

CAPÍTULO 3

ACIDENTES¹ COM A MEMÓRIA, COM O CAOS E COM O ACASO: DESCRIÇÃO² DO PROCESSO CRIATIVO DO ESPETÁCULO *MEMÓRIAS EM QUEDAS*.

É sempre difícil começar. Por onde? Qual é o ponto de partida de um processo criativo ou de uma investigação criativa? Nesse caso os jogos tradicionais (jogos de aquecimento) e os jogos teatrais foram direcionando todas as etapas dessa experiência. Comecei a levar jogos e exercícios, que, a priori, trabalhavam com improvisações a partir do movimento corporal, buscando ampliar o repertório e o potencial expressivo dos corpos para o trabalho com os *viewpoints*, cujo respaldo está na capacidade dos atores de dialogarem com espaço/tempo por meio de ações, gestos e movimentos.

Por meio de estímulos sonoros (músicas, ruídos, batidas de tambor) e imagéticos (imagens advindas dos elementos da natureza, tais como, ar, fogo, terra e água) propus durante aproximadamente 3 aulas exercícios que permitiam aos alunos/atores explorarem seus movimentos de duas formas: totalmente improvisadas, seguindo apenas tais estímulos (sonoros e imagéticos) e por meio de improvisações com estruturas previamente combinadas.

Desse primeiro momento, eu percebi que o grupo tinha dificuldades de lidar com as improvisações e jogos que não permitiam combinar sequências ou estruturas previamente. Logo, a facilidade em torno das atividades que permitiam a elaboração de cenas ou improvisações que eram anteriormente combinadas se tornou evidente.

Por algumas aulas eu me sentia perturbada por essa descoberta, descobrindo aos poucos, como eu inseriria os conceitos dos *viewpoints* nas aulas de teatro. Sendo a investigação totalmente de caráter improvisacional, como levar o grupo a alcançar tal característica?

Ao mesmo tempo, eu constatava que os jogos de aquecimento (jogos tradicionais) ajudavam a “aquecer” o grupo. Aquecer corporal e imageticamente e dar disponibilidade para as demais propostas da aula, principalmente porque eram jogos divertidos, que despertaram prazer.

Explicito aqui, o *Nunca 3*³, jogo que esteve presente durante todo o processo criativo, pois era, em consenso geral da turma, “o melhor” jogo de aquecimento. Tanto que

¹ O capítulo faz no título referência a uma das cenas elaborada para o espetáculo *Memória Em Quedas* e que ao longo do processo foi denominada ACIDENTES DOMÉSTICOS.

² O capítulo apresenta a descrição do processo de *Memórias Em Quedas*, usando para diferenciar tal descrição, outra fonte, bem como, o uso do parêntese.

esse jogo se transformaria em uma das cenas do espetáculo. Dessa forma, os jogos de aquecimento foram facilitadores na inserção dos exercícios e dos *viewpoints* no espaço escolar. O objetivo proposto com os jogos de aquecimento, bem como com os teatrais, era de explorar os conceitos de *escuta extraordinária* e o *soft focus*. Dentre eles destaco os seguintes exercícios: *saltar junto* e sua variação – por mim denominada- *exercício do bombom*⁴.

A escuta extraordinária e o *soft focus* são conceitos que explicitavam o princípio primordial dos *viewpoints*, que é o da relação. Relação com o espaço/tempo e com os outros inseridos no aqui/ agora. Para mim era fundamental que os alunos/atuantes compreendessem e comesçassem a inserir tal princípio nos demais jogos e exercícios que estavam sendo propostos. Por isso, exercícios e jogos com esse caráter relacional permearam toda a prática.

Não era fácil. Os adolescentes são de natureza ansiosa. Ansiedade pelos resultados, pelo prazer, pelas descobertas, pelas dificuldades... À medida que eu comecei a entender que a importância desse processo estava na experiência e no entendimento e experimentação dos conceitos dos *viewpoints* por meio da prática - e não essencialmente na execução dos exercícios tal qual eu conhecia - a questão da dificuldade diante das improvisações aos poucos deixou de ser um problema, pois eu via a possibilidade de, a partir das facilidades, também conduzir o processo.

Não havia, portanto, necessidade de eu querer respostas tão rápidas quanto à qualidade de tais improvisações, jogos e exercícios. Era preciso que eu controlasse também a minha ansiedade e me questionasse: o que dos *viewpoints* era realmente necessário apreender? O que de cada proposta (*open viewpoints*, jogos teatrais, jogos de aquecimento e demais exercícios) era importante assimilar?

É claro que passar por todas essas propostas era importante, mas eu sabia que dentro do espaço escolar, e pelo tempo que eu tinha, talvez fosse preciso fazer escolhas diante do meu próprio trabalho. Assim, naquele momento eu julguei primordial que os alunos/atuantes experimentassem os conceitos dos *viewpoints* (relacionamento espacial, repetição, forma, gestos, topografia, arquitetura, resposta sinestésica, duração, tempo) principalmente a partir dos jogos teatrais e dos jogos de aquecimento, constituindo, assim, uma pequena estrutura que norteava frequentemente as atividades nas aulas de teatro:

- Jogo de aquecimento (normalmente um jogo tradicional). Exemplo: *Nunca 3*.

³ Descrição em anexo.

⁴ Idem 1.

- Variação do jogo de aquecimento, inserindo algum conceito dos *viewpoints*. Exemplo: *Nunca 3* com variação de andamento entre os participantes.
- Jogo teatral (normalmente os que oportunizaram que a resolução do problema fosse previamente combinada pelo grupo, valorizando a relação entre fazer e assistir). Exemplo: Divididos em grupos os alunos/atuentes executam as ações iniciais dos exercícios de *viewpoints* (andar, sentar, parar e pular). Foi lhes dado um tema que deveria ser mostrado à plateia, mantendo ainda somente as mesmas ações anteriores.
- Exercício proposto por Anne Bogart do seu livro “The viewpoints book”. Exemplo: *Saltar junto* ou *A caça*⁵.

Assim, fomos experimentando e nos aproximando dos conceitos dos *viewpoints*. É claro que essa estrutura não foi uma regra. Ela se repetiu durante muitas aulas, mas houve momentos em que a mesma foi alterada, utilizando-se das variadas combinações dentro dessa mesma estrutura.

Quando já estávamos aproximadamente em julho de 2011 eu comecei a pensar em uma possível organização de tais experimentações em torno dos jogos e dos exercícios de *viewpoints*, para que pudéssemos e, de fato, alcançássemos algum resultado final. Para nós (eu e os alunos) era importante ver todos aqueles conceitos nos auxiliando em um processo criativo, para termos a sensação de que aquilo tudo nos levaria a algum lugar, seja ele qual fosse.

Algumas conversas, orientações... Eu não sabia para onde exatamente estávamos caminhando, por isso comecei a me atentar ao que eu, como pesquisadora, gostaria que estivesse presente enquanto cena ou estética. Os aspectos das *teatralidades contemporâneas* instigavam-me a pensar nessa estrutura de cena fragmentada, não linear, híbrida, que não dá ao texto e à palavra um valor exacerbado durante o processo de criação, pois os demais aspectos dessa teatralidade precisavam emergir na cena.

Com isso, era importante que os alunos/atuentes se atentassem para a presença de tais aspectos tanto na investigação com os *viewpoints* bem como na construção do que ainda estávamos definindo enquanto criação: atores/alunos estabelecendo relações não-convencionais de ocupação do espaço (principalmente em contraposição ao palco italiano, por ser uma referência constante para os alunos); construção de uma teatralidade que se realizasse pela relação que se estabelecia com o espectador e a ideia de uma presença corporal instaurada na efemeridade do aqui/agora que é apresentada não pela lógica de um personagem.

⁵ Ver descrição em aexo.

Eu me alimentava pela ideia de algo que fosse importante para o grupo, do qual eles tivessem propriedade para falar, para recriar, para modificar (tema? Qual?). Eu via claramente as mudanças no comportamento dos alunos/atuentes. Não me refiro somente ao comportamento relacionado ao que lhes era proposto nas aulas, mas também à mudança física e psicológica que o grupo sofreu ao longo de quatro anos em convívio comigo e entre eles. Quando comecei meu trabalho nessa escola, a turma em questão (em sua maioria) estava no 5º ano com a idade aproximada de 10 anos. Agora estão no 8º ano e com aproximadamente 13 anos. Foram visíveis as transformações ocorridas nesse período.

No grupo, os alunos/atuentes permitiam maior contato físico uns com os outros; aceitavam com mais tranquilidade o que o outro dizia; expunham-se mais facilmente e sem constrangimentos e colocavam-se na posição de “ridículos” (expressão por eles utilizada) sem objeções, entendendo que, muitas vezes, estar em cena exige movimentos, ações e formas que são extracotidianas.

Eu percebia nos alunos/atuentes as transformações comuns da adolescência: meninas com cólicas menstruais, o uso de sapatos com salto alto, cuidado recorrente com os cabelos, com o corpo, enfim, a preocupação com a beleza e a vaidade; e meninos engrossando as vozes e lidando com o aparecimento de barbas e espinhas. Em ambos os grupos (de meninos e de meninas) os assuntos e insinuações sobre sexualidade e namoro também se tornaram corriqueiros. Em contrapartida, esses mesmos alunos ainda me chamavam de “tia”, mostrando-me que, mesmo de forma remota, ainda existiam os vestígios daquela infância que começa a se dissipar.

Optei, então, por tentar falar do universo deles, de relatos que fossem da visão que eles tinham acerca de suas próprias realidades. Pedi para escreverem alguma história ou algum fato importante da vida deles. Memória antiga, mais recente, boa ou ruim, triste ou alegre, engraçada ou trágica, não importava, desde que fosse de fato algo vivido por eles. Dessa forma, eu também os ajudava a perceber que para além da estrutura do texto dramático por eles conhecido, o teatro poderia dialogar com infinitas possibilidades textuais.

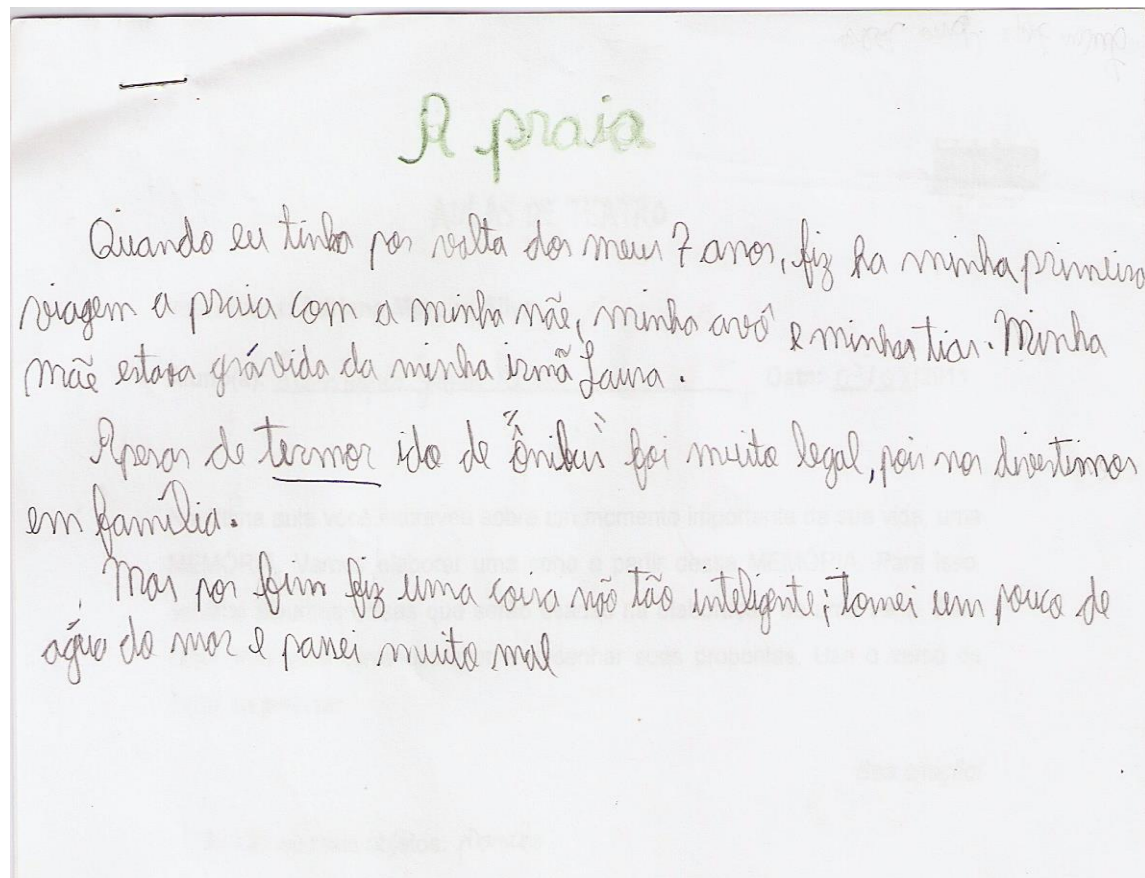


Figura 31: Relato elaborado por aluno a partir da proposta de escrita sobre um fato ou história da vida dos alunos/atuantes. Anexado ao Diário de Bordo dos alunos. Dia 06/07/2011.

AULAS DE TEATRO

CR Ativa
17 anos

Professora: Adriana Moreira Silva

Aluno(a): Lucas Lopes Gomes Alves **Data:** 03/08/2011

Na última aula você escreveu sobre um momento importante da sua vida, uma MEMÓRIA. Vamos elaborar uma cena a partir dessa MEMÓRIA. Para isso, escolha algumas coisas que serão usadas na elaboração de uma cena. Para cada item você deve escrever e desenhar suas propostas. Use o verso da folha, se precisar.

Boa criação!

A- Um ou mais objetos: prancha

B- Sons: de instrumentos, ruídos, músicas: de um menino

C- Um lugar do SESC ou da escola para a cena ser feita: praia

D- Uma proposta de figurino: calção
de praia

A primeira vez que fui a praia com a minha família, fiz uma coisa que todos fazem a entrar no mar, bebi água do mar, mais exagerei um pouco e passei muito mau.



Figura 32: Exercício anexado ao Diário de Bordo dos alunos.

Fazendo referência às ideias difundidas por Lehmann em “O teatro pós-dramático” acerca do texto, pode-se dizer que se trata de uma linguagem textual sem narração, fábula e figuração, apropriação de uma linguagem autônoma em que está presente a ideia de *performer* em oposição ao ator que interpreta um personagem, ou seja, que está situada para além do drama. Assim essas histórias/ fatos foram sendo incorporadas ao processo de composições de cenas.

De maneira aleatória, os alunos relataram situações advindas da infância, algumas baseadas em suas próprias lembranças sobre o acontecimento e outras baseadas em relatos dos pais. Essas memórias estão vinculadas a uma ideia de memória que é coletiva, cujas perspectivas giram em torno de constituição de lembranças, sensações e percepções que são, a

priori, somente dos próprios indivíduos, mas que se tornam coletivas à medida que interferem nos ambientes de seu convívio. (HALBWACHS apud LEAL, 2011, p. 56)

Muitas histórias/fatos, que advém da memória individual de cada aluno, eram relatos de situações que expressavam afetos ou desafetos e que alteraram as relações de convivência entre as pessoas envolvidas durante ou após o ocorrido. Tendo, portanto, a influência de outras pessoas, de outros lugares sobre a situação, esta passa, então, a ser considerada como pertencente a um coletivo. Há também os relatos das memórias que são dos pais, pois se referem a um período muito inicial da infância (2 ou 3 anos de idade) e apresentam o caráter de uma ação grandiosa, excepcional ou inesperada do filho. Os alunos/atuentes se apropriaram dos relatos paternos, ora explicitando que se tratava de uma informação dos pais, ora relatando como se a informação fosse calcada em suas próprias lembranças.

O que torna uma história/fato uma memória presente em nossas vidas? O afeto, as sensações, os sentimentos, as necessidades sociais, a relação entre as memórias coletivas e as experiências do momento presente podem ser apontadas como modos de vincular a memória a processos que são rememorativos. Todos esses fatores são de caráter mais subjetivo do sujeito, ou seja, são pertencentes à individualidade de cada um. Assim mesmo que pessoas diferentes tenham vivenciado as mesmas histórias/fatos, cada uma traz um tipo de envolvimento afetivo com aquilo e, por isso, ao serem estimulados pelo presente são capazes de fazer “emergir atualizando aquilo que não existe mais há muito tempo.” (SEIXAS apud LEAL, 2011, p.57)

As questões sociais presentes nos estudos de Halbwachs estão totalmente fundamentadas na organização da memória que é coletiva. O autor, segundo Mara Leal (2011), não enfatiza as questões subjetivas, como as sensações e os sentimentos, porque para ele a memória “é a reconstrução do passado a partir dos quadros sociais presentes”, ou seja, são as relações estabelecidas com a sociedade que pautam a construção de uma memória coletiva, e a memória individual torna-se apenas um fragmento sobre a totalidade do coletivo. Portanto, são as experiências do presente que impulsionam a busca por determinado tipo de memória, permitindo que o sujeito eleja determinado fato/ história de sua vida de acordo com o tipo de relação que a própria experiência está lhe impondo.

Quando li os relatos, percebi que eles tinham algo em comum: todos eles pertenciam a memórias da infância (referentes a diferentes idades, mas todos pertencendo a essa fase da vida). E mais que isso, as “memórias” tinham temas semelhantes:

- Houve uma aluna que relatou o nascimento de sua irmã;

- Alguns fatos e histórias envolviam sapatos, principalmente aqueles “emprestados” às escondidas da mãe ou da irmã mais velha;
- Outros relataram o tempo de convivência com a presença de amigos imaginários;
- Havia aqueles que falaram de acidentes domésticos: queimaduras em panelas, choques em tomadas e etc.
- Relaram ainda os acidentes, mas que tinham como características algum tombo ou uma queda de algum lugar: da bicicleta, do brinquedo, da escada e etc.
- E, por último, havia aqueles que contaram história de suas férias, na maioria com a família.

Dessa forma eu nomeei e separei os alunos nos seguintes grupos: Nascimento, Sapatos, Amigos Imaginários, Acidentes Domésticos, Tombos / Quedas e Férias. Começamos, então, um momento de tentativas de *open viewpoints* com cada tema. A partir de objetos, músicas e figurinos que eu levava, os alunos/atuentes iam experimentando cada tema, sempre com a orientação de trabalhar as relações com o tempo e com o espaço, a partir dos conceitos presentes nos *viewpoints* explorados anteriormente nos exercícios e jogos que havíamos feito até então.

Como o uso da memória não foi algo previsto inicialmente para a criação do espetáculo *Memórias Em Quedas*, essas histórias/ fatos levantados pelos alunos/atuentes foram abordados por meio da memória individual de cada aluno, mas se tornaram essencialmente coletivas, porque vários alunos passaram por situações semelhantes. Houve uma primeira identificação com o outro quanto ao fato vivido e que reapareciam pela necessidade da experiência proposta no presente. Portanto, essas memórias foram acionadas num caráter específico, ou seja, para a criação, e por isso, pude presumir que se essas histórias/fatos tivessem sido solicitadas a partir de outra experiência, que não um processo de criação, elas teriam sido contadas de outras formas.

Ficamos por algumas aulas experimentando os variados temas, contribuindo uns com os outros no exercício de *open viewpoints*. Eu assistia e anotava as imagens, as ações e os movimentos que surgiam e que em alguma medida possuíam teatralidade. Dessa forma eu fazia previamente uma seleção de todo material levantado pelos alunos/atuentes.

Eu queria achar o ‘fio condutor’ de tudo aquilo que eu via diante de mim. O quê? Como? Imersa em meus próprios pensamentos e assistindo aos *opens viewpoints*, comecei a ver que o que havia de comum era o fato dos relatos partirem de memórias da infância dos alunos/atuantes. Quando lhes pedi para descreverem algum fato de suas vidas, eu não mencionei que deveria ser dessa fase, naturalmente, o grupo definiu por onde caminharíamos.

Viu-se claramente que no processo de criação houve uma ressignificação das próprias percepções, sensações, afetos e sentimentos dos alunos/ atuantes na medida em que eles experimentaram suas memórias por meio dos conceitos dos *viewpoints*. Primeiro porque isso implicava em compartilhar de algo que, a princípio era individual, mas que passaria a ser coletivizado. Em segundo lugar, porque os alunos/atuantes foram colocados em situações que exigiam uma *escuta extraordinária* para a organização dos elementos que eram vinculados à memória, mas que precisavam incluir também os aspectos advindos das *teatralidades contemporâneas*.

Essas proposições em relação à memória implicaram um percurso em “via de mão dupla” para os alunos/atuantes. Ao passo que suas percepções, sensações e sentimentos em relação à memória eram alterados - porque estavam inseridos em outra experiência, que não é mais o momento já vivido - existia uma afetação dos seus sentimentos pela experiência no presente. Assim, as relações entre as memórias dialogam com os conceitos apontados por Stanislavski.

Para este encenador, ideias e ações demonstram que sentimentos e afetos implicam em uma “memória das emoções ou afetivas” e que percepções e sensações são provenientes de uma “memória sensorial”. Ambas as memórias interfeririam na experiência do ator e o ator também reconstruiria a experiência a partir de suas memórias. O papel da memória das “emoções ou afetivas” seria o resgate de uma emoção já vivida pelo ator para preencher os sentimentos na construção de um personagem. Já a memória sensorial seria “(...) a coisa capaz de *sugerir* essa sensação, ou seja, de fazê-la renascer, fraca, primeiro, mas forte em seguida, cada vez mais à medida que a atenção se fixa mais nela” (BERGSON apud LEAL, 2011, p.63). Por meio da sensação, o ator aciona sua imaginação e a projeta em suas ações.

Quando enxerguei que a infância era de fato a base de tais memórias, fiz um primeiro roteiro (em 25/09/2011), tentando organizar em uma ordem cronológica – relativa às idades da infância- a seqüência das cenas:

- 1- Nascimento
- 2- Quedas e Tombos
- 3- Amigos Imaginários
- 4- Acidentes Domésticos
- 5- Férias
- 6- Sapatos

Não havia clareza da ordem dos temas, e pensava-se na possibilidade de se ter várias cenas de Tombos e Quedas, visto que isso é algo que acontece e acompanha toda a infância. Logo um novo roteiro foi elaborado a partir dessa ideia:

- 1- Tombos e Quedas I
- 2- Nascimento
- 3- Amigos Imaginários
- 4- Tombos e Quedas II
- 5- Acidentes Domésticos
- 6- Sapatos
- 7- Tombos e Quedas III
- 8- Férias
- 9- Cena final (a ser definida)

Eu tentava achar naquelas histórias/fatos advindas da memória uma maneira de transformá-las em criação, em teatralidade... Como, nesse momento, os jogos teatrais e os *viewpoints* nos auxiliariam?

Quando Viola Spolin (2007, 2008) propõe a fisicalização de um “onde”, um “quem” e um “o que” por meio dos jogos teatrais, o que está se solicitando aos jogadores é exatamente uma relação com a sensorialidade, na qual o objetivo não é a pantomima, mas sim a exteriorização do que está invisível. O importante é mostrar em ações a subjetividade das sensações a partir de determinada situação.

Esses dois tipos de memória (“memória das emoções ou afetivas” e “memória sensorial”) podem ser usados nos processos criativos simultaneamente, não necessitando de separações estanques, pois ambos podem ser trabalhados para não acontecerem um em detrimento do outro. Pensando ainda em uma relação em que tais memórias sejam parte de um procedimento que visa o ensino/aprendizagem teatral a partir das *teatralidades*

contemporâneas, elas podem ser usadas como mais um conceito a ser explorado na relação espaço/tempo.

Nesse caso, a memória tem a capacidade de fazer o aluno/atuante resgatar as memórias afetivas ou sensoriais que pertencem a um passado, mas que ao serem transpostas para o aqui/agora são reelaboradas por outras possíveis relações. A memória, então, estaria sujeita às constantes mudanças, pois se coloca no tempo transitando entre o passado e o presente e no espaço entre o eu e o outro. Dessa forma, o atuante consegue ir e vir do interior para o exterior e vice-versa, porque, como acreditava Stanislavski, tudo que está no ator pertence ao seu material criativo e, portanto, ele é capaz de acionar quaisquer meios que o coloquem em estado de presença em cena, inclusive a memória que “poderá ser incluída visando um maior aprofundamento do tema a ser trabalhado”. (Leal, 2011, p.62)

Stanislavski, segundo Leal (2011), não define o que um ator precisa seguir para alcançar a memória e, assim, para ter mais um subsídio - seja por estímulos interiores ou exteriores- que não torne a cena vazia pela ausência do estado de presença. Os próprios *viewpoints*, quando trabalham com o conceito de repetição, instigam o uso da memória pelo exercício da ação física que, como também acreditava Stanislavski, seria capaz de se tornar repetível para que haja a criação.

Bogart (2010) lança seu olhar sobre o sistema stanislavskiano e a forma como atores, diretores e encenadores foram se apropriando ao longo dos anos das questões presentes nas investigações do encenador russo. A partir das ideias iniciais de Stanislavski quanto à psicologização dos personagens - que via de regra era colocada como um sistema fechado para o desenvolvimento da cena e do ator- o próprio encenador foi ao longo dos anos alterando e expandindo seus conceitos para se aproximar também das ações físicas enquanto uma forma de partir também do exterior para o interior.

Tal qual a investigação de Bogart quanto aos *viewpoints*, a proposta de Stanislavski é a de que “o ator parte de uma ação real, no presente, da percepção do aqui-agora para se chegar às motivações interiores” (Leal, 2011, p.64). Seriam os *viewpoints*, portanto, uma releitura da prática já proposta anteriormente pelo encenador, posto que ambos suscitam no ator um trabalho voltado para as relações construídas com o tempo/espaço enquanto forma de investigação de seu material criativo.

O atuante, quando usa repetição como um dos conceitos presentes nos *viewpoints*, apropria-se das relações que o outro estabelece no espaço/tempo, expressando-as por meio de suas ações físicas. Quando a memória capta o instante do estímulo externo, o atuante torna-se capaz de repeti-lo, impregnando-o de seus sentimentos, seus afetos, suas sensações e suas

emoções, que podem acionar outras memórias que são afetivas ou sensoriais. Isto é: trata-se dos estímulos advindos do aqui/agora impulsionando o acesso às “memórias das emoções e das sensações”. Mas toda ação física traz à tona algum tipo de memória?

Creio que sim. Algumas são memórias apresentadas na forma de lembranças (imagens) que denotam a “memória das sensações” e outras podem ser sentimentos resgatados pela “memória das emoções”. Nos *viewpoints* toda ação será executada porque algo mobiliza o atuante a agir de tal forma, ou seja, a ação é sempre mobilizada por algo externo a esse atuante, mas isso não impede que os impulsos internos (como as memórias das emoções e das sensações) também sejam ativados.

Durante a montagem do espetáculo *A Saga no Sertão da Farinha Podre*, do *Coletivo Teatro da Margem*, houve um momento em que precisaríamos falar sobre as mulheres da nossa sociedade. A cena denominada de “mulheres sem rosto” reforçava a ideia de indivíduos que ao longo dos tempos perderam suas identidades, suas personalidades, seus sonhos e desejos. Eu explorei a imagem das mulheres negras no país, a sensualidade do corpo negro, ainda repleto de marcas e movimentos da escravidão, que teoricamente não existe mais.

Como trazer isso para uma composição de cena? Eu, que apesar da pele morena e dos cabelos crespos, não vivi fisicamente nenhuma relação com o preconceito ou com a escravidão? Eu, que talvez dentre uma minoria negra, alcancei um curso superior e tenho a oportunidade de pensar e discutir esteticamente tais questões? O que me restava para a criação dessa “mulher sem rosto” era o que eu sempre tive de mais forte em minha memória quando era necessário falar sobre os negros: a imagem, a lembrança e os sentimentos do lugar onde eu nasci e morei por 17 anos da minha vida, o bairro Patrimônio na cidade de Uberlândia/ MG.

O bairro é um dos mais antigos da cidade e foi essencialmente formado pelos negros que aqui chegavam. Cresci vendo os ensaios da escola de samba na rua da minha casa, presenciei a folia de reis e o congado acontecerem todos os anos pelas ruas do bairro. Convivi com pessoas negras por toda minha vida. Pensando assim a “mulher sem rosto” já não me parecia algo tão distante de mim. Por meio da minha memória, meu corpo se aproximava de tantos outros corpos negros com os quais eu convivi e, assim, as ações externas foram ganhando imagens e sentimentos.



Figura 33: “Mulher sem rosto” (A negra). *A Saga no Sertão da Farinha Podre* do Coletivo Teatro da Margem. Foto de Natalya Pinheiro no Festival Timbre de Teatro. Uberlândia/ 2012.

Dia 05/10/2011 iniciamos o trabalho de composição. E o segundo roteiro elaborado foi apresentado à turma do 8º ano. Fiz uma ‘lista de ingredientes’⁶ para cada grupo, com a qual deveriam elaborar uma cena contendo o que foi solicitado. Em cada lista de ingredientes por mim elaborada estavam muitos dos elementos observados no *open viewpoints*, por isso, as composições tinham ingredientes bem específicos, os quais eu havia previamente identificado como um potencial para a criação posterior das cenas.

⁶ Para identificar os conceitos dos *viewpoints* mencionados nas ‘listas de ingredientes’ ver Capítulo 1. O elemento surpresa - um dos ingredientes presentes em todas as listas das composições- refere-se a um evento que surpreenda, isto é, que leve a cena para um lugar inesperado. Isso pode ocorrer por meio de uma ação, de um objeto, uma nova proposta de relação com o espaço e etc.

COMPOSIÇÃO:

I: TOMBOS E QUEDAS**Cena 1: Nascimento**

- Topografia (desenho do espaço): roda
- Andamento diferente: entre os meninos e as meninas
- Todas as meninas precisam estar em cena
- Música
- Objeto de cena: bonecas
- Texto (pode ser o texto todo das memórias, palavras, a própria música pode ser o texto ou outro que você veja sentido nessa cena)
- Um parto a partir do uso de formas/ gestos expressivos
- Elemento surpresa.
- Algo que indique tombo ou queda inserido nessa cena.

Cena 2: Amigos imaginários

- Topografia: Grade
- Música pode ser inserida. Idéia de imaginação.
- Texto usado nas histórias das memórias por: Clara e Luíza Alves
- Diálogo com a arquitetura (arquitetura = amigo imaginário)
- Todos estão em cena
- Jogo da perseguição
- Gesto cotidiano
- Uso dos níveis
- Elemento surpresa

II: TOMBOS E QUEDAS**Cena 3: Acidentes domésticos - Gustavo e Lucas, Gabriel Zandonadi**

- Topografia: diagonal
- Estabelecer um número de pessoas fixas sempre nessa cena. (Exemplo: 7 pessoas)
- Escolher objetos que indiquem acidente: urso, máquina de costura, lâ, panela, tomada (podem ter outros)
- Formas com esses objetos que indiquem que o objeto é perigoso, causa acidente.
- Proibido. Quem proíbe? Quem cuida para que esses acidentes não aconteçam?
- Variação de andamento.
- Texto
- Música (se sentir necessidade)
- Elemento surpresa.

Figura 34: Exercício de composição proposto aos alunos anexado ao meu Diário de Bordo

Cena 4: Sapatos – Giovana Gobs e Giovanna Alves

- Topografias: Raias
- Todas as meninas fazem
- Objeto de cena: sapatos de salto
- Meninos também fazem. Qual a relação deles com esse objeto? Como expressar essa relação? (na forma, no gesto, na variação do tempo, na topografia, na arquitetura, na resposta sinestésica?)
- Texto: histórias das memórias.
- Como o uso do sapato causa transformações?
- Dê outros sentidos no uso desse objeto (re-significação)
- Relação espacial (uso de níveis, formas, gesto cotidiano e/ou expressivo)
- Elemento surpresa.
- Variação de andamento.

III: TOMBOS E QUEDAS

Cena 5: Férias - Lucas Lopes, Jessya, Vinicius, Laura, Milena.

- Jogo Nunca três (com as variações nos gestos e formas: barco, caranguejo, polvo, sorvete, calor, afogamento, tomar sol, ou seja, relações com praia.)
- Uma sequência de formas, gesto cotidiano e expressivo que demonstra uma topografia que narre as histórias das pessoas desse grupo
- Todos fazem essa sequência em andamentos diferentes.
- Texto das memórias (experimentem diálogos e também narrações)
- Música ou sons.
- Variação nos andamentos – tempo rápido ao muito lento –

IV: TOMBOS E QUEDAS

Cena de passagem: Quedas e tombos - Raissa, Julia, Stella, Luiza G.

- Topografia: espiral
- Relação espacial: bloco, trios, bloco e uma pessoa sozinha.
- Variação de andamento nas quedas e nos tombos.
- O que significa cair?
- Situações que causam tombo e queda. De onde podemos cair? Quando caímos? Como caímos?
- Texto (texto das memórias, palavras e o texto Mudança de Clarice Lispector.
- Uso de sons de quedas e tombos
- O grupo responsável e os outros fazem as cenas.
- Música
- Estabeleça relação com as outras cenas.
- Vocês assistem as cenas, ajudam a construí-las, introduzi-las, preparam sempre o espaço para o que está para vir.
- Elemento surpresa. (algo que sugere a cena seguinte)

Figura 35: Exercício de composição proposto aos alunos anexado ao meu Diário de Bordo

Durante o processo criativo de *Memórias Em Quedas*, quando a relação com as memórias foram instauradas, vejo que tal processo ocorreu da seguinte forma:

MEMÓRIA $\Rightarrow$ AÇÃO $\Leftrightarrow$ RESIGNIFICAÇÃO DA MEMÓRIA

Os alunos/atuantes selecionaram histórias/fatos (memórias coletivas), que quando foram estimuladas pelos conceitos dos *viewpoints* surgiam como ações físicas. Essas ações

em relação com o espaço (arquitetura, topografia, gesto, forma, relação espacial) e com o tempo (duração, repetição, tempo e resposta sinestésica) ganhavam um significado diferente daquele que estava presente na memória inicial das histórias/fatos. Consecutivamente, a ação inicial também ia se modificando na medida em que outros elementos do aqui/agora (tanto os conceitos dos *viewpoints*, como inserção de outros elementos levados por mim, como objetos e músicas) iam sendo acrescentados.

Durante aproximadamente três aulas ficamos elaborando e assistindo a apresentação de cada composição. Enquanto eu via o material levantado pelos alunos/atuentes, um verdadeiro caos se aproximava do processo criativo, que se tornara, então, o momento do “não saber”: Eu não sabia como reorganizar cada composição, era difícil selecionar e excluir o material levantado pelos alunos/atuentes; não sabia como vincular as composições umas às outras, organizando-as de modo que isso se estruturasse enquanto espetáculo; não sabia como transformar as composições em cenas e cenas em espetáculo.

Eu via nos alunos alguns momentos de descrença, de não entender também para onde estávamos caminhando, e o que de fato estávamos construindo.

Primeiramente há que se entender o que estamos chamando de caos. O caos, no senso comum, indica desordem. Segundo Celso Luiz de Araujo Cintra⁷, “seria o estado de coisas anterior ao surgimento do mundo”, ou seja, é o momento que antecede a criação, em que o mundo estava, então, tomado pela escuridão, pelas não definições entre as espécies e pelos elementos constituintes da matéria. Seria, portanto, o caos o momento que antecede a criação também nos processos criativos?

Em seu texto *Caos e criação: processos de ensaio*, a professora e diretora Patrícia Fagundes propõe um diálogo entre alguns princípios da teoria do caos e o processo criativo da cena. A partir desse texto, propomos aqui analisar como tais princípios estiveram presentes na investigação dos *viewpoints* e no processo de criação do espetáculo *Memórias Em Quedas*. Fagundes (2010) aponta que a teoria do caos foi desenvolvida na década de 70 a partir das considerações do campo da matemática. Porém, o conceito e os experimentos foram ampliados por outras áreas como a física, a química e, mais recentemente, incorporadas às investigações artísticas. Enquanto parte do processo criativo, a autora nos apresenta a seguinte

⁷ Em seu texto *Imponderável: as composições acerca do acaso e suas influências na composição musical contemporânea*.

definição: “um vasto campo de investigações baseadas em uma perspectiva que admite e examina as turbulências, instabilidades e paradoxo. Considerando comportamentos de sistemas dinâmicos não lineares, distantes do equilíbrio e muito sensíveis as condições iniciais, que possuem a capacidade de organização”. (Fagundes, 2010, p. 01)

O processo criativo do espetáculo *Memórias Em Quedas*, portanto, é entendido como esse sistema dinâmico, mas que tende a buscar em certa medida o equilíbrio em sua forma. As investigações em torno dos *viewpoints*, por apresentarem um caráter improvisacional, facilitam a identificação de alguns desses princípios da teoria caos apontados pela professora Patrícia Fagundes, e que também podem estar presentes em diversos processos criativos:

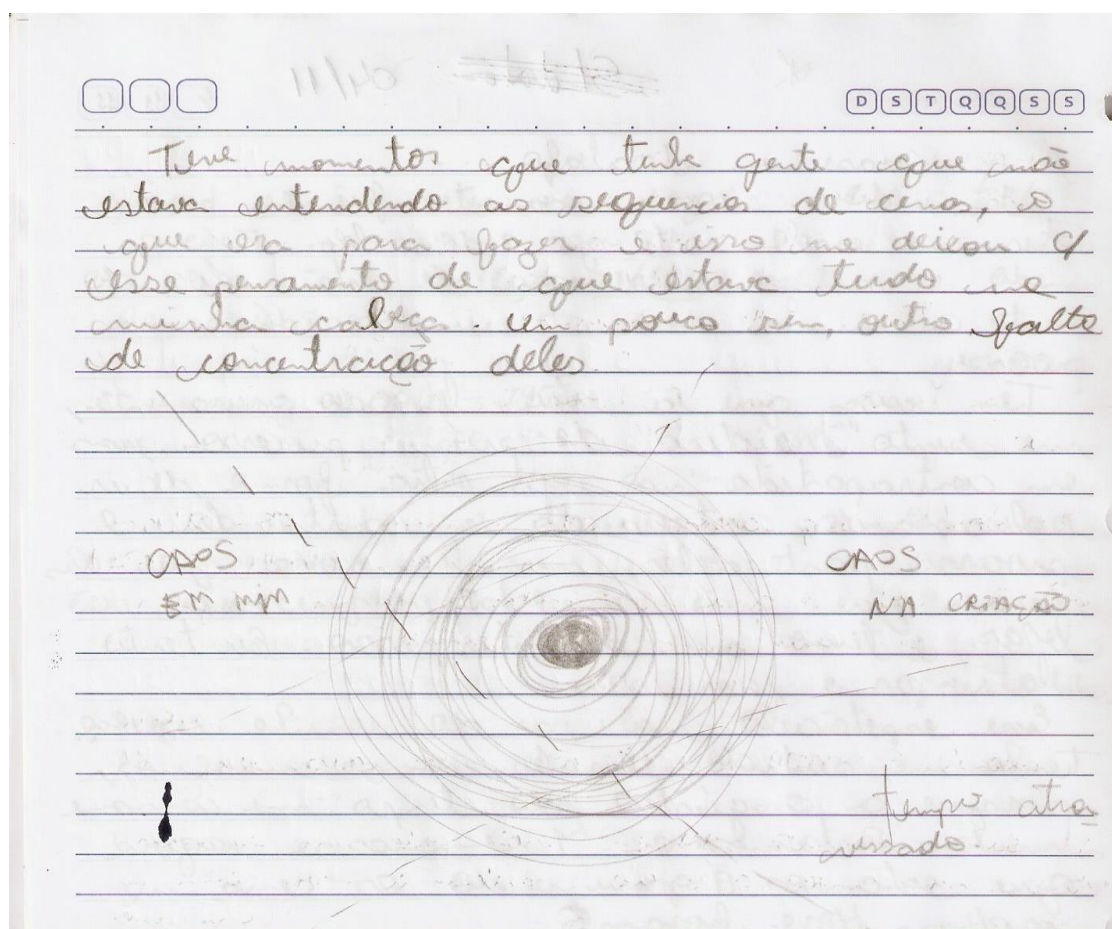


Figura 36: Relato do meu Diário de Bordo. Dia.04/11/2011

Eu tinha clareza de que para aquele grupo de alunos e pra mim era fundamental que tudo que vínhamos experimentando culminasse no nosso encontro com os espectadores. Essa seria a forma de nos apropriar de fato dos conceitos trabalhados ao longo do processo, principalmente porque são conceitos presentes não somente na criação, ou como procedimento de ensino/aprendizagem, mas também porque fazem parte do momento de efemeridade junto aos espectadores que pressupõe o teatro.

Porém, eu não via como tornar as composições cenas, sob as perspectivas das *teatralidades contemporâneas*. Mesmo tendo esboços das sequências faltava transformar as composições em cenas propriamente ditas, e nós não conseguíamos de fato ‘sair do lugar’.

1-Sensibilidade das condições iniciais: “[...] não podemos determinar resultados exatos, mas podemos prever a probabilidades de desenvolvimento [...]”. (Fagundes, 2010, p.02)

Havia sim as possibilidades iniciais ou “condições iniciais” para aquele contexto determinado e que evidentemente trazia por si só reflexos diante dos novos conceitos apresentados ao grupo. Os alunos/atuentes já envolvidos com determinados procedimentos de ensino/aprendizagem em teatro – aqui no caso os jogos teatrais- já traziam imbuídos no seu fazer especificidades referentes à linguagem que dão ao grupo a possibilidade de apreender os novos conceitos a partir das referências teatrais que foram construídas ao longo dos anos com as aulas de teatro na Escola Criativa.

Tal condição demonstrou ser de suma importância neste processo criativo, visto que foi muitas vezes a mola propulsora dos exercícios vinculados aos conceitos dos *viewpoints*. Eu sabia que não conseguiria prever o resultado dessa investigação (espetáculo, performances, composições, cenas curtas), mas sabia que a probabilidade de desenvolver um processo que salientasse as características das *teatralidades contemporâneas* a partir da investigação com os *viewpoints* era praticamente evidente, justamente pelo caráter híbrido, fragmentário, não linear suscitado por tais conceitos.

Naquele momento a tais condições iniciais somávamos as condições favoráveis ao caos, cuja relação com o desenvolvimento do trabalho ajudava a instaurar de modo confuso e contraditório qualquer previsão de tornar aquela experiência visível ao público.

07/10/2011 (aula extra) - avançamos até o grupo referente ao tema *Acidentes Doméstico*. Definimos o nome do espetáculo, pensando justamente no que estávamos falando: de memórias permeadas por tombos e quedas da infância, ou seja, pelas MEMÓRIAS desses alunos/atuante que foram, no decorrer do processo, sofrendo algumas QUEDAS, ora bruscas, ora sutis, mas que nos obrigavam a perceber que durante todo o tempo nada era constante. Suas próprias memórias “despencavam” de suas lembranças, sensações e sentimento para caírem na realidade do fazer no aqui e no agora contemporâneo. Logo, definimos pelo nome *Memórias Em Quedas*. Dia e horário da apresentação também definidos: 02/12/2012 às 19h30min horas no Bloco 3M do curso de Teatro da UFU.

19/10/2011 - Terminamos de apresentar as composições e eu começava agora a organizar cada uma individualmente. Percebi que cada composição ocupava um determinado espaço e, por isso, organizei-as de acordo com as topografias que em alguns momentos os alunos/atuantes acionaram – talvez não tenha sido de maneira consciente – mas eu precisava me agarrar a todas as possibilidades que tínhamos naqueles momentos de caos.

A cena do *Nascimento* seria feita em círculo, *Sapatos* em raia, *Amigos Imaginários* usando da arquitetura pelo espaço, *Tombos* e *Quedas* em blocos, *Acidentes Domésticos* usando as diagonais, *Férias* em círculo novamente e para o final usaríamos algum texto falando sobre infância, usando a grade com as ações iniciais dos *viewpoints* (saltar, sentar, parar, deitar)

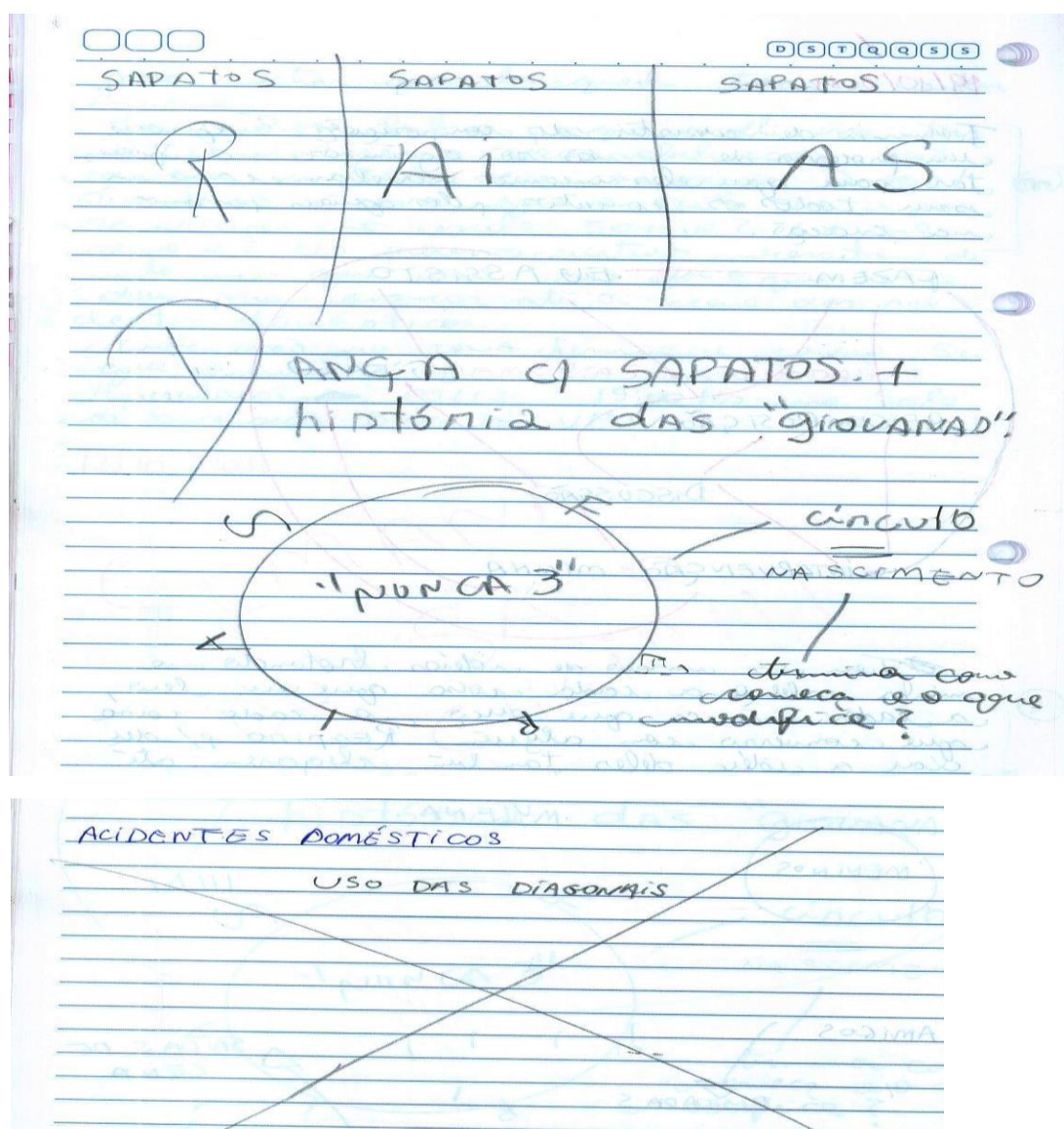


Figura37: Relato do meu Diário de Bordo (Desenhos das topografias das cenas). Dia 19/10/2011.

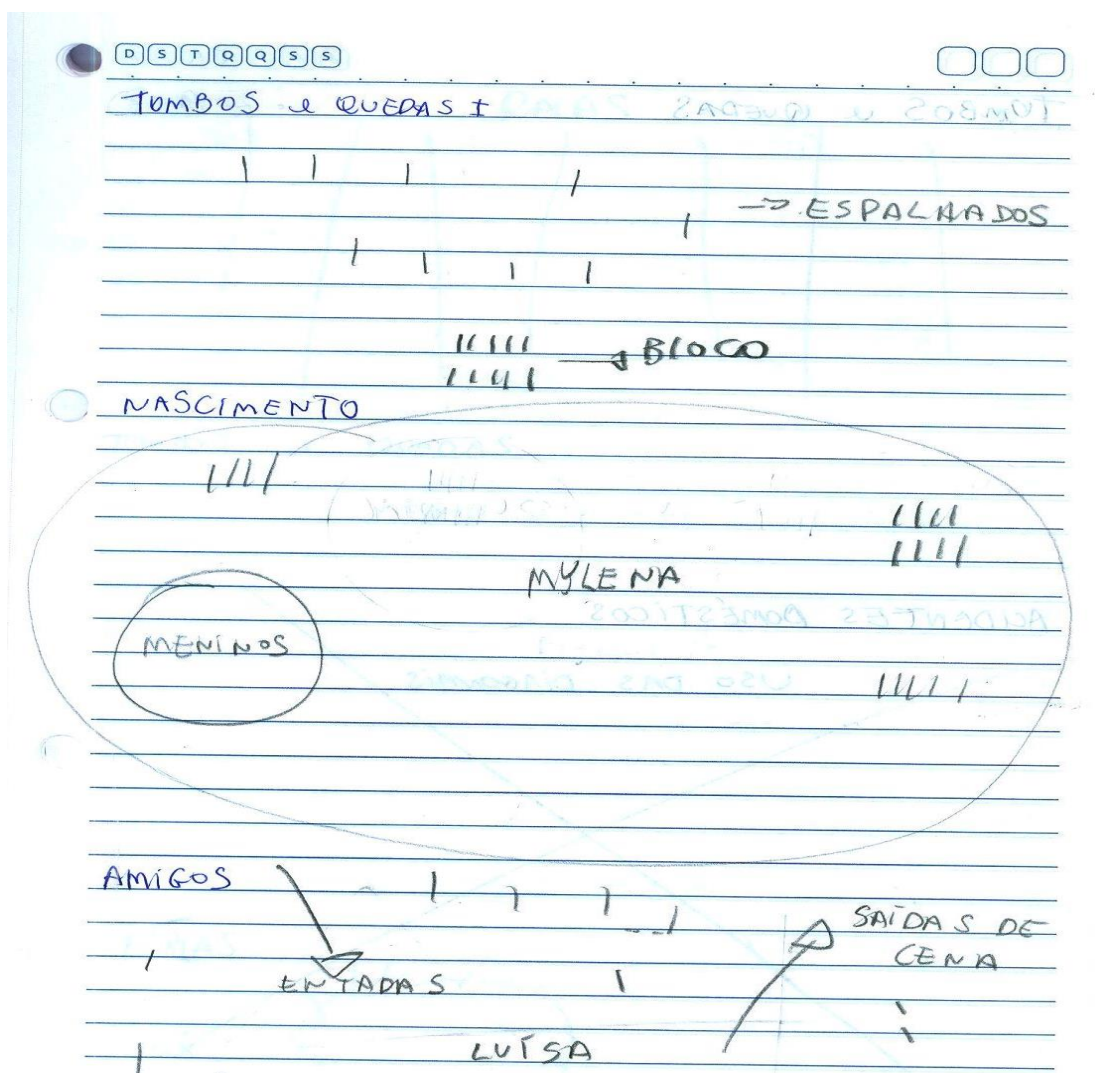


Figura 38: Relato do meu Diário de Bordo (Desenhos das topografias das cenas). Dia 19/10/2011.

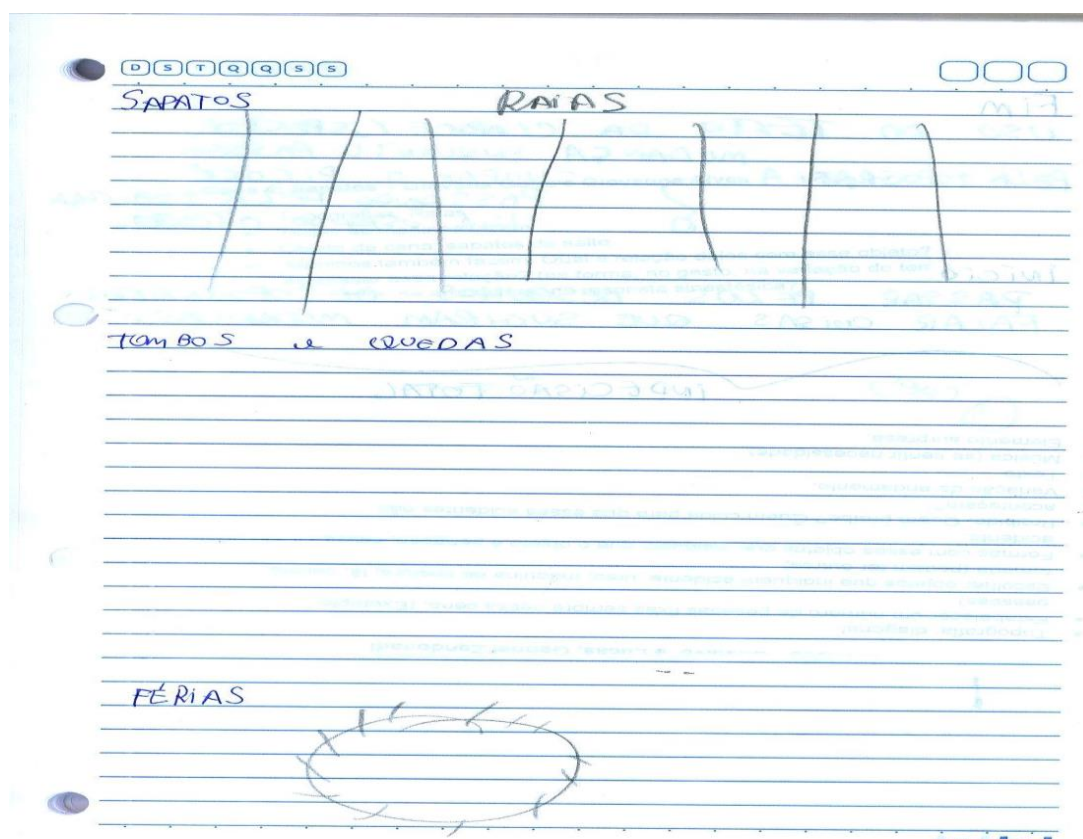


Figura 39: Relato do meu Diário de Bordo (Desenhos das topografias das cenas). Dia 19/10/2011.

2- Sistemas distantes do equilíbrio: “Se caracterizam pela contínua interação com o meio, em constantes processos de reatualização, e pela capacidade de auto-organização, gerando novas estruturas a partir de um ponto crítico de desordem”. (Fagundes, 2010, p.02)

Nos *viewpoints* há uma inegável abertura para a presença do caos, devido justamente à imanente relação que se estabelece com o meio, no qual há interferências mútuas (no espaço/tempo e nos atuentes). O espaço e o tempo podem ser alterados pelos atuentes, ao passo que os atuentes também recriam e modificam o seu entorno. Dessa forma, é preciso estar atento a tudo, mesmo que aparentemente e a priori não nos pareça ter nenhum sentido ou significado.

Os atuentes, em sua investigação com os *viewpoints*, precisam inserir e permitir a presença do caos na criação, visto que é o princípio relacional que permitirá o surgimento de novas estruturas e de outras formas de organizações estéticas da cena.

Tais organizações são exatamente o que trará momentaneamente o equilíbrio na criação. Digo momentaneamente, porque na verdade a criação reside entre o equilíbrio e a desorientação, conforme nos alerta Bogart (2009):

“A arte começa na luta por equilíbrio. Não se consegue criar em um estado de harmonia. Estar fora do equilíbrio produz um estado que é sempre interessante no palco. No momento do desequilíbrio, nossos instintos animais nos impelem a lutar pelo equilíbrio e esta luta é infinitamente cativante e proveitosa. [...] Quando se acolhe o desequilíbrio, você entrará imediatamente em um território novo e desconhecido onde se sentirão pequeno e inadequado em relação à tarefa por fazer. Mas os frutos deste compromisso serão abundantes.” (Bogart, 2009, p. 37/38)

Por isso, acredito que nesse processo havia momentaneamente a sensação do equilíbrio, porque nos parecia ter encontrado a estabilidade, por exemplo, na organização espacial das composições. Porém, como Bogart menciona é o desconhecido que trará e indicará as novas possibilidades, por isso, ainda era impossível prever os outros desequilíbrios e equilíbrios que estavam por ocorrer.

Eu tinha medo constante do excesso de intervenção que eu fazia na criação do grupo. E ficava preocupada com a medida do meu olhar sobre a criação. Decidir, escolher, optar entre um objeto e outro, não me parecia a tarefa mais fácil naquele momento. Eu tinha naturalmente o olhar impregnado das minhas referências teatrais, do meu conceito daquilo que, a meu ver, era bom ou ruim e, por isso, parecia-me ser um grande exercício

tomar decisões também de acordo com aquilo que gerava interesse aos alunos/atuantes, colocando-os como co-autores do processo.

Eu temia que se em determinados momentos essas minhas intervenções (escolhas) não fossem mais incisivas, não teríamos tempo hábil para finalizar o espetáculo.

Começamos a ensaiar respeitando a seqüência pré-estabelecida das composições, tentando torná-las cenas mais elaboradas, inserindo músicas, objetos, palavra e reorganizando as propostas ali presentes. Era muito confuso... Ninguém (inclusive eu) tinha clareza daquela seqüência, não conseguíamos ir até o final do roteiro, sempre muita agitação, falta de entendimento e de tempo.

Em uma dessas aulas em que tentávamos passar todo roteiro, o grupo *Tombos e Quedas* propôs que eles se juntassem aos demais grupos, pois perceberam que as cenas se assemelhavam muito ao que os demais grupos estavam propondo. Foi assim que no dia 04/11 redefinimos as cenas em uma ordem definitiva:

- 1- Cena inicial
- 2- Nascimento
- 3- Amigos Imaginários
- 4- Acidentes Domésticos
- 5- Sapatos
- 6- Férias
- 7- Cena Final

3-Princípio da incerteza:

“[...] o próprio ato de observar altera o objeto [...]”. (Fagundes, 2010, p.03)

“[...] em lugar de pretender revelar uma verdade única e absoluta a nova ciência ‘dirige sua atenção, sobretudo a rede de relações entre homem e Natureza’, em um universo donde somos atores e espectadores simultaneamente.” (Fagundes, 2010, p.03)

Acredito que o caos possa estar presente nos processos criativos de diferentes formas: fazer parte da criação, instaurar-se por alguns momentos ou mesmo não ser um fator considerado importante para os envolvidos no processo. Isso depende dos procedimentos usados no decorrer de cada processo criativo e do olhar lançado sobre o caos, incluindo ou descartando o diálogo com o mesmo.

Como já mencionado anteriormente- no item 2- nos *viewpoints* não há como excluir tal presença, mas é importante ressaltar que o olhar de quem observa o processo criativo altera de diferentes formas o modo como o caos adentra os processos criativos.

A relação do observador que usa os conceitos dos *viewpoints* não será somente de contemplação, mas se colocará como parte integrante do processo caótico instaurado. Sejam diretores, encenadores ou professores artistas-docentes, todos possuem um olhar diante da criação e, como tal, trazem inúmeras especificidades diante dos eventos e acontecimentos, que alterarão significativamente o direcionamento do processo criativo.

Bogart (2009), apontando o passo cruel que às vezes representa descartar coisas em prol de outras, confere à decisão o nome de “violência necessária”, porque decidir implica necessariamente exercer um ato violento. Leva-nos à sensação de descartar todas as demais possibilidades e isso gera medo, angústias e crises. Mas se sabe também que não decidir é manter-se em uma eterna improvisação, e que “improvisação ainda não é arte”. (Bogart, 2009, p.32). Sem a decisão, portanto, seria impossível colocar-nos diante de espectadores, pois tínhamos experimentações que precisavam ser aprimoradas para chegarmos ao que de fato era teatral.

No espetáculo *Memórias Em Quedas* eu estava pronta para alterar a criação, mas também diante das minhas próprias referências estéticas eu via a dificuldade de encontrar mais uma vez o equilíbrio da relação entre o meu olhar de professora e o dos alunos/atuantes. Eu era assim, o olhar de atuante, de espectadora, de professora e de diretora dentro do processo de criação, bem como os alunos também assumiam, vez ou outra, a função de espectadores, acrescentando e modificando os elementos presentes nas cenas.

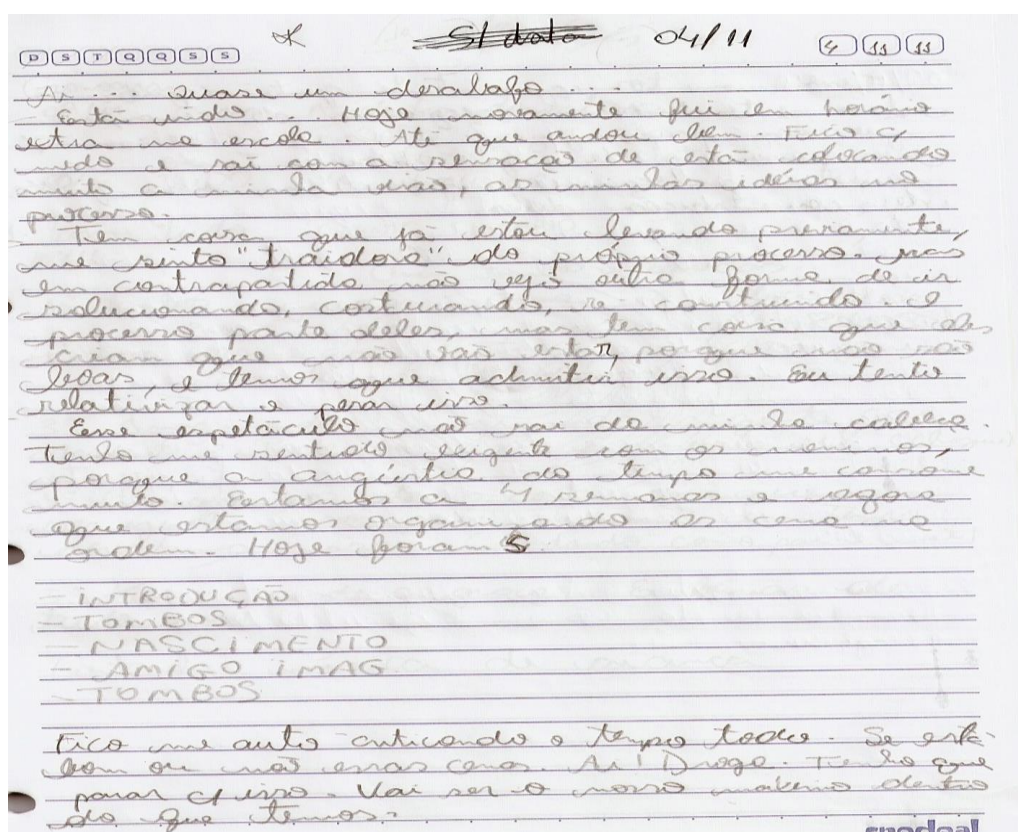


Figura 40: Relato do meu Diário de Bordo. Dia: 04/11/2011.

Os jogos teatrais, por exemplo, incitam justamente esse papel duplo para os jogadores (de atuentes e de espectadores) de seus próprios processos. Spolin nos coloca que enquanto espectadores, os jogadores compartilham o jogo, “a parceria é formada e todos são libertos para assumir a responsabilidade pela sua parte ao praticar o jogo.” (Spolin, 2007, p. 37) Dessa forma, foi possível que as investigações acerca das *teatralidades contemporâneas* tenham se organizado a partir dos olhares que implicaram em decisões que tanto eu, como artista-docente, bem como os alunos, enquanto atuentes e espectadores lançamos sobre esse processo.

Essa necessidade de escolher e selecionar elementos nos coloca em contato com a imprevisibilidade do acaso. Como decidir diante de questões que não estavam previstas e que emergem diante dos olhos de quem observa? O acaso também nos coloca diante do caos?

O acaso é definido como “um conjunto de causas independentes entre si que, por leis ignoradas, determinam um acontecimento qualquer. Casualidade. [...]”. (Ferreira, 2001, p. 08) Quais são as causas do acaso? Seria o acaso uma transgressão das leis que regem a ordem da sociedade? Pode o acaso ser determinante na construção de um processo criativo?

Os *viewpoints* são conceitos que permeiam a vida contemporânea, pois espaço e tempo estão em todas as nossas relações com o mundo e com as pessoas. Há leis que regem o funcionamento do mundo, como é o caso da lei da gravidade e que, portanto, está presente impreterivelmente em nossas vidas, sem permitir qualquer eventualidade. E quanto aos processos de criação, também há leis naturais que os conduzem?

Pensar, fazer e investigar processos criativos que visam o ensino/aprendizagem dentro da escola a partir dos *viewpoints* é somente potencializar essa relação natural que temos com o espaço/tempo presente em nosso cotidiano, porque a prática consciente nos coloca perceptíveis a tudo e todos à nossa volta. Não existem leis gerindo esse processo, existem direcionamentos que se tornam maleáveis, a ponto de sofrerem rupturas, à medida que os atuentes se permitem experienciar o caos.

Assistindo às composições, encontrei elementos casuais, que eu não previa que ali aparecessem de tal forma. Mesmo com a tentativa de direcionar o máximo os elementos que eu gostaria que estivessem presentes - por meio da “lista de ingredientes” -, houve situações inusitadas, visto que cada aluno/atuante incluiu ou excluiu os elementos a partir do seu próprio olhar, julgando o que era necessário a partir de seus – e não dos meus- interesses diante da criação.

O observador propõe, mas não tem o controle sobre os acontecimentos que se sucederão a partir daquela “lista de ingredientes”, tendo ele que lidar com a presença de

eventos inesperados promovidos pelo acaso. Há dois processos que justificam a presença do acaso: o primeiro vincula-se ao próprio observador, pois o acaso provém de uma dificuldade do mesmo em perceber as causas e conseqüências que direcionam os fatos e, por isso, o acaso se torna relativo, isto é: ele somente vai existir se o observador permitir que ele aconteça. O outro processo considera o acaso como um fator ontológico, ou seja, o acaso pode estar presente em todo e qualquer evento, como algo inevitável e necessário aos eventos que ocorrem no universo. (Cintra, 2010, p.305)

Enquanto as composições se estruturavam, a ideia era retirar principalmente das improvisações já feitas os elementos que constituiriam as cenas posteriores. Mas eu não contava com o acaso enquanto fator ontológico, que surge a partir da necessidade individual e coletiva para a criação. É claro que o tipo de procedimento adotado possibilita o aparecimento do acaso em maior ou menor proporção, e nesse caso, não há dúvidas de que os *viewpoints* e as composições abrem espaço para que o acaso seja também componente da criação, pois ele também emerge de situações que incluem o “frescor, a espontaneidade, a indeterminação, a possibilidade em aberto”. (Cintra, 2010, p.305)

Exemplificando a presença do acaso no processo do espetáculo *Memórias Em Quedas* temos a composição denominada posteriormente *Sapatos*. A partir da “lista de ingredientes” (ver figura 37), os alunos/atuentes criaram uma cena que narrava de maneira bem literal, ilustrativa e apresentada com gestos totalmente cotidianos. A princípio, a meu ver, sem nenhuma teatralidade, e totalmente inesperado, pois não imaginava que os alunos/atuentes ainda acionariam propostas que iam ao contrário da nossa investigação. Eu tinha naquela situação algumas opções: aceitar aquele fato exatamente como estava posto, negá-lo subitamente (o que foi de fato a minha primeira vontade) ou buscar qual a relação que aquele momento ocasionado pelo acaso estabeleceria com o que estávamos construindo e fomentando enquanto linguagem artística.

Lembrei-me quem em algumas aulas trabalhamos o conceito de gesto cotidiano, logo, tal proposta tinha resquício de uma investigação já feita e, por isso, assumi a cotidianidade da cena (gestos e texto), buscando encontrar a teatralidade que dali poderia ser ressaltada. Não havia como negar que aquilo também ainda era o reflexo de referências pautadas em uma visão que prioriza a teatralidade por via do realismo. Portanto, a cena tornou-se uma correlação entre o meu olhar de observadora que não prevê os eventos possíveis, que se deixa surpreender com o inesperado com aquela forma de se colocar dos alunos/atuentes. Encontrei a disponibilidade dos alunos em aceitarem as mudanças que eu julgava necessárias, ao passo

que me esforçava para transpor para a composição elementos cuja presença ressaltasse alguns conceitos investigados nos *viewpoints*, que dialogaria com a composição que fora proposta.

A *Cena Inicial* foi criada com algumas frases – elaboradas por mim –, passando pelas topografias que faziam referência às cenas posteriores:

- Nascemos

- Imaginamos coisas que somente nós acreditamos

- Imaginando, imaginando a gente cai. Acidente? Pode ser. Isso é inevitável.

- Até que nós damos conta que queremos ser igual a nossos pais. E durante um tempo acreditamos nisso.

- Mas aí perde a graça e queremos férias disso tudo.⁸

A cena *Nascimento* foi a retomada de uma improvisação que aconteceu no início do processo, na qual o tema dado pelos alunos que assistiam (espectadores) era 'parto'. Os alunos deviam permanecer em grade e com as ações iniciais dos *viewpoints* (sentar, parar, deitar e pular) evidenciar essa situação. Para a nova construção, outros elementos foram acrescentados, como: formas de crianças nascendo, a ansiedade do tempo de espera e a escolha de um nome para o bebê⁹.

⁸ Ver vídeo do espetáculo *Memórias Em Quedas*, em anexo. Cena 1 (Cena Inicial) em 02:47 min. - 03:49 min.

⁹ Ver vídeo do espetáculo *Memórias Em Quedas*, em anexo. Cena 2 (Nascimento) em 03:50 min. - 06:21min.

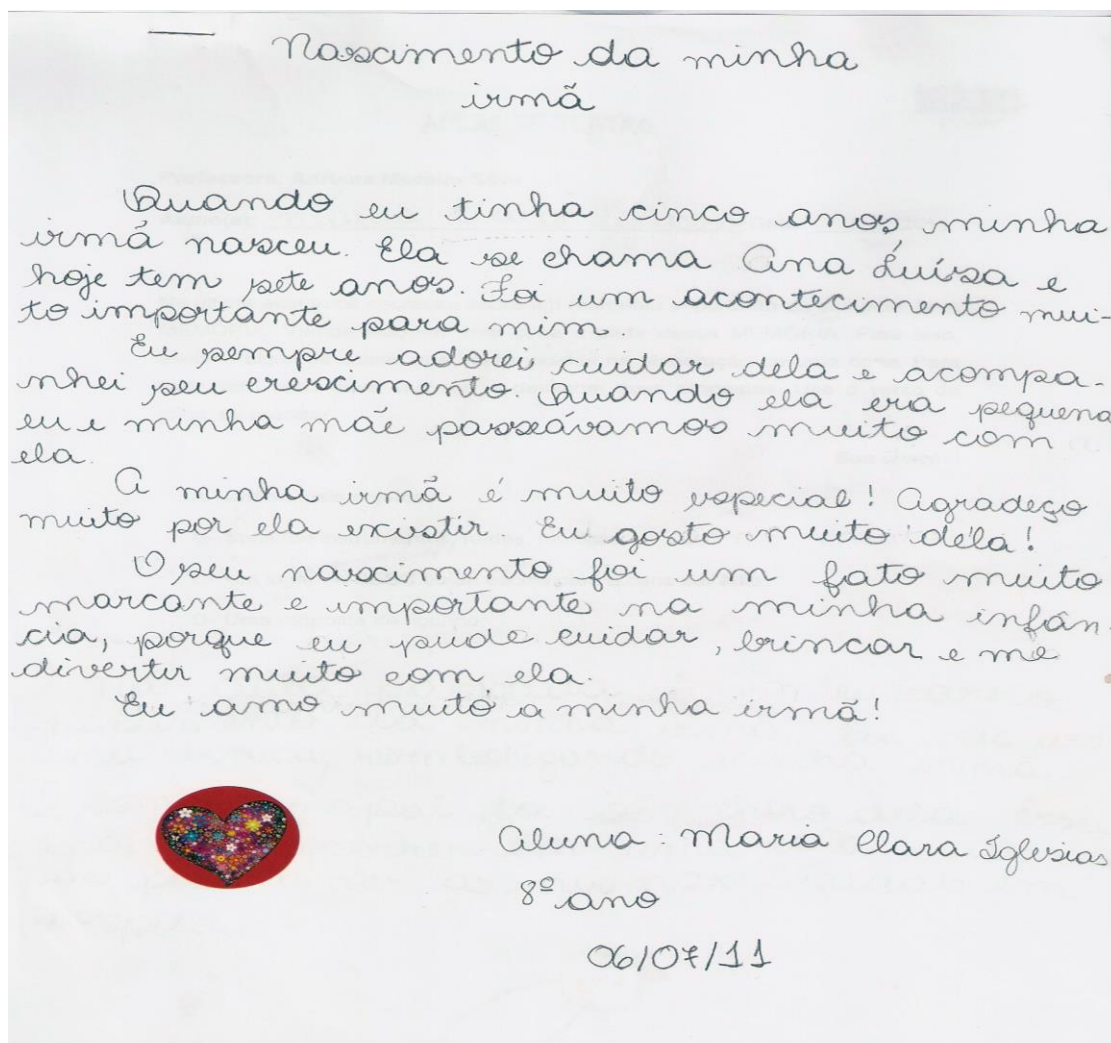


Figura 41: Relato elaborado a partir da proposta de escrita sobre um fato ou história da vida dos alunos. Dia 06/07/2011.

A cena *Amigos Imaginários* foi proposta ao grupo a partir da relação que era possível de se criar com a arquitetura. Em um exercício de arquitetura, feito anteriormente, os alunos/atuentes acabaram improvisando conversas e brincadeiras com paredes, espelho, cadeiras, mesas e demais objetos presente no espaço da escola. Quando retrabalhamos esta composição, me lembrei exatamente desse momento e o recuperamos, buscando criar novamente tal relação com o espaço e com o texto abaixo, criado por uma das alunas desse mesmo grupo.

- Gente, alguém viu meu amigo?

- Achei é o meu.

- Esse aqui é o meu. O nome dele é Zequinha, ele é meu melhor amigo. A gente faz tudo junto. Eu sei tudo sobre ele. Comida preferida: biscoito, a cor: azul e a brincadeira

pique - esconde. Ninguém acha ele... Espera, onde você vai? Volta aqui... Pera aí... Volta.
[sic]¹⁰

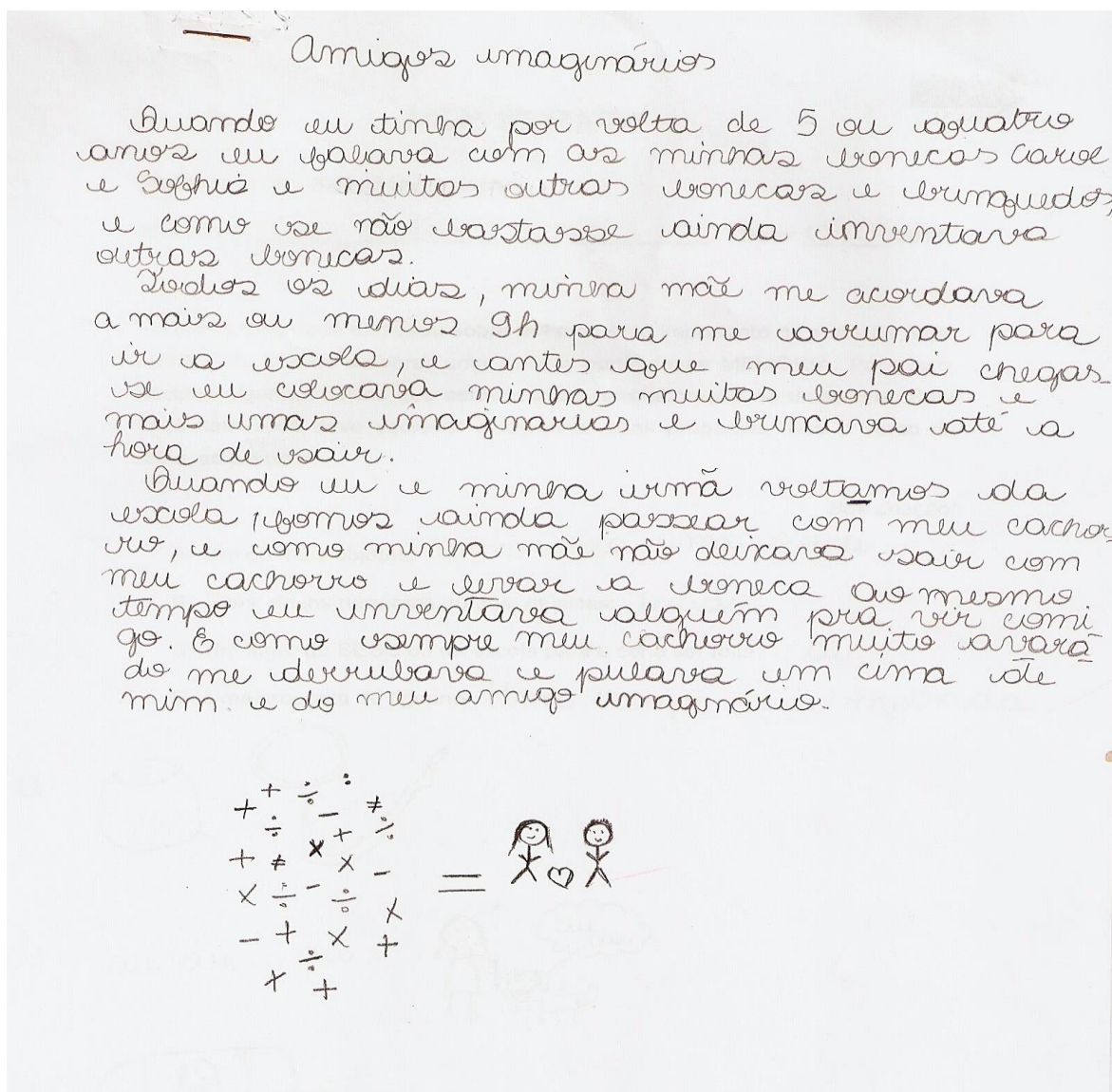


Figura 42: Relato elaborado a partir da proposta de escrita sobre um fato ou história da vida dos alunos. Dia 06/07/2011.

Na cena *Acidentes Domésticos* optei pelo uso em diagonal do movimento. Durante o *open viewpoints* a imagem de um aluno se enrolando em uma lã e a história de um aluno que tomou choque porque enfiou a língua na tomada se sobressaíram. Tal imagem e história/fato relatada pelo aluno foram essenciais para a criação da composição. Então... Pronto, era isso! Inserimos uma música e falas que mães normalmente dizem quando estão bravas e dando broncas nos filhos.

¹⁰ Ver vídeo do espetáculo Memórias Em Quedas. Cena 3 (Amigos Imaginários) em 06:22 min. – 07:47min.

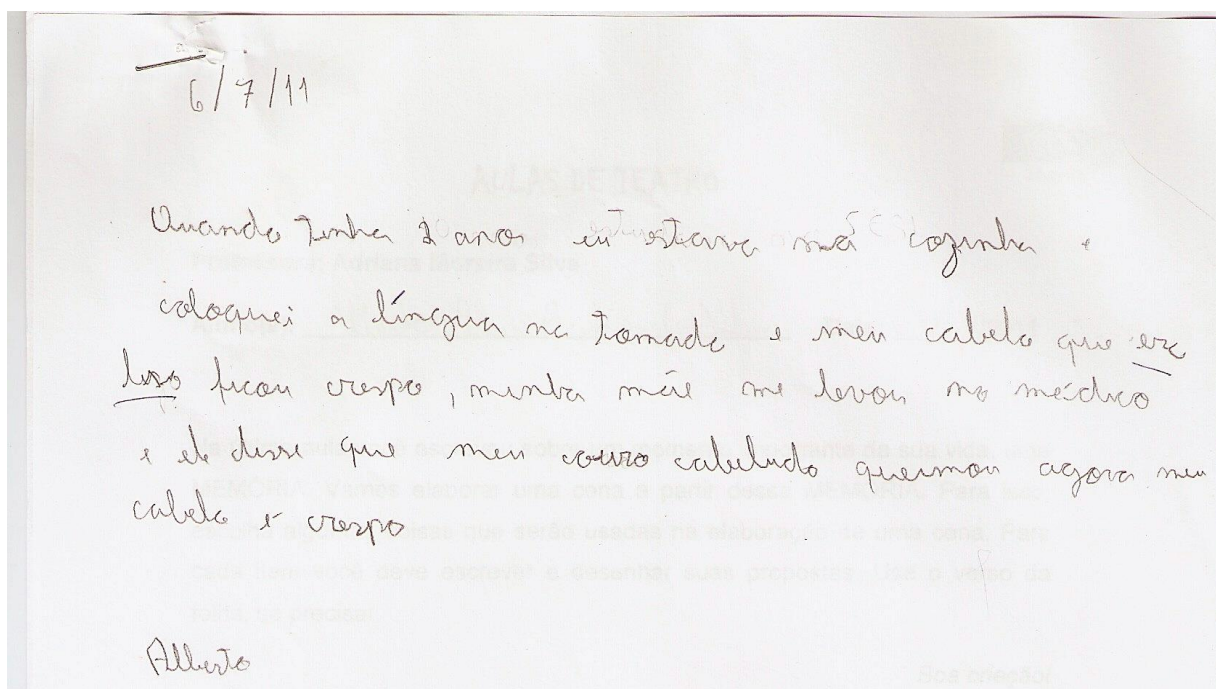


Figura 43: Relato elaborado a partir da proposta de escrita sobre um fato ou história da vida dos alunos. Anexado ao Diário de Bordo dos alunos. Dia 06/07/2011.

- *Menino, o que você pensa que tá fazendo? Respeita sua mãe. Olha que eu vou contar até três, heim!*
- *Para! Parou agora. Você não está me escutando, não?*
- *Vou contar até três para você descer e largar isso aí!*
- *Menino, acho melhor você correr porque eu vou te bater.*
- *Vou começar a contar heim! Um....*
- *Eu to indo aí te buscar... Vem pra cá agora!*
- *Você num escuta sua mãe, não?*
- *Dois...*
- *Desce daí agora!*
- *Vou te dar uma chance... Dois e meio....*
- *Depois você não vem chorar pro meu lado não.*
- *Dois e setenta e cinco...*
- *Parou... Nossa Senhora... Você vai cair eu to te avisando.*
- *Menino larga essa lâmpada.*
- *Dois e oitenta...*
- *Nem pensa em colocar a mão na tomada vem pra cá agora.*
- *Você vai cair menino!*

_Ohhh! Moleque.

*- Acabou minha paciência menino. Volta aqui. Depois você num vem chorar comigo não...
Três [sic].¹¹*

A composição da cena *Sapatos* talvez tenha sido a que realmente surgiu a partir de um texto narrativo criado pelas alunas/ atuantes. O texto utilizado não era proveniente das histórias pertencentes aos alunos do grupo. Usamos tais histórias/fatos dos alunos/atuantes como motivadores para a criação da composição, mas partindo essencialmente da ideia de que existe uma fase em que as meninas querem usar salto. Com isso, o grupo elaborou um texto próprio para demonstrar tal situação, e posteriormente isso se tornou uma das cenas do espetáculo:

- Resolvemos ir a uma festa. O problema foi o salto que ela decidiu usar. Ela nunca tinha usado aquilo antes.

Tira isso! Tira isso agora! Eu não quero saber, você nunca tinha usado isso antes. Num tem essa. Tira isso, eu não vou sair com você desse jeito. Para que isso? Quer saber de uma coisa? Chega! Escolheu o salto, então tá, to saltando fora [sic].¹²

¹¹ Ver vídeo do espetáculo *Memórias Em Quedas*. Cena 4 (Acidentes Domésticos) em 07:48min. – 10:06min.

¹² Ver vídeo do espetáculo *Memórias Em Quedas*. Cena 5 (Sapatos) em 10:07min. – 12:45min.

— 06/07/2011. Giovanna MOREIRA Góes

Minha Infância

Minha infância foi bem divertida, eu era uma criança muito atrevida e sempre gostava muito de brincar. Uma das experiências não muito agradáveis foi quando quebrei o pé. Pelo o que me lembro devia ter uns 7 anos. Em um dia pela manhã eu estava brincando com um sapato de salto da minha mãe, o telefone tocou, sai correndo pra atender e a sandália acabou virando, depois de atender o telefone minha mãe percebeu que eu havia machucado, brigou comigo. Passei um mês com o pé engessado.

Quando era menor sempre fui alérgica a leite de vaca, não podia comer nada derivado. Mas um dia meu pai comprou um doce de leite e eu fiquei com muita vontade de comer. Hicidi pegar um e comer atrás da máquina de lavar roupa, meu pai me pegou no flagra e começou a rir muito da minha atitude.

Figura 44: Relato elaborado a partir da proposta de escrita sobre um fato ou história da vida dos alunos. Dia 06/07/2011.

Na cena das *Férias* retomamos o jogo *Nunca 3*. Acho que esse jogo suscitava idéias que as férias normalmente nos trazem: diversão, alegria, entusiasmo, empolgação. Eles adoravam o jogo, como se de fato estivessem se divertindo nas férias, por isso, nada mais justo do que ser esse o ponto de partida para re-elaboração da cena. Os alunos jogavam ao mesmo tempo que construíam formas vinculadas ao tema praia (caranguejo, surf, nado e etc.) já que esse era o assunto presente no relato dos alunos daquele grupo. Depois do jogo, um dos relatos das férias de um dos alunos era contado¹³:

- *Minha filha, se eu te contar uma coisa você me promete que não vai gritar?*
- *Prometo mãe.*
- *Pera aí filha. Calma!*
- *O que foi?*
- *Você num vai dar aquele escândalo seu não né?*
- *Num vou não.*
- *Te conheço. Não é pra você gritar, nem nada.*
- *Eu não vou gritar não, mãe.*
- *Você promete?*
- *Prometo.*
- *Você tá falando com sua mãe. Você tá me prometendo. Você tem que me respeitar.*
- *Fala logo.*
- *Você tá falando sério?*
- *Tô.*
- *Você jura mesmo? Olha você tá jurando? Tô pensando no seu bem, não é para você sair.*
- *Tá bem.*
- *Tem um tanto de caranguejo atrás de você.*
- *Ahhhhhhhhh (gritando)*
- *Gente, gente... Larga isso aí vamo chupar picolé. [sic].*

¹³ Ver vídeo do espetáculo *Memórias Em Quedas*: Cena 6(Férias) em 12:46 min. – 16:20min.

Laura Duarte
06/07/11

Quando eu tinha, por volta de uns 6 anos de idade, eu fui para Porto Seguro. Eu estava muito animada, pois eu ia andar de avião, eu já tinha andado uma vez, quando eu tinha 1 ano, só que eu não lembrava muito, por isso estava animada. Eu fiquei uma semana lá, todos os dias a gente ia na praia, e foi lá, que eu peguei meu medo por caranguejos. Eu quase não entrava no mar por causa deles. Então certo dia, a gente foi para uma praia muito famosa, só que tinha um detalhe: ninguém me falou que lá, nessa praia, tinha muito, mas muito caranguejo! Eu resolvi entrar no mar, porque estava muito calor. Eu fiquei um tempão lá, até que minha mãe me chamou para ir comer, eu estava com muita fome! Eu comi muito, muito, muito! E eu volti para o mar, com minha mãe e meu irmão, eu estava feliz da vida, eu pulava as ondas, nadava, até que minha mãe disse: - Laura, você promete que não grita? - O que que foi mãe? - Tem um caranguejo do seu lado! Na hora que eu vi aquele bicho chegando perto de mim, eu sei correndo, tão rápido, gritando que nem uma louca! Todo mundo ficou me olhando,

Figura 45: Relato a partir da proposta de escrita sobre um fato ou história da vida dos alunos. Dia 06/07/2011.

Para a *Cena Final*, eu tive a sorte de um dia estar folheando a agenda de uma amiga. Sorte porque passando as páginas eu encontrei uma poesia chamada *A primeira vez que entendi* de certo autor desconhecido, que falavam das transformações e mudanças que sofremos ao longo da vida. Pareceu-me ser exatamente o que precisávamos para fechar o espetáculo. Levei o texto, lemos e dividimos as frases. Encontrei a música *Sou uma criança e não entendo nada*, composição de Erasmo Carlos que também dialogava com a ideia do espetáculo de falar das transições. Juntamos poesia e música. Restava-nos decidir o que fazer com eles.

Havia um momento proposto pelo grupo das Férias em que os alunos chupavam picolés, porém, ele acabou não sendo usado na cena. Então, colocamos esse momento na Cena Final para ser feito juntamente com o texto e a música mencionadas:¹⁴

Música: Sou uma criança não entendo nada.

Erasmu Carlos

*Antigamente quando eu me excedia
Ou fazia alguma coisa errada
Naturalmente minha mãe dizia:
"Ele é uma criança, não entende nada"..
Por dentro eu ria
Satisfeito e mudo
Eu era um homem
E entendia tudo..
Hoje só com meus problemas
Rezo muito, mas eu não me iludo
Sempre me dizem quando fico sério:
"Ele é um homem e entende tudo"..
Por dentro com
A alma tarantada.
Sou uma criança
Não entendo nada.*

Poesia: A primeira vez que entendi alguma coisa

Autor desconhecido

*A primeira vez que eu entendi do mundo alguma coisa
Foi quando na infância
Cortei o rabo de uma lagartixa e ele continuou se mexendo
De lá pra cá fui percebendo que as coisas permanecem vivam e tortas
Que o amor não acaba assim
Que é difícil extirpar o mal pela raiz
A segunda vez que entendi do mundo alguma coisa
Foi quando na adolescência me arrancaram do lado esquerdo 3 certezas :
E eu tive que seguir em frente
De lá pra cá aprendi a achar no escuro o rumo
E sou capaz de decifrar mensagens seja nas nuvens ou no grafite de qualquer muro.*

¹⁴ Ver vídeo do espetáculo Memórias Em Quedas. Cena 7 (Cena Final) em 16:21 min. – 19:09min.

4-Princípio de complementaridade: “Foi enunciado por Niels Bohr em 1928, e afirma a dualidade da matéria/energia: um elétron pode comportar-se como onda e partícula simultaneamente [...]” (Fagundes, 2010, p. 03)

Os aspectos presentes nas *teatralidades contemporâneas* que foram investigados por meio dos *viewpoints* agem sobre esse princípio de complementaridade, visto que possibilitam uma linguagem híbrida e polissêmica da cena. A teatralidade é justamente aqui entendida como mencionada no 1º capítulo – em oposição à literalidade e por possibilitar ao espectador a leitura, a interpretação e a criação de seus próprios sentidos e significados diante da cena. A presença corporal dos atores, as outras formas de utilização do palco (não considerando somente o palco italiano), as possibilidades de criação, utilizando-se da palavra como mais um elemento, a linguagem híbrida e não linear dão ao espectador a possibilidade de construir e dialogar abertamente e de maneira intimista a respeito das proposições cênicas.

Nesse sentido, o processo do espetáculo *Memórias Em Quedas* propiciou aos alunos/atores a compreensão de que o teatro na contemporaneidade permite que o espectador elabore seus próprios entendimentos dos elementos da cena e, por isso, não há a necessidade de nos determos somente às palavras ou a linearidade dos eventos da cena. É possível criar leituras e interpretações a partir do espaço, do tempo, do corpo, do movimento e etc. Assim, é possível construir um processo criativo, cujos procedimentos e conceitos permitam o diálogo de diferentes formas com a teatralidade presente na contemporaneidade.

No dia 09/11/2011 conseguimos fazer o primeiro ensaio geral com figurinos, objetos e acessórios do espetáculo. No dia 30/11/2011 fizemos um ensaio geral na Sala de Encenação do bloco 3M do curso de Teatro da UFU para inserir também a iluminação. No dia 02/12/2011 apresentamos o espetáculo *Memórias Em Quedas*.

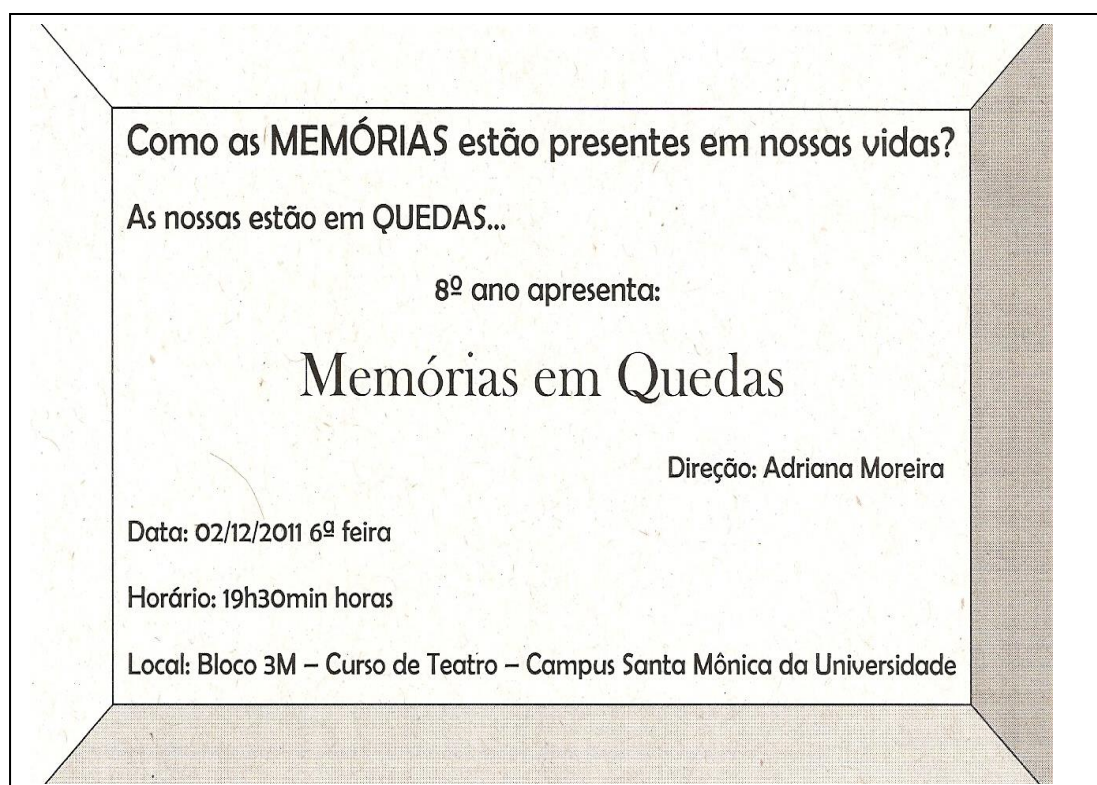


Figura 46: Convite da apresentação do espetáculo *Memórias Em Quedas*.

D S T Q Q S S 02/12/2011 □ □ □

A apresentação de *Memórias em Quedas* aconteceu no dia 02/12/2011 às 19:30h. Eu estava muito tensa c/ a situação. Ainda tinha a sensação de "falta de preparo", insegurança de mais ensaios, mas eu tinha feito tudo o que eu podia naquela semana: muitos ensaios extras, tanto na escola, como na UFEU, mapa de luz, ensaio c/ todos os objetos, figurinos, músicas.

Até parece que ao final de tudo era evidente o esforço de todos. Mas o que de fato aconteceu naquele dia 02/12 ninguém poderia prever. Como a plateia, espere, apertariam aqueles alunos?

MEUS NERVOSOS.

ATRASOS COM A LUZ.

EU COM MEDO. Para quê? Por quê?

Foi... a apresentação Foi... com detalhes que poderiam ter sido melhores ajustados, por exemplo, no som, a luz, a extensão que sumiu na hora. A efemeridade do aqui e do agora. Ainda há dificuldade para se relacionar c/ os questionários do momento.

A palavra, o texto, ainda perde sua força em alguns momentos. Não soube trabalhar, exercícios de voz ou c/ foco nesse aspecto, confesso que por falta de tempo entendi que o trabalho c/ os episódios de voz somente aconteceria após o que foi pro

porto: os v's de espaço e tempo. A relação
 da palavra seria percebida por sua forma
 de inserção nas composições e no espetáculo como
 um todo.

O espetáculo enfraquecia nos palavras
 e se fortalecia com imagens.

Eu sentia aliás, os alunos empolgados e
 a arde e os pais satisfeitos ao final da
 apresentação.

O que fica do processo? E que é absorvido?
 Para mim fica a experiência do processo em
 um curto período de tempo, aproveitado ao seu
 máximo p/ o entendimento de que a arte pode
 ser fragmentada, o texto contínuo, o espaço
 modificado e o tempo impotente ~~e~~ sobre, valente, e
 crítica sentidos e significados.

É possível que isso se faça entendível para os
 alunos, mas tem-se que acreditar e intervir
 porque é temer a perda da existência e de
 falta de credibilidade, porque jovens / adolescentes
 são críticos, questionadores, inquietos e unânimes
 todos ao favor dos ~~padrões~~ padrões, não
 contra os mesmos.

Eu me sinto responsável pela construção, des-
 tino, aproximação e afastamento dos alunos da
 linguagem teatral.

É extremamente pertinente aproximar o ~~teatro~~
 ensino do que se faz na contemporaneidade,
 mas me parece também necessário que os procedi-
 mentos tradicionais e que preservam estas caracte-
 rísticas do drama ou dos tradicionais con-
 venções teatrais também sejam preservados.

O jogo teatral / aquecimento / tradicionais abri-
 ram com toda certeza um espaço enorme de
 forma de atuar e se envolver com o teatro.

O teatro quando chega em instituições de
 ensino que nunca antes haviam estado - leu-
 se tempo de inserção, permanência e durabili-
 dade.

No CRI o teatro foi inserido, sua permanência
 foi se faz por 4 anos e a sua durabilidade se
 mantém à medida que novas inserções acontecem
 cotidianamente no espaço escolar.

Figura47: Relato do meu Diário de Bordo após a apresentação do espetáculo Memórias Em Quedas. Dia:
 02/11/2012.

5- A física de Lucrecio: "Um elemento fundamental no pensamento de Lucrecio é o *clinamen*,
 que define o ângulo mínimo de desvio na trajetória retilínea e paralela dos átomos em sua

caída no vazio. Para que o mundo exista, é necessário que se produza o desvio, que provoca o encontro dos átomos [...].” (Fagundes, 2010, p.04)

“Segundo Lucrécio, outra condição fundamental é o vazio. [...] Não haveria movimentos ou associações se todo espaço estivesse repleto de matéria inerte [...].” (Fagundes, 2010, p.04)

A física de Lucrécio concorda com o pensamento de Bogart: “todo ato criativo requer um salto no vazio” (Bogart, 2009, p. 37). Isso significa se abrir diante das possibilidades que surgem durante o processo criativo, principalmente quando a investigação se dá pelos *viewpoints*, cujos conceitos se tornam entendíveis na medida em que são vivenciados em uma prática que exige atenção dos atuantes para as imprevisibilidades do aqui/agora.

É claro que esse estado de “abertura” faz com que o processo não siga modelos pré-estabelecidos ou caminhos retilíneos. O processo com os *viewpoints* são, assim como na física de Lucrécio, cheios de desvios e turbulências advindos das novas relações que surgem com o tempo/espço.

Como está presente nos relatos acima do meu diário de bordo, é muito provável que o espetáculo não estivesse totalmente pronto e acabado, mas será que os processos criativos possuem uma conclusão, exata e precisa? Acredito que não, pois refletindo sobre as ideias levantadas na física de Lucrécio e nos apontamentos de Bogart, percebo que o inacabado é o que dá espaço para que exista o vazio e, assim, mobiliza corpos, pensamentos e ações dentro da criação.

É óbvio que não emprego aqui a palavra ‘inacabado’ no sentido pejorativo de ‘mal elaborado’, mas com a percepção de que nesse processo ainda ficaram incertezas, coisas a serem descobertas, apreendidas e ensinadas, ou seja, vazios a serem preenchidos por todos nós (por mim e pelos alunos) diante dessa experiência.

09/11/2011

Primeira parada c/ as aulas fechadas... Assin
 previamente / praticamente elaborada.
 Ainda se tem inseguranças... deles e minha.
 Delas: p/ onde ir? qual a sequência, qual o
 texto? o que que é mesmo?
 Minha: Será que é isso? Falta, falta... preciso,
 preciso...
 Saltamos algumas etapas para que a "forma
 tação", elaboração final acontecesse. Deixei os jogos
 de enriquecimento, voltei, voltei para tentar coar
 raízes do lugar. Estamos andando devagar...
 e agora me pergunto o que fica desse e nesse mo
 lugar.
 O que fica para eles desse processo? Quais
 entendimentos? Para onde transborda a experiência.
 Começo a me perguntar... Talvez ainda meio lon
 ge, mas vou amadurecendo aos poucos os meus
 questionamentos.

Figura 48: Relato do meu Diário de Bordo. Dia: 09/11/2012.

CAPÍTULO 4

CONSIDERAÇÕES APÓS AS FÉRIAS: ALUNOS/ATUANTES NARRAM A EXPERIÊNCIA DO ESPETÁCULO *MEMÓRIAS EM QUEDAS*.

No texto *O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*, Walter Benjamim (1985) traça considerações importantes a respeito da relação existente entre a experiência e os narradores. Segundo o autor, a experiência e o narrar vêm se tornando cada vez mais extintos, justamente porque há cada vez mais dificuldade de manter as experiências vivas e comunicáveis. As experiências transitam os tempos devido à capacidade de comunicação dos homens, assim, narradores transpõe gerações, países e culturas a fim de manter oralmente as latentes transformações do homem.

Não somente os narradores deveriam ser movidos pelas experiências. Larrosa (2004) propõe que a via para o entendimento das experiências seja a educação. E é, portanto, a partir da relação entre narradores e as experiências adquiridas dentro do espaço escolar que proponho enfatizar, nesse capítulo, a relação existente entre a narração, a experiência e o processo de investigação com os *viewpoints*.

Na leitura do texto de Benjamin, encontrei alguns pontos referentes à narração e aos narradores, cujas semelhanças com os aspectos presentes nas *teatralidades contemporâneas* são evidentes. Pois bem, tais semelhanças me levaram a pensar a narração de duas formas: o próprio espetáculo *Memórias Em Quedas* a partir de sua capacidade de tornar elementos e signos teatrais em uma narrativa estética de experiências individuais e coletivas; e a conversa com os alunos/atuantes sobre o processo criativo presentes nos vídeos anexados ao final do texto.

Uma narrativa traz imbuídas características próprias que a distinguem, por exemplo, dos mitos, dos romances e de outros gêneros da literatura:

- A capacidade do narrador em retirar de sua experiência os fatos que serão narrados, integrando-os como parte da experiência dos ouvintes;
- A relação necessária entre o narrador e o ouvinte é construída a partir da memória a fim de conservar a experiência narrada;
- Não basta apenas contar, é preciso ser construir a narrativa de modo a deixar livres as possibilidades de questionamentos. Os ouvintes não devem almejar explicações lógicas, justificativas desnecessárias e veracidade presente nos fatos históricos.

Em primeiro lugar devemos considerar que a experiência da qual os narradores retiram os fatos constituintes da narração está empregada no sentido apontado por Larrosa (2004), ou seja, como algo que “nos passa”, “nos acontece”, “nos toca”, sendo capaz de nos desestabilizar, de nos fazer sair do confortável, para nos impulsionar a ser afetados pelo o que está à nossa volta. Os antigos narradores eram tomados por suas experiências, cujos “seus vestígios estão presentes de muitas maneiras nas coisas narradas, seja na qualidade de quem as viveu, seja na qualidade de quem as relata” (Benjamim, 1985, p.205)

A experiência pode ser vivenciada de diferentes formas e em inúmeras situações, mas há que se assegurar que aquilo não se torne apenas uma história perdida diante da infinita rede de fatos, informações, contos e etc. que nos aparece ao longo da vida. Por isso mesmo, nem tudo que vivemos será uma experiência.

Como já nos alertava Benjamim (1987), o mundo está cada vez mais empobrecido de experiências e de pessoas que são capazes de se deixar tocar pelos outros e pelas situações. O mundo deixou de ser dos narradores e se vê tomado pela emergência das informações, cuja relação com a sociedade é estabelecida pelo imediatismo, pela difusão voraz dos acontecimentos e pela necessidade de relatos grandiosos e espetaculares como se de fato nossa vida fosse constituída somente por tais momentos.

Quando pensamos em compartilhar experiências por meio da narração, há que se considerar a proximidade com os ouvintes. A narração não é uma glorificação da experiência, mas a constatação de que fatos assim cercam os cotidianos com a máxima de simplicidade e, nem por isso, em menor intensidade e significados. O espetáculo *Memórias Em Quedas* buscou exatamente a proximidade com o espectador, tanto pela disposição no espaço cênico (de atores e espectadores), quanto pela ênfase dada na relação do aqui/agora, permitindo, assim, um contato direto com o público e também pelo assunto abordado (memórias das infâncias).



Figura 49: Na imagem temos uma das alunas/atuantes fazendo sua cena bem próxima aos espectadores.



Figura 50: O espaço cênico foi usado na forma de palco sanduíche, no qual os espectadores fazem um corredor nas laterais do espaço.

Um dos alunos/ atuantes, ao narrar sobre sua experiência com o espetáculo *Memórias Em Quedas*, menciona justamente a proximidade e a possibilidade de identificação dos ouvintes (ou espectadores) com o que está sendo contado (vídeo 4): “[...] Ah, representava uma memória minha, mas que poderia acontecer com todo mundo. Não tinha personagens [sic]”. Com essa fala consideramos que durante a narração o próprio aluno/atuante vai identificando no espetáculo aspectos da teatralidade contemporânea que o torna também um modo de narrar às experiências pessoais.

A contemporaneidade, com seus aspectos efêmeros, com a agilidade de transmissão de informações, da dualidade entre distanciamento e proximidade, do excesso e da falta de informação parece sucumbir às experiências e consecutivamente, os narradores. Isso ocorreu porque há sempre a necessidade de abruptamente nos lançar em múltiplas direções, sem nos dar a oportunidade de que as coisas sejam instauradas de modo à trans-formarem o excesso de informação e opinião em silêncio e memórias.

A relação da memória com os narradores é importante na medida em que é o meio de assegurar a perduração da experiência. Essa relação entre experiência e memória é apontada por Grotowski (GROTOWSKI apud LEAL, 2011, p.67) a partir da relação “corpo-memória”. É no corpo que ficam registradas as impressões, sensações e percepções da memória, permitindo a construção de signos que se tornam presentes no aqui/agora. Para tanto, é preciso permitir que o corpo vivencie a experiência, possibilitando situações em que a

ativação da memória pela experiência do aqui/agora seja capaz de trazer ao corpo qualidades de algo que acaba de ser descoberto e isso o revigora e provoca outros interesses.

Stanislavski, partindo das “memórias das emoções” e da “memória das sensações”, considerava também que a relação do corpo com o mundo atual consistia em possibilidade de entrar em contato com a memória. Esse mundo atual seria as experiências atuais pelas quais os indivíduos deixam ser tocados, para conseguirem acionar suas memórias de maneira “verdadeira”, sem falseamento do presente, porque a experiência do agora é capaz de provocar emoções e sensações que impulsionam o acesso à memória.

Na narração, a memória garante a permanência e a continuidade do que foi narrado, pois a narrativa compartilha de uma experiência que se concretiza também a partir da possibilidade de diálogo entre narrador e ouvinte. O narrador torna a experiência comunicável por meio da sua oralidade advinda das memórias vividas ou escutadas por ele, ao passo que o ouvinte, as torna presente, quando sua memória é ativada por tal experiência que lhe toca e afeta.

Essa capacidade de colocar narradores e ouvintes em estado de relação viabilizam o vínculo com o seu presente, tornando a memória não somente um elemento preso ao passado, mas também vinculada ao presente e à determinação de outras e novas experiências. No caso do espetáculo *Memórias Em Quedas*, as memórias aproximaram os alunos/ atuantes de seus próprios contextos (passado e presente). E num processo de afetação, memórias foram colocadas diante de outra experiência de modo a “[...] desenhar os espaços da infância naquilo que tem de significativo, e imaginar o vínculo em que se encaixam todos os momentos da vida”. (Larrosa, 2010, p. 59)

Em seguida, descobrimos que as memórias aproximavam os atuantes de seus próprios contextos e assim, memórias foram ressignificadas pelas novas experiências e as experiências atuais passam a ser re-elaboradas pelas antigas memórias. Por que haveria interesse por parte dos alunos/atuante em falar de memórias da infância? Por que esse período se sobressaiu quando foram solicitadas memórias de alguma história ou fato da vida deles? O que a experiência com os *viewpoints* vinha provocando que os levava para esse tipo de memória? Quais momentos se constituíram como experiência?

Falávamos de um mesmo contexto, memórias da infância, mas de pontos de vistas individuais, e era preciso torná-las experiências compartilhadas com os espectadores, para que de fato o evento teatral pudesse se instaurar. Como foi estar diante do público? Como se deu esse compartilhamento de memórias, de experiências, de caos e de acasos?

Quanto ao ouvinte, o narrador disposto a contar-lhe o que é mais precioso – suas experiências – não se limita a construir um discurso único e preciso. Ele não narra pela psicologização dos fatos, mas a partir de ações que conduzem à narrativa, sem ter a necessidade de induzi-lo ao entendimento único e preciso: “o curso das coisas escapa a qualquer categoria verdadeiramente histórica” (Benjamim, 1987, p. 210), ou seja, não se quer impor os fatos aos ouvintes, ele deve ser capaz de construir a experiência narrada enquanto a escuta e, desse modo, aprofundar-se nas questões que dali emana para ser capaz de criar um discurso próprio. Novamente isso é constatado nas narrações dos alunos/ atuantes acerca do espetáculo *Memórias Em Quedas* (vídeo 2): “O teatro pode ir muito mais além de alguma coisa concreta, pode ser abstrata. E que as pessoas podem ter diferentes interpretações. E que nem sempre é o que a gente quer [sic].”

O ouvinte, desse modo, é parte constituinte do compartilhar de experiências narradas, constituindo, na verdade, uma experiência coletiva, na qual cada uma das partes (narradores e ouvintes) é convidada também a refletir sobre o sentido das experiências, mas de modo a torná-la uma obra aberta, disposta a interferir e ser ressignificada pelo outro. Assim, a experiência não morre, não deixa de existir, ela se torna presente nas ações, nas palavras e também nas memórias.

Por isso, após a finalização do processo com a apresentação do espetáculo *Memórias Em Quedas*, parecia-me essencial saber o que de fato havíamos construído e o que permanecera como experiência para os alunos/atuentes. Esse tempo de aproximadamente um ano - entre o processo e a reflexão sobre o mesmo - garante o distanciamento das primeiras e excitantes sensações e impressões. Há, dessa forma, outra re-elaboração e entendimento do processo experienciado, na qual há necessidade de considerar a relevância das questões narradas pelos alunos/atuentes. Seriam, portanto, os processos artístico-pedagógicos meios de sensibilizarem os alunos para o encontro com as experiências, proporcionando-lhes diferentes tipos de transformações, seja no modo de interpretar, de criar e de dar significados às coisas, seja no modo de se relacionarem com as pessoas, com os lugares, com contextos e situações.

Como acontece com o narrador de Benjamin, tornou-se essencial suscitar nas experiências anteriores os caminhos que traçaríamos a partir daquele outro e novo momento. Porém, a experiência, assim como o acaso, é imprevisível, não se sabe quando ela vai ocorrer, por isso podemos dar estímulos e oportunizar situações, mas as experiências são individuais. Mesmo que afetadas por um coletivo, cada um decide se tornará ou não um “sujeito da experiência”. (Larrosa, 2004, p.160)

“Comum a todos os grandes narradores é a facilidade com que se movem para cima e para baixo nos degraus de sua experiência, como numa escada. Uma escada que chega até o centro da terra e que se perde nas nuvens – é a imagem de uma experiência coletiva, para a qual mesmo o mais profundo choque de experiência individual, a morte, não representa nenhum escândalo, nem um impedimento.” (BENJAMIN, 1985, p. 215)

Como uma forma de suscitar uma reflexão sobre o que havíamos experienciado há quase um ano e, assim, propiciar um retorno às próprias memórias, propus aos alunos/atuentes assistirmos o vídeo do espetáculo *Memórias Em Quedas*. Nas semanas que se sucederam, convidei alguns desses alunos/atuentes para conversarmos a respeito das impressões, sensações e seus dizeres, mas de uma forma mais particular, falando individualmente sobre o processo investigativo dos *viewpoints*, o processo criativo e a apresentação do espetáculo *Memórias Em Quedas*.

Conferi aos alunos/atuentes o lugar de narradores do processo, sem deixar de considerar o espetáculo - elaborado a partir dos aspectos das *teatralidades contemporâneas* - uma forma de narrar a própria experiência. Desse modo, foi possível enxergar o processo de ensino/aprendizagem acontecendo simultaneamente ao processo investigativo da criação a partir de “uma lógica da paixão, uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito passional” (Larrosa, 2004, p. 163/164)

O sujeito lida com a experiência assim como lida com a paixão. A paixão suporta o sofrimento pacientemente, mas sem ser passivo, pois ele assume para si a experiência que lhe passa. Esse sofrimento é o próprio caos, com o qual não admitimos o convívio, e estamos sempre querendo empurrá-lo para longe, porque ele nos desestabiliza e nos desequilibra. Pensando nesse sujeito, os alunos/atuentes narram seus próprios processos, e eu (ouvinte) identifico a partir dessas narrações os momentos em que a experiência realmente esteve presente nesse processo de ensino / aprendizagem em teatro.

Abaixo seguem trechos das conversas com os alunos/atuentes em uma reflexão sobre o processo artístico-pedagógico do espetáculo *Memórias Em Quedas* presentes nos vídeos - anexados em DVD- no início desse capítulo e que, ajudam a entender tal processo enquanto um aprendizado que ocorreu por meio da experiência.

Vídeo 1: Narração dos alunos/atuentes após assistirem o vídeo do espetáculo *Memórias Em Quedas*.

(Quanto ao que fica após um ano do processo...).

Vários narradores contam¹⁵:

“No começo eu não tava gostando porque tava abstrata. Depois eu entendi que ficava legal também.”

“Medo de ficar sem sentido.”

“Porque teatro para mim era concreto, com personagem, roteiro e eu adorei...”

“Teatro era novela ao vivo.”

“Eu achava que ia virar uma bagunça.”

“Acho que é resultado de trabalho. Uma experiência.”

O que está presente fortemente nessas narrativas dos alunos/atuentes é a mudança de visão acerca do teatro a partir de uma experiência que pressupunha disponibilidade para deixar-se interpelar por novas questões. Impressiona-me que muitas das constatações feitas pelos alunos/atuentes advêm de suas próprias construções e conclusões acerca do processo e não somente de uma interferência minha. É claro que, como já apontado aqui por Féral (2009), a visão do encenador, diretor ou professor vai também impregnando o entendimento dos alunos e atores. Porém, percebo em suas narrativas percepções que não foram explicitadas em minhas falas, mas que a própria experiência foi capaz de evidenciar.

Um exemplo disso é o fato de que a maioria constata o quão significativo foi perceber que era possível elaborar um teatro “abstrato”- termo mencionado pelos alunos/atuentes ao se referirem ao processo criativo -, pois a ideia de que não era uma linguagem inteligível foi desmistificada à medida que se perceberam as possibilidades diferentes de se relacionar com os elementos teatrais.

Vídeo 2: Alunas narram suas impressões, sensações e transformações (destacam os pontos importantes, traçam a relação com os *viewpoints* e meu papel durante o processo)

Narradores contam:

(Quanto ao que fica de mais importante e significativo no processo...).

Aluna 1: “Transformar as memórias em cena, eu acho que foi o mais importante. Porque o teatro baseou nisso, então quando a gente foi escrever o que parecia não ter nada a ver foi o mais importante.”

(Quanto às descobertas sobre teatro...).

¹⁵ Todas as narrações que se seguem consistem nas respostas dadas pelos alunos/atuentes em entrevistas concedidas a mim e documentadas nos vídeos que vão anexados ao corpo da dissertação. Por isso, essas citações mantêm um caráter coloquial da língua portuguesa, não respeitando as normas do registro escrito.

Aluna 2: “O teatro pode ir muito mais além de alguma coisa concreta, pode ser abstrata. E que as pessoas podem ter diferentes interpretações. E que nem sempre é o que a gente quer.”

Aluna 1: “A gente pode ter interação com o público, tipo no meio da cena você pode estar entre meio do público e eu nunca tinha visto em cena. Qualquer coisa pode virar o teatro, não qualquer coisa, sabe... Mas a memória... Eu não imaginava que aquilo que a gente tava escrevendo viraria o espetáculo.”

(Quanto aos *viewpoints* o que é mais importante...).

Aluna 2: “A gente deixou de fazer uma coisa convencional para não fazer algo bem definido. O teatro que a gente fez a gente deu chance para as pessoas pensarem o que quisessem.”

Enquanto experiência a formação pressupõe essa ideia de viagem que levou os alunos/atuentes a ocuparem lugares diferentes do habitual: estar em um palco que tem plateia de todos os lados; exporem-se; abrir mão da ideia de personagem ou da “novela ao vivo” [sic]; colocar-se em jogo com o momento presente e descobrir que os atores podem falar de si mesmos em cena e colocar-se enquanto espectadores do teatro na contemporaneidade. Trata-se da articulação da experiência estética com a formação dos alunos/atuentes por meio de um ‘lançar-se rumo ao desconhecido’, bem como normalmente fazemos em viagens.

Não se trata de imprimir conceitos e constatações, mas de possibilitar os caminhos das descobertas. Noto que existiam por parte de alguns dos alunos/atuentes resistência ao processo, mas o fato de partirmos dos conceitos já apresentados pelo jogo teatral facilitou o envolvimento com a nova proposta. Isso significa justamente a possibilidade de encontrar relação entre propostas aparentemente distintas, mas que de fato trazem pontos que, ora são comuns, ora se contrapõem. Trata-se da busca por apresentar-se ao novo para não deixarmos cair na mesmice do ‘fazer por fazer’, em que o aprendizado e a formação deixam de ser uma viagem para tornarem-se fórmulas prontas de “conhecimentos” e não de experiências.

Desse modo ignora-se a construção por meio do entendimento das noções teatrais, por meio das quais o aprendizado deveria se tornar mais amplo, porque objetiva dialogar com os inúmeros elementos e signos da cena, como também explorar as questões pertinentes ao fazer teatral a partir da própria criação. A experiência modifica o interior dos lugares e das pessoas, portanto, se hoje os alunos/atuentes narram tantas modificações em torno das práticas artístico-pedagógicas ao longo do processo, posso eu considerá-las experiências?

Acredito que sim. A experiência torna sujeitos reflexivos diante das situações. Quando, por exemplo, narraram sobre suas possíveis experiências frente a um teatro que traz os aspectos presentes nas *teatralidades contemporâneas* para a cena, todos explicitaram o desejo de estar diante dessa linguagem novamente como espectadores. Há, portanto, um experienciar que se estende também para a visão de espectadores da cena, tornando-os aptos a compreenderem e estabelecerem diálogos a partir de suas leituras individuais, mas advindas de suas próprias experiências com seus processos formativos.

(Quanto ao meu papel no espetáculo...).

Aluna 1: “Eu acho que você teve um papel essencial porque você trouxe... Transformou o que a gente tinha, o que a gente tinha visto na aula, transformou em teatro. E você que dá o incentivo, tipo... Se você quer dar isso, tipo... Se você queria dar viewpoints, você encaixou isso no teatro, não foi só ‘vamo atuar’, tinha um aprendizado. Muitas vezes a gente queria fazer uma coisa... Tipo o abstrato, eu também no começo não queria fazer abstrato, mas depois eu vi que foi legal, que ficou um trabalho ótimo.”

(Quanto a assistirem espetáculos que tenham aspectos da *teatralidade contemporânea*)

Aluna 1: “Sim, eu ia gostar até porque eu tive a experiência, tipo se eu visse antes de ter essa experiência talvez eu fosse achar um pouco diferente, um pouco difícil no entendimento, mas como eu tive a experiência, eu fiz... agora eu tenho amplas as visões para entender.”

Vídeo 3: Aluna/atuante narra sua experiência a partir de seus sentimentos, impressões e sentimentos acerca do processo, da apresentação e destaca a importância de se entender a linguagem teatral.

(Quanto ao entendimento do texto, de personagem, de espaço, de entendimento sobre teatro...).

Aluna 3: “Acho que você está tentando mostrar pra gente um tipo de teatro que a gente nunca viu, que é muito fácil mostrar o teatro comum que todo mundo já sabe...”

Vídeo 4: Alunos/atuantes ressaltam suas descobertas, suas crises quanto ao processo.

(Quanto às descobertas sobre teatro...).

Aluna 4: “Acho que minha percepção de teatro mudou muito. Pra mim tudo era fala decorada, tipo novela, sabe, só que ao vivo. Agora depois de uns anos assim.. Eu descobri,

principalmente depois do Memória Em Quedas, que pode ser improvisado, num palco diferente, a gente expressando o que a gente quer lá, abstrato.”

Parte-se do princípio de que quando vivenciamos de fato uma experiência temos a capacidade de interpelar o mundo a partir das novas visões encontradas e isso, muitas vezes, se dá também pela formação que ocorre dentro das escolas. Larrosa aborda a formação por via da experiência, enquanto uma “viagem aberta, uma viagem que não pode estar antecipada, e uma viagem interior, uma viagem na qual alguém se deixa influenciar por si próprio, se deixa seduzir e solicitar por quem vai ao seu próprio encontro [...] não suporta o imperativo, não pode nunca intimidar, não pode pretender dominar aquele que aprende [...]”. (Larrosa, 2010, p. 53)

Com essas narrativas, percebo ainda que para esses alunos a experiência aconteceu modificando não somente o modo de pensar e de entender, mas também de se relacionar com aquilo que era novo e que lhes era apresentado, ou seja, de saber esperar as coisas se instaurarem para que dali surgisse algo que de fato os afetasse e se tornasse importante para eles.

(Quanto a outras percepções dos viewpoints, espaço nas aulas atualmente...).

Aluna 4: “Sim. Fica mais claro... Porque antes a gente fazia por rumo, a gente ia fazendo sem noção... Agora não, agora a gente já faz sabendo o que está fazendo.”

(Quanto à relação com o texto, personagens, o ator em cena...).

Aluna 4: “Assim... Eu gosto muito quando tem o ator, a fala. Mas eu acho legal essas coisas de ser abstrato. Parece que o ator está falando de si próprio. Ele num tem aquele negócio de “vou interpretar meu papel”. Parece que ele tá falando mais pessoal, sabe...Aquele negocio é dele, ele que inventou. É coisa...sabe...ele sente aquilo quando faz.”

Acredito ser importante um distanciamento entre a experiência prática e experiência da reflexão, porque nas aulas ocorridas com essa turma no ano de 2012 noto o quanto o processo experienciado em 2011 começa agora a trazer entendimentos e questionamentos. Um dos alunos aponta isso em sua fala (vídeo 4) quando diz: “Suponha quando você pedia pra gente andar em grade, ninguém pensava em andar agachado, lerdo, rápido. Agora a gente já tem essa percepção. A gente já anda disso sem precisar você falar [sic]”.

Com isso, noto que ainda existem sensações, impressões, pensamentos e movimentos que não foram por mim percebidos – talvez nem mesmo pelos próprios alunos/atuentes- e que provavelmente ainda serão descobertas no decorrer de suas novas e outras viagens. A formação deveria ser uma experiência repleta de novas descobertas rapidamente identificadas, elaboradas e dispostas a nos modificar, mas o tempo da formação, como nos diz Larrosa

(2010) “não é linear e cumulativo. Tampouco é um movimento pendular de ida e volta [...]” (Larrosa, 2010, p. 79), ele se apresenta em círculos ligados por um ponto comum que nos permite abrir uma sucessão dos mesmos e retornar a eles quando preciso sempre na tentativa de deixar-se imbuir e modificar-se constantemente, mesmo que o tempo da experiência já tenha decorrido.

Com toda certeza o distanciamento diante da experiência nos faz enxergá-la com menos euforia, mas não menos paixão. Os alunos mencionam o processo como algo importante em suas vidas pessoais, de contato e aproximação com o outro, mostrando que o ensinar e o aprender teatro dentro do espaço escolar está interligado ao cotidiano, às teatralidades ali presentes e às subjetividades que se sobressaem diante de um ato criativo.

Vídeo 5: Alunos/atuantes

(Quanto às descobertas sobre teatro...).

Aluno 6: “O principal foi a falta de texto.”

(Quanto a se colocar como espectadores de um teatro que se utiliza de aspectos da teatralidade contemporânea...).

Aluno 6: “Sim, eu gostaria. Apesar de ser um teatro com uma linguagem digamos difícil, porque não é aquele negócio explícito igual está ali no teatro italiano, que o pessoal faz mostrando a mesma coisa para todo mundo. Ele acaba que você no seu ângulo de visão vai ver uma coisa, a pessoa em outro ângulo vai ver outra coisa. Então acaba que você tem que prestar uma determinada atenção para conseguir entender o que aquele teatro está querendo te passar.”

(Quanto ao papel que eu ocupo no processo...).

Aluna 7: “Acho que sua visão da coisa ajudou bastante, porque você não é só a diretora do teatro, você também foi a atriz que ajudou a mover. Se a gente fizesse uma coisa diferente daquilo que você procurava, você ajudava a gente a fazer de um jeito melhor. E isso ajudou muito a gente por causa que as vezes a gente num sabia como fazer direito, e você tava lá para falar como fazia, dá dica de como fazia. E isso foi legal!”

Memórias em Queda.

No dia 02 de dezembro nossa turma foi apresentar a peça que estamos ensaiando todo esse tempo. Fiquei muito ansiosa, feliz, nervosa, sei lá, eram muitas sensações ao mesmo tempo. Corameba, eu fiquei assustada com o público alcançado.

A cena que eu mais gostei foi a do amigo imaginário, acho que é porque eu falei, fui lá no meu tipo, falei me sentindo especial, uma atriz. Mas tive participações em todas, todo mundo teve.

Eu falei uma estufa de poema, um texto no amigo imaginário, representei uma mãe na cena do tremor e quedas, falei na introdução na cena da via enfim, comecei o teatro, principalmente porque foi uma peça mais séria, com maior público, em um lugar que não é de rotina, valeu de que ficou muito engraçada.

Com toda certeza eu fiz o melhor de mim.

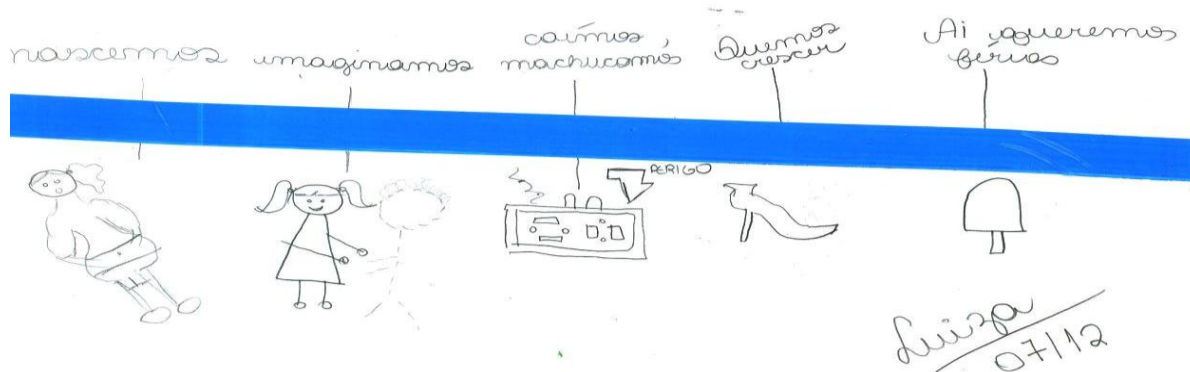


Figura 51: Relato do Diário de Bordo dos alunos. Data: 07/12/2011.

O que modifica nesse processo é a forma de lidar com os elementos teatrais, de se entender e perceber a abrangência da linguagem e dos desejos que emergem. Não existiam impedimentos e barreiras que atravancassem a criação, existiam claramente novas intenções, novos lugares a serem explorados e novas vontades a serem descobertas, pois somente posso desejar algo se já o conheço em certa medida, pois se nunca vi ou ouvi alguém dizer sobre algo, então, nunca desejaria estar lá: “Acho que você está tentando mostrar pra gente um tipo de teatro que a gente nunca viu que é muito fácil mostrar o teatro comum que todo mundo já sabe... [sic]”.

A experiência abre caminhos para que possamos nos arriscar. É por isso que dentro de espaços de ensino/ aprendizagem, tal como a escola, o convite à formação deverá ser por meio da experiência. Nós, professores, somos a via que indica as infinitas direções, proporcionando constantemente aos alunos a prática e a reflexão sobre a mesma (práxis): “Acho que sua visão da coisa ajudou bastante, porque você não é só a diretora do teatro, você também foi à atriz que ajudou a mover. Se a gente fizesse uma coisa diferente daquilo que você procurava, você ajudava a gente a fazer de um jeito melhor. E isso ajudou muito a gente porquanto às vezes a gente num sabia como fazer direito, e você tava lá para falar como fazia, dá dica de como fazia [sic].” (ver vídeo 5)

Portanto, diante de uma experiência, o professor pode se tornar parte dela, caso deixe-se afetar por aquilo que está não somente diante dele, mas dentro de si. Larrosa (2010) propõe uma leitura do livro *Paraíso* de Eloísa Lezama para destacar justamente a relação do professor com a educação: ora com a educação como se encontra e ora com a qual o professor deseja um dia encontrar.

O personagem José Cemi, diante de algumas situações conflituosas, mantém-se distante, não como forma de se afastar, mas de, por meio da distância, conseguir experienciar os conflitos existentes. O professor não impõe ao aluno uma experiência, porque cada pessoa a toma pra si com diferentes afetações, mas o professor deve deixar-se juntamente como os alunos/atuentes fazer parte desse acontecimento, manter-se distante no sentido que o personagem Cemil faz, ou seja, para mesmo sendo um olhar externo, não se tornar alheio ao que ocorre.

Ao escutar a narração dos alunos/atuentes questiono-me se de fato eu também tive uma experiência ou se apenas deixei-me levar pelo princípio das obviedades, pela sedução de um processo criativo ou por qualquer outro motivo banal, aquém da própria experiência. A partir dos três elementos apontados por Larrosa quanto ao comportamento de Cemil diante de suas experiências em *Paraíso*, recoloco-me de volta no lugar de professora (artista-docente) diante da investigação com os *viewpoints* e do processo criativo de *Memórias Em Quedas*. Assim, faço a seguir uma reflexão a partir da minha visão sobre o processo pensando-o enquanto experiência, em diálogo com o que foi narrado pelos alunos/atuentes e pelos três elementos de Larrosa. Primeiro, o próprio acontecimento: algo acontece. O segundo é a atenção ao acontecimento: a escuta e deixar-se interpelar por isso. O terceiro é o movimento da reflexão e a metamorfose: o movimento e a atenção vão modificando. (Larrosa, 2010, p. 83)

O que de fato eu via mobilizado a acontecer era a investigação dos *viewpoints* dentro do espaço escolar. Era e sempre foi o ponto mais concreto desse processo criativo e pedagógico. Como lidar com a busca por uma *teatralidade contemporânea* dentro do espaço escolar? Era isso que eu via e era a partir disso que tentávamos criar meios e possibilidades de dar continuidade a tal investigação.

A atenção me levava a perceber a existência de um processo que tinha a necessidade de culminar em algo. Se não tivéssemos concluído com um espetáculo, não há dúvidas de que eu não veria nos alunos a clareza de realmente ter vivenciado uma experiência. Para os alunos o resultado é mais significativo do que o processo? Tenho a sensação que sim. Por mais que eu perceba nas narrações que as mudanças significativas surgiram mais fortemente no processo, o resultado é quase uma constatação de que aquilo era possível. E para mim também? Não da mesma forma que sentia e sinto ainda nos alunos/atuentes, mas confesso que ver o espetáculo elaborado era a afirmação de que havia espaço para se trabalhar *viewpoints* e os aspectos das *teatralidades contemporâneas* dentro da escola, e isso me deixava intensamente feliz.

Porém, por eu ser um olhar externo à investigação da prática dos *viewpoints*, eu via descobertas incríveis no processo, ao passo que os alunos/atuentes precisavam da efetivação de um espetáculo. Eu via cenas surgirem por mínimas variações de andamentos, formas, topografias ou ainda a instauração de entendimentos das noções na relação sinestésica com a arquitetura ou com o relacionamento espacial. Sentia-me imensamente realizada quando os exercícios eram executados tendo a percepção por meio dos princípios relacionais dos *viewpoints* (acentuados pelo *soft focus* (foco suave) e da escuta extraordinária), por exemplo, no saltar junto.

Os alunos não sentiam essa progressão, mas eu via esses eventos acontecerem, ora mais intensos, ora mais sutis, constatando as pequenas transformações e mutações dentro daquele grupo. Nesses momentos eu procurava exatamente capturar esses eventos de teatralidade e tentar mostrar-lhes o quão significativo era aquilo que acontecia, por isso aproveitei ao máximo tudo que advinha deles, como uma forma de lhes dizer: “Isso tem teatralidade, por mais que vocês não a vejam, ela está aqui”. Tendo experienciado isso com o 8º ano, hoje me deixo ser tomada pela coragem de investigar os *viewpoints* com outras turmas, com outras faixas etárias e com outras propostas de resultados cênicos.

Aceitar que relatos de suas próprias memórias se tornariam textos e em seguida serem re-elaboradas por meio da cena; descobrir que a essência do ato cênico não está nos personagens, mas nos múltiplos fazeres que assumimos em cena; perceber que o “estar em

cena” permite a aproximação com o público, cuja presença afeta e interfere na efemeridade do teatro e aceitar que não só de cenas marcadas se elabora um processo criativo, mas também de procedimentos de caráter improvisacional e relacional, nos quais são direcionadores da criação, parece-me terem sido as formas dos alunos/atuantes deixarem-se transformar e se modificar pela experiência.

Diário de Bordo 11/11/11

Bom, já está chegando o dia da apresentação, e eu estou um pouco nervosa. Tenho certeza que será muito bom!

Hoje ensaiamos a aula toda, usamos dois horários, acho que está ficando bom, cada vez melhor.

Esta apresentação não vai ser diferente, não vai ser na UFU, ela também está mais longa e não vamos apresentar apenas para os pais, vamos apresentar para outros públicos também.

Nos reles mudamos algumas coisas do teatro, para ele ficar melhor.

Enfim, falei mais da apresentação, pois nas aulas só estamos ensaiando todo o teatro e acho que não tem muito o que falar, mas a apresentação está chegando e tenho certeza que estão todos ansiosos.

Figura 52: Relato do Diário de Bordo dos alunos. Data: 11/11/2011.

CENA FINAL¹⁶: IMPRESSÕES DE NOSSAS MEMÓRIAS EM QUEDAS.

Nestas reflexões finais a organização de meus pensamentos não objetiva a exposição de conclusões muito específicas. Utilizo aqui a forma de expressão escrita para transcrever as minhas últimas impressões, sensações, sentimentos e memórias acerca da prática artístico-pedagógica sobre a qual me debrucei nesta pesquisa. Eu, professora de teatro da Escola Criativa, atriz do *Coletivo Teatro da Margem* e pesquisadora, cujas práticas aqui se encontraram e culminaram nesse trabalho vou de encontro aos alunos/atuentes vivamente presentes em meu corpo, em minhas palavras e em minhas memórias ao longo desses dois anos de investigação.

O espaço escolar pode nos parecer, a princípio, um ambiente desolador, enfraquecido, que traz enraizado em suas perspectivas, na maioria das vezes, modelos rígidos de construção do ensino e da aprendizagem. Mas quem faz da escola o que ela é hoje? Quem a torna palco de intensos conflitos e de inúmeras crises?

Atrevi-me a tecer nesse trabalho uma rede de pensamentos e sentimentos vinculados à prática do teatro dentro da escola. Chego a esse lugar, visualizando e ressaltando as possibilidades encontradas - o que não significa negar as dificuldades – diante de universos desconhecidos: os *viewpoints* na escola, a adolescência, as memórias, os caos e os acasos. Todos esses universos foram encontrados, percebidos, descobertos e investigados, em uma tentativa de torná-los parte da experiência do processo de ensinar e aprender teatro na educação básica.

O processo foi desafiador para todos nós, mas era naquele momento a única possibilidade de inserir outras referências teatrais para aquela turma de alunos/atuentes, pois me parecia muito confortável manter-nos sempre com as propostas vinculadas somente aos jogos teatrais. Não quero negar a importância deste procedimento e seus conceitos no ensino de teatro na educação básica: noção de espaço, de espectadores, construções de leituras das cenas, conhecimento dos elementos teatrais (personagens, figurino, cenário, textualidades), mas para onde isso poderia caminhar? Ou melhor: para onde de fato nos encaminhou?

A inserção do teatro na Escola Criativa deu-se, a princípio, a partir da estrutura dramática proposta por Viola Spolin (onde, quem e o quê) e foi aos poucos alcançando formas que continuavam a valorizar o lúdico, o prazer, o aprendizado. Propôs-se a articulação dos elementos e signos teatrais com a contemporaneidade da cena, cujos aspectos tendem a valorizar a presença corporal do ator; a proximidade entre público e atores e

¹⁶CENA FINAL é o nome dado a última cena do espetáculo *Memórias Em Quedas*. Faz-se no título uma menção a tal cena.

consequentemente, propostas distintas do palco italiano; o texto usado a partir de diferentes referências textuais (como as memórias dos próprios atores) e a relação com o presente. Para contemplar esse último aspecto da contemporaneidade da cena, o ator trabalha para desenvolver uma escuta extraordinária, um diálogo constante com o espaço e com o tempo, o que possibilita que o espectador seja parte da obra, que compartilhe da criação não somente como um observador, mas que crie para si suas próprias leituras e interpretações.

Dizer que tudo isso foi de fato absorvido eu não posso, mas posso afirmar que tudo isso os colocou diante de questões talvez nunca imaginadas no início da pesquisa. Ajudou-os a compreender que de fato eles são criadores de teatralidade e potencializadores de qualquer que seja o espaço e o contexto.

Instaurar os *viewpoints* no espaço convencional da sala de aula de um ambiente escolar muitas vezes me parecia uma árdua tarefa. Fazer os alunos enxergarem diante de suas próprias propostas algo que soasse como ‘Eu sou capaz de decifrar mensagens’ foi um passo importante. Esse processo não significou uma ruptura com o que estávamos construindo ao longo desses cinco anos de trabalho na escola, mas reforço da idéia de que para além de todas aquelas vivências anteriores, ainda era possível se chegar de fato à experiência dessa investigação.

A primeira vez que entendi...

Autor desconhecido

A primeira vez que entendi do mundo alguma coisa
Foi quando na infância cortei o rabo de uma lagartixa e ele continuou se mexendo
De lá pra cá
Fui percebendo que as coisas permanecem vivas e tortas
Que o amor não acaba assim
Que é difícil extirpar o mal pela raiz.

A segunda vez que entendi o mundo
Foi quando na adolescência me arrancaram do lado esquerdo três certezas,
E eu tive que seguir em frente.
De lá pra cá
Aprendi a achar no escuro o rumo
E sou capaz de decifrar mensagens
Seja nas nuvens
Ou no grafite de qualquer muro.

Gosto desse poema porque ele retrata exatamente como eu fui percebendo e me sentindo ao longo desse processo: descobertas constantes e inconstantes, um medo que ora se sobressaía e ora eu acreditava estar controlado. Medo das coisas mais simples: de não dar conta, de não conseguir, de não ser prazeroso, de achar que os *viewpoints* eram inaplicáveis ao espaço escolar e etc. Mas era preciso ‘cortar o rabo da lagartixa’ e correr o risco dele não crescer novamente.

Ao longo do processo criativo foi fundamental que a cada momento fosse ressaltado que estávamos modificando o hábito de improvisações previamente combinadas, por isso, várias vezes, foi necessário propor inúmeros exercícios que permitissem visualizar que a criação teatral poderia se dar no efêmero da relação a partir de dois conceitos norteadores: espaço e tempo.



Figura 53: Exercício do bombom (descrição em anexo)

Tivemos que voltar a atenção para tantos novos conceitos (topografia, grade, raias, formas, andamentos e etc.) que se tornaram recorrentes nas proposições das aulas. O receio dos alunos/atuentes acerca de uma proposta cuja linguagem dava margem a diferentes leituras dos espectadores – e que não trazia o texto como norteador –; a ideia de proximidade com a platéia; a liberdade de tornar uma composição em um espetáculo: tudo isso causava um estranhamento, que os alunos/atuentes denominaram “abstrato”.

Aos poucos, os alunos/atuentes viram que não deixaríamos de fazer o que comumente era proposto, mas que naquele momento, tínhamos a possibilidade de nos colocarmos em outros lugares, em outras situações, de criarmos novas relações e diálogos com o teatro. A

turma tinha muita facilidade de aceitação, ou, pelo menos, esforçava-se para alcançar as suas e as minhas expectativas da melhor forma possível.

Há nisso uma relação de afeto, de proximidade e de confiança que estabiliza os caos: não entender, não saber o que fazer, não querer fazer, não ter vontade de fazer, simplesmente pensar em desistir. Mas a expectativa diante do novo era muito maior que todas as crises. Vimos aos poucos, as coisas tomarem rumos e as formas antes tão abstratas se instaurarem como elementos cênicos.



Figura 54: Exercício para o trabalho de arquitetura.

Pois bem, e foi assim ‘percebendo que as coisas permanecem vivas e tortas’ que encontrei no espaço da escola um lugar infinito de teatralidade, que emanava aspectos da *teatralidade contemporânea*. Para tal, apenas lancei o meu olhar de artista simultaneamente ao de docente para entender que o aprender e o ensinar teatro poderia partir de questões que já estavam postas naquele contexto, ou seja, faltava desbravar e adentrar o caos aparentemente corriqueiro nesse lugar.

O caos que em nosso caso, não foi empregado no sentido de uma desordem que transgride a uma ordem, mas no sentido mencionado pelo poema de ‘nos arrancarem as três

certezas' que poderíamos ter diante do processo. Porém, não dava para caminharmos com certezas, era tudo incerto demais e, assim o foi, até o dia da apresentação do espetáculo.

Memórias Em Quedas traz claramente os aspectos presentes nas *teatralidades contemporâneas*, com os quais conduzimos o processo. Não é algo textual e, por isso, esses poucos momentos são frágeis, houve uma dificuldade dramatúrgica de alinhar todas as composições. Desse modo, as imagens que apareceram a partir das memórias dos alunos/atuentes foram muito mais fortes do que a palavra: nascimento; amigos imaginados; tombos de saltos altos, de bicicletas, de patins; choques em tomadas; férias em praias; clubes. E mais que isso: essas imagens foram transcritas para as cenas pelos próprios alunos/ atuentes, com seus olhares sob suas próprias memórias, demonstrando o entendimento concreto e palpável dos conceitos dos *viewpoints*.

Havia ainda uma clareza para os alunos/atuentes em relação a cada cena. Eles sabiam exatamente o que estávamos dizendo, porque fazíamos aquilo daquele jeito e não de outro, havia segurança com cada objeto usado, com cada forma criada, com cada música, e havia ainda o frescor de descobrir que tudo aquilo tinha um sentido e um significado, tanto para eles, como para aqueles que nos assistiram.

Esse entendimento não somente nos passa, mas fica em nós e nos modifica de alguma maneira, sendo chamado, assim, de experiência. As novas experiências permaneceram e se desdobraram nas aulas; nas performances criadas por essa turma no ano de 2012; nas narrações quando mencionam que a relação entre eles se tornou de maior proximidade; quando assistiram ao DVD do espetáculo e foram capazes de re-elaborar o nosso trabalho apontando que muito havia para ser melhorado; na formatura quando eu li o poema mencionado acima e não contivemos as lágrimas...

Esse processo não teria sido de fato uma experiência se não nos sentíssemos como verdadeiros narradores aptos para contar e transmitir o quão significativo foi aquilo que experimentamos. Narradores, não de um conto de fadas, mas de experiências concretas, impregnadas e ainda repletas de reflexões, sejam elas por meio das práticas que se sucederam após o espetáculo *Memórias Em Quedas*, ou pelas narrações dos alunos/atuentes carregadas de novos pensamentos sobre o teatro. A experiência, sem dúvidas, tornou os alunos/atuentes espectadores do teatro na contemporaneidade por meio do entendimento, das provocações, das crises, das descobertas, das incredulidades e da necessidade de 'achar no escuro o rumo' das coisas aparentemente tão abstratas.

Eu ganhei coragem. 'Eu tive que seguir em frente', mesmo quando também me sentia desesperada pelo caos, perdida nas composições, apavorada com as tentativas de levar o

processo para onde eu julgava necessário, ocultando o meu lado artista cuja prática com os *viewpoints* me ensinara a me abrir para o outro, a ter escuta, a responder sinestesicamente às propostas que me eram sugeridas, a ter o foco suave diante do espaço e de tudo aquilo que sobressaía aos meus olhos. Pode parecer simples querer ser artista-docente, mas na verdade, somo muitas vezes sucumbidos pelas “fórmulas” aparentemente seguras do ato de ensinar e aprender teatro.

É preciso colocar-se como artista no espaço escolar para que nossas visões acerca do teatro afetem também esse ambiente, visualizando sempre as investigações teatrais enquanto práticas artístico-pedagógicas, nas quais nos colocamos com o olhar voltado para a relação de ensino/aprendizagem por meio da *noção*. Com a *noção* se busca o aprendizado por meio da relação com os elementos teatrais a partir de um ato criativo. Não nos interessa, por exemplo, somente a investigação de espaço isoladamente da criação. Espaço pode exigir o trabalho com a *noção* de frontalidade, lateralidade, proximidade ou distanciamento em relação ao público e, desse modo, construir de forma pedagógica um processo criativo.

‘Seja nas nuvens ou no grafite de qualquer muro’, principalmente dentro dos muros da escola é possível estabelecer um diálogo com a contemporaneidade da cena, e me parece ser os conceitos trazidos pelos *viewpoints* direcionadores desse tipo de proposta artística e pedagógica. O espetáculo *Memórias Em Quedas* é a síntese palpável dessa investigação de maneira a permitir uma organização estética de toda teatralidade suscitada ao longo do processo criativo.

ANEXOS:

- Descrição dos jogos e exercícios citados no Capítulo 3:
- 1- Nunca 3: É um jogo tradicional (jogo de aquecimento) consiste em um pique-pegas. Espalhados pelo espaço os jogadores formam duplas de mãos dadas. Dois jogadores não serão pares e serão escolhidos para desempenharem o papel de pegador e o outro de fugitivo. Para não ser pego o fugitivo deve segurar a mão de um dos demais jogadores. Quando isso acontece o jogador do outro lado (que anteriormente formava dupla) deverá soltar a mão e fugir do pegador. Quando alguém é pego, torna-se pegador.
 - 2- Saltar junto: Exercício proposto por Bogart (2009). O grupo deverá permanecer em roda com os joelhos semi-flexionados e atentos, mantendo o *foco suave* nos demais participantes. A proposta é que o grupo encontre um momento propício para que todos saltem juntos, sem que alguém seja o propositor do salto. O salto deverá ser o mais alto possível para que se tenha a chance de chegarem todos ao solo simultaneamente.
 - 2.1 Variação do exercício Saltar junto: Esse exercício foi criado por mim, mantendo a mesma ideia do exercício original. Sentados em roda cada participante recebeu um bombom. Todos abrem e ficam olhando fixamente o chocolate, ao mesmo tempo em que matam a atenção nos demais participantes. Os participantes devem encontrar um momento para comerem juntos os bombons.
 - 3- A caça: Em roda os participantes deverão manter uma distância equidistante entre eles. Será-lhes indicado a direção do círculo. Cada pessoa deverá imaginar um motivo para perseguir o participante da frente e outro para fugir do participante de trás. Ao sinal dado os participantes tentam tocar a pessoa à sua frente e não ser tocado por trás, sem diminuir o círculo e sem nenhum som vocal.

APÊNDICES

APÊNDICE A: DVD do espetáculo Memórias Em Quedas.

APÊNDICE B: DVD com as narrações dos alunos/atuentes.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo? E outros ensaios**. Tradução Vinícius Nicastro Honesko. Chapéco: Argos, 2009.
- ANDRÉ, Carmina Mendes. **O teatro pós-dramático na escola**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo. 2007.
- BENJAMIM, Walter.. O narrador in **Magia e técnica, arte e política**. Tradução Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987, p197-221.
- BOGART, Anne. LANDAU, Tina. **The Viewpoints Book**. A practical Guide to Viewpoints and Composition. New York: Theatre Communications Group, 2005.
- _____. Seis coisas que sei sobre o treinamento de atores. Tradução Carolina Paganine. *Urdimento*, v.1, n.12, p.29-40. 2009
- BONFITTO, Matteo. Corpo Cênico: Processos e métodos de criação. Entrevista. **O Percevejo Online**, v.2, n 2. 2010.
- CABRAL, Biange. O professor-artista: perspectivas teóricas e deslocamentos históricos. *Urdimento*, vol.01, n 10, p. 35-44. 2008.
- CARRIÓ, Raquel. Pedagogía e experimentación acerca de algunas experiências. In: CEBALLOS, Edgar (org). **Pedagogía y experimentación en el teatro latinoamericano**. Ciudad de México: Escenología. 1996.
- CINTRA, Celso Luiz de Araujo. Imponderável: as composições de acaso e suas influências na composição musical contemporânea. *OuvierOUver*, v 6, n. 2, p. 302-319. 2010.
- CONARGO, Óscar. **¿Qué es la teatralidad? Paradigmas estéticos de la Modernidad**. Agenda Cultura. N 158. 2009.
- DEBORTOLI, Camila Rodrigues. Professor e artista ou professor-artista? *DAPesquisa* , n.08, ago. 2010 a jul.2011.
- DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo**. São Paulo: HUCITEC, 2006.
- FABIÃO, Eleonora. Performance, Teatro e Ensino. In: TELLES, Narciso, FLORENTINO, Adilson (orgs). **Cartografias do Ensino do Teatro**. Uberlândia: EDUFU, 2009. P. 61-72.
- FÉRAL, Josette. Teatro performativo e pedagogia. Entrevista. **Sala Preta**, v.1, n.09, p. 255-268, dez.2009.
- FERNANDES, Silvia. Teatralidades contemporâneas. In: WERNECK, Maria Helena, BRILHANTE, Maria João(orgs). **Texto e imagem: estudos de teatro**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.

- FAGUNDES, Patrícia. **Caos e criação processos de ensaio**. In: VI Congresso de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas. 2010.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI: o minidicionário da língua portuguesa**. 4ªed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- GUÉNOUN, Denis. **O teatro é necessário?** Tradução Fátima Saadi. São Paulo: Perspectiva. 2004.
- ICLE, Gilberto. **Problemas teatrais na educação escolarizada: existem conteúdos em teatro?** Urdimento, n.17, JAPIASSU, Ricardo. **Metodologia do Ensino do Teatro**. Campinas: Papirus, 2005, p.71-77. 2011
- KEISERMAN, Nara. O artista-docente: considerações esparsas. In: MERÍSIO, Paulo, CAMPOS, Vilma (orgs). **Teatro: ensino, teoria e prática**. Uberlândia: EDUFU, 201, p. 105-112.
- LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. P. 151-165.
- _____. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Tradução de Alfredo Veiga - Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- LEAL, Mara Lúcia. **Memória E(m) Performance: material autobiográfico na composição da cena**. Tese (Doutorado em Artes Cênicas). Universidade Federal da Bahia. Salvador. 2011.
- LEHMANN, Hans- Thies. **Teatro pós-dramático**. Tradução de Pedro Sússekind. São Paulo: Cosac Nafy, 2007.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para que?** São Paulo: Cortez, 2007.
- MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível**. Tradução de Albert Christophe. 4ªed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- MERYER, Sandra, Pontos de vistas sobre a percepção e ação no treinamento do ator: os viewpoints em questão. DAPesquisa, vol.01, n.03, ago.2007 a jul.2008.
- MOSTAÇO, Edécio. Teatralidade, a espessura do olhar In: MOSTAÇO, Edécio (org). **Para uma história cultural do teatro**. Florianópolis: Design Editora, 2010.
- PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro**. Perspectiva. 2005.
- PIMENTA, Selma Garrido. Epistemologia da prática. In: FERREIRA, Geovana, MELO, Marisa Lômaco de Paula Naves (orgs). **Didática e docência na universitária**. EDUFU: Uberlândia, 2012, p.161-182.
- PUPPO, Maria Lúcia de Souza Barros. **Além das Dicotomias**. In: Seminário Nacional de Arte e Educação. Educação Emancipatória e Processos de Inclusão Sócio- Cultural, 2001,

Montenegro, RS. Anais do Seminário Nacional de Arte e Educação. Montenegro, RS: Fundação Municipal de Artes de Montenegro, 2001. P. 31-34

_____ O pós-dramático e a pedagogia teatral. In: GUINSBURG, Jacó; FERNANDES, Silvia (orgs). **O Pós-Dramático. Um conceito operativo?** São Paulo: Perspectiva, 2008. P. 221-232.

SOARES, Carmela. **Pedagogia do jogo teatral: uma poética do efêmero: ensino do teatro na escola pública.** São Paulo: Hucitec, 2010.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. **Shakespeare enfarinhado: estudos sobre teatro, jogo e aprendizagem.** São Paulo: HUCITEC, 2012.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais na sala de aula.** Tradução Ingrid Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2007.

_____ **O fichário de Viola Spolin.** Tradução Ingrid Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2008.

TELLES, Narciso, FLORENTINO, Adilson. A estética teatral pós-dramática. In: MERÍSIO, Paulo, CAMPOS, Vilma (orgs) Teatro: ensino, teoria e prática. Uberlândia: EDUFU. 2011, p. 135-147.

TELLES, Narciso. 3 ações em ensino do teatro: Composição, Criação e [Trans]Formação. In: VI Congresso de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas. 2010.

VIDOR, Heloise. **Drama e teatralidade: o ensino de teatro na escola.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.

WENDT, Denise. Professor e artista uma reflexão sobre a prática docente a partir da experiência artística. Eletras, vol 20, n.20, jul.2010.

