

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

SÍLVIA RODRIGUES DE ANDRADE

**O CORPO NO ESPAÇO: POSSIBILIDADES DE
VETORIZAÇÃO NA ESCOLA**

BELO HORIZONTE

2011

SÍLVIA RODRIGUES DE ANDRADE

**O CORPO NO ESPAÇO: POSSIBILIDADES DE
VETORIZAÇÃO NA ESCOLA**

Monografia apresentada ao Curo de Graduação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Teatro.

Orientador: Prof. Dr. José Simões de Almeida Jr.

Coorientadora: Prof. Dra. Denise Araújo Pedron

BELO HORIZONTE

2011

SÍLVIA RODRIGUES DE ANDRADE

**O CORPO NO ESPAÇO: POSSIBILIDADES DE
VETORIZAÇÃO NA ESCOLA**

Monografia apresentada ao Curso de Graduação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Teatro.

Orientador: Prof. Dr. José Simões de Almeida Jr.
Faculdade de Educação – Universidade Federal de Minas Gerais

Coorientadora: Prof. Dra. Denise Araújo Pedron
Centro Teatro Universitário / EBAP – Universidade Federal de Minas Gerais

Prof. Ms. Rita de Cássia Santos Buarque de Gusmão
Escola de Belas Artes – Universidade Federal de Minas Gerais

Prof. Dr. Marco Antônio Scarassati
Faculdade de Educação – Universidade Federal de Minas Gerais

BELO HORIZONTE

2011

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço aos jovens participantes do Projeto Interagindo – Observatório da Juventude, FAE/ UFMG, pela entrega ao processo e acolhimento das minhas proposições;

Agradeço também a toda equipe do Projeto Interagindo, em especial à Cirlene, Luciana e Marcos e aos coordenadores Professor Juarez Dayrrel e Professora Licínia Corrêa, pela possibilidade da experiência;

Aos professores Gustavo Cabral e Cauê Salles e aos alunos do Centro Pedagógico/ UFMG e Instituto Libertas de Educação, com os quais estabeleci trocas de ensino-aprendizagem-criação muito importantes para o desenrolar deste estudo;

Agradeço ao meu irmão, Virgílio, pelo amor e pelos incontáveis momentos de leituras, vídeos, inspirações, trocas, confluências e afetos;

À tia Cleusa, tia Cléa, tio João Vander, tio Zizinho e suas famílias, pelo apoio, carinho e confiança;

À Cynthia e Cristiana, pelas conversas e cuidados, e a todos os primos, pelo carinho e amizade;

Agradeço imensamente a cada um dos meus amigos e parceiros de busca na faculdade;

À Renata e Luísa, que dividem o teto e as angústias, cedendo colo, paciência e compartilhando experiências;

Aos amigos todos, por estarem comigo nesta vida atravessada por esta pesquisa;

Agradeço carinhosamente ao Gabriel Caram, pela ajuda na edição do vídeo que compõe este trabalho;

Agradeço a todos os professores da Graduação em Teatro da UFMG que fizeram parte deste trajeto. Cada encontro, cada aula, são parte do que aqui está refletido;

Ao professor Ricardo Carvalho, que me faz acreditar nos meus caminhos na Licenciatura em Teatro;

Ao professor Antonio Hildebrando, por me instigar com e sem contradições;

Ao professor Fernando Mencarelli, tão querido, generoso e disponível, sempre;

Ao professor José Simões, que apadrinhou o meu romance com a experiência;

À professora Denise Pedron, que muito generosamente aceitou entrar nesta aventura no momento em que o caminho se fez nebuloso, mesmo sem me conhecer enquanto aluna;

Ao professor Marco Scarassatti, por aceitar o convite para contribuir com este trabalho e por todas as vezes que cedeu o espaço para as conversas com José Simões em seu gabinete;

À professora Rita Gusmão, que me abriu os olhos para um lugar da educação e da arte que me faz acordar todos os dias com desejo de performar, de fazer diferente, de questionar a ordem, por mais difícil que às vezes seja;

Agradeço ao meu pai, *sensei* -companheiro, que hoje não vê daqui onde o que ele começou a construir foi dar, mas que mobilizou esta trajetória, mesmo antes de seu início se efetivar;

Agradeço, sem saber como me expressar com palavras, à minha mãe, linda e forte, que sem medir esforços, sustentou conosco as dificuldades e alegrias do caminho artístico que escolhemos;

A quem lê e compartilha da experiência e a todos que encontrei nestes anos de investigação, seja na UFMG, seja no trabalho nosso de cada dia, o meu mais sincero agradecimento.

O corpo é o lugar de toda travessia na aventura humana.

Márcia Tiburi

RESUMO

Esta investigação tem como suporte teórico a perspectiva de produção de subjetividades de Gilles Deleuze e Félix Guatarri e os modos de produção teatral atravessados pelos Estudos da Performance, aplicados ao processo de ensino-aprendizagem. A reflexão a respeito destes modos de produção dentro da educação foi embasada pelas teorizações de autores que trabalham as interfaces entre Teatro e Educação a partir da perspectiva do sujeito, aproximando a experiência artística da experiência da própria vida, e pela experiência artística que resulta do por mim vivido e performado, dentro e fora de sala de aula. Em prática de docência, foram vivenciadas experiências que visavam desenvolver caminhos para se trabalhar o processo de ensino-aprendizagem em concomitância ao processo de criação, através da realização de *ações cênicas* no *espaço-escola*. A metodologia aplicada na reflexão teve como base o método autobiográfico. Seu resultado se deseja inacabado, em movimento, pronto para ser transformado. É nos textos, imagens, sonoridades e teatralidades que se articulam as reflexões e os devires.

Palavras-chave: Estudos da Performance; processos de ensino-aprendizagem; ações cênicas; subjetividade.

RESUMEN

Esta investigación tiene como soporte teórico la perspectiva de producción de subjetividades de Gilles Deleuze y Félix Guatarri, y los modos de producción teatral atravesados por los Estúdios de La Performance, aplicados al proceso de enseñanza-aprendizaje. La reflexión al respecto de estos modos de producción dentro de la educación se basó en teorías de autores que trabajan las interfaces entre Teatro y Educación a partir de la perspectiva del sujeto, aproximando la experiencia artística de la experiencia de la propia vida, así como de la experiencia artística resultante de lo vivido y performado por mi, dentro y fuera de la sala de clases. En la práctica de la docencia, fueron vivenciadas experiencias que buscaban desarrollar caminos para trabajar el proceso de enseñanza-aprendizaje de acuerdo al proceso de creación, a través de la ejecución de acciones escénicas en el espacio-escuela. La metodología aplicada a la reflexión se basó en el método autobiográfico. Su resultado se desea inacabado, en movimiento, pronto para ser transformado. Es en los textos, imágenes, sonoridades y teatralidades que se articulan las reflexiones y los devenires.

Palabras clave: Estúdios de La Performance; processos de enseñanza-aprendizaje; acciones escénicas; subjetividade.

SUMÁRIO

1. CRISE E POSSIBILIDADE DE AGENCIAMENTOS	10
1.1. Um mapa com contornos fluidos	10
1.2. A linguagem teatral e o sensível	13
1.3. O Teatro como propulsor de novos modos de <i>performar</i> as experiências no âmbito da escola: desafio e potência diante da virtualidade	16
2. A AÇÃO CÊNICA: UM TEATRO QUE ATRAVESSA A ESCOLA – CARTOGRAFIA RELATADA	19
2.1. Trajetória e cruzamento de experiências	19
2.2. Travessia polifurcada: os estágios na Educação de Jovens e Adultos do Centro Pedagógico – UFMG e no Ciclo 6 do Instituto Libertas de Educação	21
3. DESAGUANDO EM NOVOS FLUXOS: A PRÁTICA NO PROJETO INTERAGINDO	30
3.1. A Oficina de Teatro e o Projeto Interagindo: atravessamentos da Performance	30
3.2. Dois coletivos, dois acontecimentos	38
3.2.1. <i>Turma do Barulho</i> em processo: diálogo e aceitação ..	38
3.2.2. <i>Stronda</i> : hoje eu não vou trabalhar	40
4. NO MEIO DO CAMINHO, UM ACONTECIMENTO	42
4.1. <i>O Mundo em que vivemos</i> e o nosso <i>Futuro</i>	43
4.2. Relatos da experiência: olhar dentro-fora	45
4.2.1. <i>O mundo em que vivemos</i>	45
4.2.2. <i>Futuro</i>	48
4.3. Experiência em movimento: depoimentos em vídeo	50
5. CONCLUSÕES EM PROCESSO	51
5.1. Teatralidade e Performatividade: estudos	51
5.2. O corpo no espaço: questões	55
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	57
7. ANEXO: Roteiro de acontecimento: EJA, Centro Pedagógico/ UFMG	59

O CORPO NO ESPAÇO: POSSIBILIDADES DE VETORIZAÇÃO NA ESCOLA

1. CRISE E POSSIBILIDADE DE AGENCIAMENTOS

1.1. Um mapa com contornos fluidos

Durante o segundo semestre de 2010, momento em que buscava os contornos e recortes para verticalizar os meus estudos dentro da Graduação em Teatro e desenvolver um projeto de pesquisa que resultaria no Trabalho de Conclusão de Curso, uma pergunta, lançada pela professora Rita Gusmão na disciplina *Seminários de Teatro e seu ensino*, despertou-me o olhar para uma questão fundamental, mas que, muitas vezes, permanece resguardada: *o que há de específico no teatro, essencial à formação da sensibilidade do sujeito?* Esta mesma questão foi tomando novas formas nos encontros das disciplinas *Análise da Prática e Estágio de Teatro III* e *Análise da Prática e Estágio de Teatro IV*, gerando outros questionamentos sobre as especificidades do ensino de Teatro na escola.

Em meio às primeiras reflexões acerca das próprias práticas de ensino, envolvi-me com estas questões que tendiam a permanecer veladas, encobertas pela emergência do fazer. As mesmas questões foram, concomitantemente, atualizadas na minha prática artística, ecoando num bloco das interrogações acerca da necessidade do Teatro na educação básica, assim como deste em minha vida.

Movida pela busca pela autonomia do Teatro, seja dentro da educação formal, na consolidação do lugar do Teatro dentro da grade de disciplinas formais da educação básica – com conteúdos, procedimentos e objetivos específicos – seja na minha autonomia enquanto professora, passei a pensar cada vez mais sobre a potência do teatro na emancipação dos alunos da escola de educação básica. A soma da essência artística do teatro ao seu caráter político foi, e é, de extrema importância em minha experiência como discente. Assim, senti-me instigada a experimentar caminhos possíveis desta união na prática de docência. Desejava possibilitar aos alunos, modos de corporificação estética de suas questões, invisíveis, indizíveis, inacabadas, pulsantes.

A força transformadora do teatro esteve presente ao longo da minha trajetória como discente, e em crise, no meu corpo. Do mesmo modo, desvelava-se o desejo de acompanhar esta possibilidade de emancipação artística, e política, no corpo de alunos com os quais eu me encontrasse em processos de ensino-aprendizagem. Há poesia neste pensamento. Há poesia e risco.

Não se tratava de desenvolver uma metodologia, e sim, de colocar em crise a prática artística e encontrar atividades teatrais que resultassem em experiências que possibilassem aos alunos construírem modos de produção artística dentro do universo escolar. Tratava-se de criticar, *colocar em crise* (CASTELLO BRANCO, 2005, p.70), também os métodos, reconhecer encontros e desencontros, despedagogizar o pedagogizável, colocar os procedimentos diante dos corpos. Tratava-se, pensando com Gilles Deleuze e Félix Guatarri (2005), de emoldurar o caos. Fruir, considerar novos processos caóticos e possibilitar que o coletivo pudesse encontrar modos de lidar com a metodologia de trabalho proposta. Considerava-se, assim, enquanto prática investigativa para este estudo, a possibilidade de desestabilizar os processos para ter alguma clareza posterior deles.

Vinham à tona no percurso os questionamentos trazidos pelo professor Maurílio Rocha na disciplina *Pesquisa em Artes Cênicas*, a respeito da necessidade de uma metodologia que se prestasse àquilo que eu pretendia vivenciar e refletir na prática que resultaria no Trabalho de Conclusão de Curso. Dos questionamentos, vinha o pensamento de que as atividades deveriam estar em consonância com essa crise.

Pretendia experimentar uma prática de ensino na qual o material a ser trabalhado pudesse também ser destruído e reconstruído pelo desejo do grupo. Desejava desenvolver *ações cênicas* nas quais as memórias de cada uma daquelas singularidades pudessesem *performar* no espaço-escola, construindo *agenciamentos maquínicos do desejo* e *agenciamentos coletivos de enunciação* (DELEUZE & GUATARRI, 1977, p. 112), ou seja, agenciamentos individuais, agenciamentos subjetivos justapostos e sobrepostos e agenciamentos do coletivo. Cada voz soada seria actante do discurso coletivo, mesmo que dela sobrasse apenas o rastro, o eco.

Segundo François Zourabichvili,

(...) dir-se-á portanto, numa primeira aproximação, que se está em presença de uma agenciamento todas as vezes em que pudermos

identificar e descrever o acoplamento de um conjunto de relações materiais e de um regime de signos correspondente. (2004, p.9)

Desta maneira, pretendia-se corporificar o desejo, abrir frestas para o enunciado, conhecer e reconhecer o discurso, conhecer da mesma forma o não sabido e, por ele, ser mobilizado.

Segundo um primeiro eixo, horizontal, um agenciamento comporta dois segmentos, um de conteúdo, outro de expressão. De um lado ele é *agenciamento maquinico* de corpos, de ações e de paixões, mistura de corpos reagindo uns sobre os outros; de outro, *agenciamento coletivo de enunciação*, de atos e de enunciados, transformações incorpóreas atribuindo-se aos corpos. Mas, segundo um eixo vertical orientado, o agenciamento tem ao mesmo tempo *lados territoriais ou* reterritorializados, que o estabilizam, e *pontas de desterritorialização* que o impelem. (DELEUZE & GUATARRI, 1977, p.112).

Deleuze e Guatarri defendem que o discurso nunca é algo referente apenas ao sujeito. O sujeito, invadido por *afectos* e *perceptos*, reporta o que viveu, o que o circunda, o que não conhece. Os *afectos* e *perceptos* são seres de sensação. A sensação, por ser externa ao homem, tem em si um ser próprio que possibilita a *afecção* ou *percepção* no homem. Estes seres afetam a sensibilidade humana com sensações, em acepção deleuziana, com *intensidades dispersas no caos* (DELEUZE & GUATARRI, 2005), externas ao homem, possibilitando a enunciação, no caso, artística.

Primeiramente, em que sentido o enunciado é sempre coletivo, mesmo quando parece emitido por uma singularidade solitária como a do artista? É que o enunciado jamais remete a um sujeito. Ele não remete também a um duplo, isto é, a dois sujeitos dos quais um agiria como causa ou sujeito da enunciação e o outro como função do sujeito a ser enunciado. (DELEUZE & GUATARRI, 1977, p. 121).

O sujeito é o *performador*¹ do enunciado. É em seu corpo que a enunciação se realiza, se *atualiza*². É pela sua apresentação que o discurso é instaurado, mesmo que seja

¹ Denominação utilizada na América Latina em substituição a *performer*. Utilizado no Brasil por Fernando Villar, Renato Ferracini e outros pesquisadores.

² *Atual* como contraponto a *virtual*; imaginário realizado no plano de imanência. In. DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire, 1998.

construído a partir de um desejo comum, em uma construção relacional, um devir em relação.

A investigação aqui tecida tem como corpus teórico a perspectiva de produção de subjetividades de Gilles Deleuze e Félix Guatarri e os modos de produção teatral atravessados pelos Estudos da Performance – Richard Schechner, Josette Féral, Renato Cohen, Renato Ferracini, Sílvia Fernandes. A reflexão a respeito destes modos de produção dentro da educação é embasada pelas teorizações de autores que trabalham as interfaces entre teatro e educação a partir da perspectiva do sujeito e de uma lógica sensorial e da experiência artística, que resulta do por mim vivido e performado, dentro e fora de sala de aula. A metodologia teve como base o método autobiográfico³. Seu resultado se deseja inacabado, em movimento, pronto para ser transformado. Portanto, é nos textos, imagens, sonoridades e teatralidades que se articulam os devires.

1.2. A linguagem teatral e o sensível

*Penso que toda a raiz da experiência estética
(que outra coisa não é do que uma “experiência do corpo”)
se dê nesse lugar que incide em cheio no sujeito,
fazendo a consciência da corporeidade,
do que cada um de nós é na trama infinita
entre a infinitude da dança e a finitude da doença.
Eu realmente penso que nossa cultura é barbárie,
mas que podemos por meio da arte, da filosofia,
do pensamento livre com o nome que
queira ter, libertar-nos dessa doença.*

Márcia Tiburi, Diálogo sobre o corpo

Quando pensamos um mundo impregnado de imagens, de símbolos que nos atravessam imperceptivelmente, e nos territórios que ocupamos sem a eles pertencer e sem que eles nos pertençam, nos incorporem, esquecemo-nos de que somos e estamos neste mundo. Construímos, culturalmente, os embotamentos das singularidades diante das significações que não afetam, que transformam sem habitar.

³ Esta investigação, mesmo tendo caráter acadêmico, é mobilizada e atravessada pelas experiências por que passei, pela minha subjetividade. O termo *método autobiográfico* veio a esta pesquisa através de comunicação apresentada no seminário *Fazendo Gênero 8 – Corpo, Violência e Política*, em 2008. Texto disponível em http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST50/Johana_Barreneche_Corrales_50.pdf

Uma civilização se aculta através da própria cultura, na medida em que fabrica seu próprio aprisionamento a modos prontos de passar pela vida. A experiência parece ter mais a ver com o que se ouve e se olha do que com o que se percebe, se apropria e se incorpora. Desta maneira, quando nos deparamos com a possibilidade de viver uma experiência que desterritorialize e arremesse a novos lugares, não sabemos como lidar com isto. É difícil sair dos modos de organização da sociedade e ser sujeito de emancipações. É um risco que se corre. Um risco que se corre a favor de si mesmo e de seu encontro com o outro.

Colocar o corpo em ato para vivenciar as experiências reais, em tempo real, é adentrar o desconhecido, o conhecido que se esqueceu. Mas que está sempre ali, pronto para ser invadido de presença, pronto para ser impresso e atualizar as impressões veladas. No corpo é inscrito o que escapa à informação, o que não cabe na linguagem, pela via da sensação. O que o corpo comunica e a ele é comunicado, atravessa a fronteira do imaginário e do simbólico. A comunicação adentra o corpo através de *perceptos* e *affectos*, como ressaltam Deleuze e Guattari em *O que é filosofia?* (2005). Segundo os autores, a coisa, que está por trás do que se vê, revela-se através do sensorial. É neste âmbito que o sujeito encontra-se efetivamente com a obra de arte e com as linguagens artísticas.

O que se conserva, a coisa ou obra de arte, é um bloco de sensações, isto é, um composto de perceptos e afectos. Os perceptos não são mais percepções, são independentes do estado daqueles que os experimentam; os afetos não são mais sentimentos ou afecções, transbordam a força daqueles que são atravessados por eles. As sensações, perceptos e afectos, são seres que valem por si mesmos e excedem qualquer vivido. Existem na ausência do homem, podemos dizer, porque o homem, tal como ele é fixado na pedra, sobre a tela ou ao longo das palavras, é ele próprio um composto de perceptos e afectos. A obra de arte é um ser de sensação, e nada mais: ela existe em si. (DELEUZE & GUATTARI, 2005, p. 213).

No caso do teatro, os perceptos e afectos atravessam o espectador na medida em que se fazem presentes na ação, no espaço, no diálogo e na medida em que se presentificam, contatando o corpo de quem atua através de sua musculatura, impulsos e ações, colando imagens e incorporando dinâmicas. O atuante se dissocia de sua

subjetividade para encontrar e penetrar forças, mecanismos, movimentos, energias, imprevistos (FERRACINI, 2001, p. 20), colocando em ação o espectador.

Ao se confrontar com um ator cujo corpo dilatado expande as energias acionadas pela memória muscular, isto é, com a corporeidade do ator, o espectador não consegue permanecer intocado, distante. Ele como que ecoa a energia recebida, participa, se envolve e é transformado. Há um aspecto mágico nisto. (SPERBER apud FERRACINI, 2001, p.22)

O fazer teatral no qual o sujeito se coloca e se desnuda é próprio de nossos tempos, característico do chamado, por Hans-Thies Lehmann (2007), de teatro pós-dramático. Dizer do que nos acontece, é uma possibilidade de encontrar no subjetivo, o coletivo. O teatro hoje, em contraponto à linearidade e organização, é imbricado da experiência que dilui as fronteiras entre arte e vida, uma vez que seus sujeitos são produtores de uma espécie de suspensão da teatralidade, sustentando-a no acontecimento, e não, na representação, lançando, dessa maneira, o espectador em atividade, em produção (FERNANDES, 2009, p.44-45).

Segundo Sílvia Fernandes, Jean-François Lyotard nomeia a experiência de *um teatro que não procura a significação, mas as forças, as intensidades e as pulsões de presença* como *teatro energético* (2009, p.45), aproximando-se da acepção artaudiana de retirada do teatro do lugar da ilustração e colocando-o no lugar da ação e da transformação, no lugar do afeto. As intensidades, as pulsões e os afetos são vetores de devires de mudanças, de aberturas em direção à produção de subjetividades.

Em perspectiva aproximada, Josette Féral pensa o teatro imbricado ao acontecimento, à Performance. Assim, o teatro de nossos dias fortalece-se no ato de atualizar-se através do encontro entre atuantes e espectadores, não assegurados previamente à própria experiência teatral. Segundo ela, a teatralidade é o *resultado de um jogo de forças entre as estruturas simbólicas específicas do teatro e os fluxos energéticos – gestuais, vocais, libidinais – que se atualizam na performance e geram processos instáveis de manifestação cênica*. (FÉRAL apud FERNANDES, p. 45).

Mas como estar livre e presente para ser invadido pela lógica sensível, sem estarmos assegurados do processo de identificação e síntese? Como lançar-se ao desconhecido, a um vazio, em busca de ser preenchido pela própria experiência? Como

transportar este universo às aulas de Teatro da escola de educação básica e formar sujeitos críticos e conscientes desta lógica através dela mesma?

1.3. O Teatro como propulsor de novos modos de *performar* as experiências no âmbito da escola: desafio e potência diante da virtualidade

(...)o corpo é o mais íntimo e o mais estranho. Puro movimento, o corpo é o que não sabemos, seu caráter intangível se dá na multiplicidade das verdades que o compõem em instância subjetiva e política.

Márcia Tiburi, Diálogo sobre o corpo

Tratar das questões relacionadas à formação da sensibilidade concomitantemente ao aprendizado dos conteúdos que a escola hoje considera essenciais é uma questão mais que urgente. Para que se formem sujeitos capazes de interagir e transformar suas realidades, é necessário pensar uma educação significativa, na qual os alunos sejam atores de suas construções culturais, políticas, filosóficas e estéticas, abertos para perceber o que lhes é comunicado em camadas finas, com escuta sofisticada e elaboração expandida, crítica, atravessada de experiências.

No entanto, o que percebemos no contexto escolar, são grupos de indivíduos que necessitam do outro para justificar suas atitudes, modos de interagir, de escolher qual roupa usar e com quem se relacionar. Por trás disto, escondem-se os sujeitos em formação. Se pensarmos a televisão e a internet como propulsoras da espetacularização da vida, entenderemos quão importante é compreender seus modos de operação na vida do indivíduo e dos grupos, compreendendo em que lugares estes meios de informação atuam na supressão de faltas no sujeito, que se dão justamente nos modos relacionais construídos em sociedade.

As relações humanas, embotadas pelo culto à superficialidade e pelo risco da entrega a transformações e trocas, como sujeitos desejantes, são cada vez mais obscuras, não atualizadas, não concretizadas. E os universos virtuais simulam trocas na medida em que oferecem imagens e discursos que o indivíduo engole sem se apropriar efetivamente. Engole porque vem mastigado, porque não há espaço para elaboração da

imagem-informação, não há envolvimento que engaje todo o corpo, que atue sensorialmente e dure mais que o tempo de um passeio pelo *twitter*⁴.

Nessa perspectiva, podemos pensar que os alunos tendem a investir e ser investidos de relações velozes e corriqueiras. Indivíduos formados por uma lógica naturalizada, não questionada, não intermediada. E as contribuições que o Teatro tem a oferecer são contrárias a esta lógica.

Desta forma, faz-se necessário compreender possíveis contribuições do Teatro na formação do sensível que lhe cabe e, consequentemente, modos operacionais que desterritorializem os alunos e agucem seus encontros com novos lugares de percepção e performance da vida. O Teatro dentro da escola – ou seja, seus conteúdos, objetivos e procedimentos – já é o espaço de formação e fruição de uma perceptibilidade apurada, que atravessa o sujeito e lhe permite compreender o que lhe acontece e o que está envolvido nesta experiência. Este conhecimento oculto, que não se nomeia, mas que transforma. Seu aspecto lúdico é capaz de afastar a apatia dos alunos e os colocar em constante atividade.

Assim, cabe ao professor compreender sob quais perspectivas pedagógicas atuar para catalisar o processo educativo de seus alunos e auxiliá-los na descoberta de modos de pensar e expressar-se. Neste estudo, essa é uma questão que sempre se coloca.

Percebe-se que quando o Teatro é trabalhado sob uma perspectiva do sujeito, o professor funciona como mobilizador e condutor do desnudamento dos alunos para encontrarem e expressarem, pela via corpórea, ações, fluxos, intensidades, desejos, experiências. A partir do engajamento do corpo e da disponibilidade de lugares de construção de novos agenciamentos, o Teatro atua de maneira a desautomatizar as relações do sujeito com seu corpo, com suas idéias, com sua cultura, com suas realidades.

Nas formas de teatro chamadas pós-dramáticas, a idéia da não-representação invoca o sujeito a estar em criação a partir da coisa em si. Segundo Patrice Pavis, através do teatro, o sujeito opera o reconhecimento não na construção de um sentido, de uma síntese, mas como algo para ser vetorizado nos desejos e sensações, no corpo que performa.

⁴ Rede social na qual os usuários publicizam e recebem de outros usuários informações breves de texto, de até 140 caracteres, conhecidas como *tweets*.

Nós propomos a imaginar, no lugar de um ramal estático de signos, um circuito no qual o sentido aparece e se desloca conformemente uma "semiotização do desejo" ou "vetorização". Tal modelo concilia uma semiologia do sensível e uma energética dos deslocamentos não visíveis. (...) a atenção dedicada à materialidade cênica é reforçada por uma denegação que nos lembra sempre que estamos no teatro e percebemos apenas formas e matérias. Assim, o modelo semiológico do objeto teatral preso na rede dos signos com seus ramais, suas correspondências e suas regularidades, é substituído pelo modelo dos vetores, modelo "a cavalo" sobre uma semiologia visual energética. (PAVIS, 2003, p.296).

Pensando uma forma de trabalhar o teatro nesta perspectiva da semiotização do desejo, desenvolvi um projeto de prática de ensino que propunha que, ao longo dos encontros, fossem realizadas ações artísticas e culturais no espaço-escola, com o objetivo de trabalhar o processo de criação teatral em concomitância ao processo de ensino-aprendizagem. Junto aos conteúdos de teatro, seriam trabalhadas enunciações artísticas pelos espaços da escola, nas quais os alunos pudessem expressar seu desejo esteticamente, junto a toda a comunidade escolar. Nas enunciações, seriam trabalhados modos de o corpo estar em ação, junto a uma tessitura sínica de elementos do teatro e da performance, justapostos no processo criativo e na composição artística de forma a construir modos de atuação-recepção que extrapolassem a linguagem e afetassem o atuante-receptor através de uma lógica sensorial.

Para traçar um primeiro cronograma de atividades e de que maneira estas ações poderiam adentrar o processo, experimentei nas práticas de estágio pelas quais passei, no segundo semestre de 2010 – momento em que o projeto de pesquisa deste estudo estava em desenvolvimento – e primeiro semestre de 2011, exercícios e trajetos que visassem estabelecer uma relação entre o corpo do aluno e o espaço escolar.

Assim, cheguei a um projeto no qual a prática de ensino a ser desenvolvida buscaria investigar de que maneira o conteúdo teatral *espaço* funciona como dispositivo dramatúrgico para a construção de ações artísticas e culturais. Tais ações seriam pequenos atravessamentos corpóreos no cotidiano da escola. Pretendia-se construir uma reflexão a respeito da utilização do espaço escolar, e suas memórias, como propulsor de ações que partissem do cotidiano dos alunos e de suas relações com a escola e dentro desta. Buscar-se-ia introduzir práticas artísticas que envolvessem a comunidade escolar em ações nas quais os participantes do evento cênico ressignificassem o espaço-escola e

realizassem novos agenciamentos acerca do mesmo e da instituição escolar. Ações artísticas e culturais realizadas a partir da prática teatral; atualizações construídas a partir do corpo, que se deixa ser mobilizado pelo espaço.

Porém, durante a prática os caminhos foram apontando para um lugar mais poroso. O espaço, sim, funcionava como mobilizador, mas era também reinventado e ressignificado pelo corpo, pela ação e pela relação.

Assim, as atividades compositoras – e, porque não, decompositoras – do processo de ensino-aprendizagem, seriam desenvolvidas para colocar o corpo em processo – e, possivelmente, em crise – diante dos outros e do espaço-escola, buscando-se construir no instante uma potência para a instauração de *relações desterritorializadas, desescolarizadas*. Relações que busquem novos modos de percepção e reinvenção do ensino de Teatro, extravasando os moldes de funcionamento da instituição escolar e inserindo na prática em processo, o que cada sujeito tem a acrescentar. Relações de ensino-aprendizagem em movimento, em processo, que possam ser tecidas, desfeitas e reconstruídas a partir do sujeito, a partir do desejo.

Sujeito este que constrói e compõe o espaço-escola, que se insere na instituição-escola e participa das relações que acontecem na comunidade escolar.

2. A AÇÃO CÊNICA: UM TEATRO QUE ATRAVESSA A ESCOLA – CARTOGRAFIA RELATADA

2.1. Trajetória e cruzamento de experiências

Durante o tempo de elaboração do projeto desta pesquisa, estiveram muito presentes em minhas indagações, conceitos, idéias e pensamentos, a entrada dos elementos da performance, a necessidade de enunciação e outras questões artísticas, sociais, políticas e filosóficas, que compõem a cartografia da minha graduação. Por que propor ações teatralizadas – ou perfomáticas – para adentrarem o cotidiano da escola? Por que esta relação corpo-espaço-escola? Por que o desejo de circular por um universo que transborda a arte e toca a cultura? Como inserir conteúdos e procedimentos da

performance nas aulas de Teatro? Como trabalhar as questões sociais, políticas e filosóficas no processo-objeto artístico?

Voltei a um estudo que fiz quando cursava o 3º período desta graduação, no qual a idéia de *ação cultural* desenvolvida por Carminda Mendes André em *O teatro pós dramático na escola* (ANDRÉ, 2007), trouxe-me reflexões sobre a inserção do Teatro e da produção teatral em sala de aula no cotidiano da escola. Naquele estudo, a idéia de acontecimento como uma série de processos desencadeados pela corporificação de um discurso tomava, em minhas reflexões, rumos políticos, ideológicos.

Era a semente da idéia de que o teatro é um modo de produção sensível autônomo, cujos conteúdos se prestam ao ensino do próprio Teatro. Era também, para mim, a possibilidade de o Teatro existir no cotidiano da escola produzindo outros modos de relação com esta e era, além disso, a semente do lugar de docência que acredito ser necessário alcançar. Um lugar de fala, compartilhamento, construção e transformação no contexto-escola. Nele inscreve-se meu desejo de realização, de ação dentro do cotidiano escolar.

“Entende-se por ação toda atitude voluntária, que o homem moderno atribui a si, que tem o propósito de intervir nas práticas cotidianas no intuito de reescrevê-las” (ANDRÉ, 2007, p.91). Segundo Carminda Mendes André, ao exteriorizar uma idéia, o agente propulsor da ação a fisicaliza e desencadeia uma série de processos que resultam em um acontecimento. Esta corporificação retira a ação do âmbito de domínio de seu propulsor, gerando uma série de possibilidades de trajetos e desfechos para tal acontecimento. A indeterminação desta trajetória é enaltecida pelo *jogo entre as presenças* e destas com os outros actantes – espaço, tempo, demais elementos teatrais.

O fato de não preestabelecer com rigidez as etapas processuais possibilita a contaminação e a reinvenção do cotidiano – práticas culturais, políticas, éticas, educativas – no decorrer da própria ação. Para tal, o sujeito precisa conhecer seus modos de produção, e não, pretender o produto, abrindo-se para a avaliação constante da travessia artística e educacional proposta.

Trabalhar o ensino de Teatro a partir da idéia de processo, possibilita ao professor inventar e reinventar seu modo de atuação a partir dos devires emergidos no ensino e aprendizagem em experimentação. Ao aluno, por sua vez, é possível ser agente usufruindo do teatro como modo de produção sensível. O aluno é o desencadeador de um processo de criação que se concretiza pelos modos de produção da coletividade, em que todos atuam na composição do acontecimento.

Para ser efetivamente válido como ação cultural, potencializadora da ação do sujeito na construção da cultura do meio em que este está inserido, é essencial que o Teatro seja reconhecido no ambiente escolar como um campo do conhecimento, e não como suporte para a apreensão dos demais conteúdos curriculares. Carminda Mendes André afirma ser imprescindível que o professor de Teatro atue como agente cultural, e não como missionário da cultura arraigada no contexto escolar. Assim, os modos de operar do professor de teatro juntamente ao coletivo de alunos torna-se inerente à afirmação do Teatro dentro da escola. Se o Teatro não cria novas ambiências e modos de produção cultural na própria escola, somente adequando-se aos meios já existentes, qual ação por ele é realizada?

Os quatro últimos parágrafos foram retirados do estudo de 2008, reescritos e, aqui, re-inscritos a partir da trajetória teórico-prática que constituem o desejo que fomenta este estudo. Recuperar este excerto é uma forma de colar uma teoria estudada anteriormente às práticas realizadas posteriormente. O caminho que escolhi para experimentar práticas teatrais que pudessem reescrever lugares novos de atuação do aluno e do professor no cotidiano escolar foi conduzido por um modo de pensar que entrou em processo a partir dessa reflexão.

2.2. Travessia polifurcada: os estágios na Educação de Jovens e Adultos do Centro Pedagógico – UFMG e no Ciclo 6 do Instituto Libertas de Educação

No segundo semestre de 2010, juntamente a três colegas da graduação em Teatro – Daniela Costa, Gabriella Lavinis e Marina Braga –, desenvolvi uma prática de estágio com alunos da Educação de Jovens e Adultos do Centro Pedagógico da UFMG. Ministramos 62 aulas para 2 turmas diferentes e as unimos para realizar uma apresentação. O professor de Teatro da EJA – CP, Gustavo Cabral, nos propôs um processo no qual teríamos liberdade para experimentar, em prática conjunta, nossas pesquisas individuais.

Trabalhamos com exercícios e improvisações corpóreas e com atividades que mapeavam as memórias dos alunos, para compor uma tessitura dramatúrgica. Como muitos dos alunos, que tinham entre 25 e 80 anos, já haviam passado por experiências teatrais em outros anos com o professor Gustavo, propusemos a eles experimentar um

outro caminho, construído e avaliado coletivamente, ao longo do processo. É importante dizer que tivemos tempo para verticalizar o trabalho. As atividades eram retomadas e a repetição trazia uma relação maturada dos alunos com os exercícios, com seus corpos e com as aulas de Teatro.

Trabalhamos com qualidades de movimento, princípios da narratividade, livre associação de idéias. Estudamos um pouco mais sobre o uso de espaços não-convencionais, abordamos, teórica e praticamente, elementos da performance. Mesclamos as histórias dos alunos às dos personagens de *O Santo e a Porca*, de Ariano Suassuna, texto que o professor Gustavo se propôs a montar com os alunos antes de iniciarmos a vivência. Como substrato deste encontro, foi proposto por nós, estagiárias, o tema da avareza. Tal proposta surgiu a partir de respostas dos exercícios realizados em sala de aula e das avaliações realizadas entre nós e também juntamente aos alunos.

Algumas escolhas foram questionadas pelos alunos, que buscavam compreender os porquês das mesmas. Outras, reavaliadas por nós mesmas. Assim, refletíamos e traçávamos outros caminhos a partir das conversas em sala de aula e das respostas aos exercícios.

Na metade do processo, mapeamos a escola, cada um escolheu seu lugar de pouso, o lugar com o qual desejava relacionar-se. Realizamos improvisações nestes espaços. Vetorizamos o trabalho na busca de novos modos de relação com os espaços da escola, criando possibilidades cênicas de relações diferentes das que os alunos tinham com a escola em seu cotidiano. Realizamos improvisações nestes espaços. Construímos uma dramaturgia coletivamente. Todos opinaram sobre o que do processo entraria no roteiro, que resultou em uma sobreposição de cenas improvisadas a partir da leitura do texto de Ariano Suassuna, exercícios realizados nas aulas, performances por eles elaboradas, histórias de suas próprias vidas. Não ensaiamos o roteiro.

Nós - o coletivo de alunos, professor, estagiárias -, convidamos amigos, parentes, professores. Convidamos pessoas a compartilharem o acontecimento⁵, desde o confessionário até a festa para Santo Antônio. No trajeto, uma procissão onde despontavam personagens do livro e personagens construídos em sala, pessoas – não-ficcionais, mas com trabalho corpóreo desenvolvido nas aulas de teatro que lhes dava possibilidades extracotidianas de estarem presentes no jogo –, alunos que davam seu testemunhos. O público partilhava da procissão, estava no evento. Ao final, o feijão de

⁵ Anexo 1: roteiro do acontecimento elaborado junto aos alunos, a partir do qual as improvisações aconteceram.

Santo Antônio saiu do livro e foi servido em meio a um baile de forró no pátio do colégio. As noivas, fictícias, casaram-se, todos compartiram o feijão, enquanto o baile acontecia.

Houve momentos de caos, em que os alunos não se ouviam. A indeterminação trouxe ansiedade; a idéia de possibilitar que cada participante do evento realizasse a sua leitura os deixou inseguros em um primeiro momento. Os mais seguros dentro do processo, tentaram, em cena, conduzir uma espécie de explicação cênica para o acontecimento. O que era em vão, uma vez que não era possível ter controle sobre todos os presentes e passantes; as pessoas espalhavam-se e escolhiam sua localização no espaço e seu lugar de fruição. Os alunos perceberam e buscaram, cada um à sua maneira, novos modos de relacionar-se com os participantes, com o espaço, com o roteiro construído coletivamente em sala de aula e com o que se instaurava no acontecimento.

Os tempos de cada ação-cena-improvisação também não eram justos como podem ser em um processo de montagem com ensaios. Ainda assim, o roteiro foi sendo desenvolvido pelo grupo enquanto o rito se dava. A procissão, conduzida pela personagem-guia, unia as experiências dos diversos participantes, alunos ou não, em um único acontecimento. Foi caótico, foi festivo. Foi um pé daqueles alunos fincados no chão da escola, transformando sua rede afetiva no espaço-escola.

Deste processo, muita coisa entrou para o estudo. Muitos exercícios, formas de compartilhamento de idéias. Mas este era um grupo. Um grupo maduro, que finalizava sua formação na EJA. Cada mão que se aproximava do chão em um alongamento, era comemorada pelo grupo. Esta idéia de educação em festa, do brinde a cada conquista, também foi para mim um grande aprendizado. A aceitação da possibilidade do caos, instaurado no risco do acontecimento cênico que realizamos, e da potência dele, também foi um grande aprendizado.

Depois disso, investi na realização de uma prática de ensino no Instituto Libertas de Educação e Cultura, sendo coerente com o projeto de pesquisa que desenvolvi para a disciplina “Pesquisa em Artes Cênicas”. O projeto “O espaço-escola como mobilizador de ações cênicas”, que havia encontrado força no acontecimento cênico que atravessou corredores, salas e pátios do Centro Pedagógico, poderia, no espaço do Libertas, catalisar uma experiência diferente. Lendo o Projeto Político Pedagógico da escola, percebi que a voz dos alunos era importante para a consolidação da instituição escola.

Os alunos desenvolviam projetos, solicitavam disciplinas, entravam sem impedimento nas salas da direção e coordenação para opinar e reivindicar.

(...) *Saí para caminhar pela escola. O espaço é incrível! É enorme. Tem quadras, piscina (olímpica), lhama, cabrito, pátio, quiosque, sala de química com tudo que se tem direito, sala de computadores com 20 máquinas, sala de artes com uma parede de vidro que tem uma porta enorme que dá para uma área aberta - com tanque e varal, sala de música com vários instrumentos musicais e por aí vai. = O espaço como mobilizador de ações cênicas...*⁶

Desta maneira, a escola, enquanto espaço físico e instituição, corroborou meu desejo de realizar ali a prática projetada. No entanto, vários entraves me impediram de realizá-la. Havia uma preocupação da coordenação da escola com os horários de estudo para vestibular, uma vez que propus uma oficina para os alunos do Ciclo 6, que tinham entre 16 e 17 anos, com os quais estava tendo contato em estágio realizado na disciplina *Análise da Prática e Estágio de Teatro IV*, da Graduação em Teatro, acompanhando as aulas do professor de Teatro do Libertas, Cauê Salles. Estavam em processo de montagem de um texto. Todos opinavam, participavam e se interessavam pelo processo, mas este se dava em cima de texto e representação. Eu era um estranho no ninho. Um estranho que gostou do calor do ninho.

Diante dessa situação, propus uma pequena prática de regência no processo em que a turma já estava vivenciando.

Propus a ele [professor de Teatro, Cauê Salles] que eu realizasse um trabalho com o método dos Viewpoints, da maneira como a Siti Company (Anne Bogart)⁷ trabalha. Pensei em algo simples. Sugerí que este trabalho fosse uma experimentação para uma cena coletiva, que poderia abrir ou fechar a apresentação. Aos poucos, a idéia foi ganhando espaço e propus uma tentativa de trabalhar com os alunos em cena durante todo o ensaio, experimentando deslocamentos e jogos que desconstruiriam a dramaturgia e abririam novos

⁶ Em itálico, trechos retirados do caderno de anotações da autora, sobre a experiência no Instituto Libertas de Educação, realizada dentro da disciplina *Análise da Prática e Estágio de Teatro IV*.

⁷ Companhia fundada por Anne Bogart e Tadashi Suzuki em 1992, nos EUA, com o objetivo de levar ao teatro contemporâneo norte-americano, a ênfase no intercâmbio cultural e colaboração. O trabalho desenvolvido na companhia cruza os *Viewpoints*, desenvolvidos por Anne a partir do *Six Viewpoints*, de Mary Overlie, com o *Suzuki Training*, desenvolvido por Tadashi Suzuki.

<http://www.seer.unirio.br/index.php/opercevejoonline/article/view/1452/1245>

lugares de leitura. Apresentei meu planejamento e Cauê gostou. Pediu que eu tirasse um espaço da aula para trabalhar a leitura dramática, uma vez que os meninos estão com dificuldades para decorar as falas. Achei interessante experimentar este lugar também, porque nunca trabalhei desta forma em minhas práticas de aprendizagem-ensino.

Pretendia encontrar meu lugar naquele coletivo, assim como naquela escola. Compartilhei meu desejo com o professor Cauê Salles, que o acolheu e me cedeu a condução de algumas aulas de Teatro no Ciclo 6 do Libertas. Assim, aproveitei os encontros para propor procedimentos que, a meu ver, poderiam proporcionar maiores agenciamentos de enunciação coletivos. Trabalhamos alguns conteúdos de Teatro pela perspectiva dos *Viewpoints*, a partir das teorizações e práticas de Anne Bogart, na Siti Company.

Cheguei para a aula com uma expectativa muito grande. Além deste processo, coloquei em jogo minha relação com os alunos e uma expectativa diante de coisas que acredito e gostaria de compartilhar. Na verdade, para além deste processo, existe um desejo de colocar em prática o projeto escrito para a disciplina Pesquisa em Artes Cênicas, cuja reflexão resultará na minha monografia de conclusão de curso.

A tentativa neste trabalho é ser coerente com o processo em andamento, contribuindo no que de mais especial acredito que exista nele: a possibilidade de trabalhar conteúdos de teatro no próprio processo de criação. Este foi um dos pontos que eu e Cauê colocamos em reflexão em nossas reuniões.

(...) Assim, iniciamos o trabalho corporal, como preparação da atenção, escuta e disponibilidade para os trabalhos coletivos que seriam propostos. Era importante que cada aluno se sentisse livre para propor e livre para intervir nas construções em andamento. Quando preparamos as “raias”⁸ e iniciamos o trabalho, senti que alguns padrões de comportamento se repetiam, que alguns alunos começavam a “fazer teatro”, a fingir situações. Como lidar com aquilo sem castrar a expressividade do aluno? Como conseguir estabelecer acordos e ser clara quanto à necessidade de abertura deles mesmos para o jogo? Como cobrar isto deles, uma vez que são alunos do Ensino Médio de uma escola formal, e não alunos de um curso de Teatro e muito menos atores envolvidos em um processo de trabalho? Assim, as questões sobre teatro que mais habitam meu pensamento, começaram a borbulhar. Será que tudo em que

⁸ Modo de divisão do espaço utilizado pela Siti Company no treinamento de *Viewpoints*.

acredito é apenas uma ingenuidade de uma aluna da graduação, com pouca experiência em campo, com utopia latente e um desejo enorme de resistir?

Por fim, negociei entre o “meu ideal” daquelas atividades e o que de novo eles vinham me ensinar sobre elas. De repente, os jogos começaram a fluir. Gastaram-se muito mais rapidamente que nas longas horas de trabalho de Viewpoints e Suzuki com Donnie Mather (da Siti Company), em uma oficina para atores que fiz no mês de janeiro deste ano. Claro! Gastaram-se no tempo de uma pesquisa no Google, de um assunto sobre a mais nova das mais novas tecnologias. Gastaram-se em um tempo que o teatro é capaz de dilatar. Mas não em um dia...

Terminado o trabalho, eles me apresentaram o que estavam trabalhando com o Cauê, fizemos a leitura dramática e conversamos um pouco sobre a experiência.

Os alunos, ao contrário das aulas com o Cauê, falaram pouco. Um deles disse: “Já fizemos muitos exercícios coletivos. Agora a gente tá querendo mesmo é fazer trabalho de ator”. De fato, ele “construiu personagens” e jogou um jogo diferente do proposto e acolhido pelo grupo. Não reagiu ao estímulo do outro, não jogou com o outro. Mas eu não havia entendido os motivos... Eles estão atuando em uma montagem teatral! Alguns já estão no quarto ano de aulas de Teatro. Seguiram a trajetória da Viola Spolin e agora se vêem diante de um texto de David Ives. “Claro!”. Querem o seu lugar de fala. E é esta grande potência do teatro que me interessa investigar: o lugar de enunciação, os espaços para se enunciar, a palavra performada, o sujeito artístico no mundo. No entanto, o que tenho a propor, é outra coisa. É o ideal de desnudamento. Mas isto é assunto para outro momento...

Fiquei um tempo na escola, observando aquele lugar, tentando compreender meu lugar de enunciação ali.

(...) Já em casa, à noite, comecei a pensar que não era momento nem lugar para desenvolver a prática de ensino. Que não poderia colocar aqueles alunos em conflito com a experiência, tão bonita e genuína, à qual estavam se entregando no processo de montagem. No entanto, ainda há o prazo para concluir o TCC e não posso espaço para realizar a pesquisa sobre o(s) espaço(s)...

Neste trabalho foi possível perceber um maior engajamento dos alunos menos expansivos, mais tímidos ou mais apáticos no processo. Existia ali uma possibilidade de

criação que se dava de forma que não os intimidava tanto quanto construir cenas a partir do texto teatral. Os alunos que já haviam tido aulas de Teatro na escola, ou fora dela, produziam, na maior parte do trabalho, um material precioso e muito simples. Da mesma maneira, os alunos que passavam por sua primeira experiência em Teatro, sentiam-se mais à vontade para experimentar.

O saber parecia estar em um lugar despretensioso, porém genuíno. Eles estimulavam, em jogo, a espontaneidade e a fruição uns dos outros. Compartilhavam o mesmo espaço e uma mesma experiência. Por mais que ainda precisássemos nos conhecer e descobrir novos meios, o trabalho nesta perspectiva trouxe um teatro que poderia ser experienciado à maneira de cada um, em grupo, de forma muito tranquila, sem julgamento de valores, sem o medo de errar.

Quando percebi a importância de clarificar a simplicidade do exercício e cuidar para que fosse dado foco a um comando por vez, jogos interessantes entre eles e deles com o espaço foram catalisados. Foi possível perceber modos de vetorização da experiência, de forma a produzir construções cênicas advindas do trabalho subjetivo, em concomitância ao trabalho com os conteúdos da atividade.

Havia entre eles um despojamento na efetivação do que era proposto. Penso que isto se deve justamente à simplicidade dos exercícios e à possibilidade de aproximação de cada sujeito com o que era proposto, na medida de seu desejo. Qualquer um deles poderia, da mesma maneira, sentir-se parte da criação que se dava durante as improvisações. A escuta e disponibilidade estavam em jogo, independente das habilidades de cada um. Os jogos que se estabeleciam tinham potência criativa e poderiam vir a compor a dramaturgia do processo de montagem que estavam vivenciando.

(...) Percebi que muitos ocuparam exatamente o lugar/posição de outros, mesmo que mantivessem a sua ação. Pensei, mais uma vez na escuta e na apropriação da ação do outro como um jogo, e não, como uma forma de tentar repetir o que é do outro. Isto, para alunos de 15, 16 anos, é condizente com a filosofia da escola, pautada no construtivismo, e com o discurso dos professores e funcionários com os quais até agora conversei.

Os alunos necessitavam estar atentos para perceber a potência dos jogos, fazer escolhas, propor novos jogos.

Eles não estavam, espacialmente, diretamente em relação, mas eu os via em relação dentro daquele espaço.

Adendo: Pensei muito na minha pesquisa, no trabalho dos “Viewpoints”, no jogo dentro do jogo, na construção coletiva a partir dos estímulos de cada participante do jogo, na escuta, no respeito, no Teatro como campo do conhecimento, no Teatro como disciplina essencial para a formação integral do sujeito.

A partir desta experiência, comecei a refletir também sobre o meu lugar no grupo. Eu não havia encontrado anteriormente o meu lugar de professora ali. Era uma atriz-estudante curiosa, participativa, proponente no processo que estavam vivenciando. E sabia o meu lugar no processo, antes e depois desta prática. Neste dia, enquanto recolhíamos o material e deixávamos a sala, uma aluna me perguntou se o que havíamos trabalhado entraria na montagem. Disse que precisávamos mostrar para o Cauê, que as decisões seriam tomadas por eles junto ao professor. Ela disse: “Mas você também é professora!”. Percebi que eu havia proposto algo que me possibilitou ocupar um novo lugar. Havia sido acolhida pelo Cauê e pelos alunos como um membro do coletivo e tinha também a função de estimular, conduzir, propor, direcionar.

Nesse trabalho emergiu outra possibilidade de encontrar caminhos para trabalhar com alunos na escola de educação básica, independente de sua experiência artística anterior. Os exercícios trabalhados eram simples e permitiram aos alunos criar, experimentar o corpo, a relação deles com os outros corpos e com o espaço. E estas relações cabiam no processo artístico em andamento.

A conversa ao final do trabalho foi bastante produtiva. Eles compreenderam que a dramaturgia poderia ser transformada com aquelas modificações, mesmo que o texto continuasse o mesmo. Não tive que dizer isto a eles. Despontava nas falas deles, quando diziam que a reação de alguém gerava novas leituras na cena que estava em foco. Combinamos de apresentar as proposições para o Cauê.

Continuei acompanhando as aulas, ministrei outras atividades, conduzi alguns ensaios. Fiz uma espécie de assistência de direção da montagem que Cauê havia proposto aos alunos, tendo a possibilidade de participar de um processo de ensino-aprendizagem diferente do proposto neste estudo, mas com conteúdos e formas de condução que se cruzam e se complementam.

A montagem foi apresentada à comunidade escolar, em um evento chamado *Pão e Livro*, no qual os trabalhos produzidos nas diversas disciplinas são expostos às famílias e amigos dos alunos, funcionários, professores da escola. Diversas mesas com comidas são espalhadas, criando espaços de compartilhamento entre a comunidade escolar. A apresentação dos alunos do *Ciclo VI* gerou grande expectativa anterior e muitos aplausos ao final. Neste dia, participei da montagem e realizei uma preparação corporal e vocal com os alunos. Foi de muita impropriedade finalizar este processo e compreender seus pontos de confluência e distanciamento com este estudo. A entrega e disponibilidade dos alunos ao trabalho é algo essencial para que possam dizer de seus desejos.

Findado este processo, foi dado início a um outro, o qual não acompanhei justamente por ter iniciado um trabalho que finaliza a investigação que aqui se tece, sobre o qual falarei em breve. No novo processo do *Libertas*, duas hipóteses foram lançadas aos alunos pelo professor Cauê Salles, para que o coletivo escolhesse: uma delas seria iniciar um trabalho a partir de um outro texto e, a outra, desenvolver um trabalho a partir de improvisações em espaços imaginários. Os alunos haviam feito, na primeira aula após a apresentação no *Pão e Livro*, improvisações coletivas em espaços como supermercados, clubes e, da sua relação com o espaço, surgiram possibilidades de dar continuidade a uma criação cênica.

Penso que o processo que vivenciamos juntos foi importante para que a possibilidade de uma montagem que não partisse de um texto teatral fosse considerada, dando aos alunos a oportunidade de vivenciar outros modos de construção cênica. No entanto, o objetivo do novo processo também era uma apresentação em um evento escolar, com as mesmas expectativas de sucesso da montagem que acompanhei.

Apesar de todos os pontos positivos do processo e da minha aprendizagem neste estágio, ainda reflito sobre o valor que o produto teatral adquire em supressão de processos que considerem o discurso e a participação de cada membro do coletivo na efetivação do processo de ensino-aprendizagem-criação, independente dos resultados artísticos que se encaixem nos padrões da arte estabelecida.

3. DESAGUANDO EM NOVOS FLUXOS: A PRÁTICA NO PROJETO INTERAGINDO

3.1. A Oficina de Teatro e o Projeto Interagindo: atravessamentos da Performance

Vivenciadas as duas experiências em escolas formais, surgiu a oportunidade de ministrar uma oficina em um projeto do Observatório da Juventude⁹, programa de extensão da Faculdade de Educação da UFMG, que desenvolve uma série de ações formativas, especialmente no que tange as questões sócio-políticas e culturais, relacionadas à juventude.

O Projeto Interagindo, que visa dar formação humana e trabalhar a socialização dos jovens integrantes do programa laborial da Cruz Vermelha, no qual a UFMG entra como parceira empregando jovens de 15 a 17 anos, é uma das ações do programa, que havia sido executada em 2005, que estava sendo retomada em parceria com a DAE e Pró-reitoria de Extensão da UFMG.

Dentro dos oito meses de execução do projeto, foram planejadas três oficinas, comportadas em dois eixos de ação: o eixo de Formação Pessoal e o eixo de Aprimoramento Profissional e Projetos de Vida. Uma das oficinas, de discussão dos eixos temáticos, aconteceria durante toda a integralidade do projeto. Tal oficina tinha como objetivo abordar temas relacionados às questões que o Interagindo visa despertar nos jovens, através de discussões, vídeos e dinâmicas. Compondo o outro eixo, o eixo de formação profissional, outras duas oficinas seriam ministradas, uma na etapa inicial do projeto e a outra na etapa final.

Além disso, os jovens teriam contato com profissionais de áreas diversas, visando um maior conhecimento dos cursos existentes na UFMG, assim como participariam de passeios e visitas. Previmos possíveis visitas a museu, teatro, gruta, clube e cidade histórica.

Pensou-se, assim, em uma oficina que trabalhasse aspectos corpóreos dos alunos e despertasse seus corpos para estarem mais presentes na ação do Interagindo. Na outra oficina do eixo de Aprimoramento Profissional e Projetos de Vida, seria trabalhado algum tipo de arte visual. Sabia-se, no entanto, que a nomeação deste eixo não

⁹ <http://www.fae.ufmg.br/objuventude/observatorio-quem-somos.php>

correspondia aos objetivos formativos e tampouco às oficinas escolhidas para que tais objetivos fossem trabalhados. Os termos contemplam, na verdade, a primeira edição do projeto em cima do qual a atual execução foi projetada e obteve apoio institucional aprovado. Assim, o nome do eixo gerava uma expectativa nos alunos com a qual eu deveria lidar.

A idéia de que o Projeto Interagindo deveria lhes servir para algo, imediato e meritocrático, poderia ser uma cilada para a formação, uma vez que possivelmente os resultados alcançados na aula de Teatro poderiam ser percebidos de diversas maneiras, a curto, médio e longo prazo. Isso será abordado ao longo do texto.

Na primeira reunião com todos os integrantes do projeto, o professor Juarez Dayrrell, propôs que o nome a oficina que seria ministrada por mim não tivesse o nome de oficina de Teatro, e sim, de Expressão Corporal. Ele receava que o nome assustasse e intimidasse os adolescentes e, principalmente, acreditava que pensando o termo *teatro*, eu trabalhasse apenas com situações imaginárias, construção de personagens, me dedicasse a montar textos, tivesse preocupação com resultados e trabalhasse de maneira descolada das proposições do Projeto Interagindo, que visavam a expansão do olhar dos jovens para as questões e situações de suas vidas. Havia uma concordância entre o restante da equipe, baseada na própria idéia de teatro como entretenimento que habita o imaginário, ainda hoje, de grande parte da população, inclusive na própria academia.

Por outro lado, a equipe acreditava na potência de um trabalho corporal com os alunos e minha proposta era justamente trabalhar a corporeidade e refletir sobre o próprio corpo. O que eu buscava construir com os exercícios e atividades teatrais, eram possibilidades de enunciação artística do lugar daqueles corpos no espaço-escola, que no caso do Projeto Interagindo, era também o espaço-trabalho. Uma enunciação que também primava por autonomia e emancipação, que os estimularia a encontrar canais de vazão estética de seu discurso em toda a amplitude de seus espaços de convívio.

Argumentei quanto ao nome Oficina de Teatro elucidando a necessidade da educação da sensibilidade na formação humana do sujeito. Frisei que dentro desta formação estariam embutidas questões políticas, sociais e que, no trabalho, buscar-se-ia, através de métodos e conteúdos de Teatro, tatear a potência de autonomia e emancipação em cada participante daquele coletivo. O teatro seria, pois, trabalhado como um campo do conhecimento.

Ao mesmo tempo, a pesquisa e seus desdobramentos apontavam a possibilidade de a oficina trabalhar uma pedagogia mais próxima da performance que do próprio

teatro, apesar de saber da importância dos conteúdos e atividades de Teatro para a construção do caminho que nos levaria à enunciação. A oficina trabalharia com métodos e procedimentos teatrais, atravessados por modos de produção da performance, sendo avaliada por uma lente que aproximaria o fazer artístico e a vida dos alunos.

Na mesma conversa, falei do meu projeto de pesquisa e, ainda receosa em dizer, naquele momento, o termo *performance* ou dizer da possibilidade de trabalharmos com a não-representação, defendi que evitar a nomenclatura *Oficina de Teatro* seria, para mim, trair meu campo de investigação e meu desejo de que ele seja implementado na educação como campo do conhecimento, com especificidades essenciais à educação da sensibilidade. Portanto, não poderia deixar de assumir o risco que tal escolha embutia.

Para mim, defender este ponto de vista na Faculdade de Educação, trata-se de atuar no cerne da possibilidade de inserção real do Teatro na educação básica. É utilizar o caráter político e revolucionário do teatro para trazer aos futuros professores, alunos da FAE, uma reflexão sobre a necessidade da implementação do Teatro como disciplina obrigatória da grade curricular da educação formal.

Acreditando que o professor deve vетorizar em seus conteúdos as formas artísticas nas quais acredita, considerei importante que eu também estivesse imbuída de uma luta, de um desejo para ser expresso e, conforme fosse recebido, amalgamado no coletivo que se formaria. Eu, professora, como integrante do corpo coletivo que seria formado junto aos jovens participantes do projeto, também buscava um lugar de inserção, assim como aqueles jovens, participantes de um projeto social, empregados em uma universidade da qual desconheciam os modos de funcionamento.

Os estudantes e suas famílias, muitas vezes, desconhecem o funcionamento da escola e pouco participam da vida escolar. E esta passagem pela escola de maneira automatizada, como percebi ao longo do projeto, era comum a grande parte dos alunos. A escola é um espaço de convivência entre os alunos, um campo propício para a expressão, inclusive artística, mas, na grande maioria dos casos, pouco aproveitado. Os conteúdos ainda são repassados visando um conhecimento em prol do vestibular, e não, da vida que corre e do sujeito que se forma a cada aula, a cada dia.

Não é raro encontrarmos escolas nas quais os conteúdos de Teatro são repassados através de uma apostila que o professor segue a rigor, desconsiderando o que cada aluno apresenta, desconsiderando de onde cada um que compõe o coletivo vem, para onde deseja ir, o que acumulou e o que deseja vivenciar na relação de ensino-aprendizagem. Se pensarmos, este é um caminho confortável para todo o coletivo e para

toda a comunidade escolar, uma vez que assegura o repasse escolarizado dos conteúdos de Teatro, embotando o caráter transgressor inerente a esta arte e possibilidades de vazão do discurso subjetivo, da controvérsia, da multiplicidade e da diferença.

E é nesse conforto que perdemos algo muito discutido e trabalhado nas formas de teatro pós-dramáticas e na performance: o risco. Estar ali, na Faculdade de Educação da UFMG, diante de quase 40 jovens que circulam quase invisíveis dentro das várias faculdades e instâncias administrativas desta universidade, era um risco. Um risco de não lhes oferecer o que esperavam, de me perder no caminho com eles, de não conseguir alcançar as nuances do grupo, de não lhes ajudar a construir lugares para que o discurso pudesse transbordar esteticamente.

Em comum, os alunos que se dividiam em duas turmas, tinham o fato de serem empregados em uma universidade federal, da qual desconheciam o funcionamento e, sequer, cogitavam a possibilidade de um dia virem a ocupar aquela instituição enquanto estudantes universitários.

Os encontros do Interagindo aconteceram uma vez por semana, das 8h às 12h. As duas turmas participavam, a cada encontro, da Oficina de Discussão de Eixos Temáticos e da Oficina de Teatro, alternadamente. Logo no primeiro encontro, um aluno perguntou de que maneira as oficinas auxiliariam em sua formação profissional. Respondi dizendo que diretamente pouco tinha a ver, mas que as oficinas buscariam lhes dar uma formação social, política, cultural, artística, essencial para sua formação humana. Pedi que ele mesmo tentasse refletir e me dizer, em nosso percurso e ao final do processo, quais as contribuições do Interagindo, e da Oficina de Teatro, para a sua vida.

Os outros professores também lhe deram respostas referentes às suas aulas. Sua pergunta não se referia diretamente à Oficina de Teatro, mas tal oficina, apesar do enquadramento obtido, não primaria pelo aprimoramento profissional. Trabalharíamos mais no universo da ludicidade, parte da formação sensível que, durante o trajeto, foi despontando como desejo dos jovens. Falaremos disto mais à frente.

A formação sensível não se concebe como um conhecimento de um conteúdo em Matemática, por exemplo. Para os adolescentes, compreender isto não era tão simples, pois estavam lidando com algo novo e tinham um projeto, aparatado pela academia, que, de alguma maneira, lhes gerava uma expectativa de serem pessoas melhores, ou mais aptas para o mundo do trabalho e dos estudos, ao final dos oito meses. Suas primeiras expectativas relatadas com relação ao teatro em suas vidas

estavam relacionadas à possibilidade de se tornarem pessoas mais preparadas para falarem em público ou entrevistas de emprego, por exemplo. Penso que essas falas podem ter aparecido porque existia, no início do projeto, uma formalidade que, aos poucos, foi se diluindo.

Eles portavam-se como jovens que recebiam a oportunidade da UFMG de adentrarem de outra maneira o âmbito da universidade e, portanto, colocavam-se como merecedores disso. O projeto também tinha suas expectativas quanto aos resultados e precisava comprovar avanços para a universidade. Nós, coordenação e educadores, deveríamos negociar entre os objetivos pré-estabelecidos e os desejos dos alunos.

Pensando esta questão dentro da Oficina de Teatro, minhas proposições deveriam mediar os temas trabalhados no projeto (identidade, desigualdade e diferenças sociais e projeto de vida) e a resposta dos alunos às atividades teatrais. Isto terminava por nos levar a um universo que mesclava arte, política e sociedade. No entanto, tinha claro que as aulas de Teatro trabalhariam conteúdos de teatro, tendo como objetivo ver despontarem os traços singulares de cada aluno, constituindo também um desejo-trajeto coletivo. Na prática, as aulas de Teatro aproximavam-se das aulas de discussão temática naturalmente.

Como a equipe pedagógica fazia reuniões semanais, nas quais encaminhávamos o projeto e compartilhávamos avaliações, inclusive as feitas com os alunos, as aulas de Teatro acabavam tendo, mesmo que de forma sutil, confluências com os temas abordados. Outro fator que gerava esta interligação entre as oficinas, era o fato de estarmos trabalhando na linha do desejo dos alunos, que estavam, assim como eu, refletindo sobre as questões trazidas pelo Projeto Interagindo. Ao longo do processo, as confluências entre as duas oficinas aconteceram em maior e menor grau, mas é possível mapear o transbordamento entre os dois processos de ensino-aprendizagem. Assim, pode-se dizer que o processo subjetivo dos alunos era um só, sobreposto, cheio de referências e focos que lhes dava a autonomia de fazerem seus próprios agenciamentos e consolidarem o processo formativo. E isso é uma riqueza do processo Interagindo.

Além dos traços positivos deste processo, ainda existia a necessidade diária e contínua de cuidar para que a aula de Teatro não servisse apenas como instrumentalização para a construção da cidadania. Havia que existir liberdade para a construção autônoma de cada oficina. Havia que existir respiro e transgressão nas aulas de Teatro. Havia que existir espaço para emergir a enunciação artística. E os poros foram sendo abertos pela via corpórea, por improvisações entre os alunos, ocupantes de

um espaço com o qual dialogavam. Espaço de jogo, espaço da sala. Espaço que buscava expandir-se durante o processo, atingir o hall de entrada, a cantina, os corredores, as salas das chefias da Faculdade de Educação.

Foram realizados 12 encontros para as duas turmas, cada uma composta por 20 alunos. Antes do acontecimento cênico sobre o qual falaremos, foram realizados 7 encontros.

Num primeiro momento, foram trabalhados conteúdos teatrais como espontaneidade, disponibilidade, atentividade, ritmo, qualidades de movimento, escuta. Trabalhamos com jogos de bastões, que os desafiara, a romperem com o medo de se machucarem quanto os estimulou a encontrarem estratégias coletivas para lidarem com o risco de o bastão cair e de se machucarem. Este foi um trabalho muito importante para virarem uma chave perceptiva e adquirirem uma outro olhar sobre o lugar do sujeito no coletivo: estavam em relação, o bastão que caía não podia mais ser motivo para chacotear o outro. Era, sim, responsabilidade de todo o grupo construir estratégias para jogarem juntos e lidarem com o risco.

Também foi importante, em especial para um grupo de meninas, para acreditarem no seu espaço dentro do grupo. Elas tinham muito mais medo do que eu poderia imaginar que fosse acontecer. Tinham medo de serem acertadas e de acertarem os outros com o bastão. Os meninos, por outro lado, mostravam força, se exibiam. Com a repetição e novos comandos, fomos construindo elaborações importantes a respeito da importância de cada um na constituição daqueles grupos. Saímos da sala e fomos realizar estes jogos no gramado em frente à cantina da Faculdade de Educação. Muitas pessoas paravam para os verem jogar. Foi a nossa primeira experiência de estar diante do outro. E foi essencial para que as estratégias que fariam o jogo acontecer fossem buscadas pelo coletivo.

Depois entraram improvisações corpóreas individuais e alguns princípios da narração. Começamos a trabalhar uma escuta mais apurada para o outro e para o espaço. Neste momento, exercícios de *Viewpoints* foram trabalhados, adaptados e apropriados por e para cada uma das turmas. Os exercícios preparatórios para as atividades primavam sempre por despertar o corpo – uma vez que os encontros eram a primeira atividade do dia – e preparar o corpo para estar em jogo.

Trabalhávamos também com exercícios de qualidades de movimento, contração e expansão e movimentações a partir das várias partes do corpo. Mantínhamos os momentos de trabalhos individuais e tínhamos um espaço de apresentação do que era

produzido. Reservávamos também um momento de avaliação de cada encontro e tentávamos, na medida do possível, avaliar o processo como um todo.

O que despontava deles na maioria das improvisações era o seu lugar de adolescente, no mundo do *msn*, *Orkut* e baile *funk*. Dançavam axé como eu nunca tinha visto antes. Tendiam a se esconder das improvisações criando coreografias. Isso era material, mas havia o universo de cada um a ser desnudado. Como aproveitar isto e levá-los, daí, à descoberta dos caminhos singulares em contraponto aos coletivos? Como arriscar movimentos que assustam o corpo quando brotam? Como lançar o desafio para que fiquem instigados a descobrirem outros limites corpóreos e físicos?

Além das atividades relatadas, a sonoridade foi muito importante para a desconstrução-reconstrução de novos modos de expressão corpórea. Pensar no que pode cada parte do corpo em movimento, no andamento, ritmo e qualidades de movimentos também. Aos poucos revelavam algo genuíno, escondido. Aos poucos deixavam de ter medo de mexer o quadril de forma diferente do dançarino da televisão ou do jogador de futebol.

No sétimo encontro, sentia que já era o momento de acontecerem *ações cênicas* pelo espaço da FAE, o nosso espaço-escola. Não estava muito segura de como isto poderia acontecer, pois o planejamento inicial, projetado para a disciplina *Pesquisa em Artes Cênicas*, havia se transformado ao longo do processo. Tentávamos conduzir o processo de ensino-aprendizagem com frestas que permitissem que o processo de criação também existisse.

Propus uma atividade em que eles iam ao centro da roda e faziam uma célula de três ações que eram parte do seu cotidiano. Tinham alguns minutos para construírem a partitura. Trabalhávamos, neste tipo de atividade, com a possibilidade de inserção de sons e palavras jogadas e com o olhar voltado para as qualidades dos movimentos, para o início-trajeto-fim de cada ação, preparando-as para serem compartilhadas com o outro. Também era possível experimentar ações mais abstratas, que remetessem à atividade cotidiana, mas que não fossem exatamente elas. Este comando, difícil, foi melhor compreendido do que eu esperava.

Em seguida, tive uma idéia – isto aconteceu na primeira turma das duas aulas do sétimo dia de Interagindo. Mudei o trajeto e propus que improvisassem no centro da roda, sem preparação prévia, uma célula com três ações que compusessem sua resposta ao estímulo. O estímulo foi: *o que eu gostaria que fizesse parte da minha rotina?*

Surpresa previsível, a maioria dos alunos executou ações que deixavam claro o seu desejo de lazer. Trabalhavam durante o dia e estudavam à noite. O *videogame* e o futebol já eram raros em suas vidas.

Assim, propus a eles que pensássemos sobre a atividade. Retomamos a conversa que às vezes nos rondava, a respeito das ações cênicas. Falamos das coisas que queríamos compartilhar, do nosso desejo de *botar a boca no mundo*. Este processo foi muito parecido nas duas turmas.

Há 2 encontros eles haviam escolhido, na Oficina de Eixos Temáticos, o nome de suas turmas: eram a *Turma do Barulho* e a *Stronda*. Convidei-os para fazer barulho nos diversos espaços da Faculdade de Educação. Aceitaram o convite, lançando proposições.

Elaboramos um roteiro para um acontecimento composto por ações cênicas coletivas e individuais. Entraram no roteiro alguns exercícios coletivos das aulas, nos quais trabalhávamos qualidades de movimento, ritmo e *resposta sinestésica*¹⁰ na relação dos corpos com o espaço. Entraram rastros das improvisações realizadas nas aulas, em especial, da improvisação que havíamos acabado de realizar. Cada um disse o que desejava dizer ali, dentro da universidade.

A construção do roteiro que pensávamos efetivar no acontecimento, se deu em uma roda na qual todos poderiam opinar. Um aluno dizia de um desejo, outros opinavam, aderiam ou não, conversávamos sobre os possíveis espaços e elementos a serem utilizados na composição cênica – como música, cores, velocidades, atividades trabalhadas nos encontros de Teatro, textos e desenhos dos alunos, objetos cênicos, registro. Todos estavam presentes no momento das escolhas estéticas e ideológicas de cada aluno ou grupo de alunos.

A idéia era possibilitar que cada grupo de alunos trabalhasse a forma de enunciação artística que lhe interessasse, a partir do vocabulário trabalhado e experiências vivenciadas nas aulas de Teatro. Assim, as intensidades de teatralidade e performatividade variavam de acordo com cada proposta de ação cênica.

Sorvemos o desejo e inserimos poesia, mas esta viria mesmo quando o acontecimento se desse e a nossa experiência atravessasse o cotidiano da Faculdade de Educação, o espaço-escola do Projeto Interagindo. Iniciavam-se outros agenciamentos

¹⁰ Um dos nove *Viewpoints* trabalhados por Anne Bogart.

subjetivos que se sobreponham aos coletivos, gerando *agenciamentos coletivos de enunciação*.

3.2. Dois coletivos, dois acontecimentos

3.2.1. *Turma do Barulho* em processo: diálogo e aceitação

A Turma do Barulho, que se mostrava mais madura nas conversas e avaliações das atividades e, por outro lado, costumava resistir mais no momento da execução, teve um resultado muito positivo nesta aula. Na elaboração do roteiro do acontecimento cênico que realizaríamos no próximo encontro, eles opinavam, sabiam do que queriam dizer. Uma questão existente no correr dos encontros com esta turma foi o fato de dois alunos, assumidamente, não gostarem de teatro. No entanto, quando combinávamos outras formas de participação deles nas atividades, eles acabavam optando por fazer as atividades. Um deles participava e era possível perceber que era um esforço que ele fazia contra a sua timidez. O outro, que se demonstrava apático com todas as atividades do Interagindo e acabava tentando retirar outros alunos das atividades, acabava se envolvendo, à sua maneira, muitas vezes pouco participativa, nos exercícios propostos. Quando elas findavam, os alunos retornavam para o seu lugar de reclamação. Neste sétimo encontro, ambos trouxeram idéias de ações.

Nesta turma não houve nenhuma ação individual. Decidiram pensar em ações em pequenos grupos. Suas indagações eram relativas à sua valorização – ou desvalorização –, pessoal e profissional, inserção no mercado de trabalho e faculdade e ao seu desejo de melhores salários, que carregava a vontade de saírem do lugar de oprimidos para o lugar de poder. Outro risco se fazia presente aí.

Existia nas aulas de Teatro o objetivo de empoderar o discurso e tirar, pela via artística, estes alunos das margens da instituição, por um instante que fosse. O desejo era apenas possibilitar que acreditassesem em seu próprio espaço de performance-enunciação dentro de seus contextos de convivência, e não, gerar a falsa idéia de que seriam os chefes, que seriam de outra classe social. Afinal, era a sua própria enunciação que estávamos trabalhando. O material da aula de Teatro era seu corpo, suas memórias, suas elaborações, sua potência criativa.

Como esta turma tendia a tentar compreender estes espaços de enunciação através de conversas, e, de forma ansiosa, os alunos tentavam encurtar os trajetos corpóreos propostos, rapidamente começaram a narrar um possível roteiro para o acontecimento cênico que desejávamos realizar e, inclusive, a tentar *construir histórias* prévias que sustentassem uma apresentação de cenas/ trabalhos realizados nas aulas de Teatro. É possível que esta tenha sido uma tentativa de encobrir a incerteza presente na proposta de criação de um acontecimento, ao invés de sustentar tal indeterminação.

Para dar-lhes uma outra possibilidade de elaboração, coerente com as proposições deste estudo, propus a eles que saíssem do território da argumentação e experimentassem a ação, tal qual trabalhávamos nas aulas de Teatro. Sugerí que fizessem uma caminhada da sala 406 da Faculdade de Educação, sala em que nossos encontros se davam, até o hall de entrada da FAE. Propus que fossem juntos, em um bloco, colados como tábuas de uma jangada. Um dos alunos sugeriu que, no trajeto e no hall de entrada da FAE, eu desse alguns comandos de exercícios que fazíamos na sala. Combinamos que ele poderia experimentar conduzir isto na ação, buscando uma forma de colocar o grupo dentro da ação proposta; uma forma que despertasse o interesse do grupo.

Definimos também que um outro aluno daria o estopim para saírem do hall em direção aos espaços onde realizariam as ações cênicas em pequenos grupos. Não queria castrar as proposições que estivessem ligadas à representação. Por mais que fosse a nossa experiência e eu desejasse compreender e avaliar as minhas proposições, para alguns era difícil dizer do próprio desejo, sem construírem papéis ou se apoiarem no discurso do outro. Penso que muitos dos agenciamentos que ocorrem quando estamos em um processo de ensino-aprendizagem ou em um processo de criação, não são compreendidos em um primeiro momento. Entender pela via da sensação não garante um resultado, um entendimento racionalizado e aliviante. Muitas vezes, a compreensão de que algo em nós foi transformado no processo se dá depois do fim do mesmo. Muitas vezes simplesmente somos afetados, transformados. E era isso que estava em jogo.

Assim, fui conduzindo as elaborações, tentando deixá-las o mais abertas possível. Com cada grupo um trabalho, sempre buscando que o coletivo compreendesse os caminhos de todos os grupos. Cada um vivia um processo que resultaria em uma experiência que lhe atravessaria, mas estas experiências compunham um acontecimento cênico sobre o qual todos tinham responsabilidades e poderiam opinar e fazer escolhas. Apesar das dificuldades, eu tentava inserir na atividade os alunos que declaradamente

não gostavam de teatro. Eles não gostavam de teatro, mas gostavam de música, gostavam de se vestir para o outro, gostavam de estar com os outros e eram essenciais para a enunciação estética que seria composta. Eram parte da jangada.

A maioria das conversas se dava a partir do desejo explicitado na improvisação. Dávamos um tratamento estético, pensando em que roupa usariam, se usariam música, se combinariam um momento de terminarem a ação, qual lugar da FAE desejavam ocupar. Dividíamos a responsabilidade por levar e cuidar de cada objeto ou elemento que escolhessem. Isso, inclusive, era uma forma de tentar fazer com que compreendessem sua responsabilidade no processo e estimular que usufruíssem dela. Estavam vivendo, nas oficinas do Interagindo, um processo muito bonito de catalisação de espaços de vazão do discurso, mas muitas vezes não sabiam bem, ou não queriam, assumir a responsabilidade sobre o que diziam. Também achava importante que todos soubessem de todas as demandas, pois tudo se tratava de escolhas que construiriam o tecido do acontecimento cênico.

Cabe adiantar aqui que muitos dos objetos que eles se propuseram a levar, não foram levados. No dia das ações cênicas, buscamos otimizar o que tínhamos levado e considerei importante que eles compreendessem que nada aconteceria se eles não tomassem as rédeas da ação. O desejo era deles e somente seria enunciado no espaço-escola através deles mesmos.

A *Turma do Barulho* estava prestes a efetivar a travessia da elaboração para a ação e esta travessia já possuía um nome, no qual se desvelava o processo filosófico que estavam vivenciando: *O mundo em que vivemos*. A turma viveria, enfim, uma experiência de tentativa de enunciação artística no espaço-escola. O corpo estaria sob o risco da indeterminação. Poderíamos, enfim, efetivar a experiência e refletir sobre ela.

3.2.2. *Stronda: hoje eu não vou trabalhar*

A *Stronda*, por outro lado, foi desde o início uma turma mais da ação, da participação sem questionamentos anteriores à prática. No entanto, as avaliações, especialmente no começo do processo, tendiam a ficar em adjetivos e pequenas frases que revelavam mais se gostavam da aula do que como o processo lhes afetava.

Suas questões, mesmo na avaliação, permaneceram no desejo de lazer. No entanto, foi desenvolvida uma discussão política sobre as histórias e desejos expostos

pelos alunos. Houve mais proposições de ações individuais. Assim como a Turma do Barulho, a Stronda também caminharia da sala 406 até o hall. Definiu-se que também haveria ações individuais na caminhada e ocupação coletiva do hall de entrada da FAE.

Definimos os outros espaços de ocupação, onde aconteceriam as performances individuais ou em pequenos grupos e elaboramos um roteiro bastante aberto. É importante dizer que aqui, pela primeira vez utilizou-se o termo *performance*, pois foi quando o conceito foi trabalhado, teórica e praticamente, com mais clareza, tanto para mim, quanto para eles.

O dia 30 de junho, dia em que o acontecimento cênico se daria pelos corredores da FAE, seria o dia em que eles não iriam trabalhar.

Ressalta-se aqui que haveria um espaço de duas semanas entre este encontro e o dia das performances, devido a um feriado que cairia justamente no dia de nosso encontro. No entanto, decidimos correr o risco. Comunicamo-nos por e-mail e fiquei enviando material para que não perdêssemos o fio de desejo.

Ao final deste encontro, uma conclusão, ainda na zona de risco, sobre os questionamentos trazidos na disciplina *Pesquisa em Artes Cênicas* a respeito das dificuldades encontradas para se trabalhar na perspectiva da Pedagogia da Performance, começou a delinear contornos. Penso que o caminho das atividades teatrais é recheado de riquezas que trazem vocabulário e um modo de lidar com o corpo que prepara o aluno para enunciar seu discurso artisticamente. Acredito que o que cada um tem a dizer, que o material da vida dos alunos, é muito rico para o trabalho nas aulas de Teatro. E penso que, deste caminho, podem emergir potências de enunciação fortes, que se efetivam no encontro com o outro, no lugar da indeterminação.

A apropriação de seu próprio discurso e o tratamento deste com ludicidade é um caminho que pode ser percorrido por qualquer pessoa, independente de suas habilidades e da absorção de técnicas. Acredito no potencial de apropriação da prática dos alunos e penso que a performance pode lhes trazer uma capacidade de ler a vida artisticamente, construindo suas dramaturgias em territórios diferentes, desescolarizados.

4. NO MEIO DO CAMINHO, UM ACONTECIMENTO

Eis o mundo em que vivemos. Estava posto. Os alunos apresentaram, em conversa, seus universos. E estavam imbuídos da enunciação deste mundo e de seus espaços nele. Nas proposições da Turma do Barulho, percebe-se a chegada de um tom de crítica a este mundo, nos espaços em que não se sentiam acolhidos. Por exemplo, os alunos, que antes não sabiam que a UFMG, seu local de trabalho, não era uma universidade paga, agora já haviam elaborado um discurso que dizia de sua defasagem na seleção para a entrada como estudantes de tal universidade, por terem estudado em escolas públicas. Diziam que era uma universidade para ricos, que haviam estudado em boas escolas; para eles, escolas particulares. Mas também, de alguma maneira, começaram a valorizar o seu espaço ali.

No período em que falávamos sobre realizar ações cênicas dentro da FAE e definimos nossos roteiros de ocupação dos espaços, na Oficina de Eixos Temáticos foi lançado um concurso para que eles escolhessem uma logomarca para o Interagindo, que seria usada na camiseta do projeto. Eles, que sempre usaram a camiseta vermelha, antes cinza, teriam a camiseta que escolhessem. A logomarca escolhida foi justamente um mundo gritando “Interagindo” no megafone. As letras do nome do projeto que foram desenhadas para a camiseta eram meninos e meninas em movimento. Na frente fizeram questão de que tivesse marcado “Projeto Interagindo – UFMG”. Institucionalizaram suas camisetas e pediram pra escrever UFMG em tamanho maior. Fatos como estes nos clareiam o processo de busca de vazão dos discursos pelo qual estavam passando no projeto.

No dia da ação, eu esperava que nem todos aparecessem, especialmente os mais tímidos. Dois alunos não estavam presentes e justificaram sua falta. Dentre eles, estava uma aluna muito tímida. Ela havia proposto uma ação na qual estaria muito exposta e estava insegura. Ela havia nos mostrado um desenho que ela havia feito, de um rosto a lápis. Um desenho lindo. Um desenho que ela não mostrava para ninguém, assim como todos os desenhos que ela guarda em sua casa. Sua ação seria montar um varal em um corredor de ligação entre blocos da FAE. Ela escolheria uma música e os seus desenhos que desejasse colocar no varal. Também combinamos de levar materiais para que ela ou outras pessoas pudessem desenhar. A ação não foi realizada. A aluna não assumiu seu lugar de enunciação através da exposição de seus desenhos, que continuaram sem interlocução, guardados na gaveta.

Também esperava que muitos esquecessem os objetos que ficaram de trazer. O que, de fato, aconteceu. Além disso, esperava que alguns repensassem suas ações e trouxessem outras propostas, o que, felizmente, aconteceu. Felizmente porque é uma maneira de estar em processo, uma maneira de criar, avaliar, produzir, desfazer, recomeçar, errar, recriar. Estábamos ali também para propormos transformações e arriscarmos o caos. Estábamos migrando para um território desconhecido, quem sabe um não-território, e queríamos retirar dele sua aparência inóspita. Queríamos adentrar os nossos universos e colocá-los diante do outro. E isto nos deixava à mercê da indeterminação. Calafrio. Não era mais tempo de calar.

Senti a lacuna da semana em que não nos encontramos como se o passo fosse ser maior que as pernas. Sentia os alunos pouco preparados para a apreciação do trabalho do outro. Seriam participantes-passantes, mas seriam também cúmplices.

Devido a entraves burocráticos e de logística, ainda não havíamos conseguido realizar nenhuma das visitas previstas e, menos ainda, levá-los ao teatro. O que a maioria deles conhecia eram vídeos de Teatro e performance que estão na internet, apreciados por mim ou por eles próprios pesquisados, ou seja, muito pouco além da idéia televisiva de representação.

Mesmo assim, estes muitos alunos, entre os quais poucos haviam ido ao teatro, veriam pela primeira vez uma ação cênica, uma performance. Seria também um exercício de apreciação, fruição e, especialmente, de respeito com os colegas. Uma turma assistiria a outra e devido à conformação que o Interagindo havia tomado, parecia que eles faziam mesmo uns para os outros. Compartilhariam com os demais jovens o seu processo criativo. Compartilhariam com as pessoas presentes na FAE, com as quais muitas vezes cruzam no corredor, o caminho de seu corpo naquele espaço-instituição.

4.1. *O Mundo em que vivemos e o nosso Futuro*

Olhar da fresta¹¹: da sala nossa de todo dia transborda um bloco. Uma jangada disposta a invadir o mar. O mar que não conhece. O mar sobre o qual os olhos nunca pousaram. Uma jangada devir mar. Emaranhada pelo medo desse ser, sem limite e ruidoso. Obscuro. Atravessa o corredor, devolve um ou outro corpo pra areia. O períneo

¹¹ Texto-relato do meu olhar como participante dentro-fora do coletivo, sobre a primeira parte das ações cênicas *O mundo em que vivemos* e *Futuro*, quando cada turma trabalhou coletivamente.

gargalha. O estômago não se aguenta. Lança-se um remo ao nada. Mas não se conhece também o nada além da fresta. Não conhecer; possibilidade de inventar. O invisível pulsa nos corpos enquanto a linha reta testa o limite da torção. Ainda não se sabe, desse saber que se sabe, que algo acontece. “Algo nos acontece”. Isso que nos atravessou por oito semanas e revela-se em oito minutos. Oito mais oito. Oito que deita. “*Mise-en-abyme*”. Sobreposição de conhecimentos desconhecidos resultam em uma música que trava. A possibilidade do *iceberg* depois da curva quase faz com que cada parte da jangada escoe pelos buracos do muro branco de cimento. Um grito é um grito. O seu grito é meu grito. Desvela-se o megafone. O interno, o de casa, o do berço. A dobra. O de algum lugar que não se sabe também. Algum lugar que o corpo sabe. Revela-se ao corpo-outro. Algo deveria separar cada uma daquelas partes. Mas navegar sozinho aproxima as partes-corpos do naufrago. Algo nos aconteceu. Vê? Você me vê? Pode me reconhecer sem minha camisa vermelha-cinza? Pode ver meu pé fincado aqui? E já não mais. Agora habita-se o espaço grande. A entrada do castelo dos príncipes. Um grito é um grito. Uma palavra que se faz. Diante do outro, os corpos desenham um trajeto, um projeto, uma dança. São muitos. E são fortes. São pequenos-grandes-fortes. Separam-se. Levam consigo rastros das outras partes do corpo grande. Mostram suas caras ao rei. Um a esconde, outro dá a tapa. Outro corre, outro encontra o buraco do tatu. Um dança. Dançam. Desejo de lazer. Hoje não vou trabalhar. A música que eu ouvi, naquele dia em que não sei mais qual, era assim. Me deixa ter 17 anos, por mais que doa em você? O risco está impresso. Cada um revela sua música. Cada um assume o desencontro. Busca-se de novo o encontro. Ora não se buscou. A expectativa desova em descoberta. Descoberta é um pé no futuro e um pé no peito que se perdeu. É a frustração pelo que não se pode ter depois daquilo. Mas é só aquilo. Um coletivo de imaginários que se realizam em apenas um acontecimento.

4.2. Relatos da experiência: olhar dentro-fora

4.2.1. *O mundo em que vivemos*

*E o indizível, sabemos, só poderá nos ser dado,
através do fracasso de nossa linguagem.¹²*

Lúcia Castello Branco, *Viver com Barthes*

Relato dentro-fora de algumas ações individuais ou em pequenos grupos realizadas pela *Turma do Barulho*, que aconteceram na sequência do trajeto-jangada da sala 406 ao hall de entrada da FAE. Os nomes destas, ao contrário dos nomes das ações coletivas – *O mundo em que vivemos* e *Futuro* –, foram dados por mim no momento da escrita-reflexão sobre a experiência que vivenciei como passante-participante-cúmplice.

Caleidoscópio

Local: corredor interno entre blocos da Faculdade de Educação - UFMG

Materiais: brinquedos variados, roupas de criança, música da infância das alunas

Desejo de dizer da infância de duas alunas que conviviam pouco e se uniram para realizarem a ação. Uma das alunas trabalha na própria FAE e, portanto, passa várias vezes por dia neste corredor. Antes de irem para o local, deixaram a ambição construída para o vazio. Instalaram brinquedos e deixaram a música tocando para o nada, atravessando e intrigando os passantes. Quando as alunas se fizeram presentes no espaço, instaurou-se um riso-desconforto e riso-alegria-cá estou. Sentiram, diante do outro e da situação instaurada, um misto de constrangimento e satisfação. Brincaram com os objetos. Mal olhavam para as pessoas, que brincavam com elas. Riram até sentirem vontade de voltar para a sala 406.

Desperta!

Local: pátio atrás da cantina da FAE

Materiais: bolas, roupas esportivas, roupas sociais, carteira de trabalho

Música: *Funk das cornetas*, DJ Giro

¹² Ref. que a autora faz a trecho de: LISPECTOR, Clarice, *A Paixão segundo GH*. 3^a Ed. Rio de Janeiro: Sabiá, 1964.

Os alunos construíram um roteiro de ação, com dramaturgia clara e resultado indeterminado. Com roupas esportivas, brincariam por 8 minutos, até que o despertador de seus celulares começasse a tocar juntos o *Funk das Cornetas*, música que todos eles conheciam. Colocariam por cima suas roupas sociais e, de carteira de trabalho em punho, correriam pelos corredores da FAE.

Um dos alunos, que iniciou a proposição desta ação, à qual outros dois alunos aderiram, não estava presente, por motivos pessoais. Um outro aluno, que não estava no dia da preparação, decidiu participar da ação. Afinal de contas, os roteiros existem para todos participarem.

Antes dos 8 minutos, a *Stronda*, que transitava pelos espaços da FAE com os educadores da Oficina de Eixos Temáticos, chegou, em peso. Os alunos apreciadores depararam-se com os alunos brincando com a bola. Como adolescentes, entraram de maneira agressiva na brincadeira. Os alunos que realizavam a performance, não sabiam o que fazer. Pararam. Os educadores que acompanhavam a outra turma, tampouco sabiam como lidar com a situação.

Cheguei e senti uma frustração que se misturava à dúvida anterior a respeito da etapa de apreciação pulada – ainda não havíamos ido ao teatro e ao museu, conforme planejado – e a respeito das questões levantadas em *Pesquisa em Artes Cênicas* sobre a possibilidade de este tipo de trabalho funcionar com alunos que nunca haviam feito aulas de Teatro. Os alunos me olharam. Não interferi, não participei. Olhei de fora e, muito provavelmente por isso, os alunos sentiram o muro que separa o palco da platéia.

Na verdade, eu não sabia como lidar com a situação. Fiquei perdida na transposição do trabalho artístico para a educação. Não sabia se uma intervenção minha seria legítima. Esperei que, como fariam atores *em cena*, eles mesmos resolvessem a situação instaurada. Mas eles não são atores. Eram alunos de Teatro em contato com a sua primeira experiência de colocar o corpo em jogo, diante de outras pessoas.

Depois de uns minutos, vieram as cornetas. Eles desistiram do roteiro, pegaram suas carteiras de trabalho e saíram caminhando, tímidos. Não estavam preparados para se apresentarem, queriam compartilhar seu processo, mas não sabiam como receber o outro no jogo. Conversamos ao final do trabalho. Vivi com eles esta crise e tentei, ao longo dos outros encontros que sucederam esta ação, usar este fracasso que vivenciamos para gerar novos agenciamentos.

Havia construído expectativas e precisava destruí-las. Conseguir e não consegui. Fracassei quando a *Turma do Barulho* quis deixar de gritar. Sentia o amadurecimento dos alunos deste coletivo na fala e esperei que dessem conta, em ação, de tudo o que foi projetado.

Não é fácil errar. Errar no cerne. Saber do erro. Não é fácil tecer esta crítica, assim como não foi fácil fazê-la enquanto as ações aconteciam. No entanto, realizá-la ali, em tempo real e conversar com a *Turma do Barulho* antes das performances da *Stronda*, que aconteceriam também naquele dia, foi essencial para que estes alunos dessem início a uma reflexão sobre o fazer artístico e a apreciação.

Hoje penso que um outro caminho para que a apreciação seja trabalhada e potencialize novos agenciamentos é dar aos alunos a possibilidade de presenciarem a performance da outra turma em um dia e realizarem as suas próprias em outro dia. Em nosso caso, não havia tempo. Mas precisamos sempre encontrar formas de lidar com as possibilidades e entraves que estão além da nossa aula. Deixo em aberto esta reflexão.

Você quer dinheiro?

Local: em trânsito pelos corredores do primeiro e segundo andar da FAE

Materiais: terno, óculos escuros, crachá, roupas de fiscais e seguranças

Música: *Que país é esse?*, Legião Urbana

Para que a ação coletiva fosse encerrada, definiu-se que o início desta ação cênica seria o estopim para a finalização da ação coletiva no hall de entrada e início das ações cênicas em pequenos grupos.

A ação consistia em caminhar em grupo pelos corredores da FAE, oferecendo dinheiro e relacionando-se com as pessoas. Previamente, pensamos que eles poderiam variar as velocidades e trabalhar ações que haviam emergido nas aulas de Teatro e viessem à tona naquele momento.

Estes alunos, desde o início, optaram por vivenciar um processo com mais traços de teatralidade. Juntos, fizeram as escolhas prévias: roupas, música, pergunta-estímulo – *Você quer dinheiro?* – para se relacionar com as pessoas. Alunos que não estariam nesta ação se dispuseram a levar roupas e objetos para a realização do que foi proposto.

No dia do acontecimento cênico, quando os alunos caminharam da sala e ocuparam o hall de entrada da FAE, quatro alunos subiram para o segundo andar do prédio e, de lá, uma aluna que usava um sobretudo com sinal de dólar - \$ -, começou a

oferecer dinheiro para as pessoas que estavam no primeiro andar. Os alunos que circulavam no hall de entrada, como previsto no roteiro construído coletivamente em encontro anterior, vieram para a parte da entrada da FAE próxima ao local onde os quatro alunos estavam e, de lá, todos partiram para as suas ações.

Nesta ação cênica, um aluno caminhava com um aparelho de som que tocava a música *Que país é esse?*, do grupo Legião Urbana, outro com calça camuflada, óculos escuros e crachá, outro com óculos escuros e crachá.

Os elementos cênicos, os crachás que identificavam os alunos como “fiscal” e “segurança” e uma possível alusão a programas televisivos de auditório, marcaram momentos de representação dentro desta ação cênica. A aluna que oferecia dinheiro e seus possíveis “capachos” tendiam a contar uma história. No entanto, não havia resolução prévia sobre quem cada um deles era. Havia um acordo, seus desejos apontavam para um mesmo vetor: queriam distribuir dinheiro, queriam representar o universo dos políticos de nosso país, queriam ironizar algum modo de comportamento de pessoas que vivem um outro lado da realidade social de nosso país.

Quando algum deles tentava impor uma situação ficcional, mesmo que os outros aceitassem a proposição, instaurava-se um desconforto gerado pelo real que ali estava instaurado. Mesmo que pretendessem interpretar algum papel, estavam passando pela experiência concreta de oferecer dinheiro para as pessoas. Em relação com o outro, os traços de sua subjetividade apareciam e atravessavam o ficcional que se tentava estabelecer. Além do mais, eles não haviam sido preparados para construírem papéis, personagens ou situações imaginárias no processo das aulas de Teatro. Assim, nenhuma tentativa de representação obteve êxito.

4.2.2. *Futuro*

Enfrentar o caos, traçar um plano, esboçar um plano sobre o caos”
Gilles Deleuze, *O que é Filosofia*

Relato dentro-fora de duas ações individuais, que aconteceram na sequência da caminhada da sala 406 ao hall de entrada da FAE. Estes nomes também foram dados por mim, no momento da escrita-reflexão sobre a experiência que vivenciei como passante-participante-cúmplice.

Aqui vive o meu pixo¹³

Local: hall do *Xerox* ao lado do hall de entrada da FAE

Materiais: cartolinhas brancas, canetinhas, tinta

Música: *Jesus Chorou*, Racionais MCs

Deslizamento

Local: hall de entrada, hall do *xerox*, corredores

Materiais: skate, celular, boné

Duas proposições que formaram, no acontecimento, uma composição. Um aluno que se escondia atrás de seu boné, tímido, e um aluno muito participativo. Cada um com suas habilidades, desejos, histórias. Um gosta de desenhar, o outro de andar de *skate*.

Na elaboração do roteiro, o aluno tímido mostrou um desenho seu e falou que gostaria que sua ação cênica fosse fazer um desenho ao vivo. Conversamos sobre o *grafite* e sobre as questões filosóficas e sociais embutidas nessa prática. O aluno escolheu uma música que gostava e sugeriu que ela tocassem enquanto ele *grafitava*.

O outro aluno havia pensado em trabalhar a questão das *tribos*, dos diferentes modos de pensar e agir que unem os adolescentes que se identificam. Este aluno falou de um texto que gostava, o qual dizia do assunto. Leu para os colegas um trecho e me mostrou outra parte. Decidiu que andaria de *skate* pelos corredores da FAE.

Também na construção do roteiro, o aluno que queria andar de *skate* se disponibilizou a colocar a música durante a ação do colega que *grafitaria*.

No momento da ação, enquanto o aluno montava seu muro de papel para desenhar, o outro aluno começou a andar de *skate* próximo a ele, com a música tocando no celular. A relação criada neste movimento-música e a proximidade simbólica entre os elementos e objetos utilizados nas ações de cada aluno, produziram uma relação entre eles que corroborou a expansão das possibilidades de recepção dos passantes-participantes do evento.

¹³ *Pixar* está relacionado aos *pixadores* que imprimem suas manifestações, muitas vezes políticas, despreocupados do caráter artístico das mesmas. Pichador é tido como sinônimo de grafiteiro. O uso de *pixo* está relacionado a um movimento de retirada das manifestações cotidianas das margens da sociedade, através de tratamento e olhar estético. É uma brincadeira-analogia que se faz com o próprio estudo, que busca potencializar, nos jovens integrantes da Cruz Vermelha, a descoberta de espaços de enunciação artística.

Isoladamente, podemos pensar que talvez a ação de andar de *skate* dentro da FAE sem que houvesse nenhuma repreensão por parte dos funcionários da instituição, somente possa ter acontecido pelo caráter artístico do acontecimento, que instaurou ali um estado de suspensão do cotidiano, uma vez que rompia com regras de conduta do espaço-instituição, promovendo um instante de transgressão artística.

Podemos pensar também que os adolescentes, conhecidos pelos funcionários, foram reconhecidos e respeitados dentro da atividade da qual participavam.

Quanto ao aluno que inscrevia ali o seu *pixo*, por estarmos na universidade, dentro em um Projeto que objetivava trabalhar com os adolescentes seus modos de se pensarem cidadãos e seus modos de construção identitária, tomamos cuidado para que nada modificasse concretamente o espaço, não utilizando *spray*, por exemplo. O que interessava era que o ato de *pixar* acontecesse. *Pixar* o espaço, inserir seu discurso, colocar o corpo em ato diante do outro enquanto o *pixo* é efetivado.

Enquanto o aluno tracejava a parede de cartolina, muitas pessoas vinham se relacionar com ele, curiosas com a ação. Ele, sempre calado nos encontros do Interagindo, relacionou-se com as pessoas, mesmo que, a princípio, sorrindo de vergonha. Aos poucos foi começando a realizar a ação para o outro, em relação com o outro. Isto dava um tratamento cênico para a ação, uma vez que o aluno se presentava nela. Ao final da ação, ficou inscrito próximo à entrada da FAE, em tamanho grande, o nome *Stronda*. Depois deste dia, a participação e o envolvimento deste aluno com as aulas de Teatro aumentou consideravelmente.

4.3. Experiência em movimento: depoimentos em vídeo

No *Cd 2*, está o relato avaliativo dos alunos sobre a experiência na Oficina de Teatro, que desaguou nas ações cênicas realizadas no dia 30 de junho, na Faculdade de Educação da UFMG.

5. CONCLUSÕES EM PROCESSO

5.1. Teatralidade e Performatividade: estudos

Performance não trata sobre saber de uma vez por todas o que é isso tudo. Performance é, por definição e por prática, provisória, em construção, processual, lúdica: da segunda a enésima vez. Não existe o original, nada como uma fonte que pode ser buscada, encontrada.

Richard Schechner, Educação e realidade:
O que pode a Performance na Educação?

*As palavras jogadas fora por motivo de traste
são alvo da minha estima.*
Manoel de Barros, Poemas Rupestres

Realizar o trabalho nas aulas de Teatro a partir de atravessamentos de uma perspectiva da Pedagogia da Performance¹⁴ foi uma forma de trazer aos alunos uma experiência que se inscreveria em seu corpo e habitaria sua memória. Ao mesmo tempo, foi uma forma de trabalhar, junto a eles, a possibilidade da construção em movimento e a potência do ato inacabado, sempre pronto a ser refeito, aprimorado, morto, renascido.

Para tal, foi preciso compreender a impossibilidade de lidar com todas as situações e questões trazidas pela indeterminação. Jacques Lacan relaciona o *mise-en-abyme*¹⁵, *figura em abismo*, ao *saber em fracasso*¹⁶, diferenciando-o do *fracasso do saber*.

Este pensamento de Lacan foi muito importante nas minhas reflexões acerca dos traços da performance com os quais pretendo lidar em sala de aula. A indeterminação envolve risco e possibilidade de caos no momento em que coloca o próprio sujeito diante da experiência artística. Neste momento, estão em jogo, justapostos à criação cênica, traços subjetivos, dos quais a linguagem muitas vezes não dá conta. São traços de pulsão, de sensação. Mas, como tratar a ordem do sensório em sala de aula? Penso, inconclusivamente, que somente é possível através da experiência, do ato de colocar o corpo em risco, em jogo. Mesmo que se decida, em um processo de ensino-aprendizagem, realizar um espetáculo de encerramento de curso, por exemplo, os alunos

¹⁴ TORRENS, Valentin, 2007.

¹⁵ Termo da pintura e da escultura, utilizado pela primeira vez por André Gide, ao falar das narrativas que contém outras narrativas dentro de si.

¹⁶ LACAN, Jacques, Litraterra. *Che Vuoi?* . V.1. N.1. Porto Alegre: Cooperativa Cultural Jacques Lacan, s.d. *apud* CASTELLO BRANCO, 2005, p.p. 70-71.

saberão em seu corpo se aquela experiência condiz que o experienciado no processo. Mesmo que não se possa expressar com as palavras, a experiência estará inscrita no corpo.

No Projeto Interagindo, busquei desenvolver um trabalho que primasse pela “lógica do processo” sem abandonar “lógica dos resultados” (PAVIS, 2003, pp. 298), no qual o processo de ensino-aprendizagem fosse concomitante ao processo de criação. Isso não quer dizer que esperávamos chegar a um resultado com as ações cênicas realizadas, e sim, que os resultados alcançados são também parte de um processo.

Pensar no resultado como um fim, como um ponto a ser atingido e abandonado, seria desconsiderar os fluxos de afetos efetivados ao longo do processo e a imanência das experiências vivenciadas nas relações entre os corpos-sujeitos durante todo o processo que vivemos juntos.

O processo, neste estudo, não é pensado como uma fase preparatória, como um meio para se atingir o fim, mas sim, como um acontecimento, como algo que se instaura e produz novas possibilidades de vetorização da experiência, novos fios de desejo. E através destas descobertas, advindas da própria experiência, verticaliza no sujeito um trabalho sobre si e um desenvolvimento do processo a partir do que se passa com cada participante do processo.

Buscou-se, assim, trabalhar a vetorização como rede que tece a experiência de ensino e aprendizagem cênica, em um trabalho subjetivo de relação da própria vida com a arte e com o objeto artístico, no caso, as ações cênicas que compuseram o processo das aulas de Teatro. A semiotização dos desejos dos participantes do coletivo foi o mote desta tessitura da experiência de ensino e aprendizagem da criação cênica. Cada uma das ações de teatro-performance dentro do espaço-escola continham seus conteúdos e procedimentos artísticos, encima dos quais era possível dar continuidade ao processo de criação-ensino-aprendizagem.

As ações cênicas foram construídas a partir dos agenciamentos efetivados pelos alunos no processo vivenciado entre os participantes das aulas de Teatro do Projeto Interagindo e das experiências por mim vivenciadas e trazidas para o processo. Os traços de teatralidade e performatividade que compunham cada uma das ações partiram exatamente do desejo de trabalho de cada aluno. O material trabalhado partiu das experiências de cada participante, vivenciadas anteriormente e durante o processo de ensino-aprendizagem e criação. Assim, o uso de elementos teatrais e traços de

representação e ficção que se justapuseram às figuras que presentaram as enunciações, aconteceu na medida do desejo de cada participante do processo.

Foi realizado um processo fomentado pelos conteúdos e procedimentos teatrais, do qual brotaram discursos corpóreos que aproximaram a vida e as memórias dos alunos ao material artístico, no caso, cênico. Para isso, foi preciso descobrir modos de irromper a barreira entre o corpo e a espontaneidade e possibilitar que cada aluno-sujeito descobrisse sua forma de dar vazão ao discurso através de seu corpo.

O que desenvolvemos foi um material tratado esteticamente, muito próximo do cotidiano deles. O que houve de ficcional estava ligado ao desejo dos alunos de enunciação e de vivenciar a experiência.

Segundo Renato Cohen, em *Performance como linguagem*,

Tomando como ponto de estudo a expressão artística performance, como arte de fronteira, no seu contínuo movimento de ruptura com o que pode ser denominado “arte estabelecida”, a performance acaba penetrando por caminhos e situações antes não valorizadas como arte. Da mesma forma, acaba tocando no tênues limites que separam vida e arte. (2002, p.38)

A performance carrega consigo a potência da vida e semiotiza o desejo em direção ao próprio sujeito. Patrice Pavis, em *Análise dos Espetáculos* (2003), teoriza sobre a potência do ficcional, próprio da representação, atravessado pelo figural, próprio do que o sujeito carrega. Segundo o autor, o figural reaviva o caráter pulsional da enunciação e votoriza as forças ligadas ao desejo, invisíveis e indizíveis.

Mesmo que os alunos representassem e incorporassem papéis, estavam vivenciando uma experiência nova de contato com o público, uma experiência única de dizer ludicamente do seu desejo. E foi votorizando o trabalho na produção subjetiva a partir do desejo que os modos de enunciar foram encontrados.

Mesmo que a experiência para alguns tenha sido frustrante, questões foram colocadas em movimento, para serem trabalhadas em processo. Sair da lógica do resultado é um caminho tão difícil quanto buscar o resultado perfeito. A partir das descobertas e avaliações podemos trazer para a sala de aula um modo de pensar da performance, pautado na lógica de criação cênica em processo. Um caminho de busca

pela experiência, de aceitação do novo, de apropriação das resultantes para a construção de novos trilhos.

Não se pretendendo um resultado, podemos pensar em cada aula como um lugar alcançado, que se pretende escalar, atravessar e encontrar possibilidades outras. Assim, é importante compreender o caminho como pouso-vôo constante, como potência criativa.

Para melhor compreender novos modos destes corpos estabelecerem relações com os espaços, foi importante conhecer práticas pautadas na Pedagogia da Performance. Também me propus a passar por experiências coletivas de processos de elaboração de performances. Assim, ao longo da investigação, buscando imprimir novos modos de produção na reflexão aqui tecida, além de pensar os modos de produção nos meus próprios trabalhos, participei de processos de criação com dois coletivos de performance de Belo Horizonte. Realizei um trabalho com o *Paisagens Poéticas: o nome disso é rua*¹⁷ e um trabalho com o *Obscena Agrupamento de Independente de Pesquisa Cênica*.¹⁸

Além disso, participei de workshops com o *Coletivo Líquida Ação*¹⁹, do Rio de Janeiro, no qual realizamos um trabalho que trazia a pesquisa do grupo para os nossos modos de perceber e nos relacionarmos com a cidade de Belo Horizonte; e com o *Corpos Informáticos*²⁰, de Brasília, trabalho no qual estavam presentes diversos *performadores* e pesquisadores de performance, sendo possível, a partir da troca de experiências com o coletivo composto, ampliar a reflexão sobre a prática aqui inscrita.

Conhecer outras formas de trabalhar a minha enunciação a partir de propostas coletivizadas, foi importante para conseguir trazer para mais perto a avaliação da experiência feita pelos alunos de Interagindo, assim como me auxiliou na compreensão das falhas, das faltas, dos excessos e das possibilidades deste estudo.

¹⁷ <http://onomedissoerua.wordpress.com>

¹⁸ <http://obscenica.blogspot.com>

¹⁹ <http://coletivoliquidaacao.blogspot.com>

²⁰ <http://corpos.blogspot.com>

5.2. O corpo no espaço: experiência

No processo do Projeto Interagindo, a efetivação das ações cênicas abriu uma série de questões para mim e para os alunos. Passamos por uma primeira experiência na qual pudemos vivenciar, enquanto atuantes-participantes, a enunciação-recepção de um material artístico, sensível, com potência para atualizar em cada um de nós outros modos de *afecção e percepção* da experiência cênica e do lugar da arte em nossas vidas.

No entanto, na prática, não tivemos tempo para chegar a um segundo acontecimento cênico. Quando tateamos o cruzamento do material das vidas dos participantes com os conteúdos de Teatro, a oficina, conforme previsto em planejamento, terminaria. Viria o período de férias e, sucessivamente, outros quatro encontros.

Para este estudo, a sequência do processo desembocando em novas ações cênicas, advindas da reflexão sobre a própria prática, poderia trazer aos alunos um trato maturado com a experiência de *fisicalização*²¹ de seu discurso no espaço-escola, espaço-trabalho. Nas atividades realizadas em sala de aula estávamos vivenciando um processo de percepção corpórea que buscava que outros trajetos do corpo pudessem ser estimulados e acionados. Mais uma vez, fez-se presente a importância de permanecer em ensino-aprendizagem-criação para que mais poros para uma formação sensível fossem abertos na investigação.

Nas avaliações que realizamos, percebemos que o trabalho, tal qual foi realizado/experimentado, precisava de um respiro para que os agenciamentos produzissem materiais para novas enunciaçãois cênicas. Optamos por refletir sobre a experiência e desenvolver, nos quatro encontros seguintes às ações cênicas, um trabalho de improvisação que teve como base as teorizações de Augusto Boal (2005). Nas improvisações que se seguiram ao acontecimento cênico, os alunos puderam experimentar o cruzamento de seu discurso com o discurso do outro, puderam trabalhar o uso de elementos teatrais junto a histórias de suas vidas e puderam expressar sua visão em cima dos temas que vinham sendo trabalhados no Projeto Interagindo.

Foi um momento da oficina em que os alunos estavam afetivamente ligados ao Teatro. A participação nas atividades efetivava-se com a colaboração de todos, da maneira como cada um desejava inserir-se no processo. Na construção das ações

²¹ *Fisicalidade* como percurso de um movimento, forma do corpo – corporeidade – apresentar-se. ROMANO, Lúcia, 2005, p.180.

cênicas, nos conhecemos um pouco mais. Assim, passou a ser parte da atividade, a construção de outras formas de participação nas improvisações: produzindo sonoridades, escolhendo músicas para compor as ambiências, refletindo sobre a experiência do assistir em compartilhamento com os colegas.

Medir precisamente o grau de envolvimento dos alunos com o acontecimento cênico é impossível. No entanto, é possível perceber que os participantes, de diferentes modos, foram mobilizados pelo acontecimento.

E esta mobilização gerou pontos de vista muito diversos entre os participantes. Nas entrevistas que compõem, em vídeo, este trabalho, tentei realizar um recorte o mais próximo possível do que foi compartilhado, construindo uma dramaturgia que correspondesse ao que recebi deles nas conversas avaliativas sobre a experiência.

Houve frustração e epifania diante do inacabado. Houve potência. Não consigo responder com certeza como esta experiência pode ter contribuído para que eles se tornem pessoas melhores. A pergunta feita pelo aluno no primeiro dia permanece sem resposta que caiba em palavras.

Cabe, sim, na escrita do corpo, na lógica da sensação, na visita ao Inhotim que fizemos juntos, toda a equipe do Interagindo. Cabe nas dobras da Cosmococa²². A experiência que aqui se propõe é caminhar no escuro, é uma sequência interminável de pulos no macio, é a água gelada com sopro de John Cage, é descansar-dançar na rede e encontrar no *mise-en-abyme* dos espelhos²³, o que está por trás do corpo que se relaciona com o espaço. O que está por trás do espaço que se ocupa. É encontrar no que resulta no processo, outras fluxos de sensível e outras possibilidades de *atualização* do sujeito no espaço-mundo.

²² Referência à *Cosmococa 5 Hendrix War*, obra de Hélio Oiticica e Neville D'Almeida, galeria permanente do Inhotim – Instituto de Arte Contemporânea e Jardim Botânico, Brumadinho/ MG.

²³ Obra de Waleska Soares, instalada no Inhotim, em formato de coreto espelhado dentro e fora.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, Carminda Mendes. *O teatro pós-dramático na escola*. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.
- BARROS, Manoel de. *Poemas Rupestres*. 4. Ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.
- BOAL, Augusto. *Teatro do oprimido: e outras políticas poéticas*. 1. Ed. revisada e ampliada. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”. *Revista Brasileira de Educação ANPED*, Rio de Janeiro, N. 19, pp.20-28, Jan - Abr./ 2002.
- CASTELLO BRANCO, Lúcia. “Roland Barthes e o fracasso do saber”. *Viver com Barthes*. [orgs. Vera Casa Nova e Paula Glenadel]. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2005.
- COHEN, Renato. *Performance como linguagem*. 2.Ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- CORRALES, Johana Barreneche. “O método autobiográfico e a pesquisa social, Testemunhos e histórias de vida”. *Fazendo Genro 8 – Corpo, Violência e Política*, 2008. Disponível em http://www.fazendogenero.ufsc.br/8/sts/ST50/Johana_Barreneche_Corrales_50.pdf > Acesso em 13 de Novembro d 2011.
- DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo*. [trad. Estela dos Santos Abreu]. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* São Paulo: Ed. 34, 2005.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Kafka: por uma literatura menor*. Rio de Janeiro: Imago, 1977.
- DELEUZE, Gilles. *A Imanência: uma vida...*[trad. Alberto Pucheu e Caio Meira], 1995. Disponível em <http://www.letras.ufrj.br/ciencialit/terceiramargemonline/numero11/xiii.html>.> Acesso em 21 de Outubro de 2011.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. “O atual e o virtual”. *Diálogos*. [trad. Eloisa Araújo Ribeiro]Ed. 34. São Paulo: Escuta: 1998, pp.47-57
- FERNANDES, Sílvia. “Teatralidades do real”. In. *Subtexto: Revista de Teatro de Galpão Cine Horto*. N.6. ISSN 1807-5959, 2009.
- FERRACINI, Renato. *A arte de não interpretar como poesia corpórea do ator*. Campinas, SP: Editora da Unicamp – IMESP, 2001.
- GOLDBERG, RoseLee. *A arte da performance: do futurismo ao presente*. [trad. Jefferson Luiz Camargo; revisão da trad. Percival Panzoldo de Carvalho; revisão técnica Kátia Canton]. 1.Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

GRECO, Gabriela Cunha. *Da sala para o pátio: o teatro do acontecimento na escola*. Dissertação de Mestrado: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/15693>.

GUÉNOUN, Denis. *O Teatro é Necessário?*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

ICLE, Gilberto; PEREIRA, Marcelo de Andrade; SCHECHNER, Richard.” O que pode a Performance na Educação?: uma entrevista com Richard Schechner”. *Educação e Realidade*. N.35, 2010, pp. 23-35.

KEIL, Ivete; Tiburi, Márcia. *Diálogo sobre o corpo*. Porto Alegre: Escritos Editora, 2004.

LEHMANN, Hans-Thies. *Teatro pós-dramático*. [trad. Pedro Süsskind]. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

MATHER, Donnie. “*Viewpoints* e o Método Suzuki: uma palestra com Donnie Mather”. *O Percevejo*. [trad. Isabel Tornaghi]. Ed. 2. Vol. 2. UNIRIO: Rio de Janeiro, 2010. Disponível em <http://www.seer.unirio.br/index.php/opercevejoonline/article/view/1452/1245> > Acesso em 06 de Fevereiro de 2011.

MEDEIROS, Maria Beatriz; MONTEIRO, Mariana F. M. Espaço e Performance. Brasília: Editora da Pós-graduação em Arte da Universidade de Brasília, 2007.

PAVIS, Patrice. “Conclusões: quais teorias para quais encenações?”. *A Análise dos Espetáculos*. São Paulo: Perspectiva, 2003, pp. 287-304.

PAVIS, Patrice. *Dicionário de Teatro*. [trad. J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira]. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. “O pós-dramático e a pedagogia teatral”. *O pós-dramático: um conceito operativo*. [org.: J. Guinsburg e Sílvia Fernandes]. São Paulo: Perspectiva, 2008, pp.220-232.

RODRIGUES, Cristiano Cezarino. *O espaço do jogo [manuscrito]: espaço cênico teatro contemporâneo*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Arquitetura, UFMG. Belo Horizonte, 2008.

ROMANO, Lúcia. O teatro do corpo manifesto: Teatro Físico. São Paulo: Perspectiva, 2005.

SCHECHNER, Richard. *Performance: teoria e prácticas interculturales*. [Traducción M. Ana Díz]. 1. Ed. Buenos Aires: Libros Del Rojas, 2000.

TORRENS, Valentin. Pedagogía de La Performance: Programas e Cursos e Talleres. Diputación de Huesca: Beca Ramón Acín, 2007.

ZOURABICHVILI, François. O Vocabulário Deleuze. [trad.: André Teles]. Rio de Janeiro, 2004. Disponível em <http://www.ufrgs.br/corpoarteclinica/obra/voca.prn.pdf>. > Acesso em 20 de Setembro de 2011.

7. ANEXO: Roteiro de acontecimento: EJA, Centro Pedagógico UFMG

CONSTRUÇÃO COLETIVA DE ESTRUTURA A PARTIR DO PROCESSO E DO LIVRO *O SANTO E A PORCA*, DE ARIANO SUASSUNA

EJA – Centro Pedagógico da UFMG

Novembro de 2010

→ em itálico, notas para melhor compreensão do trabalho em cima do roteiro, posteriormente por mim inseridas.

As falas que compõem este roteiro não foram decoradas pelos alunos. Partiram de improvisações nas aulas de Teatro, a partir de metodologias trabalhadas no processo e/ou a partir do texto de Ariano Suassuna. Todos os participantes do processo conheciam a dramaturgia do espaço e a cartografia das ações/cenas isoladas, mas as situações, por mais que fossem pensadas, foram sendo instauradas a partir do contato com o público.

Padre; bêbado; Santo Antônio; Pinhão; Dodó; Dora; Benona; Caroba; Margarida; mulher que afoga Santo Antônio; lavadeira (casinha); Doidinho da cidade; Dono da venda; Cozinheira; Fuxiqueiras da procissão...

Movimento 1. Confessionário : cabine da portaria do Centro Pedagógico – improvisações trabalhadas e reconstruídas ao longo do processo

Entrada do público; confissões de avarezas pessoais.

- Padre
- Bêbado (personagem guia)

Trechos interessantes das confissões – atividade do processo

Trechos escritos, em sua grande maioria, pelos alunos, a partir de atividades realizadas em sala de aula. Foram apresentados ao grupo como proposição de roteiro a ser improvisado no acontecimento.

Trabalhamos a idéia de construção de imagens-movimento-situações, mas os alunos sentiam prazer pela escrita, pelo texto. Por isso trabalhamos princípios da narração no processo e estimulávamos a escrita, apresentando-lhes também, vocabulário sobre dramaturgias.

→ Margarida

Margarida: Ai, senhor padre. Eu de olho em um moço, um moço que eu não me canso de olhar. Na verdade eu não tenho só vontade de olhar, eu tenho vontade de chegar mais perto... só de pensar já me dá um calor embaixo do vestido!

Padre: Ô minha filha, mas assim não pode não. Tem controlar esse desejo, tirar isso de você.

Margarida: Tirar o vestido?!

Padre: Não, não jamais. Nem casados vocês são.

Margarida: Justamente por isso que estou aqui senhor padre. Estou fazendo todas as preces para Santo Antônio para que ele arrume logo esse casamento. Quero casar com o moço.

→ Eudoro

Eudoro: Seu padre eu pensei da gente dar uma reformada nessa igreja. Bastante imagem bonita, bem grande. Encher tudo de cor de ouro. O que o senhor acha heim?!

Padre: Ô meu filho, muita bondade sua. O nosso senhor Bom Deus ficaria muito agradecido.

→ Caroba

Caroba: Prazer seu padre, meu nome é Caroba. Sabe seu padre, eu não sou fofoqueira não. Desde já lhe adianto isso. Não falo da vida, das histórias e dos problemas dos outros não. Esse povo é que inventa tudo. Fala demais. Fica fazendo fofoca, intriga.

Padre: Mas senhora Carola?

Caroba: Caroba. C – A – R...

Padre: Caroba. Sim, senhora Caroba. Mas a senhora não pode falar mal dos outros não, ficar cuidando do que não é seu.

Caroba: Seu Padre eu não falo nada dos outros não. Nesse tantão que o povo fala? Não. Falo só um pouquinho, um pouquinho assim ó...

→ Benona

Benona: Ah, seu padre. Dê-me sua benção. Eu estou muito preocupada, angustiada. Seu padre eu estou precisando de casar. Casamento bom, sabe. Já passei da hora.

Padre: Sei, sei minha filha. Você há de ter paciência.

Benona: Paciência padre. Passei, mas passei bem dá hora. Eu estou apaixonada por um homem. Um homem do meu passado, que agora está mais vivo do que nunca. Ele está pertinho. Como que eu faço senhor padre? O que que eu devo fazer? Me ajuda?

→ Dodó

Dodó: Noite, seu padre. Sua benção. Oh seu padre eu tenho que confessar pro senhor. Eu não sou aleijado, não tenho nada. Oh, olha só pra mim! (faz uma dancinha mostrando para o padre com está bom) Estou fazendo isso só pra ficar com minha moça. Ninguém pode saber que eu sou eu. O pai dela é bravo e o meu pai, Doutor Eudoro Vicente, de olho nela. Está querendo firmar casamento e tudo. Acredita?!

Padre: Ah, meu filho. Mas isso é um pecado muito grave. Você não pode enganar as pessoas. Não pode fingir ter uma deficiência que não tem. Mas, e essa moça?! Ela aprova tudo. Vocês não podem manter um casamento assim.

Dodó: Casamento? Que isso seu padre, a gente está ficando, sabe. E ficando assim, há um bom tempo. (faz sua dancinha)

Padre: Ô meu filho, então nem casados vocês são?! Isso é grave, muito grave. Pecado grande. Punição severa. Setenta dias de jejum fechado, em regime semi-aberto e mais duzentas ave marias e um trezentos pai nossos. Deus deve está com olhos até fechados para não ver essa barbaridade que seu filho está fazendo aqui embaixo.

→ Pinhão

Pinhão: Sua benção padre. Sabe seu padre eu sou apaixonado por uma senhora brava, mas boa. Bem brava, mas bem boa. A carobinha é um doce, um amor. Mas lhe digo senhor padre que eu andei dando umas olhadinhas para uns outros rabos de saia por aí.

Padre: Cobiça. Cobiçar a mulher do próximo é um pecado grave.

Pinhão: Mas padre, a consciência pesa. Dá um peso na cabeça. Mas, juro meu coração é da minha Caroba.

Padre: Duzentas e cinquenta ave marias e o mesmo tanto de pai.

→ Euricão

Euricão: Benção seu padre. Ah, seu padre eu gosto muito de dinheiro. Gosto muito. Morro de medo de ser roubado. Santo Antônio que me proteja! Que esse povo com olho grande, gordo, cheio de cobiça, fique longe do meu dinheiro e da minha porquinha.

Padre: Meu filho, o dinheiro é a raiz de todos os males. Não se pode deixar levar pela ganância de sempre querer mais e mais.

Euricão: Ah, seu padre. Mas eu gosto, gosto muito e fico de olho. Não deixou nenhum aproveitador se aproximar dele não. Pense comigo aqui o senhor. Eu já deixei minha família passar fome, ficar uns diasinhos sem almoço, sem jantar. Mas tendo farinha pra beliscar. O seu padre acha que isso é pecado?

Padre: Deixa a família sem ter o que comer? A base de farinha?

Euricão: Farinha e água. Que é pra aliviar da secura.

Padre: Meu filho, Dessa vida não se leva nada. Apenas o amor e as boas lembranças. O senhor, por acaso, vai levar esse dinheiro contigo pro caixão?

Euricão: Com toda a certeza senhor padre. Não largo meu dinheiro e minha porquinha de jeito nenhum. Carrego nas calças, nos fundilhos. Não importa, vai tudo comigo! Ai, peste! Ai, a carestia!

Outras confissões...: pessoais, público, personagens criados

Padre: Agora chega! Haja pecado. Deixa eu me arrumar. Santo Antônio não tem tempo para esperar a gente.

Entrada do bêbado (pensar o melhor momento e compartilhar com os alunos. Ele é o guia; iniciará o percurso pelas ações).

Movimento 2. Prólogo : pátio próximo entrada – entre portaria e cantina

Bêbado: texto escrito por Crispim (*aluno da EJA*)

Depois do prólogo...

Dono do bar: É hoje que racho de ganhar dinheiro. Não tem dia melhor pra vender do que dia de procissão. Volta depois aqui!

Movimento 3. Procissão: trajeto e imagens, cenas

Música: Santo Antônio

- Pinhão e Dodó – empurram o carrinho com Santo Antônio
- Santo Antônio (andor) – santinho e santão (se move, responde)

Pessoas lá em cima: fotos (atividades do processo) de aguardo da procissão

Dora, Benona, Caroba (falam de casamento) – Ai meu Santo Antônio me arruma um homem bem bonito, bem apessoado. Homem bom!

Beata 1: Eu já sou casada com o meu senhor. O nosso querido bom Deus!

- Margarida na janela: no rádio de sua casa toca a música “Meu Pãozinho Santo Antônio”

Caroba: Vem margarida! Desse jeito você não arruma marido mesmo. Parada aí, que nem...

Margarida: Já vou! (a parte) Elas que não sabem que eu já estou muito bem arranjada.
(Margarida e Dodó se olham)

Movimento 4. Mulher afogando o santo no copo de água - sala no início do trajeto no segundo andar

Após a passagem da procissão por essa cena/ *ação/ imagem...*

Euricão: Diacho de procissão que não acaba. Se eu fico tanto tempo com o santo, eu acabo perdendo a porca. (Euricão sai da procissão). Não há no mundo gente que adore mais santo Antônio que eu. Ai a peste! Ai a carestia! Viva Santo Antônio.

Beata 2: Este homem não respeita nem a procissão do padroeiro mais. Logo ele que fica por aí dizendo que é o maior devoto de Santo Antônio

Movimento 5. Mulher que afoga o Santo - passa pela procissão no encontro de corredores do segundo andar

Roubaram meu Santo Antônio! Pega ladrão!

Euricão: Ai, gritaram! Pega o ladrão?! Quem foi? Onde está? Pega, pega! Santo Antônio, Santo Antônio, que diabo de proteção é essa? Ai, a porca, ai meu sangue, ai minha vida, ai minha porquinha, ai minha porquinha do coração!

Movimento 6. Mulher cozinhando o feijão - sala dos professores

Sugestão de cenas finais: Primeiro vem a improvisação da cena escrita pela Cláudia: Conversa entre Margarida e Euricão e depois a improvisação da cena do Élcio: Todos (confusão e quiprocó)

- No bar (cantina da escola)
- Forró do Santo Antônio (pátio)
- Simpatia do feijão deu certo! O santo fez que fez e o feijão rendeu! Tem feijão pra todo mundo meu povo! E casamento também!

Movimento 7. FESTA DE CASAMENTO: o tropeiro é servido – pátio mais interno; lanchonete.

