



**UNICAMP**

**RAFAEL LUIZ MARQUES ARY**

**DRAMATURGIA COLABORATIVA:  
PROCEDIMENTOS DE CRIAÇÃO E FORMAÇÃO**

CAMPINAS  
2015





**UNICAMP**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
INSTITUTO DE ARTES**

**RAFAEL LUIZ MARQUES ARY**

**DRAMATURGIA COLABORATIVA:  
PROCEDIMENTOS DE CRIAÇÃO E FORMAÇÃO**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes da Cena do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Doutor em Artes da Cena.

**Orientador: MARIO ALBERTO DE SANTANA**

Este exemplar corresponde à versão final da Tese defendida pelo aluno Rafael Luiz Marques Ary, e orientada pelo Prof. Dr. Mario Alberto de Santana.

---

CAMPINAS  
2015

Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas  
Biblioteca do Instituto de Artes  
Sílvia Regina Shiroma – CRB 8/8180

Ar96 Ary, Rafael Luiz Marques, 1982-  
Dramaturgia colaborativa : procedimentos de criação e formação / Rafael Luiz Marques Ary. – Campinas, SP : [s.n.], 2015.

Orientador: Mario Alberto de Santana.  
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes.

1. Dramaturgia. 2. Teatro. 3. Processo colaborativo. I. Santana, Mario Alberto de. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Artes. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

**Título em outro idioma:** Collaborative playwriting : procedures of creation and education

**Palavras-chave em inglês:**

Playwriting

Theatre

Collaborative process

**Área de concentração:** Artes da Cena

**Titulação:** Doutor em Artes da Cena

**Banca examinadora:**

Marcelo Ramos Lazzaratto

Eduardo Okamoto

Paulo Ricardo Berton

Manoel Levy Candeias

**Data de defesa:** 30-07-2015

**Programa de Pós-Graduação:** Artes da Cena

**Instituto de Artes**  
**Comissão de Pós-Graduação**

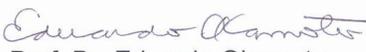
Defesa de Tese de Doutorado em Artes da Cena, apresentada pelo  
Doutorando Rafael Luiz Marques Ary - RA 088573 como parte dos requisitos  
para a obtenção do título de Doutor, perante a Banca Examinadora:



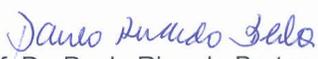
Prof. Dr. Mário Alberto de Santana  
Presidente



Prof. Dr. Marcelo Ramos Lazzaratto  
Titular



Prof. Dr. Eduardo Okamoto  
Titular



Prof. Dr. Paulo Ricardo Berton  
Titular



Prof. Dr. Manoel Levy Candeias  
Titular



## RESUMO

Estudo sobre o caráter pedagógico do processo colaborativo no que se refere à formação de dramaturgos. O processo colaborativo é um modo de criação teatral surgido a partir da década de noventa do século vinte, que está relacionado às condutas contemporâneas de produção e compartilhamento de conhecimento. Neste trabalho, são utilizadas três matrizes operacionais, que são as estruturas comuns aos variados processos colaborativos praticados pelos grupos de teatro. Elas possibilitam aos dramaturgos a formulação de diversos procedimentos de criação. As três matrizes são: o tema, a hierarquia flutuante e o retorno crítico. As reflexões desenvolvidas nesta pesquisa estão baseadas na compreensão da dramaturgia colaborativa realizada nos grupos de teatro observados e na análise de sua influência na concepção do projeto pedagógico do curso de dramaturgia da SP Escola de Teatro.

Palavras-chave: Dramaturgia, Teatro, Processo Colaborativo.

## ABSTRACT

This is a study about the collaborative process and its pedagogical character for the training of playwrights. The collaborative process is a model of theatrical creation arisen from nineties of the twentieth century. It is also related to current forms of knowledge production and sharing. This work surveys three operational matrices that constitute the common structures used by various theatre groups in their own collaborative processes. They allow the formulation of different creation procedures by the playwrights. The three matrices are: the theme, the variable hierarchy and the critical feedback. The ideas elaborated in this study were developed from the observation of the collaborative playwriting performed in theatre groups and its influence in the pedagogical project of the playwriting course of the SP Escola de Teatro.

Keywords: Playwriting, Theatre, Collaborative Process.



## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
1. PRINCÍPIOS COLABORATIVOS.....	7
1.1. Questão da Autoria.....	21
1.2. Processo Colaborativo e o Teatro de Grupo.....	32
2. FORMAÇÃO DO DRAMATURGO EM PROCESSO COLABORATIVO.....	49
2.1. Matrizes.....	62
2.2. Procedimentos.....	81
2.2.1. Potencializar o Tema.....	86
2.2.2. A Cena como Argumento.....	90
2.2.3. O Texto como Poesia Dramática.....	100
3. DRAMATURGIA COLABORATIVA.....	105
3.1. Escola Livre de Teatro.....	119
3.2. SP Escola de Teatro.....	133
CONCLUSÃO.....	161
BIBLIOGRAFIA.....	169



## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha mãe.  
Porque só nós dois sabemos.  
Sinogue de Jorge, reticencie.



## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador, Mario Santana, um amigo que levarei por toda vida. Obrigado pelo incentivo e pelas horas compartilhadas.

Agradeço a Luís Alberto de Abreu, Marici Salomão, Antônio Araújo e Alessandro Toller pela generosa colaboração para o desenvolvimento deste estudo.

Agradeço à Fapesp, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, por viabilizar esta pesquisa.

Agradeço aos funcionários da Biblioteca do Instituto de Artes.

Agradeço a Ana Luiza Ary, Anízia Marques, Cecília Amara, Daniela Camurça, Gabriela Marques, Maria Luiza Ary, Paula e Zezé. Obrigado pelo carinho e zelo quando mais precisei.

Agradeço a Márcio Tassino pela sensibilidade e afeto.

Agradeço aos amigos: Aline Olmos, Álvaro de Ávila, André Luís Leite, Antônio Wagner, Beatriz Mafaldo, Bruna Rico, Carlos Alberto Marques, Carlos Eduardo Gianetti, César Amorim, Daniel Câmara, Daniel Durante, Eduardo Pereira, Erinaldo Dantas, Fernanda Jannuzzelli, Flávia Marco Antônio, Flávio Campos, Gabriel Tonelo, George Bezerra, Henrique Fontes, Isadora Xavier, Janko Navarro, Karla Paloma, Kassia Rêgo, Lenny Alpízar, Lídia Olinto, Marcelo Chaves, Márcio Rodrigues, Napoleão Nunes, Neuciane Gomes, Paula Vanina, Rodrigo Scalari, Ronaldo Aoqui e Umberto Cerasoli. Obrigado por me ajudarem a vencer essa longa jornada.

Agradeço a Paulo Ary pelo constante apoio, que é uma forma de carinho.

Agradeço a Camila Morosini, aquela moça que me faz feliz.



# INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo analisar o caráter pedagógico do processo colaborativo em relação à formação de dramaturgos. O processo colaborativo é um modo de criação teatral, surgido a partir da década de noventa do século vinte, praticado por diversos grupos de teatro, principalmente na cidade de São Paulo (SP), porém com reflexos nas condutas artísticas de grupos de teatro de todo o país.

O processo colaborativo, como abordagem metodológica, estimula a elaboração de uma obra teatral composta de várias vozes, permitindo a permeabilidade criativa entre todos os participantes. Sendo assim, instiga o potencial artístico de cada sujeito envolvido, tendo em vista o exercício de sua função artística específica (dramaturgia, direção, atuação e demais outras), sem a necessidade de estabelecer uma rígida relação hierárquica entre estas.

Para este estudo, consideraremos como processo colaborativo os processos de criação compostos por, no mínimo, as instâncias de dramaturgia, direção e atuação. Cada instância tem de ser exercida, exclusivamente, por um sujeito, no caso da dramaturgia e direção. Não examinaremos os processos criativos nos quais há o acúmulo de ofícios por um participante, tendo em vista a observação do exercício das funções supracitadas de maneira mais delimitada.

Esse tripé, composto pelas instâncias de atuação, encenação e dramaturgia, sustenta o que conhecemos e designamos como evento teatral, independente de sua natureza estilística. Se pudéssemos caracterizar o que seria teatro em seu mínimo estado, chegaríamos a essas três forças que interagem de modo a sustentar o fenômeno. Essas forças, quando analisadas de forma independente, podem ser compreendidas como funções fundamentais e inevitáveis para a ocorrência do evento teatral (ARY, 2011: 8).<sup>1</sup>

Desde o início da década de noventa do século vinte, muitos grupos de

---

1 O uso de citações da minha dissertação se justifica por ser este estudo o desdobramento das questões suscitadas durante o mestrado. Mestrado e doutorado formam, assim, um grande estudo sobre dramaturgia e processo colaborativo.

teatro, com inclinação para a pesquisa de linguagem, passaram a nomear seus modos de criação como processo colaborativo. É possível afirmar que o dramaturgo Luís Alberto de Abreu e o diretor Antônio Araújo foram os organizadores do termo como conceito, quando, nos primórdios, se propuseram a teorizar a respeito em artigos, dissertação e tese.

A expressão “processo colaborativo” é utilizada para descrever processos criativos de vários grupos do Brasil, tais como: Teatro da Vertigem (SP), Grupo Galpão (MG), Companhia do Latão (SP), Companhia dos Atores (RJ), Companhia Brasileira de Teatro (PR), entre muitos outros.

O surgimento do termo processo colaborativo está indubitavelmente vinculado ao fortalecimento do teatro de grupo na cidade de São Paulo naquele período. Uma parcela desses grupos teve como berço a universidade, talvez por isso as questões em torno da expressão sejam tão discutidas e pesquisadas.

Desde então, diversos trabalhos acadêmicos versam a respeito do processo colaborativo, basta observar a bibliografia ao final desta análise, mesmo não havendo um consenso do que seja um processo colaborativo exatamente, no que diz respeito a qualquer intenção de se configurar um método. Dessa maneira, não há a necessidade de doutrinar a expressão, já que, em seu âmago, ela carrega a noção de algo em permanente construção e correção de rumos.

Como o processo colaborativo não representa um método, mas sim princípios de conduta, cada grupo que o pratica pode desenvolver distintas poéticas com o passar dos anos. Assim, mesmo sem congruências temáticas, diferentes grupos se apropriaram do termo, de modo a nomear seus modos de trabalho. O que agrega esses grupos, na verdade, são os princípios colaborativos que conduzem os seus processos criativos.

A hipótese suscitada por esta pesquisa é: a prática do processo colaborativo de criação, em virtude de um caráter pedagógico intrínseco, propiciou a formação de dramaturgos com características específicas de forma contínua nas últimas décadas.

Para verificar a especificidade do trabalho desses dramaturgos, é preciso compreender as matrizes comuns aos processos colaborativos, pois estas inspiram a elaboração de procedimentos de criação utilizados nas salas de ensaio dos grupos de teatro e das escolas pesquisadas.

As matrizes se apresentam como um conjunto de valores que orienta a produção de procedimentos criativos, de acordo com a necessidade de cada processo, ou seja, a relação entre as matrizes e os procedimentos criativos oferece possibilidades de configuração ilimitadas, no que se refere à formulação de exercícios cênicos durante os ensaios. Deste modo, cada processo colaborativo se torna único, quando definidos os conteúdos a serem explorados para o andamento da criação da obra teatral. As três matrizes são: o tema, a hierarquia flutuante e o retorno crítico.

Este estudo foi realizado por meio de pesquisa bibliográfica sobre os tópicos: processo colaborativo teatral, dramaturgia, processo criativo, educação, revolução tecnológica e sociedade em rede. Os dados dessa etapa foram retirados de livros, artigos, dissertações e teses, disponíveis na forma impressa ou eletrônica. Além dessas fontes, foram efetuadas entrevistas com artistas formadores pertinentes para o desenvolvimento deste estudo. A entrevista foi um meio de obtenção de dados que tratam das questões mais específicas desta pesquisa.

Isto posto, direta e indiretamente, o dramaturgo Luís Alberto de Abreu é uma das fontes principais deste trabalho. Diversas referências citadas aqui, sejam de artistas ou pesquisadores, ou ambos, consideram Abreu fundamental para suas trajetórias profissionais, seja como mestre formador ou como inspirador de práticas de criação em dramaturgia de modo colaborativo.

Antônio Araújo, diretor do Teatro da Vertigem, e Sérgio de Carvalho, diretor e dramaturgo da Companhia do Latão, assim como outros artistas pesquisadores, são também fontes indispensáveis, por apresentarem a característica de equilibrar a carreira artística com o ofício de professor e

pesquisador.

No que diz respeito aos grupos de teatro pesquisados, o Teatro da Vertigem é uma referência importante para este estudo, pois é considerado como uma experiência exemplar, não apenas pela longevidade, mas, principalmente, pela prática constante e a vasta documentação de seus processos colaborativos.

Além disso, o Teatro da Vertigem influenciou vários grupos a adotarem o processo colaborativo como modo de trabalho, bem como foi objeto de diversas pesquisas, realizadas por seus próprios integrantes ou por pesquisadores sem vínculo algum com o grupo, o que tem gerado expressiva literatura sobre o assunto.

Dessa forma, podemos, então, afirmar que a expressão “processo colaborativo” está bastante vinculada, no que se refere à conformação conceitual, ao desdobramento dos trabalhos de Luís Alberto de Abreu e do grupo Teatro da Vertigem, encabeçado por seu diretor, Antônio Araújo.

A pesquisa de campo foi realizada na SP Escola de Teatro,<sup>2</sup> localizada na cidade de São Paulo (SP), por ser a única escola que possui um curso profissionalizante de dramaturgia no Brasil. Além disso, o processo colaborativo foi uma importante diretriz para a estruturação do projeto pedagógico da referida escola, onde também é utilizado como modo de criação com intuito formativo, o que é relevante para corroborar a hipótese desta pesquisa.

Outra escola fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa é a Escola Livre de Teatro (ELT),<sup>3</sup> localizada em Santo André (SP). A noção e prática do processo colaborativo teve início nos corredores da Escola Livre. Além disso, algumas diretrizes da ELT serviram de inspiração e modelo para o projeto pedagógico da SP Escola de Teatro.

Tanto a Escola Livre de Teatro como a SP Escola de Teatro são espaços de formação relevantes para o campo da dramaturgia no estado de São

---

2 Endereço eletrônico em: <<http://spescoladeteatro.org.br/>>.

3 Endereço eletrônico em: <<http://escolalivredeteatro.blogspot.com.br/>>.

Paulo, com reflexos na renovação da dramaturgia brasileira. Muitos autores reconhecidos na atualidade pela crítica especializada estabeleceram fortes laços com estas escolas, uns exerceram a função de professor, outros estiveram na situação de estudante em tais instituições.

As reflexões efetuadas nesta pesquisa estão baseadas na compreensão da dramaturgia colaborativa realizada nos grupos de teatro observados e na análise de sua influência na concepção do projeto pedagógico do curso de dramaturgia da SP Escola de Teatro. O objetivo é traçar um panorama que se inicia nos grupos de teatro e se encerra na experiência formativa da SP Escola de Teatro.

No primeiro capítulo, o processo colaborativo teatral será posto em perspectiva, tendo em vista o contexto no qual o modo de criação se desenvolveu: como parte de uma realidade comum a outros modos de produção e compartilhamento do conhecimento na contemporaneidade, profundamente afetados pela revolução tecnológica em curso. Este capítulo abordará, também, a questão da autoria na atualidade e a relação intrínseca entre o termo processo colaborativo e o teatro de grupo.

No segundo capítulo, discorro sobre como o dramaturgo exerce sua função em processos colaborativos com a finalidade de empreender uma obra teatral, assim como, as implicações dessa prática para a sua formação. Nesse capítulo serão descritas, também, as relações que ocorrem entre as matrizes e os procedimentos criativos, no que diz respeito ao trabalho do dramaturgo em processo colaborativo.

No terceiro, e último, capítulo, concluo o panorama histórico e procedimental a respeito da utilização do processo colaborativo como ferramenta pedagógica de formação de dramaturgos. Para tal fim, refletirei sobre o viés colaborativo presente nos projetos pedagógicos da Escola Livre de Teatro e da SP Escola de Teatro, com ênfase no ensino da dramaturgia.

## 1. PRINCÍPIOS COLABORATIVOS

O intuito deste capítulo é apresentar o processo colaborativo como parte de um amplo movimento de produção e distribuição do conhecimento na contemporaneidade, período de tempo que, grosso modo, se estende desde a década de noventa do século vinte até os dias de hoje. A expressão, como proposição conceitual, e suas manifestações são uma forma de resposta aos desafios do nosso tempo, no qual a tecnologia se torna um facilitador, no que se refere à criação e à distribuição de informações e produtos. A tecnologia, da mesma forma, se torna tema recorrente para investigações artísticas, quando modifica de forma profunda as relações humanas.

O processo colaborativo se estrutura como uma expressão utilizada na criação teatral, mas, ao observarmos com cuidado, percebemos que o termo não se refere apenas a esse processo artístico específico, outrossim, se relaciona também a um modo de produção de conhecimento vigente em nossa época.

Isaac Asimov previu, em um artigo para o New York Times<sup>4</sup> em 1964, diversas tecnologias que seriam comuns em 2014. Diversos autores de ficção científica, como Asimov, usaram a criatividade para antever máquinas que somente seriam criadas séculos depois, como é o caso do helicóptero projetado por Leonardo Da Vinci, para citar um exemplo.

Asimov enxergou bem os cinquenta anos à sua frente, como é possível observar em seu artigo, no qual previu casas inteligentes, máquinas que aliviariam o trabalho doméstico, filmes e televisões em 3-D, a miniaturização dos computadores, previu os telefones inteligentes, previu até a desigualdade causada pelo avanço tecnológico de algumas nações em relação a outras.

Ele não acertou todos os seus prognósticos, mas o importante é perceber como a tecnologia avançou e modificou nossas relações nos últimos cinquenta anos. Quem seria capaz de prever fatos em uma faixa tão extensa de tempo, sem correr o risco de cometer muitos erros? A impressão é de que o tempo

---

4 Disponível em: <<http://www.nytimes.com/books/97/03/23/lifetimes/asi-v-fair.html>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

entre uma antevisão e a realização está cada vez menor, ao ponto de a tecnologia espantar e estimular a criação ficcional.

Para entender a influência da tecnologia na produção de bens culturais é necessário compreender como esses bens circulam na sociedade nos dias de hoje. Sendo assim, é necessário discutir o conceito de rede. O sociólogo espanhol Manuel Castells afirma que as sociedades em rede sempre existiram, a novidade são os meios pelos quais as redes se estruturam.

Pode argumentar-se que, atualmente, a saúde, o poder e a geração de conhecimento estão largamente dependentes da capacidade de organizar a sociedade para captar os benefícios do novo sistema tecnológico, enraizado na microeletrônica, nos computadores e na comunicação digital, com uma ligação crescente à revolução biológica e seu derivado, a engenharia genética. Já teorizei sobre como a estrutura social de uma sociedade em rede resulta da interação entre o paradigma da nova tecnologia e a organização social num plano geral. Frequentemente, a sociedade emergente tem sido caracterizada como sociedade de informação ou sociedade do conhecimento. Eu não concordo com esta terminologia. Não porque conhecimento e informação não sejam centrais na nossa sociedade. Mas porque eles sempre o foram, em todas as sociedades historicamente conhecidas. O que é novo é o facto de serem de base microeletrônica, através de redes tecnológicas que fornecem novas capacidades a uma velha forma de organização social: as redes (CASTELLS, 2006: 17).

A partir da leitura do autor, é possível compreender que as redes eram constituídas em vários âmbitos da vida privada, provavelmente com maior relevância na organização familiar, mas se estendendo para a formação de redes comunitárias, baseadas em vínculos afetivos ou territoriais. O mundo do trabalho e da produção de saber e subjetividade possuíam estruturas centralizadas e verticais, conformadas em instituições como as igrejas, empresas e universidades (CASTELLS, 2006). Não asseguro com isso que essas instituições já não possuem mais poder, apenas se percebe que não são detentoras exclusivas das

qualidades que foram assinaladas acima.

As tecnologias atuais possibilitam redes mais amplas, de uma extensão até então inédita. Se voltarmos o olhar para o teatro, uma arte da presença, veremos que as redes baseadas em alta tecnologia influenciam de diversas maneiras, desde a proposição de temas que questionem as relações humanas sob tal influência, até o uso das tecnologias em cena, na proposição de cenários e iluminação, por exemplo.

O encenador estadunidense Robert Wilson é um exemplo de artista que explora as tecnologias de iluminação, sonoplastia e imagem para alcançar efeitos inovadores, como se pode observar no espetáculo *The Old Woman*, baseado na obra do escritor russo Daniil Kharms, cujos efeitos questionam os elementos fundadores da arte teatral tão completamente, a partir da criação de quadros oníricos, que a presença dos atores está em equilíbrio com os outros elementos da composição teatral, sem a supremacia de um elemento sobre o outro. A autora Béatrice Picon-Vallin assinala o papel da tecnologia no teatro contemporâneo ao afirmar que:

A inovação artística depende da personalidade do artista, do contexto político, social e pessoal no qual ele vive e do contexto técnico, das invenções tecnológicas que modificam o ambiente da vida e da criação artística. Sabe-se bem como, por exemplo, a utilização da eletricidade a partir de 1880 transformou em profundidade as condições de criação cênica e as condições da visão do espectador. O cinema e as projeções na cena permitirão igualmente aos espectadores ver de outro modo, com pontos de vista diferentes (PICON-VALLIN, 2009: 323).

Quando tomamos a criatividade como a capacidade de enxergar o mundo por outros vieses, produzindo e potencializando enunciados, realinhando os elementos da realidade para destacar algo do interesse do artista, indo de oposto ao senso comum da criação como uma forma unívoca, vemos a tecnologia como estimuladora de novas estéticas e, por conseguinte, poéticas da cena.

O movimento pós-humanista é um exemplo claro de como a tecnologia se tornou assunto para o desenvolvimento de um pensamento filosófico e artístico sobre o futuro do homem. Tal movimento discorre sobre a possibilidade de estender a duração da vida em virtude do aprimoramento da condição psicofísica do corpo humano e da exploração da interface entre o homem e a máquina.

Conforme postulam os próprios defensores do movimento, a “pessoa” possuidora de capacidades físicas e intelectuais sem precedentes, a entidade possuidora dos princípios de sua autoformação e um caráter transcendente, porque potencialmente imortal, é pós-humana, seja ciborgue ou máquina de inteligência artificial. Quem atinge esse ponto não mais pode ser chamado de humano, e é para se chegar até ele e converter-se em pós-humanos que muitos crentes na tecnologia vêm se organizando desde o final do século XX (RÜDIGER, 2007: 3).

Voltando a como a tecnologia afetou a produção de conhecimento, antes de aprofundar a discussão no campo teatral, é possível afirmar que a fruição de imagem, vídeo, música e texto foram transformadas. Toda a cadeia foi modificada, a começar pelo modo de criação, seu aparato físico, distribuição comercial e compartilhamento entre aqueles que possuem o bem cultural.

Entre o rolo de filme com doze poses e a câmera digital existe uma distância abissal, assim como entre a estante cheia de vinis e os minúsculos aparelhos de reprodução de música, que armazenam discografias inteiras. Somente o disco rígido de um computador é capaz de armazenar muitas bibliotecas de Alexandria. A impressão é de que não há um limite à vista para a expansão das capacidades de armazenamento e a velocidade de fruição.

É possível afirmar que estamos em uma espécie de pré-história tecnológica, basta observarmos os primeiros computadores, construídos poucas décadas atrás, para percebermos esse fenômeno. Não somente o aparato tecnológico se desenvolve, multiplicando suas capacidades de memória e velocidade, por exemplo, como a obsolescência dos atuais modelos é cada vez

mais rápida. A revolução tecnológica está longe de arrefecer e suas consequências mais profundas ainda precisam de tempo para serem melhor conhecidas. É perceptível que a sociedade está sendo radicalmente modificada nas relações entre os sujeitos.

O termo revolução tecnológica diz respeito ao domínio de novas técnicas e habilidades que modificam profundamente as relações humanas de forma generalizada em seus costumes e práticas cotidianas, logo as revoluções tecnológicas vêm se sucedendo desde que o homem conseguiu dominar o fogo, usando-o para cozinhar e forjar armas. Também podemos considerar um outro estágio dessas transformações o momento em que a torre da babilônia foi metaforicamente superada e a padronização da linguagem possibilitou o comércio entre os povos. Dando um salto na história, podemos perceber que a necessidade de expandir os negócios fez com que os comerciantes buscassem novos mercados, o que impulsionou as grandes navegações. A conquista e povoamento do continente americano foi resultado da procura por melhores caminhos para as Índias. Em resumo, uma revolução tecnológica prepara o terreno para a existência da próxima.

A questão é reconhecer os contornos do nosso novo terreno histórico, ou seja, o mundo em que vivemos. Só então será possível identificar os meios através dos quais, sociedades específicas em contextos específicos, podem atingir os seus objetivos e realizar os seus valores, fazendo uso das novas oportunidades geradas pela mais extraordinária revolução tecnológica da humanidade, que é capaz de transformar as nossas capacidades de comunicação, que permite a alteração dos nossos códigos de vida, que nos fornece as ferramentas para realmente controlarmos as nossas próprias condições, com todo o seu potencial destrutivo e todas as implicações da sua capacidade criativa (CASTELLS, 2006: 19).

Aproveitando o fim da citação, apontarei um aspecto muito relevante no que tange as relações entre os sujeitos na contemporaneidade, que é o

advento das várias redes sociais, tais como o Facebook e o Twitter, para ficarmos apenas com as duas maiores, pois existem outras muitas. As noções de privacidade, distância, convivência e afeto foram modificadas. Nesse sentido, fica bastante claro que o uso que se faz da tecnologia é o que determina seu “potencial destrutivo” ou sua “capacidade criativa”, como explicitarei adiante, usando as duas redes sociais acima como exemplo.

O Facebook, maior rede social do mundo em quantidade de usuários e acessos, modificou as noções de privacidade. Um usuário pode acompanhar o cotidiano de um conhecido da infância, de amigos que moram em outros países, de ex-namoradas e assim por diante. Parece banal para a chamada geração Y<sup>5</sup>, mas é uma grande mudança nos padrões de convivência. Antes dessas redes sociais virtuais, era comum convivermos apenas com os familiares, amigos próximos e colegas de trabalho. Na história há diversos exemplos de relações epistolares, que são retratadas na literatura e cinema como um grande feito. Cartas poderiam demorar meses para chegar ao seu destino. O usuário comum do Facebook tende a manter relações virtuais com quem conhece, mesmo que brevemente, na vida real.

O Twitter, por sua vez, é uma rede social informativa, de repercussão de notícias, seja de grandes jornais, seja de pessoas famosas. O fato de possuir apenas 140 caracteres por mensagem faz o seu uso ser mais voltado para a atualização dos fatos momentâneos. Uma mensagem pode perder seu valor dez minutos após ser escrita. O usuário comum tende a seguir pessoas famosas, dentro ou fora da rede social, ou meios de comunicação.

A pesquisadora Maria Amelia Bulhões aponta, na citação a seguir, como as redes sociais são relevantes, de modo geral, na contemporaneidade, e como os artistas as utilizam como meio de divulgação e, ao mesmo tempo, de apreensão de materiais criativos.

As redes sociais virtuais são, hoje, as ferramentas de Internet

---

5 Conceito usado pela sociologia para determinar os nascidos a partir da década de 1980.

mais populares, sendo utilizadas em quase todo o mundo. A arte não ficou fora desse novo movimento, uma vez que muitos artistas passaram a utilizá-la como ferramenta de agregação da informação e de contato com um público, explorando um grande tráfego de usuários, nunca antes imaginado. Ao permitir fácil acesso a todos os interessados, gera uma espécie de vitrine virtual que responde ao desejo dos artistas de estabelecerem relações mais diretas, imediatas e de largo espectro com seus receptores (BULHÕES, 2012: 50).

Se abordarmos apenas o caráter criativo dessas tecnologias colaborativas, podemos perceber o quanto essas potencializam a disseminação de ideias e material imagético. As ferramentas são usadas de acordo com a vontade e capacidade de quem a utiliza, dependendo, muitas vezes, do conhecimento dos limites e possibilidades que a ferramenta propicia. Um computador pode ser um instrumento libertador se o sujeito tiver capacidade de explorar todas suas funcionalidades. O computador em si não é garantia de ampliação de conhecimento, é necessário expor o sujeito a um processo educacional apropriado, que estimule a curiosidade e a liberdade de pensamento.

A partir do que foi discutido acima, é possível fazer um paralelo com os processos colaborativos em teatro, no que se refere ao espaço para a criação que esse tipo de processo estimula.

O processo colaborativo fomenta a improvisação dos atores como procedimento que visa oferecer material de cena para o desenvolvimento da temática explorada.<sup>6</sup> Entretanto, não adianta oferecer ao ator a possibilidade de improvisar as temáticas escolhidas pelo grupo sem o devido aprofundamento teórico ou mesmo experimental a respeito.

O diretor e o dramaturgo possuem papéis importantes nesse tipo de processo criativo, pois é responsabilidade de suas funções encaminhar o material ficcional (dramaturgo) e experimental (diretor), percebendo quando as improvisações estão demasiadamente superficiais, o que pode ser sinal de pouca

<sup>6</sup> Os procedimentos de criação serão discutidos no segundo capítulo.

apropriação da temática proposta. Conforme Antônio Araújo:

Quais são os critérios que orientam a escolha do material, tendo em vista a enorme quantidade de exercícios, improvisações e *workshops* realizados durante a fase inicial dos ensaios? É neste momento que a existência de funções artísticas definidas cumpre um papel fundamental (ARAÚJO, 2008: 165).

O papel do dramaturgo em um processo colaborativo é, além de sua função principal que é compor a ação dramática, estimular o ator a ampliar seu olhar a respeito das temáticas. Dessa forma, quanto mais estímulo for oferecido ao ator, mais sua zona de aprendizagem será expandida.

Zona de aprendizagem seria a percepção da distância entre as práticas e temas que o ator reconhece e os espaços a serem potencializados por uma orientação ou apresentação de materiais ainda não trabalhados.

Não é desejável que o ator, o dramaturgo e o diretor permaneçam no conhecido, no confortável. O intervalo entre o que se conhece e o que ainda não se experimentou seria mais uma maneira de entender aquilo que denominamos como zona de aprendizagem.

Por falar em acesso a novos conteúdos, é possível observar a quantidade enorme de informações a qual somos expostos diariamente. A internet provoca a sensação de estarmos próximos, mesmo quando há grande distância física. As informações chegam a qualquer parte do planeta em minutos.

Um tufão arrasa as Filipinas e podemos acompanhar a contagem dos corpos em tempo real. Conseguir um filme antigo não requer grande esforço, como requereria décadas atrás, basta acessar o YouTube e o filme estará lá e todos os seus derivados. Esse fenômeno é perceptível em escala global e acarreta mudanças na formação educacional dos sujeitos, interferindo em todos os aspectos de sua vida, inclusive nas capacidades mais importantes para o mundo do trabalho.

Tempos atrás, escutei uma história que corrobora as ideias

apresentadas até então neste capítulo, a qual ilustra a diferença entre os dias atuais e o passado não tão longínquo.

Na cidade de São Paulo havia um delegado que se tornou imprescindível para seus colegas de trabalho pelo fato de acumular uma enorme quantidade de informações. Estas provinham da leitura matinal do Diário Oficial da República, o que o deixava sempre ciente das mudanças em leis e regimentos de toda ordem. Recortava e catalogava as partes desse periódico que poderiam ser úteis no futuro. De tanto demonstrar sua capacidade de estar informado, ou atualizado, como diríamos hoje, ficou conhecido como uma enciclopédia viva, a quem os colegas de trabalho consultavam para esclarecer dúvidas.

Exponho esse caso como forma de ilustrar a mudança no comportamento da sociedade em relação às informações. A atitude desse delegado não teria tanta relevância em um mundo como o nosso. Quando é preciso saber sobre a promulgação de uma nova lei, por exemplo, basta acessar uma das ferramentas de pesquisa disponíveis na internet. Mesmo o diário oficial,<sup>7</sup> fonte de pesquisa primária do supracitado delegado, está na internet, ou seja, não é mais necessário esperar pela distribuição de sua edição em papel.

Até aproximadamente a década de noventa do século passado, a propagação de um bem cultural possuía uma lógica conhecida e unidirecional. Na indústria fonográfica, por exemplo, a gravadora era o meio de se fazer conhecido. Por meio dela, os artistas alcançavam o sucesso comercial. Quanto maior era o investimento da gravadora, maior poderia ser o êxito do seu trabalho e a duração de seu apogeu.

A medida do sucesso era a quantidade de cópias vendidas. “A massa é a matriz da qual emana, no momento atual, toda uma atitude nova com relação à obra de arte. A quantidade converteu-se em qualidade (BENJAMIN, 1987: 192).” A lógica que Walter Benjamin apresenta nessa citação ainda é válida para os nossos tempos, porém a internet levou o quesito quantidade que se traduz como

---

<sup>7</sup> Endereço eletrônico em: <<http://portal.in.gov.br/>>.

qualidade a um outro patamar, agora realmente global e, por vezes, surpreendente, por oferecer a possibilidade de produção de subjetividade a mais da metade dos sete bilhões de habitantes do planeta. Os sujeitos podem se expressar diretamente, sem a mediação dos meios de comunicação tradicionais.

Quando me refiro a uma lógica unidirecional, me refiro ao modo como estava organizado o ciclo produtivo e distributivo, por exemplo, na música. O artista se oferecia às gravadoras, enviava as chamadas fitas-demo ou convidava produtores musicais para ver suas apresentações ao vivo. Caso fosse escolhido, a fita-demo apresentada passava por uma avaliação para analisar seu potencial de vendas. Não raro, as gravadoras interferiam nas características expressivas do artista, nas letras e na melodia das músicas apresentadas, até mesmo na escolha de seu nome artístico. Depois de gravado e remixado, o disco era prensado e enviado às lojas. Se tocasse nas rádios, poderia ser um sucesso. Se a gravadora realmente acreditasse no trabalho, pagava às rádios para tocar mais vezes as músicas, prática conhecida como “jabá”. As gravadoras contabilizavam as cópias vendidas e repassava para o artista uma ínfima parte dos lucros. O músico tinha de confiar na gravadora e acreditar que aquele número repassado estava correto, pois não havia meios para fiscalizar.

No momento presente, existem diversas maneiras de tornar um bem cultural conhecido. A maneira descrita no parágrafo acima, que possui uma cadeia de intermediários, está cada vez mais em decadência. Artistas investem na internet como forma de lançar seus trabalhos, não raro, investindo apenas nesse canal de divulgação. Muitas bandas, como a irlandesa U2 e a inglesa Radiohead, preferem não cobrar pelo acesso aos arquivos de música na rede virtual, pois sabem que o sustento material será provido pelas apresentações ao vivo, cujo público admirará da repercussão e do compartilhamento de suas músicas.

Para além da questão do sustento material, há também as questões autorais, tópico que será discutido mais adiante. O artista que, ao longo do tempo, conquistou um público fiel, como as bandas mencionadas, pode exercer maior

controle sobre a obra, no que diz respeito ao conteúdo. Esse mesmo artista que possui as condições de dominar todo o ciclo: criativo, produtivo e distributivo, não sofre a interferência, por exemplo, de um produtor de gravadora, que, geralmente, visa a adequação das músicas ao que a gravadora considera comercial e vendável. Em suma, em um curto espaço de tempo, a quantidade de arquivos compartilhados se tornou mais importante do que a quantidade de discos vendidos para os artistas.

Na citação a seguir, Castells reflete sobre as premissas específicas da revolução tecnológica que está em curso.

O que caracteriza a atual revolução tecnológica não é a centralidade de conhecimentos e informação, mas a aplicação desses conhecimentos e dessa informação para a geração de conhecimentos e de dispositivos de processamento/comunicação da informação, em um ciclo de realimentação cumulativo entre a inovação e seu uso (CASTELLS, 1999: 69).

Essa lógica, disposta no excerto acima, tem sido um desastre para maior parte das indústrias de bens culturais, com a exceção da empresa estadunidense Apple, que aproveitou a oportunidade de usar a lógica de um novo tempo a seu favor, quando começou a oferecer *downloads* de músicas digitais a preços considerados baixos, fidelizando um grande contingente de pessoas aos seus produtos.

Outro exemplo considerado como modelo de negócio do universo virtual, ao enxergar uma oportunidade mediante a um novo desafio imposto pela popularização da internet, é a empresa, também estadunidense, Netflix, que oferece conteúdo audiovisual pela internet (filmes, séries, espetáculos musicais e documentários, entre outros), acessível a qualquer momento e por diversos dispositivos (televisão, computador e celular), sem comerciais entre as atrações e com um custo baixo para o assinante. A Apple e a Netflix formularam uma maneira criativa de combater a pirataria, tornando vantajoso para o consumidor pagar por

um serviço, não mais por um bem material, o qual ele adquiria ilegalmente pela rede mundial de computadores.

A pesquisadora Beatriz Cintra Martins destaca o embate das indústrias culturais, que não avançaram em suas estratégias para fidelizar consumidores, com os meios de livre compartilhamento de bens culturais baseados nas redes virtuais.

Podemos citar, brevemente, dois exemplos que revelam a força do embate entre os novos e antigos modelos de distribuição desses bens, e também a dificuldade de se tentar impedir a mudança. Na esfera jurídica, temos o emblemático caso *Napster*, o sistema de compartilhamento de músicas *peer-to-peer*<sup>8</sup>, lançado em 1999, que chegou a ter 30 milhões de usuários conectados simultaneamente. Processado pela *Recording Industry Association of America* – RIAA, representante da indústria fonográfica norte-americana, o serviço foi fechado em 2001. No entanto, seu modelo foi reproduzido por inúmeros outros programas como *Audiogalax*; *Imesh*; *Morpheu*; *Gnutella*; *KaZaA*; *Emule*; e o atual *BitTorrent*, só para citar os mais conhecidos. Os sistemas mais recentes, por terem uma topologia *peer-to-peer* descentralizada, tornaram mais difíceis os processos judiciais. Não satisfeitos, os advogados da RIAA mudaram de tática e passaram a processar os usuários que compartilham músicas protegidas por Direito Autoral (MARTINS, 2012: 77).

A indústria fonográfica, editorial e os estúdios de cinema estão às turras com a pirataria, uma vez que não estavam preparados para a mudança de paradigmas. Tentam, a todo custo, cessar os meios de distribuição que infringem as leis atuais, mas, como se vê, perdem tempo e recursos, pois enquanto eles fecham um caminho, aparecem outros dois. Servidores na nuvem<sup>9</sup> armazenam arquivos de texto, músicas e vídeos, se tornando uma forma comum de

---

8 Do inglês ponto a ponto, se refere a uma rede de computadores na qual cada computador serve tanto como cliente (consumidor) quanto como servidor (distribuidor), sem a necessidade de um servidor central.

9 Refere-se ao uso da memória e das capacidades de armazenamento e cálculo de computadores e servidores compartilhados e interligados por meio da Internet, tendo como princípio a computação em grade. O armazenamento de dados é realizado em serviços que poderão ser acessados de qualquer lugar e a qualquer momento.

distribuição de conteúdo. O certo é que o modelo de produção e distribuição dos bens de cultura e entretenimento começou a ser modificado profundamente e não existe um horizonte à vista que represente a estabilidade na condução desse tipo de negócio. Qualquer coisa parece possível de se realizar e uma tecnologia até então indiscutível pode se tornar obsoleta da noite para o dia.

A revolução tecnológica que permitiu todas essas mudanças atingirá, é certo, não só as indústrias de entretenimento, mas a ideia de produção de arte. Se fizermos a distinção entre entretenimento e arte, a segunda, que não é de interesse tão imediato das indústrias, necessita do apoio e interesse das instituições públicas e privadas de fomento. A revolução tecnológica pela qual passamos possui mais virtudes que defeitos, pois barateou diversos aspectos de produção e distribuição para muitos segmentos artísticos.

A partir da interferência, por vezes involuntária de quem a sofre, da tecnologia no cotidiano de uma considerável parte da sociedade neste início do século vinte e um, conforme exemplificado nos parágrafos anteriores deste capítulo, constata-se que, como uma consequência intrínseca ao fenômeno do avanço tecnológico, as noções de colaboração e compartilhamento estão disseminadas em nossa época.

Os computadores pessoais começaram a se tornar comuns por volta da década de 1990. No início, era um computador para toda a família, com o passar do tempo, esses foram diminuindo de tamanho e ficando cada vez mais individuais. Na atualidade, é comum que cada integrante de uma família possua um *notebook* ou *tablet*. Os celulares mais atuais, chamados de inteligentes, principalmente a partir de 2007, com o lançamento do iPhone, da Apple, que inovou ao incluir a tela sensível ao toque, se tornaram a expressão mais marcante desta década, pela convergência de funções que ele proporciona, se convertendo no centro tecnológico de organização do cotidiano, substituindo agendas, máquinas de fotografia e vídeo, calculadoras, reproduzidor de música e vídeo, GPS, entre outras coisas.

## 1.1. QUESTÃO DA AUTORIA

O aparato tecnológico disponível, e cujo acesso é incentivado por uma sociedade de consumo com grande expertise mercadológica que propicia as condições financeiras necessárias para a sua aquisição, possibilitou o intercâmbio de conhecimento e informações por meio de uma rede mundial de computadores.

Empreendimentos globais, como a enciclopédia virtual Wikipédia, ou nacionais, como a página virtual de financiamento de projetos culturais Catarse,<sup>10</sup> são ações em colaboração com reconhecido sucesso em suas especificidades. Ferramentas pedagógicas de ensino, processos criativos, banco de dados científicos, não há área do conhecimento humano que não esteja experimentando certo grau de colaboração como premissa.

Sendo assim, após a explanação realizada até o momento, me arrisco a supor que a característica comum aos diversos campos do conhecimento citada acima, inerente ao início do século vinte e um, de exaltar a colaboração como modo de superar problemas e desafios, como vimos até o momento, pode se conformar naquilo que Hegel chamou de *Zeitgeist*, termo alemão que se traduz como “espírito dos tempos” ou “espírito de época”, cuja ideia central seria: cada período de tempo possui características culturais genéricas que seriam apreensíveis em contextos diversos.

De forma a qualificar a compreensão do conceito de *Zeitgeist*, citarei um trecho do artigo intitulado *Zeitgeist, o Espírito do Tempo: Experiências Estéticas*, da pesquisadora Christiane Wagner.

Para entender os fundamentos dessas teorias práticas do *spirit of the times*, aprofundar-nos-emos nos estudos de estética no que concerne à definição dessa expressão em seu original em alemão – *Zeitgeist* –, fundamental para que a

---

<sup>10</sup> Endereço eletrônico em: <<http://catarse.me>>.

imaginação possa se manifestar em sua forma pelo conteúdo, materiais e técnicas associados a uma arte específica pela definição de Georg Wilhelm Friedrich Hegel, que situa a representação do homem conforme seu conhecimento, crenças, religião, etc. A coerência do sistema das artes de Hegel é fundamentada em uma necessidade de a ideia (conteúdo) ser conceitualizada. O conceito deve ser universalizado e, por meio de uma arte específica, superar a subjetividade, exteriorizando-se. O que prevalece é o presente e a história para o desenvolvimento do espírito (WAGNER, 2014: 24-25).

A partir da compreensão do fragmento exposto, é possível posicionar o conceito de colaboração, que se apresenta por meio das redes sociais e das tecnologias que permitem a existência destas, no atual contexto histórico.

As noções de compartilhamento e colaboração são conceitos universalizados e suas materializações acontecem no teatro por meio do processo colaborativo, para citarmos apenas o objeto de estudo desta pesquisa, e em outros campos do conhecimento, como já foi explanado.

Dessa forma, as características culturais genéricas da nossa época mais relevantes para este trabalho seriam a colaboração e o compartilhamento de material textual, imagético e sonoro por meio de redes sociais de alcance global. A tecnologia seria o denominador comum dessa equação, pois possibilita que a sociedade estabeleça redes amplas e complexas, em diversos campos, de maneira mais democrática.

Para exemplificar, existe uma rede social para cientistas chamada *ResearchGate*<sup>11</sup> que foi criada para estimular o intercâmbio de conhecimento, com o intuito de aprimorar os resultados, já que é possível saber quais as pesquisas realizadas pelos usuários. Dessa forma, é possível avançar a partir do trabalho do outro, propor parcerias ou mesmo perceber que aquilo que se queria desenvolver já foi concluído por outro.

Paradoxalmente, existem forças contrárias a esta universalização do

---

11 Endereço eletrônico em: <<http://www.researchgate.net/>>.

uso de redes colaborativas nas atividades produtivas. As questões comerciais e políticas são aquelas que travam o desenvolvimento de ferramentas mais colaborativas ainda. A controvérsia que envolve a discussão sobre autoria, os direitos comerciais sobre aquilo que se produz ou se cria, será o próximo tópico de discussão deste trabalho, por se tratar de um assunto transversal na nossa sociedade.

No excerto adiante, Maria Amelia Bulhões expõe o atrito entre o meio de difusão e criação (internet) e os modelos anteriores de entendimento do que seria autoria.

De qualquer forma, essa ainda é uma questão em aberto, uma vez que a Internet em si estimula e favorece a partilha da criação e o abandono do regime de autoria individual do artista. Talvez o que permaneça, ainda, seja uma herança do pensamento estético tradicional que marca o meio da arte, do qual a maioria dos artistas atuantes na Internet são oriundos (BULHÕES, 2012: 50).

A autoria, como conhecemos, é um conceito em revisão. A figura do autor como criador solitário e sem vínculos históricos, que cria a partir apenas de seu imaginário particular, está em xeque.

Nesse sentido, é necessário levar em consideração, quando se trata de criar, as referências estéticas explícitas e implícitas, assimiladas a partir das leituras realizadas, das vivências do autor, em suma, não se pode alijar o sujeito de seu meio.

A ideia de um autor apartado das referências compartilhadas pode ser avaliado como fruto de uma estratégia para vender o conhecimento como mercadoria, estratégia bem-sucedida, diga-se de passagem.

O autor se transforma num produto e, para lograr sucesso, é preciso investir na “marca” que este pode se tornar. Então se questiona: qual seria o seu nicho de mercado? A cada público é vendido um autor distinto. Melhor ainda se for possível explorar comercialmente as conexões entre sua obra e sua vida.

Para evidenciar a vinculação histórica desse conceito com o período de ascensão do mercantilismo, que propiciou um maior intercâmbio comercial entre as nações, intervalo de tempo no qual houve o fortalecimento da burguesia como classe social dominante, o autor francês Roland Barthes aponta no trecho a seguir, retirado do livro *O Rumor da Língua*, suas considerações sobre a questão:

O *autor* é uma personagem moderna, produzida, sem dúvida, por nossa sociedade na medida em que, ao sair da Idade Média, com o empirismo inglês, o racionalismo francês e a fé pessoal da Reforma, ela descobriu o prestígio do indivíduo ou, como se diz mais nobremente, da “pessoa humana” (BARTHES, 2004: 58).

O direito autoral, como aborda Barthes no fragmento acima, está intimamente vinculado também às revoluções tecnológicas de sua época. O nascimento do autor, como possuidor dos direitos econômicos de sua obra, só é possível com a invenção da prensa de tipos móveis no século quinze, pelo inventor alemão Johannes Gutenberg, que permitiu a reprodução e distribuição em massa de textos escritos. A chamada Bíblia de Gutenberg foi o primeiro livro impresso pelo inventor, demorou cinco anos para ser preparado, e é considerada a obra que dá início à produção em massa de livros no ocidente. Com a popularização dos livros começou também a preocupação com o controle sobre a produção e distribuição das obras. O livro impresso foi a primeira grande indústria de bens culturais em massa e é a que mais tempo se manteve estável. A digitalização avança lentamente sobre esse mercado, pelo menos no Brasil. Enquanto os bens audiovisuais já foram completamente absorvidos pela lógica digital e distributiva em rede.

A pesquisadora Beatriz Cintra Martins estuda processos autorais interativos de escrita na internet em sua tese de doutorado em Ciências da Comunicação. Parte relevante do seu trabalho trata da questão da autoria, naquilo que diz respeito às mudanças no entendimento do termo. Ela desenvolveu sua linha de argumentação por meio dos teóricos franceses que se debruçam sobre o

conceito de autor. A pesquisadora aponta Foucault como formulador de um pensamento relevante sobre a temática, complementando as ideias propostas por Barthes, que anunciou a morte do autor para o nascimento de uma espécie de leitor ativo, que “escreve” nos espaços de subjetividade que há em todo texto inteligível.

Foucault de algum modo responde a Barthes, ao procurar definir o autor como aquilo que faz o discurso convergir, que lhe dá unidade e coerência. Isto é, o autor não morreu, mas é preciso compreender afinal do que se trata. Para além de uma atribuição pessoal, do seu ponto de vista, a autoria desempenha um papel na circulação dos discursos em uma dada sociedade (MARTINS, 2012: 25).

No que diz respeito à autoria, a originalidade da proposta é um aspecto cada vez menos importante. Estamos produzindo e compartilhando conhecimento em rede, isso não é mais uma hipótese, é um fato perceptível em diversas instâncias, no gerenciamento da vida privada e no gerenciamento das políticas de Estado. Dessa forma, a originalidade, em consonância com a noção de autoria, é um conceito em revisão quando tantas pessoas passam a produzir conjuntamente, seja na escrita de um verbete da Wikipédia, seja na elaboração de um espetáculo teatral em processo colaborativo.

Barthes desenvolveu a ideia de *Scriptor* para dar conta da questão do autor e como seu trabalho acontece. A meu ver, essa noção compreende a originalidade como a capacidade de dispor os símbolos reconhecíveis de maneira singular, propiciando um resultado artístico potente e compartilhável. Trata-se, afinal, de não negar a influência da cultura na tessitura de uma obra artística, desmistificar a concepção de “gênio” solitário, bastante comum no imaginário popular.

(...) o scriptor moderno nasce ao mesmo tempo que seu texto; não é, de forma alguma, dotado de um ser que precedesse ou excedesse a sua escritura, não é em nada o sujeito de que o seu livro fosse o predicado; outro tempo não há senão o da enunciação, e todo texto é escrito

eternamente *aqui e agora* (BARTHES, 2004: 61).

Dessa forma, a expressão “processo colaborativo” seria uma espécie de acúmulo conceitual de um debate presente na sociedade contemporânea que dá conta de variados processos empreendidos por núcleos de criação teatral.

O autor da dramaturgia, em um processo colaborativo, seria aquele que dá voz a um discurso coletivizado, aquele que organiza, como é possível, um discurso presente, aquele que aprofunda a discussão já materializada no raciocínio de outro autor, aquele que expõe uma posição de discursividade, como diria Foucault.

O escritor português José Saramago combatia veementemente a visão do labor criativo como advindo de uma iluminação genial. Ele afirmava, sobre seu trabalho cotidiano, produzir somente duas páginas ao dia. Rejeitava que lhe atribuíssem a imagem de um velhinho escrevendo toda a madrugada, à luz de um candeeiro, esperando que inspiração se apresentasse como que por intuição divina.

Em primeiro lugar, não entendo muito bem isso que se chama de prazer da escrita. Por outro lado, também não sofro das agonias que sofrem outros escritores. Não! Eu me comporto mais como um operário que se senta prosaicamente para trabalhar e que o faz o melhor que pode. Não romantizo nada a atividade de escritor! A inspiração, a luz da mansarda, às quatro da madrugada e o ritual das pessoas que passam lá embaixo, longe, na rua... (SARAMAGO, 2010).

Outro aspecto considerado por Beatriz Martins sobre a definição de autoria nos traz um paralelo interessante com a história do teatro brasileiro do século vinte. “(...) podemos considerar que a cada época a função autor se apresentou de forma diversa, mas em cada uma delas fez parte de um mecanismo social de regulação da discursividade (MARTINS, 2012: 27).”

Se pensarmos o teatro de criação coletiva durante a ditadura militar no Brasil, veremos que a supressão da autoria era uma forma de não comprometer

nenhum sujeito envolvido no trabalho. A criação compartilhada era uma maneira de proteger a integridade física dos componentes de um grupo. O ator e dramaturgo Reinaldo Maia, fundador do grupo de teatro Folias d'Arte, apresenta, na citação a seguir, um ponto de vista sobre como o processo de criação coletiva exercia seu papel de resistência em relação à censura vigente.

O “Processo de Criação Coletiva” de alguma maneira, em estrito senso político, é a solução encontrada para uma criação estética que encontra-se sufocada pela censura, pelos cerceamentos políticos organizacionais, que busca formas de driblar, de continuar exercendo sua função social e contribuir para a “formação de quadros”, que possam ajudar na luta pela redemocratização do país.<sup>12</sup>

Nos processos colaborativos, a partir da década de 1990, reconhecer a autoria já não era um problema tão grave, que suscitasse medo de ser preso e torturado. A necessidade de organização em grupo, a meu ver, acontece muito mais por questões de ordem financeira e técnica do que por perigo de repressão ao direito de expressão (ARAÚJO, 2008).

Luís Alberto de Abreu, no trecho seguinte, expõe seu ponto de vista a respeito das noções de autoria e originalidade. Abreu possui duas características fundamentais: é um dramaturgo e teórico fundamental daquilo que compreendemos como processo colaborativo.

Em resumo, é o que todo criador faz: constrói sua obra a partir da obra e das ideias de outros autores e pensadores – e de suas próprias ideias e experiências –. E nessa construção expõe também sua visão de mundo, imprime seu estilo. Afinal, o imaginário de onde quaisquer criadores extraem sua obra é comum e foi estabelecido pelo coletivo humano. Originalidade individual e absoluta parece ser um mito muito bem construído e defendido pelo pensamento dominante em sua cruzada em defesa do individualismo em detrimento do coletivo.<sup>13</sup>

---

12 Reinaldo Maia. **Duas ou três coisinhas sobre o processo colaborativo.** Texto não publicado. 2004: 2.

13 Luís Alberto de Abreu. Disponível em: <<http://primeirosinal.com.br/artigos/restaura%C3%A7%C3%A3o-do-coletivo-criador>>. Acesso em: 4 nov. 2013.

A partir do supraescrito, é possível apreender do conceito de criação de Luís Alberto de Abreu uma compreensão ampla sobre o que representa o processo colaborativo. Seu alcance ultrapassa o campo de aplicação teatral, por isso Abreu é tão importante para o desenvolvimento deste trabalho, pela capacidade de articular ideias, a partir da arte, sobre diversos campos do conhecimento.

Os meios materiais de produção contemporâneos proporcionam um maior compartilhamento da autoria. O que possibilita, dessa maneira, uma outra ideia de organização dos agrupamentos artísticos. Os grupos de teatro que praticam o processo colaborativo são, de certo modo, resultantes dessa mudança.

A colaboração como espírito de época certamente desafia os meios de produção e a manutenção do investimento de tempo na arte como uma profissão exclusiva, da qual, teoricamente, resultaria a qualidade. A autoria compartilhada em rede incita os meios de produção em arte, desde o artesão até a indústria do entretenimento, a buscar novas maneiras de se organizar.

A questão que se coloca é: será que um artista poderá viver de arte no futuro? Ou voltaremos ao tempo do artesão criativo, que trabalhava a madeira tanto para utensílios vendáveis, como mesas e cadeiras, quanto para a confecção de esculturas?

Dessa forma, os grupos de pesquisa teatral com forte influência de princípios colaborativos respondem ao seu tempo. Faz-se necessário lembrar que a coletivização da criação não é exclusividade de nenhuma expressão ou época, mas sim parte das relações intrínsecas da produção teatral, mesmo nos processos mais hierarquicamente rígidos. “Os processos coletivos de criação, mais do que pesquisa ou expressão contemporânea do fazer artístico, são uma retomada de um procedimento histórico.”<sup>14</sup>

Na citação acima, Luís Alberto de Abreu se refere aos relatos históricos

---

14 Luís Alberto de Abreu. Disponível em: <<http://primeirosinal.com.br/artigos/restauracao-do-coletivo-criador>>. Acesso em: 4 nov. 2013.

que possuímos dos processos de criação de grandes personalidades do teatro como: Shakespeare, Molière, Brecht, entre outros, nos quais a permeabilidade se dá como fato natural ao cotidiano da sala de ensaio, seja por questões ideológicas, culturais ou econômicas, ou seja, é uma característica inerente a uma arte convergente como é o teatro, no qual se faz necessário o encontro de diversos conhecimentos técnicos para constituir o ato.

O que diferencia o processo colaborativo, e outras manifestações compartilhadas de nossa época, é o protagonismo latente do aspecto coletivo do processo criativo em relação aos conteúdos trabalhados.

Como exemplo de uma colaboração entre artistas de teatro, sem a necessidade de nomeação do processo, trago a história sobre o tremendo fracasso da primeira montagem de *A Gaivota*, em São Petersburgo. Esta péssima experiência fez com que Tchekhov pensasse em desistir de escrever para teatro definitivamente, tamanho o desgosto com o resultado. Porém, após a primeira decepção, o texto chegou às mãos do diretor Stanislavski por intermédio da admiração extrema que Niemiróvitch-Dântchenco, sócio e cofundador do Teatro de Arte de Moscou (TAM), nutria pelo autor da peça.

Não foi fácil convencer Tchekhov a autorizar uma nova montagem. Quando o autor finalmente foi convencido, Stanislavski, por sua vez, se apropriou da peça de tal forma que a transformou por completo. Logo, havia um espaço de criação no texto, preenchido pela encenação. Esse espaço admitia a colaboração de um encenador, como foi o caso de Stanislavski na histórica montagem do TAM em 1898, com Meyerhold, Knipper e o próprio Stanislavski nos papéis principais.

Os grupos que praticam o processo colaborativo, principalmente os que o fazem de forma continuada, como o Teatro da Vertigem, por exemplo, demonstram uma poética fortemente contaminada por características advindas dos procedimentos de criação utilizados durante os ensaios. É algo muito saliente nos temas e na necessidade de explorar a espetacularidade de lugares não teatrais. O caráter multiautoral fica atrelado ao resultado final dessas obras. A

pergunta suscitada por este trabalho é: por que colocar em evidência o modo de trabalho? Qual a necessidade de expressar com veemência que se faz um processo colaborativo? Luís Alberto de Abreu nos relembra que:

Basta voltar alguns séculos para perceber que a autoria coletiva e processos coletivos de criação artística não eram assim tão estranhos. Certamente não se apresentavam da forma como os vemos, praticamos e teorizamos atualmente, mas a ideia de uma autoria individual ainda estava impregnada por uma mentalidade de autoria coletiva.<sup>15</sup>

Sendo assim, a expressão “processo colaborativo” não apresenta nenhum ineditismo. Importante, repito, é entendermos a importância da expressão como realização de um espírito de época com características observadas em outros empreendimentos ligados à produção de bens de cultura, informação e outros conhecimentos.

Antônio Araújo, no fragmento abaixo, recorda-se de quando começou a se familiarizar com a expressão “processo colaborativo” e similares.

Ao nos reencontrarmos alguns anos depois, como professores da Escola Livre de Teatro de Santo André – onde coordenamos vários cursos juntos, reunindo alunos de dramaturgia e direção – Abreu também adotava a expressão processo colaborativo. Fora dali, em outras companhias e coletivos, ouvíamos o mesmo conceito ou similares: dramaturgia colaborativa; processo compartilhado; dramaturgia em processo; teatro coletivo; criação grupal, etc. Todos eles querendo traduzir um tipo de fenômeno que não ocorria apenas no campo do teatro. Se pensarmos nos coletivos de artes plásticas (Bijari; A Revolução Não Será Televisada; etc.), de cinema, de música, entre outros, todos apontavam para projetos de compartilhamento de autorias. Mesmo fora do universo das artes, experiências como a da Wikipédia ou do jornalismo colaborativo são exemplos disso. Portanto, menos importante do que determinar a autoria ou a origem exata da expressão processo colaborativo é flagrar a tendência de época, o contexto histórico particular, a inquietação relativa ao modo

---

15 Luís Alberto de Abreu. Disponível em: <<http://primeirosinal.com.br/artigos/restaura%C3%A7%C3%A3o-do-coletivo-criador>>. Acesso em: 4 nov. 2013.

de fazer teatro, que colocava em sintonia diversos artistas e companhias, dentro e fora do país (ARAÚJO, 2008: 82-83).

O autor, no texto acima, contribui para consolidar uma das hipóteses desta pesquisa, que diz respeito à propensão, em vários campos artísticos e não artísticos, de utilizar o termo colaborativo como adjetivo para descrever as abordagens metodológicas de atividades de produção de conhecimento.

É importante frisar o protagonismo do processo de criação compartilhado em comparação ao protagonismo das temáticas, como acontece em outros tipos de processo, como se o ato de criar em colaboração fosse um desafio frente ao modo padrão de produção, em diversos níveis, existente em nossa sociedade.

O modo de produção, nesse caso, se confunde com o conteúdo, orientando a apropriação e o desenvolvimento das temáticas, os acordos autorais entre os artistas envolvidos e a poética de um grupo.

## 1.2. PROCESSO COLABORATIVO E O TEATRO DE GRUPO

Ocasionalmente a noção de colaboração pode parecer redundante, uma vez que ela é intrínseca ao labor teatral. A cooperação é uma qualidade presente no teatro porque esta é uma arte convergente, que se utiliza de diversas outras para existir, assim como a medicina utiliza conhecimentos da química, biologia e física para compor seus conhecimentos e práticas.

Desse modo, a expressão “processo colaborativo” pretende enfatizar essa característica de convergência que ficou em segundo plano por algum tempo ao longo da história do teatro no nosso país, ao menos em teoria. Houve períodos nos quais uma função tinha superioridade hierárquica sobre outra, como aconteceu na década de oitenta do século vinte, principalmente na região sudeste, quando foi cunhada a expressão “década do encenador”.

Bia Lessa, Gabriel Vilella, Gerald Thomas, Ulysses Cruz, entre outros, são encenadores importantes desse período. Seus nomes nos cartazes funcionavam como verdadeiras marcas, sobrepujando a alcunha de qualquer grupo, quando não se tratava de um espetáculo avulso. Mesmo quando esses encenadores participavam de companhias, como era o caso de Gerald Thomas e sua Companhia de Ópera Seca, os espetáculos ficavam marcados e conhecidos pela assinatura e regência desses artistas.

Na década de noventa, com a retomada do movimento de teatro de grupo, o termo processo colaborativo funcionou como uma espécie de equalizador de funções, ressaltando a importância do trabalho em equipe e a necessidade de todas as instâncias teatrais.

Na verdade, a soberania do encenador ainda está presente nos dias de hoje em alguns grupos, cujos processos parecem ser colaborativos, mas na verdade estão imbuídos de um certo despotismo mascarado. Alguns encenadores

usam a suposta “entidade” coletiva para legitimar suas opções poéticas, como aponta o diretor e dramaturgo da Companhia do Latão, Sérgio de Carvalho.

Existem muitos processos colaborativos autoritários, trabalhos sem igualdade criativa, em que as pessoas são postas a correr atrás das ideias vagas de um encenador de grupo, sem consciência dos motivos e das finalidades do todo, sem saber o que está acontecendo exatamente (CARVALHO, 2009: 68).

Processo colaborativo, na sua acepção teatral reconhecida a partir da década de noventa do século vinte no Brasil, é uma expressão derivada de práticas realizadas por diversos grupos de criação que comungam princípios comuns, independente da longevidade desses grupos. Enquanto estão agrupados e trabalhando em processo colaborativo, estão regidos por princípios que conforma um modo de trabalho, os quais foram expostos na introdução deste trabalho.

Os procedimentos de criação<sup>16</sup> utilizados nos processos colaborativos estão em consonância com a temática escolhida, ou seja, não há como desvincular os procedimentos inventivos do assunto escolhido para o desenvolvimento do espetáculo, como corrobora Antônio Araújo, na citação a seguir, ao dizer sobre o treinamento no início de cada dia de ensaio.

Nesse sentido, ele não se reduz apenas ao aquecimento físico-vocal no início dos ensaios, mas prepara ou introduz os atores nos aspectos expressivos e artísticos do trabalho. Ainda que o treino contenha uma dimensão técnica acentuada, tal dimensão estabelece vínculos estreitos com o tema, com o registro interpretativo pretendido e com procedimentos formais que serão desenvolvidos no espetáculo. A ideia é se afastar de uma técnica cabotina, virtuosística, autocentrada, para colocá-la a serviço do discurso cênico. O que – é importante ressaltar – é diferente da sua abolição ou descarte (ARAÚJO, 2008: 155).

É importante o esclarecimento de uma questão. Araújo descreve o

---

16 Os procedimentos de criação serão discutidos mais esmiuçadamente no segundo capítulo deste trabalho.

processo colaborativo a partir de seu trabalho com o Teatro da Vertigem, que é bastante representativo, mas se limita a uma poética apenas, a uma forma de lidar com essa abordagem metodológica. Não há como escapar desse afunilamento de perspectiva, independentemente do artista citado aqui.

O Teatro da Vertigem está inserido em um contexto no qual os grupos são importantes agentes políticos, no que diz respeito à cultura e cidadania. Por meio do fortalecimento do teatro de grupo, foi possível, por exemplo, lutar por uma Lei de Fomento ao teatro na cidade de São Paulo, lei esta que serve de modelo para outros movimentos por melhores leis de fomento, como acontece atualmente na cidade de Campinas<sup>17</sup>, localizada no interior do estado de São Paulo. O diretor e pesquisador teatral Fernando Kinas aponta, na citação seguinte, a importância do Programa Municipal de Fomento ao Teatro para a Cidade de São Paulo como modelo de política cultural.

A Lei de Fomento ao Teatro para a cidade de São Paulo entrou em vigor em 2002. Ela instituiu o principal programa público de apoio ao teatro que se tem notícia no Brasil, transformando-se em marco para as políticas públicas de cultura e servindo de referência para movimentos artísticos, gestores culturais e agentes políticos em todo Brasil (KINAS, 2010: 194).

O surgimento da SP Escola de Teatro, a partir da apropriação da praça Roosevelt por diversos grupos de teatro, como Os Satyros e os Parlapatões, é resultado desse movimento de fortalecimento do teatro de grupo. Tendo em vista que os grupos são os tentáculos artísticos dessa mobilização, a SP Escola de Teatro se conformaria como seu resultado pedagógico. Essa escola e seus procedimentos de formação serão analisados com mais ênfase no terceiro capítulo deste trabalho.

A meu ver, há um ciclo inédito na história do teatro brasileiro de ações que perfazem esse movimento. É possível perceber que há uma produção

---

17 Para mais informações sobre o assunto, visite a página do Movimento Levante Cultura: [<https://levanteculturacampinas.wordpress.com/>](https://levanteculturacampinas.wordpress.com/).

artística continuada de diversos grupos, há um forte intercâmbio entre a prática e a teorização acadêmica, muitas vezes realizada por um artista pesquisador, há a consolidação de um pensamento sobre política cultural, como é o caso da Lei de Fomento da cidade de São Paulo e seus desdobramentos, há alguns grupos que possuem seus próprios espaços culturais, onde ensaiam e podem apresentar seus trabalhos e há uma preocupação com a formação de novos artistas. Apenas para citar um exemplo entre tantos, a sede da Companhia do Latão funciona como um espaço cultural integrador, onde são oferecidos cursos, onde há apresentações de obras da própria companhia e de outros grupos, muitas vezes formados por iniciantes que estão sob a tutela do Latão.

O conjunto dessas condutas descritas acima é resultado de um movimento contínuo de teatro de pesquisa em grupo, sem interrupções bruscas e externas até o momento, advindas de golpes políticos e estados de exceção, como ocorreu no golpe militar de 1964, que interrompeu o governo do presidente eleito democraticamente João Goulart. Kinas apresenta, no excerto abaixo, indícios que reforçam as suposições apresentadas por mim sobre a noção de um movimento contínuo e singular na história do teatro brasileiro.

As edições do Programa de Fomento durante estes oito anos enriqueceram o panorama teatral da cidade de São Paulo, tanto pelo amadurecimento do trabalho realizado pelos grupos estabelecidos, quanto pelo surgimento de novos coletivos. O aumento da criação e a qualificação das pesquisas também estão associadas à ampliação do público e a formação de uma geração mais crítica de cidadãos e cidadãs (KINAS, 2010: 194).

O desenrolar do golpe militar de 1964 resultou como consequência em uma dura censura e violenta repressão promovida pelo Ato Institucional Número Cinco em 1968 (PALLOTTINI, 2008). Esse decreto, que se sobrepôs à constituição vigente, suspendeu várias garantias constitucionais, instaurando uma censura prévia mais nefasta e abrangente, entre outras violações de direitos, prejudicou o desenvolvimento de uma dramaturgia nacional, que estava em um

processo adiantado de amadurecimento, no que diz respeito às temáticas mais endereçadas à nossa realidade e à qualidade do texto teatral.

O objetivo daquela geração de dramaturgos, cada qual à sua maneira, era desenvolver um teatro nacional, que fosse capaz de reconhecer a diversidade brasileira e transparecesse a nossa sociedade, rompendo com a reprodução tacanha dos modelos europeus, principalmente do teatro francês e ibérico. O público se identificava com as obras de Ariano Suassuna, Nelson Rodrigues, Jorge Andrade, Gianfrancesco Guarnieri, Oduvaldo Vianna Filho, Dias Gomes, cujas peças são importantes e suas temáticas relevantes até os dias de hoje, o que demonstra a maturidade do teatro realizado nesse período. A professora e dramaturga Marici Salomão apresenta de forma precisa os motivos que inviabilizaram o desenvolvimento de um projeto de dramaturgia nacional, relegando ao acaso, e ao interesse esporádico de alguns, o surgimento de novos dramaturgos.

Mas os anos vindouros não representaram exatamente a formulação de um projeto para a dramaturgia que a pinçasse dos limites do autodidatismo. Uma das razões desse malogro obviamente foi o cenário conturbado dos anos 60 e 70, em que parcela dessa geração de autores abandonou a arena das discussões artísticas, sociais e políticas, perseguida ou incomodada pela censura e a repressão engendrada pelo Golpe de 64 (SALOMÃO, 2008: 94).

Fato é que os grupos teatrais se multiplicam em uma profusão que, acredito, precipitará o esgotamento desse ciclo, iniciando outra etapa do processo de consolidação de um pensamento teatral. Os grupos teatrais, os artistas, o Estado e as instituições privadas terão que formular um modelo que permita uma maior diversidade de possibilidades nessa próxima etapa. A Lei de Fomento ao teatro da cidade de São Paulo não será suficiente para manter tantos grupos em funcionamento, pois a ampliação de recursos financeiros não acompanha a multiplicação de novos agrupamentos.

É provável, como parte desse possível novo modelo supracitado, que

alguns grupos com reconhecida contribuição se institucionalizem e se tornem centros de produção e formação fomentados continuamente pelo Estado ou, como é o caso do Centro de Pesquisa Teatral (CPT), do diretor Antunes Filho, por instituições privadas, como o Serviço Social do Comércio (Sesc).

O que poderia prolongar essa lógica de formação de grupos de teatro como modo predominante de dar origem a uma expectativa de trabalho seria a adoção de leis similares à Lei de Fomento da cidade de São Paulo por várias cidades de médio e grande porte do país, pois muitos grupos migram para tentar se inserir no circuito de editais da cidade.

Campinas é uma cidade rica e importante do interior paulista, onde residem diversos grupos de teatro, como o Lume Teatro, o Barracão Teatro, a Boa Companhia, o Matula Teatro, Os Geraldos, entre muitos outros. Os citados grupos possuem anos de atividade, quando não possuem décadas, como é o caso do Lume Teatro, o qual se constitui como uma exceção no que diz respeito ao seu funcionamento e suporte financeiro, pois esse é ligado diretamente à Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Apontada a exceção, os outros grupos listados, e os outros muitos que foram criados nos últimos anos, sobrevivem por meio da contemplação de editais estaduais, federais e parcerias com instituições privadas, ações quase sempre insuficientes para oferecer estabilidade por mais de alguns meses. A maior parte desses grupos possuem sedes, que funcionam como espaços culturais, o que demanda custos altos de manutenção. Não há muitos teatros na cidade<sup>18</sup> e os que existem não funcionam de forma a estabelecer uma programação contínua e em rede, o que promoveria o hábito e a formação de um público constante. Cito a cidade de Campinas, e seus grupos de teatro, como exemplo de um município que não possui uma lei de fomento adequada ao seu tamanho, movimentação artística

---

<sup>18</sup> De acordo com meu levantamento, existem seis teatros funcionando em Campinas no momento. Dois desses não oferecem espaço para os grupos locais em suas programações. E há apenas um teatro municipal (Castro Mendes) nessa lista. A programação cultural mais perene da cidade é realizada pelos teatros do Sesc, do Sesi e da CPFL Cultura.

e importância no cenário nacional.

Arrisco-me ao dizer que mesmo nas cidades de São Paulo e do Rio de Janeiro, onde há público e muitos teatros, não existem grupos vivendo exclusivamente da bilheteria de suas apresentações. Isso talvez seja possível se no elenco houver um ator que esteja em evidência na mídia televisiva, mas, mesmo assim, os espetáculos com esses atores geralmente possuem algum financiamento, público ou privado. A pesquisadora e professora Michelle Cabral expõe sua opinião a respeito da influência da presença de atores de televisão em um espetáculo para facilitar a obtenção de patrocínios, que chegam a valores consideráveis, além de caracterizar uma imagem distorcida da profissão para a sociedade.

Ou seja, o teatro que originalmente nasce da festa profana e popular, onde todos se misturavam e confraternizavam, na atual sociedade globalizada não escapa a mercantilização do lazer que passa a negar a essência primeira do fenômeno teatral, para constituí-lo em um produto símbolo de glamour e status. As empresas de comunicação de massas, com destaque à Rede Globo, desempenham papel importante na consolidação desta imagem distorcida da atividade teatral, não somente no imaginário popular como também para o próprio artista produtor cultural, que se vê muitas vezes à revelia dos ditames da televisão e do mercado. No Rio de Janeiro alguns espetáculos teatrais protagonizados por artistas de televisão chegam a levantar recursos milionários, enquanto que muitos outros não conseguem nem mesmo a pauta do teatro mantido pelo poder público (CABRAL, 2007: 4-5).

Estudantes de artes cênicas saídos de cursos de graduação da Unicamp ou da Universidade de São Paulo (USP), por exemplo, enxergam, quase sempre, na formação de um grupo a única maneira de desenvolver um trabalho em teatro, vislumbrando entrar no circuito de editais de fomento e circulação, como já foi dito mais acima, saturados pela quantidade de grupos pretendentes. Se levarmos em conta a quantidade de atores formados por ano, somente no

estado de São Paulo, percebemos mais um motivo para acreditar que esse modelo até aqui discutido não se sustentará por muito tempo. A não ser que a ideia seja deixar os grupos competirem até que sobrem apenas alguns poucos, tal qual a lógica do livre mercado.

Quando a Lei de Fomento para a cidade de São Paulo foi promulgada, depois de toda a luta do movimento Arte contra a Barbárie, o contexto econômico e social do país era outro. O fomento era a única maneira daqueles grupos poderem realizar uma pesquisa teatral séria e mais extensa. Com o sucesso da lei, outros artistas de teatro foram atraídos pela possibilidade, assim como os estudantes saídos das universidades e escolas profissionalizantes.

O produtor e gestor cultural Rômulo Avelar aponta, na citação a seguir, a necessidade de se repensar toda a cadeia produtiva em cultura. Acredito que o excerto escolhido condensa a discussão feita por mim nos parágrafos acima, no que se refere à necessidade de se pensar a formação em teatro de maneira integrada ao ciclo produtivo e econômico.

Há que se pensar mais seriamente em instrumentos e políticas que favoreçam a continuidade do trabalho de artistas, grupos e entidades por todo o país, e não apenas a proposição de ações efêmeras. Nesse sentido, é necessário buscar o rompimento de certas amarras burocráticas, de forma a permitir o financiamento a planos plurianuais de manutenção de entidades culturais de caráter relevante para a sociedade. Entretanto, é na questão da formação que precisamos apostar a maior parte das nossas fichas. As discussões de políticas para a cultura ora em curso no Brasil somente resultarão em avanços significativos quando houver, nos municípios, pessoas conectadas com o mundo e, a partir de bases técnicas seguras, capacitadas para atuar pela transformação da realidade à sua volta (AVELAR, 2010: 89-90).

O fortalecimento do movimento de teatro de grupo não teve início na década de noventa, esse é apenas o recorte deste trabalho, tendo em vista a necessidade de tratar da questão da dramaturgia surgida das experiências do

período escolhido. Ao lidar com as experiências chamadas de criação coletiva, a partir da década de 1960, veremos que ali já se estabeleceu uma tradição de criar espetáculos a partir de processos nos quais a prática e a pesquisa se fundiam em torno de uma temática comum.

A escolha por destacar esse intervalo de tempo tem a ver com a continuidade e amadurecimento dos grupos, das ações desses e de suas consequências visíveis para o campo da dramaturgia. Não é demais ressaltar que esses processos colaborativos foram responsáveis pela prática formativa de uma geração de dramaturgos, hipótese na qual baseio o desenvolvimento argumentativo deste estudo.

Muitos grupos do estado de São Paulo assumem o modelo cooperativo como forma de gerenciamento artístico e administrativo. Dessa maneira, muitos desses são filiados à Cooperativa Paulista de Teatro, cujo objetivo está descrito na citação abaixo.

Reunir artistas e técnicos criando condições para o exercício de suas atividades, produzir, dar condições de difusão, estabelecer contratos, convênios, representar os seus associados, individual ou coletivamente, promover cursos, debates e seminários, esses são alguns de nossos objetivos. A produção em grupo é à base da criação teatral e a Cooperativa existe em função dos propósitos materiais e conceituais para fortalecer esse segmento da produção teatral. Seus trabalhos já marcaram capítulo especial na história do teatro brasileiro com prêmios que comprovam a qualidade dos grupos associados. A Cooperativa Paulista de Teatro conta hoje com cerca de 750 núcleos e 3800 associados, respondendo pela maior parte da produção artística teatral do Estado, contando com companhias das mais diversas linguagens e com amplo reconhecimento de sua excelência cultural.<sup>19</sup>

Apesar de ter sido criada em 1979, somente na década de noventa a Cooperativa se consolidou e assumiu um importante papel como representante da

---

<sup>19</sup> Disponível em: <<http://www.cooperativadeteatro.com.br/cooperativa/>>. Acesso em: 13 nov. 2013.

classe teatral. “A partir de 1993 a Cooperativa intensificou seus trabalhos, oficializando todas as suas relações e documentações, erguendo uma infraestrutura sólida e respeitada.”<sup>20</sup> Dessa maneira, se tornou o principal instrumento político dos grupos de pesquisa teatral, além de um facilitador das questões burocráticas, como no fornecimento de notas fiscais quando é necessário e no reconhecimento como pessoa jurídica dos grupos para a utilização em inscrições em editais, entre outros benefícios para os seus associados.

Para constatar a influência e a quantidade de associados da Cooperativa, basta considerar o resultado dos editais para montagem e circulação em teatro oferecidos pelo Programa de Ação Cultura (Proac), da Secretaria da Cultura do Governo do Estado de São Paulo. Em 2014, foram publicados dois editais de produção e temporada de espetáculos teatrais, sendo um deles direcionado para primeiras montagens. Há também uma bolsa de incentivo à criação literária com ênfase em dramaturgia, porém não existe nessa modalidade nenhuma contrapartida que proporcione a montagem dos textos vencedores, o que é uma lástima, pois haveria a possibilidade de se fomentar a dramaturgia de maneira completa, levando as peças aos palcos.

Sobre a importância da Cooperativa Paulista de Teatro, tomarei como exemplo o resultado do edital número 08 de 2014<sup>21</sup>, referente à produção de espetáculos inéditos e temporada de grupos de teatro. Entre os dezoito projetos escolhidos no módulo 1, cujo prêmio estabelecido foi a quantia de oitenta mil reais, onze são associados da Cooperativa. No módulo 2, cujo prêmio estabelecido foi a quantia de cento e cinquenta mil reais, dos dez projetos vencedores, seis eram de associados da Cooperativa.

O conjunto de ações exposto neste capítulo, composto por ações de

---

20 Disponível em: <<http://www.cooperativadeteatro.com.br/cooperativa/>>. Acesso em: 13 nov. 2013.

21 Disponível em: <[http://www.cultura.sp.gov.br/StaticFiles/SEC/edital/08\\_rf\\_14\\_.pdf](http://www.cultura.sp.gov.br/StaticFiles/SEC/edital/08_rf_14_.pdf)>. Acesso em: 30 mar. 2015.

fomento da produção e da formação teatral, colocado em prática para o fortalecimento do movimento de teatro de grupo tem como princípio a noção de colaboração. Cada eixo exerce sua função e contribui para estimular o pensamento e a prática teatral, além de consolidar as políticas de Estado para a cultura que não dependam de um partido ou governante, mas que sejam direitos adquiridos pela sociedade.

Até o momento, a Lei de Fomento ao Teatro para a cidade de São Paulo tem resistido a gestões de partidos diferentes, mas é preciso estar alerta, porque basta haver indicativo de crise econômica para que se efetue grandes cortes orçamentários nas pastas de educação e cultura, uma “tradição” na política brasileira. Em 2015, devido a um período de ajustes das contas públicas que afetará todo o governo, está previsto um corte de até trinta por cento no orçamento do Ministério da Cultura (MinC) e no orçamento da Secretaria da Cultura do Governo do Estado de São Paulo. O atual ministro da cultura, Juca Ferreira, fez uma analogia, no trecho a seguir, entre a situação da pasta e a condição de uma pessoa faminta, tendo em vista que o Ministério da Cultura possui historicamente um dos menores orçamentos do governo federal.

Se você tira 30% do peso de uma pessoa normal, ela vai ter dificuldade, mas pode ir compensando. Mas, de uma pessoa esquelética, se você tira 30%, é possível até que inviabilize a vida dessa pessoa.<sup>22</sup>

Estou ciente que para discutir os princípios que regem o processo colaborativo no desenvolvimento deste trabalho corre o risco de separar instâncias inseparáveis. O processo de criação não pode ser alienado do processo de consolidação de uma poética. Ao analisar os procedimentos criativos utilizados pelos dramaturgos nos processos colaborativos, pretendo reconhecer o potencial formativo desses.

Outros aspectos formais, como a ênfase em processos performativos

---

<sup>22</sup> Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2015/03/1607658-com-crise-setores-da-cultura-se-preparam-para-ate-30-de-cortes.shtml>>. Acesso em: 30 mar. 2015.

de atuação, apesar de não serem o foco desta pesquisa, poderão ser abordados mais adiante com o objetivo de ilustrar um argumento, quando os procedimentos de criação forem analisados por um ponto de vista formativo.

É importante destacar que existem autores, como Sérgio de Carvalho, que não consideram o termo processo colaborativo como essencialmente diferente de outras experiências realizadas no passado, tendo em vista outras expressões de criação que exacerbam a coletividade, como o termo criação coletiva, largamente utilizado na década de setenta do século vinte. Na citação exposta abaixo é possível observar a opinião de Sérgio de Carvalho a respeito da expressão processo colaborativo.

Todas as peças que escrevi até hoje foram baseadas no que se costuma chamar de processo colaborativo. A rigor é o mesmo procedimento que no passado foi chamado de criação coletiva, sendo que diferenças conceituais só podem ser estabelecidas caso a caso. São tantas as formas de criação coletiva quanto os grupos que as praticam. O que há de comum, se eu não estiver enganado, é o fato de que o material dramático, as personagens e o conjunto das relações ficcionais e estéticas surgem na sala de ensaio, com base nas improvisações dos atores e nos debates do grupo sobre um tema ou projeto formal (CARVALHO, 2009: 67).

A análise de Sérgio de Carvalho parece pertinente, pois, de fato, são muitas as formas de criação a partir de uma base coletivista. Cada grupo pode vir a desenvolver sua poética, que está intimamente ligada a diversos aspectos, como temáticas recorrentes, posicionamento ideológico, entre outros. Sérgio de Carvalho aponta como comum às expressões denominadas de criação coletiva e processo colaborativo o surgimento do material ficcional dentro da sala de ensaio, porém não leva em consideração uma questão crucial para a distinção das duas expressões, a especialização das funções.

A idealização de como deveria ser uma criação coletiva não previa funções definidas como deve acontecer nos processos colaborativos. Para existir

um processo colaborativo, as instâncias criativas de atuação, direção e de dramaturgia estarão representadas como funções claramente exercidas por sujeitos diferentes.

Sendo assim, sem menosprezar a importância dos demais membros da equipe de técnicos que muitas vezes são essenciais para o acontecimento da encenação, creio que três instâncias de configuração parecem intrínsecas ao processo de criação do evento teatral: a configuração da fala a ser emitida, instância que podemos compreender como a ação de criação no campo dramático; a configuração que dará à apresentação desta fala um caráter teatral, instância que podemos compreender como a ação de criação no campo cênico; e, por fim, a configuração de um tipo de presença humana, que torne verossímil o tipo de teatralidade do acontecimento, instância compreendida como o espaço específico de criação do ator (SANTANA, 2003: 11).

Para este trabalho, considero os processos colaborativos nos quais essas três instâncias (atuação, direção e dramaturgia) são exercidas por sujeitos diferentes, sem o acúmulo de funções. Não há, nesse recorte, juízo de valor. Para compreender os procedimentos criativos e formativos da instância dramaturgia, é preciso observar processos nos quais os sujeitos estejam exercendo essa função, reconhecendo, assim, suas particularidades. Em um processo no qual, por exemplo, o diretor acumula a função de dramaturgo, as fronteiras procedimentais ficam indeterminadas. Sendo assim, a escolha dessas variáveis se faz necessária, deixando claro, se ainda não está, que acredito ser possível processos criativos com resultados artísticos potentes nos quais exista o acúmulo de funções, até mesmo o acúmulo de todas as três funções citadas, como acontece em diversas obras da atriz Denise Stoklos.

Em processos pautados por princípios colaborativos, a concepção da encenação do espetáculo não se dá previamente, mas como resultante do encaminhamento dos materiais cênicos e dramáticos advindos do trabalho de todas as funções artísticas, principalmente daquelas que compõem as três

instâncias mínimas, conforme a citação anterior.

Mais uma vez é necessário observar que o processo colaborativo ressalta características inerentes ao labor teatral, pois a noção modelar do que seja encenação assinala que a concepção prévia não é responsabilidade nem do diretor nem do dramaturgo, como o é em outras espécies de processo, conforme ressalta o autor francês Patrice Pavis em seu renomado Dicionário de Teatro:

Em suas origens, a encenação afirma uma concepção clássica da obra teatral cênica como obra total e harmônica que ultrapassa e engloba a soma de materiais ou artes cênicas, outrora considerados como unidades fundamentais (PAVIS, 2008: 123).

Por meio de processos colaborativos, diversos dramaturgos e aprendizes de dramaturgia puderam exercer e compreender o ofício. O exercício da função dramaturgia, nesse tipo de processo, exige outras habilidades, não somente a proposição e organização prévia de ações dramáticas. Essas outras habilidades são exercidas ao se requerer a presença do dramaturgo na sala de ensaio, junto aos atores, diretor e demais funções. Sua criação não é o ponto de partida nem a última palavra. O dramaturgo colaborativo tem de se acostumar a escrever e reescrever as cenas, baseadas em ideias próprias ou apropriações de improvisos, baseadas em diferentes fontes criativas, muitas delas imprevisíveis e bem-vindas.

Desde a década de noventa, esse tipo de experiência em grupo forjou uma geração de dramaturgos que não está limitada a escrever somente de maneira colaborativa, mas tem nessas experiências de criação parte importante de sua formação, tais como: Cássio Pires, Lucienne Guedes, Alessandro Toller, Marici Salomão, entre outros.

Os dramaturgos citados também possuem outra característica em comum e relevante para este trabalho, foram todos aprendizes de Luís Alberto de Abreu em algum momento da carreira e reconhecem a importância desse fato para o próprio desenvolvimento como artista de teatro. O dramaturgo e diretor

Aimar Labaki assevera que, devido à larga experiência como professor e líder de grupos de nova dramaturgia, é possível dizer que existe uma geração de dramaturgos chamada de “filhos do Abreu” (SALOMÃO, 2008).

O objetivo deste capítulo era inserir o termo processo colaborativo no contexto contemporâneo de produção e distribuição de bens culturais, no qual a informação e o conhecimento não estão cerceados por barreiras materiais, no que se refere a sua difusão.

Se pensarmos na fruição das informações e do conhecimento nos dias atuais, depois do surgimento e da expansão de uma rede mundial de computadores, veremos que a lógica de distribuição e produção de conhecimento se tornou prioritariamente compartilhada e colaborativa.

Para finalizar, é preciso ressaltar o compromisso necessário dos grupos de teatro com a função de agentes de cultura que exercem em relação ao seu público, pois, na época na qual vivemos, esses coabitam com diversos meios de entretenimento de altíssimo apelo e infiltração na sociedade.

Os grupos de teatro não podem se esquivar e olhar apenas para o seu umbigo, cair em deleite subjetivo, esquecendo-se da importância de estar conectado à pólis e às suas demandas e questões prementes. Tendo em vista a quantidade de opções a qual um sujeito tem acesso nos dias de hoje, é preciso não afugentar aos que ainda se aventuram a sair de casa para participar de um evento teatral. A inclusão do público no imaginário do artista enquanto cria é importante para o crescimento da importância do teatro para a sociedade, como explicita tão bem o mestre Luís Alberto de Abreu na citação seguinte.

Por ora, basta levantar que o público, em geral, não tem sido incluído como elemento fundamental nas discussões estéticas. É considerado, em geral, apenas, como destinatário passivo das formulações estéticas estabelecidas nas salas de ensaio, reduzido a mero observador da expressão do artista ou simples “pagante” de um entretenimento. No entanto, o público é o elemento que traz ao artista não só o pulso da contemporaneidade como é o fio

que o conduz ao universo de sua própria cultura. A cultura, o tempo e o espaço histórico tornam-se lastro do fazer artístico, o que contribui para evitar o mero formalismo, comum em processos artísticos afastados do contexto cultural (ABREU, 2003: 37).



## 2. FORMAÇÃO DO DRAMATURGO EM PROCESSO COLABORATIVO

O propósito deste capítulo é versar sobre a formação de dramaturgos por meio da participação em processos colaborativos realizados por grupos de teatro. Para isso, tratarei da importância do processo colaborativo como fomentador de nova dramaturgia e do uso de suas matrizes como provedora de uma rede de referências para a criação de procedimentos criativos, os quais serão analisados por seu caráter pedagógico.

O processo colaborativo foi importante para a dramaturgia brasileira porque estimulou, sistematicamente, a presença do dramaturgo nos processos criativos.

A figura do dramaturgo nunca deixou de existir na cena brasileira, principalmente aqueles denominados de dramaturgos de gabinete, termo que pode conter, para alguns, teor pejorativo, o que não corresponde à minha consideração, porque as práticas de criação em dramaturgia não são excludentes. Cada uma exige uma série de recursos técnicos e conhecimentos que podem ser complementares inclusive. Para exemplificar, Marici Salomão aponta alguns dos dramaturgos com produção independente da década de noventa do século passado.

A década de 90 foi pródiga em reafirmar a dramaturgia brasileira, com estímulos ao surgimento de novos talentos e à detecção de novas vozes e temas. Também foram anos de renascimento dos coletivos teatrais que viriam a marcar presença incontestável na nova cena contemporânea. Forma-se no caldo dos anos 90 uma nova geração de autores independentes: Fernando Bonassi (*Preso entre Ferragens*, 1990), Mario Bortolotto (*Leila Baby*, 1996, e *Medusa de Rayban*, 1997), Samir Yazbek (*Antes do Fim*, 1998, e *O Fingidor*, 1999), Pedro Vicente (*Banheiro*, 1994, e *PromisQuidade*, 1998), Dionisio Neto (*Opus Profundum*, 1996, *Perpétua* e *Desembestai*, 1997), Bosco Brasil (*Budro*, 1994) e Aimar Labaki (*Tudo de Novo no Front*, 1992, e *Vermouth*, 1998), entre outros (SALOMÃO, 2008: 89-90).

Interessante notar que alguns desses dramaturgos, como Fernando Bonassi, participaram de processos colaborativos e de outros processos nos quais

exerciam a dramaturgia de maneira mais ortodoxa. Porque não se trata de comparar as modalidades de escrita para cena, na expectativa de definir qual seria a melhor ou mais eficiente na construção de espetáculos de teatro.

Existem relevantes obras teatrais advindas de escritas individuais, do mesmo jeito que derivadas de escritas colaborativas. A especificidade das experiências em processo colaborativo reside na importância atribuída à função de dramaturgo pelos grupos de teatro com forte inclinação à pesquisa de linguagem e no resultado pedagógico sobrevisto desse modo de trabalho.

Mesmo o aspecto pedagógico referido obviamente não é exclusividade de processos colaborativos. Para citar apenas um exemplo do mesmo período abordado por este trabalho, o dramaturgo Mário Bortolotto escreveu prioritariamente suas peças de maneira individual, mesmo assim: “Bortolotto deu grande impulso ao surgimento de uma nova geração de dramaturgos (SALOMÃO, 2008: 90).” Além de sua obra como dramaturgo, mantém, desde 1982, o grupo de teatro Cemitério de Automóveis, que até 1987 se chamava grupo de teatro Chiclete com Banana. Logo, a trajetória artística de Bortolotto pode ser entendida como um exemplo de que não é necessário criar em colaboração para fomentar novas dramaturgias e ter um grupo de teatro longo e com pesquisa de linguagem.

Após a imprescindível explanação desses poréns, é possível então caracterizar a importância do processo colaborativo para a formação de nova dramaturgia. De início, agrego ao meu ponto de vista sobre a relevância dessa prática, sob a perspectiva pedagógica, a citação de Antônio Araújo, retirada de sua tese de doutorado.

Por mais que, às vezes, haja esquecimento ou desconsideração em relação a este fato, o processo colaborativo estimula ativamente a escritura de peças. Nesse sentido, ele poderia estar inserido no que vem sendo chamado de “nova dramaturgia”, pois, além de funcionar como uma estratégia de criação textual, ele, de fato, produz novas peças e revela à cena novos dramaturgos (ARAÚJO,

2008: 66).

Se elencarmos como referência o teatro de grupo com pesquisa de linguagem da década de sessenta até a década de oitenta do século vinte, perceberemos que o dramaturgo não era figura essencial para o desenvolvimento de uma obra teatral. Até certo ponto, o dramaturgo era rechaçado nas chamadas criações coletivas, como aponta a pesquisadora Rosyane Trotta na citação a seguir, retirada de sua tese de doutorado: “A criação coletiva, tal como foi praticada no Brasil dos anos 70, significou sempre a supressão do dramaturgo (TROTТА, 2008: 81)”. Reinaldo Maia apresenta, no trecho adiante, argumentos que justificariam a ausência do dramaturgo dos processos de criação coletiva.

Neste sentido o “Processo de Criação Coletiva” buscava, por um lado, a democratização das relações de “produção” dentro do coletivo teatral; por outro lado, procurava criar condições para ampliar o espaço da reflexão e do pensamento dos indivíduos participantes do processo cênico. É como se a “cena” fosse um microcosmo das transformações sociais que se sonhava realizar na Sociedade. Exercitar a liberdade na criação do espetáculo era o ensaio para o exercício da liberdade na Sociedade como cidadão. O “Processo de Criação Coletiva” objetivava a formar o ator cidadão.<sup>23</sup>

Dessa maneira, é admissível pensar que a ausência do dramaturgo dos processos de criação coletiva desse período está relacionada a uma maneira de compreender a sociedade que ultrapassa os limites da criação teatral em si, na qual o dramaturgo representa a repressão por meio de uma posição hierarquicamente superior e a imposição da subjetividade de um sujeito frente a um coletivo.

Portanto, não é coincidência que muitos pesquisadores e artistas (MAIA, CARVALHO, TROTТА) que estão filiados ao tipo de pensamento presente na citação acima referida enxergam o processo colaborativo como a

---

<sup>23</sup> Reinaldo Maia. **Duas ou três coisinhas sobre o processo colaborativo.** Texto não publicado. 2004: 2.

representação de um viés “neoliberal”<sup>24</sup>, apenas por haver nesse modo de trabalho a definição de funções.

Se tomarmos exclusivamente este aspecto formal como paradigma, enxergo algo de contraditório no discurso, pois quando analisamos como se configuram os processos criativos de alguns desses artistas, tais como os grupos Folias d'Arte e Companhia do Latão, descobriremos que existem funções bem definidas em diversos processos criativos descritos em entrevistas, artigos, livros e trabalhos acadêmicos, principalmente nas funções de direção e de dramaturgia, as quais foram desempenhadas por um sujeito específico em diversos trabalhos, por vezes consecutivamente.

O que parece ser evidente é: o período entre as décadas de sessenta e oitenta não foi fácil para se exercer a função de dramaturgo sem alinhamento ideológico às opções costumeiras nesse ínterim. De um lado havia a repressão oficial do Estado durante o regime militar, do outro, a desqualificação ideológica realizada por alguns pares. De outro modo, a pesquisadora Sílvia Fernandes apresenta o processo colaborativo realizado pelo Teatro da Vertigem como uma prática de pesquisa coletiva, cujas temáticas versam sobre questões políticas que dizem respeito ao cotidiano dos cidadãos que vivem nas grandes cidades brasileiras. Considero, dessa forma, o fragmento exposto a seguir como uma expressão de um ponto de vista mais generoso sobre a conduta colaborativa, empreendida pelo grupo supracitado.

A marca mais radical dessa proposta é a concepção do teatro como pesquisa coletiva de atores, dramaturgo e encenador em busca de resposta a questões urgentes do país, especialmente das grandes metrópoles brasileiras, projetadas, porém, num pano de fundo amplo, retalhado de inquietações metafísicas, ligadas a uma tradição de teatro sagrado que, nesse caso, paradoxalmente, dramatiza a insegurança social e a criminalização sistemática das

---

24 Designação geralmente pejorativa de políticas, presumidamente liberais, de privatização de empresas estatais sucedidas no Brasil durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso.

questões públicas (FERNANDES, 2010: 61).

A dramaturgia elaborada em processo colaborativo é parte de um movimento de várias frentes que visa o fortalecimento da discussão sobre produção, formação e prática da dramaturgia, no qual estão incluídos, além das produções de espetáculo em grupo, ações que intentam a publicação de textos teatrais, fomento da teorização e crítica, tendo em vista um debate mais aprofundado sobre a função dramaturgia em relação com outros saberes do teatro contemporâneo. No excerto seguinte, o dramaturgo e diretor Márcio Abreu traça um panorama sobre a conjuntura da dramaturgia brasileira neste início de século, ressaltando diversos aspectos que contribuíram para o amadurecimento da discussão a respeito da formação, produção, crítica especializada e fruição das peças escritas.

É notório que nesta primeira década do século XXI a dramaturgia no Brasil passou a um patamar de discussões mais diverso e em consonância com o que se problematiza no resto do mundo quando se trata de arte contemporânea. A interação entre as artes, as teorias e práticas relacionadas à recepção, a afirmação do teatro de grupo como espaço legítimo de criação, proposição estética e reflexão política, a revisão dos modos coletivos de trabalho, o amadurecimento dos processos colaborativos, as ações de intercâmbio entre artistas, as iniciativas de publicação de dramaturgia, a ampliação do diálogo sobre cultura com as instâncias públicas e o pensamento sobre a formação em arte no país são apenas alguns sinais do aumento no nível do debate (ABREU, 2010: 24).

Apesar de algumas exceções, como é o caso da peça *O Livro de Jó*, de Luís Alberto de Abreu, não é comum a publicação de peças que foram escritas em processo colaborativo. Mas, se analisarmos com cuidado, não é comum a publicação de textos teatrais de qualquer natureza. Por outro lado, algumas iniciativas que objetivam a publicação e difusão de textos teatrais estão surgindo nos últimos tempos.

Algumas editoras têm dedicado um espaço em seus catálogos para

publicar textos teatrais, tais como: Giostri, Cobogó, Cosac Naify, Perspectiva, 7 Letras, entre outras. Ainda não se trata de um grande mercado, mas estes são exemplos de iniciativas de publicação e venda de textos teatrais com relevante alcance e sucesso. Márcio Abreu aponta causas para a não publicação de mais textos teatrais, causas estas que vão além da mensuração da qualidade, ou falta desta, dos textos produzidos em processo colaborativo ou de maneira individual.

Quero dizer com isso que não compartilho a ideia de que os processos colaborativos produzem dramaturgia frágil. Há dramaturgia frágil em processos de gabinete também. Há literatura frágil. Há obras, de todo o tipo, frágeis num país onde não se estimula continuamente a leitura e onde não se realizam, em grande escala, ações de formação em longo prazo. Assim como há inúmeras experiências fortes de escrita teatral tanto nos grupos quanto individualmente, mesmo na nossa realidade precária. Quero dizer com isso que, para pensar em formação dramaturgica no Brasil, precisamos começar a formar leitores, de livros e do mundo (ABREU, 2010: 26).

Portanto, o autor expõe uma situação na qual as variáveis dizem respeito a assuntos que ultrapassam a esfera da criação teatral. Por meio de sua análise é possível afirmar que existe um problema na formação educacional da nossa sociedade, o qual não permite o desenvolvimento de ideias em diversos campos do conhecimento, entre estes está o campo da dramaturgia.

É difícil encontrar uma resposta diferente para a maioria dos problemas de uma sociedade que não seja: educação de qualidade. Porém é importante ressaltar que não se trata de oferecer qualquer tipo de educação.

Não devemos confundir o oferecimento de um amontoado de informações sem contexto com educação. Bem como não é possível confundir doutrinação ideológica com aprimoramento do senso crítico, pois esta não permite contradição ou dúvida.

Considero primordial uma educação que aponte para a liberdade, que permita aos sujeitos desenvolverem suas próprias ideias a partir de diversos

pontos de vista apresentado por livros, professores e pais. Consequentemente, com uma educação para a liberdade, que permita o raciocínio emancipado, teremos sujeitos mais criativos e curiosos, o que conformaria um público maior e mais diverso, assim como, possivelmente, uma dramaturgia de maior relevância para o país. Como diz o título do livro de Eric Bentley, teríamos um dramaturgo como pensador, capaz de enxergar as temáticas fundamentais de seu tempo.

O processo colaborativo, como proposição de modo de trabalho para os grupos de teatro, propiciou um espaço fundamental de experimentação para que os dramaturgos e os aprendizes de dramaturgia praticassem intensamente seu ofício. Tendo em vista esse aspecto, mais importante do que o resultado foi a prática constante e vigorosa.

A seguir, Antônio Araújo discorrerá a respeito das oficinas de criação que o Teatro da Vertigem ofereceu durante a montagem do espetáculo *Apocalipse 1,11*, nas quais participavam estudantes de teatro e os estagiários, que acompanhavam e contribuíam para o desenvolvimento do trabalho.

Outra atividade pedagógica, igualmente fundamental ao processo de construção da peça, foi a realização de oficinas de criação com estudantes e estagiários, durante a residência artística do Teatro da Vertigem, na Oficina Cultural Oswald de Andrade. A ideia central dessa iniciativa era abrir os ensaios do grupo para pessoas previamente selecionadas, que acompanhariam o dia a dia do trabalho. Ao invés de um curso regular de direção ou iluminação, o conjunto de “alunos” poderia ver de perto o trabalho do diretor ou a criação da luz, vinculado ao desenvolvimento concreto de um espetáculo. No nosso caso, em especial, os estagiários puderam contribuir diretamente na feitura da obra, trazendo suas visões, sugestões e críticas ao projeto. Tal dinâmica se configurou, pois, como um misto de processo pedagógico e assistência de criação (ARAÚJO, 2008: 114).

Araújo ressalta o caráter pedagógico dessas oficinas criativas e é exatamente esse tipo de afirmação que fortalece o argumento deste trabalho. Apesar de não ter sido proposto como um modelo pedagógico, o aspecto

formativo inerente à prática é tão importante para esta análise quanto o aspecto criativo direcionado aos empreendimentos espetaculares (ABREU, ARAÚJO, FISCHER, NICOLETE). Os estagiários não eram meros espectadores do processo no Teatro da Vertigem, possuíam o direito de opinar e propor soluções de cena. Vários desses estagiários, inclusive, foram efetivados em funções artísticas e de produção durante o período de ensaios do espetáculo *Apocalypse 1,11*.

O espetáculo, inclusive, incorporou as estagiárias Suzana Aragão e Carol Pinzan em seu quadro funcional, como responsáveis pela assistência de direção de cena (ARAÚJO, 2008: 141).

A meu ver, os atributos mais importantes para a formação de um dramaturgo em processo colaborativo são:

- A permeabilidade criativa entre as funções artísticas.
- E a contínua reescrita de cenas durante os ensaios.

Os dois elementos acima diferenciam a experiência colaborativa da prática de escrita individual. Obviamente é possível reescrever uma peça de maneira solitária quantas vezes se queira, mas, em processo colaborativo, aquela proposição escrita será experimentada, ou seja, o dramaturgo terá a oportunidade de assistir a diversas versões de uma ideia e aprenderá, assim, a reconhecer os elementos que não estão de acordo com a proposta, aumentando, desse modo, seu repertório técnico.

Não se trata apenas de reescrever cenas de modo aleatório e sem propósito. Dois acontecimentos, pelo menos, desencadeariam a reescrita de uma cena:

- A experimentação de uma ideia proposta pelo dramaturgo, diretor, ator ou por outro envolvido no processo.
- Ou a insatisfação do grupo com o resultado atingido.

O descontentamento com o resultado atingido pode ser consequência de uma insatisfação consensual do grupo ou de um envolvido, o que transforma,

muitas vezes, o processo colaborativo em um modo de trabalho no qual a fricção argumentativa é constante, mas desejável. Esta insatisfação pode ser parcial ou integral, ou seja, pode haver a necessidade de se refazer uma cena apenas, um bloco de cenas que constituiria um ato ou mesmo reavaliar todo o espetáculo.

O dramaturgo Rafael Martins trata, adiante, da prática de se argumentar cenicamente, presente em processos colaborativos, e propõe saídas para os labirintos propositivos que podem surgir durante os ensaios.

A enorme quantidade de informações poderá se tornar desesperadora. O autor precisa ter em mente que a obra será uma síntese do que paira em comum a muitos do grupo. Nessa hora, a técnica é fundamental para que não se enfie tudo como numa passarela de temas e propostas desconexas. A obra deverá harmonizar pontos divergentes, dialéticos. Mas tem de haver um senso estético do autor para que, em vez de uma peça, não tenhamos a mera enumeração do que foi levantado durante o processo (MARTINS, 2010: 18).

Como exigir de um dramaturgo iniciante que este possua a técnica necessária ao exercício do ofício se existem tão poucos espaços para ele exercitar a dramaturgia de forma concreta, ou seja, escrever para teatro e ver suas proposições encenadas? Insisto então na importância dos processos colaborativos como ferramenta pedagógica de formação de dramaturgos, tendo em vista a disseminação desse modo de trabalho no Brasil e o espaço que ele proporciona para a prática de escrita para teatro em paralelo com a contemplação de seus resultados parciais em cena, possibilitando a aprendizagem em um ambiente que propicia a experimentação.

O dramaturgo é aquele que tem a capacidade de aprender com as outras funções artísticas sobre a realização de uma proposta dramaturgical em um processo colaborativo. Sendo assim, depois de sua capacitação, por meio da participação em processos criativos, é possível que este dramaturgo possa orientar um aprendiz em dramaturgia a como aproveitar um processo

compartilhado de criação da melhor maneira, tendo em vista sua formação e o desenvolvimento de uma poética própria que o permita criar individualmente, inclusive.

Provavelmente, o momento atual seja propício para ressaltar a necessidade de formação em dramaturgia. E isso se deve, possivelmente, à conscientização da importância do dramaturgo para o teatro contemporâneo.

A dramaturgia, como função a ser exercida, não tem apenas importância histórica, conforme muitos gostariam de afirmar. O lugar que o dramaturgo ocupa está entre ser um escritor e um artista da cena, não pode ser somente um desses, pois corre o risco de seu trabalho não cumprir o que é preciso para ser encenado, como já aconteceu em diversos casos, nos quais o escritor não era, de acordo com o que se diz, pessoa de teatro. O resultado do trabalho do dramaturgo, o texto fixado em palavras que podem ser revistas a qualquer momento, vai de encontro à natureza efêmera da representação cênica.

A dramaturgia brasileira já contou com uma geração de dramaturgos de alto gabarito, tais como: Nelson Rodrigues, Ariano Suassuna, Jorge Andrade, Gianfrancesco Guarnieri, Oduvaldo Vianna Filho, Dias Gomes, entre outros. Para contarmos com muitas outras gerações, é preciso mais escolas de dramaturgia, sejam estas profissionalizantes, de ensino superior ou cursos livres.

A dramaturgia, muitas vezes, não é considerada como parte do cânone da literatura nacional, nem existe o costume de se ler os clássicos da dramaturgia mundial, tais como Shakespeare, Tchekhov e Ibsen, por exemplo. Será preciso o encontro da escola fundamental com os textos teatrais, antigos e atuais, para se fomentar novos dramaturgos. Se um jovem nunca leu uma peça na vida, como procurará essa modalidade de escrita para se expressar quando tiver a vontade ou a necessidade?

Somente buscamos o que conhecemos. Não é por acaso que há tantos poetas de ocasião na adolescência, tendo em vista que as escolas exigem bem mais dos estudantes a leitura de livros de poesia do que textos de dramaturgia

durante as aulas de literatura. Também não é por acaso que muitas pessoas vão ao teatro esperando encontrar uma novela ao vivo, tamanha é a influência da televisão no imaginário das pessoas deste país.

Além disso, ainda é comum no Brasil, principalmente no que se refere aos esportes e às artes, a ideia de geração espontânea de talentos, uma crença que não credita ao trabalho técnico e criativo a possibilidade de sucesso. O talento é visto como a conjunção de sorte com características naturais que um sujeito tem acesso, sem realizar nenhum grande esforço. Dessa maneira, a psicóloga e pedagoga Helena Antipoff assinala, no fragmento adiante, que:

Talento e inteligência não são de geração espontânea, mas precedidos de longo trabalho de gerações: quem será pintor num meio rural, onde a criança nem mesmo tem o direito de usar o lápis de cor (ANTIPOFF citado por CAMPOS, 2003: 226)?

Os dramaturgos e aprendizes que se aventuraram em processos colaborativos puderam equilibrar a tendência que por aqui se estabeleceu de serem os dramaturgos pessoas vindas da literatura e do jornalismo, ou seja, preferencialmente escritores de ofício, que, por motivos vários, decidiram escrever para o teatro. Quando digo equilibrar, se trata da equação já descrita a respeito do que seria um dramaturgo, um criador que está entre ser um escritor e ser um artista da cena. Nessa perspectiva, Rafael Martins propõe, no excerto abaixo, como deve proceder um dramaturgo em um processo colaborativo.

Daí vem a minha proposta para o autor de teatro de grupo. Caberá a ele, como um coletor de material humano, a função de questionar, sacudir o pensamento do coletivo, colocar as convicções artísticas de todos (inclusive as suas) à prova (MARTINS, 2010: 16).

O dramaturgo como “coletor de material humano” me remete à proposição de um dramaturgo pedagogo que precisa saber o que fazer com esse suposto material. Sem uma condução convincente, sem o apuro técnico, sem o desenvolvimento de uma visão de mundo, não é possível estimular o grupo a ir

além das primeiras impressões de qualquer temática proposta. Em vista disso, discorrerei, no próximo tópico deste trabalho, sobre como as matrizes inerentes ao processo colaborativo orientam o trabalho do dramaturgo em um processo de criação.

Para concluir esta parte do capítulo, Bentley assinala de forma categórica, na citação seguinte, as qualidades necessárias para exercer a função de dramaturgo. Esta passagem, na minha compreensão, sintetiza a discussão feita nos parágrafos acima sobre a natureza híbrida do dramaturgo e avança para a necessidade de se aperfeiçoar uma poética própria.

Já formulei uma verdade, que poucos se importaram de afirmar, nos seguintes termos: um drama não verbalizado é um drama não dramatizado. O dramaturgo não só faz um plano de procedimento, ele cria e realiza uma obra de arte que já está completa em sua cabeça – exceto por sua reprodução técnica – e que exprime, através da imagem verbal e do conceito, uma determinada atitude diante da vida. Ele é um escritor e um poeta antes de ser um músico ou um coreógrafo (BENTLEY, 1991: 338).

Apesar de o autor destacar as qualidades de escritor e poeta de um autêntico dramaturgo, a partir de suas premissas, compreendo que o que está em destaque é o urgente desenvolvimento de uma visão de mundo, sem a qual o dramaturgo não passa de um organizador de ações, um editor de palavras, um ajudante especializado para a criação de um espetáculo.

Por mais retalhada que possa ser a conformação da dramaturgia de nossa época (SARRAZAC, 2002), o dramaturgo continua a ser aquele que organiza as ações humanas de modo a provocar fortes emoções, como foi dito por Aristóteles ou, para traçarmos um panorama que vai até a contemporaneidade, por Luís Alberto de Abreu (2001), entre muitos outros.

## 2.1. MATRIZES

Um modo de trabalho é constituído por um conjunto de valores que orienta a ação de um sujeito ou de um agrupamento de pessoas que possuem um objetivo comum. Tendo em vista que o processo colaborativo é considerado por esta pesquisa como um modo de trabalho, exporei, dessa maneira, as matrizes que representam seu conjunto de valores, as quais encaminham a criação por meio de procedimentos.

A proposição de procedimentos criativos depende da conformação de cada grupo e de cada processo em suas especificidades poéticas, por consequência, não há motivos, em meu entendimento, para estabelecer um inventário de procedimentos como um rol para ser utilizado em outras composições criativas. O que nos interessa é como acontece a criação de novos procedimentos por meio da compreensão das matrizes pelos envolvidos numa montagem teatral em processo colaborativo.

As matrizes formam uma trama que dá sustentação aos acordos de criação entre as funções durante o período de ensaio, acordos exercidos de forma dialógica e permeável, sem a rigidez de um suposto saber que é comumente creditado à noção de especialização, cuja premissa é que somente o sujeito dotado de um conhecimento específico pode direcionar as ações de sua área de compreensão, não ultrapassando o limite imposto de suas supostas capacidades. A especialização é importante, mas pode ser um empecilho em um processo criativo em colaboração, caso torne inflexíveis as relações de trabalho.

Em minha dissertação de mestrado (ARY, 2011) busquei compreender quais seriam as matrizes de trabalho que eram comuns a diversos processos colaborativos. Determinados resultados observados no desenvolvimento da supracitada pesquisa me instigou a seguir investigando a figura do dramaturgo em

processos colaborativos, porém esse desdobramento teve como cerne suas propriedades pedagógicas.

A partir, então, dos resultados alcançados em minha dissertação, elenquei as matrizes comuns aos processos colaborativos. São elas:

- O tema.
- A hierarquia flutuante.
- E o retorno crítico.

As três matrizes estão dispostas nessa ordem para evidenciar as possíveis etapas de um processo colaborativo. Não afirmo, dessa maneira, que todo e qualquer processo colaborativo transcorre de forma teleológica, pelo contrário, os procedimentos criativos elaborados devem, até certo ponto, compreender todas as matrizes simultaneamente, pelo menos em conceito, ou seja, devem se reportar à temática escolhida.

Citando outro exemplo relevante de reflexão teórica sobre a metodologia de criação em grupo no contexto latino-americano, Araújo descreve as etapas do processo de criação do Teatro Experimental de Cali (TEC), do diretor e dramaturgo Enrique Buenaventura.

As etapas a serem cumpridas – sem nenhuma rigidez, é importante que se diga – seriam as seguintes: seleção de um tema; pesquisa teórica organizada em equipes (formadas pelos membros do grupo); improvisação dos acontecimentos principais; primeira seleção de cenas ou imagens, e, por fim, a concretização da primeira versão do texto. A parte literária propriamente dita ficaria a cargo da já referida “comissão de texto” – ou, em alguns casos, se necessário, do próprio Buenaventura. Ela, então, seria submetida novamente à crítica dos atores, num processo contínuo de *feedback* e reescritura do texto, tantas vezes quanto fossem necessárias. Ao final dessa dinâmica de constantes retroalimentações, por decisão coletiva, se chegaria à apresentação para o público (ARAÚJO, 2008: 43).

Os estágios de criação expostos acima se assemelham aos do processo colaborativo. As três matrizes descritas por mim estão presentes no

processo criativo do TEC, ou, pelo menos, duas delas de forma realçada. A preocupação com o tema, a necessidade de retorno crítico, chamado por Araújo de *feedback*, para fazer avançar o trabalho.

Talvez a grande diferença esteja na noção de hierarquia flutuante. Parece que apenas Buenaventura possuía uma função fixa, ou funções, se considerarmos a direção e a dramaturgia, enquanto os outros participantes estariam numa posição diferente, possivelmente inferior, em termos hierárquicos.

De acordo com a disposição apresentada das matrizes (tema, hierarquia flutuante e retorno crítico), farei um breve resumo de como um processo colaborativo pode se desenvolver.

A escolha do tema que será explorado para a composição da obra teatral, salvo exceções, é o propósito maior no início do processo. Após isso é necessário planejar as prioridades de cada etapa. Por conseguinte definir quais funções estarão à frente do processo momentaneamente. Sendo assim, se inicia a execução dos procedimentos criativos, tendo em vista a obtenção de material cênico em quantidade suficiente para se realizar os embates argumentativos sobre as cenas, o que chamo de retorno crítico.

Efetuei, nesse momento, uma sucinta apresentação de cada matriz, evidenciando seu aspecto pedagógico.

O tema é a chave do trabalho e seu ponto de sustentação. O grupo começa a idealizá-lo antes de escolher qualquer tipo de abordagem metodológica que será utilizada no desenvolvimento da obra teatral.

Na verdade, o tema escolhido define o universo referencial a ser explorado, no campo da teoria e da prática. O tema propõe quais livros serão lidos, quais filmes serão vistos, quais exercícios serão praticados, quais técnicas teatrais serão empregadas, entre outras possibilidades.

Todas as ações realizadas para se escolher um tema deve fortalecer a coesão do grupo e motivá-lo para o que virá adiante: uma rotina de exaustivos ensaios que durarão por um período de tempo indeterminado. Um tema frágil,

escolhido às pressas, pode se tornar uma armadilha.

Quando afirmo que o tema é a chave do trabalho, se trata da função que ele exerce nos momentos que o processo está em vias de esgotamento, devido à incessante fricção criativa. Nessas ocasiões, voltar as atenções ao tema é importante, pois, um tema de fato relevante para o grupo, mesmo depois de grande experimentação, cujos resultados podem se afastar muito do foco principal, deve manter os envolvidos unidos num mesmo propósito e o trabalho em um caminho um pouco mais convergente.

O grupo precisa ter paciência para dedicar o tempo necessário à investigação sobre o tema. Os envolvidos não devem ter receio de propor o que for necessário para investir um tema de interesse para todos os integrantes do processo.

Em relação ao ofício do dramaturgo, este se torna mais produtivo quando o tema está bem delineado. Dessa maneira:

As ações dramáticas preenchem, em suas infinitas possibilidades, uma abordagem do tema, que deve ter força para impulsionar o coletivo para o mergulho criativo. Um tema frágil pode vir a se esgotar durante o processo. Um tema confuso atrapalha, inclusive, a proposição de material para a cena, pois não propicia norte suficiente que favoreça uma criação potente (ARY, 2011: 55).

A vinculação do dramaturgo ao trabalho depende, em boa parte, da escolha do tema. Desse modo, mais fundamentado, ele poderá propor as ações ficcionais para compor a obra teatral, a partir da sua forma de compreender o tema e apoiado pelas contribuições dos atores e do diretor. Além disso, o dramaturgo poderá também fomentar o processo com textos de todos os gêneros sobre o assunto, filmes, peças, imagens, músicas, enfim, material que possibilitará mais pontos de vista.

Para tal fim, é vital que os acertos prévios estejam manifestos. É possível que esses acordos sejam atualizados durante o período do ensaio,

dependendo de como as relações pessoais se desenvolvem, o mais importante é que estes estejam sempre bem explícitos para todos, para que não haja desentendimentos dispensáveis.

A respeito da importância dos acordos, destacarei o exemplo do Teatro da Vertigem, que não possui um dramaturgo como integrante do grupo. A cada projeto, um dramaturgo diferente é convidado pelo grupo. À vista disso, Araújo aponta.

Não podemos nos esquecer que, apesar das diferenças de temperamento, estilo e metodologia de trabalho, o dramaturgo é convidado pelo Teatro da Vertigem para participar de uma dinâmica coletiva de criação. Tal dinâmica, contudo, pode assumir distintas formas de funcionamento, sem ter que obedecer a alguma regra “ideal”, estabelecida de antemão. Existe apenas um princípio de base: o projeto do grupo é anterior à escritura da dramaturgia. Ou seja, a peça não tem papel fundador nem funciona como ponto de partida. Por outro lado, porém, ela não é mero pretexto e nem está subordinada aos caprichos da encenação. Em outras palavras, o dramaturgo escreve a partir de um projeto cênico grupal a ele apresentado – e não a partir de uma encenação previamente imposta (ARAÚJO, 2008: 131).

A situação explicitada acima, na qual o dramaturgo é convidado para um processo que, de certa forma, já está em andamento, se assemelha aos casos nos quais há a escrita de obras por encomenda, quando se é contratado para escrever uma peça.

O tema já foi escolhido pelo grupo, cujo projeto de desenvolvimento de sua poética é pregresso, está em curso por meio das obras anteriores, e o dramaturgo é convidado para fazer parte de um momento dessa trajetória. A diferença, então, reside na elaboração. Em um trabalho de escrita por encomenda, o resultado somente será avaliado no final, enquanto, em um processo colaborativo, o resultado é avaliado e influenciado por outros a todo momento.

De toda forma, os acordos estão bastante explícitos. O que, no caso do Teatro da Vertigem, desloca o eixo de criação do dramaturgo de um ponto, no qual

ele domina por completo o desenvolvimento da poética, para outro, no qual ele domina parte dessa atividade. Em contrapartida, ele adquire novas incumbências, tais como o processamento dos materiais cênicos produzidos por seus colegas de trabalho, o que pode ser estimulante e pedagógico, seja para dramaturgos experientes, seja para iniciantes.

Fernando Bonassi, em entrevista ao autor<sup>25</sup>, disse que não considerava as peças escritas em processo colaborativo como exclusivamente suas, falando do ponto de vista autoral, mas que a participação no espetáculo *Apocalipse 1,11* o ajudou a renovar suas ideias e seu olhar sobre o teatro.

Por outro lado, Luís Alberto de Abreu costuma assinar os textos que escreve em processo colaborativo. São duas maneiras distintas de lidar com o trabalho em colaboração. Abreu, em *O Livro de Jó*, preferiu não estar tão presente na sala de ensaio quanto estava o Bonassi em *Apocalipse 1,11*, talvez por isso haja uma autoria mais acentuada em *O Livro de Jó*, de uma perspectiva dramatúrgica, o que pode ser percebido ao se ler o texto publicado e comparar com os textos dos outros dois espetáculos, que, em conjunto, compõem a chamada Trilogia Bíblica. Aliás, o texto publicado de *O Livro de Jó* é substancialmente diferente do apresentado pelo Teatro da Vertigem em suas temporadas, o que indica possíveis impasses na definição de algumas escolhas poéticas durante os ensaios.

Cada etapa de um processo colaborativo demanda o reposicionamento hierárquico temporário de uma função. O ordenamento desses estágios e o momento no qual cada função estará em evidência, dependerá do planejamento de cada espetáculo, como foi frisado alguns parágrafos acima. Diretor, atores, dramaturgo e demais funções se alternam na condição de orientador dos ensaios, tendo em vista a proposição de material cênico específico para as necessidades de cada ofício, conseqüentemente, de cada etapa do processo.

A pesquisadora Stela Fischer, em sua dissertação de mestrado,

---

<sup>25</sup> Entrevista concedida ao autor em 14.09.2009.

discorre, no trecho seguinte, sobre a composição de acordos em um processo colaborativo.

Quem estabelece as regras é, geralmente, o coletivo. Os integrantes de companhias teatrais de processo colaborativo tornam-se capazes de se moverem em conjunto, ao mesmo tempo em que cada um tem movimentos próprios, autonomia e individuação das partes que, no processo, interagem. No entanto, liberdade não implica a negação de leis determinadas para a realização artística. É necessário estabelecer regras e distribuição de tarefas para o funcionamento e manutenção de uma política interna do grupo (FISCHER, 2003: 57).

Acordos bem acertados podem impedir que o diretor ou o dramaturgo tiranizem o processo, tendo em vista, em geral, uma maior competência para argumentação verbal de quem exerce essas funções, o que facilitaria o convencimento e dificultaria a inserção de propostas advindas dos atores.

Argumentar é uma capacidade descrita como uma atividade discursiva que potencializa mudanças nas concepções dos indivíduos sobre os temas debatidos. O que confere à argumentação um potencial único, e a distingue de outros tipos de discurso, é a forma como esta desencadeia, nos participantes de um debate, um processo de revisão de suas perspectivas a respeito da temática em questão.

O confronto entre a posição defendida pelo proponente de um argumento e os contra-argumentos levantados por um oponente impele o primeiro ao exame de suas posições à luz das perspectivas contrárias trazidas pelo segundo.

Embora o engajamento de um sujeito no processo de revisão de pontos de vista, por si só, não garanta a alteração desses, este processo é visto como pré-requisito fundamental para que mudanças de perspectiva possam ocorrer.

Portanto, a capacidade de argumentar pode ser um importante fator de desequilíbrio nos vários momentos de escolha de conteúdos durante a criação em

processo colaborativo.

O exercício de uma hierarquia flutuante entre as funções aproxima a teorização sobre esse tipo de processo da realidade da sala de ensaio, uma vez que não concebo como possível a existência de um processo colaborativo sem nenhuma ordem de prioridades de forma absolutamente invariável. Portanto, tendo em conta o fragmento acima, é necessário um pacto social entre os artistas para canalizar a torrente criativa que um processo dessa natureza promove e alcançar algo maior do que cada participante: a obra. Contudo, preservando e valorizando as singularidades.

Em cada estágio do processo, uma função demanda para si a prioridade momentânea. Durante o período de prevalência, aquilo que é mais específico de cada função se distingue. Por consequência, as outras funções efetivam um esforço de aprendizagem para cooperar com a função em destaque.

Sendo assim, em determinado instante do trabalho, o dramaturgo terá as atenções voltadas para o seu trabalho. Os atores e o diretor observam e contribuem de maneira mais efetiva, ao tentarem materializar as propostas do dramaturgo. Nesse ínterim, todos são aprendizes de dramaturgia.

Em uma montagem tradicional, do tipo que o dramaturgo escreve toda a peça antes dos ensaios iniciarem, por exemplo, esse modo de aprendizagem não seria possível. Reitero que não se trata de um juízo de valor. Não estou avaliando os resultados advindos dos dois modelos de criação para dramaturgia. Ambos são válidos. A parte essencial da questão reside no aspecto pedagógico relevado pelo processo colaborativo.

Dessa forma, vejamos o que Abreu diz sobre o trabalho do dramaturgo em grupo.

Com um grupo é diferente: o dramaturgo escreve quase concomitantemente ao trabalho do elenco, é uma coisa muito mais viva, porque o grupo sugere, comenta, ri, não gosta, cobra. E o dramaturgo pode cobrar também, pode pedir sugestões e complementos (NICOLETE, 2004: 72-73).

O ato de contínua avaliação do processo, chamado por mim de retorno crítico, pode resultar em um maior discernimento dos rumos do trabalho. Por exemplo, um ator que possua uma tendência de se guiar apenas pela intuição em seu modo de criar, ao se confrontar com a necessidade de análise mais consciente do exercício de seu ofício, aperfeiçoará outras qualidades que não estavam ainda desenvolvidas.

O constante exercício da autocrítica favorece a compreensão das etapas que constituem o todo em um processo colaborativo, em oposição ao pensamento mecanicista, no qual cada um exerce uma função, sem nenhuma responsabilidade pelo resultado final apresentado ou mesmo pelo desempenho das demais funções.

O retorno crítico se estabelece como uma prática que contribui para uma compreensão mais integradora das partes constituintes de uma obra teatral por todos os envolvidos, evitando o isolamento dos sujeitos apenas em suas funções. “O retorno crítico é um exercício de fricção constante, que, de crise em crise, fomenta uma obra teatral polifônica (ARY, 2011: 68).”

O enredamento de ideias, pontos de vista, pensamentos subjacentes, em suma, tudo aquilo que aparece na nossa criação, e que foi posto lá consciente ou subconscientemente, são elementos que tentam ser orquestrados na composição de uma obra teatral colaborativa.

Essa miríade de referências que se entrecruzam e a preocupação de não se perder nas tantas possibilidades poéticas que ela proporciona estão expostas na citação subsequente.

A trajetória do processo colaborativo, como de resto em qualquer processo criativo, vai do abstrato ao concreto e do subjetivo ao objetivo, da intuição e do material informe presente no criador até o material objetivo e comunicável. Isso significa que uma ideia clara tem um peso significativamente maior do que uma sensação difusa e que uma imagem nítida, perfeitamente comunicável, tem valor maior do que uma ideia ou uma sensação. É importante essa

trajetória em busca do concreto e do objetivo para que o processo não se dilua no perigoso prazer da discussão intelectual ou na confrontação de impressões e sensações imprecisas. Todo material criativo (ideias, imagens, sensações, conceitos) devem ter expressão na cena. A cena, como unidade concreta do espetáculo, ganha importância fundamental no processo colaborativo. Ela é o fiel da balança, como algo concreto e objetivo, é hierarquicamente superior à ideia, à imagem, ao projeto, às visões subjetivas (ABREU, 2003: 38).

O retorno crítico obtido pelo dramaturgo a respeito de seu trabalho é considerado por meio da experimentação de cenas, quando ocorre o que chamo de argumentação cênica, ou seja, não há uma contenda verbal sobre o que seria melhor para o espetáculo, pois se acredita que as cenas empreendidas podem encerrar debates melhor do que qualquer ideia defendida verbalmente. Mas esse não é o único retorno crítico que o dramaturgo recebe. O diretor e os atores podem questionar suas escolhas poéticas, momento no qual o dramaturgo não deve se omitir de resolver possíveis falhas na estrutura dramática e defender sua criação.

Em relação ao retorno crítico que o dramaturgo costuma oferecer em um processo colaborativo, Clóvis Domingos dos Santos, em sua dissertação de mestrado, assinala:

O diretor e o dramaturgo são os olhares externos que, pela posição de fora da cena, podem fornecer importantes *feedbacks* aos atores, cujo olhar é intrínseco à cena, ao avaliar todo o material experimentado por eles (SANTOS, 2010: 70).

A dramaturgia colaborativa tem suas especificidades. E estas se sobressaem quando observamos a fricção entre o dramaturgo e as matrizes apresentadas. Mesmo aquele dramaturgo que possui recursos, ou seja, que tem o domínio técnico do ofício, está sujeito ao *modus operandi* de outros envolvidos.

Geralmente, a tendência desse tipo de dramaturgo é tentar solucionar as questões poéticas que surgem durante os ensaios, o que não se sucede de

forma tão fluida num processo colaborativo, devido às constantes fricções criativas presentes.

Porém um dramaturgo inexperiente trabalhando em processo colaborativo pode se eximir da responsabilidade, por falta de experiência e de segurança nas suas capacidades, e deixar decisões que são suas nas mãos do grupo ou do diretor.

O Teatro da Vertigem possui a característica de convidar um dramaturgo a cada novo espetáculo, como já foi mencionado. A justificativa para esta alternância é: cada novo dramaturgo convidado, ou escritor que terá a função de dramaturgo, contribuirá com um novo olhar para a temática e para o grupo em si.

Sérgio de Carvalho (*O Paraíso Perdido*), Luís Alberto de Abreu (*O Livro de Jó*), Fernando Bonassi (*Apocalipse 1,11*), Bernardo Carvalho (*BR-3*) e Joca Terron (*Bom Retiro 958 Metros*) exerceram a função de dramaturgo para o Teatro da Vertigem, cada qual vindo de experiências bastante distintas.

Sérgio de Carvalho e Luís Alberto de Abreu eram os mais, por assim dizer, de teatro, talvez por isso tenham sido os convidados para os primeiros processos, contribuindo com a gênese do grupo. Fernando Bonassi transitava bem entre o teatro, literatura e o audiovisual. Já os dois seguintes, Bernardo Carvalho e Joca Terron, são mais ligados ao campo literário, ou seja, houve um paulatino distanciamento de escritores de teatro e uma aproximação com escritores de outros gêneros.

Joca Terron, ao falar de sua experiência no espetáculo *Bom Retiro 958 Metros*, expõe sua opinião a respeito do exercício do retorno crítico e sua relação com a argumentação de cena.

É bem positivo, nesse processo, existir uma crítica “a quente”, feita na hora mesma da realização. Por outro lado, este tipo de processo sofre dos vícios do *brainstorming*, um excesso de ideias onde tudo está sob jugo sem que haja propriamente a figura de um juiz. Nisso, muita coisa legal vai

pro ralo e muita ideia questionável permanece. E o teatro é muito mais pragmático, pois nele tudo tem que “funcionar” (TERRON, 2012: 254).

Neste momento, após discorrer sobre as matrizes, abordarei a questão dos resultados poéticos observáveis nas obras teatrais realizadas em processo colaborativo, sem perder de vista seu caráter pedagógico. No que se refere à dramaturgia, podemos compreender que as características desse modo de trabalho incitam o dramaturgo a escrever várias versões de uma mesma peça, ou seja, a quantidade de páginas de um texto resultante condensa as muitas versões ocultas que estão impregnadas na história do processo.

O universo simbólico de um artista se soma ao de outros artistas para compor a poética<sup>26</sup> de um grupo. Existem artistas que tratam obsessivamente sobre um mesmo assunto, em suas diversas manifestações, por toda a vida. Gabriel García Márquez costumava dizer que o escritor escreve sempre o mesmo livro. Nas artes que permitem uma criação mais individual, como a literatura, para perceber o universo simbólico de um autor, basta se dedicar diligentemente a conhecer sua obra.

Para um grupo de teatro compor uma poética, no qual há a convergência de diversos sistemas simbólicos, estão em jogo diversas variáveis. Ainda mais quando este grupo trabalha em processo colaborativo, devido ao aspecto de permeabilidade criativa inerente. Em tese, a prática de processos colaborativos não influenciaria, de maneira definitiva, na conformação de uma poética, pois cada grupo, no decorrer do tempo, desenvolve sua maneira de lidar com este processo de criação e suas possíveis implicações na resultante estética.

Porém um modo de criação teatral que se pauta pela coparticipação ativa dos sujeitos, pode apresentar resquícios dessa constante fricção artística em seu resultado mostrado.

Rosyane Trotta questiona exatamente, no trecho a seguir, essa suposta

---

<sup>26</sup> Conceito que designa, neste parágrafo, o sistema simbólico de um artista, observável em sua obra.

horizontalidade no processo colaborativo.

(...) ao passo que os espetáculos produzidos em processo colaborativo nascem de um projeto pessoal do diretor, que reúne a partir de então a equipe de que necessita para empreender a criação. Cabe perguntar se a poética do processo colaborativo vem conseguindo efetivamente negar o “ator-linha-de-montagem” (Araújo, 2002, p. 42), e transformá-lo em sujeito, se a função-autor tem tido condições de se formar na prática daqueles que nomeiam colaborativo o processo que empreendem (TROTTA, 2006: 158).

A autora questiona, a meu ver, se os processos colaborativos não seriam, na verdade, meios de potencializar a poética do diretor, de enriquecê-la com outros pontos de vista. Acredito que tal indagação é coerente e pode corresponder à realidade de muitos grupos, todavia, devido ao eixo investigativo deste estudo, se torna mais premente falar sobre outro recorrente julgamento feito ao resultado dramático de processos colaborativos.

Frequentemente, as considerações sobre os espetáculos tratam de como os resultados apresentados aparentam uma estrutura dramática fragmentada, com cenas costuradas, sem ligação entre as mesmas, tal como aponta Sérgio de Carvalho, ao falar sobre os textos escritos em processo colaborativo.

Não é raro que peças escritas desse modo sejam colchas de retalhos, amontoados de esquetes ou de depoimentos<sup>27</sup> pessoais ou feitas de cenas monológicas alinhavadas ao acaso, justapostas segundo um pretexto arbitrário (CARVALHO, 2009: 68).

A partir do que foi exposto pelo autor, elaboro duas possibilidades para explicar esse fenômeno: a estrutura dramática do tipo “colcha de retalhos” que algumas obras apresentam.

A primeira hipótese diz respeito à possível falta de expertise técnica

---

<sup>27</sup> O pesquisador Alexandre Mate considera a expressão depoimento perversa, por se tratar de um termo jurídico que significa estar *sub judice*, isto é, que se encontra sob interdição judicial.

para resolver os problemas que aparecem durante os ensaios, por vezes devido à enorme quantidade de material de cena proposto.

Por exemplo, parte desse material é criado pelos atores, por meio de improvisações, conseqüentemente, alguns atores exigem que suas cenas estejam na versão final do espetáculo, ou reclamam quando o material que ele improvisou foi usado para o desenvolvimento de outra personagem, ou seja, será utilizado por outro ator. Essas contendas podem causar enorme confusão e gerar insegurança para o dramaturgo.

A partir dessa perspectiva, Marici Salomão assinala.

Nesse sentido, ao contrário, o teatro de grupo vem cumprindo uma função fundamental: restituir episódios da história e da sociedade brasileira à sua condição reflexiva. Mas sob ressalvas: nesse tipo de criação, geralmente sob bases colaborativas, falta domínio para lidar com as ferramentas dramatúrgicas, relegando não raramente o texto a uma condição puramente conteudística, sociológica (SALOMÃO, 2008: 95).

Logo, a primeira possibilidade de explicação reside em questões formativas e do processo em si, do que ele necessita para acontecer e seus possíveis problemas.

A segunda hipótese para a recorrente estrutura fragmentada da dramaturgia de processos colaborativos aventado neste trabalho estaria no terreno da estética. Muitos dos grupos que praticam o processo colaborativo possuem princípios de atuação embasados naquilo que a pesquisadora Josette Féral chama de teatro performativo.

No trecho abaixo, Féral expõe as conseqüências da influência da performance<sup>28</sup> na arte teatral e assinala a recorrência desse tipo de abordagem em vários países.

Entretanto, se há uma arte que se beneficiou das aquisições da performance, é certamente o teatro, dado que ele adotou

---

<sup>28</sup> Para fins didáticos, é possível afirmar que o teatro é uma arte representativa, enquanto a performance seria uma arte vivencial.

alguns dos elementos fundadores que abalaram o gênero (transformação do ator em performer, descrição dos acontecimentos da ação cênica em detrimento da representação ou de um jogo de ilusão, espetáculo centrado na imagem e na ação e não mais sobre o texto, apelo a uma receptividade do espectador de natureza essencialmente especular ou aos modos das percepções próprias da tecnologia...). Todos esses elementos, que inscrevem uma performatividade cênica, hoje tornada frequente na maior parte das cenas teatrais do ocidente (Estados Unidos, Países Baixos, Bélgica, Alemanha, Itália, Reino Unido em particular), constituem as características daquilo a que gostaria de chamar de “teatro performativo” (FÉRAL, 2008: 198).

A performatividade no teatro parece estar ligada também aos elementos com os quais lidamos no primeiro capítulo. A revolução tecnológica permitiu que qualquer pessoa pudesse expor seu cotidiano por meio de redes sociais, para ficarmos apenas com um exemplo, num processo de autoafirmação da individualidade.

Em vez de um sujeito passivo simbolicamente, que consome o que lhe é oferecido, por meio do trabalho de artistas e pensadores, temos sujeitos como produtor de subjetividade.

Em um processo colaborativo, como no praticado pelo Teatro da Vertigem, os atores improvisam sobre o tema escolhido. Muitas vezes, as improvisações, mesmo que tenham um tema em comum, não conseguem se distanciar das referências de cada ator, o que é perfeitamente compreensível, afinal só podemos falar do que sabemos e dos modos como criamos.

O problema não está na pessoalidade das improvisações. É preciso que o dramaturgo seja capaz de convergir o material, ou seja, ficcionalizá-lo. Caso contrário, corre-se o risco de empreender uma dramaturgia do tipo colcha de retalho. Porém quando o grupo busca por esse tipo de dramaturgia vivencial, pessoalizada, ou performativa, não é tão simples para o dramaturgo interferir no resultado apresentado.

Pelo contrário, a presença de um dramaturgo no processo pode se tornar um estorvo para o resto do grupo, a não ser que ele exerça a função de dramaturgista, ou seja, de alguém que organizará as cenas de modo a parecer que se trata de uma peça e não de um amontoado de cenas.

De toda forma, é necessário observar que o conceito de performance pode se diluir em si mesmo, pois, a própria Féral faz um alerta ao discorrer sobre as teorizações de Schechner sobre o que seria performance. Ela diz:

(...) Schechner chega a incluir neles, junto à noção de performance, todas as formas de manifestações teatrais, rituais, de divertimento e toda manifestação do cotidiano. Uma inclusão tão vasta suscita, sem dúvida, um problema importante. Por tanto querer abarcar, não nos arriscamos a diluir a noção e sua eficácia teórica? Esta é uma primeira questão que convém ser colocada (FÉRAL, 2008: 199).

A meu ver, o aspecto positivo da influência da performatividade no teatro é permitir ao dramaturgo não se “preocupar” com a encenação. Explico: a escrita contemporânea de peças recupera uma série de características presentes em obras antigas, como nas peças de Sófocles, ou seja, tende à poesia dramática, na qual as ações são proposições que desafiarão a encenação a partir da leitura.

As peças, nesse tipo de abordagem, não são apenas um documento técnico, escrito para ser fielmente reproduzido em cena. As peças possuem, de certa maneira, um valor estético que independe da montagem.

Como diria Jean-Pierre Sarrazac em seu livro *O Futuro do Drama* (2002), quando responde à proposição de um teatro pós-dramático, feita pelo alemão Hans-Thies Lehmann, o texto dramático não foi superado. Ele se transformou e adquiriu as características de seu tempo, como tem sido desde o teatro grego.

Adiante, veremos a definição do que seria um dramaturgo rapsodo, retirada do *Léxico do Drama Moderno e Contemporâneo*.

As características da rapsódia, tais como Jean-Pierre Sarrazac as formula, são ao mesmo tempo “recusa do ‘belo animal’ aristotélico, caleidoscópio dos modos dramático, épico, lírico, inversão constante do alto e do baixo, do trágico e do cômico, colagem de formas teatrais e extrateatrais, formando o mosaico de uma escrita em montagem dinâmica, investida de uma voz narradora e questionadora, desdobramento de uma subjetividade alternadamente dramática e épica (ou visionária)”. (...) Logo, é precisamente o status híbrido, até mesmo monstruoso do texto produzido – esses encobrimentos sucessivos da escrita sintetizados pela metáfora do “texto-tecido” –, que caracteriza a rapsodização do texto, permitindo a abertura do campo teatral a um terceiro caminho, isto é, outro “modo poético”, que associa e dissocia ao mesmo tempo o épico e o dramático (SARRAZAC, 2012: 152-153).

O dramaturgo rapsodo pode escrever, se tomarmos a ideia exposta no fragmento acima como referência, de forma mais livre e sem o compromisso imediato com a encenação.

Toda peça é escrita para ir à cena, não se trata de outra coisa, mas escrevê-la como um bom artefato de leitura não invalida sua atribuição primária, pelo contrário.

O autor, sem preocupações com as exigências técnicas da encenação, pode investir na criação de ações potentes e desafiadoras para qualquer diretor ou ator. Para corroborar a minha ideia sobre a importância de peças escritas com acabamento voltado à leitura, trago à baila o excerto abaixo.

Sei que existem pessoas acreditando que as peças, assim como partituras musicais, não servem para leitura silenciosa. Diferentemente da música, no entanto, a dramaturgia é concebida e gravada em palavras. Como cada leitor de peças é um diretor autônomo, com todo um teatro na cabeça, parto da premissa de que o leitor bem equipado seja capaz de experimentar e avaliar uma peça em seus estudos e, ainda, que uma peça que não seja boa para ser lida, não deve ser uma boa peça (BENTLEY, 1991: 24).

Quando digo que o dramaturgo não deve se preocupar

demasiadamente com a encenação, todavia deve desafiar o diretor e atores com suas proposições cênicas, me refiro ao que sentencia, adiante, o pesquisador francês Jean-Pierre Ryngaert.

Diante de um novo texto, o leitor não pode nem se referir a uma concepção antiga da máquina teatral nem se apoiar na dramaturgia tradicional. As soluções cênicas evidentes demais fecham o texto antes mesmo que tenhamos podido apreender seu interesse. Imaginar *Dissidente il va sans dire* ou *Dans la solitude des champs de coton* em um cenário falsamente naturalista emprestado do teatro de bulevar não traria nada para a compreensão desses textos. Seria o mesmo caso de uma concepção obstinadamente “vanguardista” de toda escrita nova, que a encerraria em um outro sistema de clichês (RYNGAERT, 1998: 30).

Para finalizar esta parte da pesquisa, gostaria de apontar o que, de fato, não pode estar fora da equação, quando se trata da realização de um evento teatral, independente da abordagem metodológica utilizada, o que precisa estar no horizonte do artista e do grupo é para quem se faz teatro e o motivo.

É provável que muitos grupos de teatro com pesquisa de linguagem não teriam a oportunidade de desenvolver seus processos colaborativos sem subsídios públicos ou privados de forma continuada.

No entanto, mesmo quando se tem subsídio para a montagem ou temporada de apresentações, é necessário, a meu ver, manter aquilo que chamo de fome de bilheteria, pois nesta fome está posto o desejo de divertir o público, sem que isso signifique facilitar as proposições do discurso cênico. Ao contrário, divertir o público seria elaborar uma estratégia eficiente para que o discurso cênico seja decodificado com prazer, ainda que o público experimente um prazer incômodo ao ver as suas questões estetizadas na cena.

Sendo assim, independente da linguagem desenvolvida, aquele que trabalha com a arte teatral tem de ter em vista o que assinala o dramaturgo e diretor alemão Bertolt Brecht em seu *Pequeno Organon para o Teatro*:

O teatro consiste na apresentação de imagens vivas de

acontecimentos passados no mundo dos homens que são reproduzidos ou que foram, simplesmente, imaginados; o objetivo dessa apresentação é divertir. Será sempre com este sentido que empregaremos o termo, tanto ao falarmos do teatro antigo como do moderno (BRECHT, 1978: 100-101).

## 2.2. PROCEDIMENTOS

Os procedimentos criativos são ações empreendidas durante o período de ensaio com o intuito de produzir material cênico para ser utilizado na conformação de uma obra teatral. Essa é uma descrição generalista de um procedimento criativo, pois é compatível com qualquer tipo de processo. Dessa maneira, meu intuito é perceber aquilo que é específico, no que diz respeito à formulação e uso dos procedimentos criativos em um processo colaborativo.

O objetivo desta parte do trabalho não é formular nenhuma regra nem nenhuma fórmula para estabelecer um caminho “correto” da criação em colaboração, pois a constituição desses procedimentos depende de diversas variáveis ligadas à temática proposta, à conformação do elenco, ao local dos ensaios e ao espaço cênico das futuras apresentações, entre outras possibilidades incontáveis.

Para esta pesquisa, não seria produtivo compilar procedimentos utilizados nos processos criativos dos grupos, porque o cruzamento entre a temática e as matrizes exige novos procedimentos para cada processo. Diferentemente dos jogos teatrais propostos por Viola Spolin, que pretendem ser exercícios para o desenvolvimento da capacidade de improvisação, sem, necessariamente, nenhum compromisso com a composição de um espetáculo.

A exposição realizada a respeito desses procedimentos visa observar sua natureza formativa, sabendo que esse aspecto é importante em diversos processos colaborativos, mas secundário quando a finalidade é uma obra teatral. O caráter pedagógico do processo colaborativo é ressaltado por pesquisadores e artistas tais como: Antônio Araújo, Luís Alberto de Abreu, Adélia Nicolete, entre outros.

Com a intenção de desfazer qualquer possível equívoco, devo destacar

que o termo procedimento é compreendido, neste estudo, como: maneira de agir, modo de proceder, de portar-se, conduta, comportamento, modo de fazer, técnica, processo. A etimologia do verbo proceder, palavra que deriva do latim, é avançar, dessa forma, um procedimento seria uma ação que faz um processo ir adiante. Essa ação é a materialização de uma ideia ou de uma estratégia para explorar uma temática.

Um processo colaborativo, como podemos perceber, é uma composição artística na qual as vozes criadoras se alternam, respondem ou reagem dialogicamente aos estímulos. O resultado cênico pode se confundir com o processo de criação, logo o procedimento não é um simples exercício de apreensão de assuntos, mas um propulsor de conteúdos, que exige criatividade na sua formulação e na sua execução.

Um procedimento bem formulado é imprevisível, no que diz respeito aos seus resultados, sua finalidade seria a de instigar a participação ativa e criativa de todas as funções teatrais envolvidas, tendo em vista encontrar uma forma apropriada para a obra de arte, como assinala o autor Eric Bentley no trecho a seguir, retirado do livro *O Dramaturgo como Pensador: um Estudo da Dramaturgia nos Tempos Modernos*.

Cada vez que um trabalho é escrito, a forma apropriada deve ser encontrada. A forma é um fluido, mas não é uma coisa arbitrária. Correspondente à mente do artista, que, por sua vez, é influenciada parcialmente por circunstâncias de espaço e tempo. Em consequência, embora uma época possa gerar várias formas, todas elas representando sua natureza, assim como a natureza individual do poeta, podem ocorrer uma ou duas formas particulares que sejam predominantes (BENTLEY, 1991: 44).

Quando usamos a palavra oficina ou laboratório para descrever um procedimento de criação no qual um ator desenvolve uma cena sobre uma temática proposta, se efetiva a aproximação dos termos utilizados no campo teatral com uma nomenclatura científica. A adoção dos termos no campo teatral,

porém, tem um significado distante de sua aceção original. Para as ciências duras, laboratório é o local onde se efetua os procedimentos científicos. No teatro, não há o intuito de alcançar uma reprodutibilidade precisa e verificável, além da palavra laboratório significar um procedimento e não um lugar físico.

Apesar de que até nas ciências duras (*hard sciences*<sup>29</sup>) houve uma mudança substancial de foco nas últimas décadas. A crença na imutabilidade dos resultados perdeu espaço para valorização da dúvida como modelo de desenvolvimento contínuo. A filosofia da ciência, na contemporaneidade, não se pauta mais por um tipo de pensamento estratificado, vide pensadores como o austríaco Karl Popper, cuja máxima diz que uma verdade científica somente se mantém até que outra venha a questioná-la e derrubá-la, e assim por diante, num processo que, para o autor, não teria fim. Esse processo se daria por meio de um princípio que ele chama de refutabilidade, ou falseabilidade. Em vez de provar que uma afirmação é verdadeira, o compromisso do cientista é o de tentar provar que esta é falsa, de todas as formas que ele puder, assim, se esgotariam, momentaneamente, as possibilidades dessa afirmação. O excerto a seguir aprofunda a discussão deste parágrafo, logo:

Para Popper, uma teoria será tanto melhor quanto mais refutável – ou seja, quanto mais audaciosa, proibitiva, restritiva e, portanto, quanto mais explicativa – ela for, pois assim muito aprenderemos com o seu sucesso, e mais ainda, aprenderemos com a sua posterior refutação; ao contrário, uma lei científica extremamente provável é necessariamente uma lei da qual se extraem poucas inferências observáveis e, dessa forma, uma lei pouco útil. O progresso científico consiste num movimento em direção a teorias que dizem sempre mais, teorias de conteúdo sempre maior. Popper assevera que quanto mais uma teoria afirma, tanto mais ela exclui ou proíbe, de modo que crescem as oportunidades para seu falseamento. Assim, a teoria de maior conteúdo é a que admite as provas mais severas (SCHMIDT e SANTOS, 2007: 8).

---

<sup>29</sup> Expressão coloquial usada para diferenciar as ciências naturais das ciências sociais, descritas como *soft sciences*.

Ao realizar um paralelo entre o princípio da refutabilidade da ciência e o ensaio teatral, percebemos, primeiramente, o caráter criativo envolvido no trabalho do cientista, pois tentar refutar uma afirmação exige imaginação. O segundo aspecto é relativo ao exercício de esgotamento de possibilidades, as tentativas e os erros, comum aos dois campos, o qual me faz recordar de uma passagem do livro *O Ator Invisível*, escrito por Yoshi Oida, no qual o ator relata que: quando percebe que uma indicação do diretor não parece ser a resolução ideal para a cena, a realiza da melhor maneira possível, pois, desse modo, ficará explícito se ele ou o diretor tinha razão sobre a indicação dada (OIDA, 2007).

Não me parece ser necessário modificar os termos teatrais com inspiração em vocábulos científicos, apenas entendê-los sob outra perspectiva, mantendo os elementos que diz respeito ao labor teatral sob outra ótica, menos teleológica e mais indutiva.

Ao ponderar sobre noções, comuns ao linguajar teatral, como: ensaio, repetição, experimentação, devemos estar cientes de que nenhuma destas possui a finalidade de descrever uma maneira de atingir uma verdade estática, verificável. É comum se definir o propósito dos ensaios como um exercício de aproximação de algo descrito como “organicidade”, ou seja, algo que parece natural, mesmo que dotado de grande artificialidade. Organicidade, então, no que concerne ao teatro, é um termo que expressa o grau de coesão interna de uma obra, tendo em vista seu universo ficcional<sup>30</sup>. Busca-se, assim, evitar aquilo que foi apontado anteriormente, quando me referi a resultados cênicos que se apresentam como uma “colcha de retalhos”.

Ensaiai até parecer encaixado, orgânico, levando em conta o contexto da obra, ou até não aguentar mais a repetição (recomposição dos materiais) e a escolha se configurar apresentável, porém provisória. Esse, às vezes, é o parâmetro. Por isso se escuta de diversos criadores que a estreia é apenas um

<sup>30</sup> O termo, que vem do latim *fictus*, é compreendido, nesta pesquisa, a partir de sua acepção relacionada à noção de criação. Afastando-se, dessa forma, da ideia de fingimento, falseamento ou mentira.

estímulo para continuar, não significa, de nenhum modo, que o espetáculo está pronto. Segundo o pesquisador Renato Cohen:

O produto, na via do *work in progress*, é inteiramente dependente do processo, sendo permeado pelo risco, pelas alternâncias dos criadores e atuantes e, sobretudo, pelas vicissitudes do percurso (COHEN, 2006: 18).

O autor conceitua *work in progress* como uma conduta híbrida de criação (performática) que não se limita ao campo do teatro, na qual a conformação estética de uma obra acontece em consonância com os elementos processuais, planejados de antemão para fazer parte ou surgidos dos ensaios. Para Cohen, não há diferença qualitativa entre estes estímulos. O momento de apresentação de obras com esse caráter não caracteriza o término do processo criativo, apenas demarca um ponto de virada em um constante avanço de etapa a etapa, que, em tese, teria um fim indeterminado. A noção de *work in progress* descrita serviu de referência, entre outras, para a elaboração do processo colaborativo do Teatro da Vertigem. Para esta pesquisa, a noção se constitui como mais uma teoria de viés procedimental e performático a embasar as práticas de grupos de teatro, o que corrobora a minha hipótese de estarmos vivendo em um período no qual vigora um espírito de época colaborativo.

A partir deste ponto, discorrerei sobre a relação entre as matrizes apresentadas e os procedimentos criativos elaborados por dramaturgos no processo colaborativo.

### 2.2.1. POTENCIALIZAR O TEMA

Em um processo colaborativo, a escolha do tema é fundamental para a elaboração dos procedimentos criativos. Como afirmado anteriormente, a formulação de um procedimento exige tanta criatividade quanto a sua execução, pois cada temática requisita procedimentos renovados e específicos.

O tema, quase sempre, é escolhido por meio de discussões feitas pelo grupo, logo o dramaturgo não procederá da mesma maneira que procederia ao escrever de forma individual. Todos os aspectos poéticos serão negociados. As propostas apresentadas pelo dramaturgo serão experimentadas por meio dos procedimentos, ou seja, entre a escrita dramática e a encenação há o procedimento como intermediário entre as duas criações.

Se tomarmos o trabalho do dramaturgo no Teatro da Vertigem como exemplo, veremos que o núcleo temático é previamente escolhido pelo grupo, ou, pelo menos, era até o ano de 2008, quando Araújo apresentou sua tese e nela havia a descrição de como se sucederam algumas das obras do grupo. Somente após a definição do tema, o dramaturgo é convidado para o processo. Desse modo, os procedimentos que serão criados pelo dramaturgo passam a ser de um participante com um olhar estrangeiro.

Escolhido o núcleo temático – ou o dispositivo central do trabalho –, parte-se para a definição do escritor. Elemento fundamental no tripé dramaturgia-encenação-interpretação – base geradora do processo colaborativo – esse escritor representa o elemento absolutamente novo, o “outro” que virá dialogar com a companhia. Dada a importância de sua função, ele atua como uma espécie de provocador – ou até mesmo de antagonista – num contexto marcado por relações já estabelecidas e de longa duração. Em geral, o escritor efetua uma ação simultaneamente perturbadora e estimuladora, trazendo outras e novas referências para o

grupo. Daí a importância e o cuidado nessa escolha (ARAÚJO, 2008: 148).

De acordo com o autor, no trecho acima, o dramaturgo é importante para o processo por, entre outros motivos, trazer novas referências, revitalizando a perspectiva sobre o tema e sobre o modo de criação do grupo. A pergunta importante para o dramaturgo em processo colaborativo deveria ser: como apresentar suas referências de maneira que se configurem como procedimentos criativos?

O tema se caracteriza como o afinamento da investigação de um grupo tendo em vista um acordo estético. Evidentemente, a qualidade do tema escolhido depende do ponto no qual o grupo está em sua trajetória artística. Um grupo em início de carreira, possivelmente, não terá a mesma clareza de um grupo com anos de experiência para perceber qual temática melhor congrega as idiossincrasias dos envolvidos.

Portanto, o processo de afinamento acontece continuamente, da definição do tema à apresentação da obra, até que o espetáculo perca o vigor, de acordo com o grupo que o realiza, não seja mais viável financeiramente ou não obtenha sucesso para com o público, por diversos motivos que não são relevantes para esta discussão. De acordo com Araújo:

No caso do processo colaborativo, ainda que seja útil trabalhar sob um espectro bastante amplo no início da pesquisa, o encaminhamento restritivo em relação ao campo de interesse, é fundamental para que o grupo “encontre” o eixo – ou eixos – do espetáculo (ARAÚJO, 2008: 75).

Potencializar o tema não é apenas escrever cenas para os atores, que, ao serem experimentadas, conquistariam, ou não, a tutela do diretor. Por vezes, é necessário instigar os envolvidos a oferecer material em abundância para o desenvolvimento da dramaturgia. Nesse instante, vídeos, imagens, músicas, textos em prosa e em poesia, vivências, entre outros estímulos, são utilizados para incitar os debates cênicos em torno do assunto. A pesquisadora Stela Fischer

destaca a importância da reflexão por meio de todo e qualquer material que impulse a discussão coletiva sobre o tema.

As improvisações muitas vezes não se apoiam apenas na espontaneidade dos atores, mas são amparadas pela reflexão e discussão coletiva, na coleta de materiais em pesquisas de campo, nas leituras de textos-fontes que geram temas e materiais para o trabalho prático de desvelamento da cena e da dramaturgia (FISCHER, 2003: 164).

Dessa forma, é necessário compreender como o dramaturgo agrega ao seu universo ficcional o material teórico proposto por ele ou por outro envolvido. A dramaturga e pesquisadora Elvina Maria Caetano Pereira, mais conhecida por seu nome artístico, Nina Caetano, apresenta, no fragmento apresentado abaixo, um exemplo da relação entre o tema de um processo e as referências teóricas utilizadas para estimular e enriquecer as discussões e práticas durante os ensaios. O fragmento diz respeito ao processo de montagem do espetáculo *Casa das Misericórdias*, empreendido pela Maldita Companhia de Investigação Teatral, com estreia no ano de 2004.

Em relação ao eixo temático que orientava nosso processo de criação, pode-se dizer que ele estava atrelado ao aspecto poético do trabalho que pretendíamos realizar. Como para os participantes do processo havia a confluência entre elementos estéticos e ideológicos, uma vez que pretendíamos investigar as estruturas de poder por meio tanto da pesquisa de procedimentos horizontais de criação como por meio da discussão das relações entre instituições sociais e indivíduos, elegemos como ponto de partida uma questão polêmica, a loucura, e como base teórica para nossa investigação sobre corpo e poder, a obra de Foucault, que possibilitava uma análise profunda das relações micropolíticas entre sociedade, psiquiatria e loucura (PEREIRA, 2011: 76).

É possível observar que os procedimentos criativos estão em consonância com a temática proposta, com as pesquisas de campo e com os pressupostos teóricos, desde que haja um acordo sobre os elementos estéticos e,

no caso descrito, ideológicos.

A relação do tema com os procedimentos é de orientação, de estruturação, de lugar para onde retornar, de apontar caminhos e de fomentador de novas possibilidades. Como disse Sérgio de Carvalho: “(...) em um processo colaborativo, o tema acaba organizando os procedimentos”.<sup>31</sup>

---

31 Entrevista concedida ao autor no dia 08.09.2009.

## 2.2.2. A CENA COMO ARGUMENTO

Mais importante do que qualquer possível “boa ideia” para uma cena é a sua execução e o que ela aponta como argumento para a resolução poética do espetáculo como um todo, ou seja, não deve ser apenas uma boa cena em si mesma, mas contribuir para o conjunto. Luís Alberto de Abreu acredita que a apresentação de uma cena é um argumento mais produtivo do que a organização racional de um pensamento não experimentado em um processo colaborativo.

Acrescentar cenas à obra teatral a partir de uma argumentação prioritariamente verbal ou textual pode ser um problema em um processo colaborativo, pois o diretor e o dramaturgo podem conduzir demasiadamente as questões, devido ao exercício de funções que, por mais horizontal que seja o processo, assumem um caráter orientador. Se as propostas de cena fossem apenas verbalizadas, haveria o risco de se perder boas sugestões dos atores e de outras funções, por isso, a importância da argumentação de cena.

Segundo Abreu:

A ideia bem engendrada ou o argumento bem conduzido devem transformar-se em cena. Só uma nova cena tem o poder de refutar a cena anterior. Essa é uma regra geral no processo colaborativo: tudo deve ser testado em cena, sejam ideias, propostas ou simples sugestões (ABREU, 2003: 39).

Um procedimento comum a diversos processos colaborativos é utilização do artifício da improvisação como suporte para a produção de material para a cena. De certa maneira, as improvisações estão presentes durante todo o período de ensaios. Em determinados momentos do processo, geralmente no início, as improvisações são mais intensas, pois estas têm por objetivo explorar a temática a partir de diversos ângulos. O material advindo das improvisações é essencial na constituição da dramaturgia, mas não deve ser o único, nem deve ser

tratado como definitivo ou acabado, conforme Fischer apresenta no excerto a seguir.

Grupos teatrais que se estruturam na criação colaborativa, geralmente, incorporam e transcrevem para a cena experiências propostas durante a tessitura da encenação, geradas em sala de ensaios. Esse procedimento de trabalho não resulta em uma obra artística acabada, mas em material formativo, em constante construção. Surge, assim, o conceito de “dramaturgia em processo”, método baseado na criação textual a partir de improvisações e na experiência particular do ator em parceria com os diretores, dramaturgos e dramaturgistas (FISCHER, 2002:125).

É possível afirmar que a improvisação é o procedimento que corporifica o argumento de cena, além de outras funções possíveis, como renovar ideias que estão atravancadas ou oferecer outro ponto de vista sobre uma cena. Portanto, a improvisação não é uma prerrogativa do ator apenas. Um dramaturgo pode improvisar quando propõe uma cena em um momento no qual a função dramaturgia não está em questão, hierarquicamente falando, por exemplo. A improvisação pode acontecer a partir de uma estrutura já organizada ou de maneira menos elaborada, por meio de uma ideia que surge durante os ensaios, sem que haja um planejamento.

O Teatro da Vertigem utiliza o termo *workshop* para descrever um momento específico do processo no qual os atores criam e apresentam cenas relativamente longas, apropriados do tema, da pesquisa teórica e de campo. Para tanto, o exercício é dado com um ou mais dias de antecedência. As cenas são apresentadas individualmente. Na citação seguinte, percebemos que os *workshops* fazem parte dos procedimentos que estruturam o processo colaborativo da Vertigem. As fases seriam:

(...) definição do projeto; pesquisa teórica e de campo; realização de *workshops* e improvisações; construção da dramaturgia; direção de atores; coordenação de estúdios e oficinas e, por fim, a materialização do espetáculo no espaço escolhido (ARAÚJO, 2008: 4).

Estes *workshops* são muito importantes para a criação dramatúrgica, pois retratam o universo ficcional de todos os atores envolvidos. A partir deles, o dramaturgo constituirá, se possível, uma obra que conjugue as noções estéticas dele próprio com as do grupo.

Outros elementos podem ser considerados argumentos de cena na composição da dramaturgia. No Teatro da Vertigem, o espaço para a apresentação da obra, geralmente, é escolhido como parte do tema, ou seja, no início do processo. Ele direciona a criação e é preenchido pela dramaturgia, pois todo o arcabouço da peça é pensado para um local específico, o que se interpõe como um elemento importante no resultado cênico e textual.

Em outra circunstância, a Maldita Companhia de Teatro expõe um caso com características inversas das, frequentemente, presentes no trabalho da Vertigem, no qual o desenvolvimento da dramaturgia altera o local de apresentação da obra, devido à necessidade que surgiu durante a conformação do espetáculo. No fragmento abaixo, veremos o exemplo do espetáculo *Casa das Misericórdias*.

No caso de *Casa das Misericórdias*, fruto do processo de criação vivenciado pela Maldita, estava prevista, inicialmente, a utilização, como espaço cênico, de todo o antigo cinema que serve de sede ao Galpão Cine Horto. Posteriormente, com o desenvolvimento da estrutura cênico-dramatúrgica, percebemos que qualquer edifício que, da perspectiva do público, fosse visto como espaço destinado a apresentações teatrais, não poderia servir aos propósitos do trabalho. A partir desse dado, já em agosto daquele ano definimos como espaço de encenação uma antiga casa-bar abandonada, localizada nas imediações do centro cultural. Esta era uma construção insólita, fechada há muitos anos e que havia sido, anteriormente, um tradicional bar da região, a Gruta (PEREIRA, 2011: 75).

Por consequência, as improvisações de toda natureza interferem na dramaturgia e o resultado dramatúrgico pode modificar proposições que pareciam inalteráveis, basta, para isso, que o argumento de cena se sobreponha à

proposição anterior.

Após o levantamento de uma quantidade satisfatória de material de cena, se faz necessária uma primeira organização, de forma a configurar a primeira versão de um roteiro de ações dramáticas. O dramaturgo Luís Alberto de Abreu utiliza o termo *canovaccio*<sup>32</sup>, usado na *commedia dell'arte*, para designar o resultado da organização das ações teatrais descritas a partir do material improvisado. Segundo Fahrer:

O *Canovaccio* proposto por Abreu é a organização das ações mais importantes. Se o enredo responde à questão “De que se trata a história?”, o *Canovaccio* responde à questão “De como...”, de como as coisas acontecem (FAHRER, 2011: 35).

A elaboração de um *canovaccio* é um procedimento utilizado por Abreu em seus processos criativos, independentemente se é colaborativo ou um projeto de escrita individual. Porém acredito que o termo *canovaccio* sirva melhor a um processo colaborativo ou criação coletiva, assim como o termo enredo<sup>33</sup> teria um uso adequado em um processo de escrita individual, apesar de o próprio Abreu indicar diferenças conceituais entre os mesmos.

Para Abreu, enredo seria uma visão geral de uma peça, enquanto o *canovaccio* seria a compilação das ações mais importantes. No meu ponto de vista, essa diferenciação entre os termos serve ao modo de trabalho específico de Abreu, portanto, não é válido como regra, mas como maneira dele organizar seu processo criativo (FAHRER, 2011).

Antônio Araújo aponta que o *canovaccio* se tornou um procedimento assimilado da passagem de Abreu pelo Teatro da Vertigem. Dessa forma, Araújo afirma:

(...) o dramaturgo não se transforma em mero escriba de improvisações, atuando apenas como copidesque dos ensaios. Por outro lado, essa estruturação dramatúrgica

---

32 Termo italiano. Na *commedia dell'arte*, roteiro sobre o qual o elenco improvisa.

33 Sucessão de acontecimentos que constituem a ação teatral.

precisa dialogar em alguma medida com o que vem sendo criado em ensaio. É essa tensão entre voz individual e voz coletiva, marca – e cicatriz – do processo colaborativo, que deverá moldar o corpo do *canovaccio* (ARAÚJO, 2008: 167-168).

O autor ressalta, no trecho acima, a importância de o dramaturgo possuir a capacidade de propor e de perceber as proposições alheias, tomando um lugar entre um dramaturgo de gabinete e um dramaturgista. A compreensão e assimilação desses materiais improvisados para a dramaturgia em um processo colaborativo não elimina a necessidade da carpintaria textual, pelo contrário, ela é primordial para qualificar o material. Sérgio de Carvalho expõe, de uma maneira distinta, os caminhos pelos quais devem passar a estruturação da dramaturgia de um espetáculo até se conformar em algo apresentável ao público.

É como se o processo colaborativo tivesse que passar por pelo menos duas etapas antes que o roteiro se estabeleça segundo o caminho do espetáculo: a primeira da geração de materiais e perspectivas formais, a segunda de crítica e reinvenção desses materiais numa nova visão de escrita (em que a fase anterior é negada e superada) (...) Daí a necessidade, já brilhantemente apontada por Enrique Buenaventura, de um método para criação coletiva. A arte de incorporar o acaso e vozes múltiplas exige consciência formal aguda (CARVALHO, 2009: 69).

De certa forma, Sérgio de Carvalho propõe etapas de avaliação e reescrita do texto da peça que são similares ao que foi indicado por Abreu e Araújo em seus processos colaborativos, apenas recorre a outros termos. Inclusive, Enrique Buenaventura e seu método de trabalho coletivo é referência comum aos três artistas citados.

Independentemente das terminologias empregadas, o que fica patente é a necessidade de um labor mais aprofundado e crítico do dramaturgo em relação às improvisações dos atores. Assim sendo, o próximo procedimento apresentado nesta pesquisa diz respeito à negociação e distribuição dos materiais de cena de maneira que se configure em um texto teatral, sem a preocupação de

satisfazer as predileções desse ou daquele envolvido no processo. A questão não está em agradar ou não agradar, por exemplo, um ator que gostaria de inserir uma cena sua na estrutura do espetáculo. Trata-se de privilegiar o melhor desenvolvimento da obra, a partir de uma lógica ficcional interna elaborada pelo dramaturgo por meio das colaborações de todos. De acordo com Araújo:

Esse elemento da “negociação” é fator-chave no processo de construção do texto e da cena. Por exemplo, um ator pode desejar que determinado momento da trajetória de sua personagem esteja presente no roteiro enquanto o dramaturgo, ao contrário, prefere o uso de elipse naquele trecho. Esses mútuos convencimentos ou “barganhas” não ocorrem apenas por meio de discussões verbais, mas se dão no campo da própria cena, através de uma improvisação mostrada em defesa de um argumento, ou do texto que é reescrito para justificar determinada posição. Nesse sentido, apesar do ator mais combativo, por exemplo, conseguir colocar suas reivindicações de forma rápida e explícita, o ator mais reservado tem, por sua vez, o espaço da cena para se manifestar – o que, via de regra, produz convencimento bem mais efetivo (ARAÚJO, 2008: 77-78).

Como fica evidente, no excerto acima, todos têm a possibilidade de sugerir alguma cena ou elemento técnico que julgue ser melhor para o andamento do espetáculo. Essa proposição não dependerá das características pessoais do sujeito, como ser tímido ou extrovertido, para ser experimentada. O espaço para a interferência artística é estimulado continuamente pelo diretor, ou, pelo menos, deveria ser, em um processo colaborativo de funcionamento saudável.

A composição final do texto teatral é um procedimento que é de responsabilidade do dramaturgo, nesse espaço, a escrita individual e a colaborativa se encontram. Portanto, é preciso estar atento para não permitir que o espetáculo possua uma dramaturgia do tipo colcha de retalhos, termo utilizado por Sérgio de Carvalho para descrever as dramaturgias fragmentadas e monológicas resultantes de muitos processos colaborativos. Criar em grupo não pode ser uma muleta para o dramaturgo. “O processo colaborativo garante para

quem não se omite.”<sup>34</sup> O dramaturgo tem de assumir sua função e exercer as responsabilidades para as quais foi designado. Luís Alberto de Abreu, na citação a seguir, aponta quais seriam as responsabilidades do dramaturgo em relação ao material advindo das improvisações e de outras fontes.

A partir do objetivo proposto, faz-se uma seleção racional do material, tendo em vista o trabalho e não a contemplação de todas as sugestões. Mais uma vez a tal da violação da subjetividade em nome do que se quer levar ao público (NICOLETE, 2004: 144-145).

Em relação aos modos de escrita para teatro na contemporaneidade, é fundamental lembrarmos que existem diferenças entre uma peça mal acabada (colcha de retalhos) e uma peça que foi escrita a partir de uma estrutura não linear. Este aspecto compõe, em conjunto com o conceito de colaboração, de compartilhamento e de performatividade, um espírito de época.

No que diz respeito à dramaturgia, o pesquisador Jean-Pierre Sarrazac, por meio de sua noção de teatro rapsódico, consegue elaborar uma explanação, de maneira convincente, que conjugue os elementos supracitados a partir de suas manifestações no teatro de nosso tempo, como veremos na passagem abaixo.

Logo, escritor-rapsodo (rhaptein em grego significa “coser”), que junta o que previamente despedaçou e, no mesmo instante, despedaça o que acabou de unir. A metáfora antiga não deixará de nos surpreender com as suas ressonâncias modernas (SARRAZAC, 2002: 37).

Considerando-se todos os procedimentos apresentados até o momento nesta parte do trabalho, abordarei como o retorno crítico interno e externo auxilia na consolidação do evento teatral apresentado por um grupo.

O retorno crítico interno é um procedimento que tem por objetivo a livre manifestação dos integrantes de um processo colaborativo em relação a partes específicas da obra ou sobre o conjunto do espetáculo. A livre manifestação é relativa à função que o sujeito exerce e às funções dos outros envolvidos, sem

---

<sup>34</sup> Luís Alberto de Abreu em entrevista concedida ao autor em 13.10.2009.

que haja nenhum limite ou resguardo entre estas. Alguns grupos destinam um instante particular dos ensaios para realizar o retorno crítico. Geralmente, este momento acontece no final do ensaio, quando as experimentações e repetições das cenas consolidadas já foram efetuadas.

Alternar as atividades práticas com os momentos de retorno crítico durante o ensaio pode atrapalhar o progresso do mesmo, por se tratar de situações distintas, que exigem qualidades físicas diferentes. Pode ser contraproducente fazer o ator ligar e desligar a chave da ação cênica, nesse ínterim pode acontecer aquilo que chamamos de travamento. O ator nem consegue ensaiar com todo o seu potencial investido, nem consegue preparar um retorno crítico elaborado.

Essa condição é válida também para pensarmos a situação do dramaturgo. Ele precisa assistir ao ensaio completo para produzir um retorno crítico abrangente e que sirva para aplinar dúvidas sobre possíveis resoluções cênicas pendentes. Existem outras experiências de grupo que permitem que o retorno crítico seja um direito exercido a qualquer momento do ensaio, levando em conta o bom senso de quem fará uso desse direito, dessa maneira, não existe somente uma forma de lidar com esse procedimento, apenas relatei o modo mais comum e que me pareceu mais produtivo. Adiante, temos as considerações de Abreu sobre o retorno crítico.

Em primeiro lugar, o direito à crítica poderá ser exercido somente pelos criadores envolvidos. Os resultados têm sido desastrosos quando pessoas afastadas do processo de criação, por mais competentes que sejam, são chamadas para opinar. Afastadas do processo, desconhecendo os objetivos pretendidos ou o esforço empreendido pelos criadores, essas pessoas tendem, naturalmente, a analisar o que veem como resultados e não como “algo em perspectiva”, como imagens, formas e cenas em progresso, sujeitas, muitas vezes, a radicais transformações (ABREU, 2003: 40).

O retorno crítico externo pode ser compreendido como um ensaio

aberto do espetáculo, recurso utilizado para angariar novas avaliações sobre o trabalho. Como disse Abreu, no trecho supracitado, é importante ressaltar que o público que virá ao ensaio aberto deve ser cuidadosamente escolhido para não causar danos a um processo ainda frágil e que está em andamento, geralmente, há muito tempo. Portanto, as relações podem estar desgastadas, devido às constantes fricções criativas, e uma crítica mal realizada, ou mal entendida, pode provocar um ambiente de desânimo totalmente contraproducente para o andamento do processo de criação.

Araújo expõe, no fragmento abaixo, todas as relações possíveis de retorno crítico<sup>35</sup>, interno e externo, no processo colaborativo do Teatro da Vertigem. Há o retorno crítico praticado entre os artistas envolvidos, há o praticado pelo diretor (primeiro espectador) em relação às outras funções e existe o praticado pelo público em relação com a obra apresentada, seja no ensaio aberto, seja durante as temporadas empreendidas pelo grupo. Afinal, o trabalho de avaliação e reestruturação do espetáculo, caso seja necessário, não se encerra quando começam as apresentações.

Os mecanismos de *feedback*, como já vimos, são um dos pilares do processo colaborativo. Por um lado, eles se constituem em diálogos internos do artista com a obra-em-processo, permitindo uma constante avaliação e julgamento, por parte de todos os criadores e participantes. Por outro, eles efetivam uma prática de diálogo externo, realizado diretamente entre o artista e o receptor. Ainda que nem todas as alterações daí advindas resultem, necessariamente, em melhoras do objeto, é inegável a colaboração concreta entre diretor e espectador. Aliás, não devemos nos esquecer da natureza “observadora” do papel do diretor, que o torna, de certa maneira, o “primeiro espectador” da obra. Aqui, nesse caso, ocorre também o inverso, com a plateia assumindo um papel diretivo, isto é, o de um “espectador-diretor” (ARAÚJO, 2008: 146).

Nesta parte do trabalho, alguns procedimentos, comuns a diversos

---

35 O termo retorno crítico é equivalente ao termo inglês *feedback*, utilizado por Antônio Araújo em sua tese. Não tive a necessidade de usar o termo em outra língua.

processos colaborativos, foram apresentados como ilustração dessa prática. Não há, nessa empreitada, a finalidade de esgotar as possibilidades de composição de procedimentos. Mais importante, a meu ver, é perceber a relação desses procedimentos com as matrizes do processo colaborativo, a qual proporciona infindáveis possibilidades de configuração deste modo de trabalho.

### 2.2.3. O TEXTO COMO POESIA DRAMÁTICA

A minha intenção, nesta parte da pesquisa, é destacar um último procedimento que poderia ser efetivado depois da estreia do espetáculo e que diz respeito apenas ao dramaturgo. Apesar de o texto escrito em processo colaborativo estar impregnado de referências do grupo, não tinha como ser diferente devido à natureza do processo, é importante que o dramaturgo realize sua própria versão da peça.

O propósito desse procedimento é atentar para esta última etapa do processo, às vezes esquecida, devido à estreia e ao relaxamento que esta proporciona, principalmente para o dramaturgo. Contudo, essa é uma oportunidade de enorme progresso na formação do dramaturgo, pois, depois que a peça estreou e o trabalho do dramaturgo não é mais requisitado como outrora, é o momento de avaliar o resultado textual e reestruturá-lo. Não importa se esse novo texto será muito diferente do que foi à cena.

O texto retrabalhado será de autoria do dramaturgo e terá os elementos poéticos que ele está aprimorando, tendo em vista seu universo ficcional. Stela Fischer aponta, no trecho adiante, o que seria literatura dramática e como este se transforma em teatro.

Para a dramaturga e pesquisadora Renata Pallottini, teatro escrito é literatura dramática e apenas torna-se teatro quando encenado. Também devemos considerar que um texto teatral existe independente da encenação. Entretanto, a autoria da encenação teatral está longe de compreender uma criação tão somente literária (FISCHER, 2002: 126).

Portanto, o procedimento aqui proposto inverte a ordem exposta pela citação acima, pois seu objetivo é laborar o resultado textual de um processo colaborativo, o qual já surge como teatro em sua escrita, para que se torne uma

peça possível de ser lida, ou seja, se torne literatura dramática também, ou, como diria a dramaturga Marici Salomão, literatura dramatúrgica, termo que ela julga mais apropriado para a contemporaneidade.

Uma peça que é escrita para ser lida poderá se tornar ponto de partida para novas montagens. Se existe a preocupação com o acabamento literário, há grandes chances de se produzir um artefato criativo independente da obra colaborativa.

É possível afirmar que mesmo um processo colaborativo que resultou em um espetáculo que não mobilizou o público como esperado tem sua importância enquanto processo formativo, conseqüentemente, o procedimento de reescrita do texto teatral ainda será válido e importante para o dramaturgo como treinamento.

Se analisarmos esse procedimento pelo viés apresentado, no fragmento abaixo, pelo pesquisador Jean-Pierre Ryngaert, teremos mais um motivo para retrabalhar o texto.

A leitura do texto se realiza sem pressupostos dramatúrgicos, ou melhor, ela se efetua com instrumentos diferentes de acordo com os textos. Os textos teatrais considerados ilegíveis ou herméticos são textos que não sabemos ler, ou seja, para os quais não achamos nenhuma chave satisfatória. Com frequência, trata-se de textos que não obedecem às regras da dramaturgia clássica, aos quais o leitor se refere com maior ou menor consciência. Todo texto é legível se dedicamos tempo a ele e se nos damos os meios para isso. O critério de legibilidade, de qualquer maneira muito discutível mesmo que seja difundido, não deveria ser acompanhado de um julgamento de valor sobre a “qualidade” do texto, ou seja, sobre nosso prazer de leitor que entra em relação com o autor durante o ato de leitura (RYNGAERT, 1998: 27).

Apesar de não concordar inteiramente com a afirmação de que todo texto é legível, o aspecto mais importante da supracitada passagem é libertar o texto teatral de um pressuposto, de um modelo único, da peça bem-feita francesa.

Sem a preocupação de preservar a história do processo, tendo em vista a abundante quantidade de meios para isso, como, por exemplo, a gravação em vídeo, o dramaturgo poderá se dedicar a criar para a cena, mas, também, para além dela, como se sua proposição de ações fosse para impulsionar, e não para transcrever.

Um desafio interessante seria diminuir o uso da rubrica na reescrita, com o intuito de abrir um espaço criativo importante para os prováveis futuros diretores e atores. Porém é necessário que o texto instigue os diretores e atores a enxergar para além da falta, do buraco, para além desse espaço propositalmente deixado para estimular a imaginação.

Esse texto, mais próximo do que se compreende como poesia dramática, está menos interessado numa encenação específica e mais preocupado com a potência da cena e com as imagens que pode propor, sem, necessariamente, propor soluções de cena tão particulares.

Os aspectos da poesia dramática contemporânea apontam para a afirmação de que o texto não possui teatralidade, propõe teatralidade. O texto até pode se tornar um artefato da história do espetáculo, entretanto não se resumirá a apenas isso, afinal, como disse Denis Diderot:

Uma infinidade de planos pode ser elaborada a partir de um mesmo argumento e conforme os mesmos caracteres. Mas dados os caracteres, a maneira de fazer falar é uma só. Vossos personagens terão esta ou aquela coisa a dizer, segundo as situações em que foram colocados: porém, sendo os mesmos homens em todas estas situações, eles jamais se contradirão (DIDEROT, 1986: 51).

Para terminar este capítulo, é necessário que se faça uma colocação, por mais óbvia que pareça: durante a reescrita da peça, não se deve perder de vista a temática da obra que deu origem ao texto e as características das personagens desenvolvidas, caso contrário, se corre o risco de escrever outra peça e não é esse o propósito do procedimento, sempre tendo em vista que, como

afirma o dramaturgo argentino Arístides Vargas:

El proceso de escritura teatral siempre es extraño porque la lectura final es una lectura visual; por lo tanto, siempre que uno escribe lo hace con el propósito de ser escuchado y visto, y eso se distancia de las otras formas literarias. Por eso, uno no lee teatro como lee un cuento o una novela. Es mucho más intenso cuando uno ve el teatro, porque es una palabra para ser vista y escuchada. Por otro lado, creo que es una escritura situada en las fronteras de lo paraliterario y lo parateatral, donde el autor siempre está en un territorio fantasmal, en el que conviven determinados lenguajes.<sup>36</sup>

Dessa maneira, não se trata de valorizar a textualidade, de escrever belos diálogos, nada disso. O procedimento visa transformar um rascunho, criado no calor da sala de ensaio, em uma peça de teatro que poderá sobreviver ao processo ou, pelo menos, servirá de aprimoramento para o dramaturgo, seja este um profissional ou aprendiz.

---

<sup>36</sup> Disponível em: <<http://semanariouniversidad.ucr.cr/cultura/el-teatro-y-la-dramaturgia-son-un-espacio-de-libertad/>>. Acesso em: 22 mai. 2015.



### 3. DRAMATURGIA COLABORATIVA

Os procedimentos de criação produzidos pelos grupos teatrais têm como objetivo propiciar a composição de uma obra artística, o aspecto formativo é complementar, por mais que esteja presente no discurso da maioria desses grupos e artistas, como podemos observar na transcrição abaixo, na qual Luís Alberto de Abreu afirma que o processo colaborativo:

É um processo de formação do artista. Mais do que um processo de construção, tão somente, de uma peça de teatro. Isso seria ridículo, isso é funcionalista. Estou criando um produto? Não. Eu estou em processo de formação. Eu, como dramaturgo, o ator, como ator, o diretor, como diretor. Tem que ser um processo de formação. Não é um processo de construção de um espetáculo, não é um produto. Porque eu aprendo, eu quero aprender.<sup>37</sup>

O propósito mais amplo deste capítulo é discorrer sobre a influência do processo colaborativo na conformação dos projetos pedagógicos de diversos cursos de teatro, estejam estes em universidades, escolas profissionalizantes ou cursos livres. Entretanto esta pesquisa tem como eixo a formação de dramaturgos, dessa maneira, o foco estará, prioritariamente, voltado para os cursos de dramaturgia.

Utilizarei a expressão dramaturgia colaborativa para descrever o modo de criação resultante das experiências de dramaturgos em processos colaborativos. De toda forma, a expressão não foi concebida por mim, alguns pesquisadores já descreveram-na em diversos contextos.

Entre tantas referências, escolhi a definição do que seria dramaturgia colaborativa da pesquisadora Rosyane Trotta, por julgar ser a que mais agrega elementos analíticos à noção utilizada neste estudo.

(...) a dramaturgia colaborativa se integra à sala de ensaio e elabora o texto em diálogo com os demais elementos, em outro viés ela se afasta dos procedimentos de composição de uma obra literária e se instaura no espaço entre o sentido e a forma. Neste segundo caso, o conceito nomeia o processo de elaboração da correspondência entre o discurso

---

<sup>37</sup> Luís Alberto de Abreu em entrevista concedida ao autor em 13.10.2009.

cênico e o projeto artístico, entre aquilo que se quer e aquilo que se faz. A dramaturgia, tendo seu sentido ampliado, se refere à escolha e à interação de todos os componentes e instâncias que participam da criação e da produção da cena. Se o elemento verbal não está excluído, não cabe a ele a função de estruturação da forma nem é por meio dele que se criam as relações de sentido, uma vez que a matéria desse discurso se compõe na sala de ensaio (TROTТА, 2014: 108).

O objetivo específico desta etapa da pesquisa é refletir sobre a utilização do processo colaborativo como ferramenta pedagógica de formação de dramaturgos. Para tal fim, analisarei os projetos pedagógicos da Escola Livre de Teatro e da SP Escola de Teatro, com ênfase no ensino da dramaturgia.

Nos processos colaborativos, os procedimentos de criação estão ligados intrinsecamente aos procedimentos de formação. O que me faz discuti-los como se fossem instâncias desarticuladas diz respeito à finalidade destinada aos procedimentos. O que descrevo como procedimento de criação tem por intento empreender um espetáculo teatral, enquanto os procedimentos de formação tem um objetivo pedagógico prioritariamente.

Por meio de procedimentos criativos inspirados nos processos colaborativos, a SP Escola de Teatro e a Escola Livre de Teatro constituíram parte de sua prática pedagógica. Ao longo desta análise constatei que a noção de colaboração está presente nas práticas de ensino das principais escolas de teatro do estado de São Paulo.

Para perceber esta preponderante característica entre os cursos de teatro, basta observar o plano pedagógico dos cursos de artes cênicas da USP e da Unicamp, somente para ficarmos com esses dois exemplos, por serem esses importantes cursos de formação no estado de São Paulo, onde se formaram diversos artistas que, posteriormente, se tornaram professores na Unicamp e na USP e em outras universidades do país.

Não é por acaso que essas práticas pedagógicas colaborativas estão presentes nessas escolas. O dramaturgo Luís Alberto de Abreu trabalhou como

professor na ELT em sua fase de consolidação. O diretor Antônio Araújo leciona na USP, entretanto também foi professor na Unicamp e na ELT. Além de outros artistas pesquisadores que tiveram parte de sua formação ligada aos processos colaborativos e que lecionam em universidades, escolas profissionalizantes e cursos livres no estado de São Paulo e em outros estados brasileiros.

Portanto, os artistas pesquisadores carregaram consigo os questionamentos artísticos e teóricos de seus processos criativos para o ambiente de ensino, além de seus modos de produção. Antônio Araújo, na citação a seguir, aponta alguns grupos de teatro que utilizaram a expressão processo colaborativo para descrever seus modos de trabalho e indica a transposição do termo para uma situação de ensino.

No contexto nacional, o termo foi usado por grupos como o Vertigem, Cia dos Atores, Grupo Galpão, Bendita Trupe, Argonautas, Cia. Livre, Grupo XIX, Maldita Companhia ou a Cia. Luna Lunera, entre outros. Ele foi adotado também como instrumento pedagógico nos cursos de formação da Escola Livre de Teatro de Santo André e no Departamento de Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes da USP (ARAÚJO, 2008: 57).

Nas escolas citadas (Unicamp, USP, e ELT) o processo colaborativo está presente como ferramenta de ensino, todavia somente na SP Escola de Teatro é oferecido um curso profissionalizante de dramaturgia de modo permanente. Nas supracitadas escolas, onde há cursos para a formação de atores e diretores, o processo colaborativo exercita a dramaturgia por um viés clandestino ou acumulativo.

Clandestino quando a dramaturgia é exercida nesses processos sem a devida preocupação com a formação técnica que o ofício exige. Muitas vezes a dramaturgia é considerada em disciplinas complementares, dando a impressão de ser algo secundário na formação em teatro. Já o viés acumulativo se apresenta quando a criação da dramaturgia é diluída entre todos os atores ou é exercida pelo diretor.

A formação em dramaturgia, de modo institucional, ainda não se estabeleceu no Brasil, não existem escolas regulares numa escala satisfatória, tendo em vista o tamanho do nosso país, longe disso.

De acordo com Marici Salomão:

Ainda nessa época, é curioso notar, enquanto as escolas de teatro consolidavam-se no âmbito da formação de atores, escoando hordas de intérpretes diplomados para um mercado em parte fictício – e de algum modo muito valorizado para atrair aspirantes à atuação –, uma disciplina dedicada à dramaturgia podia até ser regra, mas não gerava nenhum outro tipo de comprometimento, que não o curricular. Jamais tive conhecimento de alguma escola de formação de intérpretes ter contribuído para o surgimento de um novo autor. Pelo menos não numa perspectiva delineada (SALOMÃO, 2008: 91).

É justamente em função da deficiência que tal tendência configura entre os intérpretes que Luís Alberto de Abreu, antes de iniciar qualquer trabalho para o qual é convidado, costuma preparar uma oficina sobre dramaturgia para os atores, por acreditar que, ao serem apresentados ao modo de funcionamento do trabalho do dramaturgo, o nível da contribuição ofertada durante o processo se qualifica.

Na verdade, o contato de um artista com todas as instâncias que envolvem o evento teatral aprimora a formação e a capacidade de realizador. De certa maneira, essas oficinas são uma espécie de sintoma do lapso formativo dos atores.

Muitas vezes, os atores são estimulados a trabalhar com todo tipo de impulso para a criação, menos com o texto teatral. São usados fotos, vídeos, músicas, livros sagrados, mitológicos, prosa, poesia, ensaios sociológicos, qualquer coisa que não seja um texto dramático. Sobre as oficinas de dramaturgia para atores, Abreu assevera:

Eles se apropriam melhor. É um barato. Às vezes, você pega um ator muito novo, invariavelmente ele diz: como dramaturgia dói. Ele respeita como trabalho, como trabalho duro e difícil, não como inspiração que chega. Daí eles

percebem que é um trabalho como o deles, um trabalho que tem que fazer, refazer. Isso é bacana.<sup>38</sup>

Muitos desses atores se formaram em seus cursos sem nunca terem pisado num palco italiano, numa espécie de ojeriza à tradição e encantamento por tudo aquilo que possa ser chamado de alternativo ou experimental. Às vezes, o alternativo é a experiência possível, tendo em vista que não há estrutura, ou seja, um teatro escola, para ser utilizado, como é o caso do curso de artes cênicas da Unicamp até o presente momento.

O surgimento de cursos de dramaturgia, como o da SP Escola de Teatro, possibilitou uma prática antes irrealizável. Faz toda diferença haver um espaço físico dedicado a receber aprendizes de dramaturgia, com formadores atentos à sua produção textual por um determinado período de tempo.

Pois se torna factível para um dramaturgo a possibilidade de desenvolver sua linguagem a partir dos meios de fruição e crítica que uma escola oferece, em um local no qual ainda não existe a pressão do mercado e as urgências da sobrevivência.

É necessário, tendo em vista uma pretensa produção dramatúrgica que surgiria com o fortalecimento e expansão dessas escolas, a criação de um circuito que permita aos novos dramaturgos experimentarem e, por que não, sobreviverem da atividade de escrita para teatro. Entretanto esse é um assunto para outra ocasião, devido à sua complexidade e fôlego. É uma questão que merece atenção e espaço, e que pode ser tema de uma próxima pesquisa.

Apesar de não possuir as características pedagógicas abordadas neste trabalho, é importante destacar o Núcleo de Dramaturgia Sesi-British Council<sup>39</sup> como pioneiro, entre os cursos que estão em atividade, na formação de novos dramaturgos no Brasil. O projeto tem como coordenadora Marici Salomão, que, além disso, também é coordenadora do curso regular de dramaturgia da SP

---

38 Luís Alberto de Abreu em entrevista concedida ao autor em 13.10.2009.

39 Endereço eletrônico em: <<http://www.sesisp.org.br/cultura/nucleo-de-dramaturgia>>.

Escola de Teatro.

Em 2006, o Sesi-SP e o British Council firmaram parceria com o intuito de criar um núcleo voltado à descoberta e ao desenvolvimento de novos autores teatrais, o Núcleo de Dramaturgia Sesi-British Council, uma iniciativa inédita no Brasil. O Núcleo de Dramaturgia é um projeto conjunto que utiliza, como referência, modelos adotados pelos centros britânicos e por outros países voltados à dramaturgia, com o objetivo de partilhar conhecimento, experiência e metodologia, mas criando sua própria metodologia, que foi inicialmente adaptada à realidade brasileira pela professora e doutora Munira Mutran.<sup>40</sup>

O Núcleo de Dramaturgia Sesi-British Council tem por finalidade a formação de dramaturgos por meio de técnicas para a escrita individual, o que tem realizado com bastante sucesso.

Alguns dramaturgos formados pelo Núcleo já possuem destaque na cena contemporânea paulista, tais como: Gustavo Colombini, Marco Catalão, Ricardo Inhan, Zen Salles, entre outros. Esse projeto demonstra o alcance que um trabalho sério pode obter em poucos anos de atividade.

A partir de agora, voltarei ao cerne da pesquisa. Com a pretensão de expandir os horizontes, é preciso esclarecer que o processo colaborativo, como modo de trabalho, não é praticado apenas no Brasil. Ele é utilizado como atividade de criação e ferramenta educacional em teatro também em outras partes do mundo.

No fragmento abaixo, o pesquisador Aleksandar Sasha Dundjeric ressalta as idiosincrasias do exercício da expressão processo colaborativo no continente europeu.

Na Europa, particularmente, processos colaborativos se tornaram um método de treinamento de atores em faculdades e universidades, como uma alternativa para o teatro tradicional baseado em texto, que segue o modelo de engajamento hierárquico autor-diretor-ator (DUNDJEROVIC,

---

40 Disponível em: <<http://www.sesisp.org.br/cultura/nucleo-de-dramaturgia/o-projeto>>. Acesso em: 25 mai. 2015.

2007: 155-156).

Dundjerovic contrapõe a utilização do processo colaborativo como treinamento específico de atores na Europa a um modelo no qual o texto está no centro da criação, designado como hierárquico superior às outras funções.

No Brasil, talvez pela escassez de centros de formação em dramaturgia, a utilização do processo colaborativo como modo de trabalho teve como consequência o fortalecimento do dramaturgo no cenário nacional. Considerando que, nas décadas imediatamente anteriores ao processo colaborativo, a organização hierárquica tradicional existente no teatro brasileiro pode ser descrita na sequência adiante: diretor-ator-autor.

O exercício do processo colaborativo, como movimento, não deve almejar a hegemonia e desqualificação de outras formas de criação teatral. Todos os meios de elaboração artística são importantes e bem-vindos, pois configuram um panorama diverso.

Seja a perspectiva europeia do processo colaborativo, que busca se contrapor ao modelo dito tradicional e hierárquico de fazer teatro, seja o enfoque na escrita individual realizado pelo Núcleo de Dramaturgia Sesi-British Council, seja o processo colaborativo brasileiro e suas peculiaridades, todos esses modos são válidos e a pluralidade de abordagens metodológicas enriquece a cena e favorece ao público, que terá diferentes tipos de peças para ver.

Marici Salomão, no excerto a seguir, ajuda a corroborar o argumento da diversidade como horizonte para pensar uma formação em dramaturgia respeitável, sem exclusões e embates desnecessários.

Esse tipo de processo, do teatro baseado no texto, não nega os ganhos que o sistema colaborativo deu ao teatro brasileiro. Processo colaborativo também existe no teatro britânico, por exemplo, mas sem, nem de longe, colocar em risco o vigor da dramaturgia autoral. Esse dado poderia ser o ponto de partida para se pensar num projeto de formação sério de formação e revelação de novos talentos, a exemplo de países onde os processos colaborativos não constituem

uma ameaça ao teatro baseado no texto (SALOMÃO, 2008: 96).

De certo modo, a citação acima revela um ideal de Marici Salomão que, me parece, foi materializado no curso de dramaturgia da SP Escola de Teatro, como veremos adiante, pois as diretrizes do curso se distinguem pela proposição pedagógica de procedimentos de dramaturgia colaborativa e de escrita individual durante o período de instrução.

Em relação ao ensino superior, a carência de cursos de graduação e pós-graduação em dramaturgia nas universidades brasileiras é notória. Possivelmente, essa seja a próxima barreira a ser vencida por aqueles que acreditam que é importante potencializar a dramaturgia nacional.

Nos Estados Unidos, por exemplo, existem diversos cursos de dramaturgia, em diferentes níveis, nas mais conceituadas universidades, tais como: Yale University, Columbia University, Brown University, New York University, entre outras.

A existência de cursos de dramaturgia não se restringe apenas às universidades dos Estados Unidos. No mundo anglófono, a dramaturgia é bastante valorizada, no que diz respeito à criação e à formação. Encontram-se também cursos de dramaturgia nas universidades do Reino Unido (City University London e University of Glasgow) e Canadá (Concordia University e University of Toronto). Não quero afirmar, com isso, que somente nos países anglófonos há cursos de dramaturgia. Apenas quis ressaltar a importância da dramaturgia nessas localidades.

Sem a intenção de entrar em querelas e discutir a capacidade, ou não, de se formar bons dramaturgos nas universidades, ou em qualquer curso que se comprometa com tal feito, estou de acordo com o que propõe a citação adiante, tendo em vista o panorama teatral em nosso país.

O teatro, em suas diversas manifestações, só tende a ganhar com o aprimoramento das capacidades do dramaturgo.

Não sei se as universidades algum dia produzirão dramaturgos; no momento, para tudo que diga respeito ao teatro, a universidade é o local a que nos devemos dirigir (BECQUE citado por BENTLEY, 1991: 327).

Existiram, na história do teatro brasileiro, algumas tentativas de fomentar a dramaturgia nacional. Por diversos motivos, todas essas iniciativas foram interrompidas. Essas iniciativas, sem dúvida, valorizavam o autor brasileiro, mas não promoviam a sua formação.

Acreditava-se que escritores, acostumados a escrever romances, contos e crônicas, alavancariam a dramaturgia nacional, sem levar em conta as diferenças entre os gêneros, pois as necessidades técnicas que cada modo de escrita suscita são específicas.

Escritores de renome, como Rachel de Queiroz, se aventuraram na escrita para o teatro, mas essas produções quase nunca passaram de um lapso em suas carreiras. Sobre a peça *O Lampião*, escrita pela renomada autora, Alfredo Mesquita, ao relatar uma aula de Ziembinski a respeito do texto, afirmou que o intuito da exposição era:

(...) para ensinar como é que não se devia escrever uma peça. Porque Rachel de Queiroz é uma mulher inteligentíssima, culta e pra mim estupenda (...). Mas teatro é a única coisa que, em literatura, a pessoa precisa conhecer a técnica. Porque quem não conhece técnica de teatro não escreve peça de teatro e, evidentemente, Rachel de Queiroz ou nunca tinha lido uma peça ou nunca tinha visto um espetáculo. Uma mulher inteligente com tudo o que ela fazia... E resolveu escrever uma peça de teatro. Foi um fracasso total (MESQUITA citado por TAVARES, 2013: 44).

O Teatro de Arena, fundado em 1953, e o seu Seminário de Dramaturgia foram importantes para consolidar a carreira de novos dramaturgos, tais como: Benedito Ruy Barbosa, Chico de Assis, Gianfrancesco Guarnieri, Oduvaldo Viana Filho e Roberto Freire.

Definitivamente, o Seminário de Dramaturgia do Arena foi um grande

passo para estabelecer um projeto de dramaturgia voltado às negligenciadas questões nacionais, levando à cena o nosso modo de falar o português.

O curso de dramaturgia e crítica da Escola de Arte Dramática (EAD) funcionou entre 1961 e 1967. Curioso notar algumas semelhanças entre o projeto da EAD e da SP Escola de Teatro, pois o intuito de Alfredo Mesquita era ter uma escola completa, como afirma, a respeito da implantação do curso de dramaturgia e crítica, o pesquisador Abílio César Neves Tavares em sua tese.

A criação desse curso ainda na EAD, em 1961, era a terceira etapa de seu projeto de construir o que ele chamava de *uma escola completa*. Em 1948, iniciou-se o curso de interpretação. Em 1960, o curso de Cenografia. Depois da implantação do curso de Dramaturgia e Crítica, as próximas etapas, que não chegaram a ser realizadas, seriam a implantação do curso de Cenotécnica e, por fim, do curso de direção (TAVARES, 2013: 42-43).

O curso tinha como eixo as matérias de dramaturgia, crítica e estética. Foram professores do curso: Augusto Boal, Sábado Magaldi, Décio de Almeida Prado, Anatol Rosenfeld, Lauro César Muniz, Renata Pallottini, entre tantos outros nomes de destaque na história do teatro brasileiro. Aliás, os dois últimos, Lauro César Muniz e Renata Pallottini, foram estudantes da primeira turma.

Apesar do pouco tempo de atividade, o curso de dramaturgia e crítica da EAD foi uma iniciativa importante, por reunir, entre estudantes e professores, pessoas que desenvolveriam o pensamento crítico e acadêmico sobre o teatro brasileiro.

O curso de dramaturgia e crítica da EAD, entre 1961 e 1967, formou 21 alunos de cinco turmas. 13 em dramaturgia e oito em crítica teatral. Destes, poucos atuaram na área específica de sua formação. Em dramaturgia, os nomes que mais se destacaram no exercício profissional foram Lauro César Muniz, Renata Pallottini e Luiz Carlos Cardoso (que também atuou como crítico), os três da primeira turma, 1962/1963 (TAVARES, 2013: 61).

O fim do curso, como Alfredo Mesquita o tinha imaginado, teve a ver

com o fato de a EAD ter sido absorvida pela USP. Nesse ínterim, o curso de dramaturgia e crítica se transformou, foi se diluindo nas exigências de uma formação superior. Com acréscimo de outras disciplinas não diretamente ligadas ao campo do teatro e da dramaturgia, perdeu sua especificidade e, adiante, mudou de nome e de propósito.

Deslocando o olhar do eixo em direção à região nordeste do país, o Instituto Dragão do Mar<sup>41</sup>, localizado na cidade de Fortaleza, capital do Ceará, também teve seu curso de dramaturgia, estabelecido na década de noventa do século vinte, onde se formou, no ano dois mil, o dramaturgo Marcos Barbosa, radicado atualmente na cidade São Paulo.

Ao ser premiado como primeiro colocado do 5º Concurso Nacional de Dramaturgia – Prêmio Carlos Carvalho, em 2004, Marcos Barbosa disse:

Aliás, paro aqui para dizer que o Prêmio Carlos Carvalho, ao premiar *Avental todo sujo de ovo*, concede pela terceira vez um prêmio a um aluno do curso de dramaturgia do Instituto Dragão do Mar. Antes de mim veio Emmanuel Nogueira (primeiro prêmio no 4º concurso, com *Os Cactos*) e, antes dele, José Maria Mapurunga (primeiro prêmio no 2º concurso, com *A Farsa do Panelada*). O Colégio de Dramaturgia e o próprio Instituto Dragão do Mar já não existem mais, foram destroçados pelos descontinuadores da política cultural de Paulo Linhares, mas a semente plantada tem dado muitos frutos. Eu sou apenas mais um.<sup>42</sup>

Estou ciente que, por vezes, se declara como a história do teatro brasileiro tudo aquilo que se passou nos palcos do Rio de Janeiro e de São Paulo, porém tenho a impressão de que esta tendência está arrefecendo, devido ao fortalecimento dos centros de pesquisa de pós-graduação nas universidades de diversos estados brasileiros.

Vale ressaltar uma característica ainda em voga no que diz respeito à formação de dramaturgos no Brasil. Como não havia cursos de dramaturgia,

---

41 Endereço eletrônico em: <<http://www.dragaodomar.org.br/>>.

42 Marcos Barbosa. Disponível em: <[http://www2.portoalegre.rs.gov.br/dramaturgia/default.php?p\\_secao=48](http://www2.portoalegre.rs.gov.br/dramaturgia/default.php?p_secao=48)>. Acesso em: 28 mai. 2015.

vários dramaturgos frequentaram escolas de atuação, como foi o caso de Jorge Andrade, formado na EAD em 1954.

Outro exemplo mais recente dessa vertente seria o dramaturgo Newton Moreno, que se formou no curso de artes cênicas da Unicamp. Newton Moreno, ainda que formado em um curso de atuação, possui um reconhecido trabalho como dramaturgo.

Outros dramaturgos se formaram a partir de sua prática profissional. Nelson Rodrigues, nosso dramaturgo mais festejado, era jornalista. Apesar disso, desenvolveu uma dramaturgia potente e bastante teatral. Porém citar um gênio como Nelson Rodrigues pode reforçar o mito do talento nato. Como se dramaturgos brilhantes brotassem das redações de jornais a todo o momento. Na verdade, esse discurso é parte da crença nacional, anteriormente citada, que rege o imaginário sobre as artes e os esportes. Da várzea pobre nascem os “Pelés”, das redações jornalísticas nascem os “Nelsons”.

Frequentemente escuto algum colega questionar: será possível formar artistas em escolas? Ter a experiência de cursar uma faculdade ou um curso profissionalizante no campo das artes faz diferença para a formação de um artista?

No meu ponto de vista, as escolas são importantes para formação de artistas por oferecer um espaço físico onde há o encontro entre formadores e aprendizes por um determinado tempo, de acordo com o objetivo de cada curso. Sendo assim, o sujeito tem a possibilidade de esmerar suas habilidades em um ambiente mais acolhedor. Sobre o tópico, Bentley afirma:

No entanto, continuo a insistir na ideia do colégio de drama nesta discussão, porque estou convencido de que as universidades são dos poucos lugares onde alguma coisa ainda pode ser feita (BENTLEY, 1991: 344).

A seguir, discorrerei sobre a Escola Livre de Teatro, como experiência intermediária entre a dramaturgia colaborativa praticada nos grupos de teatro e o

curso de dramaturgia da SP Escola de Teatro. Quando chamo de experiência intermediária, significa que não existe na ELT um curso profissionalizante de dramaturgia como há na SP Escola de Teatro.

### 3.1. ESCOLA LIVRE DE TEATRO

A Escola Livre de Teatro de Santo André foi criada em 1990, como resultado das reivindicações da classe artística da cidade por um centro de formação voltado aos seus interesses.

A diretora de teatro e pesquisadora Maria Thais foi convidada por Celso Frateschi, secretário de cultura na época, para estruturar o projeto da escola em sua fase inicial, mais especificamente entre 1990 e 1993.

A pesquisadora Vilma Campos dos Santos Leite expõe, no fragmento abaixo, a passagem de Maria Thais por reconhecidas escolas de teatro do Brasil, antes de aceitar o desafio de capitanear a ELT em seu princípio.

A formulação de um projeto piloto para a criação daquela que passou a ser a Escola Livre de Teatro (ELT), bem como o primeiro biênio da sua coordenação, coube à Maria Thais Lima Santos, já com histórico de formação e prática artística, tendo atuado como professora de teatro no decorrer da década de 1980, em escolas como Macunaíma, em São Paulo, e o Centro de Artes de Laranjeiras (CAL), no Rio de Janeiro (LEITE, 2010: 3-4).

Atualmente, a ELT possui oito núcleos de pesquisa. Um núcleo de pesquisa para a formação do ator, com duração de quatro anos para cada turma. Além desse, existem mais sete núcleos de pesquisa teatral, com duração de um ano cada. Entre esses núcleos, com duração de um ano, está o de dramaturgia. Essa estrutura se mantém mais ou menos do mesmo modo desde a criação da ELT. Um curso principal de formação de atores com os núcleos girando ao redor, dando o suporte necessário e promovendo a diversidade estética para os aprendizes de atuação.

Uma das características mais marcantes da ELT tem a ver com uma palavra que compõe seu título: livre. Até o presente, nunca houve um plano

pedagógico contínuo na escola, no que diz respeito a um estilo de atuação preponderante, como se dá em um estúdio, por exemplo, algo que demarque um território exclusivo e contínuo em sua história. Cada turma, orientada por formadores distintos, encaminha seus projetos de acordo com as necessidades que se apresentam.

O dramaturgo e diretor Antônio Rogério Toscano, atual coordenador da ELT, aponta estas características na citação adiante:

Durante o caminho da criação, o interesse pedagógico concentra-se em instilar inquietação criativa nos aprendizes/artistas (nunca alunos – aluno, aquele que não tem luz própria), sob condições experimentais, para que floresça então uma arte comprometida, atuante e radicalmente viva – que responda à sensibilidade concreta do mundo que a cerca (TOSCANO, 2004: 16).

As experiências artísticas que marcaram a história da ELT estão ligadas aos mestres que passaram por lá. Dessa maneira, no que diz respeito ao campo da dramaturgia, principal interesse desta pesquisa, a presença de Luís Alberto de Abreu, nos primórdios da escola, foi fundamental para estabelecer a dramaturgia colaborativa como prática pedagógica na ELT.

Abreu introduziu a noção de processo colaborativo na escola, de forma a valorizar a função do dramaturgo, sem apartá-lo da sala de ensaio. A partir dali, na ELT, ficou patente a necessidade e importância da função do dramaturgo para uma composição teatral rica em camadas poéticas.

A chegada de Abreu na ELT serviu também para realizar sua aspiração de ter um trabalho de formação mais contínuo, diferentemente do que ele estava experienciando até aquele momento na cidade de São Paulo. Abreu assinala, no trecho de uma entrevista que veremos a seguir, a importância da ELT para o desenvolvimento de sua atividade como dramaturgo e formador.

Nesse momento em que a escola foi fundada eu estava voltando aqui pro ABC. Eu já estava morando aqui, mas voltando, quer dizer “interesse de me fixar mais no ABC”. (...)

Quando a Thais entrou em contato comigo para um curso de dramaturgia na escola, eu falei “eu já estou cansado das oficinas, do tipo de encaminhamento da dramaturgia que tem em São Paulo”. Eu já tinha trabalhado três anos na Oficina Estadual Três Rios e tinha trabalhado no CPT (Centro de Pesquisa Teatral) no SESC com o Antunes Filho. Era uma sucessão de oficinas. Eu falei que estava mais a fim de um trabalho que eu pudesse dar continuidade mesmo. Que o meu trabalho como dramaturgo estivesse mais perto da cena (LEITE, 2010: 98-99).

O desejo de Luís Alberto Abreu de realizar um processo de formação continuado pode ser visto como um sintoma da falta de espaços de ensino em dramaturgia no Brasil. A consolidação das práticas de ensino de dramaturgia na ELT e na SP Escola de Teatro, realizadas de maneira distinta em cada local, está intimamente ligada à inquietação desse dramaturgo, direta e indiretamente.

Para citar um exemplo da importância de Abreu para o desenvolvimento da dramaturgia em São Paulo, Marici Salomão, coordenadora do curso de dramaturgia da SP Escola de Teatro e do Núcleo de Dramaturgia do Sesi-British Council, considera Abreu como seu mestre formador. Hoje, Marici é responsável pelo único curso profissionalizante de dramaturgia do país, além de também gerenciar o Núcleo do Sesi-British Council, cuja relevância e alcance já foram expostos neste trabalho.

A trajetória artística de Marici Salomão, talvez, seja o exemplo mais evidente da influência de Abreu, por meio de seus processos educacionais, mas não é o único. Os dramaturgos: Cássio Pires, Lucienne Guedes, Alessandro Toller, entre outros, foram aprendizes do Abreu. Todos possuem destaque como formadores teatrais na atualidade.

Abreu, no excerto seguinte, apresenta os motivos de seu investimento na formação de novos dramaturgos e os resultados alcançados nas últimas décadas:

Eu nunca tive quem me ensinasse. Isso é uma coisa de que eu também me ressentia. Não dá pra ficar cada um isolado

num canto. (...) Eu senti que, se eu ficasse sozinho, eu iria desaparecer. O fim do dramaturgo é desaparecer. Precisa ter uma dramaturgia forte, ter muito dramaturgo de uma forma forte para a dramaturgia continuar existindo, e os dramaturgos dentro dela. Acho que foi assim. Em 20 anos a gente pode ver quanto dramaturgo tem por aí; está sobrando... (FAHRER, 2011: 142)!

Abreu e outros artistas aproveitaram a liberdade curricular da ELT para aprimorar os modos de criação e, por conseguinte, de ensino do teatro, por meio da convicção de que a arte se ensina criando. E quem cria é artista, portanto, artista deve formar artistas, caracterizando uma relação secular que envolve a noção de mestre e aprendiz.

Na ELT, como ficou evidente até o momento, os professores e estudantes são chamados de mestres e aprendizes, respectivamente, na tentativa de aproximar a experiência de ensino da antiga relação entre o mestre artesão e o aprendiz, se distanciando, assim, de uma nomenclatura que pressuponha modelos enrijecidos e desnecessariamente hierárquicos. Por consequência, a ELT fomenta:

A pedagogia livre, aberta e transitiva, em que o poder mágico dos saberes não está dado de antemão a nenhum feiticeiro – ele é criado no dia a dia, após as crises cotidianas do trabalho com a poesia cênica, quando o jovem artista torna-se tão responsável pelo processo quanto seu orientador e a horizontalidade desta relação espelha o jogo ancestral vivido entre mestre e discípulo (TOSCANO, 2004: 16).

Os princípios da prática pedagógica da ELT priorizam a formação dos aprendizes por artistas, sem menosprezar, com isso, os estudiosos da pedagogia do teatro e teóricos de todos os tipos que não possuam uma carreira artística. No trecho a seguir, é possível observar os acordos éticos realizados entre a escola e o aprendiz que deseja frequentá-la, assim como é possível notar os pressupostos teóricos que embasam o projeto pedagógico da ELT.

O aprendiz tem a seu favor o princípio de autonomia paulofreireano, que vem sendo experimentado e amadurecido. Por um lado, há o propósito de estimular o

exercício consciente da estética nas bases de uma criação e de um relacionamento éticos. Por outro, esse pressuposto não dispensa o fato de que a autonomia não é delegada, é uma conquista que se alcança com empenho próprio e compromisso em relação às tarefas coletivas. Como a Escola não tem um modelo tradicional de avaliação (por testes e instrumentos de aferição quantitativa do conhecimento), o fundamental é que o aprendiz esteja comprometido com os processos. O excesso de faltas, portanto, é fator preponderante para seu desligamento. Mais que a expressão do talento – sempre bem-vindo, mas não regente dos processos – é a aderência verdadeira ao dia a dia da Escola o que conta (ESCOLA LIVRE DE TEATRO, 2010: 43).<sup>43</sup>

Quando observamos com atenção, é possível perceber as semelhanças entre as diretrizes do processo colaborativo e do projeto pedagógico da ELT. Seriam estas:

- A atenção destinada ao processo, dedicando menos importância ao resultado espetacular.
- A relação horizontal entre o mestre e o aprendiz, incentivando a mútua cooperação para empreender um projeto de pesquisa estética. Visando apropriar o aprendiz dos elementos elaborados durante o processo criativo, tendo em vista o aprimoramento de suas capacidades como artista.

Dessa maneira, o processo colaborativo se tornou uma constante na ELT, assim como uma abordagem metodológica amplamente utilizada pelos grupos de teatro de São Paulo e, posteriormente, do Brasil. Os mestres que passaram pela ELT levaram o processo colaborativo consigo para universidades, escolas profissionalizantes e cursos livres.

Antônio Rogério Toscano aponta a importância do processo colaborativo para o teatro brasileiro e sua filiação à ELT.

Por esta época, a presença de processos colaborativos

---

<sup>43</sup> A utilização de citações institucionais neste trabalho tem por intuito estabelecer um paralelo entre as visões singulares e a apresentação pública oficial da referida escola.

reverberava experiências gestadas há alguns anos na própria Escola, quando algumas parcerias artísticas fundamentais para o Teatro Brasileiro Contemporâneo se fortaleceram ali, como, por exemplo, os primeiros projetos do Teatro da Vertigem, que contaram com a participação de Antônio Araújo, de Sérgio de Carvalho, de Lucienne Guedes e do próprio Abreu, todos professores dos primeiros tempos (ESCOLA LIVRE DE TEATRO, 2010: 49).

Dois aspectos, relevantes para este estudo, estão presentes nos projetos pedagógicos da ELT e, posteriormente, da SP Escola de Teatro:

- A utilização do processo colaborativo como ferramenta educacional.
- E a valorização da dramaturgia, e do ofício de dramaturgo, por consequência, materializada na proposição de um núcleo de dramaturgia, no primeiro caso, e de um curso regular de dramaturgia, no segundo caso.

A influência que os mestres exerceram, nos primórdios e posteriormente, ao propor seus procedimentos criativos, configurou a grade curricular da escola, turma a turma. Suas contribuições deixaram marcas indeléveis na maneira de enxergar o ensino teatral na ELT.

A pedagogia colaborativa foi, dessa maneira, talvez a única constante durante todo o período. Daí por diante, cada projeto artístico conduzia o processo em busca de reconhecer as necessidades técnicas e pedagógicas que surgiam dessa fricção entre a prática colaborativa e a temática proposta pelo mestre aos aprendizes.

Kil Abreu, que foi coordenador da ELT em duas ocasiões, salienta o funcionamento da escola com relação aos mestres convidados para encaminhar os processos criativos. Ele diz:

(...) o que acontece na ELT é que a escola não tem grade curricular fixa e não trabalha, em princípio, com a ideia de uma cobertura técnica ordenada na formação do intérprete, do diretor, do dramaturgo, etc. A importância das técnicas, claro, não precisa ser advogada, são instrumentos

necessários a qualquer arte. Mas aqui a técnica é chamada sempre em função de um projeto artístico, e de um artista. Então, por exemplo, não convidamos para o lugar de mestre na Escola alguém para dar aulas de direção, mas a Cibele Forjaz, que tem naquele momento da sua vida artística o interesse em experimentar um determinado modo de fazer teatro. Não será outro o repertório, será este. Então a técnica entra a serviço de uma poética, não está alienada desta (ABREU, 2006: 49).

Luís Alberto de Abreu foi essencial na proposição de um olhar cenicamente inclusivo sobre a dramaturgia. Apesar de não haver um propósito de se formar dramaturgos na ELT, pois a prioridade da escola é a formação do ator, o que é feito sem preocupações acadêmicas, com títulos ou registros profissionais que permita o acesso ao mercado de professores licenciados em escolas de ensino fundamental, por exemplo.

A ELT não tem como preocupação, desde sua fundação, se adequar às exigências do Ministério da Educação, dessa forma, pode ostentar a palavra livre em seu nome de forma coerente com suas práticas. Por outro lado, a escola também não pode conceder diplomas de nenhuma natureza. É o preço a ser pago pela liberdade curricular.

De todo modo, essas características não parecem incomodar os mestres e os aprendizes, afinal, o curso de formação de atores possui a duração de quatro anos, sem que haja nenhuma certificação ao final. Quem procura a ELT para estudar teatro está em busca da experiência artística proporcionada pela escola e seus mestres. “E ninguém permanece por inércia à espera de um diploma ou de um desnecessário DRT. Fica o pesquisador, o colaborador e o criador autênticos (ESCOLA LIVRE DE TEATRO, 2010: 47).”

A ELT, a partir dessa forma de proceder, se afasta dos padrões de ensino do teatro na atualidade. Tendo em vista tais características, atentemos para a descrição encontrada na página virtual da ELT sobre os tipos de escola teatrais existentes no nosso país.

Basicamente, são duas as espécies de escolas teatrais encontráveis no Brasil: ou adotam o modelo acadêmico clássico, que equilibra formação teórica e prática segundo uma perspectiva mais histórica do que estética e mais passiva que ativa, onde os professores muito frequentemente não mais exercem atividades artísticas, ou têm como objetivo apenas fornecer certificados profissionais e fabricar atores descartáveis, conquistados com a ilusão do trabalho na televisão. O intuito básico da proposta da Escola Livre era desde o princípio – e mantém-se assim até hoje –, conseguir a mobilidade de uma oficina cultural sem perder de vista a perspectiva formacional do aluno. Cuidar de seu crescimento artístico e instrumentalizá-lo em termos de conhecimento teatral sem amarrá-lo a obrigações curriculares pré-fixadas.<sup>44</sup>

Apesar de a citação acima ser questionável, no que diz respeito à descrição de muitos cursos de teatro no Brasil, a proposta de ensino da ELT, principalmente no que tange à prática artística como procedimento de ensino, está presente, em maior ou menor intensidade, em diversos cursos superiores e profissionalizantes de teatro, como nos da Unicamp e USP, por exemplo.

Não posso comprovar que todos os cursos que possuem um viés prático em seu modo de ensino sofreram influência da ELT, mas, como já foi dito, vários mestres que passaram por lá, se tornaram professores de cursos universitários e profissionalizantes em escolas por todo o país. Estes levaram consigo o processo colaborativo como ferramenta pedagógica.

O diretor Antônio Araújo destaca, na citação a seguir, o caráter vanguardista da ELT, no que se refere ao uso do processo colaborativo como modo de ensino. Conforme Antônio Araújo:

(...) aconteceu uma coisa muito bacana, que foi a junção do Núcleo de Dramaturgia e o Núcleo de Direção. E eu acho que tem a ver com a parceria com o Abreu já da primeira leva da escola. O Abreu foi meu professor no CPT de dramaturgia e depois numa relação não mais de professor e de aluno, a gente trabalhou no que culminou no *Livro de Jó*. Eu sinto que

---

44 Disponível em: <[http://www.escolalivredeteatro.blogspot.com.br/p/historico\\_1.html](http://www.escolalivredeteatro.blogspot.com.br/p/historico_1.html)>. Acesso em: 1 jun. 2015.

nessa retomada, de um namoro, da gente dizer em determinado momento vamos cruzar esses dois núcleos e fazer uma coisa mais integrada? Acho que de novo tem a ver com esse tipo de maleabilidade. Penso de novo nesse caráter de vanguarda e antecipador da ELT. Tempos depois, eu convido o Abreu para ir pra USP e a gente desenvolve uma experiência de processo colaborativo que se mantém até hoje (LEITE, 2010: 224).

À vista disso, uma diferença importante da SP Escola de Teatro em relação à ELT se encontra na preocupação em oferecer cursos profissionalizantes, devidamente regulamentados a partir das diretrizes que o Ministério da Educação impõe. Porém a SP Escola de Teatro tenta não perder de vista a maleabilidade do currículo que tanto preza em seu projeto pedagógico, advinda da influência do projeto da ELT. Ou seja, a SP Escola de Teatro tanto se esforça para cumprir certos requisitos formais, necessários para a obtenção dos títulos e registros, quanto tenta manter a flexibilidade curricular de uma escola livre.

Outra diferença importante entre a ELT e a SP Escola de Teatro diz respeito às prioridades de formação, o que configura a estrutura de cada escola. A SP Escola de Teatro tem como eixo a formação profissionalizante e é uma escola completa, pois possui diversos cursos, que abrangem todas as funções técnicas de um espetáculo. Um desses cursos é o de dramaturgia. Todos os cursos possuem a mesma duração de dois anos.

A ELT tem como prioridade a formação do ator. Basta observar que a duração deste núcleo é mais extensa em relação aos outros. Na verdade, todos os outros núcleos são auxiliares, como fica patente no fragmento abaixo.

É preciso dizer ainda que, embora haja também importantes trabalhos desenvolvidos pelos Núcleos paralelos da ELT (de direção, de teatro de rua ou montagem circense, trabalhos como *A Saga do menino-falcão*, dirigido por Claudia Schapira na rua; ou *Crime e castigo*, orientado por Antônio Araújo; ou *El circo*, conduzido por Marcelo Milan, Luís Alberto de Abreu e Renata Zhaneta, todos de 2004/2005 etc.), este texto terá por norte os trabalhos artísticos desenvolvidos no eixo

fundamental da Escola, que é o Núcleo de Formação de Atores (ESCOLA LIVRE DE TEATRO, 2010: 48).

Após uma breve explanação sobre o funcionamento da ELT, é necessário afirmar que a importância dessa escola para esta pesquisa reside em dois aspectos, expostos a seguir:

- Foi na ELT que, pela primeira vez, se utilizou a expressão processo colaborativo em um contexto pedagógico, como ferramenta de ensino do teatro. Seu uso se consolidou na escola por meio, principalmente, das presenças de Luís Alberto de Abreu e Antônio Araújo.
- O projeto pedagógico da ELT serviu de influência para a SP Escola de Teatro na conformação do seu projeto. Por consequência, é possível observar esses princípios pedagógicos no funcionamento dos cursos regulares, o que inclui o curso de dramaturgia, principal campo de análise deste trabalho.

O primeiro aspecto supracitado é evidenciado no trecho adiante. O processo colaborativo, como ferramenta pedagógica, é o elo mais significativo que une a ELT e a SP Escola de Teatro. Em conformidade com a atriz e pesquisadora Juliana Monteiro:

Foi na ELT, por exemplo, que se consolidou a parceria entre o dramaturgo Luís Alberto de Abreu e o encenador Antônio Araújo, da qual surgiu o importante espetáculo dos anos 1990: *O Livro de Jó*. Foi lá que, pela primeira vez, teorizou-se sobre uma prática hoje amplamente difundida no teatro paulista, o “processo colaborativo”, que já vinha sendo exercitado com as turmas de aprendizes na Escola e que teve registro – já reconhecido publicamente pela imprensa como precursor do debate – publicado nos Cadernos da ELT (ESCOLA LIVRE DE TEATRO, 2010: 38).

O registro precursor do debate, citado na passagem acima, diz respeito ao artigo de Luís Alberto de Abreu, intitulado: *Processo Colaborativo: Relato e Reflexão sobre uma Experiência de Criação*, cuja repercussão foi eminente e

proporcionou ao processo colaborativo uma conformação conceitual que era necessária.

Sobre o segundo aspecto supracitado, ou seja, em relação à influência do projeto pedagógico da ELT no projeto da SP Escola de Teatro, Ivam Cabral, diretor executivo da SP Escola de Teatro, assinala:

(Maria) Thais criou, ao lado de Celso Frateschi, em 1990, a ELT que, alguns anos, tornou-se referência no ensino teatral brasileiro. E, claro, nosso Projeto Político-Pedagógico foi todo inspirado – direta e profundamente – por esta estrutura e metodologia.<sup>45</sup>

Interessante notar como os procedimentos de formação da ELT são descritos de forma semelhante aos procedimentos de criação dos grupos de teatro que praticam o processo colaborativo.<sup>46</sup>

Veremos, no excerto abaixo, uma definição dos processos de criação com intuito formativo da ELT. A partir dessa descrição, é possível perceber, por exemplo, o procedimento, comum aos processos colaborativos dos grupos de teatro, que propõe a cena como o argumento mais importante de um processo criativo. A permeabilidade entre as funções é outro aspecto destacado no excerto. Isto posto, Antônio Rogério Toscano afirma que:

Os processos criativos são filtrados pela experiência (a cena é o juiz do jogo, que define quais são os próximos passos). E sempre são eles que criam, entre si, e de maneira fluida, articulações orgânicas. Os diferentes grupos de trabalho se contaminam e se influenciam mutuamente e, com isso, formam conexões vivas por onde circulam, livres, as informações. Ou seja, esta criação, sem métodos precedentes e preestabelecidos, deve estar sempre articulada por um rigoroso processo de reflexão, que busca permanentemente novos nortes, apropriados para cada nova etapa. E esses nortes são fixados apenas momentaneamente, e depois remodelados pelo coletivo (TOSCANO, 2004: 17).

---

45 Ivam Cabral. Disponível em: <<http://www.spescoladeteatro.org.br/colunistas/ivam-61.php#coluna>>. Acesso em: 1 jun. 2015.

46 Procedimentos descritos, principalmente, no segundo capítulo desta pesquisa.

O núcleo de dramaturgia da ELT não se configura como um curso profissionalizante, nem mesmo formativo, se compararmos com o modelo proposto pela ELT para a formação do ator. O núcleo de dramaturgia pode ser descrito como uma extensa oficina que gira em torno, como auxiliar, do processo de formação dos atores.

Nas primeiras turmas da ELT, o núcleo de dramaturgia tinha certa independência dos demais, porém, com o passar do tempo e das experiências, se percebeu que os núcleos deveriam trabalhar em consonância, principalmente no que diz respeito aos núcleos de formação de atores e direção, como ficou notório na citação de Antônio Araújo, alguns parágrafos acima, quando ele fala da junção dos núcleos de dramaturgia e direção. Posteriormente, observaremos a descrição do objetivo geral, dos objetivos específicos, da metodologia e dos tópicos abordados no núcleo de dramaturgia da ELT na atualidade.

Objetivo geral: Criar um espaço de experimentação de escrita dramática e pós-dramática a partir de diversos estímulos literários, visuais ou de observação do cotidiano. Objetivos específicos: Ampliar o conhecimento sobre dramaturgia a partir da leitura de artigos sobre dramaturgia e peças teatrais; Estimular a leitura dos textos desenvolvidos pelos aprendizes durante o processo dentro de um fórum permanente de discussão sobre os procedimentos da escrita; Organizar a construção de um blog contendo o processo de trabalho e os textos produzidos no núcleo. Metodologia: Aulas coletivas com exercícios práticos e aulas expositivas; *Workshops* de criação dramatúrgicas; Leituras e reflexões sobre textos de conteúdos específicos (ver bibliografia); Apreciação e reflexão sobre filmes específicos que serão escolhidos de acordo com o processo; Apreciação e reflexão de espetáculos e eventos artísticos específicos; Discussões e avaliações constantes sobre o processo de trabalho. Conteúdo: Fundamentos do moderno e contemporâneo; O enredo e a personagem; Diálogos e rubricas poéticas; Conceito de pós-dramático e de drama estendido.<sup>47</sup>

---

47 Disponível em: <<http://www.escolalivredeteatro.blogspot.com.br/p/nucleos.html>>. Acesso em: 1 jun. 2015.

É importante ressaltar que o núcleo adquire certas características e diretrizes devido à influência do mestre que está responsável pelo gerenciamento no momento. A dramaturga e diretora Solange Dias é mestre do núcleo de dramaturgia desde o segundo semestre de 2013. Dessa maneira, é possível perceber, por exemplo, um certo destaque para o pensamento teatral nomeado como pós-dramático, o que é coerente com a pesquisa que a mestre desenvolve artisticamente e academicamente.

Se isolarmos as idiossincrasias apontadas e analisarmos a descrição do núcleo de dramaturgia da ELT, veremos um arcabouço procedimental comum ao processo colaborativo e reconheceremos também semelhanças com as condutas de ensino realizadas no curso de dramaturgia da SP Escola de Teatro, como ficará claro a seguir.

A preocupação desse tipo de abordagem metodológica, chamada aqui de dramaturgia colaborativa, no que se refere aos procedimentos essenciais, reside no tripé:

- Definições teóricas sobre o que seria dramaturgia na contemporaneidade.
- Prática de escrita individual, visando o fomento do universo ficcional de cada dramaturgo.
- E experimentação dos textos em cena.

Evidentemente, o caráter complementar que o núcleo de dramaturgia possui não impossibilitou que este contribuísse para a formação de diversos dramaturgos. Luís Alberto de Abreu, Antônio Rogério Toscano, Adélia Nicolete, Vadim Nikitin, Newton Moreno, Alessandro Toller, Roberto Alvim, entre outros, colaboraram, em algum momento de suas carreiras, para o projeto da ELT.

Apesar das recorrentes ameaças de fechamento, a ELT continua funcionando, assim como seu núcleo de dramaturgia. Espero que a escola resista por bastante tempo, de tal modo que o projeto se torne tão precioso para a cidade de Santo André a ponto de ser desvinculado do partido político responsável por

sua criação. Seria a passagem de uma política cultural de governo para uma política cultural de Estado.

Para finalizar esta etapa, Vilma Campos dos Santos Leite expõe, na citação abaixo, os procedimentos experienciados por ela, quando foi aprendiz de Luís Alberto de Abreu, nos primórdios da Escola Livre de Teatro.

Iniciados os encontros, embora Abreu trouxesse à roda autores na base de sua formação como Aristóteles, Eric Bentley, Joseph Campbell, Mikhail Bakhtin, Jung e Walter Benjamin, era o processo de criação em Dramaturgia que estava no centro de qualquer discussão. Assim, por exemplo, o desenvolvimento de um tema como “imagem forte”, ou “imagem quente”, que é o que de humano “toca”, apresentava-se em consonância com a prática dos próprios participantes do núcleo (LEITE, 2010: 197).

A citação serve para fazer um contraponto com a descrição atual do núcleo de dramaturgia da ELT. Afora as possíveis diferenças referenciais entre Luís Alberto de Abreu e Solange Dias, o essencial é perceber a preocupação com as temáticas perseguidas pelos dramaturgos, que estas sejam urgentes e necessárias à contemporaneidade.

Em seguida, discorrerei sobre o curso de dramaturgia da SP Escola de Teatro. Para esta pesquisa, esse curso corresponde à experiência didática mais abrangente, no que diz respeito ao ensino de dramaturgia no Brasil, por agregar procedimentos de formação advindos do processo colaborativo surgido na ELT e o fomento a uma escrita individual, de forma a estimular a consolidação do universo ficcional de cada aprendiz de dramaturgo.

### 3.2. SP ESCOLA DE TEATRO

Até o momento que escrevo esse trabalho, a SP Escola de Teatro possui o único curso profissionalizante de dramaturgia do país. Essa informação foi redita algumas vezes durante a confecção deste estudo. Por que repeti-la novamente? Para explicitar os principais motivos que me instigaram a pesquisar o curso de dramaturgia da SP Escola de Teatro.

Antes de mais nada, é, no mínimo, intrigante constatar que haja apenas um curso profissionalizante de dramaturgia em um país com as dimensões do Brasil. Dessa forma, para quem, como eu, pesquisa sobre o processo de formação de dramaturgos, independente da abordagem metodológica, ter a SP Escola de Teatro como referência é inevitável. Portanto, o curso de dramaturgia da SP é importante por ser pioneiro e, por enquanto, singular.

Minha pesquisa de mestrado tinha como objeto de estudo a dramaturgia realizada em processo colaborativo. A questão premente era: como o dramaturgo exerce sua função em um grupo de teatro que cria em processo colaborativo (ARY, 2011)?

Durante o período de desenvolvimento da dissertação, entre 2009 e 2011, o caráter pedagógico do processo colaborativo se impôs de maneira urgente. Tive de conter a necessidade de examinar melhor o assunto, entendê-lo, perceber suas nuances, seu real alcance.

Desse modo, depois de finalizar o mestrado, iniciei o projeto de pesquisa do doutorado a partir da seguinte questão: até que ponto o processo colaborativo foi importante para a formação de novos dramaturgos?

As primeiras turmas da SP Escola de Teatro iniciaram suas atividades no ano de 2010. Portanto, o curso de dramaturgia, por ela oferecido, surgiu quando eu estava na metade do período dedicado ao desenvolvimento do meu

projeto de mestrado.

Compreendi, ao entrar em contato com a escola, que aquele era o elo que faltava para encerrar o ciclo iniciado pelo movimento que fortaleceu os grupos de teatro com inclinação para a pesquisa de linguagem na cidade de São Paulo, movimento cuja influência atravessou os limites do município.

O trecho a seguir denomina os fundadores da escola, todos artistas de renome da cena paulistana.

No contexto dessa discussão apresento o conjunto de premissas pedagógicas para a criação da “SP ESCOLA DE TEATRO – *Centro de Formação das Artes do Palco*”. O projeto foi concebido entre 2005 e 2009, idealizado por um grupo de artistas vinculados à cena contemporânea paulistana: Alberto Guzik; J.C. Serroni; Guilherme Bonfanti, Raul Teixeira, Ivam Cabral, Marici Salomão, Rodolfo G. Vasquez, Hugo Possolo, Raul entre outros (ALMEIDA JÚNIOR, 2013: 36).

O surgimento do curso de dramaturgia da SP possibilitou a ampliação do panorama. Por consequência, o projeto desta pesquisa passou a considerar, então, duas manifestações do caráter pedagógico do processo colaborativo:

- Uma manifestação secundária, ocorrida nos grupos de teatro, cujo objetivo fundamental da utilização do processo colaborativo é empreender uma obra teatral.
- E uma manifestação primária, que, possivelmente, se efetuará no curso de dramaturgia, cujo principal objetivo é o ensino e a formação de novos dramaturgos.

Estive na SP Escola de Teatro durante um ano, realizando a pesquisa de campo, mais especificamente entre junho de 2012 e junho de 2013. A cada mês, passava uma semana na escola. Mas, em alguns meses, fiquei duas semanas, devido às apresentações dos experimentos. Nesse ínterim, a coordenadora do curso de dramaturgia era Marici Salomão e o formador era Alessandro Toller. Os dois continuam exercendo essas mesmas funções na

atualidade.

Marici Salomão e Alessandro Toller foram muito receptivos para comigo, abriram a escola à pesquisa, sem nenhum pudor. Pude acompanhar as aulas teóricas do curso de dramaturgia e os processos criativos colaborativos que se configuravam com a participação dos aprendizes de todos os oito cursos, como será melhor exposto adiante.

Entrevistei, entre outros, Marici Salomão, Alessandro Toller, o formador José Fernando de Azevedo e a aprendiz de dramaturgia Camila Damasceno. Realizei também curtas entrevistas com outros aprendizes. Eram como conversas informais nos corredores, cujo intuito era apreender um material menos elaborado e espontâneo sobre o curso e a escola.

Acompanhei as aulas e as orientações de processos empreendidas por vários formadores, tais como: Aimar Labaki, Matteo Bonfitto, José Fernando de Azevedo, Jucca Rodrigues, entre outros. Enquanto estive na escola, assisti às aulas como se fosse um aprendiz.

Nos períodos de ensaio dos experimentos, a maior parte do tempo, acompanhei o formador Alessandro Toller em suas orientações, que aconteciam de núcleo em núcleo, observando seu trabalho e dos formadores convidados com todos os aprendizes, porém direcionando minha atenção com mais acuidade para os aprendizes de dramaturgia.

Além do trabalho previsto no campo de pesquisa, tive a oportunidade de, no primeiro semestre de 2013, convidado por Marici Salomão, ministrar aulas no curso de dramaturgia, mais especificamente sobre a teoria do realismo, na companhia dos dramaturgos Marco Catalão e Felipe de Moraes. Foi mais uma oportunidade de compreender o projeto pedagógico da escola e como este se realiza no curso de dramaturgia, a partir de outro viés, favorecendo ainda mais o desenvolvimento da pesquisa.

O projeto que deu origem à SP Escola de Teatro está vinculado a um processo que se apresenta mais amplo. O surgimento da escola se deu a partir de

um movimento articulado de grupos e artistas de teatro, interessados em ocupar espaços para a realização de sua arte. Para tanto, conjugou-se ao propósito primário o interesse pela revitalização de áreas decadentes localizadas no centro da cidade de São Paulo e no seu entorno.

Dessa maneira, a SP Escola de Teatro<sup>48</sup> é descrita, no endereço virtual da instituição, como uma:

Iniciativa ousada, maturada desde 2005 e gestada com mais fôlego a partir do segundo semestre de 2009, a ideia da organização da SP Escola de Teatro foi ganhando corpo em reuniões regulares de um coletivo propulsor de artistas vinculados a grupos ou a espaços culturais da região central da cidade, notadamente da Praça Franklin Roosevelt (espaço revitalizado em meados dos anos 2000 e que hoje funciona como epicentro da agitação cultural paulistana).<sup>49</sup>

A escola é o elo pedagógico de um conjunto de ações que mantém o movimento de fortalecimento do teatro de pesquisa em plena renovação. Para que as conquistas não se tornem apenas propriedade dos grupos e artistas que encampam as lutas por melhores políticas culturais.

Em relação à praça Roosevelt, os grupos de teatro começaram a produzir suas obras de arte em um local conquistado, onde eram bem-vindos e queridos, não somente pela comunidade artística.

Comerciários e moradores das regiões ocupadas ficaram satisfeitos com chegada dos grupos e seus espaços culturais. O fluxo de pessoas na localidade aumentou.

Foram inaugurados diversos empreendimentos comerciais como: bares, restaurantes, livrarias, supermercados, lojas, melhorando, assim, os negócios na região. Os imóveis do local valorizaram, o que nem sempre é um bom sinal para os espaços culturais, caso a demasiada valorização inviabilize a permanência dos mesmos, devido, quase sempre, ao aumento do valor dos aluguéis.

---

48 A utilização de citações institucionais neste trabalho tem por intuito estabelecer um paralelo entre as visões singulares e a apresentação pública oficial da referida escola.

49 Disponível em: <[http://spescoladeteatro.org.br/a\\_escola/alicerce](http://spescoladeteatro.org.br/a_escola/alicerce)>. Acesso em: 4 nov. 2013.

Na praça Roosevelt se estabeleceu uma cadeia econômica onde antes era um lugar que causava medo a quem por ali passasse. Inclusive, com a realização de um projeto de renovação arquitetônica da praça, que estimulou seu uso pela população.

O emprego de cultura como propulsora da economia ainda não é uma realidade no nosso país. O potencial financeiro, e transformador de realidades, dos ramos que conformam a denominada economia criativa, conceito que inclui as artes, o entretenimento e a comunicação, entre outros ramos, é subutilizado e passa a léguas de distância do radar da maioria dos políticos brasileiros.

A ocupação dos arredores da praça Franklin Roosevelt trouxe vida a uma região antes marginalizada, cujo conselho comum dado a um transeunte, antes da presença dos espaços culturais, seria não passar próximo depois do anoitecer.

No trecho a seguir, é possível notar o alcance das mudanças empreendidas pelo encontro da iniciativa com a necessidade, tendo em vista que os grupos de teatro que tomaram a praça Roosevelt ansiavam por ter seus próprios espaços para criar.

Os agrupamentos de teatro desenham uma nova geografia para aquele pedaço da cidade. Desde 2000, eles ocupam salas alternativas, firmam parcerias com alguns moradores e comerciantes e contribuem, decisivamente, para transformar as relações interpessoais num local até então tensionado pela violência urbana. Atualmente, contam-se pelo menos seis teatros, uma livraria e alguns bares em sintonia com a cena cultural local.<sup>50</sup>

Os grupos teatrais tornaram a praça Roosevelt em mais um estandarte de luta pela consolidação de políticas culturais de Estado. Com o intuito de que estas políticas culturais sobrevivessem aos governos e seus partidos.

O movimento Arte contra a Barbárie tem seu início no ano de 1998, portanto, podemos perceber que as ações estão em consonância. Um avanço

---

<sup>50</sup> Disponível em: <[http://spescoladeteatro.org.br/a\\_escola/alicerce](http://spescoladeteatro.org.br/a_escola/alicerce)>. Acesso em: 4 nov. 2013.

significa a abertura de outros flancos de luta, um movimento certo desvela outras necessidades.

Arte contra a Barbárie foi um movimento que reuniu vários grupos teatrais em torno de um projeto de lei que propiciasse o financiamento público de uma arte resultante de pesquisa continuada, comprometida com o desenvolvimento de linguagem e que não possui o apelo midiático necessário para ser realizada através de leis de incentivo, cujo funcionamento seja por meio de renúncia fiscal, voltadas para produções que visam preponderantemente o sucesso mercadológico.

A Lei Rouanet, por exemplo, que tem como fundamento a renúncia fiscal, privilegia grandes espetáculos, que tenham a participação de artistas com forte apelo popular.

Os anos de aplicação da lei mostraram que não é comum que grandes empresas estejam dispostas a vincular suas marcas a grupos de teatro, pois, geralmente, estes tem um baixo alcance, no que diz respeito ao possível número de pessoas atingido pela marca. Dessa maneira, o dinheiro público serve a uma lógica privada, na qual o número de pessoas que foi exposto à marca é o aspecto mais importante.

Depois de muitas dificuldades vencidas, a Lei de Fomento ao Teatro foi promulgada em dezembro de 2001 e, até o ano corrente, é a principal fonte de fomento para o teatro de pesquisa da cidade de São Paulo.

Com a conquista de uma lei de fomento, alguns grupos precisavam de um porto seguro. A praça Roosevelt então foi escolhida por estes coletivos como o epicentro para as vindouras transformações realizadas em suas produções. Dessa forma:

Essa praça – a partir de agora, irradiadora da formação para as artes do palco – tem a ver com o movimento teatral de apropriação do espaço público ao longo da primeira década deste século XXI.<sup>51</sup>

---

51 Disponível em: <[http://spescoladeteatro.org.br/a\\_escola/alicerce](http://spescoladeteatro.org.br/a_escola/alicerce)>. Acesso em: 12 jun. 2015.

A SP Escola de Teatro se originou, então, de um processo de apropriação artística de um espaço público por um conjunto de grupos teatrais. Esse espaço público, antes de má reputação na cidade, foi revitalizado após a ocupação de seus espaços aderentes.

Como resultado visível da transformação do entorno, a praça Roosevelt foi profundamente reformada, oportunizando novas apropriações pelos cidadãos que circulam na região. A nova praça Roosevelt se transformou, por exemplo, no lugar preferido para a prática do *skate*. Além disso, outras manifestações artísticas espontâneas acontecem nos seus arredores, como as apresentações de grupos de *hip-hop*, *parkour*, entre outras.

O pesquisador José Simões de Almeida Júnior, no fragmento abaixo, destaca a atuação do grupo de teatro Os Satyros no processo de revitalização da praça Roosevelt.

Nesse contexto, Os *Satyros* se instalaram na praça decadente e artisticamente não visível e imprimiram seu modo peculiar de criação cênica: a inserção da temática da praça e de seus moradores na dramaturgia, a gestão diferenciada do lugar teatral em projetos locais e o relacionamento com moradores e frequentadores do entorno da praça. Propuseram um conjunto de dinâmicas sócio artísticas, tais como: a promoção da praça como local de encontro e circulação dos moradores e artistas, ampliação da programação dos espaços teatrais em horários e dias alternativos; criação de projetos como o *Dramamix* e as *Satyrianas*, fomentando o desenvolvimento de um território de possibilidades artísticas na Praça Roosevelt, um campo de sociabilidades e visibilidades em conjunto com a cidade. Foi no bojo de tais ações que se deu o encontro dos artistas para a idealização da SP ESCOLA DE TEATRO – *Centro de Formação das Artes do Palco* (ALMEIDA JÚNIOR, 2013: 37).

Para evidenciar qual o motivo de sua existência e quem a idealizou, o lema da SP Escola de Teatro assinala: artistas que formam artistas.

Tentarei resumir todo o panorama exposto sobre como se consolidou a SP Escola de Teatro. Dessa forma, enumerarei:

- A necessidade conduziu alguns grupos de teatro (Os Satyros, Parlapatões, entre outros) à busca por espaços para criação. O que resultou em um reconhecido reduto artístico, localizado na praça Roosevelt.
- A produção constante dos grupos (proporcionada, em parte, pela Lei de Fomento ao Teatro para a cidade de São Paulo), e a abertura de seus espaços para a apresentação de outros grupos, provocou uma agitação que se conformou em um movimento maior do que qualquer grupo em separado. A praça se tornou um amplo espaço cultural, composto de diversos outros empreendimentos.
- Finalmente, a SP Escola de Teatro é fundada. A escola representa a necessidade de, a partir das experiências criativas dos grupos, organizar, pedagogicamente em um projeto, o modo de realizar a arte teatral de uma geração, para que haja renovação no movimento iniciado na praça.

Com o advento da SP Escola de Teatro, os procedimentos criativos se afiguraram como procedimentos de formação, em suas diversas vertentes, e, assim, podem sobreviver às experiências dos próprios grupos de teatro.

Para tanto, foi necessário posicionar o aspecto formativo diante das idiossincrasias de cada grupo. A necessidade de convergência espetacular ficou restrita às experiências dentro de suas sedes. Enquanto na SP, os artistas realizavam um esforço pela convergência pedagógica em um projeto, para que a escola não corresse o risco de se tornar, simplesmente, a imagem e semelhança de algum dos grupos que a idealizou.

Alguns dos artistas que participam desse espírito agregador são os que decidem assumir o compromisso de dirigir a SP Escola de Teatro. Em seu primeiro ano, em 2010, o endereço do Brás passou a sediar a Escola. A sede tem como território uma antiga escola em outro bairro do centro expandido de São Paulo. No ano de 2011, buscando ampliar as ações dos cursos de Cenografia e Figurino e Técnicas do Palco,

inaugura-se o Ateliê e passamos a ter a Sede Rego Freitas. Em 2012, um edifício na Praça Franklin Roosevelt torna-se a terceira sede da Escola. Assim, atualmente a Escola opera em três territórios: sede Brás; sede Rego Freitas e Sede Roosevelt.<sup>52</sup>

A SP Escola de Teatro é uma escola profissionalizante de ensino médio, o que a diferencia dos bacharelados e licenciaturas oferecidos pelas universidades e faculdades. O principal objetivo da escola é instrumentalizar o aprendiz para a criação artística.

As graduações são mais extensas e possuem um objetivo distinto, devido à natureza institucional de cada entidade. O bacharelado em artes cênicas da Unicamp, por exemplo, tem a duração de quatro anos e nem todas as disciplinas oferecidas estão voltadas, necessariamente, para a instrumentalização técnica do aprendiz de atuação.

Em termos profissionais, as graduações (bacharelados e licenciaturas) permitem avançar para os outros níveis acadêmicos (especialização, mestrado e doutorado), enquanto as licenciaturas, especificamente, certificam o profissional para o ensino de artes nas escolas públicas de ensino fundamental e médio no Brasil.

Aquele que se forma em um dos cursos da SP Escola de Teatro está habilitado para a prática do ofício, referente ao curso finalizado. Como o mercado, para quem deseja viver apenas da prática teatral, é instável e ainda subdesenvolvido, muitos aprendizes, após o término do curso, passam a ensinar em cursos livres de teatro.

De toda maneira, o que se deseja apontar aqui é: qual é o eixo fundamental de cada modalidade de ensino e, principalmente, qual a necessidade que a SP Escola de Teatro surgiu para suprir. A SP tem por objetivo a formação do artista para a prática profissional em um mercado que, supostamente, está em desenvolvimento.

---

52 Disponível em: <[http://spescoladeteatro.org.br/a\\_escola/alicerce](http://spescoladeteatro.org.br/a_escola/alicerce)>. Acesso em: 4 nov. 2013.

No portal da escola, na rede mundial de computadores, podemos observar, de acordo com o trecho abaixo, quais são as justificativas apresentadas para a criação da escola.

O Estado e os artistas foram mobilizados principalmente pelas seguintes constatações: o aumento da produção teatral e do número de salas de espetáculo no País – com ênfase no Estado de São Paulo –, o que gerou demandas não atendidas por profissionais especializados; a necessidade de iniciativas que democratizassem o acesso da população à formação artística. Sob aval do Governo do Estado de São Paulo, os artistas aceitam o desafio de administrar e dar vida a uma Escola de Teatro. Para tanto, dispõem, atualmente, de infraestrutura rara e propiciadora para uma prática pedagógica de longo prazo.<sup>53</sup>

A citação acima aponta para uma demanda por profissionais especializados, o que é compreensível no que diz respeito a algumas carreiras técnicas, tais como os ofícios de: iluminador, cenógrafo, figurinista, sonoplasta e técnico de palco.

Entretanto, no que diz respeito ao ofício de ator e diretor, temos uma oferta maior de cursos de formação no país. Porém a SP Escola de Teatro é uma escola completa, portanto, não teria sentido oferecer apenas os cursos supracitados e não formar atores e diretores a partir de suas premissas pedagógicas.

O curso de dramaturgia é um caso especial, pois é uma iniciativa que visa suprir, até o limite do possível, a escassez de cursos formativos na área. Além disso, é um empreendimento inédito no Brasil, se considerarmos o objetivo de profissionalizar o ofício de dramaturgo.

Inclusive, a SP Escola de Teatro lidera um movimento para o reconhecimento da profissão de dramaturgo pelo Ministério do Trabalho. Na notícia a seguir, veremos que, no ano de 2010, a escola promoveu um ato pela oficialização da profissão de dramaturgo no país. Esta é uma luta que continua

---

<sup>53</sup> Disponível em: <[http://spescoladeteatro.org.br/a\\_escola/alicerce](http://spescoladeteatro.org.br/a_escola/alicerce)>. Acesso em: 12 jun. 2015.

viva na SP.

Ivam Cabral, Diretor Executivo da SP Escola de Teatro, e Marici Salomão, coordenadora do curso de Dramaturgia, em parceria com o SATED, representado por sua presidente Ligia de Paula, farão uma reunião hoje, quinta-feira, 25/02, com Luiz Antonio de Medeiros Neto, Secretário de Relações do Trabalho, sobre a oficialização da profissão de dramaturgo, como um artista criador com formação técnica.<sup>54</sup>

A SP Escola de Teatro possui oito cursos regulares, são esses: atuação, cenografia e figurino, direção, dramaturgia, humor, iluminação, sonoplastia e técnicas de palco.

Todos os cursos são oferecidos gratuitamente e o acesso a estes acontece por meio de um processo seletivo bastante concorrido na atualidade. O processo seletivo para ingresso nos cursos é composto por dois momentos:

- Primeiro momento: eliminatório, com questões de múltipla escolha e uma redação.
- Segundo momento: eliminatório e classificatório, formado por avaliações de aptidão, específicas de cada curso.

Caso o aprendiz não possa frequentar a escola por questões financeiras, é oferecido um auxílio, em algumas situações, por meio do programa Kairós.

A intenção desse programa é democratizar o acesso à escola, fazendo jus à outra parte do lema da SP: uma escola de teatro para todos.

Uma de suas principais ações é a concessão da bolsa-auxílio chamada Bolsa-Oportunidade. Além de conceder este benefício, o Programa Kairós promove ações como elaboração de projetos sociais e/ou culturais, estágio para os aprendizes da Escola, colocação profissional para aprendizes em formação e egressos, intercâmbios culturais – nacionais e internacionais –, e captação de recursos e/ou parcerias junto a órgãos públicos, ONGs, organismos

---

<sup>54</sup> Disponível em: <<http://spescoladeteatro.org.br/noticias/ver.php?id=213>>. Acesso em: 14 jun. 2015.

internacionais e empresas privadas.<sup>55</sup>

O pesquisador José Simões de Almeida Júnior relata, na citação seguinte, sua participação na conformação do projeto pedagógico inicial da SP Escola de Teatro. Ele expõe a transformação ocorrida nos moldes do projeto, que, a princípio, estava organizado de maneira tradicional, semelhante a outros cursos já em atividade na cidade de São Paulo naquela época.

O projeto inicial, que me foi entregue para análise ao ser convidado para atuar como consultor pedagógico, aprovado inicialmente pela secretaria da Cultura do Estado de São Paulo, seguia os moldes tradicionais da maioria dos cursos existentes no mercado paulistano. Propus uma ruptura no modelo proposto com o objetivo de avançar a partir do conjunto de atividades, objetivos e metodologias educacionais com o objetivo da formação em teatro. O epíteto livre norteava o eixo da discussão (ALMEIDA JÚNIOR, 2013: 37).

A discussão levantada pelo autor em torno da palavra livre me faz lembrar, nesse momento, a discussão anterior sobre a influência da Escola Livre de Teatro de Santo André no projeto pedagógico da SP Escola de Teatro.

Adiante, apresentarei um excerto sobre o arcabouço teórico que fundamenta o projeto pedagógico da SP Escola de Teatro. É possível observar, por exemplo, entre as três grandes noções que influenciam o projeto, a proposição de uma pedagogia da autonomia, conceito desenvolvido pelo educador Paulo Freire, que é uma importante referência também para o projeto pedagógico da Escola Livre de Teatro de Santo André.

A educação integrada está na base da SP Escola de Teatro. Sua inspiração nasce da inquietação dos artistas em sua lida e é ancorada num hibridismo alentador de conceitos de alguns dos principais intérpretes contemporâneos da formação do pensamento e da cultura, dentre eles:

– a pedagogia da autonomia proposta pelo educador brasileiro Paulo Freire, segundo a qual “quem ensina

---

55 Disponível em: <<http://spescoladeteatro.org.br/programa-kairos/>>. Acesso em: 6 nov. 2013.

aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender”, em sincronia com a visão dialética de suas propostas educativas;

– a noção de território e de espacialização desenvolvida pelo geógrafo brasileiro Milton Santos – uma das vozes mais atuantes no apontamento das constrictões da chamada globalização – que entende o lugar, seja público ou privado, como o “espaço do acontecer solidário”, ao contrário da lógica capitalista dos dias atuais;

– a visão sistêmica do processo cognitivo, uma interpretação emprestada do físico e ambientalista austríaco Fritjof Capra, cuja abordagem absorve o todo sem abortar as particularidades que a oxigenam.

Assimilados na esfera da cultura e da arte do teatro, esses vetores constroem polissemia, ajudam a perceber o lugar como o espaço vivido e dotado de outras camadas.<sup>56</sup>

Todos os oito cursos regulares da SP Escola de Teatro são divididos em quatro módulos não hierárquicos, ou seja, o aprendiz pode ingressar na escola a partir de qualquer um dos quatro módulos, sem a necessidade de pré-requisito.

Os módulos são reconhecidos por meio de suas cores. São elas: verde, amarelo, azul e vermelho. Cada módulo pressupõe um campo de estudos específico do teatro.

O eixo temático deve estruturar e conduzir os processos de estudo e criação cênica em cada módulo.

Dessa maneira, o aprendiz escolhe por qual módulo iniciar seu processo de aprendizagem. Os módulos são descritos assim:

- O módulo verde tem como eixo a relação personagem/conflicto, cujo material de estímulo é um texto previamente escrito ou criado pelos aprendizes de dramaturgia, o qual conduz os aprendizes para a pesquisa cênica da personagem.

---

<sup>56</sup> Disponível em: <[http://spescoladeteatro.org.br/a\\_escola/aporte\\_teorico](http://spescoladeteatro.org.br/a_escola/aporte_teorico)>. Acesso em: 14 jun. 2015.

- O módulo amarelo tem como eixo a narratividade, o qual pode ser desenvolvido a partir de um importante fato histórico que tenha mobilizado a cidade.
- O módulo azul tem como eixo a performatividade, o qual pode ser estimulado por proposições imagéticas, entre outras.
- O módulo vermelho tem como eixo as investigações teatrais definidas pelos próprios aprendizes, de acordo com seus interesses.

O desenvolvimento da prática pedagógica nos módulos passa por diversas etapas, que dependem do grande tema escolhido pela escola para cada semestre, no que diz respeito ao conteúdo trabalhado.

Entretanto, independentemente da temática e da cor do módulo, existem diretrizes, ou estágios a serem cumpridos, que são realizados em todos os módulos indistintamente. São elas: o processo, o experimento e a formação.

De acordo com Almeida Júnior:

Cada módulo é composto por três dinâmicas de ação: processo, experimento e formação. Nelas encontram-se os elementos responsáveis pela articulação, organização dos conteúdos e formação dos conhecimentos gerais e específicos do teatro denominados: eixo temático e operador; que se alteram a cada novo módulo (ALMEIDA JÚNIOR, 2013: 38).

Os eixos temáticos foram explicados módulo por módulo, em suas diferenças. É preciso, nesse momento, compreender o que seria o operador, supracitado pelo autor.

O operador é o grande conceito que influenciará a prática criativa na escola. Ele é definido a partir da escolha de um pensador de grande calibre, cuja obra permeia diversos campos do conhecimento. A cada semestre, temos um novo operador, que está em relação direta com os módulos em andamento e seus

eixos temáticos.

O pensador escolhido se transforma em um provocador de material cênico, num movimento que busca, fora da cena, as temáticas repletas de teatralidade. O operador é definido para estabelecer debates entre os aprendizes e o mundo ao redor, expandindo o olhar para além do conhecimento teatral, sem nunca perdê-lo de vista.

Cada módulo possui seu campo de estudo teatral específico, como foi apontado acima. Somado a isso, é proposto, pela escola, esse universo temático oferecido pelo operador, que guia as pesquisas experimentais individuais e coletivas, pois toda a SP trabalha em torno dos mesmos conceitos.

Para que se torne compreensível como todos os conceitos sobre o funcionamento do projeto pedagógico da SP Escola de Teatro, expostos até agora, se coadunam na prática, apresentarei o excerto abaixo.

Cada Módulo prevê o desenvolvimento de oito projetos cênicos que são trabalhados ao longo de três Experimentos, com base no Eixo (recorte que orienta, organiza e interfere na transversalidade das ações teatrais), no Operador (visão de mundo de um autor que serve de suporte conceitual à pesquisa cênica do aprendiz), no Material (poéticas ou fatos que permitam aos aprendizes criarem relações entre o Eixo-Operador e as investigações artísticas propostas pela Escola) e no Artista Pedagogo (artista ou obra escolhido para iniciar os estudos do semestre). Esses elementos são determinantes para a estruturação dos Componentes trabalhados nos respectivos cursos, no desenvolvimento dos Experimentos e na organização do processo de formação artística dos aprendizes. Dessa maneira, organizam-se as bases artísticas e pedagógicas dos cursos e, por conseguinte, da Escola. O Eixo, o Operador, o Material e o Pedagogo criam um território de desafios e investigações, cujas inúmeras combinações e focos de atenção alimentam os aprendizes no desenvolvimento dos raciocínios e das subjetividades envolvidas num processo de formação artística ligado às artes do palco.<sup>57</sup>

---

57 Disponível em: <<http://spescoladeteatro.org.br/sistema-pedagogico/funcionamento>>. Acesso em: 8 nov. 2013.

Durante o período que realizei a pesquisa de campo na SP Escola de Teatro, em um dos semestres, mais especificamente no módulo vermelho, o operador, ou seja, esse grande tema proposto pela escola, foi uma sentença do geógrafo brasileiro Milton Santos que dizia: o mundo é formado não apenas pelo que já existe, mas pelo que pode efetivamente existir. O trecho foi retirado do livro *Por uma outra Globalização* (SANTOS, 2003).

Os aprendizes experimentaram, então, a partir desse grande conceito exposto na frase, e em toda a obra do geógrafo, de forma a consolidar cenicamente suas apropriações, acrescentando suas visões de mundo ao tema. Dessa forma, foram criados núcleos de trabalho, formados por aprendizes dos oito cursos oferecidos pela escola.

Acompanhei também as aulas e os processos criativos de um módulo verde. Nesse, o bairro do Brás, onde fica uma das sedes, era o propulsor das experimentações. O objetivo era conhecer sua história, quais foram os primeiros imigrantes a habitar o bairro, bem como identificar o novo fluxo de imigração da atualidade. O bairro tem recebido imigrantes vindos de países da América do Sul, principalmente da Bolívia. Por meio do reconhecimento do ambiente que circunda a escola, surgiram as histórias que seriam lapidadas nos experimentos até se tornarem teatrais.

Como esse era um módulo da cor verde, estava pressuposto que, a partir do grande tema, a investigação tivesse como foco a relação entre a personagem e o conflito que a fazia agir, ou seja, as experimentações tinham um caráter dramático.

Para tanto, os aprendizes de dramaturgia escreviam seus textos fundamentados nas noções do drama, cujos diálogos deveriam provocar o prosseguimento da ação, as personagens deveriam ser verossimilhantes e o tempo decorrido na ficção era o mesmo decorrido na realidade.

Os dois exemplos apresentados acima auxiliam no entendimento de como se realiza, na prática, a relação entre o eixo temático de cada módulo e o

operador escolhido a cada semestre na SP Escola de Teatro.

Em relação às componentes procedimentais chamadas de: processo, experimento e formação, existe um espaço para mudanças no instrumental pedagógico de um semestre para o outro, no que se refere ao tempo dedicado para cada componente.

Por consequência, o tempo dedicado às aulas teóricas, ou à produção individual de texto, ou aos experimentos, pode mudar de um semestre para o outro. A divisão da carga horária entre as três componentes não se mantém indefinidamente. A redistribuição da carga horária depende das necessidades apontadas pelos formadores no período de avaliação sobre o andamento do semestre anterior.

O curso de dramaturgia da SP Escola de Teatro utiliza diversos procedimentos de formação, visando a exposição do aprendiz a várias modalidades de escrita para a cena. Dessa forma, o curso dispõe de aulas teóricas, de oficinas de escrita individual e de experimentos em processo colaborativo, tendo em vista oferecer um amplo panorama do ofício de dramaturgo aos aprendizes.

Conforme Marici Salomão, coordenadora do curso de dramaturgia da SP:

Em termos de formação, a prática do colaborativo é fundamental para esse jovem dramaturgo. Quando ele se depara com o mercado, com as companhias que estão vivendo de teatro, então não dá para negar o mercado, quando ele se depara com o outro na sala de ensaio, ele aprendeu alguma coisa aqui. Talvez ele nem tenha aprendido tecnicamente como escrever melhor, porque a briga às vezes é tamanha que isso fica um pouco ofuscado, mas ele aprendeu a se arranhar antes para se deixar contaminar do outro, ele chegou um pouco mais preparado para essa briga, porque quando um ator diz: eu não gostei dessa personagem. E o dramaturgo pergunta por que ele não gostou, isso gera um atrito altamente positivo.<sup>58</sup>

---

58 Marici Salomão em entrevista concedida ao autor em 13.06.2012.

Além dos procedimentos de formação supracitados, a SP Escola de Teatro empreende ações complementares para a formação do aprendiz de dramaturgia. Durante o período em que estive na escola, diversas ações complementares foram realizadas, tais como:

- A oficina de dramaturgia do diretor e dramaturgo cubano Reinaldo Montero.
- A oficina Escrita na Cidade, ministrada pelo dramaturgo português Jorge Loureiro Figueira.
- O projeto SP Dramaturgias, que tinha por objetivo ser um espaço voltado à leitura de textos dramáticos inéditos dos aprendizes e formadores da escola. Os textos escolhidos atendiam aos critérios determinados: tinham de ser inéditos e dialogar com questões contemporâneas, bem como lidar com as questões advindas do trabalho desenvolvido entre formadores e aprendizes no curso.

Essas não foram as únicas ações extraordinárias efetuadas pela escola durante o tempo em que estive realizando a pesquisa de campo no curso de dramaturgia. Diversas outras ações se sucederam, entretanto, a meu ver, as supracitadas ações demonstram, de modo efetivo, um caráter pedagógico específico no que diz respeito ao ensino de dramaturgia.

Cada módulo é constituído pelas três, anteriormente citadas, dinâmicas de ação, nomeadas como: processo, experimento e formação. De maneira geral, o processo seria a necessária preparação teórica para o experimento, que seria a prática cênica vivenciada. A formação seria o retorno crítico sobre o conjunto de práticas realizadas durante o módulo. Nesse tripé está contida a essência daquilo que descrevi como as matrizes do processo colaborativo.

A partir desse momento, discorrerei sobre a utilização do processo colaborativo como abordagem metodológica que orienta a composição dos procedimentos de formação empreendidos nos experimentos realizados na SP Escola de Teatro, tendo em vista, especificamente, os aprendizes do curso de

dramaturgia.

Para esse fim, veremos, no trecho a seguir, a descrição do curso de dramaturgia da SP Escola de Teatro disponível na Teatropédia, enciclopédia virtual das artes do palco, criada em 21 de março de 2010, a partir de uma iniciativa da própria escola.

Coordenado por Marici Salomão, o curso de Dramaturgia com formação de dois anos é singular no Brasil, sem similar no ensino técnico ou superior do País. Visa despertar e potencializar vozes singulares. Propõe também o desenvolvimento do artista-aprendiz em outros modos de produção textual, como a criação coletiva e os processos colaborativos. O curso equilibra-se entre teoria, técnicas e prática, incluindo conteúdos fundamentais que formam a base da criação dramática de outras mídias, como o rádio e a internet. Levando em conta seu próprio ineditismo, o curso pressupõe a sistematização do estudo da dramaturgia e de suas técnicas, atentando para as diferenças essenciais entre o que hoje se pode denominar texto e escritura cênica. Também visa proporcionar ao artista-aprendiz a compreensão de conceitos e postulados contemporâneos, como o “dramaturgismo”.<sup>59</sup>

É possível observar, na citação acima, que o curso se propõe a oferecer um conjunto de distintas experiências aos aprendizes, inclusive a prática em criação colaborativa. A polifonia é um conceito valorizado e estimulado nas atividades pedagógicas da SP, que visa o equilíbrio entre as aulas teóricas, as práticas de escrita individual e os experimentos em colaboração.

O processo colaborativo, como abordagem metodológica, é utilizado nos experimentos de todos os módulos, independentemente do eixo temático que acompanha a sua cor. A intenção é integrar os aprendizes de todos cursos em núcleos de criação que simulam grupos de teatro. Além de proporcionar a experiência pedagógica da criação em grupo, os experimentos preparam os aprendizes para uma prática recorrente no teatro profissional de São Paulo e do

---

<sup>59</sup> Disponível em: <[http://www.teatropedia.com/wiki/SP\\_Escola\\_de\\_Teatro](http://www.teatropedia.com/wiki/SP_Escola_de_Teatro)>. Acesso em: 15 jun. 2015.

Brasil.

Todos os experimentos são devidamente orientados por artistas formadores, que observam o andamento dos processos a partir de uma certa distância, deixando que os aprendizes lidem com as questões prementes, inerentes ao trabalho em processo colaborativo. Os formadores somente interferem em situações de extrema desavença ou quando são convocados pelos aprendizes para agir como mediadores e provocadores.

“Os formadores não se envolvem muito na verdade, eles entram na hora que está pegando fogo, antes disso, eles tentam fomentar a pesquisa do grupo”<sup>60</sup>, assinala a dramaturga Camila Damasceno, aprendiz de dramaturgia no período da realização da pesquisa de campo.

Cada grupo provisório formado para o experimento, por questões estruturais, agrupa dois ou mais aprendizes de dramaturgia para exercer o ofício. Alguns formadores com quem conversei asseveram que o ideal seria ter apenas um aprendiz por grupo, porém existe uma questão de infraestrutura. Devido à quantidade de aprendizes de dramaturgia, não é possível constituir grupos nos quais apenas um assuma a função.

São formados de oito a nove grupos por período de experimentação, podem haver dois ou mais períodos por semestre. Portanto para se ter apenas um aprendiz por núcleo, as turmas do curso de dramaturgia não poderiam ter, obviamente, mais aprendizes do que grupos.

No momento, a escola parece ter feito a escolha por receber o maior número possível de aprendizes. Pode ser que os parâmetros mudem no futuro, caso haja uma saturação de dramaturgos formados no mercado, mas isto é apenas uma conjectura.

Estamos, ainda, em uma fase de inclusão social em nosso país, na qual as políticas de educação baseiam seu sucesso em números, na quantidade de estudantes inseridos nos sistemas públicos ou privados.

---

<sup>60</sup> Camila Damasceno em entrevista concedida ao autor em 07.11.2012.

Eventualmente, quando estiverem todas as crianças e jovens inseridos em algum dos sistemas de educação disponíveis, o foco de exigência da sociedade se moverá para o aspecto qualitativo da formação, o que parece acontecer na atualidade a meu ver.

Dessa maneira, o compromisso de contemplar uma quantidade expressiva de aprendizes, situação, em parte, estimulada pelo Ministério da Educação, pode se tornar um empecilho, a longo prazo, para o aprimoramento da SP Escola de Teatro como uma instituição de excelência, no tocante à formação de novos dramaturgos.

Espero que tenha ficado claro que não se trata de defender nenhum tipo de segregação ou elitização da escola, nem de dificultar o acesso de quem queira aprender um ofício teatral.

Esta é apenas uma reflexão sobre o que seria fundamental para oferecer uma vivência educacional de qualidade aos aprendizes de dramaturgia especificamente, afinal esse deveria ser o intuito de qualquer escola de formação, em qualquer área e de qualquer nível. Pelo que observei, a SP Escola de Teatro possui uma vocação para a excelência no ensino do teatro.

Voltando então aos experimentos colaborativos, os aprendizes de dramaturgia negociam suas visões da cena com os aprendizes dos outros cursos e, quando estão em dois ou três por grupo, precisam negociar também entre si. Desse modo, se estabelece duas camadas de negociação.

A primeira camada diz respeito ao embate entre os aprendizes de dramaturgia em busca de um acordo que contemple, até onde é possível, seus desejos criativos. A segunda camada se estabelece no contato, ou na fricção, dos aprendizes de dramaturgia com os aprendizes dos outros cursos.

A negociação entre as instâncias de criação, principalmente entre os aprendizes de dramaturgia, direção e atuação, é constante e os resultados, como não poderia deixar de ser, são bastante heterogêneos.

Acompanhando diversos núcleos, tive a impressão de haver certo

desequilíbrio a respeito do entendimento do que seria um processo colaborativo. Como se em cada curso houvesse uma diretriz distinta sobre como deve ser a conduta dos aprendizes durante os experimentos.

Em relação ao papel do dramaturgo nos experimentos e a visão dos outros cursos a respeito, Camila Damasceno assevera.

O resto dos cursos da escola tem muita dificuldade de saber qual é o lugar do dramaturgo no grupo. E os próprios dramaturgos também. Vendo o que os colegas fazem, acompanhando outros trabalhos na escola, tem muita gente na dramaturgia, tanto quanto eu no primeiro semestre, que não faz a mínima ideia qual que é o papel do dramaturgo nesse grupo.<sup>61</sup>

Primeiramente, é preciso dizer que esses atritos que acontecem em alguns grupos é saudável para a formação do dramaturgo. O acirramento entre os aprendizes não se conforma, necessariamente, como uma falha pedagógica da SP Escola de Teatro.

Talvez seja possível aprimorar a prática dos experimentos por meio da apresentação da noção de trabalho em colaboração para todos os cursos a cada módulo, antes que se iniciem os exercícios em grupo.

Conseqüentemente, a escola poderia conquistar, primordialmente, dois pontos de contato para interligar os cursos pedagogicamente a cada semestre: o operador e o processo colaborativo.

Quando identifico o processo colaborativo como um ponto em comum entre os cursos, não o faço afirmando que há uma hegemonia de pensamento, mas como forma de reconhecer o que de fato eu percebi como realidade nos experimentos.

O processo colaborativo é uma vertente pedagógica importante da escola, mas não é a única. E parece ser relevante para a SP Escola de Teatro deixar isso o mais esclarecido possível.

Sobre a importância de se ter um curso de dramaturgia que assimile os

---

<sup>61</sup> Camila Damasceno em entrevista concedida ao autor em 07.11.2012.

diversos modos de criação de uma obra teatral, Marici Salomão ressalta:

Eu sempre fui contra vozes hegemônicas. E o perigo maior é quando uma voz hegemônica diz que ela é contra a hegemonia. Ela se torna mais hegemônica ainda. Então eu desconfio das vozes hegemônicas, eu não tenho uma voz hegemônica, eu tenho uma voz plural. E a voz plural dá uma visão muito proeminente para o curso de dramaturgia da SP, porque ela enxerga a dramaturgia como as várias possibilidades de se criar dramaturgia hoje. Enxerga o curso como o oferecimento, a troca e o compartilhamento das várias maneiras de proceder teatro.<sup>62</sup>

Apesar de ter havido mudanças de um semestre para o outro, a SP Escola de Teatro dedica boa parte da carga horária disponível aos experimentos, como era de se esperar de uma escola concebida por artistas de grupos de teatro, sem que haja, a meu ver, um desprestígio pelas outras componentes formativas.

Alguns aprendizes de dramaturgia, por outro lado, demonstraram certo incômodo com a quantidade de tempo dedicada aos experimentos, por julgarem ser uma parcela exagerada do semestre. Pediam por mais aulas teóricas, mais oficinas de produção individual de texto e a posterior encenação dos resultados escritos. A prática, como tinha sido vivenciada nos experimentos, lhes parecia superficial.

Os aprendizes de dramaturgia aparentavam estar incomodados com a condução do processo efetuada por alguns aprendizes de direção, pois estes orientavam os atores a improvisarem a partir apenas de suas indicações, o que gerava a sensação de que o texto produzido era uma perda de tempo, ocasionando uma desmotivação crescente. A produção do dramaturgo era apartada da programação dos ensaios, como um corpo estranho com o qual era preciso lidar, por incumbência da escola.

Um formador me relatou a dificuldade de um aprendiz de dramaturgia de defender seus pontos de vista frente aos aprendizes de atuação e direção, por se sentir um intruso no processo.

---

62 Marici Salomão em entrevista concedida ao autor em 13.06.2012.

Apesar disso, há também outros exemplos nos quais os aprendizes de dramaturgia “relaxam” e não ficam tão apegados à própria ideia de como deve se realizar a criação nos experimentos. Geralmente, são aqueles que conseguem tirar maior proveito da atividade de experimentação em processo colaborativo.

Provavelmente, os aprendizes de dramaturgia que ficam desmotivados quando participam dos experimentos colaborativos são aqueles que possuem maior inclinação para a produção individual de textos teatrais, tendo em vista que o ofício de dramaturgo pode ser exercido dessa maneira, sem desmérito algum.

Antônio Araújo<sup>63</sup>, certa vez, convidou o dramaturgo Plínio Marcos para participar de um dos processos do Teatro da Vertigem, ao qual ele disse não. Plínio Marcos justificou sua resposta dizendo não suportar participar de ensaios. A criação para ele era solitária. E não se pode afirmar que sua produção foi menos teatral por ele ser um dramaturgo com essa característica.

O fundamental, pedagogicamente falando, para o aprendiz de dramaturgia, ao participar dos processos colaborativos, é desenvolver teatralmente o operador (grande tema) que a SP Escola de Teatro promove para cada módulo.

Transformar o grande tema em propostas de natureza teatral é responsabilidade dos aprendizes. Nesse momento, se o tema não for experimentado de maneira vertical, a tendência é que ocorra uma disputa para se impor uma ideia.

Portanto, é preciso pôr em prática o procedimento que visa a cena como o argumento mais contundente na definição daquilo que fica e daquilo que sai da composição de um espetáculo, ou seja, aquilo que é apresentado se torna mais relevante do que aquilo que se conceitua a respeito.

O aprendiz de dramaturgia deveria encarar o processo como um aprendizado, como um treino que o ajudará a aprimorar seu universo ficcional.

Logo:

---

63 Antônio Araújo em entrevista concedida ao autor em 21.09.2009.

É importante ter uma coisa que você quer fazer, mesmo sabendo que você não vai fazer o que você quer. Eu acho que o dramaturgo tem que ter um projeto pessoal. Você tem que ter uma ideia do que te interessa pesquisar e entender, dentro do grupo, onde é que cabe essa sua pesquisa e o que é que cabe da pesquisa dos outros.<sup>64</sup>

O que Camila Damasceno aponta, na citação acima, é crucial para o entendimento do processo colaborativo como ferramenta pedagógica, pois este não vai, provavelmente, propiciar as condições que viabilizam uma encenação que gire em torno, apenas, do texto teatral produzido pelo aprendiz. Até porque esse não é o objetivo.

Abro um parêntesis para dizer que entendo a encenação de um texto previamente escrito como um outro procedimento de altíssimo valor pedagógico, e necessário para a formação do dramaturgo. Cada procedimento tem seu foco de ação, logo são complementares.

Entretanto, o que o processo colaborativo oferece é a chance de se testar intensamente propostas cênicas, de modo a aprimorar a técnica do dramaturgo, devido às muitas peças escritas durante um processo apenas, para que este possa, no momento da escrita individual, desenvolver seu universo ficcional, apropriado da capacidade de antever, minimamente, o que “funciona” ou não para a cena.

Um dramaturgo que não vivenciou a transposição de um texto seu para a cena dificilmente conseguirá perceber questões referentes ao ritmo de um espetáculo ou à embocadura das palavras, entre outras questões técnicas essenciais. Somente se aprende a manusear esses elementos observando a teatralização da dramaturgia.

A dramaturga e pesquisadora Adélia Nicolete evidencia, em sua dissertação de mestrado, a relação entre o caráter pedagógico do processo colaborativo e a importância do resultado espetacular.

---

64 Camila Damasceno em entrevista concedida ao autor em 07.11.2012.

Todos são instados a colaborar criativamente, a emitir opiniões, e as decisões sobre o trabalho são tiradas no consenso e não na imposição de um líder. Tais características fazem do processo colaborativo um meio eficiente de construção do espetáculo tanto quanto de formação do artista/indivíduo. Cada realidade vai pedir um tipo de abordagem do processo (...) O importante é que se tenha em mente que, em termos pedagógicos, o resultado deve ser apenas uma consequência (NICOLETE, 2005: 205).

As questões apresentadas, todas provenientes das fricções artísticas características de um processo colaborativo, buscam mostrar que a SP Escola de Teatro tem realizado um importante trabalho no que diz respeito à formação de novos dramaturgos.

A partir de seus muros, começaram a surgir diversas iniciativas independentes que visam o fortalecimento da prática dramaturgica, tais como o coletivo Malditos Dramaturgos.

No trecho seguinte, são apresentadas a origem e os objetivos do coletivo Malditos Dramaturgos, bem como seus empreendimentos artísticos mais recentes.

O coletivo Malditos Dramaturgos! surgiu nos corredores da SP Escola de Teatro em outubro de 2013. Da necessidade de um espaço mais amplo para a reflexão da dramaturgia contemporânea, alguns aprendizes de dramaturgia da Escola articularam discussões públicas sobre seus próprios textos e textos de jovens dramaturgos convidados. A partir de 2014, os Malditos Dramaturgos! passam também a realizar leituras dramáticas de peças produzidas dentro desta comunidade com o fim de realmente colocar a jovem dramaturgia paulistana em pauta. O Coletivo! realizou ano passado leituras dramáticas de textos próprios e um evento com textos de jovens dramaturgos paulistanos em espaços gentilmente cedidos por seus responsáveis, como a Livraria Martins Fontes, o Ateliê Casa Amarela e a SP Escola de Teatro. Ao longo de pouco mais de um ano de trabalho, o Coletivo! já discutiu mais de 40 textos e possibilitou a apresentação de doze deles, escritos por seus integrantes, além de três outras peças desenvolvidas por jovens

dramaturgos paulistanos que não participam do grupo. Os Malditos Dramaturgos! se propõem a ser um espaço de encontro e reflexão da jovem dramaturgia paulistana, além de fomentar a produção teatral e dramaturgica da cidade.<sup>65</sup>

Possivelmente, sem a existência do curso de dramaturgia da SP Escola de Teatro, como espaço aglutinador de desejos, iniciativas como esta não seriam efetuadas, daí a necessidade de outras escolas e cursos dessa natureza em outras partes do Brasil, para fomentar e fortalecer a prática e a teorização sobre a arte de escrever para a cena.

Ivam Cabral, diretor executivo da SP Escola de Teatro, assinala o protagonismo da escola e do curso de dramaturgia em relação ao estímulo à produção de nova dramaturgia, principalmente na cena paulistana, sempre levando em conta os diversos modos de produção textual.

De acordo com ele:

Na contramão da falta de reconhecimento, a produção artística na área, felizmente, pulsa latente. Deste ponto de vista, o momento que vivemos é fantástico para a dramaturgia brasileira. Nunca tantos dramaturgos talentosos surgiram para colocar em cena as questões que movem a atualidade. Com orgulho e satisfação, percebo que a SP Escola de Teatro, pelo trabalho incansável de Marici Salomão, é, de certa forma, responsável por esta organização. O curso de Dramaturgia destina-se à formação de novos dramaturgos, em vários modos de produção textual, dos singulares aos colaborativos. Pretende despertar nos aprendizes uma visão crítica sobre o papel do artista no mundo, aliando teoria, técnica e prática, e oferecendo, ainda, conteúdos que compõem a base de criação para outras mídias. O dramaturgismo, braço que cada dia é mais discutido no universo teatral, também ganha atenção com estudos teóricos e práticos.<sup>66</sup>

Para finalizar, é necessário rememorar o lema da SP Escola de Teatro, aquela parte que demarca seu espaço e afirma que na escola são: artistas que

---

65 Disponível em: <[http://malditosdramaturgos.com.br/?page\\_id=11](http://malditosdramaturgos.com.br/?page_id=11)>. Acesso em: 22 jun. 2015.

66 Ivam Cabral. Disponível em: <<http://spescoladeteatro.org.br/colunistas/ivam-85>>. Acesso em: 22 jun. 2015.

formam artistas.

Todavia, depois da jornada realizada para conceber esse trabalho, me sinto corajoso para inserir um complemento ao mote, unindo a SP Escola de Teatro ao meu esforço para compreender seu projeto pedagógico, desse modo, os formadores seriam: artistas que formam artistas por meio de procedimentos inspirados em práticas teatrais de grupo que, posteriormente, foram conceitualizadas.

## CONCLUSÃO

Ao longo deste trabalho, descrevi e analisei alguns dos diferentes processos colaborativos existentes, tendo em vista seu caráter pedagógico, no que se refere à formação de novos dramaturgos. Para tanto, foi necessário traçar um panorama que tinha por objetivo posicionar o processo colaborativo como expressão de sua época.

Dessa maneira, contextualizei o processo colaborativo de forma a compreendê-lo como um modo contemporâneo de produção de conhecimento. Não era possível tratar a expressão apenas no âmbito teatral, como se as mudanças que acontecem no campo do teatro estivessem apartadas do que ocorre aos outros campos de conhecimento.

A revolução tecnológica, ainda em curso, tem modificado profundamente as relações humanas, que é a matéria-prima do teatro. As condições materiais tecnológicas disponíveis viabilizam o intercâmbio de conhecimento e informações por meio de uma rede mundial de computadores. Somente este aspecto foi suficiente para transformar todo o mundo, e estabelecer uma rede de colaboração como nunca antes vista.

Isto posto, compreendi, então, que o processo colaborativo é uma abordagem metodológica que está intrinsecamente ligada ao seu tempo, quando tenta emular, em um pequeno coletivo de natureza teatral, as propriedades de uma rede de compartilhamento de conhecimento.

As mudanças de paradigma na produção de bens culturais foram abordadas neste trabalho, principalmente no que diz respeito à questão da autoria. O uso de ferramentas colaborativas na produção de conhecimento tende a se desenvolver cada vez mais.

Portanto, a discussão sobre novas formas de entendimento do que seria a autoria, os direitos comerciais sobre aquilo que se produz ou se cria, está em andamento e, acredito eu, deve produzir um modelo que dê mais liberdade para a invenção de conhecimento, proporcionando melhores condições de vida para a humanidade.

A relação entre o processo colaborativo e o teatro de grupo foi devidamente analisada. Pois o processo colaborativo é uma expressão derivada de práticas realizadas por diversos grupos de teatro que partilham de princípios comuns. A partir desse entendimento, a intenção era compreender como o dramaturgo realizava sua função em processos colaborativos, bem como, as implicações dessa prática para a sua formação.

A participação de dramaturgos em processos colaborativos realizados por grupos de teatro foi importante como fomentador de nova dramaturgia. O mecanismo que propiciou essa afirmação foi o constante estímulo à presença do dramaturgo nos processos criativos, dos quais ele andava afastado, de modo geral, se tomarmos como referência o intervalo entre as décadas de sessenta (criação coletiva) e oitenta (década do encenador).

Considero como resultado dessa presença do dramaturgo nas salas de ensaio o fortalecimento da discussão sobre produção, formação e prática da dramaturgia. Na atualidade, é possível perceber maior estímulo à produção e publicação de textos teatrais, assim como há mais espetáculos baseados em dramaturgias contemporâneas.

Para designar o que seria um processo colaborativo para este estudo, descrevi aquilo que chamo de matrizes de um processo colaborativo. As matrizes são: o tema, a hierarquia flutuante e o retorno crítico.

Foram realizadas as devidas relações entre as determinadas matrizes e os procedimentos criativos efetuados a partir destas, sempre tendo como foco o trabalho do dramaturgo em processo colaborativo. A compreensão das matrizes como provedora de uma rede de referências para a criação de procedimentos criativos está vinculada, para esta pesquisa, ao seu potencial pedagógico.

Reconhecemos os procedimentos criativos como ações empreendidas durante o período de ensaio com o intuito de produzir material cênico para ser utilizado na conformação de uma obra teatral. Não era objetivo desta análise formular regras, ou mesmo um compêndio de procedimentos, cuja utilização

estabeleceria um caminho “correto” para a criação colaborativa. Porque a elaboração dos procedimentos criativos depende de diversas variáveis ligadas à temática proposta, entre outros muitos fatores. Seria contraproducente estipular qualquer modelo rígido de criação, o que iria de encontro à natureza porosa do processo colaborativo.

Em conclusão, discorreremos, de forma geral, sobre a influência do processo colaborativo na conformação dos projetos pedagógicos de diversos cursos de teatro: em universidades, escolas profissionalizantes e cursos livres.

Entretanto, a finalidade era afunilar a reflexão sobre a utilização do processo colaborativo como ferramenta pedagógica de formação de dramaturgos na Escola Livre de Teatro de Santo André e na SP Escola de Teatro. Sempre lembrando que a SP Escola de Teatro possui o único curso profissionalizante de dramaturgia do país, por consequência houve maior dedicação a analisar a referida escola e curso.

A SP Escola de Teatro e a Escola Livre de Teatro tem parte de sua prática pedagógica conduzida por meio de procedimentos criativos inspirados nos processos colaborativos.

Todavia, ao longo desta análise, constatei que a noção de colaboração estava presente, também, nas práticas de ensino das principais escolas de teatro do estado de São Paulo. Para confirmar tal fato, basta verificar o plano pedagógico dos cursos de artes cênicas da USP e da Unicamp, assim se perceberá que o processo colaborativo é uma ferramenta utilizada nessas instituições, mesmo quando as práticas não são nomeadas dessa forma é possível observar suas principais características presentes, especialmente nas atividades de criação em grupo.

Ao descrever e analisar o curso de dramaturgia da SP Escola de Teatro, houve o encerramento do panorama histórico e procedimental realizado por este trabalho, a respeito da utilização do processo colaborativo como ferramenta pedagógica de formação de dramaturgos.

Uma ponderação pertinente, inspirada pela pesquisa, diz respeito à ideia de escola de teatro. Desse modo, ressalto a importância dessa instituição para a formação de artistas, pois as escolas de teatro oferecem um espaço físico, onde há o encontro entre formadores e aprendizes por um determinado período de tempo, até que o objetivo do curso esteja realizado. Sendo assim, o artista pode lapidar suas habilidades em um ambiente mais acolhedor.

Depois de cumprir essa jornada, posso afirmar que o processo colaborativo contribuiu de maneira relevante para a formação de novos dramaturgos. Basta observar os dramaturgos citados neste estudo para perceber que o efeito de sua prática foi multiplicador.

Uma prática que começou em grupos de teatro e se formalizou como ferramenta de ensino na ELT e na SP Escola de Teatro, de modo oficial, bem como inspira práticas pedagógicas nos cursos de graduação em teatro de algumas universidades, como a USP e a Unicamp, por exemplo.

Tenho pesquisado sobre dramaturgia e processo colaborativo desde 2009, dessa forma, percebo que há um salutar esgotamento do termo processo colaborativo, tendo em vista que as necessidades se transformam e as práticas são revistas a partir de um novo contexto.

Assim como a criação coletiva da década de sessenta do século vinte assumiu sua incumbência e teve seu tempo, o processo colaborativo foi importante para ressaltar o fortalecimento dos grupos de teatro na década de noventa, sem preceder das funções. Logo, as funções que eram mais frágeis, em termos formativos, como era a dramaturgia, necessitavam de espaços de ensino que funcionassem autonomamente.

A partir disso, foi destacada a importância de Luís Alberto de Abreu como agitador cultural e formador de uma geração de dramaturgos, os chamados “filhos do Abreu”. Entre eles, está Marici Salomão, coordenadora do curso de dramaturgia da SP Escola de Teatro e do Núcleo de Dramaturgia do Sesi-British Council.

O processo colaborativo foi uma renovação nas condutas de produção em teatro. Ele modificou a organização dos grupos, que se fortaleceram e lutaram por políticas culturais de Estado, ou seja, de longa duração, bem como propiciou a formação de uma leva de artistas que não tiveram acesso aos cursos universitários ou livres de teatro.

O termo começou, nos últimos anos, a ser considerado como um pensamento hegemônico por alguns artistas, inclusive alguns que ajudaram a estabelecê-lo como abordagem metodológica. Por isso fica tão claro para mim o crepúsculo da expressão.

Por outro lado, essas considerações não diminuem em nada a importância do processo colaborativo para o teatro e para a dramaturgia paulista, mais especificamente, e brasileira, por consequência. A meu ver, o acumulado de experiências dos grupos de teatro que trabalhavam em processo colaborativo levou ao surgimento da SP Escola de Teatro, e do curso de dramaturgia por consequência. Somente este fato já sugere um novo horizonte para o fortalecimento da dramaturgia, graças, também, a esse modo de criação.

As diversas ações empreendidas pela SP, no que diz respeito à dramaturgia, tais como: concursos para a publicação de textos, abertura de seu espaço para a leitura de peças, publicações dos aprendizes de dramaturgia, colaboram para o desenvolvimento de um pensamento sobre o dramaturgo brasileiro e suas características.

Na minha opinião, a ação mais importante para o surgimento de novos dramaturgos, hoje, é a criação de mais cursos de dramaturgia, sejam estes nos moldes do da SP Escola de Teatro, sejam em outros campos ainda inexplorados ou inalcançados.

Talvez seja o momento das universidades brasileiras abraçarem a dramaturgia com mais apreço. Assim como existem diversos cursos para a formação de atores, diretores, professores e teóricos, por que não criar uma graduação em dramaturgia?

Dessa maneira, desejo que o curso de dramaturgia da SP Escola de Teatro seja o primeiro de muitos outros cursos de formação em nosso país daqui por diante. Que essa experiência seja replicada e transformada. Que as universidades acolham a dramaturgia como um ofício prático, e não somente em sua natureza teórica, tal qual ocorre nos cursos de letras. A dramaturgia é um ofício necessário para o teatro, logo merece ser valorizada.



## BIBLIOGRAFIA

## LIVROS

- BAKER, George Pierce. **Dramatic technique**. Houghton Mifflin Company, 1919.
- BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. Tradução de Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaio sobre literatura e história da cultura**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BENTLEY, Eric. **O dramaturgo como pensador: um estudo da dramaturgia nos tempos modernos**. Tradução de Ana Zelma Campos. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- BERTHOLD, Margot. **História mundial do teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- BRECHT, Bertolt. **Estudos sobre teatro**. Tradução de Fiana Pais Brandão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.
- BROOK, Peter. **A porta aberta: reflexões sobre a interpretação e o teatro**. Tradução de Antonio Mercado. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- CAPRA, Fritjof. **As conexões ocultas: ciência para uma vida sustentável**. São Paulo: Cultrix, 2002.
- CARLSON, Marvin. **Teorias do teatro: estudo histórico-crítico, dos gregos à atualidade**. Tradução de Gilson César Cardoso de Souza. São Paulo: Editora UNESP, 1997.
- CARVALHO, Sérgio de. **Introdução ao teatro dialético: experimentos da Companhia do Latão**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- CASTELLS, Manuel. **Vol. I: A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- \_\_\_\_\_ **A sociedade em rede: do conhecimento à acção política**. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2006.
- COHEN, Renato. **Work in progress na cena contemporânea: criação, encenação e recepção**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

COSTA, José da. **Teatro contemporâneo no Brasil: criações partilhadas e presença diferida.** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

DIDEROT, Denis. **Discurso sobre a poesia dramática.** São Paulo: Brasiliense, 1986.

DORIA, Gustavo. **Moderno teatro brasileiro: crônica de suas raízes.** Rio de Janeiro: Serviço Nacional de Teatro, 1975.

ECO, Umberto. **Obra aberta.** Tradução de Giovanni Cutolo. São Paulo: Perspectiva, 1991.

\_\_\_\_\_ **Como se faz uma tese em ciências humanas.** Tradução de Ana Falcão Bastos e Luís Leitão. Lisboa: Editorial Presença, 2007.

ESCOLA LIVRE DE TEATRO. **Reminiscências dos 20 anos da Escola Livre de Teatro por seus fazedores.** Santo André: Prefeitura de Santo André, 2010.

FERNANDES, Sílvia. **Grupos teatrais: anos 70.** Campinas: Editora da Unicamp, 2000.

\_\_\_\_\_ **Teatralidades contemporâneas.** São Paulo: Perspectiva, 2010.

FISCHER, Stela. **Processo colaborativo: experiências de companhias teatrais brasileiras dos anos 90.** São Paulo: Hucitec, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GARCÍA, Santiago. **Teoría y práctica del teatro.** Bogotá: Ediciones Teatro La Candelaria, 1994.

LEHMANN, Hans-Thies. **Teatro pós-dramático.** Tradução de Pedro Sússekind. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

NICOLETE, Adélia. **Luís Alberto de Abreu: até a última sílaba.** São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2004.

OIDA, Yoshi. **O ator invisível.** Tradução de Marcelo Gomes. São Paulo: Via Lettera, 2007.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro.** São Paulo: Perspectiva, 2008.

REWALD, Rubens. **Caos: dramaturgia**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

RIZK, Beatriz. **Buenaventura: la dramaturgia de la creación colectiva**. Ciudad de México: Grupo Editorial Gaceta, 1991.

ROUBINE, Jean-Jacques. **A linguagem da encenação teatral: 1880-1980**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1998.

\_\_\_\_\_ **Introdução às grandes teorias do teatro**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2003.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Ler o teatro contemporâneo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SANTOS, Milton. **Território, globalização e fragmentação**. São Paulo: Hucitec, 1994.

\_\_\_\_\_ **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

SARAMAGO, José. **As palavras de Saramago: catálogo de reflexões pessoais, literárias e políticas**. Fernando Gómez Aguilera (Org.). São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SARRAZAC, Jean-Pierre. **O futuro do drama: escritas dramáticas contemporâneas**. Tradução de Alexandra Moreira da Silva. Porto: Campo das Letras, 2002.

SARRAZAC, Jean-Pierre (Org.). **Léxico do drama moderno e contemporâneo**. Tradução de André Telles. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

SZONDI, Peter. **Teoria do drama moderno: 1880-1950**. Tradução de Raquel Imanishi Rodrigues. São Paulo: Cosac Naify, 2001.

WOLLMANN, Sérgio. **O conceito de liberdade no Leviatã de Hobbes**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.

## ARTIGOS

ABREU, Kil. **Escola Livre de Teatro de Santo André. Jogar o jogo de olhos abertos. A Escola Livre e o teatro de grupo.** Revista Subtexto. Belo Horizonte: Galpão Cine Horto, n. 3, 2006.

ABREU, Luís Alberto de. **A personagem contemporânea: uma hipótese.** Revista Sala Preta. São Paulo: Escola de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo, v. 1, 2001.

\_\_\_\_\_. **Processo colaborativo: relato e reflexão sobre uma experiência de criação.** Cadernos da Escola Livre de Teatro. Santo André: Escola Livre de Teatro, v. 1, n. 0, 2003.

ABREU, Márcio. **Fragilidade e força: reflexões sobre criação e formação dramática no Brasil hoje.** Revista Subtexto. Belo Horizonte: Galpão Cine Horto, n. 7, 2010.

ALMEIDA JÚNIOR, José Simões de. **Cursos livres de teatro e a proposta pedagógica da SP Escola de Teatro.** Revista Teatro: Criação e Construção de Conhecimento. Universidade Federal do Tocantins, v. 1, n. 1, 2013.

ARAÚJO, Antônio. **O processo colaborativo no Teatro da Vertigem.** Revista Sala Preta. São Paulo: Escola de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo, v. 6, 2006.

AVELAR, Rômulo. **Cultura: hora de pensar a cadeia produtiva como um todo.** Revista Subtexto. Belo Horizonte: Galpão Cine Horto, n. 7, 2010.

BUENAVENTURA, Enrique; VIDAL, Jacqueline. **Notas para um método de criação coletiva.** Tradução de Eduardo Fava Rubio. Revista Camarim. São Paulo: Cooperativa Paulista de Teatro, ano 9, n. 37, 2006.

BULHÕES, Maria Amélia. **Práticas artísticas em redes sociais virtuais.** Revista USP. São Paulo: Superintendência de Comunicação Social. Universidade de São Paulo, n. 92, 2012.

CABRAL, Michelle Nascimento. **Rompendo fronteiras: lazer, teatro e espaço público.** Revista Licere. Belo Horizonte: Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer. Universidade Federal de Minas Gerais, v. 10, n. 1, 2007.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. **Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação.** Revista Estudos Avançados. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados. Universidade de São Paulo, v. 17, n. 49, 2003.

DUNDJEROVIC, Aleksandar Sasha. **É um processo coletivo ou colaborativo? Descobrimo Lepage no Brasil.** Revista Sala Preta. São Paulo: Escola de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo, v. 7, 2007.

FÉRAL, Josette. **Por uma poética da performatividade: o teatro performativo.** Revista Sala Preta. São Paulo: Escola de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo, v. 8, 2008.

FISCHER, Stela. **Dramaturgia em processo: o teatro colaborativo e a renovação da escritura cênica nacional.** Cadernos da Pós-Graduação. Campinas: Instituto de Artes. Universidade Estadual de Campinas, v. 6, n. 2, 2002.

GONÇALVES, Jean Carlos. **Processo colaborativo no teatro universitário: Utopia? Possibilidade?** Revista Repertório: Teatro e Dança. Salvador: Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas. Universidade Federal da Bahia, n. 19, 2012.

KINAS, Fernando. **A Lei e o Programa de Fomento ao Teatro para a cidade de São Paulo. Uma experiência de política pública bem-sucedida.** Revista Extraprensa. São Paulo: Escola de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo, v. 3, n. 3, 2010.

MARTINS, Rafael. **O autor no grupo teatral.** Revista Subtexto. Belo Horizonte: Galpão Cine Horto, n. 7, 2010.

PALLOTTINI, Renata. **Censura: o dano irreversível ao teatro brasileiro.** Revista Media & Jornalismo. Lisboa: Centro de Investigação Media e Jornalismo, v. 12, n.12, 2008.

PICON-VALLIN, Béatrice. **Tradições e inovações nas artes da cena.** Revista Sala Preta. São Paulo: Escola de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo, v. 9, 2009.

RAMOS, Luiz Fernando. **Criação coletiva entre coletivos: um olhar desde a Universidade.** Revista Subtexto. Belo Horizonte: Galpão Cine Horto, n. 6, 2009.

RÜDIGER, Francisco. **Breve história do pós-humanismo: elementos de genealogia e criticismo.** Revista E-Compós. Brasília: Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação, v. 8, 2007.

SALOMÃO, Marici. **Os limites do autodidatismo na dramaturgia brasileira.** Revista Sala Preta. São Paulo: Escola de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo, v. 8, 2008.

SCHMIDT, Paulo; SANTOS, José Luiz dos. **O pensamento epistemológico de Karl Popper.** Revista ConTexto. Porto Alegre: Departamento de Ciências Contábeis e Atuariais. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 7, n. 11, 2007.

TERRON, Joca. **Dramaturgia – Do fundo do poço se vê a lua.** Revista Sala Preta. São Paulo: Escola de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo, v. 12, n. 2, 2012.

TOSCANO, Antônio Rogério. **A Escola Livre de Teatro (ELT) de Santo André...** Revista Subtexto. Belo Horizonte: Galpão Cine Horto, n. 1, 2004.

TROTTA, Rosyane. **Autoralidade, grupo e encenação.** Revista Sala Preta. São Paulo: Escola de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo, v. 6, 2006.

\_\_\_\_\_ **Dramaturgia de grupo.** Revista Moringa. João Pessoa: Departamento de Artes Cênicas. Universidade Federal da Paraíba, v. 5, n. 1, 2014.

WAGNER, Christiane. **Zeitgeist, o espírito do tempo: experiências estéticas.** Revista de Cultura e Extensão. São Paulo: Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária. Universidade de São Paulo, v. 12, 2014.

## DISSERTAÇÕES DE MESTRADO

ARAÚJO, Antônio. **A gênese da Vertigem: o processo de criação de O Paraíso Perdido**. Dissertação de Mestrado em Artes. Escola de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2002.

ARY, Rafael. **A função dramaturgia no processo colaborativo**. Dissertação de Mestrado em Artes. Instituto de Artes. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2011.

BARRIVIERA, Alessandro. **Poética de Aristóteles: tradução e notas**. Dissertação de Mestrado em Linguística. Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2006.

FAHRER, Lucienne Guedes. **Luís Alberto de Abreu: a experiência pedagógica e os processos criativos na construção da dramaturgia**. Dissertação de Mestrado em Artes. Escola de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

FIGUEIREDO, Ricardo Carvalho de. **A dimensão coletiva na criação: o processo colaborativo no Galpão Cine Horto**. Dissertação de Mestrado em Artes. Escola de Belas Artes. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2007.

FISCHER, Stela. **Processo colaborativo: experiências de companhias teatrais brasileiras dos anos 90**. Dissertação de Mestrado em Artes. Instituto de Artes. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2003.

GAZONI, Fernando. **A Poética de Aristóteles: tradução e comentários**. Dissertação de Mestrado em Filosofia. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006.

LOBO, Lidiane Gomes. **“Um por todos, todos por um?”: uma reflexão sobre a postura ética na prática teatral colaborativa**. Dissertação de Mestrado em Artes. Instituto de Artes. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2010.

NICOLETE, Adélia. **Da cena ao texto: dramaturgia em processo colaborativo**. Dissertação de Mestrado em Artes. Escola de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.

OLIVEIRA, Valéria Maria de. **Reflexões sobre a noção de teatro de grupo.** Dissertação de Mestrado em Teatro. Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2005.

SANTANA, Mario Alberto de. **A desconstrução do texto para a construção da cena: reflexões sobre a fala da cena no teatro brasileiro recente.** Dissertação de Mestrado em Literatura Comparada. Faculdade de Letras. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1997.

SANTOS, Clóvis Domingos dos. **A Cena Invertida e a Cena Expandida: projetos de aprendizagem e formação colaborativas para o trabalho do ator.** Dissertação de Mestrado em Artes. Escola de Belas Artes. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2010.

SARAIVA, Isabela Cristina Terra. **Um novo olhar à figura do narrador: narradores de passagem.** Dissertação de Mestrado em Artes. Instituto de Artes. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2009.

## TESES DE DOUTORADO

ARAÚJO, Antônio. **A encenação no coletivo: desterritorializações da função do diretor no processo colaborativo.** Tese de Doutorado em Artes. Escola de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

BRITO, Rubens José Souza. **Dos peões ao rei: o teatro épico-dramático de Luís Alberto de Abreu.** Tese de Doutorado em Artes. Escola de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo. São Paulo, 1999.

CORDEIRO, Fabio. **O coral e o colaborativo no teatro brasileiro.** Tese de Doutorado em Artes Cênicas. Centro de Letras e Artes. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2010.

HADERCHPEK, Robson Carlos. **A poética da direção teatral: o diretor-pedagogo e a arte de conduzir processos.** Tese de Doutorado em Artes. Instituto de Artes. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2009.

LEITE, Vilma Campos dos Santos. **Estações e trilhos da Escola Livre de Teatro (ELT) de Santo André (SP) 1990-2000.** Tese de Doutorado em História. Instituto de História. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2010.

MARTINS, Beatriz Cintra. **Autoria em rede: um estudo dos processos autorais interativos de escrita nas redes de comunicação.** Tese de Doutorado em Ciências da Comunicação. Escola de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

NICOLETE, Adélia. **Ateliês de Dramaturgia: práticas de escrita a partir da integração artes visuais-texto-cena.** Tese de Doutorado em Artes. Escola de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.

PEREIRA, Elvina Maria Caetano. **Tecido de vozes: texturas polifônicas na cena contemporânea mineira.** Tese de Doutorado em Artes Cênicas. Escola de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

SANTANA, Mario Alberto de. **A cena e a atuação como depoimento estético do ator criador nos espetáculos A Cruzada das Crianças e Apocalipse 1,11.** Tese de Doutorado em Artes. Escola de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2003.

TAVARES, Abílio César Neves. **Uma escola em construção: primeiro curso, primeira turma do Departamento de Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes da USP: 1967-1970.** Tese de Doutorado em Artes. Escola de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.

TROTTA, Rosyane. **A autoria coletiva no processo de criação teatral.** Tese de Doutorado em Teatro. Centro de Letras e Artes. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2008.