentro da arte, a pintura, a música...o que a gente faz aqui?

- Teatro./ Dança./ Ballet./ Capoeira.

- E um livro, por exemplo? Não é uma maneira de contar alguma coisa?

- Livro./ Revista./ Jornal.

- São todas linguagens escritas. E pra quem não consegue falar?

- Língua do surdo-mudo.

- Que mais?

- A língua das baleias.

- Que outros animais têm linguagem própria?

- Passarinhos./ Peixes./ Cachorro./ Gato./ Papagaio.

Depois de muitos tipos de linguagem expostos, inventados pelos alunos-atores, definiu-se, simplificadamente, metalinguagem como a linguagem que fala dela mesma, que se refere a ela mesma, que tem nela mesma o seu assunto e seu meio de comunicação. Entre os exemplos dados aos alunos-atores, estavam uma pintura de um pintor pintando um quadro, ou uma fotografia de uma fotografia, um livro sobre como escrever um livro. Que outros exemplos vocês conseguem pensar? O que se segue são as respostas de alguns alunos-atores. Um programa de televisão que mostra alguém gravando um programa; uma novela em que há alguém assistindo a televisão; um filme que tem alguém

filmando dentro; um e-mail falando que eu vou mandar um e-mail depois; uma camiseta que tem um desenho de uma camiseta; um teatrinho dentro do teatro; minha mãe ligando no meu celular falando para eu ligar para ela mais tarde no celular dela; eu tinha uma boneca que vinha com uma outra boneca, menorzinha, como se fosse filha dela; aqueles produtos que têm foto do próprio produto na frente; aquelas escadas rolantes que têm espelho dos dois lados, um espelho reflete o outro que reflete o outro, uma metalinguagem dos espelhos...

A instrução foi, então, fazer uma cena em grupos, em que houvesse algum tipo de metalinguagem. Não se referiu ainda a uma cena objetivamente metalinguística. Muitos grupos apresentaram cenas de programas de televisão e filmes em que outras pessoas estavam assistindo a televisão. Um grupo apresentou uma cena em que um homem dormia e sonhava com outro homem, que por sua vez dormia, e então este último sonhava com outro homem, que também dormia e sonhava com um último homem. Este último não estava com sono, e então a cena acabava.

Um grupo de alunos-atores entre 8 e 9 anos apresentou uma cena em que todos eram peixes. Um peixe comia o outro, que comia o outro, que comia o outro, e o último explodia de tanto comer. Outro grupo, entre 10 e 11 anos, fez uma cena em que um homem esculpia uma escultura e lhe dava vida, falando "*parla*!" – uma clara alusão à história de que Leonardo da Vinci, quando terminou a estátua de Davi, a achou tão perfeita que gritou "*parla*!", que era o que faltava para ela realmente criar vida. Esta escultura esculpiu uma outra escultura, que também ganhou vida, quando escutou "*parla*!". Ao final da cena, eram quatro esculturas e o escultor, que fizeram uma dança como se fossem robôs e agradeceram. Ao público, era pedido, após o término das apresentações, que identificasse os elementos metalinguísticos de cada cena.

Um próximo passo foi lançar a seguinte pergunta: o que seria uma cena metalinguística? (mesmo que alguns grupos já tenham apresentado cenas que falem sobre o próprio teatro). Os alunos-atores não tiveram dificuldade em responder que seria uma cena que tivesse uma cena dentro, ou uma cena que

tivesse alguém assistindo a uma peça, indo ao teatro. Fui, então, mais específico: não estamos agora no teatro, onde estamos? Na aula de teatro. Pois, então, o que seria uma cena metalinguística aqui? Uma cena sobre a aula?

Os alunos-atores então receberam a instrução do exercício. Fazer uma cena sobre a aula de teatro. Dependendo da configuração da turma, as instruções variavam. Para os alunos-atores iniciantes, era pedido que eles fossem eles mesmos na cena. Para turmas que se conhecem há mais tempo e não têm problemas de relacionamento, era pedido que cada um do grupo fosse, em cena, um outro colega que também estivesse no grupo. Desse modo, às vezes os alunos-atores tendem a exagerar as características dos colegas e podem expor o outro de maneira não confortável. Mas, para as turmas de alunos-atores que conseguem perceber que o objetivo cênico está à frente de algumas questões pessoais, o desafio é mobilizador.

Foi pedido, também, a algumas turmas, que um dos alunos-atores fosse o professor. Não qualquer professor, mas o professor deles, no caso, eu. É interessante que as instruções para o exercício tragam os alunos-atores para o presente, pois será a própria aula que eles irão encenar. Outras instruções que podem ser potentes para a criação, dependendo da turma, é situar a aula que encenarão, se é a primeira, se estão ensaiando uma peça, se estão apenas fazendo um exercício, se é a aula inteira que será mostrada, ou apenas uma parte que achem legal. Às vezes, vale a pena lembrar que é teatro e que, se quiséssemos ver a nossa aula exatamente como ela é, poderíamos filmar e assistir. O que os alunos-atores farão em cena, que deixará a realidade mais interessante, criando uma nova realidade?

Normalmente, a desenvoltura dos alunos-atores nas apresentações dessas cenas é impressionante, o modo como se apropriam do espaço disponível para a encenação, como aproveitam a participação de todos do grupo, como têm vontade, mesmo os mais tímidos, de contribuir para a cena. Eles estão falando de algo que realmente conhecem, pois é o que estão vivenciando agora. Um olhar crítico é evidente, mas não explícito ou consciente. Ao encenar a própria

realidade, tiveram de tomar decisões estéticas que revelassem seus pontos de vista. Além disso, parece que o fato de poder ser você mesmo em cena, ou ser outra pessoa bem próxima, faz que o aluno-ator se coloque inteiro no jogo cênico de criação, sem a obrigação de um personagem. Mesmo assim, existem, sim, papéis, e existem, sim, personagens.

Exercícios que têm como tema a própria aula podem ser desenvolvidos durante alguns dias. Uma turma, de alunos-atores entre 9 e 11 anos, gostou muito do primeiro exercício e, durante um mês, sempre escolhíamos, no final da aula, uma parte dela para ser encenada. Os alunos-atores deveriam fazer sua própria versão dos acontecimentos. Os exercícios fizeram que os alunos-atores, ao se verem em cena, representados por outros alunos-atores e tendo a liberdade de também ser o colega, desenvolvessem uma noção de coletividade que se refletiu durante todo o ano. Não só isso, mas os alunos-atores dessa turma encaravam cada aula, objetivamente, como material de trabalho futuro, afinal, era a partir dessa realidade que a construção cênica se daria, logo depois. Um senso crítico sobre o fazer diário foi estabelecido, o fazer foi pensado e repensado artisticamente, a todo o momento da prática. Os relacionamentos de uns com os outros e com o professor também foram trabalhados em cena, dentro da linguagem. O interesse foi tão grande, que uma cena em que os personagens iam à aula foi incluída na peça que a turma apresentou no final do ano.

O encenar a própria aula, a própria experiência, dando a ela uma forma artística, teatral, passa longe do psicodrama e proporciona um olhar focado para o trabalho de construção poética, para o próprio processo pedagógico. Quando os alunos-atores reproduzem cenicamente uma aula, eles são obrigados a rever como foi seu processo, estabelecendo um posicionamento crítico, para poder adaptá-lo à cena. Quando os alunos-atores são avisados para observar tudo na aula, pois esta será o tema de um exercício no final, os olhares claramente mudam de qualidade, e a experiência passa a ser tratada, a todo pequeno momento, como elemento de criação. A própria aula de teatro acaba sendo vista por meio de sua futura transposição para a cena. Um trabalho

metateatral, de transcriação do que é vivenciado, para a moldura do teatro, em que a arte imita a vida.

III. 5. METATEATRO – O TEATRO DENTRO DO TEATRO

O metateatro, encarado em sua forma explícita, o teatro dentro do teatro, é: "Tipo de peça ou de representação que tem por assunto a representação de uma peça de teatro: o público externo assiste a uma representação no interior da qual um público de atores também assiste uma representação." (PAVIS, 1999, p. 385).

Como explica PAVIS (1999, p. 386), sua origem, por volta do séc. XVI, está vinculada a uma visão barroca do mundo, típica do teatro elisabetano, segundo a qual "o mundo inteiro é um palco, e todos, homens e mulheres, atores e nada mais", como diz Jacques, personagem de *As you like it*, de W. Shakespeare.[39]

> De metáfora teológica, o teatro dentro do teatro passa a forma lúdica por excelência, onde a representação está consciente de si mesma e se auto-representa pelo prazer da ironia ou da busca da ilusão ampliada. Ela culmina nas formas de teatro dentro de nossa realidade cotidiana: doravante, aí é impossível cindir vida e arte, o jogo é o modelo geral de nossa conduta diária e estética. (PAVIS, 1999, p. 386).

A ludicidade do teatro dentro do teatro, relacionando diretamente o teatro como jogo, com o jogo como conduta diária, não separando vida e arte, coloca esta prática como pedagógica em sua essência. Um procedimento que pode potencializar, especificamente por meio da linguagem teatral, o jogo criativo essencial ao desenvolvimento saudável do ser humano (WINNICOTT, 1975), já

[39] Tradução feita pela Cia. Elevador de Teatro Panorâmico, em razão da montagem do espetáculo homônimo (no português, *Do jeito que você gosta*) em 2010, no prelo.

que ele se reconhece no mundo através desse mesmo jogo. Mas pode-se ir além, visto que, neste caso, a representação está consciente de si mesma, abrindo um espaço para um ator também consciente de si mesmo, e capaz de se perceber como criador.

> Mostrando, em cena, atores dedicando-se a interpretar a comédia, o dramaturgo implica o espectador "externo" num papel de espectador da peça interna e restabelece, assim, sua verdadeira situação: a de estar no teatro e de apenas assistir a uma função. Graças e este desdobramento da teatralidade, o nível externo adquire um estatuto de realidade ampliada: a ilusão da ilusão passa a ser realidade. (PAVIS, 1999, p. 386).

Ou seja, a ilusão do público, de estar dentro da peça, representado pelos atores que assistem ao teatro dentro do teatro, é complementada pela própria ilusão de assistir à peça dentro da peça, como se o público, ele mesmo, fosse ator. A realidade teatral é ampliada, e aumenta a possibilidade de jogo com o público, pois este se reconhece nos atores, que, dentro da peça, exercem a mesma função que o público tem fora dela: incorpora-se, assim, o público como coautor. O público é levado, naturalmente, ao jogo, excluindo, de saída, a ideia de uma plateia, em geral, crítica e avaliadora.

Na prática realizada com os alunos-atores, durante esses nove anos, não se chegou a esta formulação - sobre o teatro dentro do teatro –, que foi possível de ser cunhada apenas com esta pesquisa, realizada posteriormente. Mas percebeu-se um prazer imenso, por parte dos alunos-atores, em realizar exercícios com esta temática, o que resultou objetivamente em quatro espetáculos, cujos processos serão narrados no próximo capítulo. Os alunos-atores, quando público de seus colegas, se identificavam imediatamente com as situações encenadas e eram positivamente desafiados para fazer o mesmo, quando em cena. O jogo entre público e alunos-atores aconteceu espontaneamente, pelas próprias características da temática apresentada, resolvendo o que poderia ser considerado um possível problema de comunicação,

por meio do fazer teatral. A vontade de mostrar o trabalho, jogar com outros públicos e verificar a comunicação de suas criações surgiu como uma necessidade imposta. A ideia da apresentação potencializou o trabalho criativo e foi potencializada por ele.

Pavis cita alguns dramaturgos que trabalham o teatro dentro do teatro, entre eles, Shakespeare, Pirandello, Corneille, Marivaux, Genet, Anouilh e Brecht. Um pouco por acaso, trabalhei bastante um exercício baseado na peça Hamlet, de Shakespeare, escrita em 1601. O exercício começa com um resumo da história:

> Logo após a morte de seu pai, Hamlet vê sua mãe casar-se com o seu tio Cláudio, que ascende ao trono. Junto às muralhas do castelo de Elsenor, ele crê ouvir o espectro do pai acusar Cláudio de tê-lo assassinado e exige vingança. A fim de desmascarar Cláudio, Hamlet finge estar louco; rejeita Ofélia (por quem na verdade está apaixonado), e faz encenar no castelo uma peça de teatro em que são representados os crimes do tio. Cláudio se deixa trair durante a cena do assassinato. [...] (KOTT, 2003, p. 370).

A história é contada resumidamente até o final, e os detalhes sempre são acrescentados de acordo com a curiosidade dos alunos-atores. Hamlet é, sem dúvida, a história, com a qual já trabalhei, que mais desperta a atenção dos alunos-atores, reforçando a universalidade de suas temáticas. Alguns temas são de interesse especial e alvo da maioria das perguntas: O fantasma era de verdade? Essa história aconteceu mesmo? Mas por que o Hamlet se fingiu de louco? Por que ele não acreditou completamente no fantasma? Por que a mãe se casou tão rápido com o tio? De acordo com a característica de cada turma, as discussões e um maior detalhamento da história eram levados por diferentes caminhos.

A partir de Hamlet, foi desenvolvido, por exemplo, de acordo com a curiosidade específica de uma turma, um outro exercício, que os alunos-atores, independente da idade, adoram. Conta-se a história da peça até a parte em que Cláudio convence Laertes a travar um duelo com Hamlet (já que este matou, por

engano, seu pai, Polônio, e deixou sua irmã, Ofélia, louca, causando sua morte por afogamento). Indica-se que o duelo realmente aconteceu, com a participação, além de Hamlet, Cláudio e Laerte, também de Gertrudes, Osric (que serviu como juiz, mas pode ter sua função exercida por Horácio) e Horácio. Os alunos-atores fazem, então, o final, sabendo que unicamente Horácio deve terminar vivo. O modo como será o convite do duelo, que tipo de duelo é (Espadas? Revólveres? Luta marcial?) e como cada um morre, os aluno-atores terão de inventar. Sabem o começo e o final, mas devem encenar o meio. No final, conta-se a história verdadeira. Logo após este exercício, os alunos-atores podem, também, encenar o final "real" da história.

Mas o que nos interessa especificamente aqui é a parte da história em que Hamlet, quando recebe uma trupe teatral no castelo, dá instruções para que encenem uma peça ao seu tio, Cláudio, na qual existe um assassinato exatamente igual ao supostamente realizado por Cláudio contra seu pai, e a qual ele batiza de "A ratoeira". A estratégia é provar que Cláudio é o culpado. Se o tio se reconhecer vendo a cena, então a sua culpa é certa, numa clara referência ao teatro como espelho da realidade, em que o público se reconhece na cena. Hamlet, na peça, termina de narrar o assassinato visto na cena dentro da cena:

> Hamlet – Ele envenena o rei no jardim pra usurpar o Estado. O nome dele é Gonzaga. A história ainda existe e está escrita num italiano impecável. Agora vocês vão ver como o assassino arrebata o amor da mulher de Gonzaga.
> Ofélia – O rei se levanta!
> Hamlet – Ué, assustado com tiro de festim!
> Rainha – (*Para o rei.*) Sente alguma coisa, meu senhor?
> Polônio – Parem com a peça!
> Rei – Me dêem alguma luz! Depressa!
> Todos – Luzes! Luzes! Luzes!
> (*Saem todos, menos Hamlet e Horácio*.) (SHAKESPEARE, 2004).

A cada grupo, era pedido que encenassem exatamente este trecho da história contada, prestando atenção a alguns aspectos: como teria sido a conversa

de Hamlet com os atores, para combinar tudo? Como foi a reação do rei? Ele tentou disfarçar? As outras pessoas perceberam, ou só Hamlet? Criem uma história para esta peça dentro da peça: será que foi exatamente o que aconteceu com o assassinato do rei de verdade, ou a história encenada pelos atores dentro da peça só foi parecida?

Depois desse exercício, pedia-se a realização de outro, em que os alunos-atores deveriam criar uma cena em que existisse o teatro dentro do teatro, em qualquer contexto, sem ser o já trabalhado. Todos os grupos encenaram, de alguma maneira, a apresentação de uma peça dentro da cena, em analogia à cena do Hamlet. Numa das cenas, uma dona de casa foi ao teatro e assistiu a uma peça em que uma cozinheira queimava a comida, e então ela mesma se lembrou que havia esquecido a panela da própria casa no fogo, saiu, então, gritando, como na cena do Hamlet: "Parem a peça! Luz! Preciso de Luz!" Numa outra, um casal foi ao teatro e, durante peça, começou a discutir com os atores, pois não estavam gostando do espetáculo; no final, eles trocaram de lugar e acabaram por terminar a encenação, a que os atores assistiram da plateia. Outro grupo fez uma cena em que duas pessoas assistiam a uma peça, na qual estava sendo encenada uma outra peça. Desse modo, as reações eram sempre em cadeia: quando os atores da peça que estava sendo encenada dentro da peça que estava sendo assistida se assustavam, depois de um momento, os atores que estavam encenando a peça dentro da peça se assustavam também e, depois de mais um momento, quem se assustava eram as duas pessoas que haviam ido ao teatro.

Aqui, os alunos-atores entram, pela temática proposta, com a possibilidade de identificação real que o público, ou eles mesmos quando assistem a algo, têm com a cena, com a arte. Em algumas turmas, foi realizada uma conversa, após este exercício, sobre o que já tinham visto, ou lido, que fizera que eles se identificassem com a temática ou situação. A maioria falou de filmes que apresentavam situações que eles já tinham vivido, ou um personagem que despertava dó ou se parecia com eles, ou com alguém conhecido, ou algum

acontecimento que torciam para acabar bem, como se eles mesmos estivessem no centro da ação. Daí a fazer o *link* com o teatro onde o público se reconhece nos atores que assistem a uma peça dentro da peça, mostrou-se natural, e os alunos reconheceram rapidamente esse aspecto possível da linguagem teatral e da arte.

III. 6. A COMPANHIA DE TEATRO

Outra maneira de trabalhar o metateatro foi, em complementação ao teatro dentro do teatro, exercícios que colocassem o grupo como uma companhia de teatro. As origens históricas da companhia remetem à Itália do séc. XVI, com caminhos abertos pela *Commedia dell'arte*, "[...] com suas personagens-tipo, sem dúvida um estímulo favorável à organização de conjuntos estáveis de atores especializados em papéis fixos" (BRANDÃO, in GUINSBURG; FARIA; LIMA, 2009, p. 100). O estabelecimento dos atores italianos na França, durante o séc. XVII, influenciou toda a Europa, que teve nas companhias teatrais a forma de organização produtiva básica da classe teatral do séc. XVIII ao séc. XX, quando novos formatos foram introduzidos, como o grupo, por exemplo. "Em geral elas foram lideradas por primeiros atores e apresentaram, por um longo tempo, estruturas rígidas de distribuição de seus integrantes, a partir da especialização de cada um – a observância do *emploi*[40] [...]" (BRANDÃO, in GUINSBURG; FARIA; LIMA, 2009, p. 100).

Elaboram-se, então, exercícios que enumeram e definem quais são as funções que existem no meio teatral (como um todo, não somente dentro de companhias), resultando em cenas em que os alunos-atores brincam de ser

[40] "Significa um conjunto de papéis de uma mesma categoria, sob o ponto de vista 'da aparência física, da voz, do temperamento, da sensibilidade, de características análogas e, portanto, suscetíveis de serem representadas por um mesmo ator'. (CORVIN, 1991: 290). Esse tipo de ator foi contratado por todas as companhias dramáticas brasileiras do passado, que mantinham um repertório fixo de peças [...]" (FRAGA, in GUINSBURG; FARIA; LIMA, 2009, p.133) e que seguiam o modelo exportado da Europa.

profissionais, guiados pela função que exercem dentro de uma suposta companhia teatral.

É verdade que a definição das funções como fechadas é antiquada e não pertence ao que se pratica hoje em teatro, em que o diretor pode ser ator e dramaturgo, em que o iluminador pode ser o sonoplasta, em que figurinos e cenários podem ser concebidos pelo produtor, etc. Vale, então, explicar aos alunos-atores que esta divisão tão distinta das funções pertence ao passado, e que, hoje em dia, as coisas estão diferentes. No entanto, justamente o "ar" de algo do passado, pertencente à história do teatro dá, inclusive, um caráter fantasioso ao tema, favorável à criação.

Entre as funções que podemos destacar, a do ator, de acordo com a época e com o gênero teatral, pode se desdobrar em várias, como no drama burguês, na comédia clássica ou na *Commedia dell'arte*, em que os atores eram especializados em determinados papéis, como já explicado acima. Neste último gênero, por exemplo:

> Os atores, agrupados em companhias homogêneas, percorrem a Europa representando em salas alugadas, em praça públicas ou patrocinados por um príncipe; mantêm forte tradição familiar e artesanal. Representam uma dúzia de tipos fixos eles próprios divididos em dois "partidos". O partido sério compreende os dois casais de namorados. O partido ridículo, o dos velhos cômicos [...], o do Capitão [...], dos criados ou Zanni [...]. (PAVIS, 1999, p. 61).

Pirandello, em sua peça *Seis personagens à procura de autor*, de 1921, em que retrata uma companhia típica da comédia clássica, no início do século XX, coloca como personagens, entre outros:

- A Atriz Principal
- O Ator Principal
- A Segunda Atriz
- A Jovem Atriz
- O Jovem Ator

Tanto os atores de uma companhia de drama burguês, quanto os da *Commedia dell'arte* (que teve sua época entre os séculos XVI e XVIII) eram especializados em determinados tipos de papéis, que às vezes passavam a vida inteira fazendo. Segundo Pavis (1999, p. 275) "[...] o ator ficava limitado na carreira a um reduzido número de papéis. Procurava a vida toda o papel que melhor correspondia a ele [...]." Brincar de fazer os diferentes tipos de atores que existiram, ou poderiam ter existido, enfatizando suas características e dos personagens que representam, mostrou-se um desafio mobilizador aos alunos-atores.

Num primeiro momento explicou-se aos alunos-atores o que eram funções teatrais, dando um breve panorama histórico e fazendo relação com o teatro hoje, enumerando algumas funções e pedindo que completassem a lista. As sugestões às vezes não apresentavam o termo usado normalmente, como, por exemplo, uma aluna-atriz que falou "quem arruma o camarim", querendo dizer "camareira". Nestes casos, eu "traduzia" o que fora dito, para a "linguagem do teatro". Foi esta a lista estabelecida por um grupo de 9 a 11 anos, anotada na lousa:

- Diretor (o professor que falou).
- Atores (o professor que falou).
- O Ponto[41] (o professor que falou).
- Escritor/ Autor.
- Faxineira.
- Homem do som (sonoplasta/operador de som).

[41] A função do ponto sempre desperta particular interesse nos alunos. Uma das razões pode ser o fato de que é uma função praticamente extinta hoje em dia e que, mesmo sempre um pouco escondido (o que preserva os alunos-atores de alguma maneira), tem imensa responsabilidade no sucesso ou fracasso de uma apresentação, o que rende situações interessantes em cena. Já foram feitas cenas em que o ponto não consegue ser entendido, e o ator fala tudo errado, ou o ponto resolve, por conta própria, mudar o rumo da história, ou ele dorme, e os atores precisam improvisar, ou ele fala tudo errado de propósito, para estragar a cena... "A função do ponto, criada no séc XVIII, está hoje em vias de desaparição [...] O ponto ajuda os atores em dificuldade, falando em voz baixa, soprando, articulando bem, mas sem gritar, a partir dos bastidores ou do buraco, mascarado por um nicho (o "capô") no meio e na frente do palco." (PAVIS, 1999, p. 297).

- Homem da luz (iluminador/operador de luz).
- Cara que vende o ingresso (bilheteiro).
- Dono do teatro.
- Quem arruma o camarim (camareira).
- Assistente do diretor.
- Que faz a roupa (figurinista/costureira).
- Quem conserta as coisas (cenotécnico).

Além disso, a lista foi complementada pelo professor com:

- Contrarregra.
- Maquinista/ cortineiro.

Divididos em grupos, os alunos-atores foram instruídos a escolher, entre as funções na lousa, as que queriam ser, e elaborar uma cena mostrando um dia de ensaio dessa companhia de teatro. Os alunos-atores deveriam prestar atenção nas características de cada função escolhida, que deveriam ser mostradas em cena.

Voltou-se, então, à noção de *emploi*, segundo a qual “cada companhia procurava ter um número fixo de artistas, que eram classificados de acordo com a sua especialidade: galã, dama-galã, ingênua, centro, dramático ou cômico, dama central, lacaio etc.” (FRAGA, in GUINSBURG; FARIA; LIMA, 2009, p. 133). Entre as definições dessas especialidades, e que foram explicadas aos alunos-atores, estão o centro, que “seria a figuração do idoso com idade acima de 50 anos, porém com uma função dramatúrgica fundamental para o andamento e a resolução da ação" (BRANDÃO, in GUINSBURG; FARIA; LIMA, 2009, p. 90); a dama-galã era a “especialização que abarcava os primeiros papéis femininos, em geral exercidos pela atriz empresária que organizava a companhia” (BRANDÃO, in GUINSBURG; FARIA; LIMA, 2009, p. 115); os galãs deveriam ser “em geral, bem vestidos, bem falantes, pródigos em qualidades masculinas notórias, nobres ou desprezíveis, capazes de viabilizar a figura como primeiro papel masculino” (BRANDÃO, in GUINSBURG; FARIA; LIMA, 2009, p. 161); a ingênua era a atriz

especializada em “interpretar papéis como o da jovem inocente, desconhecedora dos “fatos da vida”, que tanto poderia ser de comédia, do drama ou do melodrama.” (FRAGA, in GUINSBURG; FARIA; LIMA, 2009, p. 171). E tantos outros.

Para ilustrar o fato de que esta noção persiste até hoje, mesmo não fazendo parte de um modo de organização profissional do teatro, podemos pegar, como exemplo, as novelas. Os alunos-atores rapidamente elencarão uma série de atores televisivos que interpretam sempre o mesmo tipo de papel. Além disso, para alunos-atores mais jovens, simplifico a explicação, contando que, antigamente, determinado ator ou atriz eram especializados em fazer papéis de galã, de mocinha, de velho, de cômico, de trágico, de vilão, de empregada/ ama...

Foi pedido aos alunos-atores, então, que cada um escolhesse, dentro de grupos, que tipo de ator (especializado em interpretar que tipo de papel) gostaria de fazer em cena. Esta escolha, livre, costuma refletir características pessoais de cada aluno-ator. Num primeiro momento, os meninos costumam escolher fazer atores cômicos ou trágicos, e têm resistência em fazer galãs e personagens considerados mais românticos. Depois, quando desenvolvem as cenas, eles apresentam uma interpretação mais física desses papéis. Situações cômicas são desenvolvidas a partir de quedas, brigas, lutas e mortes, em que a fala é menos usada do que pelas meninas.

Já as meninas costumam escolher, principalmente, fazer atrizes que têm por especialidade interpretar papéis mais delicados, românticos, contidos, ou papéis que exerçam uma função mais central, quase de líder, como primeiras-atrizes, ou atrizes clássicas e trágicas, verborrágicas, que mostram suas qualidades de intérprete através de gestos exagerados, se mostrando propositadamente, conscientes de sua superioridade em relação aos outros atores.

A escolha desses papéis, de atores especializados, pode ser trabalhada em diversos exercícios e proporciona ao professor sensível um bom instrumento, para perceber os anseios de cada aluno-ator, quanto ao que gostaria

de fazer em cena, numa peça, estabelecendo um espaço de criação coletiva legítimo. É um bom caminho para observar como os alunos-atores enquadram suas vontades e preferências dentro de uma moldura artística, que é o personagem. Os alunos-atores são obrigados a se colocar de forma cênica, porém protegidos pelas características dos atores que escolheram fazer. A atitude de se colocar num personagem, que já tem características próprias, faz que o aluno-ator se desenvolva seguindo uma suposta linha desse seu personagem. Apesar de a escolha inicial do papel ser do aluno-ator, de acordo com sua vontade, seu desdobramento é o do personagem. A vontade se encaminha para uma forma estética, teatral. O professor pode conversar com o aluno-ator através do personagem. Pode perguntar, por exemplo: mas você é uma atriz que só faz papel de vilã? Uma atriz assim teria de ficar um pouco mais brava, não acha? Você acha que um ator que só sabe ser engraçado teria esta atitude agressiva com outro ator? O diálogo sai da esfera da pessoalidade, mas sabemos, no entanto, que ela está presente e foi responsável pela escolha primeira.

Num primeiro exercício, foi dada a instrução de que, em grupos e após a escolha de seus papéis, eles deveriam fazer uma cena em que cada ator expusesse suas características ao público, sem que isso fosse explícito (eles não poderiam falar, em cena, que tipo de ator/atriz escolheram fazer). Após a cena, o público deveria adivinhar qual a especialidade de cada um. Surgiram dois tipos principais de cena. Na primeira, os alunos-atores escolheram uma história, conhecida ou inventada, e distribuíram os papéis de acordo com as características de cada ator. Num exemplo, um grupo escolheu fazer Chapeuzinho Vermelho. O ator vilão interpretou o lobo, a mocinha fez a Chapeuzinho, o ator cômico fez o caçador (que era atrapalhado), e a atriz especializada em fazer papel de velha fez a avó.

No segundo tipo de cena, também bastante presente, os alunos-atores transportavam as características dos personagens que determinado ator ou atriz era especialista em fazer para os próprios atores ou atrizes que os faziam. Uma atriz cômica, por exemplo, também era engraçada na vida “real”. Um ator vilão era

maldoso com seus colegas atores, a primeira-atriz era uma pessoa esnobe, o ator trágico chorava por qualquer coisa. Nestas cenas, os alunos-atores mostravam os atores em situações fora e dentro da cena. Como, por exemplo, numa cena que retratava um ensaio, em que os atores chegavam, se cumprimentavam – podemos ver como são “na vida real” – e depois começavam a ensaiar uma peça – quando os vemos exercendo suas especialidades. Algumas cenas, inclusive, só mostraram os atores se relacionando fora de cena, dentro de um ambiente teatral, durante um ensaio, por exemplo, discutindo que peça iriam montar, ou se preparando para um ensaio que não se realiza. Trazer a característica de um personagem de que o ator é especialista, para o próprio aluno-ator que o está interpretando, não deixa de ser uma maneira de construção de um personagem. Uma maneira metateatral, em que a estrutura é trabalhada antes, deixando um espaço para que a pessoalidade a preencha e lhe dê vida. Este processo poderia ser considerado um espaço potencial para a criação de um universo do personagem e suas características. Aluno-ator construindo o personagem, de acordo com suas próprias características e possibilidades, mas incitado por uma demanda artística, do teatro.

A partir dessas duas possibilidades de desdobramento do exercício anterior, e para aprofundar o trabalho no personagem, foi desenvolvido um outro exercício. Os alunos-atores deveriam fazer uma cena em que os papéis divididos para cada ator especializado não corresponderia ao que sabiam fazer. Poderiam dar um papel de um vilão para um ator que só sabe fazer o mocinho. Ele teria dificuldade? Foi interessante para o exercício, mais uma vez, deixar as instruções muito claras. Os atores que serão feitos pelos alunos-atores só têm uma especialidade e não conseguem – mesmo que eles queiram muito – fazer diferente do que sabem. Além disso, nós, como plateia, temos de perceber as características de cada ator, mesmo que eles não estejam fazendo suas especialidades. Volto ao exemplo do grupo que fez a cena da Chapeuzinho Vermelho. Como, nesta turma, o exercício foi dado na mesma aula, o grupo resolveu fazer a mesma história, trocando os papéis. A vovó foi interpretada pelo

ator vilão, a Chapeuzinho pela atriz especialista em fazer velha, o caçador pela mocinha, e o lobo pelo ator cômico. A contradição imposta, de cara, pela estrutura proposta trouxe soluções cênicas nunca antes pensadas. A Chapeuzinho não conseguia andar rápido e era surda. A vovó, apesar de tentar disfarçar, queria trancar a neta no armário e usá-la de isca para o lobo. O lobo conseguiu inserir uma piada infame em cada fala, e o caçador falava tão delicadamente, que ninguém o obedeceu. No final, a mocinha, que fazia o caçador, se revoltou e matou a todos, num ataque de fúria. Depois, delicadamente, mostrou-se arrependida e saiu pulando, feliz. No final deste exercício, o público deve dizer se percebeu qual era a contradição do ator, revelada na maneira como o personagem agiu. Em que o ator era especializado e como ele revelou isto durante a história. O desafio de unir duas características em cena, gerando uma terceira, interessante e potente, colocou os alunos-atores num estado de satisfação alegre com a própria criação, inserindo-os, sem que isso fosse trazido à tona, numa possível gama de características, muitas vezes opostas, que um personagem pode ter.

Foram feitos alguns outros exercícios seguindo esta mesma proposta, e de acordo com as características de cada turma. Entre eles, está um em que o professor anota todos os tipos de atores, que devem ser sorteados para cada aluno-ator (isto também pode ser feito com as funções teatrais). Num outro, os alunos-atores devem inventar tipos de atores, especializados em coisas que devem ser inventadas por eles, e que ainda não foram faladas em sala. Surgiram atores especialistas em chorar, em interpretar somente personagens gagos, em morrer, em fazer mãe, bichos, personagens muito alegres, muito tristes, pessimistas, avarentos, sabichões.

Como veremos no capítulo seguinte, estes exercícios deram origem, em vários processos, à escolha dos papéis que os alunos-atores fizeram nas peças. E, mesmo que a peça não tenham como temática especificamente o teatro dentro do teatro, as características que os alunos-atores dão aos diferentes atores que fazem, e que refletem suas características pessoais, podem ser transpostas para qualquer outro personagem. Normalmente, neste estágio do processo, um

pouco antes da escolha da peça, tudo o que foi desenvolvido pelos alunos-atores, e que mostrou suas vontades e afinidades estéticas através da estrutura teatral, já constitui em si o que foi anteriormente chamado de lugar aprendente poético. Este lugar, preenchido e criado pelos anseios teatrais de cada criança, adquire uma característica coletiva e vai conduzir a turma na escolha de um projeto para a apresentação. Este lugar aprendente, criado ao longo do processo, dá a identidade teatral a cada turma.

CAPÍTULO IV

QUATRO PROCESSOS DE MONTAGEM

Treine os atores a manipular a realidade teatral, não a ilusão. (SPOLIN, 2008, p. 37).

Neste capítulo, serão narrados os processos feitos com quatro turmas, que apresentaram peças de temática semelhante. Estas turmas se interessaram particularmente, durante o processo, pela temática do teatro dentro do teatro, mais especificamente, pelos exercícios em que eles, alunos-atores, se colocavam como atores (ou outros membros de uma suposta companhia de teatro), fazendo teatro dentro de uma peça de teatro. A escolha das peças mostrou-se um passo natural, após o estabelecimento de uma identidade teatral de cada coletivo, por meio do processo. As vontades e afinidades artísticas demonstradas pelos alunos-atores, dentro da linguagem teatral, deram origem aos seguintes espetáculos:

- *Esta noite improvisamos* (14 alunos) – Adaptação da peça homônima de Luigi Pirandello, encenada em 2005.

- *Seis personagens à procura de autor* (23 alunos) - Baseado na peça homônima de Luigi Pirandello, encenada em 2007.

- *Mistério no teatro* (14 alunos) – Criação coletiva encenada em 2009.

- *Cinco personagens à procura de autor* (17 alunos) - Baseado na peça *Seis personagens à procura de autor*, de Luigi Pirandello, encenada em 2010.

Pirandello serviu como uma moldura que comportou os anseios dos alunos-atores, e em que se encaixou com perfeição a temática que os interessava:

> É importante saber que ele mesmo (Pirandello) escreveu no prefácio desta peça (*Seis Personagens a procura de autor*) de “teatro no teatro”, que, tal como *Cada um a seu modo* (*Ciascuno a sua modo*) de 1924, e *Esta noite se improvisa* (*Questa sera si recita a soggetto*) de 1930 – com as quais ele quis que formasse uma trilogia -, tem sua ação no palco, na sala, na cena, pelos corredores, no reduto, enfim, de um teatro, mas também representa os possíveis conflitos entre o conjunto de todos os elementos de dito teatro. (BERNARDINI, in PIRANDELLO, 2004, p. 12).

O universo de Pirandello permitiu a inserção natural do teatro dentro do teatro, seja por comportar uma peça dentro da peça, seja pelos próprios personagens que apresenta, eles mesmos parte do universo teatral, membros de

uma companhia de teatro. Apesar de tratar de outras muitas temáticas – entre elas, o fato de que cada pessoa, em sua vida, representa muitos papéis, colocando-se como máscara de si mesma, e sobre conflitos pertencentes ao próprio teatro, como entre personagens e diretor, personagem e ator, espectadores e autor, atores e diretor –, o que foi privilegiado aqui foram os elementos essencialmente teatrais que a obra traz em sua forma, facilmente compreendida e apropriada pelos alunos-atores e favorecedora do jogo. Sábato Magaldi coloca que algumas obras de Pirandello, entre as quais "*Seis Personagens, Esta Noite Improvisamos, Henrique IV* e *Liolà*, funcionam ainda agora pela esfuziante teatralidade mais que pelas elucubrações intelectuais".(MAGALDI, in GUINSBURG, 1999, p. 30). Pirandello nos serviu, então, como um meio delicioso de descobrir a teatralidade, e brincar com ela.

Além disso, nessas quatro peças foram utilizados trechos de textos de Shakespeare, principalmente *Romeu e Julieta* (escrita entre 1595-96) e *Hamlet*, peças que despertaram particular interesse entre os alunos-atores. Como já notado anteriormente, o teatro elisabetano, do qual Shakespeare é expoente máximo, tinha como tradição e característica a peça dentro da peça, que foi, mais tarde, explorada até as últimas consequências pelo próprio Pirandello, "desnudando os bastidores da carpintaria teatral". (SILVEIRA, in GUINSBURG, 1999, p. 35). *Romeu e Julieta* despertou interesse, pois sua história, muito conhecida, mostrou-se ainda mais interessante, quando os alunos-atores descobriram o que realmente aconteceu, qual era a "verdadeira" história. *Hamlet,* além de ser tema de alguns exercícios, contém em seu argumento elementos tais como intrigas, mortes, um fantasma, reis, um universo fantasioso, que as crianças ainda não abandonaram por completo. Mas *Hamlet* os apresenta de um jeito quase "sério" para os alunos-atores, desafiando-os a dar uma roupagem estética a assuntos que antes serviam de temas para seus jogos dramáticos infantis. Além disso, esta peça apresenta um dos exemplos mais claros do teatro dentro do teatro, na parte em que uma trupe teatral se apresenta dentro do castelo de Elsinore.

Além da temática, que deve refletir o interesse artístico da turma – de comunicar algo através da linguagem –, existem outros pontos que devem ser levados em conta, quando da escolha da peça, já que “O problema de tornar manifesta e depois conter a naturalidade do jovem ator nos limites da forma de arte é um grande desafio.” (SPOLIN, 2006, p. 255). Neste sentido, procurou-se oferecer desafios aos alunos-atores, para que o jogo, estabelecido em sala de aula, continuasse vivo durante a apresentação, disponibilizando desafios cênicos de acordo com as afinidades artísticas despertadas durante o processo. Incorporar, durante a apresentação, mais um jogador: o público, sem perder a vivacidade e a energia próprias da criança.

> A naturalidade somente não significa uma comunicação interessante, do palco para a plateia. Assim, temos dois problemas entrelaçados: primeiro, libertar a vitalidade e beleza individual da criança; depois, reestruturar essa naturalidade a fim de preencher as necessidades da forma de arte (o que vale também para o ator mais velho). (SPOLIN, 2006, p. 255).

Os quatro processos narrados a seguir procuram caminhos em direção à resolução destes “problemas entrelaçados”. Seguindo esta mesma lógica, Spolin (2006, p. 282) – que produziu umas das únicas obras disponíveis em português que fala especificamente sobre a direção de crianças-atores – lança algumas questões que devem ser levadas em conta, na escolha final do espetáculo que será trabalhado com os alunos-atores. Entre elas:

- Quem será a plateia?
- Quais são as habilidades dos meus atores?
- Esta é uma peça que eu posso trabalhar?
- Será uma experiência criativa para todos?
- Será divertido montá-la?
- Ela tem vida (realidade)? Ou é psicodrama?

Nos casos aqui narrados, a plateia é constituída, em sua maioria, por pais, familiares e amigos das crianças. O que poderia acarretar um olhar condescendente em relação aos alunos-atores, torna-se um ponto a favor do trabalho, já que a surpresa, ao ver seus filhos, netos, amigos, em pleno processo de criatividade, construindo realidade poética, quebra um olhar viciado, que o público já tem deles, e alça o aluno-ator ao *status* de responsável pela própria criação. Um processo pedagógico sendo vivenciado, ao vivo, e verificado pelo público participante, também ele, jogador. A criação se dá, portanto, em conjunto entre os alunos-atores e, como Lígia Cortez costuma dizer, a "plateia mais importante de toda a vida deles". Esta criação em conjunto poderia caracterizar o momento da apresentação como uma evolução cênica do espaço aprendente. O espaço criado na relação com o público seria o responsável maior, para consolidar o processo pedagógico de criação em teatro, pois, sendo o lugar do autorreconhecimento da criança como construtora de linguagem teatral, contribui para sua formação metateatral.

Isto acaba fazendo que a responsabilidade do professor, condutor do processo, seja ainda maior, já que não há subterfúgios, no teatro com crianças, em que a espontaneidade criativa está sempre presente – caso contrário, o espetáculo será morto –, para esconder o processo artístico-pedagógico. Não é como a exposição de uma pintura, a leitura de um texto ou a apresentação de balé milimetricamente coreografada. Aqui, o processo está na obra. Os alunos-atores aprendem enquanto criam realidade cênica. "Este estado, de aprender enquanto se cria, é na verdade um sonho almejado por todo artista. Uma exposição generosa que revela a construção, o pensamento criador." (LAZZARATTO, 2011, p. 161).

Os três pontos seguintes colocados por Spolin versam sobre o dever do diretor de ter conhecimento das habilidades de seus atores, escolher uma peça que possa ser trabalhada e prever se a experiência será criativa para todos. Resumidamente, o que parece é que Spolin enfatiza a necessidade de uma experiência coletiva, para onde todas as vontades, todas as habilidades devem

convergir. Até mesmo a do professor, que deve se perceber capaz de conseguir trabalhar, levando em conta também seu trabalho artístico, sem perder de vista o trabalho dos alunos-atores, que, em última instância, é a razão maior do espetáculo que será montado. Questões que demandam o desenvolvimento de um espaço aprendente durante o processo, legitimando toda e qualquer escolha artística como coletiva. Um processo transparente, pois claro quanto às intenções artísticas das crianças, do professor e do coletivo.

A questão do jogo resume-se na afirmação de que a peça deve ser divertida de ser montada, para todos, por todos. Todos jogando juntos, sob o perigo de não se legitimar como um trabalho coletivo, de não provocar o envolvimento completo, físico e intelectual, de seus participantes. Brincar de escolher o texto, elaborar o roteiro. Brincar de ensaiar, de propor cenas. Brincar de decidir, de cortar. Brincar de fazer teatro.

A última pergunta nos alerta para o risco de a peça cair no psicodrama, como uma forma negativa de resolver as questões. Já foi falado aqui que existe uma inegável função terapêutica do teatro (RYNGAERT, 2009), e que o jogo criativo, que pode ser formalizado esteticamente no teatro, é essencial para o desenvolvimento saudável do ser humano e sua inserção no mundo (WINNICOTT, 1975). Levando em conta estas afirmações, por que pensar, então, em psicodrama, se o teatro está sendo realizado? A peça deve, sim, ter vida, pois uma peça com vida é uma peça em que o jogo criativo está sendo realizado em sua plenitude, criando uma realidade presente e potente.

IV. 1. ESTA NOITE IMPROVISAMOS – 2005

O processo de escolha desta peça teve início no dia em que foi dado um jogo, baseado no Primeiro Exercício de Rádio[42] de Spolin (2006), com a diferença de que os alunos-atores foram divididos em dois grupos grandes, e deveriam fazer uma radionovela completa, com abertura, comercial, efeitos sonoros... Cada grupo montou um programa de rádio e apresentou-se atrás de um pano, de modo a não ficar visível para o público. Como no jogo de Spolin, seguiu-se uma discussão sobre o que tinha sido escutado, se conseguimos perceber as ações somente através de sons. Os alunos-atores da turma gostaram especialmente deste exercício e pediram, imediatamente, para usá-lo como temática da peça que apresentariam no final do ano.

Este exercício foi dado porque esta turma, havia algumas aulas, estava trabalhando sobre a ideia da companhia teatral, e a cada dia eles se alternavam em funções, para montar diferentes tipos de peças, que depois apresentavam aos colegas. Ora eram o diretor, ora eram atores e atrizes, ora eram o ponto, o maquinista, a camareira... A radionovela foi uma das propostas de montagem para essa companhia.

Entre os temas propostos para encenar, os que mais despertaram interesse foram uma cena de mistério, em que o público deveria decidir quem era o culpado, e, mais uma vez, as peças *Romeu e Julieta* e *Hamlet*.

Unindo, numa aula, os temas que interessavam aos alunos-atores, eu, como professor, me coloquei como o Sr. Almeida, dono do teatro ocupado pela companhia, e que não estava satisfeito com os resultados obtidos pelas peças nos últimos tempos. O público estava sumindo, e a culpa deveria ser do rádio – já que estávamos nos anos 1940, década considerada a era de ouro do rádio brasileiro,

[42] "Três ou mais atores. Combinam Quem. Cada ator faz uma lista das características que quiser transmitir: idade, peso, temperamento, cor, etc. Os membros da plateia devem fazer suas próprias listas das características dos personagens, enquanto a ação se desenvolve. Quando a cena termina, as listas são comparadas." (SPOLIN, 2006, p. 179). Os atores devem, então, simular um programa de rádio, utilizando apenas a voz e efeitos sonoros, para transmitir as características pensadas à plateia.

provavelmente todo mundo preferiria ouvir o rádio a ir ao teatro – este era o argumento. Por isso, os atores da companhia deveriam apresentar soluções para trazer novamente o público ao teatro, senão ele seria fechado, e todos demitidos. O Sr. Almeida iria, então, caso o plano não desse certo, virar sócio de uma radiotransmissora e mandar todos para o olho da rua.

Os alunos-atores se organizaram em três grupos e apresentaram as seguintes cenas, seguidas dos argumentos de por que poderiam ser a solução para o problema:

- Uma cena da história da Chapeuzinho Vermelho – o público estava cansado de violência, e uma peça “delicada” os faria voltar ao teatro.

- Uma cena em que o público decidia o final, de mistério – assim o público poderia se sentir mais dentro da história.

- Uma cena melodramática, no estilo novela mexicana – depois da apresentação, os próprios alunos-atores se questionaram, pois, provavelmente, nos anos 40, ainda não passava novela mexicana, e ninguém iria saber o que era.

O envolvimento dos alunos-atores com o desafio cênico da necessidade de criação, imposta pela ameaça do Sr. Almeida, foi absoluto. Não houve, em qualquer momento, separação entre eles e os personagens que, porventura, eles estavam fazendo. No entanto, existiam, sim, personagens, e existia, sim, uma história, mas tão natural, vivenciada no aqui agora, que não foi empecilho para a criação. Ao contrário, o roteiro para a peça veio como uma necessidade do próprio processo. A criação desta companhia de teatro, dentro da sala de aula, contribuiu para a integração e cooperação entre todos os alunos-atores, unidos por um desafio: o fazer teatro.

Natural também foi a escolha dos papéis para a peça, que foram decididos de acordo com o que cada um mais gostaria de fazer. Foram sugeridos, pelo professor, alguns personagens, e outros já estavam sendo feitos durante as aulas. Surgiu também a ideia de duas pessoas que saíssem do público, afinal, ele também fazia parte do teatro. Foi combinado, então, que dois alunos-atores

começariam a peça na plateia, sentados, e entrariam para ajudar a companhia em seu desafio.

Foram estes os personagens:

Dono do Teatro (Sr. Almeida) – O professor, em voz em *off*

Diretora da Companhia

Administradora do Teatro

Ponto (papel feminino)

Contrarregra

Primeira Atriz (mais velha, estudou na Inglaterra)

Primeiro Ator (galã)

Ator Cômico

Segunda Atriz

Atriz Cínica / Vilã

Atriz Genérica (faz sempre o papel da mãe ou da ama)

Atriz Ingênua (mocinha)

Um casal da Plateia (o único casal que foi assistir ao espetáculo naquela noite, pois a companhia estava à beira da falência).

Depois de distribuídos os personagens, começamos uma série de improvisações[43], a partir de um pré-roteiro. Os atores, após uma apresentação, percebiam que ninguém mais estava indo vê-los. O Sr. Almeida, então, dava um ultimato à companhia. Esta deveria fazer algo rapidamente, a fim de atrair o público, senão o teatro seria fechado, e todos demitidos. Com a ajuda de dois espectadores, a companhia testou várias soluções. O final seria decidido somente mais perto da apresentação... Será que as tentativas iriam funcionar? Apesar de pouquíssima semelhança com a peça de Pirandello, pareceu apropriado dar ao trabalho o título de *Esta noite improvisamos*.

[43] Dentro dos processos de montagem de peças na Casa do Teatro, não utilizamos textos para serem decorados pelos alunos-atores. O texto costuma ser criado durante as improvisações e surge como necessidade da cena, a partir de um roteiro e objetivos estabelecidos para determinada encenação. Os alunos-atores tornam-se, então, dramaturgos. Criam ativamente suas próprias falas.

O Roteiro final ficou assim:

CENA 1 – Abertura – Final de “Romeu e Julieta”
- A cortina fecha, como se a peça tivesse sido encerrada, e todos os atores agradecem.

CENA 2 – Reunião entre todos da companhia
- Percebem que não têm público e que podem ser despejados.
- A diretora fala que têm de achar um culpado – Fala do Sr. Almeida em *off,* dizendo que eles têm de resolver o problema até o dia seguinte.
- Todos se acusam, uns aos outros, até mesmo os dois espectadores (apresentação dos personagens).
- Chegam à conclusão de que é culpa do rádio.
- Sugerem, então, um outro tipo de teatro, diferente do “clássico” e “trágico”, que estavam fazendo até agora.
Sugestão:
- Algo dinâmico.
- Algo que todo mundo conhece.
- Com música e humor, para toda a família.
- Mas mesmo assim algo trágico, pois isto eles fazem bem.

CENA 3 – “Chapeuzinho Vermelho”

CENA 4 – Ligação 1
- Eles não se sentem confortáveis fazendo, sentem que perderam suas origens.
- Acham que seria melhor uma coisa mais próxima ao que eles estão acostumados a fazer como companhia “dramática”.
Sugestão:
- Não perder a tradição da tragédia, mas fazer algo mais rápido e mais simples, pois *Hamlet* é muito complicado e muito longo.
- Só passar a essência do que precisa, para ser de mais fácil “digestão” para a plateia.

CENA 5 – Hamlet

CENA 6 – Ligação 2
- Acham estranho.
- Não deu tempo de mostrar o talento de todos.

- Sentem como se tivessem traído o maior autor que já existiu: Shakespeare.
Sugestão:
- Poderiam fazer uma peça cujo final o público não saiba. Todos os clássicos, o público já conhece, e talvez por isso não venham assistir.
- O público poderia escolher o final, assim, ele se sentiria participando da peça e não ficaria só sentado.
- Ele poderia, deste modo, assistir à mesma peça vários dias, pois a cada dia seria um final diferente.

CENA 7 – Mistério "Você Decide"

CENA 8 – Ligação 3
- Não dá pra todo dia ensaiar dois finais diferentes, é muito cansativo.
- Não deu medo nenhum!
Sugestão:
- Já que nada deu certo, fazer uma radionovela ao vivo.
- A cada dia a gente faz um capítulo, e fica encenando por meses.
- Todos vão ter curiosidade para ver como os atores trabalham no rádio, pois normalmente eles só escutam.
- Seria a primeira peça e radionovela numa só!

CENA 9 – Radionovela - "Quem Matou o Marido da Viúva Assassina?"

CENA 10 – Ligação 4
- Será que as pessoas vão pagar pra ver isso ao vivo, quando podem ligar o rádio de graça?
- As atrizes se sentem presas ao microfone, não podendo mostrar todo o seu talento.
Sugestão:
- Imitar o Teatro de Revista, que não está perdendo público.
- O público gosta mesmo de canto e dança.
- O Brasil está na moda!

CENA 11 – Coreografia com a música Brasileirinho

CENA 12 - Final
- Percebem que não sabem dançar.
- Ficam chateados sem saber o que fazer.
- Conclusão de que devem fazer o que acreditam, e que o teatro nunca vai ser substituído pelo rádio, ele é único.

> - Em meio à crise, o Sr. Almeida se pronuncia em *off* - Eu não sei o que vocês estavam ensaiando, mas ficou maravilhoso, eu nunca vi uma peça igual! Vai fazer o maior sucesso, é disso que nós precisamos!
> - Descobrem que, sem saber, acabaram fazendo, na tentativa de fazer uma peça, uma peça mesmo!
>
> FIM.

O espetáculo começou com uma encenação resumida de *Romeu e Julieta.* No final da cena, assim que os amantes morreram, foram iluminados apenas por um foco de luz. Uma música instrumental e fumaça completaram o clima trágico. A cortina fechou e abriu, e os atores vieram agradecer, como se a peça tivesse acabado. Depois que a cortina fechou novamente, após os aplausos, ela abriu mais uma vez e revelou todos os membros da companhia, decepcionados com o público escasso de mais uma noite de representação. Aparece, então, a voz do Sr. Almeida, que dá início ao jogo. O que se seguiu foi a acusação que cada um fez ao outro, na tentativa de achar um culpado pelo fracasso. Os personagens-atores são assim apresentados ao público. Acham que a culpa é da diretora, que não sabe dirigir, do ator cômico, que deixa tudo engraçado, da ingênua, que só sabe fazer sempre o mesmo papel, do público, que não colabora... e assim vai-se descobrindo quem é quem.

Mantendo as características dos personagens, ao longo da peça, cada um dá alguma sugestão do que poderia ser a solução, que logo é encenada por um grupo dos atores. O ator cômico sugere algo engraçado, a primeira atriz, algo que aprendeu em seus estudos na Inglaterra, a vilã, algo com terror, os espectadores, a radionovela, e assim as soluções foram sendo criadas, a partir da característica de cada personagem.

No final, optou-se por fazer uma coreografia baseada no teatro de revista, já que, na década de 40, este gênero ainda estava em voga no Brasil. Recebemos a ajuda da professora de dança Gabriela Hess, e criou-se uma coreografia com a música Brasileirinho (choro de Waldir Azevedo, de 1947). Todos os alunos-atores vestiram colares de banana, e o final foi apoteótico, para

logo em seguida terem a percepção de que nada funcionara... ou, pelo menos, parecia não ter funcionado.

O público claramente acompanhou a trajetória dos alunos-atores, na peça em que expuseram o desafio da construção cênica, e sentiu-se, desde o início do espetáculo, convidado a participar do jogo proposto. O que será que os alunos-atores farão, para enfrentar o desafio? Como usarão seus personagens, para elaborar as cenas? Os personagens viraram apenas mais um instrumento, na construção comandada pelos alunos-atores.

Exemplificando praticamente a afirmação de Pavis (1999, p. 71), já citada anteriormente, de que “a convenção compreende tudo aquilo sobre o que plateia e palco devem estar de acordo para que a ficção teatral e o prazer do jogo dramático se produzam”, tomamos, aqui, convenção como linguagem teatral, ampliando o jogo criativo para a plateia, que participa com o prazer de uma brincadeira.

O teatro dentro do teatro, como temática da peça, promove um desdobramento da teatralidade, em que “o nível externo adquire um estatuto de realidade ampliada: a ilusão da ilusão passa a ser realidade.” (PAVIS, 1999, p. 386). O público acredita nos alunos-atores, que acreditam em seus personagens e no jogo encenado. Uma realidade ampliada, que expõe processos de criação capazes de serem reconhecidos por seus criadores, os próprios alunos-atores, quando em parceria com o público. Consolidando o teatro como pedagógico, dentro de suas características próprias.

Em conversa com os alunos-atores, alguns dias depois da peça – o que, às vezes, não é possível, se o ano já houver terminado –, a maioria dos comentários era sobre como os espectadores queriam saber como a história seria resolvida. A alegria de terem compartilhado a criação com outras pessoas, e a confirmação de que os outros entenderam o que estava sendo proposto ficaram evidentes no modo como falavam da experiência, no modo como se apropriavam, no discurso, do próprio trabalho. O que não teria acontecido, se não houvesse apresentação.

O processo metateatral serviu como modo eficiente de inserir, dentro de um mesmo universo, alunos-atores e plateia, que juntos avaliaram o trabalho, como se concebido por todos. A ideia do espetáculo como produto final, interruptor do processo, ou traumático para as crianças por causa da exposição, caminha longe daqui.

IV. 2. SEIS PERSONAGENS À PROCURA DE AUTOR – 2007[44]

A turma, de 23 alunos-atores, tinha entre 9 e 11 anos de idade. Os exercícios com a temática das funções teatrais mostrou-se muito potente, pois fez desaparecer as diferenças existentes entre os alunos-atores – principalmente relacionadas às idades –, e colocou cada um disponível para a criação, jogando junto com os colegas, dentro de um mesmo universo, mas com funções exercidas de acordo com a disponibilidade de cada indivíduo. Um menino extremamente tímido assumiu para sempre a função de contrarregra, e quase não falava, mas suas intervenções sempre mudavam o rumo da cena, tornando-o peça fundamental. Depois, manteve-se este papel para ele, no espetáculo.

O roteiro foi elaborado levando em conta dois outros interesses que a turma manifestou. Um foi na peça *Hamlet*, baseada na qual fizemos vários exercícios: encenamos vários finais, mudamos o começo, trouxemos para os dias de hoje, misturamos com outras histórias já conhecidas. O termômetro para este interesse foi a percepção da vontade, nos alunos-atores, de criar, e recriar, em cena, por meio desta temática, sem esgotar a energia, percebendo a mobilização de todos, a abundância de ideias, a necessidade de levá-las à cena.

Outro tema mobilizador foi o trabalho com alguns gêneros (não necessariamente teatrais), principalmente com os gêneros musical, comédia,

[44] A professora assistente desta turma foi Tatiana Rehder.

novela mexicana e terror. Como exercício, encenamos a história da “Chapeuzinho Vermelho”, que todos conheciam, em todos esses estilos.

Coube a mim, como professor, pesquisar uma estrutura que pudesse comportar todas as vontades artísticas, sem engessar o fazer teatral num determinado formato. O tema da companhia de teatro me levou diretamente, e novamente, à obra de Pirandello, em que me deparei com a peça *Seis personagens à procura de autor*, escrita em 1921, que narra um ensaio de uma companhia de teatro. O ensaio é invadido por seis personagens que, rejeitados por seu criador, tentam convencer o diretor da companhia a encenar suas vidas. Eles precisam de autor.

Alguns alunos-atores seriam, então, membros dessa companhia de teatro, que estariam ensaiando, num dia normal, a peça “Omelet” (em clara alusão a *Hamlet*, mas, neste caso, uma peça fictícia, em que o desafio era fazer uma omelete). A companhia era, então, interrompida por seis personagens da peça *Hamlet*, que pediam ajuda para terminar sua história, já que o autor fugira. Para isto, os personagens de *Hamlet* encenaram o início da história e, depois, os alunos-atores se dividiram em três grupos, que inventaram finais diferentes, um do gênero comédia pastelão[45], uma novela mexicana e um musical. Os grupos foram divididos na fase de ensaios e propuseram, eles mesmos, os finais, que depois foram incorporados à peça. O grupo dos personagens do *Hamlet*, também por meio de improvisação, elaborou o resumo do início de sua história, que foi mostrada aos atores.

Os alunos-atores rapidamente aprovaram a estrutura de roteiro proposta e, então, juntos dividimos os personagens. Cada aluno-ator escreveu num papel três personagens que gostaria de ser, de acordo com tudo o que já tínhamos trabalhado em aula e que poderia caber na peça, e um que não gostaria de ser. Entre os personagens de *Hamlet,* teríamos o Hamlet, Polônio, Cláudio,

[45] O termo comédia pastelão vem do cinema e refere-se a comédias em que predominam cenas de tropelias, explorando-se motivos de riso fácil e de gosto discutível, implicando, muitas vezes, violência física. Atualmente, suas maiores representações encontram-se no desenhos animados. (Fonte: Wikipédia).

Gertrudes, Ofélia e o Fantasma do Pai (já que um aluno-ator mostrou vontade imensa de fazê-lo). Alguns dos alunos-atores escreveram simplesmente que queriam ser ou da companhia, ou parte dos personagens do Hamlet, opção que também foi dada pelo professor.

Foram estes os personagens escolhidos:

Diretor

Atriz Romântica/Mocinha

Atriz “Irmã Siamesa” 1

Atriz “Irmã Siamesa” 2

Atriz “Irmã Siamesa” 3 (Estas personagens foram uma sugestão do professor a três alunas mais tímidas, muito amigas, que iriam se beneficiar se ficassem em trio. Na peça, elas faziam tudo juntas, se movimentavam juntas, falavam juntas. O resultado cênico foi surpreendente)

Primeira Atriz/Diva (segundo definição da própria aluna)

Atriz Cômica

Ator Cômico

Assistente do Diretor (papel feminino)

Atriz Vilã

Ponto (papel feminino)

Maquinista

Porteiro/Bilheteiro

Faxineira/Camareira

Ator Tradicional/*Démodé* (segundo definição do próprio aluno, que queria fazer algo fora de moda, antiquado)

Contrarregra

Primeiro Ator/Galã (segundo definição do próprio aluno)

Polônia (conselheira de Cláudio)

Rainha Gertrudes

Cláudio

Ofélia

Fantasma do pai do Hamlet

Hamlet

De acordo com a vontade manifestada pelos alunos, alguns personagens foram sugeridos ou modificados, como é o caso das Irmãs Siamesas, que, na peça, foram batizadas pelos próprios alunos-atores de irmãs-sisters[46]. O Polônio virou mulher, e foi incorporada uma assistente de diretor, que nunca havia surgido nas improvisações. Algumas sugestões dos alunos-atores também foram incorporadas, como o fato de o primeiro ator ser um galã, e a ideia de um ator tradicional, proposta por um aluno-ator, e que também nunca tinha aparecido em aula.

O roteiro:

> Cena 1 - Arrumação do cenário pela equipe técnica
> - Chega a faxineira, com cortina fechada e varrendo o palco.
> - Abre-se a cortina, e os técnicos estão jogando baralho, distraídos.
> - Chegam a assistente de diretor e o ponto.
> - Arrumação geral antes de chegarem o diretor e os atores.
> - Os personagens que estão no palco brincam de imitar os atores que ainda não chegaram.
>
> Cena 2 - Chegada dos atores
> - Todos os atores chegam, um por um, cumprimentam a todos e se colocam no palco, à espera do diretor.
>
> Cena 3 - Chegada do diretor e chamada
> - Diretor chega atrasado.
> - Assistente faz a chamada, apresentando, assim, todos os membros da companhia.
> - Primeira atriz chega atrasada.
>
> Cena 4 - Ensaio da peça “Omelet”
> - Todos os membros da companhia, inclusive os técnicos, se alternam para fazer a primeira cena da nova peça que irão montar, em que se faz uma omelete. O diretor nunca fica satisfeito.
>
> Cena 5 - Chegada dos personagens de Hamlet

[46] *Sisters* significa irmãs, em inglês.

- Pedido de ajuda aos membros da companhia. para elaborar um final para sua história.

Cena 6 - Apresentação de Hamlet
- Personagens de Hamlet encenam sua história.

Cena 7 – Sugestões de finais

Cena 8 – Final atrapalhado
- Feito pela equipe técnica, e nada dá certo.

Cena 9 – Final novela mexicana

Cena 10 – Final Musical
- No final deste final, todos, juntos, cantam uma música composta pelos próprios alunos.

Cena 11
- Percepção, por todos, de que a tentativa de elaborar um final para Hamlet, já foi, em si, um ótimo final e uma ótima peça. Satisfeitos, todos saem para comer uma pizza.

Cena 12 – Shakespeare atrasado.
- Só sobra a faxineira limpando tudo, quando chega Shakespeare. Ela diz que ele está atrasado, e que o serviço já foi terminado de maneira muito competente.

FIM.

No final da peça, os alunos-atores cantaram uma música de letra composta por eles mesmos, em parceria com a professora de música, Cássia Maria, como se fosse o final natural da cena estilo musical. A música resumia a história e perguntava ao público: o que seria agora dos personagens? Além disso, por sugestão dos alunos-atores, depois que todos saíram felizes, e restou somente a faxineira, chegou o Shakespeare (Rafael Masini, professor da Casa do Teatro). O objetivo dos alunos-atores era mostrar que eles tinham feito um trabalho melhor que o do autor original, e que ele chegara tarde demais, situação que foi aplaudida pela plateia. Naquele momento, as crianças tinham de fato criado seu próprio espetáculo (melhor que o de Shakespeare?).

No início da peça, os técnicos trabalhavam como se fossem técnicos do próprio teatro. O público foi colocado como observador e participante de uma realidade cênica criada pelos alunos-atores, e tão real quanto a própria realidade do teatro, espaço físico, local da encenação. De início, novamente, a hiper-realidade foi imposta dentro de um jogo de ilusão dentro da ilusão. O fingir acreditar que os alunos-atores fingem acreditar torna a realidade teatral presente, viva. O metateatro levou a plateia a interpretar seu próprio papel de plateia, tornando-se mais um personagem da peça.

Os membros da companhia chegavam para o ensaio pela entrada do público e desciam as escadas em direção ao palco, confirmando o teatro como espaço físico e poético de encenação. O bilheteiro, assustado, interrompeu o ensaio gritando, de trás do público, correndo pelas escadas, para avisar a chegada de pessoas muito estranhas, os personagens.

Durante a peça, optou-se por que os alunos-atores ficassem em cena o tempo inteiro, assistindo uns aos outros, sentados, atrás da cena, de frente para o público. Representando o público em cena, colocando-o dentro da história. Eu me assisto assistindo, através dos atores. Eu faço parte da cena. Eu sou parte do jogo. Os alunos-atores resolveram não contar o final verdadeiro do *Hamlet* dentro da peça, queriam que fosse um mistério para quem estivesse assistindo.

IV. 3. MISTÉRIO NO TEATRO - 2009[47]

Ao dar início ao processo de escolha da peça com esta turma, fiz um exercício em que os alunos-atores, divididos em grupos, deveriam fazer uma cena com a temática – proposta por eles mesmos – sobre a qual gostariam de trabalhar. Também poderiam colocar, na cena, elementos que achassem legal que estivesse na peça, que tipo de personagens gostariam de ser, enfim, a própria

[47] A professora assistente desta turma foi Tatiana Rehder.

vontade deveria guiar as criações. Todas as cenas, entre outras coisas, apresentaram como temática um assassinato, uma morte misteriosa, a tentativa de instaurar um certo clima de mistério. Quem matou? Por quê?

Eu já havia percebido o interesse da turma por esse tema, principalmente depois que fizemos o seguinte exercício.[48] Conta-se uma história, que, neste caso, era a seguinte: um casal, já velho, foi a um restaurante tomar sopa e, quando o garçom trouxe a sopa da cozinha, derramou tudo na cabeça da mulher. O professor então fala aos alunos-atores: temos todos os participantes deste "crime" aqui, vamos escutar todas as versões dos fatos, para descobrir de quem foi a culpa. Indica, então, um aluno-ator: você, que é o garçom, poderia nos contar o que realmente aconteceu? O aluno-ator, então, assume o papel do garçom e inventa uma desculpa. Neste caso, o "garçom" falou que a culpa não era dele, que, na verdade, o cozinheiro, que odiava a mulher, tinha pago para que ele derrubasse a sopa na cabeça dela. Então, perguntei se o cozinheiro não estava lá, para se defender. Uma aluna-atriz levantou prontamente e disse que a culpa não era dela, que tinha certeza de que o garçom, que era desajeitado, tropeçou em algo e derrubou a sopa. Perguntei no que o garçom poderia ter tropeçado. Uma aluna-atriz respondeu que alguém colocou o pé, para que ele caísse. Perguntei, então, se não teria sido o marido. Uma aluna-atriz assumiu o papel de marido e disse que não foi ele, e que ele tinha visto outra coisa no chão, uma pedra, talvez... Para tirar qualquer dúvida, perguntei, então, se a sopa não queria se pronunciar e revelar sua própria versão do fato. A sopa disse que a culpa foi da travessa, que estava escorregadia. Depois, a travessa se defendeu, dizendo que a culpa era do sabão, que a deixou escorregadia, e novos personagens foram surgindo. A toalha, a pedra, o chão...

No final do exercício, o grupo escolheu as três versões que acharam mais interessantes e fizeram uma cena, mostrando os diferentes pontos de vista sobre o mesmo acontecimento. Foram escolhidas as versões do garçom, da sopa e do chão. Como um desdobramento do exercício "original", coloquei todos os

[48] Passado para mim pela professora Luciana Barbosa.

alunos-atores como membros de um suposto júri, que deveria decidir, após as apresentações das cenas, que versão era a verdadeira. Seguiu-se, então, um jogo de argumentação, em que cada aluno-ator apresentou seu ponto de vista, baseado no que foi visto. Depois votamos, e a sopa foi culpada, por estar muito quente. Poucas vezes vi estes alunos-atores tão envolvidos.

Propus, então, um outro exercício, em que cada grupo deveria encenar um julgamento. As regras eram as seguintes: a cena deveria se passar num tribunal, numa sessão presidida por um juiz. O juiz deveria expor o crime e os suspeitos. Cada suspeito deveria apresentar sua defesa. O público, após a cena, com base nos argumentos dos suspeitos, deveria decidir quem era o culpado. Um dos grupos apresentou uma cena em que, cada vez que um suspeito apresentava sua defesa, todos os outros alunos-atores encenavam, em paralelo, o que estava sendo narrado, como uma cena em *flashback*, recurso também utilizado por outro grupo, que começou a cena com uma reconstituição do crime.

A temática tratada nestas duas aulas mostrou-se objetivamente presente na hora em que os alunos-atores, a pedido do professor, encenaram cenas que mostrassem seus interesses relacionados à peça que iríamos montar. Depois, a vontade foi concretamente verbalizada, em conversa que tivemos sobre as cenas apresentadas. Pensei em uma maneira, então, de integrar a temática do mistério, do julgamento, com a temática do teatro dentro do teatro, que fora desenvolvida anteriormente pela turma, com grande prazer, e também esteve presente nas cenas sobre o que gostariam de fazer como espetáculo. Inclusive, em uma cena, uma atriz era misteriosamente morta e tinha de ser substituída por outra, que poderia ser a culpada...

Sugeri aos alunos-atores que montássemos um mistério dentro do teatro, unindo as duas temáticas que mais os interessavam. A peça começaria, então, por sugestão dos próprios alunos-atores, com a peça *Romeu e Julieta*. No final, quando todos os atores iriam agradecer, perceberiam que a atriz que interpretava a Julieta estava realmente morta. Como ninguém entrou no teatro, necessariamente algum dos presentes deveria ser o culpado. No dia da

apresentação, a questão foi diretamente lançada para a plateia, no início do espetáculo, e, ao seu final, ela foi convidada a votar em quem achava que realmente era o culpado. Os alunos-atores reproduziram o jogo feito em sala de aula no palco, com o público, que foi convocado a dar sua opinião, assistindo à peça como "detetives" à procura de pistas.

Os personagens pertenciam todos a uma companhia de teatro:

Atores – Romeu e Julieta

Romeu

Julieta

Ama

Mãe de Julieta

Boticária

Baltasar

Narradora

Outros membros da companhia

Diretora do Teatro

Assistente da Diretora

Contrarregra

Figurinista

Camareira

Faxineira

Atriz Substituta

Para elaborar o roteiro, os alunos-atores se dividiram em três grupos, e cada um deles poderia ser o culpado pelo assassinato da Julieta. Um dos grupos foi formado por todos os atores (inclusive a atriz substituta), o outro pelas "técnicas" do teatro, a contrarregra, a camareira, a faxineira e a figurinista, e o outro grupo pela diretora e sua assistente. Cada grupo criou, então, por meio de improvisações, um motivo que o levaria a cometer o crime. Esses motivos foram apresentados em cenas de *flashback,* toda vez que o grupo era acusado por

algum outro personagem. Todos os outros alunos-atores participavam das cenas de *flashback*.

O grupo das técnicas tinha sido sabotado pela Julieta num concurso de culinária, anos antes, quando ela levara o prêmio de melhor prato, pois misturara porcarias (pimenta, um pneu e uma sola de sapato) às receitas das colegas. O grupo dos atores também fora sabotado por Julieta, quando todos prestaram um teste para a peça "A banana sem casca", na escola, e ela conseguira o papel principal, o da banana. Já a diretora e sua assistente tiveram suas provas trocadas com as de Julieta, que era muito burra, e tiraram o primeiro zero de suas vidas. Agora, todos tinham motivos para matá-la.

Foi então pedido aos alunos-atores que mostrassem, caso o grupo deles fosse realmente culpado, como teria sido o crime. Por meio de improvisações, foram elaborados três finais diferentes para a história, apresentados ao público, de como os crimes teriam acontecido. O roteiro ficou assim:

> Cena 1 - Atores apresentam a cena final da peça "Romeu e Julieta".
> - Atores agradecem à plateia, como se estivesse tudo bem.
>
> Cena 2 – Diretora comunica a morte da Julieta para todos da companhia.
>
> Cena 3 – Acusações.
> - A diretora comunica que, a partir desse momento, todos são considerados suspeitos e não podem sair do teatro, até que provem o contrário.
> - Todos se acusam.
>
> Cena 4 – Flashback das técnicas
> - Relembram o concurso de culinária do passado, em que Julieta sabotou os ingredientes das concorrentes.
>
> Cena 5 – Flashback dos atores
> - Relembram o momento em que Julieta sabotou o teste para a peça "A banana sem casca".

Cena 6 – Flashback da diretora e da assistente
- Relembram quando Julieta sabotou a prova da escola.

Cena 7 – Início dos finais possíveis.
- A plateia é convidada a prestar atenção, para depois decidir.

Cena 8 – Primeiro final possível, para provar quem matou Julieta.
- Técnicas colocam veneno de verdade no vidro de que Julieta toma.

Cena 9 – Segundo final possível.
- Atores substituem a faca de mentira por uma verdadeira, e Julieta se mata sem querer.

Cena 10 – Terceiro final possível.
- Diretora e assistente colocam um prego onde Julieta desmaia, o que causa sua morte.

Cena 11 – A plateia decide qual o final da peça.

Cena 12 – Julieta aparece viva.

FIM.

No final da peça, a plateia votou em qual dos grupos considerou culpado. (Antes da apresentação das cenas, uma das atrizes se dirigira ao público, pedindo que prestassem atenção, porque deveriam votar no final). Quando o resultado vai ser anunciado, depois da contagem das mãos levantadas, o aluno-ator que fazia o Baltasar sai da coxia em pânico, sem conseguir falar. Todos se viram lentamente para trás e percebem Julieta, que, ao dizer “oi”, assusta todo mundo, e a cortina se fecha. Ela não estava morta...

IV. 4. CINCO PERSONAGENS À PROCURA DE AUTOR - 2010[49]

Os interesses desta turma, evidenciados durante o processo de aulas, eram muito parecidos com os da turma que, em 2007, encenou *Seis personagens à procura de autor.* Exercícios em que os alunos-atores se colocavam como atores e atrizes especializados em determinado tipo de interpretação rendiam cenas criativas e estimulantes. Além disso, os alunos-atores demonstraram uma paixão por fazer cenas em que eles apresentavam sua "própria versão da história".

Fizemos o exercício, já narrado aqui, de inventar um final para a peça *Hamlet*. Os alunos-atores ficaram deveras mobilizados criativamente, e, na aula seguinte, me pediram para fazer o mesmo exercício, só que com outra história, cujo final não soubessem. O jogo consistia em elaborar um final para uma história existente, e depois verificar qual o final verdadeiro, além de comparar o final criado com os dos outros grupos. Isto foi feito com as peças de Shakespeare *Romeu e Julieta*, *Macbeth* e *Otelo*.

Sugeri à classe, então, o roteiro que já havia sido elaborado com a turma de 2007, pois senti que iria ao encontro de seus anseios. A diferença é que, nesta montagem, os finais elaborados para os personagens que aparecem durante o ensaio (*Hamlet*) não ilustrariam, como na outra peça, diferentes gêneros teatrais. Aqui, os finais foram elaborados pelos alunos-atores, sem uma premissa outra que não, simplesmente, terminar a história começada pelo autor que criou os personagens e fugiu. Foram estes os papéis criados:

Membros da companhia

Diretora

Assistente de Direção (papel feminino)

Ponto (papel feminino)

Técnico do teatro I

Técnico do teatro II

Faxineira

[49] A professora assistente desta turma foi Marília Miyazawa.

Primeira Atriz

Atriz Cômica

Atriz Dramática

Ingênua

Vilã

Atriz Clássica (por sugestão da aluna, este personagem era muito "tradicional", com formação italiana – que julgava ser a melhor – e começava quase todas as suas falas com "lá na Itália...")

Personagens de Hamlet (todos femininos – a peça virou Hamleta)

Hamleta (Hamlet)

Cláudia (Cláudio)

Mãe de Hamleta (Fantasma)

Polônia (Polônio)

Horácia (Horácio) e Atriz

A peça se inicia com um ensaio da companhia. Os técnicos já estão no palco, jogando truco, e são surpreendidos pela faxineira, preocupada com a arrumação, pois todos os atores já devem estar chegando. Neste espetáculo, conforme narrado na introdução desta dissertação, os alunos-atores que foram os técnicos na peça, antes de abrir a cortina, já explicaram algumas coisas ao público, colocando todos dentro do mesmo contexto, enfatizando a plateia como mais uma participante do jogo.

Os atores e outros membros da companhia foram chegando, um a um, cumprimentando-se, de acordo com suas características. A atriz vilã contou que tinha acabado de roubar um pirulito de uma criança, o ponto aqueceu a voz, a atriz cômica contou uma piada e ninguém riu, a atriz clássica cumprimentou a todos em italiano, e assim por diante. A diretora chegou por último, em meio a uma discussão, entre todos, sobre o quão incompetente era ela.

Foi apresentado por ela, então, o que seria a próxima montagem da companhia: "O Omelete Assassino". Esta suposta peça foi inventada pelos alunos-atores, quando contei que, na peça original de Pirandello, um dos atores ensaia

uma cena em que está batendo ovos. Nela, conforme leu o ponto antes de iniciar os ensaios, uma omelete toma proporções gigantescas, mata quem a fez e destrói toda a cidade, como naqueles filmes de monstro japonês.

Os ensaios começam. Na cena, todos devem fazer uma omelete e falar sempre o mesmo texto, dado pelo ponto: “Vamos fazer uma omelete. Ingredientes: ovo, sal, cebola e salsinha”. Todos se revezam na tentativa de fazer a cena, que nunca fica muito boa. Depois disso, um dos técnicos interrompe o ensaio, avisando da chegada dos personagens, que pedem que os membros da companhia os ajudem a encontrar um final para sua história – o começo é encenado para todos, pelos próprios personagens.

A turma foi dividia em três grupos, que, durante algum tempo, improvisaram diversos finais para a história. Destes, foram escolhidos três, e o roteiro ficou assim:

Cena 1 - Equipe técnica
- Técnicos jogam detetive.
- Chega faxineira, preocupada com a bagunça.
- Todos começam a brincar de mímica, imitando os atores que ainda não chegaram.
- Assistente de Direção chega e brinca também.

Cena 2 - Chegada dos outros membros da companhia
- Todos chegam, um por um, cumprimentam-se e começam a aquecer-se, à espera da diretora, que está atrasada.
- Começa uma discussão sobre a diretora.

Cena 3 - Chegada da diretora, chamada e apresentação do novo texto
- Diretora chega atrasada.
- Chamada é feita pela Assistente – apresentação dos nomes e funções de todos da companhia.
- Primeira atriz chega super atrasada.
- O texto “O Omelete Assassino” é apresentado.

Cena 4 – Ensaio de “O Omelete Assassino”
- Todos se alternam para fazer a cena.

Cena 5 - Chegada dos personagens de Hamleta

- Os personagens chegam e pedem ajuda aos atores, para que terminem sua história.

Cena 6 - Hamleta
- Personagens de Hamleta encenam o início da história que deve ser terminada.

Cena 7 – Primeiro final sugerido
- Hamleta desafia Laerta para um duelo de quem come mais rosquinhas.

Cena 8 – Segundo final sugerido
- Em excursão a Pompeia, na Itália, os personagens são petrificados por lavas do vulcão Vesúvio e anos depois viram objetos de visitação turística.

Cena 9 – Terceiro final sugerido
- Todos os personagens morrem, deixando a faxineira como rainha.

Cena 10
- Personagens acham os finais magníficos. Chegam à conclusão de que o final de sua história foi a própria tentativa de todos em criar um final. Todos saem para comemorar.

Cena 11 – Shakespeare atrasado.
- Só sobra a faxineira, para limpar tudo. Chega Shakespeare e, em conversa com ela, descobre que sua peça já foi terminada. Chegou tarde demais.

Como passamos todos os personagens masculinos de *Hamlet* para o sexo feminino, Ofélia e Gertrudes viraram, por sua vez, Ofélio e Gertrudos. Como não havia alunos-atores para fazê-los, a solução, proposta por eles mesmos, foi a de que eles nunca aparecessem. Ofélio estava sempre no banheiro e morreu afogado no vaso sanitário, Gertrudos estava sempre muito ocupado.

Tive a oportunidade de ter duas aulas com esses alunos-atores, após a apresentação da peça. Os relatos, que pedi que fizessem, da experiência de encená-la incluíam, em sua maioria, a palavra “divertido”. E muitos contaram como os pais, ao comentar a peça, fizeram novas sugestões para os possíveis finais que foram encenados. Continuamos, inclusive, a pedido dos próprios alunos-atores, a

trabalhar dentro da temática da peça, fazendo cenas em que eles propuseram outros tantos finais. O jogo da sala de aula, refletido no espetáculo, continuou após a apresentação, mesmo com o público, seus pais.

Como nos outros processos narrados, o desenvolvimento dos personagens deu-se a partir das características desenvolvidas pelos próprios alunos-atores, segundo suas próprias vontades, propiciando uma exposição dentro da linguagem, amparada pela estrutura teatral e propiciadora da criação. Um exemplo claro de síntese entre intuição e linguagem. As crianças estabeleceram, pela linguagem – trabalho com elementos do metateatro –, uma forma artística de expor sua sensibilidade e individualidade, reconhecendo-se como criadoras de histórias, de sentidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É preciso acordar o homem-artista, aquele que é capaz de resgatar a ludicidade, a intuição, a criatividade transformadora, desenvolver os sentidos principais para perceber e realizar a comunicação estética. (LOPES, 1989, p. 107).

Jogar é desenvolver, e afirmar, a própria individualidade, em contato com o que está fora, com o outro, fazendo dessas relações um terreno criativo de construção de sentidos. O lugar do jogo é tido como um lugar aprendente, que é definido pelos indivíduos e que define os indivíduos, numa via de mão dupla, em que indivíduo cria lugar, e lugar dá significado ao indivíduo, que se reconhece como capaz, criador, vivo. O que se procurou aqui foi reconhecer as características, próprias da linguagem teatral, que fossem potencializadoras desse jogo criativo, usando essa mesma linguagem como seu próprio tema: metateatro. Usar o teatro como instrumento de si mesmo, em direção a um aluno-ator criador e consciente de sua própria criação, pois instrumentalizado na e com a linguagem. Aprender teatro e se desenvolver de maneira saudável, por meio do jogo que ele propõe.

Posso, agora, após a trajetória desenvolvida nesta dissertação, olhar para trás e ter a certeza de que minha vontade de desenvolver este trabalho não teve outro motivo que não a alegria. Poderia achar que este motivo não é sério o suficiente para a academia, mas agora percebo que é, sim, assunto dos mais sérios. Foi a alegria das crianças, durante todos os processos desenvolvidos, que me levou a iniciar esta pesquisa. A percepção de que algo acontece por meio do teatro, que muda o olhar da criança, quando se percebe responsável pela própria criação. E meu olhar, como professor e artista, assim como o olhar do público servem como espelho desse processo, tendo papel ativo como parceiro de jogo. Portanto, jogador eu também; portanto, também me reconheço criativo; portanto, também me alegro.

Iniciei esta dissertação falando um pouco sobre o processo que me levou a escrevê-la. Esse processo, prático, desenvolvido com as crianças, me levantou diversos questionamentos. Seus resultados pareciam eficientes na instrumentalização dos alunos-atores em estruturas da cena, fazendo, desses instrumentos, material poético para a comunicação. Esta pesquisa abriu minha prática para diversos conceitos que agora caminham junto com ela – um alimentando e justificando o outro, incessantemente –, fortalecendo essa mesma

prática, colocando-a como mais uma opção viável de trabalho, democratizando o conhecimento empírico, solidificando a experiência como forma acadêmica do saber.

O recorte escolhido, trabalhar com elementos metateatrais com crianças entre 8 e 12 anos, idade em que tem início a compreensão de elementos estruturais da arte, como maneira de inserir de maneira lúdica a linguagem teatral, colocou-se como questão-chave. O brincar, entendido como elemento necessário para o desenvolvimento saudável, e pedagógico por natureza, coloca-se como condição fundamental do teatro, não só aqui, mas dentro de toda a bibliografia pesquisada, através da prática do jogo. Sendo característica do teatro, o desenvolvimento do jogo faz dessa linguagem meio eficiente para que a criança não perca a qualidade de jogadora. Neste aspecto, o ensino do teatro se mostra potente como elemento de formação da criança.

Se teatro é jogo – espaço próprio para a criação de sentidos por meio da relação com o que está fora, através da articulação de diversos conteúdos poéticos dentro de uma linguagem –, então fazer teatro é jogar. O que se trabalhou aqui foi a radicalidade de aprofundar o que o teatro tem como característica, desvinculando, a princípio, seu ensino de um projeto educacional que não o teatro em si, usando-o como seu próprio tema, por meio do metateatro. Desenvolver a qualidade de jogador criativo, dentro de uma linguagem específica. O que o teatro oferece simplesmente por ser teatro.

Ao elaborar estas considerações finais, revendo tudo o que foi escrito em direção à conclusão deste trabalho, por um momento me pareceu redundante enfatizar alguns pontos, já bastante exemplificados ao longo do texto. Resolvi, então, retomar uma das perguntas colocadas, com o objetivo de refazer o trajeto da pesquisa. Logo no começo, lancei a seguinte pergunta: o que é uma boa peça para as crianças (feita por elas), uma em que o processo pedagógico em teatro se efetive?

Esta pergunta me levou a estabelecer um breve panorama de referências sobre diversos aspectos da pedagogia teatral, que serviu,

principalmente, para ser confrontado com a prática já desenvolvida, situando-a dentro de alguns aspectos que já foram estudados e teorizados por outros autores. Propus um olhar afastado da relação íntima entre o ensino de teatro e a escola. Um modo de fortalecer o ensino, sem negar o ambiente escolar, importante para sua implementação.

Uma peça em que o processo pedagógico se efetive reflete diretamente esse mesmo processo, realizado em sala de aula, e mostra-se um passo natural, e necessário, em direção à pedagogia do teatro, sendo que a relação com o público é característica fundamental dessa linguagem.

A definição do lugar do ensino como um lugar aprendente – que se torna um lugar aprendente de linguagem, um lugar aprendente poético – faz deste lugar a construção de um coletivo, legitimado por e preservador das individualidades que o compõem. Este lugar legitima a criação poética e estabelece um panorama de vontades artísticas de seus integrantes. Conforme ele vai sendo criado, volta como "guia" para a criação, estabelecendo balizas para o trabalho artístico que será formalizado. A apresentação, vista como extensão do lugar aprendente da sala de aula, inclui mais um integrante, o público, que, jogando com os alunos-atores, tem papel fundamental no processo. É o lugar em que as crianças, definitivamente, por meio do teatro – metateatralmente –, se reconhecem como criadoras. É onde elas aplicam o que foi trabalhado, sua apreensão da linguagem, num esforço em comunicar por meio da arte.

O metateatro entra aí como método eficiente de instrumentalização da linguagem da cena, fornecendo alternativas próprias ao teatro, para efetivação da construção cênica. A realidade criada e vivenciada pelos alunos-atores tem como temática o próprio teatro, num espaço em que existe liberdade para um entrar e sair da ficção, criando uma memória teatral, possível de ser atualizada posteriormente. O metateatro como atividade lúdica e autorreflexiva, caracterizando-o como atividade pedagógica por excelência. Encenamos aquilo que estamos vivenciando através da e com a linguagem e, assim, pensamos

sobre nossa realidade e a trabalhamos artisticamente – assim como encenar uma aula, encenar um erro, encenar o teatro dentro do teatro.

A prática relatada está inserida, portanto, dentro de um lugar que se procura, sempre, aprendente. E uma boa peça seria aquela que exporia o jogo, do qual o público também participa, onde o aluno-ator encontrasse um campo para exercer a criatividade dentro da linguagem, e a linguagem de maneira criativa. Um campo que comporta um espaço potencial, responsável pela criatividade, pelo jogo criativo, condição fundamental de alteridade e de reconhecimento do indivíduo como criador, dentro de uma zona de desenvolvimento proximal, em que professor e público, por meio do teatro, tornam-se responsáveis por regar o broto do ser artista que a criança traz com ela.

Baseando-me na citação inicial deste capítulo, enfatizo a percepção e a realização da comunicação estética através do teatro, como forma de acordar o homem-artista, aquele que é capaz de resgatar a ludicidade, a intuição e a criatividade transformadora.

Indo mais além, no caminho estabelecido por esta pesquisa, vislumbro dois claros desdobramentos que poderão ser desenvolvidos num breve futuro. O conceito de espaço aprendente parece potente e começou apenas a ser apontado. Sua relação com processos criativos em teatro merece ser aprofundada e expandida, para além da sala de aula, abarcando minha experiência como ator e docente, relacionando-se intimamente com o trabalho desenvolvido pela Cia. Elevador de Teatro Panorâmico, da qual faço parte há 11 anos.

Também parece interessante pensar na possível sistematização de uma metodologia para a direção de crianças-atores, em que o processo pedagógico esteja plenamente integrado ao artístico, fazendo que a energia própria dessa idade, seus questionamentos, sua vivacidade ganhem a forma legítima da arte teatral. Existe uma poética da direção com crianças-atores?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS[50]

[50] Baseadas na norma NBR 6023, de 2002, da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

ARAÚJO, Hilton Carlos de. **Educação através do teatro**. Rio de Janeiro: Editex, 1974.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BACHELARD, Gaston. **A poética do devaneio**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a Educação.** São Paulo: Editora 34, 2002.

BERTHOLD, Margot. **História mundial do teatro.** São Paulo: Perspectiva, 2000.

BOAL, Augusto. **200 exercícios e jogos para o ator e o não-ator com vontade de dizer algo através do teatro**. Rido de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

_____. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

_____. **Jogos para atores e não-atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

CABRAL, Beatriz Ângela Vieira. **Drama como método de ensino**. São Paulo: Hucitec, 2006.

CHACRA, Sandra. **Natureza e sentido da improvisação teatral**. São Paulo: Perspectiva, 1983.

COELHO, Paulo. **O teatro na Educação**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1978

COURTNEY, Richard. **Jogo, teatro e pensamento**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia,** vol. 3. São Paulo: Editora 34, 1996.

DELEUZE, Gilles. **Francis Bacon: lógica da sensação.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2007.

DAMÁSIO, António. **O mistério da consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si**. São Paulo: Cia. das Letras, 2000.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo**. São Paulo: Hucitec, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUINSBURG, J. (Org.). **Pirandello: do teatro no teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

GUINSBURG, J.; FARIA, João Roberto; LIMA, Mariangela Alves de (Coord.). **Dicionário do teatro brasileiro: temas, formas e conceitos**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

ICLE, Gilberto. **Pedagogia teatral como cuidado de si**. São Paulo: Hucitec, 2010.

JOHNSTONE, Keith. **Improvisation and the theatre**. Londres, Inglaterra: Methuen Drama, 2007.

KOHAN, Walter Omar. Infância e Filosofia. In: SARMENTO, Manuel; GOUVÊA, Maria Cristina (Org.). **Estudos da infância/ Educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

KOTT, Ian. **Shakespeare nosso contemporâneo**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

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

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

_____. **Texto e jogo: uma didática brechtiana**. São Paulo: Perspectiva, 1996.

LAZZARATTO, Marcelo Ramos. **Campo de visão: exercício e linguagem cênica**. São Paulo: Escola Superior de Artes Célia-Helena, 2011.

LOPES, Joana. **Pega Teatro**. Campinas, SP: Papirus, 1989.

MACHADO, Maria Clara; ROSMAN, Marta. **100 jogos dramáticos**. Rio de Janeiro: Agir, 2001.

MACHADO, Maria Clara. **Exercícios de palco**. Rio de Janeiro: Agir, 1996.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel (Org.). **As crianças – contextos e identidades**. Braga, Portugal: Universidade do Minho, 1997.

PIRANDELLO, Luigi. **Seis personagens à procura de autor**. São Paulo: Peixoto Neto, 2004.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. **No reino da desigualdade: teatro infantil em São Paulo nos anos setenta**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da Educação.** Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

REVERBEL, Olga. **Um caminho do teatro na escola**. São Paulo: Scipione, 1989.

_____. **Jogos teatrais na escola**. São Paulo: Scipione, 1993.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SCHALLER, Jean-Jacques. Lugares aprendentes e inteligência coletiva: rumo à constituição de um mundo comum. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZAS, Elizeu Clementino de (Org.). **(Auto)biografia: formação, territórios e saberes.** Natal: UFRN/Paulus, 2008.

SHAKESPEARE, William. **Do jeito que você gosta**. Trad. Cia. Elevador de Teatro Panorâmico. São Paulo: Balão Editorial. (no prelo)

_____. **The complete works**. Nova Iorque, USA: Gramercy Books, 1975.

_____. **Hamlet**. São Paulo: Peixoto Neto, 2004.

SLADE, Peter. **O Jogo dramático infantil.** São Paulo: Summus, 1978

SOARES, Carmela. **Pedagogia do jogo teatral: uma poética do efêmero**. São Paulo: Hucitec, 2010.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2006

_____. **Jogos teatrais. O fichário de Viola Spolin**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

_____. **O jogo teatral no livro do diretor.** São Paulo: Perspectiva, 2004.

_____. **Jogos teatrais na sala de aula.** São Paulo: Perspectiva, 2007.

STANISLAVSKI, Constantin. **A construção da personagem**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

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

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

_____. **A criança e o seu mundo**. Rio de Janeiro: LTC, 1982.

_____. **Pensando sobre crianças**. São Paulo: Artmed, 2004.

TESES/DISSERTAÇÕES

ANDRÉ, Carminda Mendes. **O teatro pós-dramático na escola**. São Paulo, 2007. 206 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

HADERCHPECK, Robson Carlos. **A poética da direção teatral: O diretor-pedagogo e a arte de conduzir processos.** Campinas, 2008. 178 p. Tese (Doutorado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas.

LAZZARATTO, Marcelo Ramos. **Arqueologia do ator: personagens e heterônimos.** Campinas, 2008. 262 p. Tese (Doutorado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas.

LAZZARATTO, Marcelo Ramos. **Campo de visão: exercício e linguagem cênica.** Campinas, 2003. 208 p. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas.

MENDONÇA, Célida Salume. **Fome de quê? Processos de criação teatral na rede pública de ensino de Salvador.** Salvador, 2009. 237 p. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) - Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia.

SANTOS, Maria Thaís Lima. **O encenador como pedagogo.** São Paulo, 2002. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo.

ARTIGOS

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre experiência e o saber de experiência. In: **Revista Brasileira de Educação***,* n. 19, 20–28. São Paulo, 2002.

CABRAL, Beatriz Ângela Vieira. O professor-artista: perspectivas teóricas e deslocamentos históricos. In: **Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas**. Programa de Pós-Graduação em Teatro da Universidade do Estado de Santa Catarina, v.1, n.10/2008, 39-48. Florianópolis: EDESC/CEART, 2008.

LIMA, Sandra Vaz de. O jogo no processo de aprendizagem. **Artigonal - Diretório de Artigos Gratuitos.** Fev. 2008. Disponível em: <http://www.artigonal.com/educacao-artigos/o-jogo-no-processo-de-ensino-e-aprendizagem-340331.html>. Acesso em: 14 de dez.2010 e posteriormente.

MACHADO, Marina Marcondes. O diário de bordo como ferramenta fenomenológica para o pesquisador em artes cênicas. In: **Sala Preta**. Revista do Depto de Artes Cênicas da ECA-USP, n.2/2002, 260-263. São Paulo: EDUSP, 2002.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. Para desembaraçar os fios. In: **Revista Educação e Realidade**. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 30, n.2/2005, 217-228. Porto Alegre: UFRGVS, 2005.

PUPO, Maria Lucia de Souza Barros. Dentro ou fora da escola. In: **Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas**. Programa de Pós-Graduação em Teatro da Universidade do Estado de Santa Catarina, v.1, n.10/2008, 59-64. Florianópolis: EDESC/CEART, 2008.

MEIO ELETRÔNICO

CIA. ELEVADOR DE TEATRO PANORÂMICO.

Disponível em: <http://www.elevadorpanoramico.com.br>. Acesso em 22 de nov.2010 e posteriormente.

DICIONÁRIO HOUAISS ONLINE.
Disponível em: <http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm>. Acesso em: 13 de mar. 2011, 13:00 e posteriormente.
ENCICLOPÉDIA ITAÚ CULTURAL DE TEATRO.
Disponível em:
<http://www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_teatro/index.cfm>.
Acesso em: 25 de abr.2011, 16:00 e posteriormente.
PORTAL EDUCACIONAL.
Disponível em:
<http://www.educacional.com.br/glossariopedagogico/verbete.asp?idPubWiki=9577>. Acesso em: 26 de abr.2011, 17:00.
PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL - Lei de diretrizes e bases da educação nacional - lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 26 de abr.2011, 13:00 e posteriormente.
PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL - Lei de diretrizes e bases da educação nacional - lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971.
Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em: 26 de abr.2011, 13:00 e posteriormente.
PROJETO CONEXÕES BRASIL.
Disponível em <http://www.conexoes.org.br/>. Acesso em, 27 de abr.2011, 11:00. e posteriormente.
WIKIPÉDIA. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/>. Acesso em: 03 de jan.2011, 15:30 e posteriormente.